

PROBLEM PRZYGOTOWANIA STUDENTA WYDZIAŁU ZAOCZNEGO  
DO ROZPRAWY MAGISTERSKIEJ A METODYKA PRAC PISEM-  
NYCH  
(propozycje) ~

Nie jesteśmy jeszcze w możności oświetlenia kwestii wysuniętej w tytule niniejszego szkicu przy pomocy najwłaściwszych sprawdzianów, mianowicie przy pomocy kryterium zdobytych doświadczeń i kryterium wyników.

Ten fakt obiektywny staje się przyczyną narzucającą naszym uwagom charakter raczej teoretyczny, a zatem również raczej dyskusyjny aniżeli praktyczny i w rozsądnych granicach normatywny, przeciwnie niż to się dzieje z większością kwestii poddanych analizie w innych artykułach tego tomu prac, poświęconych studiom zaocznym. Wydaje mi się jednak, że musimy brać pod uwagę nie tylko doświadczenia już zdobyte, by je porządkować i wydobywać z nich wnioski zarówno pozytywne, jak negatywne i by w ten sposób gromadzić zasób wyników tych doświadczeń jako podstawę dla dalszej praktyki oraz jako przesłanki do metodyki kierowania studiami zaocznymi. Dla zobrażenia mojej tezy posłużę się porównaniem: turysta, który przebył pewną część drogi prowadzącej na nieznaną szczyt, nie może poprzestać na analizie trudności znanego już sobie odcinka i zadowolić się opisem tych trudności, aby móc samemu skorzystać z zarejestrowanych doświadczeń przy powtórzeniu trasy i służyć radą następcom. Równie ważną sprawą jest bowiem zastanowienie się nad tą częścią drogi, której nie dotknął jeszcze stopą, ale o której musi przecież nieustannie pamiętać. Dopiero bowiem ostatecznie wzniesienie, zwłaszcza jeśli jest najtrudniejsze, będzie i być powinno tym czynnikiem, który objaśni sens przebywania trasy. Ono zatem powinno normować metodę pokonywania trudności, kierunek drogi, tempo posuwania się ku niemu itd. Zanim drogę przebedziemy

w całości, możemy i musimy sobie pozwolić na momenty teoretyzowania, próbnego rozważania, biorącego pod uwagę doświadczenia nagromadzone - w perspektywie pozostającego przed nami w pewnej odległości celu.

W krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej jeszcze nie zostały w zakresie żadnej z dyscyplin w niej reprezentowanych przeprowadzone w całości zaoczne studia magisterskie. Niemniej - już czas zastanowić się możliwie konkretnie nad tym, w jaki sposób należy pokierować procesami kształcenia i samokształcenia mając na uwadze - w obrębie naszej kwestii - to właśnie, że pośród innych rezultatów, do jakich musimy doprowadzić, znajduje się również napisanie przez studenta, kończącego kierowany przez nas proces samokształcenia w zakresie obranej dyscypliny - poprawnej i samodzielnej pracy magisterskiej. Kwestia przedstawia się jako zapytanie: jak należy zorganizować wspomniany proces kierowanego samokształcenia, by taki cel osiągnąć; dokładniej: w jakiej mierze można i należy przysposobić studenta do napisania takiej pracy, posługując się tym instrumentem dydaktycznym, jakim jest ciąg prac pisemnych, nazywanych przeważnie - acz mało słusznie - pracami kontrolnymi.

Zagadnienie to postaramy się, jeśli nie rozpatrzyć w stopniu wystarczającym, to przynajmniej zaatakować w obrębie dyscypliny specjalnej - studiów z zakresu filologii polskiej, a w szczególności historii literatury. By nie oddalać się od postulatu maksymalnej konkretności, nie będziemy więc przekraczać granic studium polonistycznego. Być może jednak, że specjaliści w dziedzinach innych dyscyplin znajdą tutaj niektóre sugestie przydatne również gdzie indziej. W każdym razie jak najchętniej spotkalibyśmy się z uwagami na ten temat. Wtedy bowiem dopiero zagadnienie mogłoby znaleźć właściwsze, pełniejsze rozwiązanie teoretyczne o charakterze też metodyki ogólnej, nie szczegółowej.

Wydaje się, że pierwszym postulatem, jaki wysunąć należy w odniesieniu do całego układu czy ciągu prac pisemnych w toku studiów zaocznych, jest postulat rozróżniania wyodrębniających się typów tych prac. Pojęcie "pracy kontrolnej"

trzeba mianowicie rozbić przynajmniej na trzy kategorie jakościowo odmienne; rozbijając, należy przy tym brać pod uwagę ich układ systematyczny, przejawiający się przede wszystkim w następstwie czasowym.

Układ taki winien się przedstawiać jako układ trzystopniowy. Stopień pierwszy pomieści prace pisemne typu najbardziej zbliżonego do pracy "kontrolnej", a więc sprawdzającej; stopień drugi - obejmie prace, które najlepiej nazwać przez analogię pracami seminaryjnymi; trzeci wreszcie - to już praca kończąca układ, praca studenta nad rozprawą magisterską i sama ta rozprawa jako wynik. Oczywiście, nie chodzi tutaj o wprowadzenie ostrych i wyraźnych granic pomiędzy wyróżnionymi kategoriami. Przeciwnie - rzecz właśnie w tym, by zachowując sobie właściwe "atrybuty" i cele, wszystkie typy prac wiązały się w jednolity układ systematyczny zabiegów dydaktycznych i autodydaktycznych, wspierając się wzajemnie i uzupełniając. Rozróżnienie ma zaś na względzie przede wszystkim stopień trudności i stopień koniecznej samodzielności, rozwijanej przez odpowiednie zabiegi dydaktyczne.

Biorąc pod uwagę ogólny rozkład wymienionych typów w pełnym planie studiów polonistycznych, sędzę, że możemy przyjąć, jako najwłaściwszy, typ pracy "sprawdzającej" - dla pierwszych dwóch lat studiów, typ seminaryjny zaś przewidzieć jako dominujący, zasadniczy dla dwóch lat następnych; z tym, że przynajmniej począwszy od czwartego roku typ seminaryjny już przeobrażać się będzie w właściwą formę pracy nad przygotowaniem rozprawy, na ukończenie której zostanie przeznaczony ostatni, piąty rok studiów polonistycznych.

Nie przeprowadzając ostrych granic między wyszczególnionymi kategoriami i - w konsekwencji - między stopniami wewnątrz toku dydaktycznego objętego planem studiów, musimy przecież zauważyć, że każda z kategorii rozporządza własnymi, autonomicznymi cechami, sposobami i celami - a jednocześnie spełnia funkcje podporządkowane celowi ostatecznemu (w granicach naszego problemu). Inaczej rzecz formułując: jakość elementów kolejnych - licząc od początku - winna być funk-

cją jakości mających się zrealizować w rozprawie kończącej cały układ.

Być może - ale nie jest to postulatem narzucającym się jako konieczny - że prace typu pierwszego wypadnie kontynuować jeszcze w obrębie stopnia drugiego, "seminaryjnego". Rozstrzygnąć tę kwestię będzie można dopiero odpowiadając na pytanie, w jakim stopniu i w jakiej formie prace "sprawdzające" mają towarzyszyć pracy samokształceniowej w toku procesu poznawczego, związanego z systematycznym układem przedmiotu poznawanego, więc w zakresie historii literatury - z kolejno występującymi w treści studiów epokami dziejów piśmiennictwa, w układzie opartym na zasadzie następstwa czasowego i rozwoju; a to dlatego, że właśnie za cechę charakterystyczną prac typu pierwszego trzeba uznać ich bezpośredni związek z treściami występującymi w toku pracy poznawczej nad dziejami literatury w układzie i następstwie im właściwym. Inaczej mówiąc, są one podporządkowane owemu układowi, służąc właściwemu opanowaniu wspomnianych treści.

Nie będziemy tutaj rozważać w sposób ogólniejszy zagadnienia prac "kontrolnych", jako że inne artykuły zajmują się już ich problematyką, rozpatrując przede wszystkim właśnie tę formę prac pisemnych, jaką w proponowanym układzie umieszczamy na stopniu pierwszym. Zakładamy, że rozpatrują ją na tyle szczegółowo i wszechstronnie, iż poświęcenie tutaj miejsca analizie wskazanego typu doprowadziłoby do zbędnych powtórzeń albo sprzeczności. Zajmujemy się zatem sprawą takich prac tylko w związku z problematyką następnych ogniw szeregu.

Nie odpowiadając na pytanie dopiero co postawione za pomocą tezy zbyt kategorycznej, ryzykujemy tutaj tylko uwagę następującą: jeśli głównym przeznaczeniem prac "kontrolnych" pierwszego typu jest pomoc w uzyskaniu przez studiującego właściwej sprawności i właściwej poprawności w opanowaniu metody studiowania historii literatury w jej układzie zasadniczym, chronologiczno-rozwojowym, to przeznaczenie takie może być zrealizowane zasadniczo w ciągu dwóch lat studium. Prace pisemne zatrzymują studenta swoją tematyką i wskazanymi metodami rozpatrywania materiału oraz obowiązkiem sformu-

łowania wniosków z analizy materiału, przede wszystkim tekstów literackich, przy niektórych, uznanych za szczególnie kształcące w swej zawartości, ogniwach studium rozwoju historycznego; powinny one już dać zaprawę do bardziej samodzielnego kontynuowania studiów w tym zakresie, z ujęciem tych "podpórek dydaktycznych", jakie w ciągu dwóch pierwszych lat stanowiły. Prace te - przyjmujemy - pomogły studentowi w opanowaniu trudniejszych, bardziej skomplikowanych materiałów i problemów, nauczyły go właściwego ich traktowania, ujmowania, wprowadziły w niektóre zawikłości poprawnej metody. Teraz można "odpiąć linkę" - niech płynie sam...

Bierzemy przy tym pod uwagę selekcję. Ta, realizowana przez dwa lata, musi doprowadzić do wyeliminowania tych spośród startujących, którzy nie będą zdolni do samodzielnego i odpowiedzialnego pokonywania trudności, znajdujących się w sposób naturalny pomiędzy startem a meta. Dobrze, by wyeliminowanych było jak najmniej; ale o tym decyduje - obok różnych warunków obiektywnych nie związanych przyczynowo z indywidualnością kandydata (społecznych, pedagogicznych etc.) - również ich osobista jakość. Należy, sądzę, przyjąć, że już bardzo niewielkie mogą być wątpliwości co do właściwego doboru kadry przyszłych magistrantów po dwóch latach wspólnej i współzależnej pracy - uczelni i studentów. Dokładniej: nie tylko mogą, ale być powinny.

Dlatego uważamy, że na stopniu drugim wolno nam odjąć ten środek pomocy dydaktycznej, który nazywamy pracą "kontrolną" typu podstawowego. Prace te spełniły przy tym już i inne zadania, które nazwijmy zadaniami związanymi z celami kształcenia formalnego. Przyczyniły się więc do osiągnięcia formalnych celów poprawnościowych; a wiemy, że niektóre z nich leżały dość nisko w chwili startu kandydata rozpoczynającego studia. Jakoż są wśród nich np. takie, jak osiągnięcie zupełnej biegłości i poprawności ortograficznej, opanowanie - nieraz przecież dość subtelnych - tajemnic interpunkcji. Przyczyniły się zatem te prace, w większej lub mniejszej mierze, do osiągnięcia poprawności i sprawności ję-

zykowej, zlikwidowały charakterystyczne błędy składni, stylu językowego. Przede wszystkim zaś powinny były doprowadzić studenta do uświadomienia sobie istnienia skomplikowanej problematyki sposobów wypowiedzi językowej, uaktywniły jego postawę w stosunku do tej problematyki, skłoniły do wyboru właściwych form wypowiedzi, odpowiadających wymogom i potrzebom języka naukowego. Dokładność, jasność i w pewnym stopniu giętkość słowa i zdania są to postulaty, które w postaci może nieco elementarnej, niemniej istotnej, można zrealizować w toku pracy dydaktycznej między pracownikami naukowymi i pedagogicznymi a kształcącym się studentem w zakresie prac "kontrolnych".

Dalszy składnik dydaktyczny to wyćwiczenie właściwej kompozycji pracy pisemnej jako wyvodu "naukowego". Zadanie trudne, którego realizacja nie może nastąpić w sposób wystarczający na stopniu pierwszym, ale które znajdzie tutaj już swoje wstępne osiągnięcia. Ścisłość i celowość dowodzenia, skuteczny z uwagi na wnioski rozkład argumentów, ich logiczne powiązanie, ekonomia wewnętrzna (eliminacje składników zbędnych) - oto normy, jakie student w ciągu dwóch lat pracy nad rozprawkami ćwiczebnymi może - jeśli nie zrealizować, to przynajmniej uznać za potrzebne i konieczne, uczynić swoim postulatem w stosunku do własnej praktyki.

Nie trudno zauważyć, że w naszym wyszczególnieniu już przekroczyliśmy granice celów "autonomicznych", specyficznych, właściwych tylko pracom kontrolnym pierwszego stopnia. Pozostając celami istotnymi dla tego etapu, zajmują już jednocześnie miejsce wyznaczone im przez wzgląd na potrzeby i konieczności stopni "wyższych". Inaczej mówiąc: w wymienionych dotąd zadaniach uwzględniliśmy takie spośród nich, które muszą stanowić podstawę dla skuteczności i właściwości prac związanych już bezpośrednio z przygotowaniem do samodzielnej i poprawnej pracy naukowej magistranta.

Czas przenieść teraz nasz punkt obserwacyjny na drugą stronę teoretycznej granicy pomiędzy terenami poddawanyemu rozpatrzeniu, spoglądając już ze stanowiska potrzeb stopnia drugiego. Zapytajmy, czego jeszcze możemy i powinniśmy oczeki-

wać od etapu prac "kontrolnych" ze względu na przygotowanie studenta do prac "seminaryjnych".

Sądźmy przede wszystkim, że możemy się jeszcze spodziewać wprowadzenia i utrwalenia w praktyce niektórych składników należących do sfery warsztatu naukowego. Po pierwsze, będą to składniki związane z formami właściwego korzystania z tekstów. Student, który przebył skutecznie pierwszy etap pisania prac, powinien nabyć umiejętności i rygorystowania. Powinien zdać sobie nade wszystko sprawę z konieczności rozróżniania w ogólnej sferze społecznej własności kulturowej - własności osobistej swojej i własności cudzej. Zda się, że ktokolwiek miał do czynienia z pracami pisemnymi, nie zaprzeczy konieczności uzyskania tutaj właściwych norm i rygorów - i nie będzie czekał dalszych objaśnień z naszej strony. Natomiast wypada podkreślić jedno: potrzebę rozwinięcia ambicji studenta właśnie w kierunku sygnalizowania korzystania z tekstów literackich i naukowych przez rozwinięte (w granicach sensowności i celowości) cytowanie i inne formy przejmowania utrwalonych, zwłaszcza w druku, treści będących wynikiem cudzej twórczości.

W związku z tym prace pisemne stopnia pierwszego mogą i powinny przyzwyczaić studenta do właściwych form zaznaczania i odnotowywania przytoczeń i innych sposobów odwoływania się do "pozycji bibliograficznych". Możliwe i konieczne wydaje się przy tym wyrobienie nałogów dokładności i wystarczalności w tym zakresie. Można bowiem i należy zwalczać na pierwszym stopniu tendencję zarówno do zniekształcania tekstu przytaczanego, jak do zbyt "szkicowego" oznaczania jego źródła.

Technika przytaczania i technika oznaczania bibliograficznego mogą i powinny osiągnąć na pierwszym stopniu właściwą poprawność. Wiąże się to zaś z koniecznością zajęcia należnego, poważnego miejsca w planie studiów i w procesie studium zaocznego - przez nauki pomocnicze historii literatury i bibliotekarstwo. "Wykład" tego przedmiotu nie może mieć charakteru zbyt przedmiotowo-teoretycznego; w wyższym jeszcze stopniu niż w studiach "stacjonarnych" należy go związać z praktycznymi potrzebami studium pod kątem przydatności w

procesie opanowywania techniki pracy naukowej, konkretniej, techniki wykonywania prac seminaryjnych i magisterskich. Ćwiczenie metod i sprawności wiąże się jak najściślej z pracami historyczno-literackimi i podlegnie sprawdzeniu w tym właśnie zakresie. Jak najmniej wskazana jest tu jakakolwiek autonomizacja zadań i celów tego przedmiotu. Sprawę tę odnotowujemy tylko w związku z naszym zagadnieniem, z tą jednak jeszcze uwagą, że z pierwszym stopniem układu prac pisemnych można połączyć raczej jedynie elementy i rudimenta techniki pracy naukowej i bibliografii; występują one tutaj jako czynnik uboczny, zwolna wpisywany w świadomość studenta i sprawdzany w praktyce, ale wysuwający się na jedno z miejsc naczelnych dopiero na stopniu drugim. Właściwe miejsce dla tych zagadnień, a przede wszystkim umiejętności i sprawności - to sfera czynności dydaktycznych i autodydaktycznych związanych z procesem powstawania prac seminaryjnych. I to jest jedna ze stref specyfiki tych prac w porównaniu ze stopniem już przebyłym.

Na ten czas, na okres zatem trzeciego i czwartego roku studiów powinno przypaść właściwe ćwiczenie, właściwe praktykowanie w zakresie opanowywania praw i sprawności "warsztatowych". Umiejętność korzystania z zasobów bibliotek i archiwów, orientacja - praktykowana - w pomocach bibliograficznych, sprawność w sięganiu do katalogów, próby zdolności przeprowadzania poszukiwań - oto niektóre tylko zresztą z tych spraw i postulatów, jakie należy związać ściśle i trafnie z tokiem zajęć wokół prac seminaryjnych. Wiadomo, jak niedostateczne bywają w tym zakresie wyniki na studiach stacjonarnych. Ale gdy względna łatwość skorzystania z doświadczonej pomocy czasem pomaga w ośrodkach uniwersyteckich, pomaga, że się tak wyrazimy, bywoliwo, to w studiach zaocznych musimy otoczyć zagadnienie sprawności "warsztatowej" szczególnie staranną i rozważnie przemyślaną opieką ze strony uczelni.

Czy to znaczy, że prace stopnia seminaryjnego powinny mieć charakter prac bibliograficznych, czy jakichś innych, ale nastawionych już w swój tematyce i problematyce na "technikę warsztatową"? Oczywiście - nie. Zaprzeczają temu dalsze



nasze propozycje. Ale już warto zastanowić się nad niektórymi konsekwencjami rozrostu "warsztatowości" na trzecim i czwartym roku studiów. Jest rzeczą jasną, że wystąpią natychmiast znaczne trudności praktyczne, wynikające z rozproszenia terytorialnego studiujących, z ich oddalenia od bibliotek naukowych, a także i oddalenia od uczelni. Jest to sprawa, która wymaga już teraz starannego przemyślenia i przygotowania, przede wszystkim zaś odpowiedniej organizacji warsztatu w ośrodku kierującym samokształceniem. Sterowanie na odległość, należące do specyfiki dydaktyki studiów zaocznych, musi zmienić swą organizację; m.in. zespół korektorski zmieni swój charakter - stając się bardziej czynnym, bardziej wychodzącym naprzeciw potrzebom studentów w różnych aktualnych sytuacjach zespołem asystentów, nie tyle kontrolujących wykonane prace, ile instruujących, doradzających, odwozujących od potencjalnie zagrażających błędów i pomyłek, aktywizujących - z kolei - studentów w ich poszukiwaniach. Proporcjonalnie musi się zatem zwiększyć nasilenie zabiegów dydaktycznych przed momentem końcowym dla każdej pracy seminaryjnej w stosunku do zabiegów "kwitujących odbiór" takiej pracy (oczywiście nie zmniejszając znaczenia i wagi czynności "odbiorczych" - jako znów przygotowujących właściwe wykonanie następnych prac). A zmienić się musi choćby dlatego, że nastąpi również zwiększenie indywidualizacji w obrębie prac seminaryjnych w porównaniu z pracami pisemnymi stopnia niższego.

Ponieważ naszym zadaniem jest tutaj rozważenie tematu wskazanego w tytule, nie zaś znowu wyodrębniona analiza prac stopnia seminaryjnego, po zasygnalizowaniu powstających trudności przechodzimy do próby dalszej odpowiedzi na pytanie o konsekwencje wynikające z "celu magisterskiego" w obrębie prac pisemnych studium zaocznego.

Drugi szereg konsekwencji wypływa stąd, że praca magisterska ma charakter pracy naukowej, ma być rozprawą realizującą typ takiej pracy. Wynika stąd potrzeba bliższego zetknięcia studentów z przykładami rozpraw naukowych, wprowadzenia ich przy tym - i w następstwie tego - w głębszy i żywszy

nurt rozwoju badań historyczno-literackich, w bezpośrednie zetknięcie z dyskusją naukową, z dialektyką sporów i zmian wewnątrz dyscypliny badawczej w związku z walką ideową na podłożu klasowym itd.

W zakresie pierwszego stopnia omawianych zabiegów dydaktycznych sprawa ta nie może nie wystąpić. Korzystanie z pomocy naukowych zarówno w ogólnym procesie studiów, jak - co nas tutaj specjalnie interesuje - w toku opracowania tematów prac "kontrolnych" doprowadza nie tylko do zetknięcia bezpośredniego z rozprawami naukowymi, ale także narzuca konieczność ich konfrontacji i wyboru wśród reprezentowanych przez nie racji, często sprzecznych. Wydaje się przecież, że kierując pracą studentów na stopniu pierwszym, musimy mieć na względzie nie tyle wyrabianie stosunku samodzielnie krytycznego do podsumowanych im rozpraw i ogólniejszych opracowań, ile raczej wyrobienie umiejętności pozytywnego z nich korzystania.

Kompendium i rozprawa naukowa występują tam zatem właśnie jako pomoc, jako narzędzie poznania przedmiotu. Natomiast raczej nie należy jeszcze stawiać studentów w zbyt trudnej sytuacji wyboru na podstawie krytycznej analizy słuszności. Przerastałoby to ich możliwość realną i - stosowane - mogłoby wypaczać moralną postawę studiujących wobec trudu pracy badawczej.

Czego zatem można się spodziewać w tym zakresie od prac stopnia pierwszego pod kątem postulatów wynikających ze specyfiki dalszych stopni? Sądzimy, że jednego: podstawowej znajomości wyników badań, przedstawionych w opracowaniach związanych ściśle z tematyką prac i wskazanych studentom przez instruujących, z reguły - opracowań nie najtrudniejszych, może częściej o charakterze naukowo-popularnym (w najlepszym znaczeniu) niż rygorystycznie naukowym. W wyniku zaś możemy uzyskać, co następuje: umiejętność poprawnego odczytania i zrozumienia pracy naukowej, pewien stopień sprawności w korzystaniu z jej zawartości, zetknięcie się z przykładem "formalnym" opracowania naukowego.

Poza tym, że wyniki takie ujawniają się po prostu w sa-

nych pracach studenckich, w ich treści i formie ujęcia. można sporadycznie uczynić rozprawy naukowe przedmiotem rozpatrzenia, określonego przez temat pracy pisemnej. Można tak postąpić ze względów ćwiczebnych, by spowodować i sprawdzić właściwy, aktywny stosunek do pomocy naukowych, dalej - by przećwiczyć (np. w związku z naukami pomocniczymi) podstawowe formy techniki pracy umysłowej, umiejętność pisania referatu z lektury naukowej, bardziej skomplikowane zadanie sprawozdania porównawczego itp. Sądzę, że należałoby nawet z uwagi na przebieg całego procesu przygotowania zastosować tego rodzaju zadania na stopniu pierwszym. Ale mogą one występować tam jedynie w pozycji drugorzędnej, pomocniczej w zestawieniu z zasadniczym typem tych prac.

Inaczej natomiast przedstawia się sytuacja na drugim stopniu. Na stopniu seminaryjnym zagadnienie rozprawy naukowej - jako część zagadnienia treści i form samodzielnej pracy badawczej - musi wystąpić z całą potrzebną siłą. Ważność sprawy posiada aspekt podwójny: ważne staje się zdobycie i pogłębienie znajomości warsztatu pracy naukowej, i to już nie tyle od strony jej techniki, ile od strony procesu badawczego; ważne również jest zdobywanie - przez studium prac badawczych - pogłębionej znajomości konkretnej problematyki, stającej się przedmiotem pracy poznawczej studenta, a określonej przez tematykę seminarium.

W układzie dydaktycznym związanym ze stopniem seminaryjnym można przewidzieć pewną systematyczność postępowania. Kontynuując wstępne zabiegi rozpoczęte na stopniu poprzedzającym, można wprowadzić np. następujące zadania kolejne: począwszy od zadań polegających na pogłębieniu i usprawnieniu procesu czytania i rozumienia prac naukowych, a ujętych w formie sprawozdania, można przejść do form kształcących umiejętność ich zestawienia i porównywania, by dojść do form mieszczących w sobie próby krytycznego rozpatrywania wyników prac badawczych - aż do zajęcia w obliczu dotychczasowych badań samodzielnego, a umotywowanego naukowo, własnego stanowiska ze strony studenta. Przebieg tych "chwytów" metodycznych musi oczywiście być równoległy do procesu rozszerzania i pogłębiania rzeczowej wiedzy o przedmiocie, będącym obiektem

badań naukowych, i do procesu zwiększającej się samodzielności intelektualnej studenta.

Wewnątrz tego układu zabiegów dydaktycznych można rozporządzać przemyślanym systemem "chwyków" pomocniczych, wspierających studentów w ich rozwoju, ułatwiających dojście do samodzielności w stosunku do prac naukowych. Takim sposobem wprowadzającym i ułatwiającym orientację w podstawach i metodzie krytyki naukowej może być np. wsparcie pracy krytycznej studenta pomocą analogicznych przykładów krytyki (recenzji, polemiki), z których student może skorzystać pod względem rzeczowym i metodologicznym. Innym - przy zachowaniu warunków, o których będzie jeszcze mowa w dalszym ciągu rozważań - postawienie studenta w obliczu opracowania przestarzałego, zwłaszcza reprezentującego tradycyjną metodę interpretacji dzieła literackiego. Wyrazistość, w pewnym sensie oczywistość błędnych założeń metodologicznych, albo też jawne nieuwzględnienie dostępnym studentowi danych rzeczowych - wspomaga studenta w obowiązującej go postawie krytycznej i w jego samodzielności przy objaśnianiu niedostatków rozpatrywanego opracowania.

W metodzie krytycznej analizy warsztatu naukowego, ujawnionego w rozprawach stających się przedmiotem rozpatrzenia, należy posłużyć się zabiegami doprowadzającymi studenta do sprawdzenia źródeł rozprawy, do kontroli dowodów i argumentów, do "rozebrania na części" całego mechanizmu konstrukcji metodologicznej, logicznej i rzeczowej "roboty" pracownika naukowego, przedłożonej w rozprawie.

Stopniowaniu trudności we wskazanych zabiegach dydaktycznych i autodydaktycznych winno towarzyszyć stopniowanie innego rodzaju: zwiększanie koniecznego stopnia samodzielności studiujących przez kierowanie nimi po drodze prowadzącej od problemów stosunkowo najlepiej opracowanych przez naukę - do tematów i przedmiotów, gdzie "baza zaopatrzeniowa" się zmniejsza. Odpadanie gotowych "podpórek" przy przebywaniu drogi ostatecznie spowoduje znalezienie się studenta w sytuacji, zbliżonej do położenia pracownika naukowego, przystępującego do rozwiązania nowego zagadnienia.

Taka sytuacja należy już do trzeciego, ostatniego stopnia naszego systemu prac studenckich, określając w przybliżeniu - i z uwzględnieniem różnic między pracą naukową sensu stricto a pracą magisterską, stanowiącą tylko dowód i sprawdzian przysposobienia do pracy naukowej - etap sporządzania rozprawy końcowej.

Zdajemy sobie sprawę z nieco formalistycznego charakteru podziałów i przykładów. Traktujemy je tylko jako pomoc w objaśnianiu najbardziej typowych różnic w rodzajach prac, posiadających właściwe miejsce w naszym układzie - na pierwszym, drugim lub trzecim jego stopniu. Nie tyle chodzi o normowanie tych przykładów, ile o wskazanie ich odmian charakterystycznych. W każdym razie musimy dojść do najistotniejszego stwierdzenia: zarówno typ prac pisemnych studenta na drugim (i trzecim) stopniu będzie się odznaczał innymi cechami właściwymi niż na stopniu niższym, jak i organizacja postępowania metodycznego ze strony uczelni będzie odmienna.

Zmienia się przede wszystkim stosunek tematyki opracowywanej w kompleksie prac seminaryjnych do tematyki występującej w systematycznym "wykładzie" historii literatury. Miejsce względnej synchronizacji między elementami samokształcenia w zakresie historii literatury a analogicznymi elementami podawanymi do opracowania pisemnego zajmie już na drugim stopniu zasada większego skupienia uwagi i działań na bardziej wyodrębnionych problemach, występujących na prawach stosunkowo znacznej autonomii w stosunku do "kursu". Wraz z zasadą większej trwałości: im dalej posuwamy się w naszym układzie ku jego końcowi, tym dłużej i z większym przemyśleniem zatrzymujemy się przy coraz bardziej "unieruchomionym" temacie - aż wreszcie studiujący zostaje "sam na sam" z własnym tylko tematem pracy.

Spoglądając zatem teraz znów z perspektywy końcowej na stopień seminaryjny, musimy zauważyć, że względem na trudności, z jakimi będzie musiał walczyć magistrant mieszkający na "prowincji", powinien nas skłonić do konstruowania programu seminaryjnego już na drugim stopniu pod kątem ułatwienia tej pracy indywidualnej, jaka mu przypadnie w udziale w etapie

końcowym. Przy dużych znów trudnościach, jakie może sprawić instruowanie bardzo różnorodnych prac magisterskich, najbardziej wskazane wydaje się oparcie programu "seminarium zaocznego" na zasadzie tematyki kompleksowej.

W ramach tematyki kompleksowej zyskujemy możliwość operowania znacznym zasobem instrukcji wspólnych dla wszystkich (lub przynajmniej większości) uczestników seminarium, możliwość stopniowego przechodzenia od tych samych dla wszystkich studentów - a ściślej: dla wszystkich tematów indywidualnych, jakie się wyłonią - podstaw ogólnych do elementów coraz bardziej szczegółowych. Korzystamy także z możliwości bardziej ekonomicznego traktowania zabiegów sprawdzających i oceniających. Łatwiej też - względ to już innego rodzaju - doprowadzimy do efektywnych rezultatów. Zwłaszcza jeśli brać pod uwagę przysposobienie pomocniczych kadr naukowych wydziałów zaccznych do tego rodzaju pracy naukowo-dydaktycznej.

Narzuca się konieczność nie tylko przygotowania studentów, ale również przygotowania tej kadry do zadań, jakie przed nią staną. Zauważymy przy tym, że nie wyobrażamy sobie pracy związanej z drugim i trzecim stopnie - poza planem katedry przedmiotowej oraz poza jej zasobami personalnymi i materialnymi.

Musimy zatrzymać się teraz przy jednym jeszcze aspekcie programowym. Dotąd celowo i świadomie rozpatrywaliśmy wygląd raczej formalny, techniczno-dydaktyczny, sprawy prac pisemnych. Pominęliśmy zaś w zasadzie zagadnienie treści, jakiej owe formy i czynności mają i powinny służyć. Sprawa konieczności posuwania się naprzód procesu przedmiotowo-poznawczego nie wymaga jednak szerszego omówienia, jako oczywista. Decyduje zresztą o tym ogólny plan studiów i programy szczegółowe. Jest rzeczą jasną, że student musi swoją realną wiedzę systematycznie zwiększać i pogłębiać. Natomiast choć jest rzeczą równie jasną, że musi opanować podstawy metodologiczne badań literackich, zgłębiać naukową, marksistowską teorię literatury, zaprawiać się w właściwym, poprawnym jej stosowaniu w toku całego układu swych prac - należy to jednak wyraźnie zaznaczyć. Dlatego zaś zaznaczyć, że wiąże się ta sprawa z naszym zagadnieniem bezpośrednio,

Zagadnienie "warsztatu", szerzej dotąd potraktowane, stanie się jałowe, jeżeli pominiemy funkcję owego warsztatu. Wracając zaś do tematu rozważań, musimy podkreślić, że problematyka metodologiczna i odpowiednia praktyka powinny przenikać wszystkie stopnie naszego układu. Wydaje się, że na stopniu pierwszym wystąpią one w formie bardziej "żywiłkowej", jako bezpośredni składnik i aspekt prac "kontrolnych" i pracy instrukcyjnej. Sam wybór i dobór tematów, instrukcje dotyczące ich opracowania, wskazana literatura przedmiotu - wszystko to powinno stanowić czynniki wspierające proces orientacji w właściwej metodzie naukowego badania i interpretowania zjawisk opracowywanych. Tak się zresztą w praktyce niewątpliwie dzieje. Natomiast zaznaczając obecność czynnika metodologicznego we wszystkich etapach pracy, zauważmy, że ze szczególniejszym nasileniem przy największym skupieniu uwagi winien on wystąpić w treściach pracy na stopniu seminaryjnym.

Wyodrębniony "wykład" marksistowskiej teorii literatury zawiera jej objaśnienie usystematyzowane. Ale właśnie seminarium jako forma organizacji pracy i układ wszystkich studenckich prac seminaryjnych stanowią zasadniczą bazę dla istotnego wprowadzenia w praktykę naukowej metodologii badań historyczno-literackich. W rzeczywistości nie należy i nie można ich aspektu "warsztatowego" oddzielać od metodologicznego. Albowiem w ten tylko sposób spełnimy warunki konieczne dla powstania - w rezultacie wspólnej, systematycznej i konkretnej współpracy pracowników naukowo-pedagogicznych i kształcących się studentów - wartościowych prac magisterskich.

Dochodząc wreszcie do właściwej problematyki zaocznego kierowania procesem powstawania pracy magisterskiej, stajemy wobec trudności w proponowaniu konkretnych wytycznych. Trudności te są uzasadnione przede wszystkim brakiem sprawdzonego doświadczenia z przebiegu prac związanych ze stopniem drugim. Dlatego wskażemy tylko niektóre narzucające się już teraz naszej uwadze cechy ogólnej struktury zajęć dydaktycznych w zakresie stopnia ostatniego.

Podstawowym, wyjściowym stwierdzeniem musi być dla nas stwierdzenie rozproszenia terytorialnego studentów, ich oddalenia od uczelni kierującej i - najczęściej - oddalenia od wszelkich ośrodków "uniwersyteckich". Z tego stwierdzenia będziemy musieli wysnuć wnioski, które zachowując swą słuszność w odniesieniu do ogólnego charakteru studiów zaocznych - ze szczególną siłą powinny oddziaływać na organizację systemu konsultowania magistrantów.

Przypuszczam, że zmieni się np. struktura sesji naocznych dla magistrantów, piszących swoje rozprawy. Pod kątem pomocy studentowi w pracy "badawczej" wypadnie zbudować plan sesji. Ośrodkiem jej stanie się seminarium jako forma najwłaściwsza dla rozwoju elementów sprzyjających posunięciu się samej "roboty" naukowej studenta. Robota zaś taka powinna się w czasie sesji naocznej właśnie posunąć; tu już nie chodzi o wskazówki metodyczne tylko, ani o dostarczenie pewnej dozy wiedzy rzeczowej, tu chodzi o to, by student mógł w pełni wykorzystać tę najcenniejszą w tej mierze dla niego sposobność bezpośredniego kontaktu z pracownikami naukowymi i z odpowiednio przygotowanym do celów naukowych warsztatem (biblioteka etc.). Zbadanie nowych materiałów, przygotowanie zestawień bibliograficznych, złożenie sprawozdań z prac wykonanych, krytyczna analiza ich wyników, zdobycie orientacji w wyniku badań innych członków seminarium, opracowujących - w ramach tematyki kompleksowej seminarium - tematy "sąsiednie"; uzyskanie wskazówek konkretnych co do dalszego przebiegu własnej pracy - oto czego od sesji naocznej magistrant ma prawo oczekiwać. Najogólniej - i zapewne w uproszczeniu - rzecz ujmując, sesja naoczna dla studentów na stopniu trzecim powinna składać się zasadniczo z dwóch współzależnych elementów z pracy "naukowej" każdego studenta oddzielnie i z pracy zespołowej na seminarium.

Dalszą konsekwencją wydaje się konieczność wyodrębnienia zmniejszonych zespołów. Z uwagi na konkretność, sprawność i ekonomię w zakresie zabiegów instrukcyjnych owe wydzielone zespoły powinny pozostawać pod stałą opieką naukową przy-



dzielonych do nich asystentów, działających w ścisłym porozumieniu z profesorem, a w stałym kontakcie ze studentami. Ma to na celu nie zmniejszenie kontaktów studentów z profesorem, lecz w pewnym sensie przeciwnie: winno umożliwić dotarcie opieki ze strony kierownika naukowego do każdego studenta w każdym momencie procesu powstawania pracy magisterskiej w ogólnych ramach seminarium.

Wiąże się to zagadnienie organizacyjno-dydaktyczne z potrzebą wzrostu konsultacji. Konsultacje zaś z zabiegu stopniowo bardziej marginesowego na pierwszym stopniu, kiedy decydują i przeważają instrukcje ogólne dla wszystkich studentów, stopniowo - przez poprzednie ogniwo "seminaryjne", kiedy już stają się czynnikiem istotnym - wysuną się na pozycje naczelną obok samego seminarium jako formy pracy zespołowej. Konsultacje zaś i seminarium łącznie muszą spowodować potrzebę i konieczność zorganizowania zetknięć między pracownikami naukowo-pedagogicznymi a studentami - magistrantami nie tylko w czasie zasadniczych sesji naocznych Wydziału Zaocznego, ale także w określonych terminach w ciągu całego roku studiów.

Związek zaś między pracami drugiego i trzeciego stopnia należałoby unocnić przez zapoczątkowanie badań, które staną się przedmiotem pracy magisterskiej studenta - już na czwartym roku studiów.

Kończąc nasze uwagi, wyrażamy przypuszczenie, że niewątpliwie tylko szkicowe i w znacznej mierze teoretyzujące, zapewne fragmentaryczne i nie wyczerpujące zagadnienia - mogą one spełnić jedno zadanie: mogą mianowicie wskazać, jak wiele nowych problemów organizacyjnych i metodycznych staje przed studiami zaocznymi, jak bardzo odmienne muszą być w swym charakterze próby ich rozwiązania od starej praktyki "nauczania kursowego", jeśli mają służyć rozwojowi samodzielności studenta i jego przygotowania, i jeśli te studia mają być studiami naukowymi. Inne też musi być rozumienie istoty pracy kadry naukowo-pedagogicznej. Kryteria ilościowe muszą w jej organizacji i przy jej wartościowaniu ustąpić stanowczo miejsca jakościowym.