

POZIOM NAUKOWY I CHARAKTER PRAC MAGISTERSKICH  
W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH  
(Art. dyskusyjny)

Jest bezsporną rzeczą, że prace magisterskie nie mogą być "nie naukowe", tj. sprzeczne z faktami i prawami naukowymi, takimi jak je pojmuje nauka marksistowska.

Jak jednak należy pojmować ich charakter naukowy? Czy w znaczeniu "posuwanie nauki naprzód?" Tu następuje szereg zastrzeżeń.

W samym procesie narastania wiedzy czynne są rozmaite indywidualne metody pracy, realizują się różne aspekty wiedzy, różny wybór kierunków zainteresowań, występuje różna kolejność (chronologia) problematyki - i nie ma najmniejszego powodu do ujednostajniania i usztywniania tych różnorodnych procesów przez dyktowanie jakiegoś powszechnego jednolitego schematu; byłoby to niepotrzebnym biurokratyzowaniem wiedzy. Jeżeli przyjrzeć się wielu klasycznym dziełom nauki, to można dostrzec, że: 1) jedne z nich są "o d k r y w - c z e", bądź w sensie odkrywania nowych znaczących faktów, bądź w sensie nowych rewolucyjnych pojęć uogólniających (Newton); 2) inne nie odsłaniają nowych faktów, ale opisując pewne fakty (znane) w szczególny sposób - prowadzą do ich nowego ujęcia w y j a ś n i a j a c e g o (Kopernik); 3) inne - mają za zadanie wprowadzenie nowego uporządkowania, klasyfikacji faktów (Linneusz), 4) jeszcze inne - spełniają zadanie k r y t y c z n e, oczyszczają poło nauki od przeżytków; 5) inne - mają charakter s y n t e -

t y z u j ą c y strefy doświadczenia, dotąd niepowiązane, lub powiązane niedostatecznie, lub powiązane błędnie;

6) niektóre wreszcie mają charakter m e t o d o l o g i c z-  
n y, tj. zajmują się analizą pojęć pierwotnych, tkwiących u podstaw rozważań i badań, obejmowanych wspólnym mianem jakiejś nauki, co może prowadzić do wyodrębniania się jej z jakiegoś szerszego kompleksu (takim kompleksem była pierwotnie np. filozofia, z której kolejno wyodrębniały się logika, psychologia i in.).

Jeżeli w samym procesie powstawania wiedzy może współdziałać tak znaczna ilość t y p ó w, to i w obrębie zagadnienia praktycznie nas tutaj interesującego, tematyki prac magisterskich, może i powinna być dopuszczona także różnorodność typów. Jakie z nich wezmą przewagę, to będzie zależało od wielu okoliczności: od samego charakteru przedmiotu kierunkowego, od stopnia trudności, od osiągniętego poziomu przygotowania słuchaczy, od wyposażenia zakładów, bibliotek itd.; a także - od samych kryteriów "naukowości" i "samodzielności" i in., jakie przyjmą kierownicy katedr i jakie zostaną opracowane na szczeblu władz centralnych.

Trzeba się dokładnie porozumieć w takich sprawach: jakie znaczenie nadamy postulatowi "naukowości: w odniesieniu do prac magisterskich? Czy to ma znaczyć "odkrywczość"? Chyba nie. Łatwiej już zgodzić się na prace o typie "porządkującym", "krytycznym" i "opisowym".

Wszyscy będą zapewne przeciwni ~~pracom~~ "kompilacyjnym"; ale czy nie należy wprzód jasno wyrazić, jakie prace uznamy za kompilacyjne (w sensie ujemnym tego słowa) dla studenta, jeżeli widzimy prace dojrzałych ludzi nauki, które nie wnosząc żadnych własnych badań w sensie "odkrywczości" przecież dają materiał użytecznie zestawiony zanalizowany, oświetlony. Czy rezygnować z takiej pracy u studenta? Chyba nie; należy tylko uściślić granice tutaj dopuszczalne.

Czy dopuszczać prace "badawcze?" Niektórzy czynią to, ogra-

niczając samą badawczość i odkrywczność do sfery spostrzeżeń z a w ę ż o n y c h i drobnych, a przez to d o s t ę p n y c h dla studenta. Czy należy to robić? Sądzę, że raczej nie, albo w drodze wyjątku. Zawężenie bowiem nadmierne, jakiego tu należy się obawiać, będzie prowadziło do przedwczesnej i nadmiernej specjalizacji (w sprawach drobnych z punktu widzenia nauki) a ze szkodą dla w a r t o ś c i k s z t a ł c ą c e j, jaką powinna mieć magisterska praca studenta. Dla niego samego, dla jego przyszłej ambicji zawodowej nauczyciela. Problem "pchlich skoków" (ośmieszony przez Dickensa), może być także problemem, ale raczej dajmy mu spokój. Z wieloletniego doświadczenia (jako przewodniczącego podkomisji magisterskiej) wiem, że niektórzy z profesorów, obierając dla własnej pracy jakiś temat, przerzucali na studentów żmudne zbieranie materiałów po bibliotekach. Materiał dzielono mechanicznie na kilkanaście odcinków; każdy student otrzymywał odcinek (nie stanowiący żadnej organicznej całości); całość wyłaniała się dopiero po opracowaniu dwudziestu \* powiedzmy - takich odcinków. Kto odnosił tu właściwą korzyść, profesor czy student? Oczywiście profesor, któremu odpadła wielomiesięczna szperanina po bibliotekach i jałowe przerzucanie ogromnego ilościowo materiału dla wydobycia na jaw nieraz drobnego wartościowego szczegółu; student natomiast tracił nieraz dwa lata cennego czasu (takie prace rozpoczynały się niewinnie od "seminaryjnej" na drugim roku, potem z seminaryjnej robiła się magisterska i innymi słowy zastawiało się na drugim roku pułapkę - rzadko który student bowiem, spotkawszy się z propozycją "rozszerzenia" pracy seminaryjnej, w którą włożył i tak dużo pracy, potrafił się oprzeć propozycji.)

Jeżeli dodać, że odbywało się to niekiedy nie z najważniejszego przedmiotu, powstawało zjawisko paradoksalne: student nie miał czasu na przedmioty centralne, a w zakresie przedmiotu pobocznego był wyspecjalizowany w jakimś nie nie znaczącym fragmencie "od" - "do".

. "Odkrywczość" w podobnych pracach sprowadzała się do drobnych wartości, zbyt kosztowną ceną zdobytych, skoro trzeba było za nią płacić rezygnacją z "całościowości" i z "wartości kształcącej"; cały zaś splendor z kolekcji takich prac spływał na "warsztat naukowy" profesora.

I tutaj nie stawiałbym jakiegś absolutnej, sztywnej zasady - jest to bowiem sprawa "taktu intelektualnego" i poczucia odpowiedzialności społecznej profesora określić granice, w jakich praktyka taka jest jeszcze dopuszczalna. Rozumiem, że niekiedy z korzyścią dla studenta i jego pracy będzie włączenie się w obszerniejsze zadanie, wymagające kolektywu; ale tylko pod warunkiem, że fragmenty kolektywnego zadania będą tak rozłożone na pojedynczych wykonawców, że każdy z nich będzie odnajdywał na własnym odcinku pewną (relatywną) całość, sens i wartość kształcącą; innymi słowy nie znajdzie przed sobą mechanicznego fragmentu lecz żywy.

Jakikolwiek typ pracy przyjmujemy, nie powinien on być kompilacją (w sensie powtarzania rzeczy znanych w nieco zmienionym porządku); powinien dawać coś nowego, choćby to "nowe" miało się ograniczyć do dość skromnych wymiarów; innymi słowy, praca powinna być przemyślana, a nie zestawiona; zazwyczaj j a s n y u k ł a d, precyzyjne przedstawienie toku myśli, jest znamię takiego uprzedniego przemyślenia.

Istnieją prace - nie tylko studentów i mające opinię "naukowych" - o charakterze e r u d y c y j n y m: niekiedy duża ilość stron druku, bogactwo "informacji", wielka ilość przypisków sprawiają, że dają one autorom reputację uczoności (często im mniej są zrozumiałe, tym bardziej). Prace takie są jak gdyby wystawą w sklepie antykwarskim, popisem uczoności "e r u d y c y j n e j". Dzieje się to zazwyczaj wtedy, gdy praca jest b e z p r o b l e m o w a, względnie gdy problemowość jej jest tylko pozorna. Problem - jest to pytanie, właściwie sformułowane, na które praca

ma odpowiedzieć. Temat taki: "dyskusja szkolna w sejmie gali-  
cyjskim od 1880 do 1890 r." - jest bezproblemowy, muzealny,  
i kronikarski; natomiast gdyby go postawić inaczej: "jakich  
przemian ekonomiczno-społecznych jest wyrazem ta dyskusja" -  
temat przekształca się na problemowy. Temat: "kroniki ar-  
tystyczne w gazecie "Czas" od r. 1905 do r. 1910" jest bez-  
problemowy i antykwarski, jak zresztą wszystkie czysto opi-  
sowe.

Opisowość bowiem tylko wtedy pełni rolę naukową, jeżeli  
opisujemy przedmiot już w myśli naszej ukształtowany, ze  
świadomością celu lub struktury: zegarmistrz opisze niezna-  
ny sobie dotąd typ zegarka i opis jego będzie sensowny; na-  
tomiasz ktoś, wychowany w dżungli afrykańskiej, kto nie spot-  
kał się nigdy z zegarkiem, ani z żadnym analogicznym przy-  
rządem, choćby był na ogół inteligentnym człowiekiem - nie  
da nam żadnego sensownego opisu; jego umysł nie potrafi  
u k i e r u n k o w a ć p o s t r z e ż e n i a. Właś-  
nie problem, pytanie postawione serii faktów - jest takim  
ukierunkowaniem.

Zrzesumujmy te rozważania i spróbujmy ująć je w formę  
zestawienia kryteriów, jakimi będziemy się posługiwali przy  
doborze tematów. (Abstrahuję tutaj świadomie od specyfiki  
różnych przedmiotów programowych - metodycy i sami przedsta-  
wiciele tych dyscyplin mają głos). Oczywiście jest rzeczą  
intelektualnego taktu - modulowanie tych kryteriów stosow-  
nie do okoliczności przedmiotowych.

Oto, jak mi się wydaje, kryteria które należy (w zasadzie)  
brać pod uwagę:

1. N a u k o w o ś ć m e t o d y i ś w i a t o -  
p o g l ą d m a r k s i s t o w s k i.
2. C a ł o ś c i o w y c h a r a k t e r.
3. P r o b l e m o w o ś ć (na jakie pytanie chce od-  
powiedzieć w swej pracy autor).
4. P r z e m y ś l a n y i j a s n y u k ł a d  
t r e ś c i.

5. P o p r a w n o ś ć   j ę z y k o w a .

6. Z w i ą z e k   z   p r a k t y k ą   (unikanie tematów oderwanych od życia, od związku z jakąś działalnością, może to być np. użytkowość pedagogiczna).

7. O p a n o w a n i e   l i t e r a t u r y   danego zagadnienia (przynajmniej w najważniejszych pozycjach).

8. R e l a t y w n a   s a m o d z i e l n o ś ć .

9. D o s t ę p n o ś ć   (w stosunku do realnych możliwości przygotowania studenta i wyposażenia zakładów).

10. W a r t o ś ć   k s z t a ł c ą c a   (dla studenta, dla którego praca winna być bodźcem i punktem wyjścia do dalszej pracy samokształceniowej).