

## DYSKUSJA NAD NAUCZANIEM SOCJOLOGII W POLSCE

ANDRZEJ KWILECKI

### PROBLEMY ZAWSZE ŻYWE (wprowadzenie)

Wypowiedzi na temat nauczania socjologii, które publikujemy poniżej, stanowią pokłosie dwóch dyskusji zorganizowanych w 1985 r.: 28 października, na zebraniu Instytutu Socjologii UAM w Poznaniu i 6 listopada, w ramach seminarium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w Warszawie. Zapraszając autorów do nadsyłania swych głosów na piśmie, redakcja Ruchu Prawniczego, Ekonomicznego i Socjologicznego kierowała się chęcią kontynuowania na łamach pisma tego wątku, który łączy się z analizą stanu współczesnej socjologii polskiej. Przypominamy, że w drukowanych w zeszycie 4 Ruchu z 1985 r. wypowiedziach, pod ogólnym tytułem *Dyskusja nad stanem i potrzebami socjologii polskiej*, zagadnienie kształcenia socjologów nie było poruszane. Tymczasem analizę i ocenę stanu nauczania socjologii w Polsce należy uważać za integralny element rozważań nad stanem i perspektywami tej dyscypliny. Instytucje kształcące socjologów stanowią bowiem jedną z głównych kategorii instytucji, w ramach których funkcjonuje i rozwija się ta dyscyplina nauki. W chwili obecnej są to instytuty bądź katedry socjologii działające na sześciu uniwersytetach: Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Poziom ich pracy badawczej i dydaktycznej w istotny sposób określa przyszłość dyscypliny. Można powiedzieć przecież, że taka jest obecnie i taka będzie w przyszłości socjologia, jakie jest aktualnie i będzie w przyszłości kształcenie i wychowywanie socjologów.

Dodajmy od razu, że nauczanie socjologii odbywa się nie tylko w wymienionych wyżej ośrodkach uniwersyteckich. W kilku pozostałych uniwersytetach polskich (Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Gdańskim, również w nowo powołanym Uniwersytecie Szczecińskim) oraz w kilkudziesięciu wyższych uczelniach (medycznych, rolniczych, ekonomicznych, pedagogicznych, technicznych) wykłada się studentom so-

cjologię ogólną i wybrane przedmioty socjologiczne oraz prowadzi się różnorodne badania socjologiczne. W niektórych z tych uczelni powstały silne kadrowo, żywe ośrodki socjologicznej myśli i dydaktyki (np. w AWF w Warszawie). Rozwija się również powstały niedawno ośrodek socjologiczny przy Akademii Nauk Społecznych KC PZPR w Warszawie.

Ani redakcja Ruchu, ani autorzy publikowanych wypowiedzi nie roszczą sobie pretensji do wyczerpania problematyki czy do nakreślenia szczegółowego obrazu nauczania socjologii w naszym kraju. Taki obraz mógłby powstać dopiero zbiorowym wysiłkiem przedstawicieli wszystkich wymienionych ośrodków pracy dydaktycznej, w wyniku konfrontacji ich doświadczeń, stanowisk i ocen. Cel nasz jest bardziej ograniczony: chodzi o wskazanie niektórych ważniejszych elementów sytuacji istniejącej obecnie w nauczaniu, porównanie obserwacji i ocen dokonywanych w kilku głównych ośrodkach, zaprezentowanie indywidualnych punktów widzenia i propozycji. Czytelnik łatwo dostrzeże, że publikowany materiał zawiera uwagi i wnioski kontrowersyjne. Myślę, że fakt ten może przyczynić się do kontynuowania dyskusji na interesujący nas temat i może zainspirować wymianę doświadczeń między większą ilością ośrodków dydaktycznych, o ile znaleźliby się organizatorzy takiej konfrontacji. W przyszłości taka wymiana doświadczeń i wnioski z niej wypływające mogą doprowadzić do konsekwencji praktycznych np. w dziedzinie rekrutowania studentów, kształcenia, zatrudniania absolwentów itp.

W tych uwagach wprowadzających trzeba silnie zaznaczyć, że obecna dyskusja nad nauczaniem socjologii jest jedną z wielu, jakie były do tej pory prowadzone. Problematyka wiążąca się z nauczaniem socjologii jest bowiem bogata i nabiera nowych znaczeń nie tylko na poszczególnych etapach rozwoju socjologii, ale również wraz z rozwojem szkolnictwa wyższego i przemianami w życiu gospodarczym i politycznym kraju. Ta stała aktualizacja problemów nauczania socjologii nie jest zresztą czymś specyficznym dla Polski, występuje również w innych krajach, w których tworzy się i rozwija naukę socjologiczną. „Wiecznie żywe”, wywołujące dyskusje i kontrowersje, okazują się zagadnienia kadry nauczającej (jej kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych), profilu i programów studiów (teoretyczne, praktyczne czy „mieszane“?), rodzaju dyplomów oraz uprawnień z nimi związanych, podręczników czy zatrudniania absolwentów. Wskażmy na niektóre momenty związane z dotychczasowymi dyskusjami i niektóre wątki przewijające się w tych dyskusjach.

1. Historycznie biorąc, w nauce polskiej najwcześniej sformułowanym stanowiskiem w sprawie kształcenia socjologów są poglądy Floriana Znanickiego i one stanowią punkt wyjścia dla wszelkich rozważań na ten temat. Najpierw, w liście skierowanym jeszcze z USA w 1919 r. do Stanisława Wojciechowskiego ówczesnego ministra spraw wewnętrznych, Znanicki postulował utworzenie instytucji (szkoły) kształcącej w zakre-

się socjologii teoretycznej i stosowanej. Znaniecki kładł nacisk na kształcenie dwóch kategorii osób: a) zawodowych socjologów, zamierzających poświęcić się praktycznej działalności społecznej i b) osób biorących już czynny udział w życiu społecznym, politycznym lub ekonomicznym i pożąających wiedzy socjologicznej celem opracowywania zagadnień związanych z ich pracą<sup>1</sup>. Do stanowiska sformułowanego wówczas przez Znanieckiego nawiązuje w swej wypowiedzi Paweł Łączkowski.

Następnie, w wywiadzie udzielonym Gazecie Poznańskiej i Pomorskiej z 8 XII 1928 r. Znaniecki wrócił do sprawy przygotowywania socjologów, uznając za ważny cel naukowy kształcenie a) przyszłych badaczy-socjologów oraz b) pracowników społecznych. Znaniecki zawsze podkreślał użyteczność wiedzy socjologicznej w różnych dziedzinach praktyki. W wspomnianym wywiadzie powiedział dosłownie: „Polska potrzebuje socjologów na każdym polu”<sup>2</sup>. Dzięki staraniom Znanieckiego uruchomiono w latach dwudziestych — po raz pierwszy w Polsce — osobny kierunek studiów socjologicznych na Uniwersytecie Poznańskim, a następnie wprowadzono w życie program studiów magisterskich ogłoszony jako obowiązujący w uniwersytetach polskich rozporządzeniem ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 7 IV 1930 r.

Mimo pionierskich osiągnięć organizacyjno-dydaktycznych Znanieckiego, sprawa systematycznego nauczania socjologii była w Polsce okresu międzywojennego zaniedbana. Józef Chałasiński wypowiedział się na ten temat krytycznie, podkreślając, że a) nie napisano w tym czasie ani jednego podręcznika socjologii, b) nie wypracowano systematycznego kursu socjologii, c) w ciągu dwudziestu lat 1919 - 1939, kiedy to rozwój socjologii zaznaczał się bogatym dorobkiem naukowym, socjologowie polscy nie odbyli ani jednej konferencji poświęconej problemom nauczania socjologii. Konsekwencją tego stanu rzeczy była „zupełna dowolność w regulowaniu biegu studiów socjologicznych przez poszczególne uniwersytety, poszczególne wydziały, a nawet przez poszczególnych profesorów tego samego wydziału”<sup>3</sup>.

2. Po II wojnie światowej wcześniej podjęto w środowisku socjologicznym dyskusję nad kierunkami i charakterem studiów na uniwersytetach. Zagadnieniem tym zajęła się Rada Naukowa Polskiego Instytutu Socjologicznego na posiedzeniach w dniach 29 - 30 III 1947 r. w Łodzi. Punktem wyjścia były referaty Józefa Chałasińskiego i Stanisława Ossowskie-

<sup>1</sup> Zob. Z. Dulczewski *Florian Znaniecki — życie i dzieło*, Poznań 1984, s. 384 - 385.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 239.

<sup>3</sup> J. Chałasiński, W *sprawie studiów socjologicznych na uniwersytetach*, Przegląd Socjologiczny 1947, T. IX, s. 420. Szczegóły dot. nauczania socjologii w Polsce okresu międzywojennego podaje: J. Lutynski, *Główne tendencje w nauczaniu socjologii w Polsce*, Przegląd Socjologiczny 1968, T. XXII/1.

go. W wyniku obrad skierowano memoriał do Rady Szkół Wyższych przy Prezydium Rady Ministrów. Główną ideą ówczesnej dyskusji i memoriału było to, że zachodzące radykalne przeobrażenia społeczne oraz podjęte wielkie zadania i akcje państwowe, związane z bardziej racjonalnym zaspokajaniem potrzeb społeczeństwa, zagospodarowaniem Ziemi Odzyskanych, uprzemysłowieniem i urbanizacją, wymagają naukowych badań życia społecznego, badań podjętych wówczas przedsięwzięć i ich skutków w skali nie znanej dotychczas. Autorzy memoriału zapowiadali wzmózone zapotrzebowanie na pracowników z socjologicznym wykształceniem, między innymi socjografów, których zatrudnią różne centralne instytucje, wykładowców socjologii i nauczycieli z wykształceniem obejmującym również wiedzę socjologiczną. Postulowali włączenie studiów socjologicznych do procesu przygotowywania młodzieży do nowych zawodów. Pisali: „. . . obecnie uniwersyteckie studia socjologiczne muszą uwzględniać nie tylko, jak dotychczas, potrzeby teoretycznego wykształcenia socjologicznego oderwanego od praktycznych problemów życia narodu, lecz także muszą przyczyniać się do przygotowania młodzieży do nowych zawodów, jakie powstają w związku z potrzebami organizowania i badania życia zbiorowego w ramach wielkich planowanych akcji i ruchów. Pod tym dwojakim kątem widzenia należy traktować magisterium w zakresie socjologii”<sup>4</sup>.

3. W okresach późniejszych dyskusje odzywały jeszcze kilkakrotnie. Najpierw po 1956 r., gdy reaktywowano studia socjologiczne na uniwersytetach w Warszawie, Krakowie i Łodzi, a głównym zadaniem nauczania było przygotowanie kandydatów do pracy naukowej. Następnie, w latach sześćdziesiątych, powołano Komisję do Spraw Reformy Studiów Socjologicznych i przygotowano nowy program studiów uwzględniający szybki rozwój różnych kierunków badań i potrzebę uprofilowania studiów pod kątem zapotrzebowania na socjologów o określonym przygotowaniu zawodowym (wprowadzono wówczas do programu tzw. nachylenia specjalizacyjne)<sup>5</sup>. W pierwszej połowie lat siedemdziesiątych inspiracją do ponownego podjęcia zagadnienia nauczania socjologii stał się wzrost liczebny roczników studentów socjologii i zwiększony napływ absolwentów do różnych instytucji praktyki (zakładów przemysłowych, instytucji planowania, placówek kulturalnych, instytucji opieki społecznej, pracowni urbanistycznych i in.). Wówczas to konferencje poświęcone tej tematyce były tak częste, że można powiedzieć, iż dyskusja toczyła się permanentnie. Odbywała się między innymi przy następujących okazjach: przed II

<sup>4</sup> Memoriał Rady Naukowej Polskiego Instytutu Socjologicznego do Rady Szkół Wyższych przy Prezydium Rady Ministrów w sprawie studiów socjologicznych na uniwersytetach, Przegląd Socjologiczny 1947, T. IX, s. 431.

<sup>5</sup> Por. Założenia ogólne reformy studiów socjologicznych w uniwersytetach, Przegląd Socjologiczny 1968, T. XXII/1

Kongresem Nauki Polskiej; na posiedzeniach Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki; konferencji wykładowców przedmiotu „Wstęp do socjologii” w Poznaniu w 1974 r.; specjalnych konferencjach zorganizowanych w Wydziale Nauki i Oświaty KC PZPR w 1974 r.; konferencjach zorganizowanych przez Komitet Nauk Socjologicznych PAN w 1975 r. Na przypomnienie zasługuje zwłaszcza szeroki program konferencji zwołanej przez ten Komitet w Krakowie we wrześniu 1975 r. Omawiano wówczas następujące zagadnienia: kształcenie ogólne a kształcenie specjalistyczne na studiach socjologicznych; kształcenie socjologów przemysłu; doktorów socjologii; kształcenie socjologiczne w uczelniach uniwersyteckich; program studiów w opiniach studentów; proces kształcenia a społeczne funkcje socjologów

4. Wspomnijmy wreszcie, że różne zagadnienia związane z nauczaniem socjologii znajdują się od początku rozwoju dyscypliny w polu zainteresowania uczonych innych krajów. W krajach zachodnich, w których wcześniej rozwinęła się socjologia, najwięcej materiału do kwestii nauczania znaleźlibyśmy zapewne w literaturach niemieckiej, francuskiej, anglosaskiej. Nie miejsce tu na rozwinięcie tego wątku (wymagałoby to poza tym szczegółowego zapoznania się z odpowiednią dokumentacją i uwzględnienia zarówno literatury krajów zachodnich, jak i materiałów pochodzących z krajów socjalistycznych i tzw. rozwijających się<sup>7</sup>). Uważam, że w przyszłości rzecz warta jest bliższego z naszej strony zainteresowania. W swej wypowiedzi P. Sztompka nawiązuje do niektórych stanowisk zaprezentowanych w socjologii amerykańskiej. Na tym miejscu przypomnę dyskusję, jaka na początku lat sześćdziesiątych odbyła się we Francuskim Towarzystwie Socjologicznym (*La Société française de sociologie*) wokół projektu studiów socjologicznych zgłoszonego przez J. R. Tréanton<sup>8</sup>. W projekcie tym przewidywano tok kształcenia, którego uwieńczeniem miał być dyplom eksperta w dziedzinie socjologii (*diplôme d'expert — sociologue*). W dyskusji francuscy socjologowie zwracali uwagę na konieczność zorganizowania studiów umożliwiających absolwentom kariery w dziedzinach praktyki oraz jednocześnie na trudności praktyczne i ideologiczne, na jakie tak pomyślane kształcenie nieuchronnie natrafi. Podkreślali, że aktualnie istniejący system kształcenia przygotowuje w większym stopniu badaczy niż praktyków. W dys-

<sup>6</sup> Sprawozdanie z tych dyskusji zamieścił *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 1976, z. 2; niektóre materiały opublikowano w *Studiach Socjologicznych* 1976, nr 2.

<sup>7</sup> Podczas VI Światowego Kongresu Socjologicznego w Evian w 1966 r. zorganizowano posiedzenie osobnego tzw. okrągłego stołu poświęcone nauczaniu socjologii w różnych krajach. Zob. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1966, H. 4. W tymże numerze m. in. artykuł: R. König, *Die Lehre der Soziologie in entwickelten und unterentwickelten Länder*.

<sup>8</sup> Zob. *Aspects de la sociologie française*, Paris, 1966 s. 172 - 173.

kusji przewijały się problemy i wątki, które — mimo różnic występujących w warunkach ustrojowych w sytuacji na rynku pracy we Francji i Polsce — są obecne również w rozważaniach polskich socjologów, co wskazuje na pewne „uniwersalne dylematy” nauczania socjologii. Do problemów tych należą: a) trudności w określeniu przyszłości zawodowej, jaka czeka młodych socjologów w współczesnym społeczeństwie, przy pełnej świadomości, że b) od określenia perspektyw zawodowych zależy sens i przyszłość nauczania socjologii. W każdym razie nie wydaje się racjonalne, choć w rzeczywistości ma to miejsce, by c) przed studentami socjologii otwierały się jedynie możliwości podjęcia pracy w rolach badaczy naukowych lub nauczycieli akademickich.

Na marginesie wspomnianej wyżej dyskusji czołowy francuski socjolog Alain Touraine zauważył, że „socjologia nie może rozwijać się inaczej, jak tylko poprzez przekształcanie się w działalność zawodową, poprzez łączenie wiedzy tworzonej, przekazywanej i stosowanej. We Francji główny wysiłek kierował się dotychczas w stronę rozwijania badań socjologicznych. Był to (w swoim czasie) wybór słuszny, ale doprowadziłby do rezultatów irracjonalnych, gdyby w dalszym ciągu uważano za możliwe osiągnięcie postępu w badaniach bez równoczesnego rozwoju nauczania i bez otwarcia (przed socjologami) perspektyw innych, niż same badania i samo nauczanie”. Dalej A. Touraine stwierdził, że nie chodzi o przygotowanie socjologów do wykonywania praktycznych zawodów, które byłyby czymś gorszym w porównaniu z zawodem badacza. Nauczając po nowemu socjologów nie chodzi o to, by przygotować „pomocniczą służbę socjologiczną” (na podobieństwo np. pomocniczej służby medycznej), ale by kształcić specjalistów zdolnych do odgrywania roli ekspertów. „... stworzenie zawodu socjologa nie powinno zaczynać się od najniższego szczebla, lecz od najwyższego. To, czego potrzebujemy to badaczy-praktyków. [...] Praktyk w dziedzinie socjologii nie powinien być wyrobnikiem. Trzeba, aby wywierał wpływ i to właśnie sprawia, że problem otwarcia perspektyw zawodowych przed młodym socjologiem jest taki trudny”<sup>9</sup>.

5. Powstaje pytanie, czy wobec tak długiej (w czasie) i bogatej (w różne zagadnienia) dyskusji nad nauczaniem socjologii, warto ją kontynuować? Czy można w tej dziedzinie coś nowego jeszcze powiedzieć? Myślę, że odpowiedź nasunie się bezpośrednio w trakcie lektury artykułów zamieszczonych w niniejszym zeszycie. W zakończeniu spróbujemy jeszcze tylko wskazać te okoliczności, które — naszym zdaniem — uzasadniają w chwili obecnej ponowne podjęcie dyskusji nad nauczaniem socjologii.

1. Stale wzrasta liczba absolwentów studiów socjologicznych, pojawiających się na rynku pracy. Co roku jest ich około 150 - 250.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 173.

2. Wzrasta liczba szkół wyższych, w których odbywa się kształcenie socjologiczne (ostatnio Uniwersytet Szczeciński). Dwa uniwersytety przygotowują się do uruchomienia magisterskich studiów socjologicznych (UMK w Toruniu, Uniwersytet Szczeciński).

3. Równocześnie obserwuje się w kilku instytutach socjologicznych a) słabnące zainteresowanie studiami ze strony młodzieży, b) niższy poziom wiedzy u kandydatów na studia i w związku z tym c) gorsze wyniki rekrutacji.

4. W uczelniach wyższych wszystkich typów wzrosła ostatnio liczba godzin przeznaczonych na wykłady z socjologii. Występują tam specyficzne zagadnienia kształcenia socjologicznego, zależne od typu uczelni i charakteru studiów. Dydaktyka socjologiczna w tych ośrodkach — jej poziom, program, miejsce w całym procesie nauczania — absorbuje coraz mocniej kadrę w nich zatrudnioną, kierownictwo uczelni i resortów.

5. Wielu socjologów zakładowych odeszło po 1981 r. z przemysłu. W porównaniu z liczbą ponad 500 socjologów pracy zatrudnionych w przemyśle w latach siedemdziesiątych, liczba obecnie zatrudnionych jest niska i wynosi około 200. Można zaryzykować twierdzenie, że część tych socjologów po prostu „nie sprawdziła się” w pracy (zdajemy sobie jednak sprawę z dyskusyjności tego stwierdzenia). Czy byli właściwie przygotowani do tej roli zawodowej?

6. Spadło zapotrzebowanie na socjologów w innych instytucjach praktyki. W ogóle występuje zjawisko falowania tego zapotrzebowania w różnych okresach.

7. Duża część absolwentów socjologii pracuje obecnie na stanowiskach nie mających nic wspólnego z rolami zawodowymi uznanymi dotychczas za odpowiadające wykształceniu socjologicznemu.

8. Jak wskazują wrywkowe dane z sondaży opinii studentów, studenci socjologii wyższych lat i absolwenci stwierdzają istnienie rozdzźwięku między dawnymi oczekiwaniami a późniejszymi wynikami kształcenia.

9. Obserwacje i doświadczenia ostatnich kilku lat wskazują, że zarówno część kadry socjologicznej, jak i absolwenci socjologii nie są przygotowani do gruntownego, wnikliwego analizowania rzeczywistości społecznej — tej czasu stabilizacji, jak i czasu kryzysu.

10. Obserwacja procesu kształcenia w instytucjach socjologicznych prowadzi do wniosku, że realizując jednolite programy studiów, nauczyciele akademicy wyznają i realizują różne modele nauczania, co w rezultacie prowadzi do świadomego lub nieświadomego formowania różnych — krzyżujących się ze sobą — modeli absolwenta. Proponujemy wyróżnić cztery orientacje reprezentowane i realizowane indywidualnie przez dydaktyków. Są to orientacje na kształcenie: a) badaczy, b) praktyków, c) encyklopedystów, d) odbiorców i kontynuatorów zainteresowań

naukowych samych dydaktyków. Myślę, że sylwetka absolwenta zależy w dużym stopniu od tego, w jakich kombinacjach i w jakim nasileniu był on poddany w toku studiów oddziaływaniu tych orientacji.

WŁADYSŁAW KWAŚNIEWICZ

ZAWODOWA SYLWETKA ABSOLWENTA SOCJOLOGII  
A DYLEMATY KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO

WPROWADZENIE

Ostatnie lata przyniosły kolejną modyfikację uniwersyteckiego programu kształcenia socjologów. Fakt ten siłą rzeczy pobudza do podjęcia na nowo dyskusji na temat związków pomiędzy kształceniem uniwersyteckim a zawodowymi rolami socjologa, na ile pierwsze jest adekwatne do sytuacji na socjologicznym rynku pracy?

Odpowiedź na to pytanie jest łatwa. Składają się nań, jak sądzę, przede wszystkim dwie przyczyny.

Pierwszą z nich upatruję w braku jaśniejszej wizji stanu profesjonalizacji socjologii. Przedstawiciele tej dyscypliny stosunkowo rzadko zastanawiają się nad tym zagadnieniem i w refleksji nad nim posługują się raczej intuicyjnymi obrazami współczesnej sytuacji zawodowej socjologów niż konkretnymi danymi. Na tym tle pojawiają się różnice zdań tak co do poziomu zapotrzebowania na socjologów, jak i charakteru reprezentowanych przez nich umiejętności zawodowych.

Druga przyczyna wiąże się ze stanem dyskusji nad funkcjami szkolnictwa wyższego. Wszak utrzymuje się nadal spór pomiędzy dwoma modelami kształcenia na uczelniach. Z jednej strony mamy do czynienia z kontynuacją starej koncepcji kształceniowej, tzw. *studium generale*. Jego idea zasadza się między innymi na tym, że słuchacz otrzymywał stosunkowo szeroki wachlarz wiedzy, jednak bez wyraźniejszego jej ukierunkowania na konkretny cel praktyczny. Z drugiej strony występuje konkurencyjna tendencja, nowożytnej już proveniencji, do budowania programów nauczania w wysokim stopniu spragmatyzowanych, tj. nastawionych na przygotowywanie wąsko wyspecjalizowanych kadr nadających się do natychmiastowego objęcia określonych stanowisk w ramach społecznego podziału pracy po ukończeniu studiów. Pierwszy z tych modeli bywa przedmiotem krytyki ze względu na oderwanie od rzeczywistości i jej potrzeb; drugiemu zarzuca się niejednokrotnie, iż prowadzi do kształtowania ciasno skrojonych osobowości, pozbawionych szerszego spojrzenia tak na własny zawód, jak i otaczający świat przyrody i spraw ludzkich. Mamy więc do czynienia z ewidentnym dylematem, dalekim — jak się zdaje —

od rozstrzygnięcia, rzutującym niemniej na sposób widzenia szkoły wyższej i jej funkcji zamierzonych.

Włączając się do dyskusji o kształceniu uniwersyteckim socjologów, pragnę uzasadnić dwie, silnie ze sobą sprzężone tezy. Pierwsza z nich brzmi następująco: im mniej określone pod względem zawodowym są role absolwenta szkoły wyższej, tym bardziej preferuje się kształcenie uniwersyteckie zgodnie z zasadą *studii generalis*. I druga: im bardziej różnicują się role zawodowe absolwenta szkoły wyższej, tym silniej dochodzi do głosu tendencja do kształcenia wysoce spragmatyzowanego.

Punktem wyjścia dla moich rozważań pragnę uczynić refleksję nad dotychczasowymi etapami profesjonalizowania się socjologii; na tym tle przedyskutuję rozwój koncepcji uniwersyteckiego nauczania socjologii w Polsce, aby wreszcie zająć się przeglądem współczesnych ról zawodowych socjologa i wynikającymi z tego implikacjami dla procesu kształceniowego.

#### ETAPY PROFESJONALIZACJI SOCJOLOGII

Patrząc na rozwój socjologii z punktu widzenia procesu jej profesjonalizowania się, można wyróżnić trzy okresy.

Pierwszy określiłbym jako protoprofesjonalizację. Ujawnił się on w ostatniej ćwierci XIX w. i polegał na dążeniu ówczesnej generacji socjologów do legitymizacji ich dyscypliny jako nauki akademickiej. Zabiegi te przyniosły wyraźniejsze efekty dopiero pod koniec XIX w., kiedy to w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej pojawiały się katedry socjologiczne i pierwsi uniwersyteccy profesorowie socjologii.

Wraz ze stosunkowo wolnym wkraczaniem socjologii na uniwersytety, z początkiem XX w. rozpoczął się drugi okres, który charakteryzował się profesjonalizowaniem się socjologii jako zawodu akademickiego. Ujawniło się to w podejmowaniu przez socjologów społecznych ról profesorów z właściwymi im obowiązkami nauczycielskimi i badawczymi, z czasem także organizacyjnymi, w miarę rozwijania się środowiska socjologicznego na bazie towarzystw naukowych krajowych i międzynarodowych, czasopiśmiennictwa itp.

W trzeci okres profesjonalizacji socjologia weszła w latach międzywojennych. Wówczas pojawiły się próby — zwłaszcza w dekadzie lat trzydziestych — wychodzenia socjologów poza mury uniwersyteckich kolegiów i osadzania się poza klasycznymi instytucjami akademickimi. Rzecz jasna, proces ten nie ogarniał wszystkich krajów w równym stopniu. Pod tym względem wyróżniały się Stany Zjednoczone Ameryki, gdzie powstawały pierwsze w skali światowej instytucje badania opinii publicznej. Tutaj też pojawiały się próby tworzenia, w ramach uniwersytetów, instytucji nastawionych na prowadzenie badań aplikacyjnych. Klasycznym tego przykładem było The Bureau of Applied Social Research na Uniwer-

sytecie Kolumbijskim w Nowym Jorku, powstałe z inspiracji P. Lazarsfelda i R. Mertona<sup>1</sup>.

W ten sposób zaczęła stopniowo wykształcać się, paralelnie do roli akademickiej, rola socjologa działającego bezpośrednio na użytek praktyki społecznej. Trudno byłoby jednak powiedzieć, aby sukcesy socjologii były w tym zakresie szczególnie spektakularne. Wystarczy przyjrzeć się sytuacji, jaka od lat ma miejsce np. w obrębie nauk historycznych. Obok akademickiej roli zawodowej profesora uniwersytetu występuje w tych naukach rola o zdecydowanie praktycznym charakterze, a mianowicie nauczyciela historii w szkolnictwie szczebla podstawowego i średniego. Nie mówię już o takim przykładzie, jakiego dostarczają nauki ekonomiczne. Wykształciły one nie tylko akademickie role badaczy i nauczycieli uniwersyteckich, ale także niebywale szeroką gamę ról zawodowych, opartych na praktycznym wykorzystaniu teoretycznej wiedzy ekonomicznej. Role te występują we wszystkich zinstytucjonalizowanych dziedzinach zarządzania. Uczyniło to z ekonomicznie wykształconych osób jedną z najliczniejszych i najbardziej wpływowych kategorii struktury zawodowej nowoczesnych społeczeństw.

W porównaniu z tym, co obserwujemy w ekonomii, a nawet historii, stan zaawansowania pozaakademickich ról zawodowych w socjologii jest wyraźnie niższy. Tym niemniej i w naszej dyscyplinie stopniowo wykształcają się nowe, utylitarne i zorientowane role zawodowe. Byłbym jednak zdania, że nie znalazły one jeszcze pełni swego wyrazu. Do tej sprawy wypadnie jeszcze powrócić.

#### PROFESJONALIZACJA SOCJOLOGII W WARUNKACH POLSKICH

Wyróżnione etapy profesjonalizowania się socjologii można odnieść także i do stosunków polskich, aczkolwiek z pewnymi modyfikacjami. Tak np. faza protoprofesjonalizacyjna trwała u nas dłużej niż na zachodzie Europy czy w ówczesnej Rosji carskiej. Nie udało się bowiem, mimo nacisku postępowych kół profesorskich i studenckich, zainstalowanie socjologii przed 1914 r. na żadnym z obu ówczesnych uniwersytetów polskich<sup>2</sup>. Nadrobiono to dopiero w warunkach niepodległej Polski, przy czym szczególną rolę odegrał tutaj Uniwersytet Poznański<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Instytucję tę rozwiązano pod koniec lat siedemdziesiątych, gdy obaj jej twórcy znaleźli się na emeryturze.

<sup>2</sup> Istniała przede wszystkim szansa powołania katedry nauk socjologicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim i zaproszenia na nią kogoś z wybitnych ówczesnych polskich socjologów, jak chociażby Ludwika Krzywickiego. Ze względów ideowopolitycznych sprawa ta upadła. Bliżej na ten temat zob.: Władysław Kwaśniewicz, *Katedra Etnografii Ogólnej i Socjologii UJ*, w: Sylwiusz Mikucki (red.), *Księga Jubileuszowa Wydziału Filozoficzno-Historycznego UJ*, Kraków 1964, s. 365.

<sup>3</sup> Kwestia ta znalazła interesujące omówienie w tomie zbiorowym pod red. Andrzeja Kwileckiego, *60 lat socjologii poznańskiej*, Poznań 1981.

Stosunkowo wcześniej natomiast pojawiły się w polskiej socjologii struktury organizacyjne, nastawione na realizację celów praktycznych. Przejawem tego była podjęta (jeszcze w latach dwudziestych) działalność Instytutu Gospodarstwa Społecznego lub powstałych w połowie lat trzydziestych Instytutu Kultury Wsi czy Instytutu Socjologii Wsi SGGW, wszystkich zlokalizowanych w Warszawie. W tym kontekście wymienić należy Instytut Śląski w Katowicach. Stąd też jeszcze w okresie międzywojennym pojawili się u nas socjologowie pełniący zarówno funkcje akademickie, jak i — w załączkowej postaci — funkcje nieakademickie. Dla porządku trzeba jednak dodać, że w sumie tworzyli oni zaledwie kilkudziesięciosobową zbiorowość.

II wojna światowa w znacznym stopniu przekreśliła wcześniejszy dorobek polskiej socjologii. Lata bezpośrednio powojenne wykorzystano więc na odbudowę stanu posiadania naszej dyscypliny. Proces ten uległ niestety gwałtownemu zahamowaniu w okresie 1952 - 1956. Dopiero na fali października 56 pojawiły się impulsy, które zaowocowały niebywale bujnym rozkwitem socjologii. Dyscyplina ta w krótkim czasie wysunęła się na czoło nauk społecznych w Polsce, zyskując sobie przy tym znaczną popularność w wykształconych kręgach społeczeństwa. Wtedy też w latach sześćdziesiątych i pierwszej połowie lat siedemdziesiątych — dokonały się podstawowe zmiany ilościowe i jakościowe w procesie profesjonalizowania się współczesnej socjologii polskiej.

Wskazać przede wszystkim trzeba na fakt, iż ośrodki socjologiczne pojawiły się nie tylko na uniwersytetach (co prawda, nie wszystkie z nich kształcą socjologów), ale prawie we wszystkich szkołach wyższych. Pozostawało to w związku z wprowadzeniem socjologii do programu nauczania na wszystkich kierunkach studiów. Zwielokrotnieniu uległa więc liczba socjologów, pełniących role akademickie, w czym niemałe znaczenie miał także rozwój socjologii w obrębie Polskiej Akademii Nauk, a także w wielu instytutach resortowych i regionalnych (warto tu zwłaszcza wskazać na Instytut Zachodni w Poznaniu i Instytut Śląski w Opolu).

Stopniowo też zaczęła się dokonywać ekspansja socjologów w kierunku praktycznych ról zawodowych. Tak np. w ciągu lat sześćdziesiątych i po przełomie grudniowym 1970 r. znaczna część przedsiębiorstw przemysłowych, niekiedy też nadbudowanych nad nimi struktur wyższego szczebla (jak centralne zarządy czy zjednoczenia), powoływała etaty dla socjologów. W szczytowym okresie w przemyśle znajdowało zatrudnienie około 400 socjologów, co było ewenementem na skalę światową. Wyraźnie mniejsze, choć znaczące liczby socjologów podejmowały działalność zawodową w urbanistyce i architekturze, kulturze, masowym komunikowaniu czy aparacie politycznym. Wszystko to sprawiło wrażenie, że sytuacja na rynku pracy socjologów kształtuje się pomyślnie, co pozwalało na zwiększenie limitów przyjęć na I rok studiów socjologicznych.

W rzeczywistości jednak, jak się później okazało, proces wchodzenia socjologów do praktycznych ról zawodowych nie upoważniał do zbytniego optymizmu. Po pierwsze, okazało się, że treści tych ról dalekie są od skrytalizowania, w związku z czym pełnienie ich wymagało znacznej pomysłowości i przedsiębiorczości ze strony świeżo wypromowanych absolwentów socjologii. Wielu z nich nie sprostało wymogom i wycofało się z zawodu. Na tym tle wystąpiła duża fluktuacja młodej kadry socjologicznej w przemyśle. Po drugie, mimo wysiłków poszczególnych uniwersyteckich instytutów socjologicznych (w szczególności łódzkiego i krakowskiego) oraz Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, absolwenci socjologii byli na ogół pozostawieni sami sobie, co negatywnie ciążyło na przebiegu procesu adaptowania się ich do swojej sytuacji zawodowej. Po trzecie, nader często zdarzało się, że zatrudniające socjologów przedsiębiorstwa nie miały jaśniejszego wyobrażenia o właściwych płaszczyznach wykorzystania ich przygotowania zawodowego. Niekiedy zatrudnienie socjologa traktowały jako wyraz nadążania za wymogami nowoczesności, bez zadawania sobie trudu znalezienia odpowiedzi na pytanie, czemu realnie to ma służyć. Stąd też wprowadzano do treści ról zawodowych socjologów zatrudnionych np. w przemyśle wielu oczekiwań, które niewiele miały wspólnego z tym, do czego socjologów przysposabiano na studiach. Na tym tle, po czwarte, poczęła się kształtować atmosfera wzajemnego niezadowolenia socjologów i pracodawców. W tych warunkach zarysował się spadek zainteresowania socjologią na użytek przemysłu, pogłębiany z początkiem lat osiemdziesiątych niechęcią przedsiębiorstw przemysłowych do angażowania się w zatrudnianie socjologów<sup>4</sup>.

Reasumując, można stwierdzić, że 1) w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych polska socjologia odniosła niewątpliwie sukcesy, gdy chodzi o wykształcenie się nieakademickich ról zawodowych socjologów. Pojęcie socjologa, jako reprezentanta określonego zawodu, uległo w wielu kręgach społecznych obiektywizacji; 2) równocześnie jednak nie zdołano osiągnąć prawnej ochrony zawodu socjologa<sup>5</sup>, co zapewne pozostaje w związku z faktem, iż 3) owe nieakademickie role zawodowe socjologa na ogół nie wykształciły się w pełniejszej i powszechnie akceptowanej postaci.

Współcześnie mamy więc do czynienia z sytuacją, kiedy to zawód socjologa jest reprezentowany przede wszystkim przez role akademickie w ramach działalności szkolnictwa wyższego i różnego rodzaju instytucji

<sup>4</sup> Mimo to, jak świadczą o tym dane zebrane przez dra Wiesława Jędrzyckiego, w przemyśle nadal było zatrudnionych około 250 socjologów. Inna rzecz, iż na zróżnicowanych etatach.

<sup>5</sup> Starania o ochronę prawną zawodu socjologa podjął ZG Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w 1974 r. Były one kontynuowane w latach następnych wspólnie z ZG Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, nie przyniosły one jednak spodziewanego wyniku.

*par excellence* naukowych. Nieakademickie role zawodowe socjologów, aczkolwiek utrzymane, nie są szczególnie znaczące pod względem ilościowym i stąd znajdują się na drugim planie możliwości zawodowych socjologów.

W tym kontekście trzeba wspomnieć wreszcie o sytuacjach, kiedy absolwenci socjologii wykorzystują nabytą wiedzę jako kanwę do wykonywania innego zawodu. Dotyczy to przykładowo dziennikarzy, działaczy kultury, pracowników aparatu politycznego, w ostatnim czasie nauczycieli itp. Pozornie może wydawać się, że ten rodzaj umiejscowienia zawodowego socjologów może znaleźć się poza nawiasem refleksji, jaką tu rozwijam. Tymczasem ta swoista postać profesjonalizacji socjologii może dostarczyć instruktywnych wskaźników oświetlających meandry, jakimi przebiega zarówno sam proces dydaktyczny, jak i jego zawodowe spożytkowanie. Tej sprawie poświęcę jeszcze nieco uwagi w dalszej części wywodów.

#### RZUT OKA NA ROZWÓJ KONCEPCJI UNIWERSYTECKIEGO NAUCZANIA SOCJOLOGII W POLSCE

Wkraczające w XX w. na polskie uniwersytety nowe dyscypliny z kręgu nauk społecznych, jak np. etnografia czy pedagogika, wzorem swoich starszych sióstr (historii, filologii) z reguły przyjmowały program nauczania, który mieścił się w modelu *studii generalis*. Nie inaczej stało się z socjologią. Obowiązujące w Polsce lat trzydziestych rygory jej uniwersyteckiego nauczania całkowicie mieściły się w tym modelu. Wyrażało się to, po pierwsze, w proporcjach, jakie obowiązywały wówczas pomiędzy egzaminami z przedmiotów ogólnych i kierunkowych (tych pierwszych było cztery, drugich trzy); po drugie, w położeniu nacisku na przedmioty teoretyczne (historia socjologii i socjologia systematyczna) i metodologiczne (metody badań socjologicznych).

Podobny stan rzeczy utrzymywał się bezpośrednio po II wojnie światowej (doszedł wtedy egzamin z wiedzy o Polsce i świecie współczesnym). Pomijając zdumiewający dziś fakt, że odbycie studiów było możliwe poprzez zdanie zaledwie siedmiu lub ośmiu egzaminów (co prawda z dziedzin materiałowo obszernych), stwierdzić trzeba, że „bagaż” intelektualny absolwentów miał zdecydowanie encyklopedyczno-erudycyjny charakter, z nikłym akcentem na sprawy ściśle profesjonalne. Jeśli w nauczaniu występowały jakieś treści korespondujące z praktycznymi zastosowaniami socjologii, to były one przede wszystkim wynikiem indywidualnych preferencji wykładowców, a nie intencji zawartych w programie nauczania. Tego rodzaju sytuacja miała miejsce np. na Uniwersytecie Jagiellońskim, którego pierwsza powojenna generacja słuchaczy socjologii miała możliwość uczestniczenia w konwersatoriach Kazimierza Dobrowolskiego, poświęconych takim świadomie na użytek praktyki społecznej skierowa-

nym problemom, jak zagadnienia Ziem Zachodnich i Północnych, socjologii pracy czy tzw. socjologii stosowanej<sup>6</sup>.

Odnowione w 1956 r. uniwersyteckie studia socjologiczne stanowiły w gruncie rzeczy kolejne wcielenia wizji nauczania, jaką oferowało *studium generale*. W tym sensie niewiele się zmieniło w porównaniu z dotychczasowymi rozwiązaniami, przynajmniej pod względem formalnym. W rzeczywistości jednak zmiany były głębokie.

Trzeba mianowicie zdać sobie sprawę, że w okresie popaździernikowym socjologia polska wykazała impet w kierunku empirycznego poznawania najprzeróżniejszych dziedzin rzeczywistości społecznej, między innymi w nadziei stworzenia faktograficznej podstawy dla doskonalenia procesów podejmowania decyzji w sferach gospodarki, administracji, kultury, oświaty itp. Siłą rzeczy wzmogło to zainteresowanie problematyką praktycznych zastosowań socjologii i ich implikacjami dla kształcenia młodych socjologów. W tym kontekście przypomnieć też należy powstanie takich dyscyplin, jak prakseologia i socjotechnika, które dynamicznie rozwijały się w latach sześćdziesiątych. Równocześnie silnie dochodziła do głosu zarysowana wyżej tendencja do wchodzenia socjologów w nieakademickie role zawodowe.

Wszystkie te okoliczności powodowały, że z jednej strony praktykę dydaktyczną starano się nasycić treściami o charakterze aplikacyjnym, z drugiej zaś narastało poczucie konieczności dokonania zwrotu w dotychczas stosowanej koncepcji uniwersyteckiego nauczania socjologii. W efekcie, po intensywnych dyskusjach, wprowadzono w roku akademickim 1967/68 nowy program. Był on istotnym *novum* w porównaniu z dotychczasowym sposobem kształcenia socjologów. Uniwersyteckie ośrodki socjologiczne zostały postawione wobec konieczności uwzględniania w procesie dydaktycznym nowych przedmiotów, których profil miał zapewnić studiującej młodzieży szansę specjalizowania się w jednej z wybranych dziedzin socjologii: pracy, wsi i miasta, kultury oraz w zakresie resocjalizacji i rehabilitacji społecznej. Nieco później wprowadzono nachylenie specjalizacyjne w zakresie teorii rozwoju społecznego. W miejsce poprzedniej koncepcji studiów o orientacji teoretycznej i raczej encyklopedycznym charakterze powstała propozycja mająca wychodzić naprzeciw potrzebom coraz wyraźniej rysującego się procesu profesjonalizacji socjologii i różnicowania się ról społecznych socjologa.

Nie ulega wątpliwości, że ówczesne doświadczenia w zakresie tzw. socjologii stosowanej i towarzyszących jej ról zawodowych były dość skromne. Wyobrażenia, jakimi kierowano się w budowaniu misji socjologa-praktyka, były w gruncie rzeczy próbami antycypowania trendów rozwojowych, zapowiadanych stanem rynku pracy dla socjologów. Stąd też

<sup>6</sup> Uczestnikami tych konwersatoriów byli między innymi Danuta Dobrowolska, Aleksander Matejko, Adam Podgórecki czy Adam Sarapata.

nowy program nauczania był z góry traktowany przez ośrodki uniwersyteckie jako doraźne rozwiązanie, wymagające korektury w niedługiej przyszłości. Szczególnie pierwsza połowa lat siedemdziesiątych przyniosła długą dyskusję na ten temat. Toczyła się ona na różnych forach, a swoje apogeum osiągnęła w 1976 r. na sesji Komitetu Nauk Socjologicznych PAN odbytej w Krakowie w dniach 15-16 września<sup>7</sup>. Wachlarz poruszanych spraw był wprawdzie bardzo szeroki, główna jednak uwaga skupiła się na samym programie nauczania, a więc na doborze i sekwencji treści przekazywanych w procesie dydaktycznym. Stąd propozycje usunięcia pewnych przedmiotów, wprowadzenia w to miejsce innych, tworzenia nowych specjalizacji itd. Zasadniczo podtrzymano wersję programu zapoczątkowaną w 1967 r. Obowiązywała ona aż do początku lat osiemdziesiątych, kiedy to poszczególne środowiska uniwersyteckie przystąpiły w sposób dość żywiołowy i niezależny od siebie do konstruowania własnych wizji toku nauczania socjologii.

Okazało się wówczas, że idea programu nauczania, zorientowanego przede wszystkim na potrzeby tzw. praktyki społecznej, zdecydowanie utraciła na znaczeniu. Złożyło się na to kilka przyczyn. Wśród nich niewątpliwie znaczenie miał fakt załamania się trendu w kierunku zatrudniania absolwentów socjologii poza instytucjami akademickimi, zwłaszcza w przemyśle. Podnoszono również taką okoliczność, iż w wielu wypadkach zatrudnienie absolwentów socjologii nie pozostawało w żadnym związku z nachyleniem specjalizacyjnym, w ramach którego przygotowywali pracę magisterską. Zdarzało się też, iż ta ostatnia była ze względów formalnych wykonywana w ramach danego nachylenia specjalizacyjnego, jednak merytorycznie niewiele lub nic nie miała z nim wspólnego. Pewną rolę odegrało też, jak się wydaje, pojawienie się tendencji do zarzucania badań empirycznych i koncentrowania się na refleksji teoretycznej. W rezultacie dokonał się kolejny zwrot w pojmowaniu uniwersyteckiego kształcenia socjologów, który wyraził się w nowych wersjach programu nauczania.

W moim przeświadczeniu ich wspólną cechą jest powrót do idei *studii generalis*. Wprawdzie dążenie do wiązania studiów socjologicznych z ogólniejszymi zagadnieniami humanistyki jest w tym programie stosunkowo słabo uwidocznione, niemniej położono silny nacisk na przedmioty ogóln-

<sup>7</sup> Materiały tej sesji były publikowane na łamach Studiów Socjologicznych w 1976, nr 2: J. Wojnar-Sujecka, *Kształcenie ogólne i specjalistyczne w programach studiów socjologicznych*, s. 5-16; W. Kwaśniewicz, *Uniwersyteckie nauczanie socjologii a społeczne role socjologów*, s. 17-28 (kilka fragmentów tej rozprawy wykorzystuję w niniejszym opracowaniu); H. Najduchowska, *Studenci socjologii o programie swych studiów*, s. 29-42; J. Kulpińska, *Kształcenie socjologów przemysłu*, s. 43-50. Z wcześniejszych publikacji zob.: Zbigniew Tyszką, *Profil absolwenta socjologii — Model nowoczesnego socjologa i środki jego kształcenia*, w: *Wychowanie nowoczesnego absolwenta szkoły wyższej*, pod red. L. Leji, Poznań 1975, s. 167-170.

nosocjologiczne (historia socjologii, wielkie i małe struktury społeczne, teoria rozwoju społecznego, współczesne teorie socjologiczne), w tym blok przedmiotów metodologicznych, nader rozbudowany. Trzeba jednakże stwierdzić, że w programie tym występują również pierwiastki pragmatycznego podejścia do zadań kształceniowych uniwersytetu wobec adeptów socjologii. Wskazuje na to pokaźna ilość godzin przewidzianych na zajęcia fakultatywne, przynajmniej w zamyśle traktowane jako nastawione ku problematyce socjologii aplikacyjnej. Oczywiście sposób dydaktycznego spożytkowania tych godzin będzie zależał od możliwości kadrowych poszczególnych ośrodków i występujących w nich preferencji w zakresie nauczanych treści.

Zarysowana wyżej ewolucja koncepcji uniwersyteckiego nauczania socjologii w Polsce zdaje się wyraźnie konweniować z przyjętymi na samym wstępie tych rozważań tezami. I tam w miarę powstawania rynku pracy dla socjologów (pełniących nieakademickie role zawodowe) dominowała w tej koncepcji tendencja do wprowadzenia przedmiotów specjalistycznych, wychodzących naprzeciw możliwościom praktycznego zastosowania socjologii. Z chwilą, gdy sytuacja na tym rynku poczęła ewoluować w kierunku nie sprzyjającym krystalizowaniu się wspomnianych nieakademickich ról zawodowych, reakcja uniwersytetów polegała na wycofywaniu się z bardziej pragmatycznie nastawionych programów nauczania i powrotu do tradycji *studii generalis*. Tego rodzaju dialektyka związków pomiędzy kształceniowymi funkcjami uniwersytetów a rynkiem pracy dla wysoko kwalifikowanych specjalistów wydaje się być czymś naturalnym, a zatem i prawidłowym. Co więcej, może być ona wykorzystana przy podejmowaniu prób bardziej świadomego podejścia do sprawy dostosowywania kształcenia na poziomie uniwersyteckim do potrzeb życia.

Postawmy więc pytanie, jakie perspektywy rozwojowe mają współcześnie wykształcone role zawodowe socjologa i co z tego może wynikać dla koncepcji przyszłego nauczania socjologii na uniwersytetach i w innych szkołach wyższych?

#### WSPÓŁCZESNE ROLE ZAWODOWE SOCJOLOGA I PERSPEKTYWY ICH EWOLUCJI

Nie wnikając głębiej w metodologię, na jakiej opierają się zabiegi zmierzające do uchwycenia przewidywanego zróżnicowania ról zawodowych, ograniczę się do stwierdzenia, że dla mnie podstawą jest ekstrapolacja aktualnego stanu rzeczy w tym zakresie. Należy więc z kolei postawić pytanie, jakie to role społeczne wykształciły się w obrębie dotychczasowych dziedzin aktywności zawodowej socjologów?

Na pozór odpowiedź jest łatwa: zgodnie z przyjętą do tej pory konwencją, z jednej strony w grę wchodzi role zawodowe typu akademickiego, realizowane na gruncie szkolnictwa wyższego czy innych instytucji statutowo powołanych do rozwijania nauki, z drugiej zaś role zawodo-

we typu instrumentalnego. Głębsze wniknięcie w tę sprawę wskazuje jednak, że tak w rolach akademickich, jak i nieakademickich — realizowanych w instytucjach, w których wiedzy naukowej zasadniczo się nie rozwija, natomiast wykorzystuje dla celów praktycznych — występują pewne elementy wspólne. Z tego względu jestem zdania, że płodniejsze poznawczo jest zastosowanie innego podziału tych ról. Punktem wyjścia nie byłaby tutaj instytucja zatrudniająca socjologa, lecz rodzaj wykonywanej przez niego aktywności.

Otóż jest rzeczą wysoce charakterystyczną, że szczególnie konstytutywnym składnikiem roli zawodowej socjologa jest jego funkcja klasyczna i bodaj najstarsza w inwentarzu zadań zawodowych, a mianowicie funkcja badacza rzeczywistości społecznej. Specyficznym akademickim aspektem tej roli jest zajmowanie się nie tylko poznawaniem rzeczywistości społecznej, ale także przetwarzaniem wyników empirycznych w konstrukcje teoretyczne. Ta rola socjologa (badacza rzeczywistości społecznej) przybiera od pewnego czasu nową postać, a mianowicie eksperta. Zacieranie się różnic między rolami akademickimi i instrumentalnymi jest tu szczególnie widoczne. Socjolog, występujący jako ekspert, jest rzeczoznawcą, który na bazie swoich kompetencji teoretycznych i wiedzy empirycznej jest w stanie miarodajnie wypowiadać się w określonych sprawach, doradzać takie czy inne rozwiązanie, przestrzegać przed niepożądanymi konsekwencjami danego typu decyzji itp. Na pierwiastkach badania rzeczywistości społecznej opiera się również rola socjologa jako kontrolera przebiegu procesów społecznych z punktu widzenia ich zbieżności z przyjętymi założeniami. Ta rola pokrewna funkcji eksperta towarzyszy zwłaszcza tym wszystkim świadomie w społeczeństwie podejmowanym poczynaniom, od których oczekuje się ważnych społecznie efektów.

Można sądzić, że powyższe rodzaje funkcji zawodowych socjologa będą nie tylko utrzymywały się, ale — w miarę komplikowania się rzeczywistości społecznej — zyskiwały na znaczeniu. Z punktu widzenia kształceniowego przygotowanie socjologa do tych funkcji nie musi wykazywać większych różnic, bez względu na to, czy chodzi o cele czysto poznawcze, czy też aplikacyjne.

Nowym rodzajem aktywności, który stanowi jedną z treści roli zawodowej socjologa, jest działalność nauczycielska. Do niedawna, gdy socjologowie działali wyłącznie na uniwersytetach, funkcja nauczycielska wiązała się dość ściśle z funkcją poznawczą: badacz był równocześnie wykładowcą. Współcześnie funkcja nauczycielska zaczyna się usamodzielniać. Jest to, po pierwsze, wynikiem poważnego wzrostu liczby instytucji kształcących na poziomie wyższym, które wprowadziły do swych programów dydaktycznych elementy socjologii (obok tzw. socjologii ogólnej także jej subdyscypliny szczegółowe, np. socjologię przemysłu w politechnikach czy socjologię medycyny w akademiach medycznych). Po drugie,

występuje wzrost zainteresowania problematyką socjologiczną w różnych środowiskach zawodowych, które zgłaszają zapotrzebowanie na odpowiednio przygotowanych prelegentów. W tym też kontekście wskazać trzeba na rolę socjologów w środkach masowego komunikowania (publicyści w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych). Po trzecie, socjologia coraz silniej wkracza do procesu dydaktycznego w szkołach średnich (nowe programy otwierają przed socjologami wcale szerokie pole do działania), a także do tzw. szkół pomaturalnych.

Trudno jeszcze mówić o roli socjologa-nauczyciela, analogicznie do roli historyka-nauczyciela. Tym niemniej jest to wysoce obiecująca szansa z punktu widzenia sytuacji na rynku pracy dla socjologów. Pozostaje pytaniem, kiedy zostanie dostrzeżona przez uniwersyteckie środowiska socjologiczne i jaka będzie ich reakcja na możliwość przygotowywania do tej roli<sup>8</sup>.

Trzeci rodzaj aktywności zawodowej socjologów, z którym mamy współcześnie do czynienia, jest związany już wyraźnie ze sferą działalności nieakademickiej, czyli nie wysuwającej na plan pierwszy aspektów poznawczych. Mam tu na myśli socjologów jako socjotechników, tj. specjalistów związanych z różnymi dziedzinami życia, jak przemysł, komunikacja, urbanistyka, służba zdrowia, kultura itp., gdzie wiedzę socjologiczną wykorzystuje się do realizacji określonych celów praktycznych. Jak już wcześniej wspomniałem, ten rodzaj zawodowej roli socjologicznej, z którym wiązano u nas takie nadzieje w latach sześćdziesiątych i później, nie wykształcił się w dojrzałszej postaci. Jeśli wolno tak powiedzieć, jej formowanie się stało w miejscu, niejako „w pół drogi”.

Trudno w tej chwili wypowiadać się na temat szans, jakie przyszłość stworzy socjologom w roli socjotechników. Osobiście jestem optymistą<sup>9</sup>, niemniej zdaję sobie sprawę, że aktualnie nie pora pod tym kątem ustawić programy uniwersyteckiego nauczania socjologii. Warto byłoby natomiast poddać głębszej analizie czynniki, które zahamowały formowanie się socjotechnicznej roli socjologa, podejmować próby eksperymentalnego zatrudniania chętnych młodych ludzi, wznawiać dyskusje z przedstawicielami tzw. praktyki społecznej na temat zatrudniania socjologów itp. W tym kontekście powracam do poruszonej już wcześniej sprawy osób z wykształceniem socjologicznym, które w toku swej kariery zawodowej odeszły od roli socjologa, podejmując pracę w działach kadr, służb

<sup>8</sup> Jak na razie kształceniem nauczycieli, przygotowanych do prowadzenia przedmiotów o orientacji socjologicznej w szkole średniej, zajęły się niektóre wyższe szkoły pedagogiczne, uruchamiając kierunek studiów zwany naukami społecznymi.

<sup>9</sup> Mimo trudności, jakie utrzymują się na rynku pracy dla socjologów, istnieje w ostatnim czasie wyraźne zapotrzebowanie na socjotechnicznie zorientowanych socjologów. Dotyczy to np. resortu zdrowia i opieki społecznej, zainteresowanego zaoocnym kształceniem tzw. pracowników socjalnych. Tego rodzaju studium tworzy aktualnie Instytut Socjologii UJ.

socjalnych, związków zawodowych, dalej jako dziennikarze, działacze kultury itd. Niezbędne wydaje się uzyskanie głębszego wglądu w ich opinie na temat przydatności przygotowania socjologicznego dla pełnionych aktualnie ról społecznych. W istotny bowiem sposób może wzbogacić to nasze spojrzenie, jako dydaktyków uniwersyteckich, na wiązanie kształcenia socjologicznego z pożytkami praktyki społecznej.

Na koniec wreszcie kilka uwag o roli ideologicznej socjologa. Podstawowe spostrzeżenie, jakie się nasuwa, polega na tym, że ten rodzaj aktywności nie ma wyłącznie zawodowego charakteru, a wynika także z obowiązków natury moralnej. W tym sensie funkcja ideologiczna jest wpisana do „scenariusza” zachowania się socjologa w każdej z jego ról zawodowych.

Tak w ogólnym zarysie przedstawia się przegląd podstawowych typów aktywności zawodowej socjologów. Ze zrozumiałych powodów jest on daleki od wyczerpania, niemniej nasuwa kilka spostrzeżeń rzutujących na charakter studiów socjologicznych.

Potwierdza się więc dokonane już wcześniej spostrzeżenie, że poziom sformalizowania poszczególnych ról zawodowych socjologa nie jest jednolity. Obok takich, które znamionuje stosunkowo wysoki poziom konkretyzacji zadań, jak to ma miejsce w przypadku roli socjologa akademickiego, występują role o nikłej konkretyzacji. Ma to swoje implikacje dla procesu kształceniowego. Chwiejność oblicza niektórych ról uniemożliwia bowiem precyzyjniejsze dostosowywanie do nich programów nauczania.

Wypada również stwierdzić, że w aktualnej praktyce funkcjonowania socjologów nadal utrzymuje się tendencja do pełnienia przez nich nie jednej, a kilku ról zawodowych na raz. Nie wnikając bliżej, jaki jest układ typowych wiązek tych ról, można wyrazić przypuszczenie, iż sytuacja tego rodzaju będzie się utrzymywać i w przyszłości, przynajmniej najbliższej. Ideałem byłoby więc takie oddziaływanie na osobowość zawodową przyszłych socjologów, aby wyzwałać w nich gotowość do elastycznego traktowania ich przyszłej profesji, o ile nie godzi to w ekonomiczne podstawy egzystencji.

#### KILKA REFLEKSJI NA TEMAT CHARAKTERU STUDIÓW SOCJOLOGICZNYCH

W świetle dotychczasowych wywodów należy przede wszystkim zwrócić uwagę na fakt, iż wobec wielości funkcji zawodowych pełnionych przez socjologów konieczne jest traktowanie uniwersyteckich studiów socjologicznych jako polifunkcyjnych z natury. Tymczasem można odnieść wrażenie, że aktualny program nauczania jest nadal nakierowany głównie na kształcenie badaczy rzeczywistości społecznej; na ten cel zorientowane są tzw. przedmioty kierunkowe, temu celowi służą również rozbudowane przedmioty o charakterze metodologicznym. Trzeba jednak-

że wyraźnie powiedzieć, iż wiedza i umiejętności w zakresie badania rzeczywistości społecznej są niezbywalnym fundamentem także dla wszystkich pozostałych zawodowych ról socjologa. W tym sensie obecny program wcale nie musi utracić swego polifunkcyjnego charakteru. Rzecz w tym, aby pod kątem widzenia różnych funkcji zawodowych wykorzystać w kształceniu socjologów przedmioty o charakterze fakultatywnym. Znaczącą rolę w tym zakresie mają do odegrania także seminaria magisterskie i towarzyszące im konwersatoria.

Równocześnie trzeba pamiętać, że zasadniczo żaden kierunek studiów nie kształci absolwentów w pełni dojrzałych do podejmowania funkcji zawodowych w całkowitym ich zakresie. Klasycznego przykładu dostarczają tutaj studia prawnicze czy lekarskie, po których pełni uprawnień zawodowych uzyskuje się w miarę nabywania doświadczenia i przechodzenia przez kolejne, sformalizowane sprawdziany. Podobna sytuacja istnieje w pewnym stopniu wśród zawodów inżynierskich. Nie powinniśmy zatem oczekiwać od studiów socjologicznych, aby kształtowały one w pełni dojrzałych zawodowo specjalistów. Konieczne natomiast wydaje się takie ustawienie tych studiów, aby sprzyjały one zarówno adaptacji zawodowej absolwenta socjologii, jak i wyzwalały w nim pasję indywidualnego, niesformalizowanego rozwoju jego osobowości.

W związku z tym nie należy absolutyzować funkcji uniwersyteckiego programu nauczania. Jest on ważnym ale nie decydującym ogniwem w łańcuchu czynników determinujących efekty dydaktyki w szkole wyższej. Trudno byłoby np. przypuszczać, że nawet najlepiej pomyślany program przyniesie pożądane skutki, jeśli nie idzie w parze z nim jakość kadry nauczycielskiej, jej identyfikacja z celami nauczania, gotowość doskonalenia procesu dydaktycznego itd. Istotne znaczenie mają również postawy samej młodzieży wobec proponowanego jej toku nauczania i sposobu jego realizacji. W tej sytuacji nawet najracjonalniej skonstruowane programy nauczania mogą się spotkać z nie najlepszym przyjęciem słuchaczy. Z tych względów programy te powinny być traktowane jako ogólne dyrektywy, a wypełniające je treści winny wynikać z analizy tak możliwości danej uczelni, jak i aktualnych trendów występujących w procesie profesjonalizowania się socjologii. Konieczne jest tutaj elastyczne podchodzenie do procesu nauczania socjologii. Tak bowiem, jak socjologia musi być uwrażliwiona na to, co się dzieje w społeczeństwie, tak samo sposób wykładania socjologii na uniwersytetach musi wynikać z zadań, jakie dyscyplina ta stawia sobie w danym momencie swojego rozwoju.

I uwaga końcowa. Nie ulega wątpliwości, że proces profesjonalizacji socjologii miał przebieg szczególny i daleki jest zapewne od swego finału. Obok ról zawodowych w miarę precyzyjnie już określonych i odpowiednio sformalizowanych mamy do czynienia z rolami, których pełnienie wymaga inwencji, a nawet poświęcenia. W tym sensie zawód socjolo-

ga w dalszym ciągu, w jakimś stopniu, należy do zawodów powołaniowych. Należy o tym jasno i otwarcie mówić młodzieży socjologicznej w toku procesu kształceniowo-wychowawczego.

WITOLD MORAWSKI

#### POTRZEBA REORIENTACJI W NAUCZANIU SOCJOLOGII W POLSCE

Od końca lat sześćdziesiątych do końca lat siedemdziesiątych obowiązywał w kształceniu socjologicznym program, w którym istniały tzw. nachylenia specjalizacyjne. Był to okres ekspansji socjologii, wyrażający się m. in. wielkimi liczbami produkowanych absolwentów. Od połowy lat siedemdziesiątych jednak dało się zauważyć zmniejszone zainteresowanie socjologią wśród kandydatów na studia, a także jakość kandydatów okazywała się często niższa niż poprzednio. Od kilku lat następuje także powrót do nauczania ogólniejszego, czego wyrazem jest m. in. likwidacja nachyleń specjalizacyjnych. Nastąpił odwrót od pragmatycznego nastawienia na przygotowywanie kadr specjalistów, gotowych podejmować różne zawodowe zadania w takich czy innych sferach naszego życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Albo więc bezpośrednio potrzeby praktyki straciły na znaczeniu w tym sensie, że przestaje się szukać w socjologii pomocy w rozwiązywaniu tych praktycznych potrzeb, albo też my sami, tj. socjologowie, doszliśmy do wniosku, że nie potrafimy wyuczyć konkretnego zawodu i zaspokoić różnych społecznych oczekiwań. Nim ustosunkuję się do tego pytania, powrócę na chwilę do programów nauczania socjologii.

Otóż za tymi odmiennymi programami kryją się pewne ogólniejsze przeświadczenia na temat miejsca socjologii zarówno w naukach społecznych, jak i życiu społecznym. Sylwetka pożądanego absolwenta bowiem wiązała się każdorazowo z inną wizją socjologii lub przynajmniej z oczekiwaniem realizacji wizji odmiennej. Gdy uzasadniano potrzebę rozwijania specjalizacji, widziano to jako wyraz profesjonalizacji naszego zawodu, choć szło najczęściej po prostu o pełnienie przez socjologię funkcji inżynierii społecznej. Z kolei, gdy uzasadniano potrzebę rozwijania kształcenia ogólnego, odwoływano się do wizji socjologii jako zwierciadła wielkich problemów społecznych, teoretycznych i metodologicznych naszej epoki tak właśnie, jak robili to kiedyś ojcowie dyscypliny: Saint-Simon, Comte, Marks, Weber i in.

Faktycznie było jednak inaczej. Tylko niewielu próbowało dotrzymać kroku wspomnianym wyżej „wielkim”. Mam na myśli nie tyle nawet konkretne osiągnięcia, ale ambicje. Z kolei, gdy chodzi o wyuczone spe-

cializacje, to stosunkowo rzadko stanowiły one rzeczywiste podstawy podejmowania takiej czy innej roli zawodowej, gdyż najczęściej decydowały o tym najrozmaitsze czynniki związane z funkcjonowaniem rynku pracy. Na przykład: w latach siedemdziesiątych wiele osób znalazło zatrudnienie w instytutach naukowych, często niezależnie od zdolności, ponieważ tak duże było zapotrzebowanie na socjologów. Dzisiaj zresztą także, gdy to zapotrzebowanie jest nieco mniejsze, nie jesteśmy w stanie kierować do pracy naukowej dostatecznej liczby dobrych absolwentów.

Obecnie realizowany program nauczania — by powrócić do przerwanego wątku — jest właściwie nadal programem ogólnym. Ale swoistym ukłonem wobec programu dawnego, tzn. programu ze specjalizacjami, jest propozycja, już zaakceptowana, by wprowadzić jako obowiązkowe tzw. socjologie szczegółowe, w wymiarze 240 godzin. Osobiście uważam to rozwiązanie za godne poparcia, przyjęte zostało ono zresztą bez większych dyskusji jakiś czas temu na naradzie w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego z udziałem przedstawicieli różnych instytutów socjologii z całego kraju. Inne drobne zmiany dotyczyły nazw przedmiotów i wymiaru godzin na nie przeznaczonych. Zresztą poszczególne instytuty — zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym — mają możliwości dostosowywania programu do potrzeb i warunków swoich placówek. Dlatego nie spodziewam się oporów środowiska w akceptacji tego programu nauczania.

Czy oznacza to, że wszystko dzieje się dobrze w nauczaniu socjologii uniwersyteckiej, że wyczerpano tematykę dyskusji nad drogami rozwoju dyscypliny w obecnej sytuacji społeczno-gospodarczej naszego kraju, że nie jest już potrzebny zbiorowy namysł w tej dziedzinie? Otóż — moim zdaniem — istnieje potrzeba dyskusji nad modelem kształcenia socjologów, choć sprawa programu nauczania czy propozycji jego zmian nie musi być wcale najważniejsza. Najważniejsze bowiem są problemy związane z przygotowaniem do pełnienia przez socjologów różnych ról zawodowych po ukończonych studiach socjologicznych, problemy, których rozwiązanie nie może być w żadnym razie osiągnięte przez zmiany programów nauczania. Chodzi tu nie tylko o to, czego nauczamy, ale jak.

W tym miejscu nawiązuję z aprobatą do sposobu postawienia tego zagadnienia przez prof. Władysława Kwaśniewicza. Moim zdaniem, socjolog po studiach jest najczęściej badaczem rzeczywistości społecznej, czyli wykonuje raczej funkcje poznawcze, a nie praktyczne. I choć przez długie lata wydawało się, że jest on do pełnienia tej roli przygotowany, obecnie pojawiają się wątpliwości całkiem poważnej natury, czy tak rzeczywiście jest. Okresem stabilizacji — latom sześćdziesiątym, a później i siedemdziesiątym — odpowiadała tzw. socjologia czasów stabilizacji, która gorzej czy lepiej towarzyszyła społeczeństwu i władzy. Czy jednak nasza socjologia i nauczanie uniwersyteckie są na miarę potrzeb

naszego kraju w warunkach kryzysu obejmującego tyle sfer naszego życia narodowego? Czy potrafimy badać, a następnie przekazywać studentom wiedzę na miarę potrzeb tej sytuacji?

Na tak postawione pytanie moja odpowiedź jest raczej negatywna. Gdy widzę, jak socjologowie redukują złożone zagadnienia naszego kraju do „socjologicznego spojrzenia”, rodzi się we mnie przekonanie, że nie potrafimy uwzględniać w badaniach i nauczaniu zagadnień ekonomicznych, politycznych, a czasami nawet kulturowych. Zagadnienia te są ze sobą powiązane w warunkach kryzysu w sposób o wiele bardziej oczywisty niż w czasach tzw. stabilizacji. Tylko ich łączne rozpatrywanie — lub odpowiednie uwzględnianie — prowadziłyby do trafnego opisu i analizy mechanizmów „błędnego koła”, które jest tak charakterystyczne dla Polski lat osiemdziesiątych. Do tego opisu i analizy — co ważniejsze — nie wystarczy znajomość takiej czy innej teorii, nawet pozasocjologicznej, ale potrzebna jest pogłębiona wiedza ekonomiczna i polityczna o dzisiejszej Polsce, której nie zawsze staje socjologom.

Ktoś może powiedzieć, że nie jest tak źle, gdyż obok socjologii czasów stabilizacji mamy obecnie całkiem interesującą drugą socjologię, tzw. socjologię czasów kryzysu, co miałyby znaczyć, że nasza dyscyplina nadąża za biegiem czasu. Jest to tylko częściowo prawdziwe, gdyż nawet żywo napisane prace socjologiczne, które można faktycznie ostatnio spotkać i które czyta się z zainteresowaniem (na przykład ze względu na ich walory metodologiczne czy jakieś inne) nie ujawniają jednak na ogół głębszych warstw naszej rzeczywistości społecznej i rzadko odpowiadają na potrzeby przyszłościowe społeczeństwa, gospodarki czy państwa. Są to często prace powierzchowne, służące na przykład prawom mody czy po prostu podtrzymywaniu dobrego samopoczucia badacza. Nie chodzi mi w żadnym razie o dyskwalifikację tych prac, ale o stwierdzenie, że nie są one na miarę wyzwań, jakie niesie rzeczywistość społeczna. Jeśli bowiem prace te nawet dobrze opisują czy — co już dzieje się rzadziej — wyjaśniają otaczającą rzeczywistość społeczną, to niezwykle rzadko proponują jakieś rozwiązania praktyczne.

Dzieje się tak być może dlatego, że jako środowisko nie jesteśmy do tego zachęceni. Ale przecież powinniśmy rozumieć, że pewną rolę w przezwyciężaniu takich postaw odgrywać może wytwarzanie poczucia misji grupowej. Przypomnijmy sobie, jak wielkie było to poczucie w latach bezpośrednio po październiku 1956 roku, choć rozumiem, że nawoływanie do wskrzeszenia optymizmu tamtych lat wśród powszechnych nastrojów apatii społecznej i zniechęcenia jest nie na miejscu. Można też zapytać, co możemy zaoferować studentom, których uczymy, jeśli dla nas samych otaczająca nas rzeczywistość nie jest wyzwaniem intelektualnym i obywatelskim. Czy studenci mogą czuć się dostatecznie zachęceni do uczenia się w toku wykładów, seminariów czy ćwiczeń, jeśli kadra nauczająca

nie potrafi zaprezentować odpowiednich do naszej sytuacji perspektyw teoretyczno-poznawczych i wychowawczej gotowości ich zindywidualizowanego przekazania każdemu studentowi?

Jako socjologowie występujemy oczywiście nie tylko w roli badacza rzeczywistości społecznej, ale w rolach eksperta, administratora, nauczyciela, ideologa itd. Są to zadania równie ważne, a w pewnym sensie nawet trudniejsze od zadań badacza, gdyż wykonywane przez socjologa najczęściej nie w otoczeniu innych socjologów, ale „w rozproszeniu”. To zmuszać nas powinno do dodatkowego wysiłku, gdyż nakazuje myśleć nie tylko kategoriami własnego środowiska, ale i środowisk innych. Fakt ten powinien być w większym stopniu wzięty pod uwagę w kształceniu uniwersyteckim, przy czym traktowany być powinien nie jako rodzaj klęski, ale ekspansji naszego środowiska, zwiększonego znaczenia zawodu socjologa, jako swojego rodzaju wyzwanie. Nakłada to na kadrę nauczającą dodatkowe zadania, a przede wszystkim obowiązek lepszego rozeznania w problemach społecznych i innych naszego kraju. Do pełnienia tych ról nie wystarczy znajomość wyłącznie teorii i metodologii socjologii, co jest szczególnie ważne, gdy chodzi o przygotowywanie do roli pracownika naukowego. Potrzebna staje się także wiedza o problemach, którymi dotąd socjologia nie zajmowała się wcale lub zajmowała rzadko. Chciałbym być dobrze zrozumiany: nie nawołuję do zapominania o kwestiach teoretyczno-metodologicznych, a z kolei w upominaniu się o ukazywanie różnorodności i złożoności polskich problemów społecznych i innych nie chciałbym posuwać się zbyt daleko. Nie ma na to możliwości kadrowych, a co ważniejsze: pamiętajmy, iż nasz słuchacz-student nie ma najczęściej wcale jeszcze skryształizowanych oczekiwań zawodowych i faktycznie nie wie, co będzie robił po studiach. Stąd wszelkie próby przygotowania go do konkretnego zawodu nie mają większego sensu. To właśnie legło u podstaw zarzucenia programu z nachyleniami specjalistycznymi.

Nadto warto uświadomić sobie, że obecnie niewielu tylko studentów ma jakieś wyrobione ogólniejsze zainteresowania, a tym bardziej chęć do autentycznej pracy. Mimo tego są oni niezwykle wymagający. Tak wymagający, że trudno tym wymaganiom podołać. Brzmi to nieco paradoksalnie, ale nie potrafię tego zjawiska precyzyjnie opisać. Ostatnimi laty można było czasami nawet odnieść wrażenie, iż nie wiadomo, po co studenci przychodzą na studia. Czy jednak zwiększone zainteresowanie studiami — jeśli mierzyć je liczbą kandydatów na jedno miejsce np. w Uniwersytecie Warszawskim, jakie się daje zaobserwować w ciągu ostatnich dwóch-trzech lat — nie oznacza przypływu lepszych studentów, tj. takich, od których więcej będzie można wymagać i od których więcej też będzie można oczekiwać?

Nie ma obecnie — moim zdaniem — większych formalnych ograniczeń, by móc kształtować proces nauczania w sposób, który odpowiada kadrze. W każdym razie program nauczania nie jest taką przeszkodą,

co nie znaczy, że jest doskonały. Chyba największym problemem jednak jesteśmy my sami, tj. kadra nauczająca, nasza pasja badawcza, zdolności intelektualne ogarnięcia złożonych problemów naszej cywilizacji i miejsca w niej Polski, chęć do pracy wychowawczej itd. Zapewne prawdą jest, że w zdobyciu się na zmianę nas samych pomaga niewiele czynników. Z zewnątrz raczej widać piętrzące się coraz liczniej przeszkody, czy to w postaci braku podstawowych książek, czy czasopism, czy też bazy lokalowej, która pozwalałaby na prace badawcze i proces dydaktyczny na przyzwoitym poziomie. Można by łatwo wymienić wiele innych przeszkód, których pokonywanie pochłania wiele czasu, z niewielkim często efektem.

Kończąc, chcę jeszcze dobitniej podkreślić, iż warunkiem dobrego nauczania socjologii staje się obecnie w Polsce, bardziej niż kiedykolwiek przedtem, dobra znajomość rzeczywistości społecznej. Najprostszą drogą do jej poznawania jest uczestnictwo socjologa-nauczyciela akademickiego w programach badawczych, słowem — warunkiem bycia dobrym nauczycielem staje się obecnie także pełnienie roli badacza rzeczywistości społecznej. W przeciwnym bowiem razie wiedza przekazywana studentom będzie nabierała nie tyle teoretycznego, co abstrakcyjnego charakteru. Większego znaczenia nabiera także praca wychowawcza, nie pojmowana jednak w sposób dotychczasowy, tzn. z przekonaniem, że można osiągnąć cele wprost poprzez apel, informację, proste uświadomienie itd., ale wykonywana z przeświadczeniem, że niezbędne jest ujawnienie głębokich dylematów teoretycznych, moralnych i politycznych, w jakich przychodzi nam, jako środowisku, żyć i działać wspólnie z całym społeczeństwem polskim.

PIOTR SZTOMPKA

#### POZORNY DYLEMAT W KSZTAŁCENIU SOCJOLOGÓW

Główny wątek aktualnej dyskusji, prowadzonej w Polsce, to przeciwstawienie kształcenia profesjonalnego ogólnemu. Jest to problem odwieczny i stale powracający w dyskusjach nie tylko w naszym kraju. W latach siedemdziesiątych na przykład Amerykańskie Towarzystwo Socjologiczne (ASA) powołało specjalną sekcję ASA Sociology Teaching Project, w której opracowaniach znajdujemy wypowiedzi socjologów amerykańskich na temat kierunków kształcenia socjologów. Dylemat jest tam wyraźny: C. W. Mills np. opowiada się za „liberalną edukacją socjologiczną”, prowadzącą do kształtowania „socjologicznej wyobraźni”, E. C. Hughes natomiast za konkretnym, podporządkowanym potrzebom zawodowym kształceniem warsztatu empirycznego.

Dylemat jest w moim przekonaniu pozorny. Bierze się stąd, że wśród studentów socjologii występuje podział na tych, którzy w przyszłości tworzyć będą naukę (marginalna mniejszość) i tych, którzy będą naukę (wiedzę socjologiczną) używać na różnych stanowiskach pracy. Ani dla jednych, ani dla drugich kształcenie na poziomie magisterskim nie może być końcem wykształcenia, lecz jedynie jego etapem wstępnym. Dla przyszłych pracowników nauki najważniejszy etap to pomagisterskie studia doktoranckie lub okres terminowania pod kierunkiem mistrza (promotora pracy) i dopiero po doktoracie mówić można o rozpoczęciu pracy zawodowej „w nauce”. Dla przyszłych pracowników innych działów życia społecznego — przemysłu, kultury, środków masowych, aparatu administracyjnego czy politycznego — niezbędny jest okres praktyki zawodowej, studiów podyplomowych, specjalistycznych. Tak jak nie zostaje się adwokatem ani sędzią po studiach prawniczych, lecz dopiero po aplikacji, czy też lekarzem po magisterium z medycyny, lecz dopiero po procesie specjalizacji zawodowej. Podobnie zawodowe przygotowanie konieczne jest po studiach socjologicznych, w różnych kierunkach dla różnych zawodów w całej gamie możliwości zatrudnienia, bardzo szerokiej, jaka stoi przed absolwentem socjologii.

Wniosek: studia socjologiczne magisterskie nie muszą być profesjonalne, co więcej w obecnym stanie wiedzy socjologicznej nie mogą być profesjonalne. Cóż zatem winny dawać wszystkim studentom, niezależnie od ich zawodowych planów (i przyszłym naukowcom i praktykom na równi)? Intelktualne narzędzia lepszego rozumienia świata społecznego (pojęcia, kategorie, twierdzenia, wizje, modele) oraz empiryczne narzędzia zbierania uzasadnionych informacji o świecie społecznym (rzetelne techniki badania empirycznego, proste, ale skuteczne i prawomocne procedury badawcze). Tak rozumiane studia socjologiczne kształcić mają ludzi, pojmujących lepiej niż inni złożone uwarunkowania życia społecznego — liderów społecznej samoświadomości. Ich potrzeba jest ogromna, wszędzie tam, gdzie od podejmowanych działań, decyzji zależą losy grup ludzkich, a więc na bardzo wielu stanowiskach pracy „praktycznej”. Tutaj szukać trzeba szczególnej atrakcyjności socjologii, w tym widzę szansę zwiększenia rekrutacji i polepszenia jakości kandydatów.

Obecne programy studiów socjologicznych oceniam z punktu widzenia tak rozumianych zadań socjologii — jako kształtowania „socjologicznej wyobraźni” — za w pełni zadowalające. Ich doskonalenie powinno iść w kierunku zwiększenia interdyscyplinarności studiów, zwłaszcza znacznego zwiększenia wiedzy historycznej i ekonomicznej.

Inna natomiast sprawa, to jakość nauczania. Jak lepiej uczyć socjologicznej wyobraźni? Proponuję na przyszłość przestać zajmować się programami, a skupiać na realizacji programów, sposobach i metodach przekazywania wiedzy o świecie, tej szczególnej sztuce zarażania studentów pasją poznawczą i społecznikowską postawą.

PAWEŁ ŁĄCZKOWSKI

## KSZTAŁCENIE SOCJOLOGÓW A KSZTAŁCENIE SOCJOLOGICZNE

Dyskusja na temat organizacji i programu studiów socjologicznych jest zjawiskiem trwale w Polsce towarzyszącym akademickiemu kształceniu socjologów. Wydaje się, iż trudno byłoby znaleźć drugą dyscyplinę i kierunek studiów wywołujący równie wiele, co w przypadku socjologii, wątpliwości i pytań, związanych z procesem dydaktycznym i modelem absolwenta. Podstawową przyczyną tego stanu jest niski stopień profesjonalizacji pracy socjologa i związany z tym brak określonego zakresu czynności, które powinna lub może wykonywać osoba z wyższym wykształceniem socjologicznym. Podejmowane od początku lat sześćdziesiątych zabiegi środowiska socjologicznego, mające doprowadzić do wyodrębnienia zawodu socjologa i oznaczenia jego statusu wśród innych profesji, nigdy nie zostały uwieńczone powodzeniem. Można zresztą wątpić, czy takie sformalizowanie jest możliwe i — co istotniejsze — czy jest potrzebne. Brak jednoznacznie określonego zawodu socjologa oraz znaczne zróżnicowanie stanowisk pracy obsadzanych przez absolwentów socjologii utrudnia bardzo określenie zakresu i charakteru wiedzy, w którą powinien być wyposażony socjolog z uniwersyteckim wykształceniem. Dochodzą w tych warunkach do głosu często mało stabilne „mody” na kształcenie socjologów-badaczy terenowych lub „socjologów-teoretyków”. Na kształt programów studiów wywiera również wpływ często chwilowa popularność tej lub innej subdyscypliny socjologicznej wśród kadry nauczającej. W ten właśnie sposób programy, powstające w latach sześćdziesiątych, wypełnione były obficie problematyką przemysłu i urbanizacji, a w ostatnich czasach socjologią wiedzy.

Mówiąc o uzależnieniu profilu kształcenia od zainteresowań nauczających, dotykamy bardzo delikatnej materii. Z jednej strony powiązanie wykładanych treści z osobistym dorobkiem i doświadczeniem intelektualnym wykładowcy stanowi o istocie kształcenia akademickiego, ale z drugiej kryje się za tym niebezpieczeństwo zbytniego podporządkowania procesu dydaktycznego interesom czy, może lepiej, zainteresowaniom pracowników naukowo-dydaktycznych. Niebezpieczeństwo to jest minimalizowane wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z jasno określonymi przyszłymi rolami zawodowymi absolwentów, a zakres wiedzy wymaganej na konkretnym stanowisku jest znany i w wielu przypadkach podlega dodatkowym sprawdzianom, np. przez egzaminy aplikacyjne, pozyskiwanie uprawnień, specjalizację. W przypadku braku sformalizowanych ról zawodowych, zastrzeżonych dla absolwentów socjologii i przy podejmowaniu przez nich często prac nie związanych z kierunkiem studiów, dochodzi do pomijania kwestii bezpośredniej przydatności studiów w przyszłej pracy.

Dla wielu wypowiadających się na temat programów studiów socjo-

logicznych rzeczą naturalną staje się traktowanie samego kształcenia socjologów jako wartości autonomicznej, rozpatrywanej w całkowitym orderowaniu od sytuacji absolwenta-pracownika. Postawa taka może być słuszna w odniesieniu do tych, którzy kształcą się socjologicznie niejako dodatkowo, ale nie wydaje się możliwe jej zaakceptowanie wtedy, gdy studia socjologiczne są przez słuchaczy traktowane jako jedyna forma nabywania kwalifikacji. Wiązać by się to mogło z wprowadzeniem rozróżnienia na kształcenie socjologiczne i kształcenie socjologów. W tym drugim przypadku efektem kształcenia powinno być przyswojenie wiadomości zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, przydatnych w konkretnych i przewidywalnych sytuacjach zawodowych, jak w pracy służb socjalnych przedsiębiorstwa, placówkach analiz społecznych itp.

Na podstawie dyskusji toczących się zarówno wśród nauczających, jak i studentów, można dojść do wniosku, iż obecnie wyobrażenia i oczekiwania obu tych grup są często odmienne. Nauczający opowiadają się za traktowaniem procesu pozyskiwania wiedzy przez studentów jako celu samego dla siebie, podkreślając rangę społeczną tego procesu i odrywając — do pewnego stopnia — czas studiów od dalszych losów dzisiejszych studentów. Wśród kształcących się wyraźnie dochodzi do głosu instrumentalne traktowanie pobytu na uczelni, który przede wszystkim ma zapewnić uzyskanie magisterskiego cenzusu i dobrą pozycję wyjściową przy poszukiwaniu pracy. Ujawniające się od czasu do czasu przejawy niezadowoloności ze strony studentów oraz dokonywana krytyka obowiązujących programów wiąże się z tym, iż przynajmniej część z nich podjęła studia licząc na uzyskanie zawodu, a więc na kształcenie socjologów, a nie socjologiczne. Dostrzegany przez studentów niedostatek wiedzy przydatnej w praktyce i brak pod koniec studiów wizji pracy zawodowej w charakterze socjologów prowadzi do rozczarowań i znacznego krytycyzmu wobec uzyskanego wykształcenia.

Prowadząc dla V roku socjologii UAM konwersatorium, poświęcone praktycznym zastosowaniom socjologii, wielokrotnie zauważono małe zaufanie studentów ostatniego roku do wynoszonej ze studiów wiedzy oraz negatywny stosunek do kierunków nauczania, uwzględnionych w programie. Stało się to podstawą do podjęcia szerszej dyskusji nad przebiegiem studiów socjologicznych oraz zebrania od słuchaczy anonimowych wypowiedzi na piśmie, w których odpowiadali na parę pytań, jakie zrodziły się w toku dyskusji. To właśnie na podstawie tych wypowiedzi sformułowano wnioski, iż realizacja studiów socjologicznych w obecnym kształcie mija się z oczekiwaniami słuchaczy zarówno z okresu poprzedzającego studia, jak i pierwszych lat studiów. Na 28 wypowiadających się studentów ostatniego rocznika zaledwie 8 gotowych byłoby ponownie wybrać socjologię jako kierunek studiów. Cztery dalsze osoby deklarują chęć ewentualnego studiowania socjologii, ale jako kierunku uzu-

pełniące w stosunku do prawa, psychologii lub ekonomii. Natomiast 22 spośród 28 studentów chciałoby, w miarę możliwości, wykonywać pracę socjologa, przy czym największym zainteresowaniem cieszą się instytucje opieki społecznej, funkcje pomocnicze w wymiarze sprawiedliwości (kuratorzy, specjaliści od resocjalizacji) oraz instytucje kultury. W opinii studentów, studia nie przygotowały ich do podjęcia pracy zgodnej z zamierzeniami, a według 18 wypowiadających się kończące studia nie przygotowują do żadnej pracy zarobkowej. Charakteryzując studia wypowiadający często zwracali uwagę na — ich zdaniem — bardzo szkodliwe oderwanie wykładanych treści od praktyki, brak okazji do konfrontacji teorii z rzeczywistością społeczną i brak analizowania aktualnych problemów społecznych. Można w tym miejscu przytoczyć tytułem ilustracji następujące odpowiedzi na pytania o ocenę studiów: „oderwanie całej naszej nauki od potrzeb codziennej rzeczywistości, spora ilość zbędnych przedmiotów, a brak wiedzy potrzebnej w późniejszej pracy”, „program oparty na dywagacjach teoretycznych, z którymi nie wiadomo co dalej! Nie otrzymaliśmy żadnej konkretnej wiedzy, tylko podzielono się z nami szeregiem pytań i problemów”, „oderwanie teorii od praktyki. Wszystko dobrze wygląda na uniwersytecie, ale co dalej. Brak przygotowania zawodowego”, „Brak powiązań studiów z rzeczywistością. Dużo przedmiotów mówi tylko o historii, a nie o współczesnych problemach społecznych. Część zajęć ciekawa, ale co z tym zrobić dalej”.

Przytoczone powyżej opinie znajdują kontynuację w wypowiedziach dotyczących poszczególnych przedmiotów, spośród których najwyżej oceniane są te wszystkie, które dostarczają wiedzy o aktualnych procesach społecznych i są mocno osadzone w realiach.

Zapoznając się z uwagami studentów i podejmując z nimi dyskusję na temat dalszych karier, można dojść do wniosku, iż w ciągu ostatnich lat nastąpiła stopniowa, ale zdecydowana zmiana jakościowa słuchaczy socjologii. Zmiana ta w mniejszym stopniu znajduje wyraz w uzyskiwanych ocenach, a w pełni dochodzi do głosu w ujawnianych aspiracjach i planach. Być może, iż zjawisko to ma charakter szerszy i obejmuje generalnie obecne roczniki studentów, ale w przypadku naszych słuchaczy jest to szczególnie łatwo zauważalne. Jeszcze parę łatwemu zdecydowana większość studentów socjologii w sposób mniej lub bardziej uzasadniony aspirowała do ról socjologów-badaczy, pracowników placówek naukowych lub naukowo-dydaktycznych. Obecnie, przy teoretycznie takich samych wynikach nauczania, pracą badawczą zainteresowanych jest bardzo niewielu. Przykładowo, spośród wypowiadających się 28 tegorocznych absolwentów zaledwie jedna osoba zdecydowanie deklarowała chęć zabiegania o stanowisko w placówce naukowo-badawczej, a druga dopuszczała ewentualność podjęcia pracy naukowej z zastrzeżeniem, iż musi to być praca wolna od dydaktyki. Towarzyszy temu obserwowany od paru lat niższy poziom kandydatów na socjologię. Do egzaminów wstępnych

częściej ostatnio też przystępują osoby o mniejszych ambicjach życiowych, oczekujące od studiów socjologicznych uzyskania wyższego wykształcenia o charakterze zawodowym, stwarzającego względnie korzystne perspektywy pracy. Wydaje się, iż ani realizowane programy, ani świadomość kadry nauczającej na ten typ słuchaczy nie są przygotowane.

Jeśli opinie powyższe są zgodne z rzeczywistością, to pojawia się pytanie o zasadniczym znaczeniu: jak instytucja nauczająca powinna zachować się wobec zachodzących zmian? Odpowiedź na to pytanie jest możliwa dopiero po uwzględnieniu warunków zewnętrznych w jakich studia będą realizowane. W naszym konkretnym przypadku konieczne jest branie pod uwagę (między innymi) ograniczeń natury finansowej, jakie z pewnością będą przez szereg lat udziałem szkół wyższych. Warunki do rozwoju otrzymać mogą tylko te dyscypliny, które udowodnią swą praktyczną użyteczność. Ta prosta konsekwencja oczywistości ekonomicznej nie zawsze zdaje się być akceptowana przez kadrę nauczającą. Już przed przeszło dwudziestu laty J. Szczepański, wypowiadając się na temat sprawdzianu wartości uczelni, dochodził do wniosku, iż pracownicy skłonni są mierzyć wartość uczelni i własnej pracy przy pomocy niejako wewnętrznych kryteriów, a więc oceniać poziom nauczania ilością dobrych studentów, a jakość pracy naukowej ilością zakończonych prac doktorskich i habilitacyjnych. Tymczasem, jak pisze J. Szczepański: „Nie to jest więc ważne, że duży odsetek studentów osiąga poziom dobrych studentów, lecz to, jaki odsetek dobrych studentów staje się po wyjściu z uczelni dobrymi fachowcami i pracownikami w wybranym zawodzie”<sup>1</sup>.

Uwzględniając realne ograniczenia możliwości rozwojowych niektórych dyscyplin naukowych można dojść do wniosku, iż socjologia tylko wtedy otrzyma warunki do rozwoju, kiedy będzie umiała odpowiedzieć na konkretne zapotrzebowanie społeczne i wykaże swoją przydatność. Istotne znaczenie zapewne będzie mieć praktyczna wartość kształconych absolwentów. Przewidywać można, iż w miarę upływu czasu upowszechnić się będzie przekonanie o potrzebie dokonania radykalnych zmian w sferze organizacji pracy zarówno bezpośrednio produkcyjnej, jak również wielu instytucji. Przy braku możliwości zrealizowania programu modernizacji gospodarki w sensie technicznym, tym konieczniejsze powinno się stać dokonanie zmian organizacyjnych, prowadzących do lepszego wykorzystania tego co jest, w tym zasobów ludzkich. Można się spodziewać iż powinno dojść do wielkiego „wyzwania” dla wielu dyscyplin nauki, w tym socjologii. Ograniczone środki mogą nie pozwolić na normalne funkcjonowanie tych dyscyplin akademickich, które nie będą umiały na siebie zarobić. W obliczu potrzeby dokonania znacznych zmian modernizacyjnych w wielu obszarach życia społecznego, socjologa staje wobec poważnej próby ale jednocześnie przed olbrzymią szansą. Wykorzystanie

<sup>1</sup> J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa 1963, s. 334.

tej szansy zależęć będzie, między innymi, od tego, na ile w ramach studiów socjologicznych potrafimy przygotować kadrę niższego i średniego szczebla moderatorów i organizatorów zmian.

W latach sześćdziesiątych sformułowano pogląd o możliwości pełnienia przez socjologów trzech podstawowych ról społecznych:

1. Wychowawców-humanistów starających się objaśnić szerokiemu odbiorcy mechanizmy społecznego rozwoju i kształtujących tzw. wyobraźnię socjologiczną wśród przedstawicieli różnych zawodów.

2. Ekspertów stawiających diagnozę i proponujących środki pozwalające na osiągnięcie celu zamierzonego przez kierownictwa różnego typu organizacji.

3. Autorów lub współautorów programów społecznych, oddziaływających na gremia podejmujące kluczowe dla ogółu decyzje.

Zakładając, że wyodrębnienie tych ról nie straciło nic na aktualności warto się zastanowić, jak do ich pełnienia przygotowują studia socjologiczne. Wydaje się, że absolwent socjologii uzyskuje względnie dobre przygotowanie do pełnienia roli popularyzatora-humanisty. Służą temu przedmioty uczące myślenia w perspektywie historycznej, wzbogacające wiedzę o współczesności, jak również rozbudowana we wszystkich programach studiów wiedza o socjologii. Szczególnie korzystne do pełnienia tej roli może być łączenie naszych studiów z innym kierunkiem, co pozwala na szerokie oddziaływanie w środowisku pozasocjologicznym. Odzwierciedleniem dobrego przygotowania naszych absolwentów w omawianym zakresie, może być stosunkowo duża łatwość w pozyskiwaniu przez nich pracy w środkach masowego przekazu, propagandzie, organizacjach politycznych i społecznych. Warto również odnotować, że osoby, które podjęły tego typu pracę, w większości uzyskują dobre lub nawet bardzo dobre pozycje zawodowe.

Wiele wskazuje na to, że znacznie gorzej przedstawia się przygotowanie absolwentów socjologii do pełnienia roli eksperta. Trzeba przy tym zwrócić uwagę na pojemność tego terminu, którego zakres pragnie się w tym miejscu ograniczyć do ról ekspertów stopnia podstawowego, a więc w zakładzie pracy, jednostce administracyjnej lub innej podstawowej komórce organizacyjnej. Ograniczenie to jest związane z występującymi najczęściej wymogami formalnymi, mówiącymi o warunkach zatrudnienia absolwentów poszczególnych kierunków studiów.

W takiej właśnie roli — nazwijmy — lokalnego eksperta, stawiającego diagnozy i realizującego wnioski w skali np. zakładu pracy, instytucji administracji lub kultury, powinna występować większość naszych absolwentów. W odniesieniu do lokalnych ekspertów możemy też mówić o najdalej posuniętej profesjonalizacji roli socjologa, co powinno odpowiadać oczekiwaniom słuchaczy. W praktyce jednak absolwenci studiów socjologicznych ujawniają wiele obaw przed podejmowaniem tego typu pracy,

uzasadniając to słabym przygotowaniem zawodowym i niemożnością sproś-tania wymaganiom stawianym przed lokalnym ekspertem.

Dobrą ilustracją przedstawionego wyżej stanowiska mogą być wy-powiedzi naszych studentów: „chętnie podjąłbym pracę socjologa za-kładowego, ale tam zaraz poznają się, że nic nie umiem i nie mam po-jęcia o życiu. Będę szukał możliwości w prasie, bo pisać można o wszyst-kim, a studi a socjologiczne robią tam wrażenie”, „Studia dały mi rozezna-nie społeczne i pozwoliły na rozwój własnych zainteresowań. Nie mogę z tym przystępować do pracy w charakterze socjologa, bo zbyt mało umiem. Chciałam być socjologiem zajmującym się środowiskiem marginesu spo-łecznego i służyć jego zwalczaniu. Dziś widzę, że nie uzyskałam w czasie studiów kwalifikacji do tego i mogę najwyżej być kuratorem, z czym zapoznałam się na praktyce”.

Z opiniami naszych słuchaczy korespondują zachowania potencjalnych pracodawców, szczególnie przedsiębiorstw przemysłowych, których zain-teresowanie socjologami wyraźnie spadło i nie można tego tłumaczyć jedynie powracającym co jakiś czas dążeniem do redukcji pracowników nieprodukcyjnych, gdyż w tym samym czasie utrzymało się zapotrzeb-owanie na psychologów, ekonomistów, prawników, a nawet pedagogów. Bardzo charakterystyczne tendencje ujawniły się przed kilku laty w związku z realizacją uchwały Rady Ministrów z 1973 r. o powołaniu służb pracowniczych. Uchwała ta regulowała, po raz pierwszy w Polsce, zakres czynności i kompetencje ekspertów stopnia podstawowego zatrudnionych w jednostkach gospodarki uspołecznionej, zobowiązując ich między inny-mi do przeprowadzania analiz społecznych, formułowania wniosków do-tyczących zagospodarowania kadr itd. Zakłady pracy, realizując uchwałę, najchętniej zatrudniały — przynajmniej na terenie Wielkopolski — psy-chologów i ekonomistów, a znacznie mniej chętnie socjologów, których kwalifikacje wydawały się kierownictwom wielu zakładów trudniejsze do wykorzystania.

W czasie rozmów, prowadzonych z przedstawicielami dyrekcji niektó-rych poznańskich przedsiębiorstw przemysłowych, spotkano się z uwa-gami, iż socjolog w zakładzie pracy przejawia skłonności do podejmowania szerokich badań, zaplanowanych na kilka lat i wymagających znacznych nakładów, a tymczasem dla kierownictwa zakładu liczy się szybkość podejmowania decyzji i konkretność informacji. Mało przekonujące są także (dla kadry kierowniczej) ukazywane przez socjologa szerokie uwarunkowania zachodzących zjawisk, podczas gdy interesują kierownic-two przede wszystkim problemy dające się rozwiązać w ramach kon-kretnego przedsiębiorstwa.

Oczywiście, możliwe jest w tym miejscu zgłoszenie uwagi na temat przygotowania kadry kierowniczej do korzystania z usług socjologów, jak również przypomnienie opinii P. Sztompki, który, wypowiadając się na temat postulatu głoszącego konieczność powiązania nauki z praktyką,

zwraca uwagę na konieczność uwzględniania dwóch elementów składowych tego hasła: „Pierwszy dotyczy pożądanego charakteru praktyki, nakazując, aby była ona oparta na wiedzy naukowej. Drugi dotyczy pożądanego charakteru wiedzy naukowej, nakazując, aby była ona stosowalna w działalności praktycznej”<sup>2</sup>.

Podobnie chyba można powiedzieć o potrzebie takiego kształcenia socjologów, aby byli przydatni praktykom i potrzebie takiego przygotowania praktyków oraz potrafili korzystać z socjologii.

Wydaje się, że akademickie ośrodki socjologiczne mogą podjąć się działań na rzecz zrealizowania obu wyżej podanych warunków. Służyć temu powinno takie przeformułowanie i rozszerzenie studiów socjologicznych, które zapewniłoby zarówno kształcenie socjologów jak i kształcenie socjologiczne.

Przed paru laty Z. Dulczewski przypomniał list F. Znanieckiego skierowany w listopadzie 1919 roku do ówczesnego ministra spraw wewnętrznych Stanisława Wojciechowskiego<sup>3</sup>. W liście tym F. Znaniecki, ubiegając się (ze St. Zjednoczonych) o katedrę socjologii na którymś z polskich uniwersytetów, gwarantował kształcenie socjologiczne trojakiemu rodzajowi:

1. Na regularnych studiach dwu- lub trzyletnich dla osób pragnących poświęcić się zawodowi socjologa, przy czym odwoływał się Znaniecki do amerykańskich doświadczeń z kształceniem pracowników socjalnych,
2. Studia dla wolnych słuchaczy, którzy socjologię traktować będą jako dodatek do studiów podstawowych,
3. Studia dla osób czynnych w życiu społecznym, politycznym lub ekonomicznym, które chcą korzystać z wiedzy socjologicznej lub pomocy socjologów w rozwiązywaniu problemów związanych z ich pracą.

Obietnice te nigdy przez ośrodki uniwersyteckie w Polsce nie zostały w pełni zrealizowane, mimo że sam Znaniecki powracał do zaprezentowanej wcześniej idei kształcenia z zakresu socjologii, silnie zawsze akcentując potrzebę przygotowania socjologów-praktyków, dla których miejsce widział we wszelkich typach instytucji społecznych, poczynając od biur ministerialnych i urzędów wojewódzkich, a na wojsku i zakładach karnych kończąc. Takim przekonaniom daje też F. Znaniecki wyraz charakteryzując w 1928 r. potrzeby socjologii w Polsce<sup>4</sup>.

Wydaje się, iż oferta Znanieckiego z 1919 r. mogłaby być i dziś atrakcyjna zarówno dla praktyki społecznej, jak i poszukującej swojego miejsca w życiu młodzieży. Realizacja tej oferty mogłaby odbywać się przez

<sup>2</sup> P. Sztompka, *O złudności dylematu: teoria czy praktyka*, w: *Stosowanie nauk społecznych w praktyce*, pod red. J. Kubina i A. Podgóreckiego. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973, s. 108.

<sup>3</sup> Z. Dulczewski, *Sześćdziesiąte „urodziny” socjologii w Poznaniu*, *Kultura i Społeczeństwo* 1981, nr 1-2.

<sup>4</sup> F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Warszawa 1984, s. 148 -151.

uruchomienie trojakiemu rodzajowi kształcenia w ramach uniwersytetów: czteroletnich studiów typu studiów zawodowych z rozbudowaną częścią dotyczącą praktyki społecznej, studiów socjologicznych traktowanych jako studia II-go stopnia, tzn. przed przystąpieniem do nich konieczne byłoby zaliczenie 2-3 lat innych studiów, studia podyplomowe dla kadry różnych typów instytucji.

Środowisko akademickich socjologów, będąc przekonane o potrzebie wpływu wiedzy socjologicznej na praktykę społeczną i pragnąc oddziaływać poprzez swój dorobek badawczy na kształt życia społecznego, powinno być żywo zainteresowane przygotowaniem zarówno socjologów — sprawnych ekspertów stopnia podstawowego, jak i przygotowaniem reprezentantów różnych dziedzin praktyki do korzystania z osiągnięć socjologii. Przygotowanie takie może mieć istotniejsze znaczenie dla życia społecznego, niż bezpośrednia działalność szeregu akademickich ekspertów, dostarczających analiz dla praktyków pozbawionych socjologicznej wyobraźni i o typowo technokratyczno-administracyjnym sposobie postrzegania problemów społecznych. Stąd też jednym z najpilniejszych postulatów, jakie należałoby formułować pod adresem ośrodków akademickich przygotowanych do kształcenia w zakresie socjologii, winien być postulat rozwijania kształcenia socjologicznego osób posiadających już konkretne przygotowanie zawodowe. Kształcenie to winno się odbywać w postaci studiów podyplomowych oraz prowadzenia studiów uzupełniających z zakresu socjologii dla studentów innych kierunków.

Pojawia się oczywiście pytanie, czy socjologowie akademicy są w tej chwili przygotowani do kształcenia praktyków w ramach zajęć podyplomowych? Odpowiedź na to pytanie nie może być całkowicie jednoznaczna. Wydaje się, że po to, aby takie studia mogły być prowadzone z pożytkiem dla słuchaczy, konieczne byłoby w wielu przypadkach uzupełnienie wiedzy nauczających o informacje z zakresu praktycznie istniejących ram funkcjonowania różnych typów instytucji społecznych. Z drugiej strony wskazać warto, jak cenne dla kadry akademickiej mogłyby być sformalizowane kontakty z przedstawicielami praktyki, wspólne dyskusje seminaryjne, ewentualne nowe doświadczenia badawcze itp.

Jednym z podstawowych zadań ośrodków akademickich pozostać jednak musi kształcenie socjologów-praktyków, przygotowanych do pełnienia ról ekspertów stopnia podstawowego. Konieczne wydaje się odchodzić od dotychczasowych studiów socjologicznych kształcących dość nieokreślonych specjalistów o niesprecyzowanych rolach zawodowych, a powoływanie w to miejsce studiów wyższych typu zawodowego, przygotowujących bardzo konkretnie pracowników socjalnych z wyższym wykształceniem oraz badaczy, wykorzystywanych następnie na poziomie konkretnej instytucji lub organizacji. Pod wieloma względami studia takie powinny przypominać obecne studia prawnicze lub ekonomiczne, nastawione na przekazywanie konkretnych treści, przydatnych w pracy za-

wodowej i oparte na doświadczeniach zdobywanych przez słuchaczy w toku licznych praktyk i ćwiczeń terenowych.

Przewidywać można, iż próba powołania tak pomyślanych studiów kształcących socjologów napotka na pewne sprzeciwy w środowiskach akademickich i podniesiony zostanie zarzut, że studia zawodowe nie odpowiadają randze uniwersytetu, ale po pierwsze, nie byłyby to jedyne studia zawodowe na uniwersytetach, a po drugie, można sądzić, iż dobrze prowadzone kształcenie nigdy nie powinno być powodem do upadku autorytetu, czego nie można powiedzieć o kształceniu ambitnym, ale nie przynoszącym oczekiwanych efektów.

Na zakończenie wreszcie warto przytoczyć opinię zawartą w — kontrowersyjnej skądinąd — pracy W. Adamskiego: „Nauczanie wiadomości teoretycznych poniekąd jest łatwiejsze, aniżeli nauczanie nauki praktycznej [...]. Stąd to przy naukach praktycznych, zwłaszcza gdy chodzi także o przygotowanie uczniów do praktyki, wiele większe stawia się wymagania dla uczenia i dla dydaktycznych kwalifikacji nauczyciela, aniżeli przy naukach teoretycznych”<sup>5</sup>.

Podzielając przedstawioną wyżej opinię zgłaszam propozycję kształcenia zawodowego socjologów między innymi jako wyraz zaufania do możliwości dydaktycznych środowiska akademickiego i z całym przekonaniem, że nauczanie socjologów-ekspertów stopnia podstawowego jest w naszych uniwersytetach możliwe.

ANDRZEJ BORUCKI

#### PROBLEMY KSZTAŁCENIA SOCJOLOGÓW W UNIWERSYTECIE ŁÓDZKIM I ICH PÓŹNIEJSZEGO ZATRUDNIENIA

Przedstawienie niektórych zagadnień kształcenia socjologów w Łodzi wydaje się uzasadnione nie tylko ze względu na fakt, że okazji do tego nie ma zbyt wielu, lecz również dlatego, iż mimo pewnych ujednoliceń kształcenia (np. Zarządzenie ministra regulujące kanon przedmiotów obowiązkowych na kierunkach socjologii w Polsce), każdy ośrodek kształcący socjologów posiada jednak własną specyfikę. Wynika ona zarówno z określonych tradycji, jak i zainteresowań naukowych pracowników i ich orientacji metodologicznych.

Na początku kilka uwag na temat potrzeby kształcenia socjologów. Otóż godzi się na wstępie wskazać oczywisty fakt, że socjologia jest ukształtowaną dyscypliną o dużym dorobku teoretycznym i empirycznym. Jej nauczanie w państwowych uniwersytetach w Polsce rozpoczęło się w latach dwudziestych naszego stulecia w trzech uczelniach: uniwersytetach Poznańskim i Warszawskim oraz Szkole Głównej Handlowej w

<sup>5</sup> W. Adamski, *Zarys socjologii stosowanej*, t. I, Poznań 1928, s. 43.

Warszawie. Pierwszymi kierownikami katedr socjologicznych byli Florian Znaniecki, Stefan Czarnowski i Ludwik Krzywicki. Ona też stanowiła dyscyplinę wchodzącą już wówczas w skład programów nauczania innych kierunków studiów<sup>1</sup>.

Tak więc argumentem byłaby tu przede wszystkim dawna tradycja kształcenia, a zarazem kilkudziesięcioletni dorobek tej dyscypliny w Polsce. Aktualnej odpowiedzi na temat potrzeby kształcenia socjologów udzielają absolwenci szkół średnich, podejmujący te studia. I chociaż w różnych latach liczba ubiegających się o przyjęcie na socjologię jest różna, to jednak zapotrzebowanie na ten typ studiów nadal istnieje. W latach 60-tych np. na jedno miejsce ubiegało się w Łodzi od 6-8 kandydatów, w latach 70-tych 4-5, ostatnio, tj. w latach 80-tych, przy ogólnym spadku zainteresowania kształceniem na wyższych uczelniach, 2-3 kandydatów. Zmniejszone zainteresowanie studiami socjologicznymi w ostatnim czasie pozostaje w dość wyraźnym związku z pogarszaniem się jakości kandydatów. Jednakże warto zauważyć, że są wśród nich i kandydaci bardzo dobrzy, a niekiedy wybitni, co także i dawniej nie zdarzało się zbyt często. Mówiąc o kandydatach na studia socjologiczne trzeba też dodać że od końca lat 70-tych coraz to więcej osób podejmuje studia na socjologii jako drugi fakultet, studiując bądź to równoległe z innymi studentami, bądź po ich ukończeniu. Zgłaszają się przy tym zarówno studenci (lub byli studenci) uniwersytetów, lecz także politechnik, szkół artystycznych, a nawet rolniczych. Są to na ogół kandydaci nie tylko bardziej dojrzały, lecz w większości bardziej zdolni od tych, którzy wybierają ten kierunek bezpośrednio po maturze. W roku akademickim 1985/86 liczba studentów studiujących socjologię jako drugi kierunek, kształtowała się w Łodzi na poziomie około 25 osób. Nie bez wpływu są tu trudności na rynku pracy nie tylko w odniesieniu do absolwentów uniwersytetów, lecz także innych uczelni, z wyjątkiem chyba jedynie akademii medycznych. Trudności te są w sposób oczywisty bardziej wyraźne w dużych miastach, będących ośrodkami akademickimi. Mimo tej niekorzystnej sytuacji w zakresie zatrudnienia, znaczna część naszych absolwentów znajduje jednak pracę, choć często nie jest ona w pełni zgodna z ich kwalifikacjami, co kiedyś również miało miejsce, lecz w innej niż obecnie skali.

Przypatrzmy się teraz nieco bliżej kwestii zatrudnienia absolwentów socjologii w przeszłości, aby na tym tle ocenić sytuację obecną. Przeprowadzone na przełomie lat 1969 i 1970 badanie absolwentów socjologii z lat 1962-1968 trzech uniwersytetów: warszawskiego, krakowskiego i łódzkiego wskazują, że około 44% magistrów socjologii trafiało wówczas do instytucji naukowych i zaledwie nieco więcej (około 46%) do praktyki. Z pogłębionej części tych samych badań pochodzi też informacja, że około

<sup>1</sup> Zob. J. Lutyński, *Główne tendencje nauczania socjologii w Polsce*, Przegląd Socjologiczny 1980, T. XXII/1.

32% absolwentów socjologii wykonywało prace, które — jak twierdzą sami respondenci — nie wymagały ani studiów, ani tym bardziej socjologicznych kwalifikacji. Można więc uznać, że były to prace niezgodne z ich kwalifikacjami. Spośród osób zatrudnionych poza instytucjami naukowymi w tzw. praktyce, z którymi przeprowadzono wywiady kwestionariuszowe zatrudnionych w przemyśle było 35,9%, w kulturze (głównie w prasie, radio, muzeach, domach kultury) 18,6% oraz w różnych innych instytucjach (organizacje społeczne i polityczne, służba zdrowia, spółdzielczość i MO) 32,4% absolwentów. W przypadku 13,1% brak było informacji o zatrudnieniu<sup>2</sup>.

Jak na tym tle wygląda zatrudnienie łódzkich absolwentów socjologii z lat 1980 - 1985, a więc z okresu wyraźnie narastających trudności w uzyskaniu pracy? Nie przeprowadzaliśmy wprawdzie na ten temat szczegółowych badań, lecz zbierając w różny sposób informacje o ich pracy (od promotorów, pracowników Instytutu Socjologii, kolegów z roku itp.) udało się nam zebrać dane dotyczące większości spośród 215 magistrów socjologii, tj. o 132 osobach wypromowanych w tych właśnie latach, co stanowi 61,4% ogółu absolwentów z tego okresu. Jak się okazało 8,5% nie podjęło żadnej pracy. Są to wyłącznie kobiety, z których część wychowuje dzieci. Niespełna 4% wyjechało za granicę i trudno powiedzieć, czym się zajmują. W instytucjach naukowych usytuowało się blisko 12%, co jest znikomym procentem w porównaniu do okresu lat 60-tych. W dwóch resortach, tj. oświacie i przemyśle w równych w zasadzie proporcjach znalazło zatrudnienie blisko 40% naszych absolwentów (kolejno: 19,7% i 19,2%). W resortach kultury i zdrowia pracuje blisko 19% (9,6% i 9,2%), przy czym wydziały zdrowia od kilku już lat zatrudniają dość chętnie absolwentów socjologii w komórkach opiekunów społecznych. Blisko 5% absolwentów prowadzi bądź pracuje w prywatnych zakładach rzemieślniczych. Znikoma właściwie liczba absolwentów od 1,5 do 3,0% podjęła pracę w administracji, resorcie spraw wewnętrznych, Wojску Polskim, handlu, organizacjach społeczno-politycznych (2,3%) oraz innych. Z wyjątkiem osób pracujących w resorcie nauki, co do pozostałych brak jest podstaw, by twierdzić wiarygodnie o zgodności wykonywanych przez nich prac z ich kwalifikacjami. Można jedynie z pewnymi zastrzeżeniami powiedzieć, iż absolwenci socjologii zatrudnieni w resortach kultury, zdrowia, a także oświaty oraz pracujący w organizacjach społeczno-politycznych mają zapewne większe od pozostałych szanse wykorzystania wiedzy wyniesionej ze studiów. Łącznie z zatrudnionymi w nauce stanowią oni jednak zaledwie nieco więcej niż połowę tych, którzy pracują zawodowo. Dodać też trzeba, że znaczna część osób, które trafiły do oświaty, zobowiązane były do uzupełnienia

<sup>2</sup> Dane zaczerpnięte z pracy magisterskiej M. Żelaza, napisanej w 1971 r., s. 48 i 52. Praca ta znajduje się w Bibliotece Instytutu Socjologii UŁ (sygn. R-288).

kwalifikacji pedagogicznych Z ubogich danych o osobach pracujących w przemyśle wynika, że w nielicznych przypadkach pełnią oni funkcje socjologów, pracowników socjalnych czy szkoleniowych, wykonując na ogół prace urzędnicze. Przedstawione tu dane o zatrudnieniu osób kończących studia socjologiczne w pierwszej połowie lat 80-tych — obok istniejących nadal kandydatów podejmujących te studia, o czym mówiono nieco wcześniej — stanowią także argument dotyczący społecznego zapotrzebowania na ten typ studiów.

Rozważając wreszcie problem sensu kształcenia socjologów, warto wspomnieć, że ich kształcenie uzasadnione jest także potrzebą pewnego zwiększenia potencjału kadrowego wszystkich w zasadzie typów uczelni z uniwersytetami włącznie, w związku z wprowadzeniem przedmiotu „Socjologia ogólna”, jako jednego z obowiązkowych przedmiotów społeczno-politycznych na wszystkich kierunkach i uczelniach kraju. Szereg uczelni, nie tylko zresztą nowo kreowanych, nie dysponuje bowiem kadrami socjologów, mogących kompetentnie realizować ten przedmiot, powierzając go niejednokrotnie pracownikom o innych kwalifikacjach.

Kolejną ważną kwestię w procesie kształcenia socjologów jest potencjał kadrowy kształcącej instytucji. Aktualnie kierunek socjologiczny w Łodzi funkcjonuje przy Instytucie Socjologii, utworzonym powtórnie w 1970 roku (pierwszy Instytut istniał do roku 1949 i wraz z likwidacją socjologii został rozwiązany). Zlokalizowany jest na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym i stanowi federację sześciu zakładów: Socjologii Ogólnej (kierownik doc. dr hab. W. Kruszyńska), Metod i Technik Badań Społecznych (prof, dr Jan Lutyński), Socjologii Przemysłu (prof, dr Jolanta Kulpińska), Socjologii Kultury (doc. dr Zbigniew Bokszański), Socjologii Wsi i Miasta (prof, dr Wacław Piotrowski), oraz Socjologii Zawodu (prof, dr Stefania Dzięcielska-Machnikowska). Posiada własną Bibliotekę Socjologiczną dysponującą około 70 000 pozycjami, z własną czytelnią<sup>3</sup>. Instytut zatrudnia 49 pracowników dydaktycznych, w tym 2 osoby na 1/2 etatu. W ich składzie znajduje się 4 profesorów, 4 doktorów habilitowanych z czego wszyscy są zatrudnieni na etatach docentów, 31 doktorów na etatach adiunktów (w tym trzy osoby po doktoratach z psychologii) oraz 10 magistrów socjologii na etatach starszych asystentów (7 osób) i asystentów (3 osoby)<sup>4</sup>. Jest to więc kadra liczna, o dużym doświadczeniu dydaktycznym i naukowo-badawczym. Z wyjątkiem 6 osób (trzej psychologowie oraz absolwent filologii polskiej, historii sztuki i WSNS) wszyscy pozostali są absolwentami socjologii w Uniwersytecie Łódzkim. Także w tym Uniwersytecie zdecydowana większość (oprócz psychologów), uzyskała doktoraty i wyższe stopnie naukowe.

<sup>3</sup> Biblioteka zatrudnia 4 pracowników.

<sup>4</sup> Instytut Socjologii UŁ zatrudnia ponadto 7 pracowników naukowo-badawczych lub administracyjnych, jedną osobę na etacie ekonometryka i jedną na etacie ekonometry.

Warto tu może wspomnieć, że promotorami prac doktorskich sześciu spośród ogółu pracowników, byli jeszcze założyciele łódzkiego ośrodka socjologicznego: profesorowie Józef Chałasiński (2 osoby) i Jan Szczepański (4 osoby). Pozostałych pracowników promowali już ich uczniowie: prof. dr Antonina Kłoskowska i prof. dr Wacław Piotrowski po 5 osób, prof. dr Jolanta Kulpińska i doc. dr Jan Woskowski po 4 osoby oraz prof. dr Jan Lutyński, prof. dr Stefania Dzięcielska-Machnikowska i doc. dr Zbigniew Bokszański, a także prof. dr Włodzimierz Wesołowski, pracujący w UŁ w latach 60-tych, po dwie osoby.

Istotny wpływ na proces dydaktyczny — zarówno w kształceniu socjologów, jak również zajęciach prowadzonych na innych wydziałach i kierunkach Uniwersytetu Łódzkiego — mają zainteresowania naukowo-badawcze pracowników. Są one bardzo różnorodne i w sposób oczywisty zmienne w czasie. Warto jednakże wskazać, że od czasów powstania łódzkiego ośrodka socjologicznego i funkcjonowania w nim jego twórców (prof. Józef Chałasiński przestał wykładać w Łodzi od roku 1961, zaś prof. Jan Szczepański od 1969 roku) pewne orientacje naukowe i badawcze okazały się trwałe. Są to nie tylko zainteresowania socjologią ogólną i makrostrukturą, w szczególności klasą robotniczą, inteligencją oraz ludnością wiejską, lecz także — a może przede wszystkim — zainteresowanie takimi działami socjologii, jak socjologie kultury, pracy i przemysłu, wsi oraz oświaty i wychowania. W jakimś zakresie zachowuje się też ciągłość zainteresowań problemami szkolnictwa wyższego i środowiska studenckiego.

Na przestrzeni ostatnich kilku lat zainteresowania naukowe pracowników Instytutu koncentrowały się wokół bardzo zróżnicowanych problemów. Dobrą ich ilustracją są podejmowane problemy badawcze.

I tak w Zakładzie Socjologii Ogólnej realizowano badanie nad: „dynamiką zróżnicowań społecznych”, „postawami młodzieży” zarówno uczącej się, jak i pracującej oraz „miejscem nauczycieli w strukturze społecznej”. Problemy wokół których koncentrowały się zainteresowania Zakładu Socjologii Kultury, to: „uczestnictwo w kulturze i recepcja kultury symbolicznej” zarówno w rodzinie, jak i aspekcie generacyjnym, „upowszechnianie kultury”, „teorie interakcji a zagadnienie tożsamości jednostki”, „społeczne determinanty procesu komunikowania”. W Zakładzie Socjologii Wsi i Miasta dominowały zainteresowania, które najogólniej można by określić jako: „demograficzne, przestrzenne i psychologiczne aspekty ludności wiejskiej”, „stosunek do pracy w wybranych środowiskach wiejskich” oraz „postawy wobec środowiska lokalnego wsi i miasta” w aspekcie struktury społeczno-przestrzennej. Zakład Socjologii Przemysłu — obok koncentracji badań nad teoretycznymi zagadnieniami socjologii pracy i organizacji — realizował też problemy dające się określić jako: „postawy i zachowania pracownicze w zróżnicowanych warunkach techniczno-organizacyjnych”, samorząd pracowniczy oraz inne

formy uczestnictwa w zarządzaniu", „konflikt społeczny w przemyśle na przykładzie strajków lat 80-tych" oraz „socjologiczne problemy płac". Obok tych problemów warto też wyróżnić „zagadnienia socjoekologiczne" oraz „świadomościowe aspekty współczesnej inteligencji polskiej". W Zakładzie Socjologii Zawodu zainteresowania te dotyczyły zarówno „postaw i wartości robotników w okresie konfliktu społecznego" oraz „roli kobiet w klasie robotniczej" i „wpływu sytuacji pracy na wartości i postawy pracownicze". Wreszcie, w Zakładzie Metod i Techniki Badań Społecznych zainteresowania pracowników znajdowały swój wyraz w realizacji takich tematów jak: „metodologiczne analizy badań kwestionariuszowych" i „badania nad weryfikacją danych" oraz „analizy strajku studenckiego w UŁ w 1981 r." W ramach tego Zakładu pracują też zatrudnieni w naszym Instytucie psychologowie zorientowani na problemy psychologii społecznej oraz pracy (z takimi np. tematami jak: „osobowość a stress", „psychologiczne zagadnienia obciążenia pracą" czy „psychologiczne aspekty alienacji pracy"). W istniejącym w Instytucie międzyzakładowym Zespole Badania Struktur Społecznych realizowane są również od lat badania dotyczące „stylów życia".

Zarówno liczebność pracowników Instytutu, zróżnicowane wielorako zainteresowania naukowo-badawcze, a także ich doświadczenia dydaktyczne, umożliwiają kształcenie przyszłych socjologów na dobrym poziomie. Jak już wspomniano, pracownicy Instytutu prowadzą też zajęcia na innych wydziałach i kierunkach naszego Uniwersytetu i to zarówno kierunkowe (np. na kulturoznawstwie, filologii polskiej, bibliotekoznawstwie, etnografii, archeologii itp.), jak i tzw. społeczno-polityczne w zakresie socjologii ogólnej. Są to obciążenia duże, wymagające w bliskiej przyszłości powiększenia kadry dydaktycznej Instytutu.

Zasadniczą kwestią w procesie kształcenia — oprócz oczywiście potencjału kadrowego — jest program studiów i leżący u jego podłoża profil absolwentów. Pomimo pewnych ujednoczeń programów, każdą z uczelni, jak już pisaliśmy, charakteryzuje w tym zakresie pewna odrębność.

Zanim przejdziemy do dokładniejszej charakterystyki aktualnej wersji kształcenia socjologów w Uniewersystecie Łódzkim, warto choćby najogólniej wspomnieć, iż jest to czwarta — w zasadzie — wersja programu kształcenia, nie licząc różnych drobnych zmian, np. w układzie przedmiotów. Oczywiście wszystkie dotychczasowe koncepcje programowe, choć w różnym stopniu, zakładały kształcenie socjologów-teoretyków dla potrzeb tej dyscypliny. Najwyraźniej w tym kierunku zorientowany był pierwszy powojenny program kształcenia, realizowany w latach 1945 - - 1949. Po okresie przerwy w kształceniu socjologów, trwającej do 1956 roku, reaktywowane studia socjologiczne, oprócz orientacji teoretycznej, w znacznym stopniu zorientowane były na kształcenie pracowników badawczych dla instytucji pozaakademickich. Swoista „moda na socjologię" i zapotrzebowanie na badania społeczne na przełomie lat 50-tych i 60-tych

sprawiły, że kandydaci na socjologów podejmowali te studia z myślą o konkretnej pracy, jak np. w instytucjach resortowych, prasie, wydawnictwach czy przemyśle. Skłaniało to do silniejszej niż poprzednio orientacji programów, także na zagadnienia metodologiczne. W początkach lat 60-tych podjęto próbę reorganizacji programów kształcenia socjologów w kierunku ich uzawodowienia. W Łodzi początkowo miał to być program ekonomiczno-socjologiczny, co wiązało się z przeniesieniem kierunku socjologicznego na Wydział Ekonomiczny Uniwersytetu, utworzony w 1961 roku z dawnej Wyższej Szkoły Ekonomicznej. Projekt, zakładający kształcenie menedżerów, nie został jednak zrealizowany, lecz zamiast niego, od roku akademickiego 1962/63 — analogicznie jak w innych uczelniach w Polsce — wprowadzono program socjologiczny zorientowany jednak na zawodowe przygotowanie absolwentów do pracy w określonych dziedzinach gospodarki i kultury. Polegał on na tym, iż po trzech latach ogólnosocjologicznego przygotowania, dwa ostatnie lata przeznaczone były na studia z jednej z wybranych dziedzin socjologii. Początkowo były to: socjologia pracy lub socjologia kultury i pracy kulturalno-oświatowej. Później utworzono jeszcze specjalizacje w zakresie: metod i technik badań socjologicznych, socjologii wsi i miasta oraz socjologii wychowania i oświaty. Program ten realizowany był do początków lat 80-tych, kiedy to, w wyniku narastającego kryzysu, tworzenia się ruchu reformatorskiego obejmującego wszelkie dziedziny życia społecznego, politycznego i gospodarczego, dyskusji nad kolejną reformą gospodarczą, a także kurczeniu się rynku pracy w szczególności dla pracowników umysłowych z wyższym wykształceniem, uzawodowiony program kształcenia socjologów przestał spełniać swe zadania. Zarówno w poszczególnych ośrodkach kształcących socjologów, jak i Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki zaczęto rozważać kolejną koncepcję studiów socjologicznych. Innym impulsem do zmiany w kształceniu socjologów w Łodzi był silny nacisk środowiska studenckiego. W łódzkim ośrodku socjologicznym już w październiku 1980 roku odbyło się spotkanie dyrekcji Instytutu z grupą studentów, postulujących zmiany w dotychczasowym systemie kształcenia. Oprócz ogólnych postulatów, dotyczących potrzeb pluralizmu światopoglądowego i szerszego uwzględnienia w procesie kształcenia socjologów wyników badań empirycznych nad współczesnością, mówiono też o konieczności wprowadzenia do programu — na zasadach obligatoryjnych — najnowszej historii Polski, przede wszystkim zaś domagano się likwidacji specjalizacji w ich dotychczasowej postaci, jako zbyt wąsko realizowanych. W szczególności ostatni z wymienionych postulatów, jak również i sama koncepcja zmiany profilu kształcenia w kierunku bardziej ogólnym, znajdowały aprobatę wśród wielu pracowników łódzkiego Instytutu Socjologii. Powołana przez Radę Instytutu Komisja Programowa z udziałem studentów, przyjęła ostatecznie, iż ze względu na ogólną sytuację społeczno-gospodarczą kraju (w szczególności za ograniczenia rynku

pracy dla socjologów) kształcenie socjologów powinno zakładać profil absolwenta o możliwie szerokim przygotowaniu ogólnohumanistycznym i socjologicznym, umożliwiającym podejmowanie w miarę samodzielnej pracy zarówno teoretycznej, jak i analityczno-badawczej w różnych działach gospodarki narodowej i kultury. Położenie nacisku na ogólnosocjologiczne wykształcenie winno jednak umożliwić pogłębianie wiedzy w co najmniej dwóch wybranych dziedzinach socjologii szczegółowych. Zgodnie z tak określonym profilem absolwenta, przygotowano koncepcję kształcenia, która godziła ogólne kształcenie z jednoczesną koniecznością pogłębiania wiedzy w wybranych dziedzinach socjologii szczegółowych. W sposób oczywisty, koncentrację na określonych problemach socjologii szczegółowych realizuje seminarium magisterskie, lecz oprócz niego celowi temu mają służyć zarówno dwa obligatoryjne roczne wykłady z socjologii szczegółowych (pierwszy związany z problematyką seminarium magisterskiego drugi wybrany dowolnie) oraz tzw. seminaria socjologiczne i wykłady monograficzne o charakterze fakultatywnym. Zaletą takiego rozwiązania jest względnie duży wybór, pozostawiony studentowi, w zakresie określonych dziedzin socjologii szczegółowych. Program ten wprowadzono w Łodzi w roku akad. 1981/82. Podobnie jak poprzednie programy, zawiera on przedmioty socjologiczne oraz pomocnicze. Przedmioty socjologiczne są tu następujące: na roku I — „Wstęp do socjologii” i „Antropologia kultury”, na roku II — „Historia myśli społecznej i socjologii”, „Metody i techniki badań społecznych” oraz „Teoria rozwoju społecznego i „Makrostruktury społeczne” składające się na tzw. socjologię systematyczną I. Na III roku realizowane są „Małe struktury społeczne” i „Struktury pośrednie” obejmujące tzw. socjologię szczegółową II, „Współczesne teorie socjologiczne” oraz „Historię socjologii i myśli społecznej polskiej”. Na roku IV przewidziano roczne konwersatorium pt. „Społeczne problemy PRL” oraz dwa wykłady z wybranych dziedzin socjologii, określone jako „Socjologia szczegółowa I i II”. Na roku V wprowadzono semestralne konwersatorium z polityki społecznej. Począwszy od roku IV do końca studiów studenci uczestniczą w seminarium magisterskim oraz semestralnych seminariach socjologicznych do wyboru, stwarzających — obok wspomnianych wykładów z socjologii szczegółowych — na roku IV — możliwość pogłębiania wiedzy w wybranych działach socjologii<sup>5</sup>. Wreszcie

<sup>5</sup> W roku akad. 1985/86 prowadzone były następujące seminaria socjologiczne dla studentów IV i V roku. W semestrze zimowym: „Tendencje teoretyczne socjologii pracy i organizacji”, „Wieś — miasto, bariery i pomosty”, Socjologiczne badania nad kategorią społeczno-zawodową nauczycieli”, „Przyczynowość i eksperyment w naukach społecznych”, „Chłopi a władza”, „Teoretyczne i empiryczne problemy socjologii kultury symbolicznej”. W semestrze letnim: „Egalitaryzm jako praktyka życia społecznego”, „Socjologia sztuki”, „Warsztat ujawniania możliwości twórczych”, „Problemy uspołecznionych form rolnictwa”, „Świadomość społeczna a świadomość ekologiczna”. Udział w powyższych seminariach i ich zaliczanie są niezależne od wykładów z socjologii szczegółowych.

począwszy od drugiego semestru roku II-go aż do zakończenia studiów, obowiązuje uczestnictwo w wybranych wykładach monograficznych w wymiarze jednego w semestrze<sup>6</sup>. Warto tu może wspomnieć, że do egzaminu z „Metod i technik badań społecznych” studenci obowiązani są złożyć samodzielnie przygotowane obszernie projekty badawcze. Zaliczanie seminariów socjologicznych dokonuje się na ogół na podstawie pisemnych referatów, ustalonych indywidualnie z prowadzącymi seminaria. Zaliczeniowe prace pisemne stanowią też podstawę ocen z innych przedmiotów, jak np. Społeczne problemy PRL. Tematy prac magisterskich pozostają w dość wyraźnym związku z zainteresowaniami naukowymi pracowników i pracami badawczymi, realizowanymi w poszczególnych Zakładach. Są to bardzo często prace empiryczne powstałe na bazie samodzielnie zebranych materiałów.

Wśród przedmiotów pomocniczych znajdują się: „Logika z metodologią nauk”, „Statystyka z elementami matematyki”, „Wybrane zagadnienia ekonomii”, „Psychologia społeczna”, „Historia filozofii” i „Filozofia współczesna”, „Nauka o polityce” skoncentrowana na historii doktryn politycznych, „Współczesna historia Polski”, „Elementy prawa ogólnego” oraz „Demografia”. Wreszcie dwa lektoraty z języków obcych, przy czym postuluje się, by jednym z języków obowiązkowych był język angielski.

Przewidziano także w programie dwie 4-tygodniowe obowiązkowe praktyki: kursową po roku II, w postaci badań terenowych oraz po roku IV praktykę dyplomową. W znacznym stopniu praktyki studenckie powiązane są z badaniami prowadzonymi w Instytucie. Udział studentów w tych badaniach traktowany jest jako niewerbalna postać socjologicznego kształcenia.

Globalna ilość zajęć przy pięcioletnim okresie trwania studiów kształtuje się w tym programie na poziomie 3 030 godzin. Nieco więcej niż połowę czasu tj. 1560 godzin przeznaczono na przedmioty socjologiczne. Program ten jak starano się to pokazać — jest programem dość intensywnym. Przeszło połowa ogółu zajęć — 1770 godzin — przeznaczona jest na ćwiczenia, seminaria bądź konwersatoria, a więc formy wymagające przygotowania lekturowego.

Kończąc te rozważania o programie i kształceniu socjologów w Łodzi, chciałbym dodać, że od roku akad. 1985/86 do egzaminu magisterskiego

<sup>6</sup> W roku akad. 1985/86 zgłoszono następujące wykłady monograficzne do wyboru. W semestrze zimowym: „Tożsamość jednostki jako kategoria socjologicznych analiz”, „Uczestnictwo w kulturze a przemoc symboliczna”, „Wybrane zagadnienia psychologii pracy”, „Współczesny ruch kobiecy, we Francji”, „Elementy systemu tradycyjnego w społeczeństwie współczesnym”, „Dylematy współczesnej industrializacji”. W semestrze letnim: „Robotnicy polscy w socjologicznej perspektywie”, „Socjologiczne problemy tłumy”, „Preteoretyczne uwarunkowania problematyki wartości”, „Krytyczna teoria organizacji formalnej”; „Organizacja i opracowanie masowych badań socjologicznych”; „Socjologiczne zagadnienia badań nad odbiorem literatury”.

studenci zobowiązani będą — w uzgodnieniu z promotorem pracy — przygotować 10 pozycji lekturowych, wybranych z obszernej, gdyż liczącej kilkadziesiąt pozycji, listy lektur zatwierdzonych przez Radę Instytutu. Obejmuje ona podstawowe i ważne publikacje (na ogół książkowe) z zakresu socjologii zarówno autorów polskich, jak i zagranicznych.

WŁADYSŁAW JACHER

## OBSERWACJE I WNIOSKI Z DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ NA ŚLĄSKU

### I

Problem kształcenia socjologów, ocena sposobu uprawiania socjologii, powracają co pewien czas na łamy czasopism fachowych, a przede wszystkim w dyskusjach na forum Polskiego Towarzystwa Socjologicznego i w ramach Komitetu Nauk Socjologicznych PAN. W tej sytuacji niektórzy znawcy socjologii stawiają pytanie, czy można jeszcze coś nowego powiedzieć o socjologii i kształceniu socjologów w stosunku do tego, co już na ten temat powiedziano? Wydaje się, że pytania tego rodzaju są prowokujące i wymagają odpowiedzi, przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że gdyby zaistniała sytuacja, w której już nie mieliśmy nic nowego do powiedzenia o socjologii, oznaczałoby to swoisty koniec tej nauki i po drugie, że badacz rzeczywistości społecznej (a takim najogólniej jest socjolog) nie może zapominać, że przedmiot jego poznania i badania nie został mu dany na zawsze w tej samej formie. Przedmiot jego poznania jest dany zawsze w określonym czasowo-historycznie kształcie, a to wymaga ciągłego nadążania socjologa za zmieniającym się obiektem badań, aby nie wyobcować się w stosunku do tego, co ma być centralnym zadaniem socjologicznej refleksji.

W tym punkcie dotykamy zagadnień związanych z kształceniem socjologów, nadążającym za potrzebami i wymaganiami kreatywnej rzeczywistości społecznej. Stąd należałoby się obawiać sytuacji, w której nie byłoby dyskusji o kondycji socjologii i socjologów. Od tego, jakich socjologów wykształcimy, zależy będzie ich własny los zawodowy i przydatność socjologii w ogóle.

### II

Głównym zadaniem kształcenia socjologów jest przygotowanie ich do pełnienia przyszłych ról zawodowych. Pomijając w tym miejscu różne orientacje przyświecające kształceniu socjologów (kształcenie badaczy, nauczycieli akademickich, specjalistów w danych szczegółowych dziedzinach, praktyków w różnych segmentach życia społecznego itp.) można powiedzieć, że właściwe kształcenie socjologów powinno uwzględniać podstawowe opcje socjologii, jako teorii społecznej, skierowanej ku praktyce.

Dlatego wszelkie programy uniwersyteckie — jeśli nie mają być oderwane od realiów przyszłej pracy socjologów — muszą uwzględnić te perspektywy. Tak pojmowane kształcenie socjologów powinno prowadzić do tego, aby nasi absolwenci otrzymali wiedzę pozwalającą im rozumieć świat społeczny, umieć go badać i wpływać na jego jakość. Tego nie można w pełni osiągnąć w trakcie studiów, to można realizować w praktyce, poprzez pełnienie roli socjologa. Zatem studia socjologiczne, analogicznie do studiów przyrodniczych, nie mogą tworzyć gotowych socjologów czy wyspecjalizowanych socjologów, ale powinny przygotować swoich absolwentów — w miarę szeroko i głęboko — do przyszłej aktywności socjologicznej, która pozwoli im uzyskać dojrzałość profesjonalną socjologa.

### III

Kształcenie socjologów nie może dokonywać się w próżni społecznej, musi bowiem uwzględniać zapotrzebowanie społeczne na wiedzę socjologiczną. Czy takie zapotrzebowanie istnieje? I w tej dziedzinie obserwujemy wyraźne falowanie. Można by powiedzieć, że swoista „kondycja psychiczna” społeczeństwa wyznacza to zapotrzebowanie. I tak w latach siedemdziesiątych i na przełomie lat osiemdziesiątych obserwowaliśmy duże zainteresowanie socjologią ze strony kierownictw przedsiębiorstw i instytucji. Wówczas tworzyło się wiele ośrodków analiz społecznych (np. na Śląsku przy kopalniach, hutach) złożonych z socjologów oraz psychologów pracy i przemysłu. Po sierpniu 1981 roku, w dobie kryzysu i poszukiwań źródeł oszczędności, ośrodki te zaczęto likwidować, co oznaczało, że były kiedyś tworzone więcej na zasadzie mody, niż faktycznej użyteczności, że powstawały bardziej dla wykazania się przez dyrekcję na zewnątrz, wobec wyższego szczebla zwierzchników, niż dla celów praktycznych.

W ostatnich latach spada też wyraźnie w niektórych regionach zainteresowanie kandydatów studiami socjologicznymi. Nie dotyczy to jednak Śląska i Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego. W Uniwersytecie Śląskim liczba kandydatów na studia socjologiczne jest wciąż znaczna. Np. w 1985 roku na jedno miejsce przypadało ponad 4 kandydatów. Wśród nich przeważali zdecydowanie kandydaci z rodzin robotniczych, głównie mężczyźni. Obserwuje się również interesujące zjawisko studiowania socjologii, jako drugiego fakultetu. Praktykują to zwłaszcza studenci takich specjalności, jak nauki polityczne i dziennikarstwo, prawo, kulturoznawstwo, bibliotekarstwo.

W ostatnich latach obserwujemy odejście od nachyleń specjalizacyjnych w studiach socjologicznych. Był czas, kiedy rozbudowywano specjalizacje socjologiczne. Obecnie można zaobserwować pewien powrót do ogólnego studiowania socjologii, z możliwością specjalizacji w konkretnej dziedzinie socjologii szczegółowej (np. socjologii pracy i przemysłu), ale

nie kosztem ogólnego wykształcenia socjologicznego. W moim przekonaniu jest to właściwa prawidłowość w studiach socjologicznych.

#### IV

Są jednak problemy, które niepokoją środowisko socjologiczne. Należą do nich: 1) nadal istniejąca ignorancja większości dyrektorów i szefów instytucji co do przydatności socjologa w zakładzie pracy, 2) istniejący brak zainteresowania administracji zakładu pracy zarówno badaniami, jak i wynikami badań socjologicznych, 3) brak przygotowania zakładów do pełnienia w nich roli socjologa, 4) wynikające stąd niewykorzystywanie kwalifikacji zawodowych socjologa, 5) nieufność wobec socjologa zarówno załogi zakładu pracy, jak i dyrekcji.

Ogólnie obserwuje się niski poziom wiedzy socjologicznej i to nie tylko u przeciętnych obywateli, ale przede wszystkim dziennikarzy i w środkach masowej komunikacji, gdzie szermuje się pseudoterminologią socjologiczną bez należytego wysiłku przedstawiania zjawisk i procesów społecznych w terminach i pojęciach adekwatnych do ich treści. Niepokoić musi też zjawisko pewnej nonszalancji intelektualnej wobec socjologii jako nauki u takich specjalistów uniwersyteckich, jak: filozofowie, politolodzy, pedagodzy pracy itp., którzy nierzadko uważają się za socjologów, ponieważ zajmują się naukami społecznymi, humanistycznymi. Na tym tle zdarzają się sytuacje, że np. filozofowie roszczą sobie prawo do wykładania nie tylko filozofii, ale i socjologii, gdyż to według nich prawie to samo.

Wśród młodszych pracowników nauki w dziedzinie socjologii i starszych roczników studentów socjologii słyzy się często zdanie, że perspektywy owocnej pracy socjologa wymagają:

- uregulowania prawnego statusu socjologa,
- bardziej racjonalnego usytuowania socjologa w strukturze zakładu pracy,
- stałego dokształcania socjologów,
- większej rzetelności robionych badań i analiz,
- lepszego, tzn. bardziej aplikacyjnego formułowania wniosków,
- sformułowania kodeksu etycznego dla zawodu socjologa, który bardziej niż inne zawody poddany jest presji różnych kręgów społecznych i władzy, przez co narażony jest na badania „pod tezę”, na uleganie dewiacjom profesjonalnym.

#### V

Z moich obserwacji i pracy dydaktycznej w kształceniu studentów socjologii, z przewodniczenia komisjom naboru na I roku studiów socjologicznych, a zwłaszcza z prowadzonych seminariów magisterskich mogę

stwierdzić, że w ostatnich 3-4 latach młodzież dokonuje (przynajmniej na Śląsku) bardziej świadomego i racjonalnego wyboru studiów socjologicznych. Motywy podjęcia tych studiów można by sprowadzić do następujących:

— zainteresowanie socjologią typu poznawczego; potrzeba wiedzy o życiu społecznym, człowieku w społeczeństwie, pracy w różnych społecznościach zakładowych,

— zainteresowanie studiami socjologicznymi typu społecznego; „chcę studiować socjologię, aby w przyszłości wykonywać zawód dotyczący wprost mechanizmów życia społecznego i człowieka w społeczeństwie”,

— zainteresowania typu psychologicznego; warto uczyć się socjologii, bo to kierunek nowy, elitarny, modny i może dać dużo zadowolenia.

Jest rzeczą interesującą, że nikt z adeptów socjologii nie motywował studiów socjologicznych względami ekonomicznymi. Natomiast można by uznać za swoisty paradoks, że np. w 1985 roku, wśród licznych kandydatów na studia socjologiczne w Uniwersytecie Śląskim, znalazło się kilkunastu absolwentów techników i liceów zawodowych takich specjalności, jak: elektronika, elektryka, kolejnictwo, mechanika itp.

Efektywność kształcenia socjologów zależy niewątpliwie od poziomu kadry nauczycieli akademickich i jakości programów studiów uniwersyteckich. Pomijam problem poziomu kadry dydaktycznej, albowiem jest to zagadnienie wymagające odrębnych rozważań. Natomiast w stosunku do programów uniwersyteckich studiów socjologicznych powinna być stosowana podstawowa dyrektywa, pozwalająca z jednej strony na ich określoną elastyczność i ewolucję, uwzględniającą zarówno rozwój nauki, jak i sytuacje społeczne, w których funkcjonuje socjologia i pracuje socjolog, a z drugiej strony należałoby hamować zapędy urzędnicze do zbyt częstych zmian programów nauczania socjologii, nie dające czasu na sprawdzenie ich użyteczności. W odczuciu środowiska socjologicznego w Uniwersytecie Śląskim aktualnie obowiązujący program kształcenia na studiach socjologicznych można uznać ogólnie za dobry, gdyż uwzględnione zostały w nim zarówno ogólne kryteria wykształcenia socjologicznego, jak i znalazło się miejsce na preferowanie różnych elementów specjalizacyjnych, bez tendencji do zbyt wąskich specjalizacji. Poza tym obecny program uwzględnia od dawna zgłaszany w środowiskach akademickich postulat, aby studia socjologiczne miały taki program, który pozwalałby na ich określoną jednolitość, niezależnie od ośrodków kształcenia uniwersyteckiego.

## VI

W ramach działalności Oddziału Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w Katowicach przeprowadzono, w ostatnich dwóch latach, rozmowy

z socjologami zakładowymi w województwach katowickim i bielskim na temat oceny ich studiów socjologicznych pod kątem przydatności zawodowej. Z otrzymanych opinii wynika, że studia socjologiczne przygotowują do zawodu chaotycznie, to znaczy dają sporo wiedzy niezbyt uporządkowanej, która dopiero w trakcie pracy jest porządkowana poprzez konkretne zadania badawcze. Wypowiadający się postulują położenie większego nacisku w toku kształcenia na przygotowanie metodologiczne i warsztatowe przyszłych socjologów, pierwszym bowiem poważnym egzaminem młodego socjologa w zakładzie pracy (zwłaszcza produkcyjnym) jest wykazanie się sprawnością techniczną i warsztatową w prowadzeniu badań. Stąd postulat, aby w czasie studiów socjologicznych więcej zwracać uwagi na praktyki studenckie i ćwiczenia uwzględniające sprawność warsztatową socjologa. Niemniej ważne jest, aby w toku studiów socjologicznych uczyć studentów umiejętności trafnego wyboru teorii tłumaczących określone zjawiska i procesy społeczne, dokonujące się w wymiarze czasowo-przestrzennym. Idzie tutaj o to, aby z jednej strony unikać płaskiego empiryzmu, a z drugiej nie wpadać w swoistą metafizykę społeczną, polegającą na próbach tłumaczenia zjawisk i procesów społecznych przy pomocy teorii czerpiących głównie z intuicji i wizji poszczególnych uczonych, a nie z rzeczywistej teorii socjologicznej.

Ocena owocnego uprawiania socjologii dzisiaj musi wynikać z realnych możliwości jej zastosowań do rozwiązywania aktualnych problemów. Jak słusznie zauważył na Zjeździe PTS w Łodzi w 1981 r. prof. Andrzej Siciński, nasza socjologia nie jest przygotowana do jej zastosowań w dobie kryzysu. Wynika to stąd, że uprawiano u nas socjologię ustabilizowanego systemu społecznego. Stąd stan kryzysu i szybkich zmian w społeczeństwie wymaga poszukiwań nowych teorii w obrębie niejako klasycznych teorii integracji, więzi społecznej, konfliktu społecznego, dla zrozumienia stanów załamania struktur społecznych, istniejących systemów wartości i kształtowania się procesów żywiołowych.

Rozwiązanie tych problemów nie będzie możliwe bez wysiłku intelektualnego kadry nauczycieli akademickich, która musi uwzględnić istniejące realia społeczne i sięgnąć do nowych koncepcji teoretycznych, adekwatnych do aktualnej rzeczywistości społecznej. W pracy dydaktycznej, procesie kształcenia socjologicznego — jak stwierdza to znaczna część nauczycieli akademickich — napotyka się dzisiaj znacznie więcej pytań stawianych przez studentów socjologii, aniżeli kilka lat temu. A są to pytania, na które nie łatwo znaleźć odpowiedzi w funkcjonujących dotąd i uznanych ogólnie teoriach socjologicznych. Stąd kształcenie socjologów dzisiaj jest procesem niewątpliwie trudniejszym, aniżeli kilka lat temu.

ANDRZEJ PRZESTALSKI

SPOSOBY NAUCZANIA

A ZMIANY W TYPIE STUDENTA SOCJOLOGII UAM

Poziom przygotowania humanistycznego młodzieży, rozpoczynającej studia na I roku w Instytucie Socjologii UAM w Poznaniu, wykazuje przynajmniej od końca lat siedemdziesiątych tendencję do obniżania się. Wynika to zarówno z ogólnego poziomu przygotowania kandydatów na studia, będących w przeważającej większości świeżo wypromowanymi absolwentami szkół średnich, który — zdaniem członków kolejnych komisji egzaminacyjnych — pogarszał się w tych latach, jak i z faktu wyraźnego zmniejszenia się liczby kandydatów zgłaszających się na socjologię. W rezultacie egzaminy wstępne od kilku lat straciły praktycznie charakter konkursu i przyjmowani są na studia także studenci uzyskujący na tych egzaminach wynik dostateczny. Oznacza to, iż wystarcza w praktyce zdać w ogóle egzaminy wstępne, aby zostać przyjętym na studia. „Surowiec” procesu dydaktyczno-wychowawczego jest więc gorszy niż dawniej.

Jaki zatem jest jego „produkt”? Czy i jak fakt ten rzutuje na przebieg studiów i ostateczny poziom wykształcenia absolwentów socjologii? Zagadnienie to nie było w Instytucie przedmiotem specjalnych badań, a uwagi sformułowane tutaj opierają się poza własnymi obserwacjami, na opiniach części, dosyć przypadkowo dobranych, pracowników Instytutu.

Spośród wskaźników poziomu wykształcenia absolwentów jednym z najważniejszych jest poziom naukowy prac magisterskich. Otóż, zdaniem promotorów tych prac, poziom ten nie uległ jakiemuś wyraźnemu obniżeniu. Zdaniem przynajmniej części egzaminatorów nie uległ też obniżeniu poziom zdawanych przez studentów w czasie studiów egzaminów. Czyżby więc studia pozwalały wyrównać wspomniane braki przygotowania u studentów studia te rozpoczynających? Oznaczałoby to, że działalność dydaktyczna uległa wzmoczeniu, a studiowanie intensyfikacji. Nic jednak, albo prawie nic, na to nie wskazuje.

Obserwacja studentów w trakcie zajęć dydaktycznych ujawnia dalsze, niekorzystne z punktu widzenia studiów zjawiska, trudne do uchwycenia w trakcie egzaminów wstępnych, a mianowicie niską motywację do studiowania socjologii i małe zainteresowanie przedmiotem, przy czym w toku samych studiów zjawisko to raczej nasila się niż maleje. Prowadzący ćwiczenia i konwersatoria podkreślają małą aktywność studentów, wyraźnie niższy niż w dawnych latach poziom ich ożywienia intelektualnego, zanik często dawniej spotykanej dyskusji na zajęciach, prowadzonej pomiędzy samymi studentami, praktyczną niemożliwość wyegzekwowania od studentów lektury innych niż ogólnie dostępnych książek i podręczników. Ma to oczywiście jakiś wpływ na poziom zaliczeń, choć bardzo często nie znajduje zobiektywizowanego wyrazu w indeksie, kryjąc się za

wieloznacznym skrótem „zal.” Poziom merytorycznych wymagań na egzaminach, w opinii samych egzaminatorów, nie zmienił się w przeważającej większości przypadków, w porównaniu z okresem lat siedemdziesiątych. Co do stopnia przygotowania zdających, to tylko część egzaminatorów sądzi, iż uległ on obniżeniu. Prace magisterskie, jak już wspomniano, pozostają — zdaniem promotorów — na dawnym poziomie, choć spotkać się można z opiniami, iż zachowanie go wymaga ze strony promotora większych niż dawniej wysiłków w kierunku zachęcania, „poganiania” magistrantów.

Przytoczone fakty wydają się nie być w pełni ze sobą zgodne. Nawet uwzględniając przesunięcie roczników w czasie (jeżeli można mówić o dającej się zaobserwować, począwszy od końca lat siedemdziesiątych, tendencji do obniżania się poziomu przygotowania studentów rozpoczynających studia, to dopiero od około dwóch lat roczniki te dotarły do roku dyplomowego), wydaje się, iż różnica pomiędzy poziomem ocen z egzaminów i ocen dyplomowych w latach osiemdziesiątych a analogicznym poziomem z lat siedemdziesiątych jest mniejsza niż ta, jakiej należałoby oczekiwać na podstawie bezpośrednich kontaktów i obserwacji studentów w trakcie zajęć. Nie oznacza to, iż jest praktycznie rzeczą obojętną, czy przyjmuje się na studia dobrych czy słabych maturzystów, studentów wykazujących dużą czy znikomą motywację do zdobywania wiedzy. Nie musi to również oznaczać, jak sądzę, iż faktyczny poziom wymagań na egzaminach obniża się, lub że zawyżane są oceny z tych egzaminów.

Charakter studiów socjologicznych, zainicjowanych w ich obecnej postaci na UAM w roku 1968, sposób praktycznej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, stosunek do studentów ze strony nauczycieli akademickich i studentów do tych ostatnich, rodzaj wymagań stawianych studentom — ukształtowały się na bazie typu studenta, jaki wówczas dominował: zakładał on jego dojrzałość, motywację do studiowania socjologii właśnie, intelektualną aktywność i samodzielność. Ukształtowało to pewien typ postawy nauczycieli akademickich, cechującej się tolerancyjnością, kładącej znacznie większy nacisk na ukierunkowywanie zainteresowań studenta, niż na „szkolarskie” egzekwowanie zadanego mu do opanowania materiału. Taki stosunek do studenta, zakładający samodzielną pracę z jego strony, sprzyjał w tamtej sytuacji rozwojowi intelektualnemu studentów i osiąganiu przez nich wysokiego poziomu merytorycznego wiedzy socjologicznej. Z biegiem czasu typ studenta przyjmowany na studia socjologiczne zaczął się zmieniać. W latach osiemdziesiątych jest to już, jak wspomniano, student o znacznie niższym poziomie wiedzy ogólnej i niewielkiej motywacji. Tymczasem raz utrwalone postawy nauczycieli wobec studentów pozostały, zaczęły jednak pełnić inną niż dotychczas funkcję. Nie sprzyjały intensywnemu rozwojowi intelektualnemu studenta, lecz pozwalały mu niejednokrotnie zaliczać poszczególne lata studiów bez większego wysiłku, „prześlizgiwać się” przez studia. Liberal-

ny stosunek do studentów powodował powstawanie wśród nich opinii, iż z socjologii nie można „wylecieć”. Pracownicy dydaktyczni zdawali i zdają sobie sprawę z tego, że studenci zmienili się, że wykorzystują możliwości przechodzenia przez studia tanim kosztem, ale trudno jest zmienić utrwalone osobowościowe postawy i nawyki dydaktyczno-wychowawcze (pozostaje zresztą kwestią dyskusyjną do jakiego stopnia taka zmiana jest celowa). Były i są, oczywiście, pewne egzaminy i zaliczenia pełniące funkcje „sit” oraz wzbudzające niejaki postrach wśród studentów, ale i ci egzaminatorzy, wobec dominującej atmosfery tolerancyjności, nieraz łagodzą swoje kryteria, nie chcąc pełnić niewdzięcznej roli „katów”.

Konkludując: sądzę, iż faktyczny poziom merytorycznego wykształcenia absolwentów socjologii poznańskiej, przynajmniej w ostatnich latach, obniżył się (nawet jeśli nie znajduje to wyraźnego odzwierciedlenia w uzyskiwanych przez nich ocenach) i należy oczekiwać, iż zjawisko to utrzyma się w najbliższej przyszłości, a nawet pogłębi. Większość spośród owych słabszych generacji studentów lat osiemdziesiątych nie broniła prac magisterskich. Uważam jednak, iż można zaryzykować postawienie hipotezy, że zjawisko to odbije się w najbliższych latach także na poziomie prac dyplomowych.

EUGENIUSZ KOSMICKI, RENATA SUCHOCKA, WOJCIECH L. JANIK

#### SOCJOLOGIA W UCZELNIACH NIEUNIWERSYTECKICH

Uwagi nasze dotyczą głównie jednego z aspektów tematu dyskusji: możliwości zatrudnienia i problemów pracy socjologów w wyższych uczelniach nieuniwersyteckich. Zajmiemy się niektórymi bolączkami, występującymi w naszej codziennej pracy, które — jak sądzimy — często trapią socjologów w tych uczelniach. Można tu wymienić na przykład nie zawsze odpowiednią obsadę kadrową jednostek organizacyjnych, odpowiedzialnych za prowadzenie zajęć z przedmiotów socjologicznych, czy niewielki wpływ socjologów na kształt programów ramowych tych przedmiotów.

Pragniemy zaznaczyć, że poruszone przez nas sprawy, związane z ogólnym tematem nauczanie socjologii aczkolwiek oparte na doświadczeniach socjologów zatrudnionych w Akademii Rolniczej w Poznaniu, nie dotyczą bezpośrednio problemów kształcenia socjologicznego w uczelniach rolniczych. Czytelników zainteresowanych bliżej tą ostatnią problematyką odsyłamy do opracowania prof. Franciszka W. Mleczki pt. *Wprowadzenie i podsumowanie dyskusji nad propozycjami nauczania socjologii wsi w wyższej szkole rolniczej*, zamieszczonego w t. XIX Roczników Socjologii Wsi.

Oczekujemy, że ze względu na możliwą kontrowersyjność zaprezen-

wanych przez nas opinii, będą one traktowane wyłącznie na zasadzie głosu w dyskusji.

Naszym zdaniem, kłopoty z naborem, selekcją, limitami przyjęć na studia socjologiczne, podjęciem pracy po ukończeniu tych studiów, wśród swoich przyczyn mają i tę, którą jest nie zawsze wystarczające zainteresowanie owymi kłopotami ze strony samych socjologów placówek uniwersyteckich i PAN-owskich. Zauważmy na przykład, że placówki uniwersyteckie, kształcące socjologów, praktycznie przestają się nimi interesować z chwilą ukończenia studiów. Dzieje się tak zapewne w zgodzie z przepisami, ale ze szkodą dla przyszłości. . . samych studiów socjologicznych. Brakowi zainteresowania dalszymi losami absolwentów-socjologów towarzyszy często brak właściwego rozeznania w potrzebach i możliwościach zatrudnienia socjologów. Potęguje to trudności absolwentów ze znalezieniem pracy, w sytuacji, gdy równocześnie niektóre instytucje i zakłady pracy bezskutecznie usiłują zatrudnić socjologów.

Przykładem może tu być znikome zainteresowanie ze strony uniwersyteckich instytutów i katedr socjologii należytą obsadą kadrową (przez możliwie najlepszych absolwentów) zakładów, zespołów i pracowni socjologii w uczelniach nieuniwersyteckich. Sytuacji kadrowej, jaka istnieje w tych jednostkach, nie da się wyjaśnić jedynie nikłym zainteresowaniem ze strony socjologów, spowodowanym m. in. niskimi zarobkami w szkole wyższej. Niekiedy na przeszkodzie stoi po prostu fakt braku informacji w macierzystym instytucie (w którym kończy studia socjolog) na temat możliwości zatrudnienia w innych uczelniach. Zdarza się, że uczelnie te, stając wobec potrzeby pilnego obsadzenia etatu, przyjmują takich kandydatów do pracy, jacy się akurat zgłoszą. W rezultacie, w wielu zakładach, zespołach i pracowniach socjologii znaleźć można ekonomistów, historyków, filologów, prawników itd. Uzyskują oni niekiedy doktorat w dziedzinie socjologii, bywa jednak i tak, że nie legitymują się żadnym socjologicznym wykształceniem, broniąc rozprawy doktorskiej w innej dziedzinie, np. którą wcześniej studiowali. Można taką sytuację skwitować uspokajającym stwierdzeniem, że ich samodzielne doksztalcenie się w zakresie socjologii — po ukończeniu studiów z innych nauk społecznych czy humanistycznych — sprzyja dalszemu rozwojowi naukowemu i ułatwia prowadzenie zajęć dydaktycznych (wychodząc zarazem na przeciw postulatowi stosowania interdyscyplinarnego podejścia). Powstaje jednak pytanie, czy nie jest to stwierdzenie bałamutne, mające usprawiedliwić niedostatek kwalifikacji naukowych i dydaktycznych, niezbędnych do prowadzenia badań i zajęć z socjologii. Sytuacja taka utrzymuje się od lat, a krajowe środowisko socjologiczne nie podejmuje skutecznych działań, by jej zapobiec. Sprawa ta ostatnio zyskała na znaczeniu, gdyż otworzyły się nowe możliwości zatrudniania socjologów w uczelniach nieuniwersyteckich. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego bowiem dokonało tam rozdzielenia dotychczasowego przedmiotu „Filozofia z so-

cjologią" na dwa odrębne. „Filozofię" i „Socjologię ogólną", kończące się egzaminami. Podniesiono równocześnie wymiar godzin zajęć dydaktycznych, przypadających na socjologię, z dotychczasowych 45 godzin na minimum 60 godzin. Wzrosło zatem zapotrzebowanie na kadry socjologiczne w uczelniach nieuniwersyteckich, czego symptomem jest fakt, że Ministerstwo przejściowo uznało za dopuszczalną możliwość poszerzenia zajęć z filozofii o godziny przypadające na socjologię ogólną (nie dostrzegając jednak możliwości zaistnienia sytuacji odwrotnej).

Pożądanym byłoby więc większe zainteresowanie tymi problemami ze strony instytutów i katedr uniwersyteckich, kształcących socjologów oraz ze strony liczących się przedstawicieli krajowego środowiska socjologicznego, w tym także władz Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. W przeciwnym razie udział socjologów w pracach placówek, kształtujących programy zajęć dydaktycznych i wpływających na niektóre kierunki badań, będzie nadal znikomy. Jedną z takich placówek jest Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, będący oficjalną agendą Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a utworzony głównie staraniem politologów z Uniwersytetu Warszawskiego. Jego zakres działania — ostatnio wyraźnie się rozszerzający — obejmuje również nauczanie socjologii, tzn. pod jego egidą są opracowywane, opiniowane i przedkładane do zatwierdzenia ministrowi programy zajęć dydaktycznych z „Socjologii ogólnej" w uczelniach nieuniwersyteckich. Ponadto wszystkie propozycje wydawnicze, dotyczące nowych pomocy dydaktycznych w zakresie nauk społecznych, wymagają recenzji Centralnego Zespołu, działającego przy COM SNP (zgodnie z postanowieniami listu ministra NSzWiT z dnia 12 V 1982 r., skierowanego do rektorów szkół wyższych oraz pisma MNSzWiT nr DU. 1-4010/Sp-23/82 z dnia 22 VI 1982 r., skierowanego do kierowników akademickich jednostek organizacyjnych nauk społeczno-politycznych). Wydawnictwa uczelniane stosują często te wytyczne szerzej i praktycznie powyższą procedurę recenzowania przez zespół COM SNP starają się stosować wobec wszystkich (a nie tylko dydaktycznych) pozycji wydawniczych z nauk społecznych, czego sami mieliśmy okazję doświadczyć. Został też wprowadzony obowiązek informowania COM SNP o programach uzupełniających do ramowych programów nauczania podstawowych przedmiotów społeczno-politycznych, w tym „Socjologii ogólnej" oraz o programach uzupełniających przedmiotów społeczno-politycznych, w tym „Socjologii wsi" (zgodnie z cytowanym wcześniej pismem Ministerstwa).

Wydaje się niezrozumiałe, że liczący się przedstawiciele uniwersyteckich i PAN-owskich placówek socjologicznych nie zainteresowali się działalnością i udziałem w pracach tak ważnego Ośrodka. W Centralnym Ośrodku Metodycznym Studiów Nauk Politycznych działa tylko niewielki Zespół Socjologii. Byłoby wskazane, aby działalność i struktura tak ważnej agendy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego znalazła się

w polu zainteresowania najważniejszych ośrodków socjologicznych i ZG PTS, a tym samym, by socjologia miała tam równoprawne przedstawicielstwo. Można by zaproponować utworzenie Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauk Społecznych, posiadającego w swojej strukturze równoprawne sekcje (zespoły): ekonomii, filozofii, socjologii, nauki o polityce. W przeciwnym bowiem razie ramowe programy nauczania „Socjologii ogólnej” i innych socjologii szczegółowych, obowiązujące w dziesiątkach uczelni nieuniwersyteckich, kształtowane będą nadal bez udziału przedstawicieli liczących się ośrodków myśli socjologicznej w Polsce. Będzie się to dziać ze szkodą dla jakości i merytorycznej przydatności owych programów. Dowodzi tego aktualnie obowiązujący nowy, ramowy program nauczania „Socjologii ogólnej”. Brakuje w nim tak istotnych tematów, jak na przykład: socjologiczne problemy funkcjonowania gospodarki, społeczne skutki rozwoju gospodarczego i uwarunkowania postępu naukowo-technicznego, zagadnienia patologii i dezorganizacji społecznej w Polsce, socjologiczne aspekty ochrony środowiska, itd. Takie zaś tematy, jak na przykład „Marksistowska teoria rozwoju społeczeństwa socjalistycznego” czy „Przemiany społeczno-ustrojowe społeczeństwa polskiego” są ujmowane w programie bardziej jako tematy z nauki o polityce niż z zakresu socjologii ogólnej, o czym świadczą szczegółowe wykazy zagadnień do tematów.

Program uwzględnia w małym stopniu problematykę społecznych uwarunkowań różnych ważnych zjawisk i procesów społecznych, kładąc nacisk na dość powierzchowną analizę bądź nawet tylko enumerację różnego typu zjawisk społecznych.

Istotny problem pojawia się, gdy program ten zestawimy z programem „Filozofii”. Szereg zagadnień filozofii człowieka i filozofii społecznej pokrywa się w znacznym stopniu z tematyką socjologii ogólnej. Na przykład w filozofii umieszczono temat „Kultura i cywilizacja — formy i etapy ich rozwoju” a w socjologii ogólnej „Kultura i jej rola w życiu człowieka i społeczeństwa”. Podobnie w programie filozofii; temat „Formy świadomości społecznej” odpowiada częściowo tematowi programu socjologii ogólnej „Rola świadomości w życiu społecznym”. Wygląda więc na to, że zespoły wyłonione przez COM SNP, odpowiedzialne za kształt tych programów, pracowały niezależnie od siebie, nie zwracając uwagi na odpowiednią koordynację treści tematycznych wspomnianych dwu przedmiotów. Realizacja owych programów może w odczuciu studentów wywołać wrażenie ciągłego powielania tych samych zagadnień na zajęciach z różnych przedmiotów. Nie zamierzamy tu bynajmniej kwestionować różnic treści merytorycznej wspomnianych przykładowo tematów, gdyż mogą mieć one rzeczywiście specyficzne ujęcie filozoficzne lub socjologiczne. Naszym zdaniem, nawet tak szczegółowa kwestia, jak np. kształt ramowych programów nauczania przedmiotów socjologicznych w uczelniach nieuniwersyteckich, zasługuje na uwagę, gdyż poprzez zajęcia z „Socjo-

logi ogólnej" ogromna większość polskich studentów styka się po raz pierwszy — często jedyny — z socjologią i na tej podstawie wyrabia sobie pogląd — o jej wartości i przydatności.

Sądzimy, że niezbędne staje się podjęcie przez władze PTS, członków Komitetu Nauk Socjologicznych PAN i kierowników uniwersyteckich jednostek organizacyjnych prowadzących studia w zakresie socjologii, działań mających na celu zapewnienie:

1) należytej obsady kadrowej dla zespołów dydaktycznych, podejmujących w pozostałych uczelniach zajęcia z „Socjologii ogólnej” i innych szczegółowych przedmiotów socjologicznych;

2) wpływu na merytoryczny kształt ramowego programu nauczania „Socjologii ogólnej”, tak, aby w miarę możliwości odpowiadał on aktualnemu stanowi badań i teorii w zakresie socjologii.

Warto byłoby też rozważyć możliwość rozwinięcia takich form podnoszenia kwalifikacji naukowych socjologów z uczelni nieuniwersyteckich, jak na przykład uczestnictwo w seminariach naukowych, odbywanie staży naukowych i udział w przedsięwzięciach naukowo-badawczych, organizowanych przez socjologiczne placówki uniwersyteckie i PAN-owskie.

MARIAN MALIKOWSKI, DANIEL MARKOWSKI

#### STAN KADRY DYDAKTYCZNEJ I PROBLEMY NAUCZANIA SOCJOLOGII W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH

Porozumienia łódzkie z 1981 roku wprowadziły socjologię do grona tzw. przedmiotów humanizujących, które student mógł wybierać z pewnego zestawu przedmiotów społeczno-politycznych. Później pismo Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki z 12 V 1982 roku stworzyło możliwość wprowadzenia socjologii ogólnej jako odrębnego przedmiotu w tych uczelniach, w których istnieją odpowiednie warunki kadrowe. W pozostałych uczelniach miał występować nadal razem z filozofią jako filozofia z socjologią<sup>1</sup>.

Wiosną 1984 roku odbyła się, zlecona przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Instytutowi Filozofii i Socjologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie konferencja poświęcona przeglądowi kadr socjologicznych i dydaktyce socjologii w wyższych szkołach pedagogicznych. Wcześniej zostały z tegoż Instytutu rozesłane do wszystkich szkół pedagogicznych kwestionariusze, mające na celu wstępne ustalenie stanu kadr i organizacji dydaktyki w tychże uczelniach.

Na podstawie zebranych danych i materiałów prezentowanych na konferencji można powiedzieć, że miejsce socjologów w wyższych szkołach pedagogicznych jest niestabilne i niezbyt jasne. Jest ono raczej pochodne

<sup>1</sup> Pismo ministra zamieszcza *Edukacja polityczna* t. I, Warszawa 1982.

rozwoju dydaktyki socjologii niż badań naukowych. Dydaktyka socjologii pojawia się tam w dwóch aspektach:

1) jako dydaktyka socjologii szczegółowych (wychowania, młodzieży, rodziny, kultury, wsi, religii).

2) jako dydaktyka socjologii ogólnej, zaliczanej do grupy przedmiotów społeczno-politycznych czy „humanizujących”.

Jeśli chodzi o stan kadry<sup>2</sup>, to w wyższych szkołach pedagogicznych oraz w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie zatrudnionych w r. 1984 było 44 socjologów na pełnym etacie i 10 na pół etatu. Wśród tych pierwszych było 4 pracowników samodzielnych i 22 doktorów, wśród pracowników półetatowych — 6 samodzielnych. Liczba zatrudnionych przez poszczególne uczelnie socjologów jest bardzo różna; obok takich, które zatrudniają 8 socjologów (WSP Rzeszów) i 6 (WSP Opole) są i takie, które zatrudniają po dwie osoby. Dane te świadczą, że pomimo znacznych różnicowań pomiędzy poszczególnymi uczelniami, socjologowie stanowią nieliczną wprawdzie, ale widoczną grupę pracowników nauki szkół pedagogicznych.

Jak wynika z uzyskanych danych, we wszystkich niemal uczelniach występuje socjologia ogólna na różnych latach i kierunkach studiów, w różnym wymiarze godzin (od 30 do 120). Spośród socjologii szczegółowych do najczęściej prowadzonych w uczelniach pedagogicznych należą socjologie wychowania (7 uczelni), kultury (4), religii (3) pracy (2). W dwóch uczelniach nie ma socjologii ogólnej jako odrębnego przedmiotu, ale jako filozofia z socjologią. Socjologia, jako samodzielny przedmiot, występuje zatem w 9 (na 11) uczelniach, ale wśród nich tylko 6 prowadzi go na wszystkich kierunkach studiów. W pięciu uczelniach socjologowie prowadzą wykłady monograficzne dla IV roku studiów. Są to wykłady z socjologii kultury (w pięciu uczelniach) religii (w dwóch), wielkich struktur społecznych (w jednej). W trzech ośrodkach (Rzeszów, Słupsk, Szczecin) socjologowie prowadzą seminaria magisterskie, w Szczecinie socjologowie prowadzą także seminarium doktorskie.

W uczelniach pedagogicznych socjologowie zatrudnieni są przeważnie w jednostkach koordynujących przedmioty społeczno-polityczne. W 8 uczelniach istnieją zakłady, w których występuje nazwa socjologia. Są to zakłady socjologii lub filozofii i socjologii, przeważnie w ramach większych jednostek organizacyjnych, najczęściej instytutów nauk społecznych lub społeczno-politycznych.

W zakresie kierunków badań, prowadzonych przez socjologów wyższych szkół pedagogicznych, występuje znaczny rozsiew problematyki.

<sup>2</sup> Wszystkie dane oparte są na materiałach uzyskanych z Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz wyższych szkół pedagogicznych w Bydgoszczy, Częstochowie, Kielcach, Krakowie, Olsztynie, Opolu, Rzeszowie, Słupsku, Szczecinie, Zielonej Górze. Materiały te znajdują się w Archiwum Instytutu Filozofii i Socjologii WSP w Rzeszowie.

Najczęściej są to badania mieszczące się w szeroko pojętych socjologiach: wychowania, młodzieży oraz kultury. Nieliczne uczelnie włączyły się do badań centralnie koordynowanych. A wydaje się, że są to subdyscypliny socjologiczne, w których uczelnie pedagogiczne mają pewne osiągnięcia i w których mogłyby się efektywnie specjalizować.

Ocena statusu socjologii we własnej uczelni, którą reprezentują poszczególne środowiska, jest bardzo zróżnicowana. Obok socjologów z uczelni warszawskiej i rzeszowskiej, którzy oceniają swój status uczelni jako dobry, wszyscy inni zwracają uwagę na rozmaite trudności i kłopoty, najczęściej niski wymiar godzin, brak egzaminów z przedmiotów socjologicznych, dominację filozofii, niechęć filologów i pedagogów do wprowadzania socjologii. Do najczęściej pojawiających się postulatów socjologów należą:

- całkowite oddzielenie socjologii od filozofii,
- opracowanie podręczników i pomocy źródłowych,
- wprowadzenie poprawek do programu socjologii ogólnej,
- rozwijanie socjologii szczegółowych, potrzebnych na poszczególnych kierunkach studiów.

Jeśli idzie o zapotrzebowanie na socjologów, to 6 uczelni wyraża gotowość zatrudnienia socjologów w liczbie 12 osób. Jeśli dodać do tego liczbę już zatrudnionych (54) w uczelniach pedagogicznych, to dane wskazują na dalsze szanse dla instytucjonalnego i kadrowego rozwoju tej dyscypliny, które rysują się jako pochodne od zapotrzebowania dydaktycznego.

Fakt, że socjologowie są obecni we wszystkich uczelniach pedagogicznych, jest już sam w sobie zjawiskiem pozytywnym, zarówno dla nich samych, jak i reprezentantów innych dyscyplin społecznych i humanistycznych. Trudno bowiem jest uprawiać jakiegokolwiek badania w humanistyce bez uwzględnienia społecznego podłoża i społecznych uwarunkowań zachodzących zjawisk i procesów. Obecność socjologów i przedmiotów socjologicznych zapewne temu sprzyja. Dla socjologów zaś istnienie bazy społecznej (studentów jako przyszłych nauczycieli) oraz możliwość współpracy z przedstawicielami innych dyscyplin społecznych i humanistycznych stwarzają korzystne warunki do rozwijania przez nich różnego typu socjologii szczegółowych, w tym zwłaszcza socjologii wychowania, literatury, rodziny itp. Podwójna szansa rozwoju socjologii w uczelniach pedagogicznych wynika:

- po pierwsze, z możliwości rozwoju tych dyscyplin socjologicznych, które stanowią lub stanowić mogą podbudowę merytoryczną rozmaitych kierunków studiów, uprawianych na tych uczelniach. Jeśli socjologii prawa uczy się prawnik, socjologii wsi inżynier—rolnik, to socjologii wychowania, młodzieży, kultury powinni się uczyć chyba przyszli nauczyciele. W jakim zakresie można uprawiać socjologię języka i literatury na filologiach, socjologię techniki na kierunkach technicznych, to sprawa rozwoju tych subdyscyplin,

— po wtóre, z możliwości zinstytucjonalizowanego uprawiania socjologii ogólnej na wszystkich kierunkach studiów, co wynika bardziej z jej aspektów erudycyjnych i humanistyczno-światopoglądowych, niż możliwości jej praktycznego zastosowania, a więc inaczej, niż w przypadku socjologii szczegółowych. Dużą w tym rolę może odgrywać wspólny dla wszystkich kierunków studiów program socjologii ogólnej.

Do każdego programu, zalecanego przez władze akademickie, można — jak wiadomo, podejść dwojako: restruktywnie lub liberalnie, to znaczy ściśle realizować zajęcia według niego lub stanowić on może tylko pewną ramę tematyczną. Każde podejście ma swoje wady i zalety. Drugie przyczynia się do arbitralności w zakresie wyboru pewnych zagadnień czy też akcentów, jakie się na nie kładzie. Zależy to wówczas często od zainteresowań prowadzących zajęcia czy też ich predylekcji do pewnych tematów. Podejście restryktywne unika tego, ale z kolei zwalnia ich z inwencji, a także ogranicza zainteresowania studentów.

Większość socjologów, zgromadzonych na wspomnianej konferencji, była za tym, aby trzymać się programu, ale pod warunkiem, że będzie on kompletny i że będzie zawierał całościową, spójną w miarę wizję przedmiotu socjologii. Innymi słowy będą w nim wszystkie najważniejsze hasła tematyczne w określonej sekwencji logicznej i merytorycznej. Wśród uwag pod adresem programu socjologii ogólnej dominują następujące:

— jest to program niekompletny: brak jest w nim pewnych haseł, a inne są słabo zaakcentowane (z mikrostruktury społecznej, kultury, warunkowań życia społecznego),

— są zastrzeżenia co do kolejności występujących w nim haseł tematycznych, np. po zagadnieniach wstępnych występuje zaraz teoria rozwoju społecznego, kiedy studenci nie znają jeszcze podstawowych pojęć ze struktury społecznej, nie wiedzą, co jest przedmiotem rozwoju, co się po prostu rozwija,

— obszerna problematyka dotycząca określenia przedmiotu socjologii, jej specyfiki na tle innych nauk, podstawowych problemów i pytań, głównych orientacji teoretycznych i metodologicznych (jako sposobu odpowiadania na nie), tradycji dyscypliny, została ujęta w jednym zaledwie punkcie, który, na dodatek, zawiera hasło „socjologia marksistowska”,

— do zawartych w programie treści i haseł bardziej zdaje się adekwatna nazwa „marksistowska teoria makrostruktur społecznych i rozwoju społecznego” niż „socjologia ogólna”.

Zarysowane powyżej uwagi, postulaty oraz narzekania socjologów na trudności dydaktyczne mają swoje źródło w braku refleksji, a także empirycznych badań nad dydaktyką socjologii. Organizowane w poprzednich latach konferencje dydaktyczne były przeważnie zdominowane przez filozofów, stąd niewiele poświęcano jej miejsca. Dziś, po rozdzieleniu tych dwu dyscyplin, istnieje potrzeba zwrócenia większej uwagi na tę próbnie-

matykę, a zarazem szansa jej efektywnego rozwiązywania. Za pewien paradoks bowiem można uznać fakt, że dużej liczbie publikacji socjologicznych, ekspansywności pewnych działów socjologii szczegółowej, mnogości dyskusji nad stanem socjologii jako nauki towarzyszy ubogość refleksji nad dydaktyką tego przedmiotu. Chodzi tu głównie o wprowadzony od niedawna przedmiot Socjologia ogólna, ale także może to dotyczyć pewnych przedmiotów socjologicznych na kierunku (jak np. Wstęp do socjologii, Socjologia systematyczna czy Małe i wielkie struktury społeczne, Teoria rozwoju społecznego). Kłopoty dydaktyczne ujawniają się chyba najwyraźniej w słabym zaopatrzeniu w podręczniki, skrypty, materiały źródłowe do socjologii ogólnej. O ile na zajęciach z różnego typu socjologii szczegółowych można korzystać z opracowań monograficznych, których jest na ogół sporo, o tyle w socjologii ogólnej dysponujemy zaledwie trzema, czterema podręcznikami wydanymi jeszcze przeważnie w latach „socjologicznej prosperity”, a w dodatku niekompletnych i nie dostosowanych w pełni do zmieniających się programów. W tej sytuacji prowadzący zajęcia z socjologii ogólnej zalecają studentom korzystanie z wielu podręczników i różnego typu mniej lub bardziej ogólnych opracowań. Ale taka sytuacja prowadzi nierzadko do eklektyzmu, który udziela się zarówno prowadzącym zajęcia, jak i studentom. Nawet poprawna realizacja treści programowych, ale bez posiadania przez prowadzących i podania studentom całościowej i w miarę spójnej koncepcji socjologii, daje mizerne pod względem dydaktycznym rezultaty. Studenci opanowują lepiej lub gorzej pewne partie materiału, ale utrwała się im mglisty obraz tej dyscypliny oraz przekonanie, że nic w niej pewnego. Gdyby taki obraz socjologii rysował się studentom starszych lat na kierunku socjologii, można by to tolerować, jednak należy pamiętać, że chodzi o studentów kierunków niesocjologicznych, którzy — mając ten przedmiot na pierwszym roku studiów — nie przywykli jeszcze do tego, aby się uczyć oddzielać to, co problematyczne od tego, co pewne. Taka wizja socjologii udziela się z kolei społeczeństwu. Dziennikarze, nauczyciele, kierownicy życia społecznego i politycznego, którzy taki obraz socjologii wynieśli ze studiów, podobną jej wizję upowszechniają.

Trudności w określeniu przedmiotu socjologii ogólnej mają w rodzinnych warunkach również swoje źródło w dyskutowanym niegdyś obszerne, ale nie rozstrzygniętym bynajmniej zadowalająco problemie wzajemnego stosunku materializmu historycznego i socjologii. Na obecnym etapie nauczania socjologii, kiedy znowu zagadnienia socjologiczne zostały oddzielone od filozoficznych, istnieje potrzeba bardziej precyzyjnego określenia socjologii ogólnej. Jest to tym bardziej istotne, gdyż specjalizacja w obrębie tej dyscypliny zaszła tak daleko, iż wizja spełniania się apokaliptycznej prognozy Laplace'a (w miarę tego, jak będziemy wiedzieć coraz więcej o coraz mniejszych odcinkach rzeczywistości, to dojdzie do tego, że będziemy wreszcie wiedzieć wszystko o niczym) zdaje się bliska.

W każdym razie specjalizacja ta sprawia, że coraz mniej jest tak odważnych, jak i kompetentnych, aby podjąć się w pojedynkę podręcznikowego opracowania zagadnień ogólnosocjologicznych. Nie bez znaczenia jest tu zapewne i fakt, że nierzadko występujące przekonanie o kryzysie tej dyscypliny, wyrażającym się w pluralizmie stanowisk teoretycznych i metodologicznych, prowadzi do przeświadczenia, że bardzo mało jest w niej pewnego. I wówczas wszelkie próby porządkowania zagadnień ogólnosocjologicznych łatwo mogą wywołać polemikę, w której oponent bez trudu wykaże, iż można je ujmować inaczej.

Po namiętnych dyskusjach nad statusem i rolą socjologii prowadzonych na początku lat sześćdziesiątych, każda próba napisania podręcznika socjologii ogólnej wydaje się — w przekonaniu socjologów — albo opowiedzeniem się za pewnym paradygmatem, opcją na rzecz określonego stanowiska teoretycznego, albo też grozi ilustratywnym eklektyzmem. I na jedno, i na drugie niewielu ma ochotę. Oczywiście jest, że podręcznik socjologii ogólnej nie może być wyłącznie ilustracją stanowisk teoretycznych i metodologicznych. Mogłoby to stwarzać u studentów wrażenie, że socjologia jest składanką różnych koncepcji społeczeństwa, sumą wiedzy różnych teoretyków i to wiedzy nie dającej się — w przekonaniu studentów — zsumować. A takie wrażenie się rysuje wówczas, gdy studenci spotykają się z różnymi określeniami podstawowych pojęć socjologicznych grupy społecznej, więzi społecznej, środowiska społecznego, klasy społecznej, świadomości społecznej itp., nie mówiąc już jednolitej wykładni przedmiotu socjologii. Podstawowa trudność — jak się zdaje — polega na zachowaniu proporcji i umiejętnym rozróżnieniu pomiędzy aplikacją wiedzy pewnej a problematyzacją. Podręcznik jako dzieło zbiorowe — jak pokazało doświadczenie z poprzednim podręcznikiem akademickim, *Filozofią marksistowską*, z racji objętości, koloru pierwszego wydania oraz eklektyzmu nazwaną popularnie „cegłą” — zawiera w sobie wiele niebezpieczeństw, z których najważniejsze, to eklektyzm oraz niespójność merytoryczna i językowa.

Duże zróżnicowanie w usytuowaniu dydaktyki zarówno socjologii ogólnej, jak i socjologii szczegółowych, występujących w różnym wymiarze godzin, na różnych kierunkach studiów, świadczy o potrzebie większego ujednoczenia czy koordynacji tej sprawy przez Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych czy też Zespół Dydaktyczny Nauk Społecznych przy MNSzWiT.

Kolejnym postulatem jest potrzeba wymiany programów socjologii szczegółowych prowadzonych przez poszczególne uczelnie, a także wydawnictw z zakresu socjologii, jakie się w nich ukazują. Winny one być częściej recenzowane w centralnych pismach socjologicznych, takich zwłaszcza jak *Studia Socjologiczne* czy *Kultura i Społeczeństwo*, gdyż o publikacjach socjologicznych — ukazujących się w tych uczelniach — dowiadują się socjologowie zazwyczaj przypadkowo.

Sądzymy też, że w toku realizacji programu socjologii ogólnej, socjologowie zatrudnieni w uczelniach pedagogicznych winni wprowadzać zagadnienia socjologii kultury, osobowości, rodziny, religii. W miarę, doświadczeń dydaktycznych w tym zakresie stworzyłoby to możliwość opracowania wariantu socjologii ogólnej dla kierunków nauczycielskich. Rozważyć też należałoby możliwość wprowadzania socjologii wychowania na kierunkach nauczycielskich, w ramach bloku przedmiotów pedagogiczno-metodycznych. Wprowadzenie (tam, gdzie to jest możliwe) wykładów monograficznych dla IV roku studiów — w ramach bloku przedmiotów społeczno-politycznych z socjologii kultury — socjologii wsi czy moralności jest kolejną szansą, w której można prezentować osiągnięcia uprawianej przez nas dyscypliny.

Powszechna prawie zgoda wśród socjologów, zgromadzonych na wspomnianej konferencji, iż z dydaktyką socjologii nie jest najlepiej, winna pociągać za sobą potrzebę szerszej i bardziej pogłębionej refleksji ogólnoteoretycznej, metodologicznej i dydaktycznej, co powinno znaleźć swój wyraz w znacznie większej liczbie publikacji na ten temat, dyskusji i badań empirycznych.

Istnieje pilna potrzeba opracowania nie tylko podręcznika do socjologii ogólnej, ale i skryptów, wyborów tekstów, zwłaszcza pod kątem odpowiedzi na czołowe pytania socjologii. Powinny się one odznaczać zwartym układem, uzasadnieniem kolejności realizowanych zagadnień oraz merytorycznym i logicznym związkiem między realizowanymi tematami.

Powszechnie występujące kłopoty studentów z przyswojeniem podstawowych pojęć socjologicznych, wynikające z braku w miarę jednolitego ich ujęcia w opracowaniach podręcznikowych, z nieprecyzyjności, wieloznaczności zdefiniowania, implikują potrzebę opracowania słownika terminów socjologicznych. Byłby on zresztą przydatny nie tylko dla celów dydaktycznych i nie tylko dla studentów. Swoistość funkcjonowania pewnych pojęć socjologicznych, ich odrębne znaczenie w języku potocznym i naukowym stwarzają wiele nieporozumień wśród nieprofesjonalnych odbiorców i czytelników literatury socjologicznej (dziennikarzy, pracowników administracji państwowej, działaczy społeczno-politycznych itp.). Przyczyniłoby się to do szerszego i bardziej efektywnego przyswajania wiedzy socjologicznej.

Konieczna wydaje się dalsza przebudowa obecnie funkcjonujących treści programowych, szczególnie pod kątem zwrócenia większej uwagi na status socjologii jako dyscypliny naukowej, na jej podstawowe problemy i pytania, jej miejsce wśród innych nauk społecznych, związek z ideologią, polityką, kulturą, możliwości praktycznych zastosowań oraz pod kątem położenia większego nacisku na związek pomiędzy sobą proponowanych do omawiania na zajęciach dydaktycznych tematów.

W związku z powyższym rysuje się potrzeba zorganizowania ogólnopolskiej konferencji socjologicznej, dotyczącej dydaktyki socjologii ogól-

nej w szkołach wyższych. Na poprzednich konferencjach, dotyczących przedmiotu „podstawy marksistowskiej filozofii i teorii rozwoju społecznego”, w których uczestniczyli wspólnie filozofowie i socjologowie, problematyka socjologiczna była zdominowana przez filozofów, stąd też znacznie mniej miejsca jej poświęcano. Przygotowując się na taką konferencja byłoby dobrze zrobić sondaż wśród studentów na temat recepcji tego przedmiotu po zakończeniu zajęć dydaktycznych lub też opracować w tym celu testy do egzaminów. Istniejące już kilkuletnie doświadczenia nagromadzone w trakcie oddzielnej realizacji socjologii ogólnej byłyby tu szczególnie przydatne i należałoby je wykorzystać. Można by też było zrobić sondaż wśród pracowników naukowo-dydaktycznych dotyczący programu tego przedmiotu oraz jego realizacji. Opracowanie tych materiałów dałoby lepszą podstawę do dyskusji na ten temat.

FRANCISZEK KRZYKAŁA

#### MIEJSCE SOCJOLOGII OGÓLNEJ I SOCJOLOGII PRACY W KSZTAŁCENIU EKONOMISTÓW

Analizę obowiązujących programów studiów ekonomicznych należy zacząć od stwierdzenia, iż w kolejnej reformie tych programów, uznanych jeszcze za tymczasowe, wyodrębniono przedmiot „Socjologia ogólna” z dotychczasowego, do niedawna obowiązującego przedmiotu „Marksistowska filozofia i socjologia”. Wyodrębnienie „Socjologii ogólnej” na drugim roku studiów (w wymiarze 30 godz. wykładu oraz 30 godz. ćwiczeń) świadczy jednocześnie o właściwym wartościowaniu poszczególnych przedmiotów społeczno-politycznych i rozumieniu konieczności dokonywania zmian i innowacji w warunkach szczególnie trudnych, kryzysowych, wymagających refleksyjnego spojrzenia na dotychczasowe rezultaty kształcenia oraz uzyskaną w tym zakresie wiedzę i doświadczenia społeczne.

Przyczyny przeobrażeń w tej dziedzinie dydaktyki są rozliczne. Mogą nimi być konieczności wynikające, z tych faz rozwoju społeczno-gospodarczego i politycznego, które ujawnił sierpień 1980 r. czy też z wniosków zgłaszanych na konferencjach i naradach organizowanych dla kadry, a dotyczących dyscyplin społeczno-politycznych oraz akceptowanych przez instytuty i zakłady nauk społeczno-politycznych czy wreszcie ze zrozumienia zmian jakościowych kadry kwalifikowanych socjologów, zmierzających do osiągnięcia rzeczywistego wpływu na kształtowanie osobowości i świadomości społecznej studentów, zgodnie z powszechnymi żądania-  
mi i oczekiwaniami.

Najbardziej istotnym powodem tych zmian było realizowanie marksistowskiej filozofii i socjologii, nie odpowiadającej potrzebom i wyobrażen-

niom studentów szkół ekonomicznych. Treść przedmiotu bowiem oraz proponowana w nim forma przekazywania wiedzy były po prostu przestarzałe i nie odpowiadały wymaganiom rzeczywistości, zalecały rozważanie zagadnień abstrakcyjnych i zbyt ogólnych (prezentowanych zazwyczaj umownym językiem wybranej szkoły filozoficznej), a więc oderwanych od nurtujących młodzież akademicką poglądów i prądów społeczno-kulturowych i społeczno-gospodarczo-politycznych.

Bez obawy popełnienia większego błędu można, jak sądzę, tę hipotezę rozszerzyć na pozostałe przedmioty nauk społeczno-politycznych. W tym też należy doszukiwać się słabości, nikłej atrakcyjności i małej efektywności nauczania przedmiotów społeczno-politycznych w ogólnym procesie kształcenia ekonomistów.

Nie oznacza to, że sama zmiana formy programów tych przedmiotów jest warunkiem koniecznym, a zarazem wystarczającym do przezwyciężenia i usunięcia zasygnalizowanych sprzeczności i konfliktów, lecz że stwarza ona realne podstawy do wprowadzenia i sprecyzowania nowych, postępowych i oczekiwanych społecznie treści nauczania. Tym oczekiwaniom środowisk akademickich odpowiada w zasadzie nadesłany przez MNSzWiT 9 VII 1983 r. Ramowy program nauczania socjologii ogólnej dla poizasocjologicznych kierunków studiów. Program ten jest spójny wewnątrznie, zwarty logicznie i opracowany z określonego, jednego punktu widzenia i w zasadzie nie budzi większych zastrzeżeń.

Program ten oparto przede wszystkim na dorobku „warszawskiej szkoły socjologicznej”. Nie uwzględnia się więc w nim osiągnięć innych kierunków czy szkół, tj. — w naszym przypadku — osiągnięć „poznańskiej szkoły socjologicznej”, zapoczątkowanej przez Floriana Znanieckiego i rozwiniętej przez Tadeusza Szczurkiewicza, Władysława Markiewicza, Stanisława Kozyra-Kowalskiego i innych. Np. praca Kozyra-Kowalskiego *Dialektyka a społeczeństwo* jest doskonałym wzorem prezentacji zagadnień makrostruktury społecznej, takich jak: „klasy i warstwy społeczne” (pkt 4 programu), „teoria państwa i prawa” oraz „teoria narodu i procesów narodotwórczych” (pkt 7), „marksistowska teoria osobowości; społeczeństwo a jednostka” (pkt 10 programu). Podobnie opracowanie Markiewicza *Spółeczne procesy uprzemysłowienia* może stanowić dobrą ilustrację zagadnień podjętych przez J. Szczepańskiego w rozprawie *Zmiany społeczeństwa polskiego w procesie uprzemysłowienia* (pkt. 12 programu) itp.

Na szczególne podkreślenie zasługuje przemilczenie i pominięcie w programie socjologii ogólnej cennej i niepowtarzalnej w dorobku polskiej myśli socjologicznej książki Tadeusza Szczurkiewicza pt. *Studia socjologiczne*. Aczkolwiek to obszerne dzieło jest w zasadzie zbiorem dość zróżnicowanych tematycznie rozpraw, stanowi wszakże pewien marksistowski systemat socjologiczny, wypracowany na podstawie wieloletnich badań szczegółowych i dociekań autora, obejmujących socjologię ogólną,

socjologię wiedzy, filozofię społeczną, teorię rozwoju społecznego, antropologię, psychologię społeczną, kulturę itp. Dzieło to zawiera również ogromny zasób wiedzy, empirycznych uogólnień i niepowtarzalnych inspiracji twórczych dla socjologii pracy i przemysłu.

Z tych względów cennym uzupełnieniem „ramowego programu” stanowią następujące rozprawy Szczurkiewicza zawarte w tym dziele: *Biologicznie zorientowane kierunki w socjologii*, *Ilość i gęstość zaludnienia a rozwój społeczno-kulturowy (kierunek demograficzny w socjologii)*, *Kierunek geograficzny w socjologii*. *Kierunek rasowo-antropologiczny w socjologii* (pkt. a-d wchodzi w zakres teorii dynamiki społecznej). Podobnie rozprawy: *Wpływ teorii ewolucji Karola Darwina na nauki społeczne* oraz *Wpływ Lenina na socjologię zachodnią* stanowią istotne wzbogacenie pkt. 14 „ramowego programu” pt. *Marksizm a współczesne orientacje socjologiczne*.

Zdawkowo natomiast potraktowano w pogramie zagadnienia mikrostruktury społecznej, dotyczące istnienia i funkcjonowania małych grup społecznych. Braki „ramowego programu” można uzupełnić m.in. rozprawą T. Szczurkiewicza *Rodzina w świetle etnosocjologii* oraz *Niektóre problemy socjologii ogólnej* czy pracą Zb. Tyszki *Socjologia rodziny*.

Przykłady te wskazują na możliwości wielopłaszczyznowego potraktowania treści socjologii ogólnej. W zasadzie nie powinna się ograniczać do prezentowania tylko materializmu historycznego czy treści z zakresu makrostruktury społecznej. Można nawet odnieść wrażenie, że „przeładowanie” programu tematyką wielkich grup i mechanizmów je łączących pokrywa się w pewnym stopniu z „Nauką o polityce” czy z „Filozofią” w zakresie materializmu historycznego.

Można również postawić zarzut, że program nie uwzględnia punktu widzenia adresata, tj. studenta ekonomii, ponieważ jest on w istocie przeznaczony dla praktyków w skali makro i odpowiada na pytania dotyczące historycznie uwarunkowanych przebiegów życia społecznego oraz materializmu historycznego. Absolwenci akademii ekonomicznych pracują jednak i będą pracować przede wszystkim w skali mikro, tj. w przedsiębiorstwach i zakładach pracy różnych branż i gałęzi przemysłu, handlu, transportu czy usług. Program powinien zatem uwzględniać tę dziedzinę rzeczywistości i wyjaśniać wszelkie związki oraz zależności jedynie na podstawie teorii rozwoju społecznego.

Na uwagę zasługuje to, iż dla studentów, zainteresowanych zagadnieniami wielkich grup społecznych, prowadzi się w semestrze siódmym dwa oddzielne (do wyboru), wykłady monograficzne, w wymiarze 30 godzin każdy, tzn. Socjologię wielkich struktur oraz Socjologię kultury. Ze względu na duże zainteresowanie studentów tymi wykładami należy je utrzymać i kontynuować w przyszłości.

Zasadnicza trudność w realizacji socjologii ogólnej wiąże się z brakiem odpowiednich pomocy dydaktycznych. Odczuwa się ostry brak skryp-

tów, podręczników, wypisów czy pozycji źródłowych umożliwiających studentom przygotowanie się do ćwiczeń i studiów literaturowych, zaliczeniowych czy egzaminacyjnych.

Drugim, nie mniej ważnym przedmiotem w kształceniu ekonomistów, jest Socjologia pracy. Przedmiot ten, realizowany na III roku studiów w wymiarze 30 godzin wykładu dla wszystkich kierunków studiów, jest cennym uzupełnieniem wiedzy o faktach i rzeczywistości społecznej, służącej poznawczemu przenikaniu i wykrywaniu w tej rzeczywistości nowych zagadnień i nowych zależności.

Ramowy program socjologii pracy, obowiązujący od dziesięciu lat, zmienił się już pod naporem rzeczywistości społecznej i został dostosowany do potrzeb kształcenia ekonomistów w zależności od kierunków, dobrodziejstwa badań empirycznych oraz potrzeb środowiskowych. Wydany również w 1978 r. skrypt<sup>1</sup> jest wyrazem modyfikacji programu oraz odbiciem niedawnych przemian społecznych.

Socjologia pracy, mimo iż jest dyscypliną szczegółową, uwzględnia także zależności zachodzące między niektórymi zagadnieniami ekonomicznymi a zagadnieniami socjologicznymi. Umożliwia przez to lepsze poznanie i rozumienie społeczeństwa oraz występujących w nim procesów. Z tego też względu jest najbliższa rzeczywistości oraz obecnych przeobrażeń społecznych. Program przedmiotu opracowano w sposób umożliwiający rozumienie roli i znaczenia pracy w rozwoju społecznym i rozwoju osobowości człowieka. Tym też należy tłumaczyć przekonanie, iż nie ma w socjologii zagadnień czysto teoretycznych, które by nie powodowały mniejszych lub większych skutków w praktyce.

W dyskusji nad projektem nowego regulaminu studiów studenci stawiali m. in. wniosek o przedłużenie studiów ekonomicznych do 4,5 roku na wszystkich dotychczas czteroletnich kierunkach i specjalnościach, ze względu na konieczność efektywnego opanowania przedmiotów ogólnych i specjalistycznych oraz korzystanie — w większym stopniu — z teorii w działalności przedsiębiorstwa, w którym niebawem obejmą pracę i zostaną poddani próbie zastosowania nabytej wiedzy ekonomiczno-społecznej w praktyce. Podstawą tego uzasadnienia jest przekonanie o istnieniu tzw. nauk krótkich, w których dość łatwo jest wskazać niedoświadczonemu słuchaczowi właściwy sposób badania i poznawania rzeczywistości, oraz nauk „długich” — a do nich niewątpliwie należy socjologia — w których nauczanie metod poznawania rzeczywistości i wykrywania w niej wzajemnych zależności i związków wymaga dłuższego czasu, ze względu na odmienność metod proponowanych przez te nauki od potocznych i obiegowych stereotypów myślenia. Można ponadto wskazać na następujące doświadczenia:

<sup>1</sup> F. Krzykała, *Socjologia pracy*, skrypt uczelniany, zeszyt 221. Akademia Ekonomiczna, Poznań 1978. Wydanie drugie, rozszerzone i uaktualnione, zeszyt 346 Akademia Ekonomiczna, Poznań 1985.

1. Podczas wykładów i ćwiczeń z socjologii ogólnej czy socjologii pracy ujawniają się rozliczne trudności i problemy związane z aktualnymi sytuacjami konfliktowymi i procesami społeczno-politycznymi oraz zachodzącymi między nimi stosunkami zależności, wymagające zajęcia określonego stanowiska teoretycznego oraz ideologicznego. Trudności te wynikają z warunków społeczno-ekonomicznych, gospodarczych, politycznych i socjalnych społeczeństwa zróżnicowanego wewnątrznie oraz z głębokiego kryzysu gospodarczego i społecznego (dającego nikłą szansę na rychłe jego przezwyciężenie nawet dzięki postulowanej reformie gospodarczej), wzrostu cen i postępującej inflacji i jej wpływu na obniżanie się poziomu oraz stylu życia społeczeństwa, zachodzących w świadomości społecznej różnych zbiorowości i grup przeobrażeń czy zmian w systemie wartości, norm społecznych, zachowań itp.

Wskazując na to, iż rzeczywistość społeczna nie jest niezmienna, prosta, stabilna czy samoodradzająca się, lecz niezwykle złożona, a czynniki zarówno bio-, endo- egzogenne, jak i psycho- i socjogenne wzajemnie się w niej warunkują, socjolog ma za zadanie wykazać, że sfera socjogenna jest wielopłaszczyznowa, zróżnicowana oraz w dynamice swego rozwoju zdeterminowana przez różnorodne czynniki że wymaga — z tego powodu — ciągłego badania wielorakich uwarunkowań i związków między różnymi zjawiskami. Otóż tej wiedzy o wielopłaszczyznowości i różnorodności badanych zjawisk, o zasadach i sposobach ujmowania ich w splocie rozmaitych relacji, student nie może sobie przyswoić łatwo w krótkim czasie.

2. Kolejną przyczyną trudności związanych z nauczaniem socjologii ogólnej jest brak odpowiednich podręczników, źródłowych pozycji literaturowych, skryptów i innych materiałów pomocniczych.

Oprócz podręczników opracowanych centralnie dużą pomocą w zajęciach, zwłaszcza ćwiczeniach i konwersatoriach, są skrypty i materiały opracowane w postaci wydawnictw uczelnianych. Zasygnalizowane drugie wydanie uczelnianego skryptu socjologii pracy już w 1984 r. udostępniono studentom dopiero z końcem 1986 roku. Skrypt ten tylko w zasadniczej części odpowiada realizowanemu programowi nauczania socjologii pracy. Oprócz literatury pomocniczej, program ten obejmuje również zagadnienia zawarte w rozprawie T. Szczurkiewicza pt. *Studia socjologiczne* oraz rozprawie Fr. Krzykały pt. *Wprowadzenie do socjologii socjalistycznego przedsiębiorstwa przeifnysłowego* (PWN Warszawa 1975). Obie pozycje są już wyczerpane i nieosiągalne, lecz najpilniejsze jest wznowienie wydania pracy T. Szczurkiewicza.

3. Inny rodzaj trudności w realizacji przedmiotów socjologicznych wynika z braku doświadczeń i praktyki społecznej słuchaczy. Miesięczne okresy praktyk kursowej oraz dyplomowej, pozostawione na ogół inwen-

cji i pomysłowości samego studenta, przy wyraźnej i jednoznacznej niechęci kierownictwa i pracowników zakładu pracy, nie pozwalają studentom zdobyć takiego zasobu doświadczeń, który umożliwiłby im traktowanie przyswajanej wiedzy socjologicznej, nie tylko czysto werbalnie.

4. Trudności wynikają również z niedostatecznego uwzględniania czy lekceważenia wiedzy socjologicznej przez praktykę, traktującą ową wiedzę raczej za niepotrzebne, bo bardzo czasochłonne obciążenie pracowników, niż pomoc rzeczywiście przydatną w pracy. Tym też należy tłumaczyć, iż w okresie tworzenia koncepcji reformy gospodarczej i oparcia jej na zasadach samodzielności, samorządności i samofinansowania, kiedy to ofiarą redukcji załóg pracowniczych stawali się socjologowie zakładowi i pracownicy komórek analiz społecznych (kierowanych przez socjologów), zainteresowanie uniwersyteckimi studiami socjologicznymi — zwłaszcza socjologią pracy i przemysłu — wyraźnie zmalało. Przejawy tej niechęci nie pozostały bez wpływu na wyniki praktyk kursowych i dyplomowych studentów ekonomii. Ujawniły się w tym pewne prawidłowości i stereotypy myślenia sprecyzowane przez Szczurkiewicza w aktualnej rozprawie pt. Znaczenie teorii dla praktyki.

5. Trudności w nauczaniu przedmiotów socjologicznych w naszych uczelniach wynikają także z braku opracowań czy badań dotyczących przeobrażeń zachodzących obecnie we współczesnym społeczeństwie polskim, zwłaszcza w zakładach pracy. Nie ma również zapotrzebowania i zamówień praktyki na tego rodzaju badania. Brak uogólnień i rezultatów badań, dotyczących procesów i przejawów pracy, uniemożliwia przedstawienie rzeczywistego obrazu społeczeństwa czy postawienie właściwej, popartej badaniami empirycznymi diagnozy, posłużenie się chłodną, rzeczową argumentacją, a nie uczuciem czy intuicją w formułowaniu prawidłowości procesów społeczno-historycznych.

Celowe jest ponadto, by studenci ekonomii poznawali nie tylko zarys socjologii ogólnej, lecz również socjologię pracy i zakładów pracy. Socjologia życia gospodarczego to zagadnienie znacznie szersze, wymagające uwzględnienia również socjologii polityki międzynarodowej. Uwzględnienie problemów tej polityki byłoby nader pożyteczne, ze względu jednak na braki literaturowe i przeciążenie dotychczasowych programów studiów tego rodzaju zamierzenie jest na razie nierealne.

Dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne i potrzeby doskonalenia procesu nauczania pozwalają sprecyzować następujące prawidłowości i wnioski socjotechniczne:

1. Wykłady i ćwiczenia z socjologii ogólnej, a zwłaszcza z socjologii pracy, należy tak prowadzić, ażeby w analizie procesów zachodzących w mikrostrukturze społecznej zakładów pracy wskazywać ustawicznie na

ich związek bezpośredni czy pośredni z procesami zachodzącymi w makrostrukturze regionu i kraju.

2. W rozpatrywaniu zjawisk i procesów rozwoju społecznego, organizacji społecznego procesu produkcji czy rozwoju sił wytwórczych należy podkreślać i uzasadniać warunki przyspieszenia reformy gospodarczej oraz piętnować bariery hamujące skuteczność i efektywność tej reformy. Do tego należy również uzasadnienie i popieranie rozwoju warunków społecznych, politycznych czy kulturowych, umożliwiających przezwyciężenie kryzysu we wszystkich przejawach życia społecznego, w tym również przezwyciężenie kryzysu zaufania do władz i instytucji państwowych oraz samorządowych, ponieważ brak powszechnego społecznego poparcia inicjatyw w działalności makrostrukturalnej bezpośrednio osłabia tempo rozwoju gospodarczego, hamuje urzeczywistnienie reformy gospodarczej i znacznie obniża wydajność pracy itp.

3. W wykładzie należy również wykazać studentowi fałszywość i antydialektyczny charakter interpretowania dynamiki rzeczywistości społecznej w kategoriach determinizmu ekonomicznego oraz to, iż każdy z terminów: „siły wytwórcze”, „stosunki produkcji”, „nadbudowa” i jej różne „formy” oznacza w socjologii marksistowskiej bardzo złożone zjawiska i procesy. Należy też, na dobranych przykładach, wykazać podczas ćwiczeń wielopłaszczyznowy charakter dyrektyw materializmu historycznego i ujawnić studentowi, jaki ten sam element bio-, psycho- czy egogeniczny może mieć różny wpływ, różne uwarunkowanie i różne znaczenie w tej wielopłaszczyznowej rzeczywistości społecznej.

4. Uprawianie socjologii ogólnej czy pracy zakłada znajomość podstawowych pojęć socjologii. Zaznajomienie studentów z podstawowymi terminami powinno być celem wykładu. Ponieważ jednak brak czasu, spowodowany przeciążeniem programu zajęć, wielość różnorodnych terminów i różna liczba stanowisk teoretycznych uniemożliwiają dochodzenie do tych terminów heurystycznie, należy określać je jednoznacznie, odwołując się np. do wykładni terminologicznej Szczurkiewicza w *Studiach socjologicznych* i wyjaśniając je na paru dobranych przykładach tak, by pobudzały do przemyśleń pewnych problemów. Chodzi zatem o wykazanie, że każdy termin w socjologii spełnia funkcję nie tylko oznaczającą i klasyfikującą, lecz również — i przede wszystkim — inwencyjną, twórczą i odkrywczą oraz heurystyczną.

5. Funkcją ćwiczeń powinna być analiza odpowiednio dobranych przykładów, które mogą podawać sami słuchacze i wykazanie na jej podstawie złożonych i różnorodnych funkcji terminu naukowego i jego znaczenie w praktyce. Jak wynika z doświadczeń dydaktycznych, lepiej jest, gdy na zajęciach unika się powierzchownych analiz wielu różnych przypadków, a analizuje się dokładnie dwa lub trzy konkretne przypadki i w ten sposób unaocznia studentom — przez wykazanie różnych funkcji terminów — wielość i bogactwo problemów zawartych w danym przykła-

dzie. Rozbudza się też w nich potrzebę dociekliwości, zainteresowania czy ciekawości i osiąga wewnętrzną satysfakcję w razie samodzielnego uzyskania przez nich właściwego rozwiązania czy wyjaśnienia danego problemu.

Należy również rozbudzać u studentów nieufność do łatwizny i frapujących, choć przedwczesnych, obiegowych czy stereotypowych uogólnień i wskazywać, jakie w danej analizie nasuwają się wnioski i dlaczego wnioski te mogą być przedwczesne, wieloznaczne lub fałszywe i wymagają sprawdzenia czy dodatkowego uwzględnienia innych znanych stanowisk.

Ćwiczenia są również dobrą okazją do uświadomienia studentom, jakie niebezpieczeństwa grożą działalnością opartej na przedwczesnych, nie zweryfikowanych wnioskach i rozwiązaniach.

Oczywiście, ze względu na ograniczenia czasu i brak danych empirycznych nie wszystkie analizy i rozwiązania ćwiczeniowe można doprowadzić konsekwentnie do końca, jednakże ćwiczenia odegrają swoją rolę, jeżeli prowadzący zajęcia uzasadni jednoznacznie, jakie dane empiryczne umożliwiają postawienie odpowiedniej diagnozy przypadku i jakie są powiązania badanej mikrostruktury z makrostrukturą społeczną<sup>2</sup>.

W przedstawionym skrótowo zestawieniu zagadnień socjologii i sposobów prowadzenia zajęć z tego przedmiotu można dostrzec trzy, chociaż nie wyrażone *explicite*, podstawowe funkcje procesu nauczania: dydaktyczne, ideologiczne i wychowawcze oraz badawcze. Nie ulega bowiem wątpliwości, że zamierzenia dotyczące nauczania socjologii studentów ekonomii mają na celu kształcenie w nich potrzeb zaangażowania w samodzielne rozwiązywanie istotnych problemów przez:

- zapoznanie ich z teorią, metodologią, pojęciami oraz tematyką socjologii zarówno w wykładach, jak i ćwiczeniach,
- wykształcenie umiejętności samodzielnego myślenia w rozwiązywaniu konkretnych przykładów czy zleconych zadań badawczych,
- uczenie myślenia ścisłego, uporządkowanego i logicznego,
- ukazywanie problemów naukowych i krytyczne ich ujmowanie,
- wykształcenie umiejętności dochodzenia do jednoznacznych, przemyślanych i zweryfikowanych, a przez to i satysfakcjonujących rozwiązań zagadnień socjologicznych.

<sup>2</sup> Szerzej omawia te zagadnienia T. Szczurkiewicz w referacie pt. *Uwagi do programu przedmiotu „wprowadzenie do socjologii” w świetle dotychczasowych doświadczeń o w jego realizacji*, w: *Studia i Materiały*, Biuletyn nr 5, Poznań 1968, wydawanego przez Wyższą Szkołę Ekonomiczną, z którego zaczerpnięto najważniejsze myśli i rozwiązania.