

O powinnościach – nie tylko metodologicznych – psychologów prowadzących badania naukowe: Profesorowi Janowi Strelauowi na siedemdziesięciolecie

Jerzy Brzeziński*

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa

ON RESPONSIBILITIES (NOT ONLY METHODOLOGICAL) OF PSYCHOLOGISTS
CONDUCTING SCIENTIFIC RESEARCH: TO PROFESSOR JAN STRELAU
ON HIS SEVENTIETH ANNIVERSARY

The paper discusses the issue that brings together a three-fold type of responsibilities for psychologists who have linked their professional lives with university and perform there a double role (once defined in Humboldt's vision of university) – responsibilities following from the role of a researcher and those following from the role of a teacher. Both are connected with the role a professor (as a researcher) he is expected to perform for the society. The author briefly presents the three main principles regulating the proceeding of a psychologist in all three roles, with a major emphasis on the ethical aspects connected with executing the task. The seventieth anniversary of a prominent Polish psychologist, Professor Jan Strelau, is a particularly opportune occasion to take on these fundamental matters.

„(...) uczeni specjaliści mają wyrobione przez praktykę sumienie naukowe, ale nie zawsze zdają sobie wyraźnie sprawę z zasad, które głosem tego sumienia kierują. Skodyfikowanie zasad tego naukowego sumienia jest zadaniem metodologii”
(Ajdukiewicz, 1965, s. 175)

„Społeczne dzielenie się swoją wiedzą i twórczością jest głównym przeżyciem podtrzymującym poczucie głębszego sensu intelektualnego wysiłku”
(Grzegorzcyk, 2001, s. 61)

Tradycyjnym miejscem uprawiania i krzewienia nauk jest uniwersytet (por. Brzeziński, 2000). Ten zaś, niejako z istoty swej, łączy praktykę badawczą z praktyką edukacyjną. Profesorowie

prowadząc na najwyższym poziomie badania naukowe, jednocześnie przysposabiają do nich młodych adeptów, którzy przy boku mistrzów, doskonaląc się w rzemiośle naukowym, zapewnią ciągłość tej instytucji, a społeczeństwu na służbie którego pozostają, przekażą owoce swoich twórczych wysiłków.

Taka wizja uniwersytetu łączącego harmonijnie badania naukowe z działalnością dydaktyczną (na poziomie magisterskim i po-magisterskim) upowszechniła się dzięki reformie uniwersytetu zapoczątkowanej przez Wilhelma von Humboldta, jednego z założycieli uniwersytetu berlińskiego (w 1811 roku) i znalazła swoje efektowne potwierdzenie w *Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich* – tej swoistej konstytucji napisanej dla świata uniwersyteckiego.

Zapewne Państwo zgodzą się ze mną, iż i psychologia, jako przynależna do owego *universitas scientiarum*, musi uwzględniać owe dwa plany

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Jerzy Brzeziński, ul. Sienkiewicza 7 m 7, 60-816 Poznań.
e-mail: brzezuam@amu.edu.pl

społecznego istnienia – plan naukowy i plan edukacyjny. Do tego należy też dołączyć plan praktyki społecznej, w którym uwidacznia się społeczna użyteczność owoców pracy uniwersyteckiej. Porozmawiajmy tedy o osobliwych obowiązkach tej elitarniej grupy zawodowej jaką stanowią psychologowie prowadzący badania naukowe i przekazujący wyniki swojej pracy badawczej oraz umiejętności prowadzenia badań naukowych swoim następcom – studentom i doktorantom, słuchaczom autorskich wykładów i uczestnikom seminariów naukowych.

Dobrym tłem dla takiej rozmowy jest Jubileusz pracy naukowej i nauczycielskiej najwybitniejszego polskiego psychologa, Profesora Jana Strelaua. Jego długoletnia i bardzo owocna praca, właśnie jako „człowieka uniwersytetu” uosabiającego bliskie, jak miemam, nam wszystkim ideały Humboldtowskiego uniwersytetu, stanowić może przykład „dobrej roboty” – żeby odwołać się do tytułu klasycznego dzieła Tadeusza Kotarbińskiego.

Jak sądzę, podstawową powinnością człowieka uniwersytetu, badacza i nauczyciela, jest dążenie do prawdy – „wyłącznie na drodze logiki i doświadczenia, bez oglądania się na jakiegokolwiek względy uboczne”, jak to ujął inny wybitny profesor Uniwersytetu Warszawskiego Klemens Szaniawski (1994, s. 525). Zaś dążenie do prawdy, to dążenie do stworzenia teorii i narzędzi pozwalających na adekwatne jej skonfrontowanie z rzeczywistością.

Psychologia współczesna bogata jest w dobrze empirycznie potwierdzone teorie o dużej mocy eksplanacyjnej. Wśród nich jest także Strelaua *Regulacyjna Teoria Temperamentu* i jedyne narzędzie opracowane przez polskiego psychologa, znane i stosowane w wielu krajach świata: *Pavlovian Temperament Survey (Kwestionariusz Temperamentu PTS)* – (por. Strelau, Angleitner i Newberry, 1999; Strelau, 1998, 2001; Strelau i Zawadzki, 1995; Zawadzki i Strelau, 1997).

Ale nauka ma charakter społeczny, a to oznacza, że może zaistnieć tylko wówczas, gdy nieprzerwanie zachodzą będą interakcje między badaczami i między profesorami i uczniami. Całkiem niedawno, polski logik i etyk Andrzej Grzegorzczak (2001) opublikował na łamach PAN-owskiej *Nauki* znaczący artykuł – komentarz do swoistego „kodeksu” obowiązków uczonych, jaki po latach prac i szeroko przeprowadzonych środowiskowych

dyskusji (także z udziałem Jana Strelaua), ogłosił Komitet Etyki w Nauce PAN. W tym artykule zatytułowanym: *Etyczne problemy i powinności pracownika nauki* odniósł się do jednej z podstawowych powinności pracownika nauki, to jest do powinności przekazywania innym członkom społeczeństwa owoców swoich prac badawczych oraz opanowania umiejętności w zakresie prowadzenia badań naukowych. Zdaniem Grzegorzczaka (2001, s. 58) – przeze mnie podzielanym – „Dzielenie się posiadaną wiedzą i doświadczeniem przybiera w nauce cztery podstawowe formy: a) nauczania i rozpowszechniania wiedzy dotychczasowej, b) kierowania rozwojem myśli i twórczości naukowej innych, c) kierowania zbiorową pracą badawczą i d) informowania innych o swoich własnych aktualnych osiągnięciach poznawczych”.

Spróbuję odnieść się do podstawowych powinności psychologa, który swoje życie zawodowe związał z nauką. Skupię się na trzech kardynalnych powinnościach:

- badacza wobec psychologii jako dyscypliny naukowej – budowie teorii naukowej i instrumentarium,
- profesora uniwersytetu wobec studentów – prowadzeniu autorskiego wykładu i napisaniu podręcznika akademickiego,
- uczonego wobec społeczeństwa – przestrzeganiu zasad dobrej praktyki naukowej.

1. POWINNOŚCI PSYCHOLOGA – BADACZA WOBEC PSYCHOLOGII JAKO NAUKI – BUDOWA TEORII NAUKOWEJ I INSTRUMENTARIUM

„Głównym celem każdej dyscypliny naukowej jest rozwijanie teorii. Dobra teoria jest po prostu dobrym wyjaśnieniem procesów, które faktycznie zachodzą w zjawisku. (...) teorie są przyczynowymi wyjaśnieniami. Celem każdej dyscypliny naukowej jest wyjaśnienie, a wyjaśnienia zawsze są przyczynowe” (Schmidt, 1995, s. 250).

Głównym celem badacza jest poznanie prawdy. Wiedzie do niej – przynajmniej w naukach empirycznych, do których i psychologia się zalicza – tylko jedna droga. Tą drogą jest teoria (empiryczna) psychologiczna.

Nie sposób naukowo poznać (tzn. opisać, wyjaśnić i przewidzieć) określone stany rzeczywistości inaczej, aniżeli poprzez odwołanie się do specjalnie skonstruowanej teorii. Mówiąc o teorii mam na myśli wewnątrznie spójny system założeń i twierdzeń postaci: $T = Cn(A)$ (gdzie: A , to zbiór założeń, a Cn , to relacja wynikania). Od teorii nauk empirycznych oczekuje się, że będą one w jakiś sposób sprawdzone – poprzez odwołanie się do ich obserwowalnych konsekwencji, następstw empirycznych. Owo sprawdzanie w naukach empirycznych, jak wiadomo (por. np. Such, Szcześniak, 1997), może mieć albo charakter pozytywny (konfirmacja), albo charakter negatywny (falsyfikacja).

Ważne jest też zwrócenie uwagi na idealizacyjny charakter teorii naukowych (Nowak, 1980; Krajewski, 1998, s. 104-119; Such, Szcześniak, 1997, s. 70) – także tych psychologicznych (por. Brzeziński, 1978; Gaul, 1990). Otóż wedle *Idealizacyjnej Teorii Nauki* (w sensie: Nowak, 1980) badacz dokonuje swoistej, myślowej deformacji rzeczywistości (i nie ma znaczenia, jaka to jest rzeczywistość) budując jej uproszczony, a więc w jakimś sensie karykaturalny obraz – tworząc jej idealizację. To przy przyjęciu określonych założeń idealizujących można – właśnie przez oderwanie się od szczegółów – formułować twierdzenia idealizacyjne traktujące o zachodzeniu jakiejś zależności opisanej prawem nauki. Rzecz jasna twierdzenia te nie odnoszą się do obiektów materialnych występujących w warunkach rzeczywistości zachodzących w otaczającym nas świecie. Wiemy bowiem dobrze, że nie istnieją realnie punkty materialne czy wahadła matematyczne. Chcąc tedy przybliżyć nasze twierdzenie idealizacyjne do rzeczywistości, musimy poddać je swoistej procedurze – odwrotnej do procedury idealizacji, a mianowicie musimy je skonkretyzować. Dokonuje się to poprzez uchylanie kolejnych założeń idealizujących w procesie stopniowej konkretyzacji. Postępując konsekwentnie otrzymamy serię modeli coraz bardziej adekwatnie przystających do rejestrowanych danych. Sekwencja stworzonych w ten sposób modeli (przez kolejne konkretyzacje wyjściowego, najbardziej abstrakcyjnego, modelu podstawowego) tworzy teorię idealizacyjną.

Każda teoria psychologiczna (i każda inna teoria empiryczna) wymaga zinterpretowania empirycznego czyli powiązania terminów teoretycznych i skonstruowanych w oparciu o nie

twierdzeń teoretycznych z konsekwencjami obserwowalnymi teorii. W efekcie możliwe staje się odniesienie teorii do rzeczywistości.

Ważne tedy staje się – w kontekście budowanej przez psychologa teorii – obmyślenie programu jej adekwatnej empirycznej interpretacji (w sensie wyżej wskazanym). Nie można poprzestać na nawet bardzo finezyjnych konstrukcjach teoretycznych bez zakreślenia programu operacyjnej zmiennych zaliczonych przez badacza do obrazu przestrzeni zmiennych istotnych dla danej zmiennej zależnej oraz poddania twierdzeń teorii procedurze empirycznego sprawdzania. W tej sprawie kompetentnie wypowiedziała się Hornowska (1989).

Aby możliwe było uzyskanie zadowalającego metodologicznie rezultatu konieczne jest, jak sądzę, przestrzeganie następujących zasad (por. Brzeziński, 1997):

ZASADA I:
NIESPRZECZNOŚCI PARADYGMATYCZNEJ:

zmienne teoretyczne i zachodzące między nimi relacje o których traktuje twierdzenie teorii powinny być wyprowadzone z tego samego paradygmatu. Mówiąc inaczej, idzie o to, aby „teoria” skonstruowana przez badacza nie była zlepkiem twierdzeń zbudowanych ze zmiennych zdefiniowanych w nieprzekładalnych na siebie językach teorii powstałych w tradycji odmiennych paradygmatów.

ZASADA II:
ZGODNOŚCI POMIARU I TEORII:

założenia teoretyczne leżące u podstaw zastosowanych narzędzi pomiarowych powinny być zgodne z założeniami teorii do której należy sprawdzane twierdzenie.

ZASADA III:
MAKSYMALIZACJI TRAFNOŚCI
PLANU BADAWCZEGO:

badanie empiryczne powinno być przeprowadzone wg takiego planu, który jednoznacznie umożliwi wytłumaczenie zaobserwowanej zmienności zmiennej zależnej jedynie w kategoriach zmiennej niezależnej-głównej ujętej w sprawdzanym twierdzeniu i pozwoli uogólnić wnioski z przeprowadzonego badania na określoną populację osób i klasę sytuacji.

ZASADA IV:
ZGODNOŚCI REZULTATU BADANIA
EMPIRYCZNEGO I TEORII:

interpretacja rezultatu badawczego musi uwzględnić zarówno założenia przyjętego modelu badania, jak i założenia teorii, do której należy sprawdzane twierdzenie. Inaczej mówiąc chodzi o wymóg adekwatności założeń konstytuujących model badawczy do założeń teorii.

Przestrzeganie tych zasad (a także, oczywiście, zasad przypisanych do modeli statystycznych wykorzystywanych w procedurze sprawdzania empirycznego teorii) daje gwarancję poprawności metodologicznej budowanych teorii psychologicznych.

Chciałbym zwrócić uwagę na fakt, iż z taką troską o poprawność (w sensie wyżej wyłożonym) była budowana i poddana konfirmacji *Regulacyjna Teoria Temperamentu*. Warto też odnotować szczególną troskę jej autora, z jaką przystąpił do konstruowania głównego narzędzia, to jest *Kwestionariusza Temperamentu* (PTS). Kwestionariusz ten, a także *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu* (FCZ-KT) (por. Zawadzki i Strelau, 1997) mogą stanowić wzorzec konstruowania współczesnych kwestionariuszy osobowości – por. zwłaszcza podany algorytm konstrukcji PTS wedle którego można z powodzeniem konstruować inne kwestionariusze osobowości (Strelau, Angleitner i Newberry, 1999, Fig. 4, s. 21; Zawadzki, 2000, Ryc. 12.5, s. 481). Sam szczególnie cenię te dwa kwestionariusze za bardzo starannie sprawdzoną trafność teoretyczną, a więc ten rodzaj trafności, do którego – wedle Guiona (1980) – można sprowadzić zarówno trafność treściową, jak i trafność kryterialną.

2.
POWINNOŚCI PSYCHOLOGA
– PROFESORA UNIwersYTETU
WOBEC STUDENTÓW – PROWADZENIE
AUTORSKIEGO WYKŁADU I NAPISANIE
PODRĘCZNIKA AKADEMICKIEGO

„Dobry wykładowca stara się zapoznać odbiorców z aktualnym stanem wiedzy ze swojego zakresu. Pokazuje problemy otwarte, którymi żyje, i przez cały czas studiów skłania słuchaczy do twórczości” (Grzegorzczak, 2001, s. 58)

„(...) działalność naukowa i dydaktyczna w uniwersytetach musi być ze sobą nierozdzielnie związana, jeżeli nauczanie ma sprostać zmieniającym się warunkom, potrzebom społeczeństwa oraz postępowi wiedzy”

(Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich)

„(...) działalność pedagogiczna i badawcza są (...) ściśle ze sobą związane (...). W rewolucyjnej fazie swojej działalności badawczej aktywny naukowiec tworzy lub modyfikuje elementy jednomyślnej wiedzy. Jako nauczyciel odtwarza ją na użytek studentów. Ale nauczanie nie jest tylko aktem biernym; w toku wyjaśniania wiedza podlega dalszemu uporządkowaniu, formalizacji i dalszemu udoskonaleniu. W trakcie nauczania student zdobywa podstawy własnej uzgodnionej wiedzy, która stwarza wspólną płaszczyznę intelektualną pomiędzy nim a innymi naukowcami i pozwala jemu z kolei przyczynić się do powiększenia jej zasobów” (Ziman, 1971, s. 130).

Te zdania zaczerpnięte z klasycznej już dziś pozycji Zimana: *Społeczeństwo nauki* stanowią dobre wprowadzenie do przedstawienia kolejnej powinności psychologa – badacza, a mianowicie powinności wobec młodszego pokolenia, które zapisało się na uniwersytet z nadzieją, iż poprzez kontakt z profesorem będzie miało, tak naprawdę, kontakt z prawdziwą nauką.

Uniwersyteckie nauczanie tym różni się od nauki zawodu (nawet tej prowadzonej w wyższych szkołach zawodowych), iż – tak ja je przynajmniej pojmuję – ważny jest nie tylko sam, nawet najbardziej błyskotliwy, przekaz wiedzy na określony temat, ale ważne jest, aby była ona „personalizowana”. Co przez to rozumiem? Usystematyzowana i – jak pisał Ziman – „uzgodniona wiedza” nie zawiera owego bardzo istotnego pierwiastka jakim jest odcisnięty na niej, w prawdziwym wykładzie uniwersyteckim, osobisty do niej stosunek profesora zafascynowanego przedmiotem swojego wykładu. Dla formowania się młodego umysłu o wiele ważniejsze jest poznanie skomplikowanej drogi jaką przejść musi badacz od pierwszego pytania po zinterpretowany rezultat badawczy, poszerzający granice poznania naukowego. Nie można tedy być dobrym wykładowcą uniwersyteckim bez sukcesów w pracy badawczej. I im wcześniej zacniemy traktować poważnie naszych

słuchaczy, tym wcześniej przysposobimy ich do swoistej pracy uniwersyteckiej. Uniwersytecki wykład, nawet najbardziej erudycyjny, ale pozbawiony autorskich komentarzy, uzupełnień i krytycznych rozwinięć tego, co inni traktują jako nie podlegającą dyskusji „świętość” będzie tylko nudnym powtarzaniem tego, co i tak student może sam przeczytać w rozlicznych opracowaniach – zwłaszcza dziś, w nieograniczonym żadnymi granicami dostępie do największej biblioteki świata jaką jest internet.

Nie należy się obawiać tego, że profesor X przedstawiając swoją autorską wizję danej subdyscypliny psychologicznej zbyt naznaczy ją swoimi poglądami i tym samym zniekształci ją. Oczywiście, obawy będą jak najbardziej uzasadnione, jeżeli wiedza i metoda prezentowane przez tego profesora nie mają charakteru intersubiektywnego, jeżeli jego prace nie były poddane pod osąd społeczności badaczy, a uzyskiwane przez niego wyniki nie są powtarzalne. Student obcując z autentycznym warsztatem naukowym może się na nim wzorować, stawiając pierwsze kroki na seminarium naukowym.

Powiedzą Państwo, że to idealizacja. Tak, ale nie byłoby wielu znaczących prac naukowych, gdyby tacy właśnie profesorowie nie wykładali na dobrych uniwersytetach. Bo to właśnie owi profesorowie i zafascynowani ich pracą dobrzy studenci stanowią o randze uniwersytetu, a nie sama tylko nazwa. Zamiana szkoły zawodowej na uniwersytet niczego nie zmieni. To tylko zmiana szyldu – ze zwykłego na pozłocony. To nie przypadek, że w różnych rankingach kierunków studiów (też psychologicznych) pierwsze miejsce zajmują te wydziały czy instytuty, które znane są ze swoich osiągnięć naukowych, za którymi stoją lata tradycji badań i znaczących publikacji, mimo że nie zawsze ich wyposażenie i „uroda” sal wykładowych mogą przyciągać czy estetycznie zniewalać studentów. Z wielkim tedy dystansem odnoszę się do pomysłów tworzenia „uniwersytetu na odległość” czy wykładów odtwarzanych z wideokaset. Być może jestem już uodporniony na nowinki, ale – powtarzam – o istocie uniwersytetu stanowi twórczy w swojej dziedzinie profesor i zafascynowani jego pracą badawczą studenci. I dlatego chętnie się podpiszę pod wypowiedzią klasyka naszej pedagogiki:

„Zadanie wykładającego w uniwersytecie polega nie na tym, żeby uczyć, lecz na tym, żeby

pracować w swojej nauce, w której może kształcić tylko w miarę swej pracy badawczej”

(Hessen, 1931, s. 356).

Także od podręcznika uniwersyteckiego należy oczekiwać, że będzie to podręcznik właśnie profesora X i że będzie się on różnił – mimo tego samego zakresu treściowego – od podręcznika profesora Z. Bo nie ma to być tylko papka złożona z różnych poglądów i wyników, ale synteza stanu wiedzy sporządzona przez kogoś, kto bierze czynny udział w powstawaniu tej wiedzy. Taki podręcznik spełnia kryteria uniwersyteckości. O tym co skłoniło Strelaua (2001, s. 11) do napisania imponującej monografii poświęconej tematyce temperamentu pisał on następująco:

„Do przygotowania książki integrującej wiedzę o temperamencie dzieci i dorosłych, przełamującej izolację geograficzną, omawiającej badania wywodzące się z różnych paradygmatów i podejść teoretycznych, skłoniło mnie kilka czynników, a wśród nich przekonanie, że wiedza na temat temperamentu nie została jeszcze dostatecznie zintegrowana; moje własne, subiektywne poczucie, że w ciągu prawie 40 lat badań w tej dziedzinie udało mi się zdobyć dosyć szeroki ogląd wielu problemów związanych z temperamentem; i wreszcie fakt, że miałem dostęp do niemal całej literatury poświęconej temperamentowi”.

I znowu mogę się odwołać do dorobku naszego Jubilata. To dzięki jego osiągnięciom naukowym możliwe było opracowanie unikatowego w historii naszej psychologii podręcznika akademickiego z psychologii (Strelau, 2000a). To autentycznie wysoka pozycja, właśnie jako badacza i profesora uniwersytetu, sprawiła, że kilkadziesiąt osób poczytało sobie za zaszczyt pracę, pod jego naukowym kierunkiem, nad tym naukowo-dydaktycznym przedsięwzięciem – na skalę dotychczas nie spotykaną w naszym kraju. Gdy mówimy o podręcznikach uniwersyteckich, to mówimy też, o tych syntezach naukowych, które mogą być z największym pożytkiem studiowane przez studentów starszych lat, jak i przez doktorantów. Ci ostatni zwłaszcza muszą sięgać po tego typu prace jako swoiste podręczniki adekwatne do ich poziomu kształcenia uniwersyteckiego. To od tych prac oczekuje się, że pokażą nie tylko oryginalne wyniki, ale też pokażą oryginalną metodę uzyska-

nia wyników, cały złożony, zaawansowany warsztat badawczy. Takim właśnie zaawansowanym podręcznikiem monograficznym przekazującym nie tylko wiedzę naukową na określony temat, ale też uczącym metody dochodzenia do owych oryginalnych wyników jest wyróżniona Nagrodą Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej za rok 2000 Strelaua (1998) monografia: *Temperament: A psychological perspective* oraz jej polska wersja: *Psychologia temperamentu*.

3. POWINNOŚCI PSYCHOLOGA – UCZONEGO WOBEC SPOŁECZEŃSTWA – PRZESTRZEGANIE ZASAD DOBREJ PRAKTYKI NAUKOWEJ

„Wysokie standardy rzetelności i skrupulatne przestrzeganie właściwego dla nauki systemu wartości muszą stanowić nieodłączny atrybut pracy naukowej, której główną inspiracją jest poszukiwanie prawdy i dzielenie się nią z innymi. System nauki jest więc szczególnie wrażliwy na najmniejszy nawet przejaw nieuczciwości, gdyż prowadząc badania naukowe wciąż opieramy się na świadectwie innych, w związku z czym powinniśmy mieć do nich zaufanie. Problem ma zasadnicze znaczenie nie tylko dla wewnętrznej spójności i wiarygodności nauki ale i dla utrzymania jej społecznego autorytetu”

(Grabski, 2001).

„Efektem złej nauki jest zła etyka”

(Rosenthal, 1996).

Pięć zasad (por. Brzeziński, 2001) stanowi, jak sądzę, etyczne ramy prowadzenia działalności badawczej, prowadzenia dojrzałej dyskusji naukowej oraz kształcenia uniwersyteckiego na dwóch jego poziomach – poziomie magisterskim i poziomie doktorskim. Spróbuję teraz, rzecz jasna w skrótej z konieczności formie, przywołać je tutaj, ale bez bardziej wnikliwego uzasadniania konieczności ich respektowania. Zakładam, że Państwo uznają je za rzeczywiście istotne dla etycznego funkcjonowania naszego środowiska.

Istotą badania naukowego jest powtarzalność (replikacja) jego rezultatów. Można tedy, za Ajdukiewiczem (1983), sformułować zasadę intersubiektywności, mówiącą, iż każde badanie nauko-

we musi być intersubiektywnie komunikowalne i również intersubiektywnie kontrolowalne. Tylko taki komunikat zasługuje na to miano komunikatu naukowego, gdy jego autor (tu: psycholog) tak opíše procedurę dochodzenia do rezultatu badawczego, że nie tylko będzie ona zrozumiała dla drugiego badacza (tu: też psychologa), ale także umożliwi mu powtórzenie badania i uzyskanie tego samego – w granicach błędu statystycznego – rezultatu.

Wiedza naukowa odróżnia się od innych rodzajów wiedzy racjonalnej tym, że znajduje wobec niej zastosowanie Ajdukiewicza (1958) zasada racjonalnego uznawania przekonań (por. też: Krajewski, 2000). Każdy badacz powinien z dużą ostrożnością wypowiadać się na temat rzeczywistości, odwołując się do poczynionych ustaleń badawczych – wszak metody, z pomocą których badacz do nich doszedł nie są przecież niezawodne. Przestrzeganie owej zasady chroni badacza przed nieuzasadnioną metodologicznie nadinterpretacją uzyskanego rezultatu badawczego.

Obie zasady składają się na ZASADĘ I: RACJONALNOŚCI po prostu. Moim zdaniem, z nieprzestrzegania owej zasady biorą się wszystkie „kłopoty etyczne” badacza.

Powtarzalność rezultatu badawczego będzie ułatwiona, gdy badacz będzie respektował ZASADĘ II: KRYTYCYZMU, której respektowanie przez badaczy nakazuje autor Logiki odkrycia naukowego (Popper, 1977; także: Nowak, 1998). Popper tak pisał w jednym z artykułów poświęconym moralnej odpowiedzialności uczonego:

„...jego [badacza] obowiązkiem jest być krytycznym wobec innych, łącznie z jego nauczycielami i kolegami, a szczególnie krytyczny ma być wobec siebie. A najważniejszym obowiązkiem jest wystrzeganie się arogancji intelektualnej i obrona przed uleganiem modom intelektualnym”

(Popper, 1997, s. 139).

W ważnym artykule: *O ukrytej jedności nauk społecznych i nauk przyrodniczych*, Nowak (1998) pośród zasad, które jego zdaniem powinny być przestrzegane przez „etycznego” badacza, wymienia także dwie, na które chciałbym zwrócić uwagę, jako na szczególnie mocno powiązane z dwiema już przeze mnie wskazanymi. Po

pierwsze, chodzi o Twardowskiego ZASADĘ III: JASNOŚCI:

„mętne sformułowania są w nauce niedopuszczalne, w każdą winna być natomiast włożona pewna praca umożliwiając jednoznaczne i precyzyjne wyłuszczenie jej sensu”

(Nowak, 1998, s. 33).

Rzecz jasna, że gdyby dosłownie odczytać przykazanie Twardowskiego, to wówczas znaleźlibyśmy się w świecie idealnym, a żadna z konstruowanych przez licznych badaczy teoria nie byłaby dopuszczona do głosu. Potrzebne zatem jest jakieś osłabienie tego postulatu, aby możliwe było zainicjowanie w społeczności badaczy dyskusji nad wartością poznawczą nowej propozycji. Nowak, na przykład, mówi o „dopełnieniu” zasady Twardowskiego o Ajdukiewicza i Davidsona ZASADĘ IV: ŻYCZLIWOŚCI INTERPRETACYJNEJ:

„a jeśli mimo rzetelnych wysiłków ujaśnienia koncepcja pozostaje wieloznaczna, należy wziąć ją w takiej interpretacji, przy której wykazuje ona najwyższą moc eksplanacyjną (predykcijną)”

(Nowak, 1998, s. 34).

Uniwersytet, jako główne miejsce stawiania się nauki jest otwarty na różnorodność. Nikt nie ma monopolu na wiedzę. Nie można też nikogo, bez wysłuchania jego argumentów, na rzecz jego próby (być może precyzyjniejszej i obejmującej swoim zasięgiem fakty znajdujące się poza możliwościami eksplanacyjnymi) teoretycznego opisanego wyjaśnienia wyeliminować z dyskusji – z uwagi na argumenty pozanaukowe.

Dołączmy tedy do zasady życzliwości interpretacyjnej jeszcze ZASADĘ V: PLURALIZMU I TOLERANCJI (por. Brzeziński, 1994). O ile w tej pierwszej szło o to, aby dopuścić do równoprawnej dyskusji nad „słabszym” metodologicznie (ale jeszcze mieszczącym się w naukowych ramach) rozwiązaniem jakiegoś problemu, to w przypadku drugiej zasady idzie o to, aby w dyskusji, na zasadach partnerskich, brały udział propozycje wywodzące się z różnych szkół naukowych. Idzie też o to, aby odwoływać się w niej jedynie do argumentów naukowych, a nie argumentów ekonomicznych, etnicznych, religijnych, odwołujących się do płci, wieku itp.

Będąc – przyjmując perspektywę niniejszego

referatu – ludźmi uniwersytetu powinniśmy nie tylko tych zasad sami przestrzegać, ale też powinniśmy je krzewić w nauczaniu uniwersyteckim oraz wymagać (i to aktywnie) od innych członków społeczności badaczy, aby te zasady regulowały ich pracę naukową i dydaktyczną.

Psycholog, badacz i nauczyciel uniwersytecki, powinien nie tylko przestrzegać zasad etycznego funkcjonowania jako twórca teorii, narzędzi badawczych, autor programów badawczych. I myślę, że przestrzeganie powyższych pięć zasad to ułatwi. Psycholog jednakże jest też autorem publikacji naukowych, kieruje pracami magisterskimi oraz prowadzi prace doktorskie. Występuje w roli recenzenta wspomnianych prac, a także opiniuje projekty badawcze (np. dla KBN). Będąc kierownikiem zespołu badawczego łatwo może – jeżeli nie będzie należycie uważnym – stać się, niezasłużenie, autorem (albo „dopisanym” usłużnie współautorem) pracy powstałej dzięki pomysłowi zaczerpniętemu z opiniowanych projektów czy konspektów prac napisanych przez swoich współpracowników w zespole. W takim przypadku, gdy naruszona jest cudza własność intelektualna, zwykło się mówić o plagiatostwie. Psycholog może też ulec pokusom zmyślania wyników czy ich fałszowania. Plagiatostwo, fałszowanie i zmyślanie, to główne objawy „nierzetelności w nauce” (*scientific misconduct*) wymienione w dokumencie: *Proposed Federal Policy in Research Misconduct* opracowanym przez amerykański NSTC (por. Grabski, 2001).

Charakterystyczna dla psychologii jest ochrona nie tylko tekstów naukowych i dydaktycznych, ale też testów psychologicznych – przed nieuprawnionym (bez zgody posiadacza praw autorskich) ich kopiowaniem i rozpowszechnianiem. Jedyne (!) polski tekst dotyczący tej problematyki, w odniesieniu do psychologii napisany został przez Jana Strelaua (2000b). Tam też znajdziemy szczegółowe zasady postępowania – zgodnego z prawem autorskim i dobrymi obyczajami w nauce – gdy chcemy skorzystać z produktów chronionych prawem autorskim, a także długą listę „grzechów” popełnianych przez psychologów.

Ochrona praw osoby uczestniczącej w badaniach naukowych prowadzonych przez psychologów jest, począwszy od początku lat dziewięćdziesiątych, obecna na łamach specjalistycznych publikacji psychologicznych; poświęcono jej także referaty i dyskusje panelowe na kilku konfe-

rencjach. Wśród tych głosów nie zabrakło też ważnej wypowiedzi Jana Strelaua (1994, s. 113). Warto przytoczyć tu jego ujęcie specyfiki *Kodeksu Etyczno-Zawodowego Psychologa* na tle innych branżowych kodeksów etycznych:

„Kodeks etyczno-zawodowy psychologa, z niespotykaną konsekwencją podkreśla godność i podmiotowość człowieka oraz jego prawo kierowania się w relacji psycholog – osoba badana, klient czy pacjent własnym systemem wartości i możliwością dokonywania wyborów”.

To ważne, że osoba osiągająca wysoką pozycję w światowej nauce promuje wysokie standardy etyczne w zakresie praktyki badawczej i sama wedle nich postępuje. To w taki właśnie sposób, najskuteczniej docierają one do świadomości – zwłaszcza młodych psychologów – badaczy. I to też jest wyróżnikiem uniwersyteckiego podejścia do nauki i kształcenia.

LITARATURA

- Ajdukiewicz, K. (1958). Zagadnienie racjonalności zawodnych sposobów wnioskowania. *Studia Filozoficzne*, 4(7), 14-29.
- Ajdukiewicz, K. (1965). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN.
- Ajdukiewicz K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Warszawa: Czytelnik.
- Brzeziński, J. (1978). *Metodologiczne i psychologiczne wyznaczniki procesu badawczego w psychologii*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM.
- Brzeziński J. (1994). Rozważania o uniwersytecie. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 23-47). Toruń: Edytor.
- Brzeziński, J. (1997). Wprowadzenie do całościowego ujęcia teorii eksperymentu w psychologii. *Przegląd Psychologiczny*, 40(3/4), 277-292.
- Brzeziński, J. (2000). Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu. *Nauka*, 4, 85-101.
- Brzeziński, J. (2001). Czy godząc się na nadużycia w nauce postępujemy etycznie? *Nauka*, 3, w druku.
- Gaul, M. (1990). Idealizacyjne modele poznania naukowego w psychologii. Warszawa-Poznań: PWN.
- Grabski, M. W. (2001). Dobra praktyka naukowa. *Sprawy Nauki*, 3-4 (67), 28-31.
- także: <http://www.kbn.gov.pl/etyka/praktyka.html>
- Grzegorzcyk, A. (2001). Etyczne problemy i powinności pracownika nauki. *Nauka*, 1, 45-62.
- Guion R. M. (1980). On trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology*, 11, 385-398.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hornowska E. (1989). *Operacjonalizacja wielkości psychologicznych. Założenia – struktura – konsekwencje*. Wrocław: Ossolineum.
- Krajewski, W. (1998). *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych i filozoficznych (wyd. 2)*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Krajewski, W. (2000). Ajdukiewicz trzeci postulat racjonalności. W: J. Hartman (red.), *Filozofia I logika. W stronę Jana Woleńskiego* (s. 177-180). Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Nowak, L. (1980). *The structure of idealization*. Dordrecht: D. Reidel.
- Nowak L. (1998). O ukrytej jedności nauk społecznych i nauk przyrodniczych. *Nauka*, 1, 11-42.
- Popper K. R. (1997). Odpowiedzialność moralna uczonego. W: K. R. Popper (red.), *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności* (s. 137-146). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Rosenthal, R. (1996). Nauka a etyka w przeprowadzaniu badań psychologicznych oraz analizowaniu i przedstawianiu ich wyników. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 37-46.
- Schmidt, F.L. (1995). Co naprawdę oznaczają dane? Wyniki badawcze, metaanaliza i wiedza kumulatywna w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 1, 19-31.
- Strelau, J. (1994). Kodeks etyczno-zawodowy psychologa. Wybrane refleksje na jego tle. *Nauka*, 4, 109-114.
- Strelau, J. (red.). (2000a). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1-3). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau, J. (2000b). Dylematy etyczne dotyczące publikacji naukowych oraz testów psychologicznych. W: J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s. 255-267). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Strelau, J. (1998). *Temperament: A psychological perspective*. New York: Plenum Press.
- Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu (wyd. 2)*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Strelau, J., Angleitner, A., Newberry, B.H. (1999). *Pavlovian Temperament Survey (PTS). An international handbook*. Seattle – Toronto – Bern – Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Such, J., Szcześniak, M. (1997). *Filozofia nauki*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM.
- Szaniawski, K. (1994). Plus ratio quam vis. W: K. Szaniawski (red.), *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane* (s. 523-530). Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Zawadzki, B. (2000). Kwestionariusze osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki: Podstawy psychologii* (t. 1, s. 469-490). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zawadzki, B., Strelau, J. (1997). *Formalna Charakterystyka zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT). Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Ziman, J. (1971). *Spółczeństwo nauki*. Warszawa: PIW.