

- Członek Rady Redakcyjnej „Nauczyciel i Wychowanie” (1996-1999).
- Członek Rady Naukowej Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie (1986-1990).
- Profesor Maria Jakowicka była też wielokrotnie wyróżniana i odznaczana. Wśród otrzymanych odznaczeń można wskazać niektóre z nich:
- Odznaka Za zasługi w rozwoju województwa zielonogórskiego, 1968,
- Złoty Krzyż Zasługi, 1972,
- Złota Odznaka ZNP, 1972,
- Medal Komisji Edukacji Narodowej, 1973,
- Odznaka Za zasługi dla rozwoju Miasta Zielonej Góry, 1977,
- Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, 1978,
- Medal Zasłużony dla szkolnictwa zielonogórskiego, 1979.
- Medal za zasługi dla rozwoju polskiej pedagogiki Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, 2018.

— Złoty Medal za osiągnięcia mające znaczenie dla Zielonej Góry, 2019.

Była również kilkakrotnie nagradzana przez Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki za osiągnięcia w dziedzinie dydaktyczno- wychowawczej, za osiągnięcia w dziedzinie badań naukowych oraz za działalność naukowo- dydaktyczną i organizacyjną. Otrzymała Nagrodę Kuratora Oświaty i Wychowania w Gorzowie Wlkp. w 1982 roku, a także kilkakrotnie Nagrody J.M. Rektora.

ŹRÓDŁA

Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych, red. naukowa G.Mitkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000, Wydawnictwo WSP TK.

Podróż naukowa Profesor Marii Jakowickiej, red. I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, Zielona Góra 2019, Oficyna Wydawnicza UZ.

O BUDOWANIU SIEBIE, DOŚWIADCZENIACH KSZTAŁTUJĄCYCH CHARAKTER I PEDAGOGICE

Z PROFESOR MARIĄ JAKOWICKĄ ROZMAWIA IWONA KOPACZYŃSKA

Fragmenty wywiadu pod tym samym tytułem, opublikowanego w książce pod tytułem *Podróż naukowa Profesor Marii Jakowickiej*, red. I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, Zielona Góra 2019, Oficyna Wydawnicza UZ.

Iwona Kopaczyńska: *Pani Profesor, jest Pani świadkiem wielu przemian, które od czasów drugiej wojny światowej dokonywały się w życiu społecznym, w tym w praktykach edukacyjnych. Była Pani bezpośrednim obserwatorem zmian sposobów myślenia o dziecku, jego obowiązkach i prawach, o wychowaniu i wiodą-*

cych wartościach kształtujących osobowość człowieka. Również zmian w myśleniu o szkole, sposobów jej organizowania. Doświadczenie człowieka, któremu dane było owe zmiany obserwować, stanowi zawsze nieocenione źródło wiedzy, umożliwia objęcie refleksją szerszych, kontekstualnych ram zjawisk społecznych, których jesteśmy świadkami, i w których uczestniczymy. Niektóre doświadczenia Pani Profesor nie mogą być rozpatrywane bez przywołania ówczesnej sytuacji społeczno-polityczno-gospodarczej, innym przyglądamy się z podziwem, zwłaszcza gdy przeżywane sytuacje są silnie nacechowane emocjami i dotyczą wewnętrznych doznań. Zawsze jednak stanowią dla współczesnych skarbnicę wiedzy, zapośredniczoną przez narrację świadka. Proszę powiedzieć: jaki był kontekst społecz-



ny, rodzinny, historyczny Pani dzieciństwa i jak przebiegała Pani ścieżka edukacyjna?

Maria Jakowicka: Przede wszystkim muszę podkreślić, że pochodzę ze wsi. W mojej rodzinie bardzo silnie cennie były wartości pozytywistyczne, praca i wychowanie przez pracę z silnym przekonaniem, że to właśnie ona buduje człowieka i zapewnia lepszą przyszłość. Jako dzieci (a miałam dwie starsze siostry i trzech młodszych braci) mieliśmy bardzo dużo obowiązków związanych z domem, gospodarstwem i opieką nad rodzeństwem. Mój stosunek do edukacji, do własnego rozwoju, był więc wynikiem wychowania w rodzinie, dla którego kontekstem było przekonanie o wartości pracy, wysiłku, pokonywanie trudności, dążenie do osiągnięć. (...)

Ja urodziłam się w 1929 roku, a były to czasy odradzającej się po latach niewoli niepodległej Polski. Trwała odbudowa struktur państwa, w tym także oświaty, obecne były idee powszechnego wykształcenia, emancypacji i szeroko pojmowanego rozwoju. Rodzice posyłali nas do szkoły, choć nie zwalniało to w żaden sposób z obowiązków domowych. Ja bardzo rwałam się do edukacji, lubiłam się uczyć i chodzić do szkoły, a nauka była dla mnie wartością niezwykle cenną. Jeszcze przed II wojną światową rozpoczęłam naukę w szkole. Wówczas obowiązywał system szkolnictwa objęty tak zwaną reformą jędrzejewiczowską opracowaną przez ówczesnego ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza i wdrażaną od 1932 roku, a obecną w polskim szkolnictwie do 1948 roku. Została ona wprowadzona w celu opanowania chaosu programowo-organizacyjnego w szkolnictwie jako pozostałości po czasach zaborów. Jej słabą stroną były trzy stopnie organizacyjne na poziomie szkoły powszechnej. Na przykład siedmioletnia szkoła powszechna pierwszego stopnia organizowana głównie na wsi realizowała program tylko czterech klas i nie dawała uprawnień do podejmowania nauki w gimnazjum. Dlatego po trzeciej klasie mama zdecydowała się przenieść mnie i siostrę do szkoły powszechnej trzeciego stopnia w większej miejscowości, która uprawniała do przejścia na wyższy etap kształcenia. (...) Niestety w 1938 roku zmarł mój ojciec i nasze dalsze kształcenie było bardzo utrudnione. Mamie było bardzo ciężko, została sama z sześciorgiem dzieci i gospodarstwem na utrzymaniu. Część obowiązków musiała przejąć starsza siostra, w związku z tym mama wahała się w sprawie naszej dalszej edukacji i początkowo nie chciała wyrazić zgody na dalszą naukę. (...) Po namowach nauczyciela zgodziła się jednak dalej posyłać nas do szkoły. Jednak ani siostrze, ani mnie

nie dane było wówczas kontynuować nauki. Wybuch II wojny światowej wyhamował edukację na kilka lat.

I.K.: Wybuch II wojny światowej to dla dzieci i ówczesnej młodzieży doświadczenie, które z całą pewnością można nazwać traumatycznym, pozostawiające ślad na kształtującej się osobowości. Dla wielu osób urodzonych już wiele lat po wojnie fakty dotyczące przebiegu wydarzeń z okresu wojny znane są w większości z książek. Jednak fakty wyjątkowe z emocjonalnej i osobistej narracji świadka nie zawsze mogą być w pełni zrozumiałe, a mijające lata nie sprzyjają wzbudzaniu refleksji i myślenia historycznego, zwłaszcza w kontekście wykorzystywania przeszłości dla budowania przyszłości. Obecnie coraz mniej mamy dostępu do rzeczywistych przeżyć cywilnej ludności w tamtych trudnych czasach, organizacji życia i codziennych trosk. Czy może Pani Profesor powiedzieć: jaka była codzienność życia Pani rodziny po wybuchu wojny i jakie znaczenie, w Pani odczuciu, owo doświadczenie wojny miało dla Pani?

M.J.: Zaraz po dotarciu informacji o wybuchu wojny teren, na których mieszkaliśmy, zostały bezpośrednio wcielone do III Rzeszy i rozpoczął się proces wysiedlania ludności, zaczęto odbierać Polakom gospodarstwa, zwłaszcza te, które były dobrze utrzymane i przekazywano je rodzinom niemieckim. Odebrano również nam gospodarstwo. (...) a my trafiliśmy do tymczasowego obozu dla wysiedleńców. W tym czasie Niemcy realizowali już szeroko zakrojony plan wysiedleń Polaków z ziem, które zostały wcielone do III Rzeszy. Z obozu zostaliśmy skierowani do pociągu i wywiezieni do Generalnej Guberni. Wówczas była to jednostka administracyjno-polityczna utworzona przez Hitlera na mocy dekretu z 12 października 1939 roku na terytorium ziem polskich niewcielonych bezpośrednio do III Rzeszy. Jej generalnym gubernatorem był Hans Frank. Terytorium to było traktowane jak zaplecze ekonomiczne i kadrowe dla hitlerowskich Niemiec. My trafiliśmy na Roztocze, wysadzono nas w Zwierzyńcu. (...) Można już było wówczas odczuć realizację niemieckiego planu likwidowania ludności. Był to Generalny Plan Wschodni, który zakładał sukcesywną eksterminację poprzez masowe aresztowania, rozstrzeliwania, wywożenie do obozów koncentracyjnych i fizyczną likwidację ludności żydowskiej, ale także polskiej w obozach masowej zagłady. (...) Brak dostępu do informacji powodował, że początkowo tamtejsza ludność przyjmowała wysiedleńców wrogo i nie chiano wierzyć,



że za tymi działaniami stoją Niemcy. Prawdopodobnie było to związane z tym, że na wschodnich terenach Polski wiedza o Niemcach była nieco wyidealizowana, a jeszcze nie było doświadczeń z działaniami nazistowskimi. Natomiast ze względu na bezpośrednią bliskość Związku Radzieckiego życie toczyło się pod naporem negatywnych i dotkliwych doświadczeń z komunistycznymi Rosjanami. Wroga upatrywano więc bardziej w komunistycznym Związku Radzieckim niż w nieznanych jeszcze Niemcach. W miarę mijającego czasu relacje między wygnańcami a mieszkańcami stopniowo unormowały się. Jednak życie w tamtym czasie toczyło się na granicy nędzy, wszyscy szukaliśmy i podejmowaliśmy różne prace, żeby móc się utrzymać. (...) W trakcie pobytu w Zwierzyńcu zaczęłam chodzić do szkoły i tam ukończyłam klasy od czwartej do siódmej. Uczyliśmy się z tymczasowych podręczników, zatwierdzonych przez Niemców, ale nieoficjalnie korzystaliśmy ze starych, przedwojennych i oczywiście zakazanych książek, które zbieraliśmy od ludzi. (...) Uczyliśmy się także na tajnych kompletach. Dzięki świadectwu ukończenia I klasy gimnazjum na tajnych kompletach już po wojnie mogłam się starać o przyjęcie do powstających wówczas liceów. Tamten czas przeżyty w Generalnej Guberni był bardzo trudny. Mieszkając w Zwierzyńcu, przeżyłam pogrom Żydów, których mordowano na moich oczach. Przeżyłam też bezpośrednie działania wojenne, gdyż przez Zwierzyniec przeszedł front w 1944 roku. (...) Po wyzwoleniu mama podjęła decyzję, że wracamy do naszego domu w Wielkopolsce (...) i po różnych perturbacjach powróciliśmy do naszego gospodarstwa. Był 1945 rok, a gospodarstwo zniszczone. (...) Ze względu na to, że bardzo chciałam dalej się uczyć, zaczęłam przekonywać mamę, aby zgodziła się na moje dalsze kształcenie. Początkowo mama nie chciała się zgodzić, bo było bardzo dużo pracy w domu, zniszczone gospodarstwo, a trzeba było łącznie utrzymać siedmioosobową rodzinę. Ja jednak postanowiłam, że po kryjomu złożę wniosek o przyjęcie mnie do liceum i przy okazji wyjazdu do miasta na rynek zgłosiłam się do komisji przyjmującej dokumenty i zostawiłam swój wniosek o przyjęcie mnie do liceum. Wówczas pomogło mi świadectwo ukończenia I klasy gimnazjum na tajnych kompletach. Kiedy pocztą przyszło powiadomienie o mającym się odbyć egzaminie i mama dowiedziała się, że po kryjomu złożyłam dokumenty, była bardzo zła i miałam wielką awanturę. Nie byłam pewna, czy da się przekonać, żebym przystąpiła do egzaminów. Mama obawiała się, że ubędą jedne ręce do pracy, sytuacja powojenna była bardzo trudna, jednak w końcu uległa i pojechałam na egzamin. (...) W ten sposób zaczęłam realizować swoje osobiste plany. Nauka była skrócona, ale bardzo intensywna i maturę zrobiłam po dwóch latach liceum w 1947 roku.

I.K.: Można powiedzieć, że tamte powojenne czasy były bardzo wymagające z perspektywy młodych ludzi, zwłaszcza jeśli przykładamy miarę dzisiejszych czasów. Po ukończeniu liceum była Pani bardzo młodą, zaledwie 18-letnią nauczycielką. Rozpoczęła Pani swoją zawodową ścieżkę i osiągnęła tak wiele, bo przecież tytuł profesorski i pełnienie tylu funkcji, jakie były Pani udziałem, są wyjątkowym osiągnięciem. Jakie zdarzenia w zakresie swojego własnego rozwoju miały dla Pani szczególną wartość i nadawały kierunek Pani aktywności zawodowej?

Zaproponowano mi także pół etatu w szkole na stanowisku nauczyciela wychowania fizycznego. Wynikało to z tego, że w liceum miałam bardzo dobre wyniki w sporcie, szczególnie w dyscyplinach lekkoatletycznych (skokach i szybkich biegach), i byłam też jedną z najmłodszych nauczycielek.

M.J.: Po ukończeniu liceum pedagogicznego, mając zaledwie 17 lat, uzyskałam kwalifikacje do pracy w szkole. Wówczas obowiązywały tak zwane nakazy pracy i jako kwalifikowana nauczycielka otrzymałam nakaz pracy w szkole w Pszczewie.

Z przerażeniem uświadomiłam sobie odpowiedzialność za powierzone mi dzieci. Miałam jak najlepiej uczyć, a jednocześnie miałam świadomość, że zbyt mało umiem, aby temu sprostać. Był to dla mnie silny impuls do dalszego własnego kształcenia, do poszerzania wiedzy w różnych zakresach. Niemal fizycznie zaczęłam odczuwać wewnętrzny żar, palącą potrzebę nauki. Interesowało mnie wszystko - otoczenie, świat, ludzie. W tamtym czasie jedynym środkiem rozwoju była literatura (nawiasem mówiąc trudno dostępna) i czytelnictwo. Ten czas jednocześnie pracy nauczycielskiej i wytężonego wysiłku nad rozwojem własnym trwał dwa lata. Wówczas nastąpiły wydarzenia sprzyjające dalszym i bardziej zróżnicowanym formom aktywności. Po jednej z wizytacji zaproponowano mi przejście do Międzyrzecza, do Wydziału Oświaty na stanowisko wizytatora. Tę propozycję złożył mi w tamtym czasie przyszły pierwszy dziekan Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Zielonej Górze, a wówczas inspektor szkolny Henryk Pochanke. Zaproponowano mi także pół etatu w szkole na stanowisku nauczyciela wychowania fizycznego. Wynikało to z tego, że w liceum miałam bardzo dobre wyniki w sporcie, szczególnie w dyscyplinach lekkoatletycznych (skokach i szybkich biegach), i byłam też jedną z najmłodszych nauczycielek.

W 1952 roku inspektor H. Pochanke zaproponował mi możliwość udziału w organizowanym w Warszawie kursie dla nauczycieli szkół średnich. Zgodziłam się i ucieszyłam z tego. To było dla mnie wyróżnienie. Był to półroczny kurs o specjalności pedagogika, który realizowany był w warunkach zamkniętych w Sulejówku. Półroczny okres przeznaczony na przygotowanie nauczycieli szkół średnich prowadzony był w procesie ogromnej dyscypliny, wymagał wyjątkowej koncentracji. Pracowaliśmy tam w warunkach koszarowych. Niektóre zajęcia odbywały się także w Warszawie. Nie mogliśmy opuszczać ośrodka, a podanie o możliwość wyjazdu do domu nie zawsze było pozytywnie rozpatrywane. Nauka była bardzo intensywna, a ja jakbym oszalała na punkcie wiedzy. Miałam wówczas 23 lata, chłonięłam wiedzę każdą komórką i miałam świetne wyniki. Ze względu na to, że kurs był sygnowany przez Uniwersytet Warszawski, po jego ukończeniu otwarto dla nas możliwość dalszego studiowania pedagogiki właśnie na Uniwersytecie Warszawskim w systemie zaocznym. Dla naszej grupy opra-

(...) gdy w 1971 roku powstawała WSN w Zielonej Górze, ówczesny jej Rektor prof. Hieronim Szczegóła zaproponował mi powrót na teren Ziemi Lubuskiej, zdecydowałam się na ponowną zmianę i związałam swoje zawodowe życie z zielonogórską uczelnią. Tu poszerzałam swoje zainteresowania naukowe i prowadziłam kolejne badania.

cowano specjalny program. W tym czasie miałam kontakt z wieloma znamienitymi postaciami polskiej nauki.

Po ukończeniu kursu zostałam zatrudniona w liceum pedagogicznym w Gorzowie Wielkopolskim. Ten czas poświęcałam także na rozwój własny, w dalszym ciągu studiując zaocznie na Uniwersytecie Warszawskim i gromadząc doświadczenie pedagogiczne. W 1958 roku zrobiłam magisterium. Promotorem mojej pracy był psycholog prof. Tadeusz Nowogrodzki, a recenzentką prof. Romana Miller. Z dużym zainteresowaniem uczestniczyłam też w jej wykładach, które miały dla mnie ogromne znaczenie, zaszczyliły we mnie potrzebę szerokiego, wielowymiarowego spojrzenia na działania pedagogiczne, znaczenia różnych kontekstów w analizie sytuacji dziecka i różnych pedagogicznych problemów. Trzeba dodać, że były to czasy stalinowskie, a ona na swoich wykładach nawiązywała szeroko do humanistyki, do starożytności, starała się pokazywać nam związki, zależności między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Starła się też podkreślać wartość ponadczasowych idei nauk humanistycznych. Korzystała często z literatury wówczas mało dostępnej, zdobywanej potajemnie, często prywatnie zza „żelaznej kurtyny”. Myślę, że kontakt ze znamienitymi postaciami ówczesnej nauki sprawił, że chciałam nadal się rozwijać, dlatego kontynuowałam studia, a także uczestniczyłam z własnej inicjatywy w cyklach otwartych wykładów organizowanych w Pałacu Staszica, siedzibie PAN w Warszawie. Wiązało się to z dużym wysiłkiem, podróż do Warszawy była czasochłonna, ale udział w tych wykładach sprzyjał nawiązywaniu kontaktów, możliwości odbywania konsultacji, a wówczas było to bardzo istotne ze względu na ograniczony dostęp do nowych badań, wiedzy, dyskusji. Po skończeniu studiów, w liceum pedagogicznym w Gorzowie, w którym nadal pracowałam, zostałam kierownikiem Zespołu pedagogiki i praktyk pedagogicznych. Z własnej inicjatywy opracowywałam projekty praktyk, często przyjmowane do realizacji w skali kraju. Zgromadziłam również wtedy bardzo bogaty materiał badawczy. Po jakimś czasie nastąpił jednak moment bezradności, dotyczący tego, co właściwie mogę z tym materiałem zrobić. Potrzebny był mi ktoś, kto nada kierunek i pomoże mi wyraźnie określić cel tych czynności badawczych. Znałam wówczas już państwo Janinę i Antoniego Maćkowiaków (znawców i propagatorów w Polsce nauczania łącznego w pracy z dziećmi), którzy pracowali w Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Sulechowie. Antoni Maćkowiak miał już wtedy doktorat i doświadczenie badawcze. Pokazałam mu wszystkie moje materiały i analizy, a on stwierdził, że nadszedł moment,

w którym potrzebny jest mi ktoś, kto poprowadzi dalej mój rozwój naukowy. To właśnie Antoni Maćkowiak skontaktował mnie i umówił z prof. Stanisławem Kowalskim z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Powiedział, że mam zabrać wszystkie swoje materiały i pojechać do profesora na rozmowę. (...) Tak stałam się członkiem zespołu badawczego prof. S. Kowalskiego. Jemu też zawdzięczam ukierunkowanie na problemy osobowościowe w badaniach nauczycieli. Pod jego kierunkiem opracowałam koncepcję kategoryzacji indywidualnych cech młodzieży podejmującej studia pedagogiczne jako kandydatów na nauczycieli. Typologia kandydatów na nauczycieli, która wówczas powstała, była wynikiem prowadzonych przeze mnie badań i wzbudziła zainteresowanie w świecie nauki. Była też sednem mojej pracy doktorskiej, którą obroniłam w 1968 roku. Praca doktorska stała się też podstawą opracowania książki zatytułowanej *Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych*. W kolejnych latach powierzono mi także organizowanie konferencji naukowych poświęconych tworzeniu koncepcji praktyk na poziomie kształcenia wyższego i w efekcie powstała również książka pod moją redakcją *Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli*. Problem możliwości intelektualnego, zawodowego i naukowego rozwoju człowieka, który decyduje się zostać nauczycielem, był dla mnie bardzo interesujący. Jedni bowiem przychodzą do zawodu z pobudek racjonalnych, inni emocjonalnych. Niezależnie jednak od tego, jaka była wstępna motywacja, znaczący jest przebieg procesu identyfikacji z zawodem. W procesie tym skuteczne okazują się różne mechanizmy, właśnie zależne od wstępnej motywacji. Swoim głównym przedmiotem zainteresowań badawczych uczyniłam przemiany osobowości kandydatów w toku studiów na tle motywów ich podjęcia. Efektem stała się opracowana typologia kandydatów wniesiona jako novum do teorii pedeutologii. (...) Zagadnieniom przygotowania do zawodu nauczyciela w toku praktyk pedagogicznych poświęcałam sporą część swojej aktywności naukowej i działalności społecznej. Przez wiele lat byłam przewodniczącą Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego, co umożliwiło mi ciągły kontakt z nauczycielami, obserwowanie ich rozwoju i doskonalenia zawodowego. Tymczasem dalej pracowałam w Gorzowie Wielkopolskim w Liceum Pedagogicznym, później w Studium Nauczycielskim. To był jednak czas, w którym rozpoczął się proces zmian w kształceniu nauczycieli. Stawiano coraz wyższe wymagania przyszłym nauczycielom. Podjęto także decyzję o ich kształceniu na poziomie wyższym. Studia magisterskie stały się podstawowym wymogiem przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Zaczęły powstawać uczelnie – wtedy wyższe szkoły nauczycielskie, a licea pedagogiczne stopniowo wygaszano. (...) W roku 1970 zdecydowałam się podjąć pracę w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Słupsku (...), ale gdy w 1971 roku powstawała WSN w Zielonej Górze, ówczesny jej Rektor prof. Hieronim Szczegóła zaproponował mi powrót na teren Ziemi Lubuskiej, zdecydowałam się na ponowną zmianę i związałam swoje zawodowe życie z zielonogórską uczelnią. Tu poszerzałam swoje zainteresowania naukowe i prowadziłam kolejne badania. Nadal moim mentorem naukowym był profesor Stanisław Kowalski. Habilitację zrobiłam w 1978 roku, kierując swoje zainteresowania tym razem ku szkołom środowiskowym.

Powstała wówczas praca *Uwarunkowania szkół środowiskowych w średnim mieście*. Była to praca poprzedzona wieloletnimi badaniami, w których badane były możliwości włączania różnych sił społecznych środowiska w średnim mieście, jakim była Zielona Góra, w pracę wychowawczą i dydaktyczną. (...) Podjęty przeze mnie problem był o tyle płodny, że w kolejnych latach powstała jeszcze inna książka obejmująca zagadnienia współpracy szkoły i środowiska zatytułowana *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*. Pracę tę przedstawiłam, ubiegając się o tytuł profesora w 1985 roku.

I.K.: *Ślady minionych myśli i przeżyć pozostają w nas samych jako rodzaj fundamentalnych kamieni miłowych konstruujących naszą osobowość, charakter, sposób myślenia i reagowania. Niektóre nas wzmacniają, inne trzeba zracjonalizować, aby móc wykorzystać do wzmocnienia siły swojego charakteru. Które z aspektów życia zawodowego i innych zdarzeń pozostały do dziś silnym wspomnieniem i jakie było w Pani ocenie ich znaczenie dla budowania siebie lub nabywania umiejętności rozumienia innych?*

M.J.: Zawsze lubiłam się uczyć, dużo czytałam i zawsze w toku mojego studiowania i pracy zawodowej jako nauczyciel i badacz starałam się interesować edukacją i pedagogiką w szerokim kontekście. Zabiegałam też o ujmowanie wiedzy pedagogicznej równolegle z kilkoma pokrewnymi naukami, a szczególnie z psychologią, socjologią, filozofią. Dopiero odpowiednio scalone w umyśle treści umożliwiają pełne zrozumienie i realizację istoty edukacji. Uważam, że obecnie następuje proces zawężania specjalizacji w pedagogice jako nauce, przez choćby zbytne koncentrowanie się na subdyscyplinach przy zawężaniu ogólnych teorii o wychowaniu. Im szczegółowsze ujmowanie zagadnień, tym większa schematyzacja, a w konsekwencji trudności nauczycieli w odbiorze teorii edukacji. Ostatecznie nie sprzyja to dobremu projektowaniu działań pedagogicznych. W pracy zawodowej starałam się zawsze spoglądać na problemy pedagogiczne z różnych perspektyw, poszukując szerokich uwarunkowań sytuacji. Uważałam i uważam, że zbytne zamykanie się w jednej subdyscyplinie zubaża problem i zawęża refleksję. Starałam się więc nawiązywać szerokie kontakty z różnymi osobami, o wyższych niż moje kwalifikacjach, inicjować spotkania z przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych, z tymi, co mają coś cie-

kawego do zaoferowania, z którymi można dyskutować, wymieniać się myślą, poszerzać pola badawcze. Uczestniczyłam też w spotkaniach, konferencjach socjologów, psychologów, aby również przysłuchiwać się i czerpać z ich wiedzy. Organizując pracę Wydziału Pedagogicznego, pełniąc różne funkcje, dążyłam do wszelkiej możliwej współpracy tych dziedzin, które trzeba scalać dla wyższych celów edukacyjnych, przygotowując programy kształcenia, organizując konferencje naukowe, zapraszając do współpracy pracowników naukowych różnych uczelni. Myślę, że było to też dostrzegane w środowisku naukowym, gdyż wybrano mnie do Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, do Centralnej Komisji ds. Kadr Naukowych, włączano mnie do różnych zespołów specjalistycznych przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polskiej Akademii Nauk, głównie tych, których aktywność koncentrowała się na edukacji matych dzieci i nauczycieli. Działalam także jako członek Rady Naukowej Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich przy WSP w Krakowie oraz jako członek Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego, jednocześnie pełniąc funkcje przewodniczącej w naszym wojewódzkim oddziale.

Moja aktywność w tych gremiach wiązała się z bezpośrednim kontaktem z praktyką edukacyjną, udziałem w projektowaniu ciekawych rozwiązań możliwych do wykorzystania przez nauczycieli. Uważałam i uważam, że w pracy nauczyciela ważne jest poszukiwanie ciągle nowych rozwiązań, a twórczość jest po prostu wpisana w zawód nauczycielski. Nie można powtarzać tych samych rozwiązań, a wynika to chociażby z tego, że dziecko jest ciągle stawiane w nowej dla siebie sytuacji, a nauczyciel, stając przed uczniem, ma do czynienia z nowym kontekstem. Mając na uwadze potrzebę takiego, interdyscyplinarnego i twórczego kształcenia nauczycieli, starałam się organizować działalność powstającą w Zielonej Górze uczelni (najpierw Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, później Wyższej Szkoły Pedagogicznej, następnie Uniwersytetu Zielonogórskiego) tak, aby stworzyć ku temu warunki. Starając się kłaść nacisk na osobowe wartości nauczyciela, rozwój bogatej, świadomej, mądrej osobowości, intensyfikowałam kontakty naukowe z wybitnymi pedagogami z ośrodków uniwersyteckich w kraju. Gościli u nas w uczelni z wykładami niemal wszyscy profesorowie pedagogiki tamtego czasu. Część z nich podejmowała także stałą współpracę z naszą uczelnią. Poza formalnymi, ogólnymi kontaktami rozwijały się także zindywidualizowane, owocujące promotorstwem i udziałem naszych pracowników w zespołach naukowo-badawczych prowadzonych w macierzystych ośrodkach profesorów.

Mogę powiedzieć, że zajmując się przez całe swoje życie pedagogiką w różnych wymiarach - naukowym, praktycznym, ucząc innych, pracując nad sobą, pełniąc funkcje czy organizując zespoły pasjonatów, odnalazłam swoje powołanie. Myślę, że miały na to wpływ emocje po trosze związane z moim dzieciństwem i moim kształceniem, które toczyło się w trzech zupełnie różnych kontekstach - po odzyskaniu niepodległości przez Polskę, w czasie drugiej wojny światowej i w latach powojennego socjalizmu. W pełni mam świadomość tego, że silne przeżycia profilują osobowość człowieka. W wychowaniu dzieci szczególnie negatywne doświadczenia, które stają się udziałem dziecka, wywierają presję na całe życie. U jednych wywołują jawne zaburzenia w funkcjonowaniu, u innych tworzą pokłady

Uważam, że obecnie następuje proces zawężania specjalizacji w pedagogice jako nauce, przez choćby zbytne koncentrowanie się na subdyscyplinach przy zawężaniu ogólnych teorii o wychowaniu. Im szczegółowsze ujmowanie zagadnień, tym większa schematyzacja, a w konsekwencji trudności nauczycieli w odbiorze teorii edukacji.

nieuświadomianych emocji, stając się niekiedy źródłem nieuzasadnionych reakcji, strategii działania, niezrozumiałych dla innych zachowań. Pokolenie wojennych dzieci z pewnością miało i ma swoją charakterystykę. To szalenie trudno uchwytne problem, ale doświadczanie braku czegokolwiek w dzieciństwie pozostaje jak rysa, która może zaciążyć na życiu człowieka wiele lat później. Przykładowo, ci, którzy w czasie wojny doświadczali głodu, mają potrzebę gromadzenia żywności, ci, którzy pozbawieni byli bliskości, kontaktów, wykształcają w sobie różne mechanizmy obronne. Konsekwencje są zawsze długofalowe i ujawniają się czasami dopiero po wielu latach. Mogę powiedzieć, że różne doświadczenia mojego życia stały się źródłem silnego przekonania, że trzeba dążyć zawsze do zrozumienia dziecka i kontekstu jego życia, aby umieć wspierać je w rozwoju. (...) Nawijając do potrzeby rozumienia dziecka i kontekstu sytuacyjnego, a jednocześnie wskazując na ważne osoby, moich nauczycieli, inspiratorów, mogę powiedzieć, że mocno utkwily mi słowa Antoniego Makarenki, z którym wiąże się pewna opowieść o jego uczniu, który został nauczycielem. Ceniąc doświadczenie swojego Mistrza, jako świeżo upieczony nauczyciel zadzwonił z pytaniem dotyczącym pewnego problemu wychowawczego. Makarenko natomiast odpowiedział stwierdzeniem: „Nie wiem, jaka jest u Ciebie pogoda”. Czasem właśnie trafnie zastosowana metafora umożliwia zrozumienie więcej niż sto dosłownych wyjaśnień. Myśląc o ludziach, którzy wywarli na mnie bezpośredni wpływ na mój rozwój naukowy, oprócz wspomnianej wcześniej Romany Miller, Tadeusza Nowogrodzkiego, Stanisława Kowalskiego muszę także wskazać profesora Józefa Kozłowskiego. Bardzo utkwily mi jego słowa kierowane do młodej kadry naukowej, do studentów. Profesor mawiał, że gdy jest się studentem, to cały czas się bierze, gromadzi od innych wszystko to, co mają najlepszego. Przychodzi jednak moment, że człowiek musi zacząć dawać, oddać to, co otrzymał od innych, co zgromadził. Nauczyciel jest w szczególnej sytuacji, bo musi mieć cały czas, co rozdawać. Nie może więc przerwać gromadzenia, a źródłem, z którego może czerpać, jest sztuka, dzieła sztuki, literatura, muzyka, szeroko pojęta kultura. To właśnie kultura otwiera dostęp do pokładów człowieczeństwa, czyni nas wrażliwymi, budzi potrzebę piękna, umożliwia rozumienie Innego. W moim odczuciu ten zakres kształcenia nauczycieli jest w praktyce ich kształcenia zbyt ubogo uwzględniany. Ja także starałam się czerpać ze sztuki, tym bardziej że bardzo interesował mnie właśnie problem twórczości, a dokładniej twórcze osobowości i przebieg procesu tworzenia. Uważam, że przyglądając się twórcom w różnych dziedzinach sztuki, można dostrzec analogię z twórczymi nauczycielami. Chcąc kształcić twórczych nauczycieli, warto więc sięgać do tych dziedzin, w których istotą działania jest tworzenie. Prywatnie najwięcej przyjemności sprawia mi przyglądanie się malarzom impresjonizmu, których dzieła pokazują „tylko” jakąś chwilę, ale to „tylko” napędzające jest dynamiką, emocją, siłą i wrażliwością. (...)

I.K.: Jakie w Pani ocenie - myśląc o swoich doświadczeniach i przyglądając się współczesnej sytuacji dzieci i nauczycieli - można wskazać kierunki przemian w zakresie myślenia o dziecku, o działalności pedagogicznej, o kształceniu?

M.J.: Odpowiedź na to pytanie jest obszerna i na pewno nadaje się na szersze opracowanie. Mogę jedynie wskazać kilka kwestii. Od czasów mojego dzieciństwa wiele się zmieniło. Przede wszystkim kontekst wychowania dzieci uległ wielopłaszczyznowym przemianom. Można wskazać społeczne przemiany, a w nich szczególnie procesy emancypacyjne, egalitaryzacyjne i demokratyzację życia. Po pierwsze wyzwolenie dziecka i dzieciństwa oraz przyznanie prawa do beztróskiego dzieciństwa to na pewno proces, który mogłam obserwować. Proces ten zresztą został już zapoczątkowany na przełomie XIX i XX wieku, ale rozwijał się i rozwija do dzisiaj. Oprócz formalno-instytucjonalnych i prawnych zmian zachodziły także zmiany na poziomie mentalnym społeczeństwa. Demokratyzacja życia społecznego wywarła wpływ na życie rodzinne i wkroczyła do szkół. Dzieci mają zdecydowanie więcej praw niż w latach minionych, w tym prawo wyrażania własnych sądów, myśli, mają prawo decydować o wielu aspektach własnej sytuacji. Autorytaryzm w wychowaniu dziś jest zdecydowanie w mniejszości w stosunku do demokratycznych stylów wychowania. Cały czas obecne jest też dążenie do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, przede wszystkim na poziomie instytucjonalnym. Po drugie nastąpiło upowszechnienie szkolnictwa i edukacji. Obecnie dostęp do edukacji na coraz wyższych szczeblach dla dzieci i młodzieży z różnych środowisk społecznych jest naturalny. Dawniej natomiast był poważnym awansem społecznym dostępnym nielicznym. Po trzecie stosunek rodziców do dzieci i ich obowiązków. Dawniej edukacja nie zwalniała z wypełniania obowiązków domowych lub związanych z gospodarstwem czy opieką nad rodzeństwem, szczególnie w mniej zamożnych środowiskach i na wsi. Takie prace, jak wypasanie zwierząt, karmienie ich, prace w polu, prace w domu, zajmowanie się rodzeństwem w czasie, gdy rodzice pracowali, były czymś zupełnie naturalnym. Wykonywanie zadań związanych ze szkołą wymagało dobrego planowania czasu, poczucia obowiązku i szybkiego dojrzewania do samodzielności. Obecnie dzieci mają mniej obowiązków, a rodzice coraz mniej zadań związanych z domem powierzają swoim dzieciom. Z jednej strony jest to związane z wyraźnie już ugruntowaną kulturą ochrony dziecka i dzieciństwa, ale z drugiej z mniejszym obecnie zaufaniem do dziecięcych kompetencji, mniejszą wiarą w ich gotowość do podejmowania odpowiedzialnych zadań. Czas dojrzewania dzieci do samodzielności i odpowiedzialności jest dużo bardziej wydłużony. Po czwarte nastąpiły wyraźne zmiany w kwestii autorytetów (...), tradycyjne ujmowanie autorytetu i jego

Profesor [red. Józef Kozłowski] mawiał, że gdy jest się studentem, to cały czas się bierze, gromadzi od innych wszystko to, co mają najlepszego. Przychodzi jednak moment, że człowiek musi zacząć dawać, oddać to, co otrzymał od innych, co zgromadził. Nauczyciel jest w szczególnej sytuacji, bo musi mieć cały czas, co rozdawać. Nie może więc przerwać gromadzenia (...).

źródeł uległo przewartościowaniu i reorganizacji. Innym aspektem przemian są zmiany polityczno-ekonomiczne. Po pierwsze zmiany w organizacji edukacji zawsze pozostają w silnym związku z organizacją państwa i ustrojem politycznym. (...) W latach przed II wojną światową najważniejsze było upowszechnienie edukacji na podstawowym poziomie i zbudowanie ujednoliconego systemu szkolnictwa po latach zaborów. (...) W czasie II wojny światowej edukacja była obowiązkiem wobec siebie samego i własnej przyszłości oraz obowiązkiem patriotycznym spełniającym rolę oręża walki z wrogiem. Bezpośrednio po wojnie głównym celem stała się alfabetyzacja, a następnie upowszechnianie średniego wykształcenia. Edukacja miała scentralizowany i zideologizowany charakter, jednak w społecznym odbiorze wartość wykształcenia była bardzo wysoka. Szeroko wówczas realizowane badania nad edukacją, dzieckiem, nauczycielem tworzyły polską pedagogikę, nadając jej naukowy status. Po obradach okrągłego stołu nastąpiło odejście od scentralizowanego systemu edukacji, otwarcie na alternatywne koncepcje i pluralizm edukacyjny. Jednocześnie celem stało się upowszechnienie wyższego wykształcenia. Niestety można było też obserwować stopniowe obniżanie się wartości edukacji, ogromne dysproporcje w jakości oferowanej edukacji i poziomie wiedzy uczniów. (...) Cywilizacyjne przemiany związane z rozwojem technologii także stanowią ciekawy obraz zmian. Technika i technologie tak szybko wprowadzają zmiany w nasze życie, że nie nadążamy z ich racjonalnym wykorzystaniem, badaniem negatywnych skutków w perspektywie życia człowieka i opracowywaniem strategii ich wykorzystywania dla maksymalizowania potencjału indywidualnych jednostek. Mimo niewątpliwie wyższego obecnie poziomu ekonomicznego życia ludzi niż w okresie przed II wojną światową i po niej staliśmy się świadkami różnego rodzaju wykluczeń społecznych. Osobiście dla mnie natomiast najważniejsze jest to, że mimo zmienności sytuacji ustrojowej i ekonomicznej dostrzegam jedną stałą wartość, rodzaj dezyderaty, która stanowiła również mój osobisty drogowskaz pedagogiczny.

Mam na myśli dążenie do najgłębszego rozumienia dziecka oraz stwarzanie warunków do jak najpełniejszego rozwoju. Uważam, że rozumienie dziecka jest pierwotne w stosunku do projektowania aspektu działaniowego, niezależnie od okresu życia dziecka i od środowiska. Zawsze interesował mnie w kształceniu i w działalności edukacyjnej związek między teorią i praktyką (...), a dziś dostrzegam jego rozchwianie. (...) Obecnie można zaobserwować w kształceniu nauczycieli przerost działania nad rozumieniem istoty zjawisk pedagogiczno-rozwojowych. Wyeksponowany jest aspekt działaniowy, a zdecydowanie mniej osobowościowy nauczyciela i ucznia. Nauczyciel planuje i często nie zastanawia się nad wartościami rozwojowymi dla dziecka. Ten brak rozumienia wartości rozwojowych różnych działań i sytuacji dotyczy niestety także rodziców. Widzę w szkole i w kształceniu nauczycieli odchodzenie od dobrze rozumianej metodycznej strony edukacji, w której nauczyciel nie tyle bezkrytycznie stosuje gotowe recepty i schematy działania, ile jest świadomy teorii uzasadniającej określone możliwości rozwiązań. Dobra metodyka zwłaszcza odniesiona do małego dziecka dla mnie oznacza wiedzę i rozumienie czynników sytuacyjnych, dziecka i realizowanego zagadnienia oraz zdolność przełożenia tej wiedzy na sensowne działanie w codziennej praktyce. W kształceniu nauczycieli wciąż ubogi w mojej ocenie jest zakres oceny swojego działania przez nauczyciela. Autoanaliza ma przecież duże znaczenie dla zmiany jakości działania. Dotyczy to w równym stopniu nauczyciela i jego uczniów. Dlatego myśląc o kształceniu nauczycieli, uważam, że trzeba wyraźnie włączać zagadnienia autoanalizy, przeciwdziałać zbyt wąskiemu i schematyzującemu ujmowaniu kształcenia. Sądzę również, że trzeba doceniać praktyki nauczycielskie, rozumieć ich wartość, zapewniać studentom możliwość obserwowania i współdziałania z mądrymi, doświadczonymi nauczycielami.

I.K.: Bardzo serdecznie dziękuję za rozmowę.

NAGRODY JM REKTORA UNIwersytetu Zielonogórskiego

PRYZNANE NAUCZYCIELOM AKADEMICKIM ZA OSIĄGNIĘCIA W ROKU 2018/2019

Nagrodę indywidualną za osiągnięcia naukowe otrzymali:

1. dr hab. inż. Radosław Maruda, prof. UZ
2. dr hab. inż. Wilfried Winiwarter, prof. UZ
3. prof. dr hab. inż. Andrzej Jędrzak
4. dr hab. n. med. Maciej Salagierski
5. dr hab. n. med. Marcin Zaniew, prof. UZ
6. prof. dr hab. Paweł Zimniak
7. dr inż. Marcin Relich
8. prof. dr hab. Leszek Jerzak
9. dr Michał Żejmo
10. dr inż. Janusz Adamczyk