

Barbara Wilgocka-Okoń

Mój życiorys naukowy

Nauczyciel i Szkoła 1 (2), 117-122

1997

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara WILGOCKA-OKOŃ

Mój życiorys naukowy

O tym, jak trudno jest pisać o sobie, pojęłam już wtedy, gdy odłożyłam słuchawkę telefonu po rozmowie, w której Redakcja czasopisma „Nauczyciel i Szkoła” zwróciła się do mnie z prośbą o napisanie autobiografii naukowej. Przecież pisanie o sobie to nie tylko powołanie się na fakty z życia osobistego czy zawodowego, lecz także ich wybór, osadzenie w kontekście całości życia, zinterpretowanie. Podejmując ten trud, założyłam, że będę w stanie tylko częściowo sprostać temu nowemu dla mnie zadaniu.

Zacznę od odpowiedzi na pytanie: Co skłoniło mnie do tego, by zostać pedagogiem? Być może, zabrzmiałoby to dziwnie, lecz stało się to dość przypadkowo. Profesor Tatariewicz powiedziałby, że to los mną kierował, a nie ja losem, bo moim marzeniem była medycyna. Ukończenie, po wojenno-okupacyjnych perypetiach z edukacją, Liceum Pedagogicznego we Włocławku zamknęło mi jednak drogę do studiów medycznych, takie to bowiem zasady wówczas obowiązywały. Zdawałam więc egzamin na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego, obejmującym wtedy różne kierunki. Na studia zostałam przyjęta bez trudu, miałam też prawo wybierać dowolny kierunek. Wahając się, co do wyboru historii czy pedagogiki, wybrałam tę drugą. Po wielu latach zrozumiałam, że wybór ten, choć wówczas, nieświadomy, miał swój związek z medycyną o tyle, że zarówno w przypadku medycyny, jak pedagogiki człowiek stanowi podmiot zainteresowania.

Wprawdzie człowiekiem zajmuje się znacznie więcej dyscyplin naukowych, ale medycyna i pedagogika mają jednak ten swoisty charakter, że zajmują się nim nie tylko ze względów poznawczych, lecz także ze względu na tworzenie warunków jego rozwoju.

Moimi nauczycielami na Uniwersytecie obok profesorów z Wydziału Pedagogicznego, jak S. Baley, H. Pohoska, czy B. Suchodolski, byli także filozofowie:

T. Kotarbiński i W. Tatarkiewicz. Po latach jako pracownik naukowy, zrozumiałam, jak znaczący okazał się kontakt z tak wybitnymi uczonymi, wcześniej, gdy byłam jeszcze studentką raczej tego nie rozumiałam.

Istotnym powodem mego zainteresowania pracą naukową w dziedzinie pedagogiki był nie sam fakt ukończenia studiów pedagogicznych w Uniwersytecie Warszawskim, lecz moje bezpośrednie włączenie się do badań nad procesem nauczania i nad osiągnięciami szkolnymi. Już jako studentka znalazłam się w zespole badającym wyniki nauczania w odpowiednio wylosowanych szkołach. Skoncentrowałam się na ilościowej i jakościowej analizie osiągnięć dzieci z klas początkowych, głównie w zakresie ich mowy, czytania, i pisania. Poszukiwanie psychologiczno-dydaktycznych uwarunkowań tych osiągnięć bądź ich braku, wpłynęło na moje zainteresowanie się procesami edukacji początkowej. Wszłam wówczas w skład dość dużego zespołu badającego przebieg zajęć szkolnych i przygotowującego stenogramy lekcji. Inspiratorem i kierownikiem obu tych zespołów był Wincenty Okoń, wtedy adiunkt na Wydziale Pedagogicznym UW, obecnie profesor, a od czterdziestu lat mój mąż. Miał dar, jak rzadko kto, tworzenia warunków rozwoju młodej kadry naukowej. On to, obok profesora B. Suchodolskiego, promotora mojej pracy doktorskiej, oraz profesor M. Przetacznikowej, nieocenionej konsultantki – głównie w okresie moich badań nad dojrzałością szkolną, był znaczącą dla moich poczynań naukowych osobą. Umiał zachęcać do pracy, umiał stawiać i egzekwować wymagania, ale też umiał stwarzać ogromny margines swobody i samodzielności w działaniu, co dawało szansę wychodzenia spod władzy autorytetu do autonomii.

Ten głównie dydaktyczny, ale z mocną podbudową psychologiczną, nurt moich zainteresowań naukowych znacznie się pogłębił w czasie mojej pracy naukowej w Instytucie Pedagogiki, w którym już w 1951 roku, a więc jeszcze przed ukończeniem studiów, rozpoczęłam pracę naukową.

Na pierwsze moje samodzielne poczynania badawcze złożyły się badania nad trudnościami, jakie przeżywają dzieci w procesie nauki czytania. Pozwoliły mi one opublikować kilka artykułów, ale i uświadomić sobie iż bez bezpośredniego zetknięcia się ze szkołą nie będę prawdziwym badaczem-empirykiem. W 1954 roku przeszłam więc z Instytutu do pracy w szkole podstawowej. Przy dość skromnym przygotowaniu metodycznym, którego nie zapewniały ówczesne studia, byłam zmuszona poszukiwać własnych sposobów realizacji zadań szkolnych. Nie zawsze z tych prób wychodziłam obronną ręką. Chyba największą satysfakcję sprawiało mi wzbudzanie zainteresowania dzieci treścią zajęć oraz doszukiwanie się konsekwencji tego zainteresowania w osiągniętych przez dzieci wynikach. W toku swej pracy nauczycielskiej zrozumiałam, że zawód nauczycielski stwarza ogromne możliwości samodzielnego i twórczego poszukiwania nowych i coraz bardziej efektywnych metod kształcenia i wychowania.

Pracując w szkole, nie zaniechałam badawczych poszukiwań, m.in. przeprowadziłam w klasach trzecich badania nad przyswajaniem pojęć przyrodniczych, na

których oparłam swoją rozprawę, opublikowaną w „Studiach Pedagogicznych”. Przygotowałam też książkę na temat organizacji pracy i odpoczynku uczniów, przeznaczoną dla rodziców. Doczekała się ona dwu wydań w Polsce oraz tłumaczeń na języki: niemiecki i czeski.

Po pięciu latach pracy w szkole wróciłam do pracy naukowej. W ramach studiów doktoranckich przystąpiłam do całkiem już indywidualnych badań nad zasobem umysłowym dzieci polskich. Nawiązałam do badań Jana Władysława Dawida sprzed 1900 roku, lecz znacznie rozszerzyłam pole i metodę jego badań. Badanie moje, obejmujące 1400 losowo wybranych dzieci, wykazało, że ich zasób umysłowy różni się w zależności od środowiska i wykształcenia rodziców, a zarazem, że wyobrażenia i pojęcia dzieci współczesnych odnoszące się do świata przyrodniczo-geograficznego są bogatsze niż u dzieci badanych przez J. W. Dawida, lecz uboższe, gdy chodzi o człowieka i ludzkie uczucia. Badania te stały się przyczynkiem do wyjaśnienia zjawiska akceleracji. Oparta na nich książka pt. *Zasób umysłowy dzieci dawniej a dziś* (PZWS 1967) została obroniona w Uniwersytecie Warszawskim jako rozprawa doktorska.

Od świata wyobrażeń i pojęć dzieci pięcio- siedmioletnich łatwo mi przyszło zrobić następny krok, tym razem do zagadnień gotowości dzieci do podjęcia obowiązku szkolnego. Decydując się na uwzględnienie w tym badaniu próby ogólno-polskiej, obejmującej 1072 dzieci, musiałam pokonać trudności związane z opracowaniem i przygotowaniem własnego testu dojrzałości szkolnej (DS 1), drukiem materiałów do badań, opracowaniem próby losowej i dotarciem badacza do wszystkich dzieci, rozrzuconych po całym kraju, nie mówiąc o konieczności zebrania i uporządkowania, ogromnego materiału badawczego. Na szczęście pomocy udzielił mi Instytut Pedagogiki, który przekształcił się w Instytut Badań Pedagogicznych. Efektem badań stało się kilka prac, w tym moja rozprawa habilitacyjna pt. *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko* (PWN, 1972), obroniona w 1974 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim. Efektem praktycznym było prowadzenie badań nad gotowością szkolną na skalę masową bądź lokalną z zastosowaniem testu DS 1 oraz korzystanie z wyników badań w różnych pracach programowych i ustrojowych.

Badania te wciągnęły mnie w wir wielu dyskusji i polemik, których przedmiotem był zarówno sam sposób badania (testy budzą u nas zawsze wiele kontrowersji), jak problem przyśpieszenia obowiązku szkolnego. Z wyraźnym oddźwiękiem spotkały się wśród nauczycieli, którzy zachęceni przeze mnie we wstępie do mej broszury *O badaniu dojrzałości szkolnej* (PZWS, 1971), nadsyłali swe uwagi. Był to prawdziwy dialog. Pod jego wpływem przygotowałam drugą, równoległą wersję testu dojrzałości szkolnej (DS 2). A w pięć lat po moich badaniach z pracy magisterskiej Kazimiery Dutkiewicz pt. *Trafność prognostyczna testu dojrzałości szkolnej B. Wilgockiej-Okon* napisanej pod kierunkiem profesora T. Wróbla, dowiedziałam się, że śledzone przez ten pięcioletni okres losy szkolne dzieci i ich osiągnięcia w województwie kieleckim wykazały znaczną korelację z wynikami testu dojrzałości szkolnej, uzyskanymi przed pięcioma laty.

Na przykładzie własnych, tak bardzo skomplikowanych badań nad dojrzałością szkolną zrozumiałam dlaczego nie prowadzi się u nas badań opartych na próbie ogólnopolskiej. Jak dotąd, nie stosuje się ich w pedagogice, rzadkością są również w socjologii. Mimo tej świadomości podjęłam kolejne, równie uciążliwe i trudne badania diagnostyczne, tym razem nad rzeczywistym obciążeniem uczniów nauką szkolną. Również i te badania udało mi się przeprowadzić dzięki merytorycznemu i finansowemu wsparciu ze strony Instytutu, którego pracownikiem byłam przez szesnaście lat. Pomoc ta była niezbędna przy realizacji badań w wylosowanych 59 szkołach podstawowych, 45 szkołach średnich ogólnokształcących i 9 technikach, jak również dla prac związanych z wykorzystaniem komputerów.

W badaniach tych szczególną trudność sprawiało – w odniesieniu do wszystkich badanych uczniów – wykorzystanie formularza, na którym w ciągu sześciu tygodni badań rejestrowano wszystkie czynności ucznia związane z pracą i odpoczynkiem (w pierwszym tygodniu uwzględniano poniedziałek, w drugim – wtorek itd.). Obok tego podstawowego narzędzia trzeba było zastosować i inne, potrzebne do zebrania informacji o szkole i uczniach, gwoli ustalenia stopnia, w jakim zespół czynników związanych z wymaganiami szkoły i możliwościami uczniów wpływa na rozmiary obciążenia nauką szkolną w domu. Badania, których szczegółowe wyniki przedstawia książka *Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły* (PWN, 1976), dały obraz niejako wewnętrznego życia naszej szkoły podstawowej i średniej, rozpatrywanego od strony budżetu czynności uczniów w szkole i w domu, zależnych od wielu zmiennych, lecz przede wszystkim od działalności nauczycieli i od organizacji pracy w trzech typach szkół.

Ten ostatni czynnik zainteresował mnie stosunkowo bardziej od innych, badania przekonały mnie bowiem, że nie można mówić o optymalizacji pracy jakiegokolwiek szkoły bez zrjonalizowania w niej organizacji pracy. Z tą kwestią wiązałam nie tylko swoją troskę o przekazywanie władzom oświatowym wniosków z moich badań, lecz także dalsze swe badania, prowadzone pod koniec mojej pracy w Instytucie, wtedy już w Instytucie Badań Pedagogicznych. Ich przedmiotem stała się organizacja procesu kształcenia–wychowania w szkołach różnych typów, rozpatrywana ze stanowiska naukowej organizacji pracy, były nim również prowadzone przez mój zespół badania empiryczne nad szkołami w Polsce oraz nad organizacją pracy w szkołach wybranych krajów. Opublikowałam kilka artykułów na te tematy, wygłosiłam również w Berlinie i w Wilnie referaty, które spotkały się z zainteresowaniem.

Mój szesnastoletni okres pracy w resortowym instytucie okazał się całkiem płodny. Były to lata zdecydowanej koncentracji na pracy badawczej i pisarskiej – przy mniejszym stosunkowo obciążeniu kształceniem kadr. Jej efektem było zrealizowanie wielu poważnych badań, zwłaszcza nad zasobem wyobrażeń i pojęć dzieci, nad ich gotowością szkolną, nad obciążeniem uczniów nauką szkolną, jak również opublikowanie wielu monografii, rozpraw i artykułów.

W ciągu tych lat byłam najpierw asystentem, potem adiunktem, wreszcie docentem. Tytuł profesora nadzwyczajnego uzyskałam w 1978 roku, a zwyczajnego w 1993 roku. Jako kierownik Zakładu Modernizacji Kształcenia i Wychowania w IBP prowadziłam wraz z trzynastoosobowym zespołem szeroko zakrojone badania w ramach problemu węzłowego *Modernizacja systemu oświaty*. Byłam też przez parę lat zastępcą dyrektora IBP do spraw naukowych. Funkcję wicedyrektora zachowałam, gdy na mocy decyzji szefa resortu przesłam w 1978 roku do Instytutu Programów Szkolnych. Tam byłam zmuszona do zajmowania się praktycznymi czynnościami nadzorującymi poczynania specjalistów przedmiotowych. Dało mi to ogólną orientację co do skali trudności, jakie trzeba pokonywać w procesie dostosowywania treści edukacji do wymogów współczesnej cywilizacji, jak również do możliwości naszej młodzieży. W tym okresie udało mi się opublikować tom studiów na temat kształcenia i wychowania w klasach początkowych pt. *Edukacja wczesnoszkolna* (WSiP, 1979, drugie wydanie 1985).

Przyznam szczerze, że ani funkcja zastępcy dyrektora, ani sposób organizacji pracy w Instytucie Programów Szkolnych nie dawały mi satysfakcji. Oderwana od własnego warsztatu pracy naukowej z zadowoleniem przyjąłem propozycję odchodzącej na emeryturę, zresztą przedwcześnie, profesor J. Walczyny, objęcia prowadzonej na Wydziale Pedagogicznym UW Katedry Metodyki Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego. Ówczesny dziekan, profesor S. Wołoszyn, wystąpił do ministerstwa o moje przeniesienie z pozytywnym skutkiem. Spotkałam się też z przychylnym, wyrażonym w głosowaniu, przyjęciem mnie przez Radę Wydziału. Do pracy na Uniwersytecie Warszawskim przystąpiłam z pełną motywacją uwarunkowaną powrotem do pracy nauczycielskiej. Wzmocniało ją przekonanie o ważnej roli kształcenia na poziomie akademickim nauczycieli dla potrzeb edukacji początkowej. Jednocześnie zdawałam sobie sprawę z trudności, jakie towarzyszą temu kształceniu, głównie ze względu na brak kadry naukowej w obu tych specjalnościach, a zwłaszcza brak samodzielnych pracowników. W swej pracy nauczycielskiej i w ramach dodatkowego zatrudnienia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie skoncentrowałam się na trzech zakresach spraw: kształceniu kadry naukowej, modernizacji programu kształcenia nauczycieli oraz na pracy badawczej, prowadzonej głównie na podstawie prac magisterskich i doktorskich.

Obejmując katedrę, której nazwę zmieniłam na Katedrę Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej (od 1994 jest to Katedra Edukacji Początkowej), miałam w niej tylko dwu doktorów i samych magistrów. Musiałam więc zająć się uzupełnieniem kadry, udzielaniem jej pomocy w doskonaleniu metodologicznym, tudzież w przygotowywaniu i obronie prac doktorskich i habilitacyjnych. Obecnie jest w Katedrze wraz ze mną 4 pracowników samodzielnych, 7 doktorów i 5 magistrów. Również w Olsztynie sytuacja uległa radykalnej poprawie. W okresie mojej współpracy trzy osoby obroniły prace doktorskie.

Prace całej Katedry koncentrują się obecnie na przygotowywaniu nowej koncepcji kształcenia nauczycieli przedszkola i klas początkowych. Są to prace po-

równawcze, prowadzone w celu poznania doświadczeń i osiągnięć wybranych krajów, jak również prace nad koncepcją własną najpierw w postaci projektów, a następnie doświadczalnie – poprzez organizację kolegów nauczycielskich w Warszawie i Szczytnie. Ta własna koncepcja związana jest z nowym spojrzeniem na dziecko. Chodzi w nim o rozbudzenie u kandydatów na nauczycieli aktywności innowacyjnej, gwoli otwarcia ich na działania twórcze, na ujawnianie własnych pomysłów oraz inicjatywy w pracy z dziećmi, jak również sprzyjającej prowadzeniu dialogu w procesie wychowania oraz jednoczesnego budowania kompetencji podmiotowych, interpersonalnych i wspólnotowych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Wraz z pokonywaniem trudności kadrowo-organizacyjnych zaczęła się intensyfikować praca naukowa Katedry, m.in. pod kierunkiem prof. UW B. Mazur prowadzi się intensywne badania nad subiektywnymi wyznacznikami jakości życia dzieci i młodzieży, pod kierunkiem prof. UW E. Putkiewicz – nad efektywnością edukacji początkowej, pod kierunkiem dr hab. K. Lubomirskiej – nad rolą i charakterem wielostronnej aktywności dzieci przedszkolnych w procesie ich rozwoju. Poza kilkoma rozprawami, opublikowanymi w kraju i za granicą, efektem tych badań była praca zbiorowa pt. *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym* (Ossolineum, 1985), jak również tomik studiów pt. *Stymulacja aktywności dziecka w okresie wczesnoszkolnym* (WSP Olsztyn, 1990). W obu tych książkach znalazły się i moje rozprawy. Poza tym zajmuję się obecnie trzema kręgami zagadnień. Jednym z nich jest kłamstwo dzieci sześciolletnich, a więc znajdujących się na pograniczu przedszkola i szkoły. Nawiązuje tu do prowadzonych ongiś przez H.E. Malewską i H. Muszyńskiego badań nad kłamstwem dzieci nieco starszych, uczęszczających już do klasy szóstej. Ponadto podjęłam badania nad czynnikami warunkującymi funkcjonowanie dzieci w grupie przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jednocześnie sporo uwagi zajmuje mi problem powstawania warunków zachowań prospołecznych u dzieci. Tej problematyce zarówno w wymiarze badań diagnostycznych, jak eksperymentalnych poświęciłam ostatnie seminaRIA magisterskie.

Przy Katedrze Edukacji Początkowej prowadzę nadal ogólnopolskie seminaRIum doktoranckie, w którym uczestniczą osoby i spoza Katedry przede wszystkim z Olsztyna i Białegostoku.

Moja praca na uniwersytecie w 1997 roku dobiega końca. Gdy myślę o tym, budzą się we mnie ambiwalentne uczucia. Czas już odpocząć. A jednak brak mi będzie kontaktów z młodzieżą akademicką, tudzież z moimi najbliższymi współpracownikami w Warszawie i w Olsztynie. Bo to, co najbardziej sobie cenię w mojej wieloletniej pracy, to mój udział w kształceniu i tej młodszej, i starszej młodzieży, w tym i kadry naukowej.