
ARTYKUŁY

Irena Wojnar

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-002-420-843

Gaston Mialaret – ostatni animator idei Nowego Wychowania

Summary

GASTON MIALARET. THE LAST ANIMATOR OF THE NEW EDUCATION

The article presents the activities and selected views of the French educationalist Gaston Mialaret on the centenary of his birthday. He was a long-time professor at Faculté des Lettres et Sciences Humaines at the University of Caen. He combined the taste for empirical research with interest in philosophy. He continued and enriched the concepts of the New Education, especially the lasting importance of simultaneous research on the subsequent stages of child development and the implementation of education based on the assumptions of development pedagogy. He developed proposals for progressive educational reform presented in 1947 in the project "Le plan Langevin-Wallon". On the background of the analysis of the changing role of education in the contemporary world, Mialaret showed the changing role of pedagogical studies and especially the new role of the teacher as an animator of educational acts and situations. The article emphasises the basic, in Mialaret's opinion, the importance of the so-called active methods enabling the enrichment of personality at all levels of education and the development of the educational, intellectual, civic and cultural potential of each student.

Key words: New Education / Progressive Education, animation, personality stimulation, active methods

red. Paulina Marchlik

Przemiany w myśleniu i działaniu pedagogicznym, jakie dokonały się od początku XX w., zachowują wartość trwale inspirującą, a związane są z obszarem krajów języka francuskiego (częściowo także w Stanach Zjednoczonych).

W różnych językach przemiany te określano za pomocą merytorycznie zróżnicowanych terminów. Jest to więc w równym stopniu Reformpädagogik, co Progressive Education czy attivismo pedagogico, przede wszystkim jednak zaistniało i utrzymało się określenie Education Nouvelle, czyli Nowe Wychowanie. Bogata jest bibliografia przypominanego ruchu, inicjatywy jego pionierów obejmujących kilka już kolejnych pokoleń, rozpoczynając od pionierskich badań psychopedagogicznych Alfreda Bineta po spektakularne doświadczenia Celestyna Freineta. Nie przeminęła sugestywna obecność myśli Jana Jakuba Rousseau.

Powołana formalnie w Calais w 1921 r. Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle składała się z odrębnych ugrupowań narodowych. Szczególnie aktywna okazała się grupa francuska, której od początku przewodniczył Paul Langevin, następnie Henri Wallon, a w latach 1962–1969 – jego uczeń Gaston Mialaret. Powołano czasopismo „Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle”. Mialaret łączył inspiracje Nowego Wychowania z myśleniem naukowym, co znalazło wyraz w powołaniu Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation.

Mialaret zmarł w styczniu 2016 r., do końca aktywny, a w październiku 2018 r. przypadła setna rocznica jego urodzin. Był postacią dobrze znaną w środowiskach naukowo-pedagogicznych nie tylko na terenie Francji, ale i poza jej granicami, jako wykładowca, organizator licznych inicjatyw badawczych, animator międzynarodowych organizacji naukowych i społecznych związanych z problematyką pedagogiczną. Wielokrotnie przebywał w Polsce i miał u nas sporo przyjaciół. Zasluguje na przypomnienie jego pozycja naukowa i oryginalność myślenia łączącego liczne obszary edukacji w szerokim rozumieniu, a także niepodważalny wkład w nowatorskie działania praktyczne. Zapewne ukaże się poświęcona Mialaretowi poważna monografia, na którą zasługuje.

W moim skromnym opracowaniu pragnę ukazać szczególnie znaczące fakty i dokonania. Interesuje mnie przede wszystkim ogólniejsza, moim zdaniem, bardzo konsekwentna wymowa naukowej obecności Mialareta, istota zapowiedzianego i często przywoływanego przesłania, które wywodzi się z najważniejszej idei Nowego Wychowania. Ideę tę jakże trafnie skojarzył z bergsonowską intencją „otwartości”, wielorako uzasadnianej. Nie jest to bowiem żadna doktryna, ale pewnego rodzaju postawa wspólna wrażliwym poszukiwaczom, ujawniona motywacyjnie w postaci niepokoju, spełniona poprzez bogate sposoby animacji, realizację „metod aktywnych”. Być może w taki właśnie sposób wyraża się zasadniczy sens *esprit français*, mentalność stymulacji, kreatywności i dialogu ze światem.

Kierunki działalności Gastona Mialareta

Mialaret urodził się 10 października 1918 r. w Paryżu. Zainteresowany matematyką i filozofią planował pracę nauczycielską, którą uniemożliwił okres II wojny światowej. Zaraz po zakończeniu wojny podejmuje pracę jako nauczyciel matematyki w Albi, włączając się w nurt eksperymentalny *classes nouvelles* w szkolnictwie średnim. Kończy praktyczne studia nauczycielskie w Ecole Normale Supérieure w Saint-Cloud. Jako asystent tej uczelni organizuje pierwszy zakład psychopedagogiki. Jednocześnie studiuje na Sorbonie pod kierunkiem najznakomitszych psychologów tamtych lat: Henri Wallona, Henri Piérona, Paula Fraise. Rezygnuje z priorytetu nauczania literatury na rzecz matematyki, której poświęca dalsze pogłębione studia. W 1957 r. uzyskuje *doctorat d'état* na Sorbonie na podstawie dwóch rozpraw: *Recherches sur la pédagogie des mathématiques* oraz *Selection et formation des professeurs de mathématiques*. Opuszcza stanowisko w uczelni w Saint-Cloud, zostaje kolejno wykładowcą, profesorem Faculté des Lettres et Sciences Humaines na Uniwersytecie w Caen. W latach 1953–1968 jest kierownikiem katedry – początkowo psychologii, następnie pedagogiki.

W tym samym czasie Robert Dottrens, profesor Uniwersytetu w Genewie i współtwórca razem z Jeanem Piagetem Bureau International d'Education powołuje francuskojęzyczną sieć psychopedagogiki i pedagogiki eksperymentalnej, która w roku 1958 stanie się podstawą Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. Przez ponad 20 lat przewodniczył tej organizacji Mialaret. Zaangażował się jednocześnie w aktywność powołanej w 1961 r. Association Internationale/Mondiale des Sciences de l'Education, AMSE/ (World Association for Educational Research, WAER). Po zorganizowaniu w 1973 r. kongresu w Paryżu, objął czteroletnie przewodnictwo AMSE/WAER.

Warto dodać, że w roku 1968 uczestniczył w organizowanym przez Bogdana Suchodolskiego kongresie AMSE w Warszawie. Jego tematem była sytuacja i zadania nauk pedagogicznych, wynikające z potrzeb i problemów, jakie w dziedzinie teorii i praktyki wychowania tworzy współczesna cywilizacja, zwłaszcza procesy industrializacji, demokratyzacji i kultury masowej. Mialaret przedstawił referat *Recherche objective et philosophie de l'éducation* (badania empiryczne i filozofia wychowania).

Mialaret był także zainteresowany problematyką wychowania przedszkolnego. W latach 1968–1974 przewodniczył Organisation Mondiale pour l'éducation préscolaire. Z tego także powodu wielokrotnie przebywał w Polsce.

W latach 1987–1988 był dyrektorem Bureau International d'éducation w Genewie. Jako ekspert UNESCO uczestniczył w licznych wyjazdach studyjnych do Afryki i Ameryki Łacińskiej. Jako wykładowca przyczynił się do rozwoju nauk pedagogicznych w Kanadzie, w prowincji Québec.

Na terenie Francji brał udział w opracowaniu programu nauk pedagogicznych i organizowaniu odrębnych studiów pedagogicznych, zwłaszcza na uniwersytetach w Paryżu, Caen i Bordeaux. Jest autorem licznych książek i publikacji na tematy ogólnopedagogiczne w bardzo szerokim zakresie – od tradycyjnych zagadnień psychopedagogiki i filozofii po edukację nieformalną, przedszkolną i gerontologię. Książki Mialareta tłumaczone były na wiele języków¹. W języku polskim opublikowane jest jego *Wprowadzenie do pedagogiki* (Mialaret 1968) oraz *Rozprawy o wychowaniu* – dwutomowy wybór z ośmiotomowego zbioru pod redakcją Maurice'a Debesse'a i Gastona Mialareta (1988).

Inspiracje i nawiązania

Zgodnie z zapowiedzianą intencją zajmę się jednak naukowymi preferencjami Mialareta w zindywidualizowanym układzie problemowym i chronologii. Wspomniałam o szczególnie inspirującym znaczeniu, jakie dla jego naukowej drogi miało spotkanie z Henri Wallonem, znakomitym psychologiem, który współtworzył i wzbogacał tradycyjną francuską koncepcję *psychopédagogie*. Nie istnieje wszakże merytorycznie adekwatny polski odpowiednik tego terminu. Mówimy chętnie o psychologii wychowawczej lub psychologii rozwojowej. Wallon wszakże głosił konieczność jednoczesnego uprawiania badań nad kolejnymi stadiami rozwoju dziecka i realizacji wychowania, wynikającego z założeń pedagogiki rozwojowej (*pédagogie génétique*). Nie podzielał przekonania, że pedagogika jest nauką normatywną, a psychologia – stosowaną. Widział ich współzależność i interakcję, tak trafnie dostrzeżoną przez Nowe Wychowanie.

Krytyczny stosunek do uprawianego tradycyjnie wychowania oraz do rygorystycznie i abstrakcyjnie ujmowanej koncepcji człowieka pojawił się w podejmowanych już w końcu XIX w. nowatorskich obserwacjach w dziedzinie kształtującej się wówczas psychologii. Podjęto badania nad odrębnością okresów rozwojowych, zwłaszcza dzieciństwa i młodości. Alfred Binet dzięki

¹ Na przykład Mialaret G. 1964. *Introduction à la pédagogie*, PUF, Paris (przekład na języki: arabski, czeski, hiszpański, polski, włoski); Mialaret G. (direction) 1966. *Education Nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris (przekład na język hiszpański).

współpracy z Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant animuje na paryskiej Sorbonie katedrę nauk o wychowaniu, nieco później powołuje laboratorium pedagogiki eksperymentalnej i ośrodek badawczy. Binet poszukiwał nowej drogi między dawną pedagogiką a tą, którą zapowiadali nowatorzy, ludzie z laboratorium. Sądził, że z tej dawnej pedagogiki czerpać trzeba problemy do studiowania, ale od tej nowej uczyć się należy metod badawczych. Wstępem do pedagogiki miało być studium psychologii indywidualnej.

Taka właśnie dwoistość – merytoryczna i metodologiczna – myślenia o koncepcji rozwoju wyznaczającej jedność działania w zakresie psychologii i pedagogiki charakteryzowała „nowych” pedagogów i znalazła wyraz w podstawowych propozycjach pedagogicznych Mialareta. Pragnę zwrócić uwagę na jego rzadko chyba przywoływaną książkę z końca lat 90. ubiegłego wieku, w której analizuje nadzieje i porażki koncepcji edukacyjnej znanej jako „Le plan Langevin–Wallon” [zwanej dalej Projektem – przyp. red.], uznawanej za podstawowy francuski akt edukacyjny. Powołana bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych w 1945 r. Komisja pod przewodnictwem Paula Langevina – później objął ją Henri Wallon – przedstawiała koncepcję edukacji „od Condorceta do Langevina”, głosiła konieczność pojmowania struktury szkolnictwa w powiązaniu ze strukturą społeczeństwa, demokratyzację wszystkich poczynań edukacyjnych w taki sposób, by przewyciężyć selekcję negatywną, wprowadzić powszechność szkoły bezpłatnej i laickiej, upowszechnić nauczanie na poziomie średnim, zrealizować system orientacji szkolnej opartej na wykrywaniu uzdolnień i możliwości każdej jednostki. Reforma – pisano w Projekcie – musi opierać się na założeniu, że młodzież ma prawo do pełnego rozwoju osobistego. Reforma musi zatem proklamować i bronić prawa dzieci i młodzieży do edukacji. Edukacja zaś będzie opierać się na wiedzy z zakresu psychologii dzieci i młodzieży oraz na obiektywnych badaniach każdej jednostki. Mialaret aprobeuje oczywiście takie tendencje, podobnie jak przekonanie o konieczności realizowania maksymalnie wydłużonego okresu kształcenia ogólnego. Kultura ogólna – przypomina za Langevinem – reprezentuje to, co ludzi łączy, podczas gdy ich zawody najczęściej odnoszą się do tego, co ich dzieli. Kształcenie ogólne – sądzi Mialaret, podobnie jak autorzy Projektu – powinno równocześnie obejmować kształcenie literackie i uwrażliwianie na rolę nauk ścisłych, podstawę cywilizacji technicznej. Także za Langevinem, Mialaret przypomina, że trzeba czynić przedmiotem badania i nauczania zarówno stosunek między człowiekiem a rzeczami (nauka i technologia), jak i wielostronny stosunek między człowiekiem a człowiekiem

(sprawiedliwość społeczna). Uzasadnia więc Mialaret zarówno dwoiste podstawy kształcenia ogólnego, jak i jego związek z tak ważną zawsze we Francji edukacją moralną i obywatelską, realizowaną w harmonijnym łączeniu indywidualizacji, pobudzania aktywności samodzielnej, ale także umiejętności podporządkowywania się wspólnocie i celowi zbiorowemu. Kształtowanie osobowości i organizowanie współpracy to dwa komplementarne aspekty kształcenia jednocześnie człowieka i obywatela. Niestety procesowi temu zagraża z jednej strony konformizm, osłabienie autonomii osoby, z drugiej zaś – egotyzm, czyli zainteresowanie własnymi tylko sukcesami. Powraca wciąż, typowe dla Nowego Wychowania, upodobanie do priorytetu wolności jednostki, uzasadnionej badaniami psychopedagogów, ale ograniczonego postulatami działania na rzecz dobra społecznego.

Przywołanie przez Mialareta w odrębnej publikacji założeń, nadziei i oczekiwań sformułowanych w latach 1944–1947 przez Komisję Langevina–Wallona ma nie tylko znaczenie dokumentacyjne, ale wyraża i ilustruje zgodność autora z omawianymi propozycjami. Z drugiej strony oczywiście można by odnaleźć w koncepcjach Mialareta kontynuację i treści, i sposobów myślenia charakteryzujących Langevina i Wallona, jego mistrzów i nauczycieli. Z drugiej wszakże strony, nie przypadkiem w pięćdziesięciolecie wspomnianego Projektu, próbuje Mialaret zinterpretować jego realizacyjną porażkę. Stwierdza, że zmieniły się i zmieniają się czasy i polityczne oczekiwania związane z edukacją. Uległ zmianie sens tak klasycznych kategorii pedagogicznych jak szkoła jednolita czy społeczna sprawiedliwość, wyciszane przez narastające tendencje – jak pisał Wallon – publicystycznej hipokryzji. Jako niemal klasyczny pozostał „duch reformy” pobudzający trwale dążenia do pełnej demokratyzacji edukacji w perspektywie przyszłości – nieznaney, ale zawsze zobowiązującej. Pedagogika Mialareta wyraża więc zarówno bliskie jej i trwałe inspiracje, jak naukową i społeczną troskę o los edukacji, tak ważnej przecież dla losu współczesnego i przyszłego świata. Obejmuje podstawowe obszary edukacyjnego myślenia i działania zawsze w podwójnej perspektywie, jak uczy Nowe Wychowanie, to jest w perspektywie badawczej i moralno-społecznej. Pedagog – sądzi Mialaret – musi jednocześnie uprawiać badania, odpowiedzialnie obserwować fakty i sytuację, a przede wszystkim osoby; musi także realizować misję wśród ludzi i w obiektywnym świecie.

Osoba przyjaznego nauczyciela

Być nauczycielem – pisał Mialaret – to nie znaczy wykonywać zawód, lecz realizować misję, pełnić posłannictwo. Społeczeństwo powinno na honorowym miejscu postawić tych, którzy z pożytkiem pomagają mu żyć lepiej i osiągać postępy. Na pozór skromna rola nauczyciela okazuje się po analizie bardzo istotna i podstawowa – zarówno dla szczęścia jednostki, jak i dla udoskonalenia społeczeństwa przyszłości (Mialaret 1968: 169).

Słowa te pozornie tylko mogą wydawać się odległe od racjonalnego i wyważonego sposobu myślenia Mialareta. Był on przecież w pełni świadomy zmian, a nawet zachwiania priorytetowej roli nauczyciela, co wiązało się z „rewolucją” Nowego Wychowania i uznaniem paradoksu *discat a puero magister*. Zanegowano wszakże rolę nauczyciela związaną z autorytarnym dydaktyzmem, przewartościowano rolę nauczyciela jako inspiratora, przewodnika, wychowawcy. I takie właśnie przeciwstawienie dawnej koncepcji mentorskiej i dyrektywnej nowemu pojmowaniu aktywności rozbudzającej i inspirującej przyświeca rozważaniom Mialareta zarówno na temat odnowionych i wciąż odnawianych funkcji i zadań nauczyciela, jak i w sprawie kształcenia przyszłych pedagogów. Sprawom tym poświęcił liczne publikacje i odrębną książkę.

Uzasadnia więc dwa podstawowe aspekty funkcji nauczyciela, które określa jako naukowe czy akademickie oraz pedagogiczne. Zakres pierwszy ma charakter nieco tradycyjny. Nauczyciel bowiem powinien przede wszystkim posiadać głęboką wiedzę kierunkową, być dobrym specjalistą w wybranym kierunku. Tak właśnie, można dodać, pojmował własną wieloletnią aktywność pedagogiczną jako nauczyciel, a potem wykładowca matematyki. Ciekawsze jednak i bardziej nowatorskie jest zarysowanie pedagogicznej funkcji nauczyciela wywodzącej się z bogactwa jego osoby. Pierwszy rozdział książki Mialareta *La formation des enseignants* (1977) rozpoczyna się przywołaniem opinii Langevina na temat kultury ogólnej. Prawdziwa kultura ogólna czyni człowieka otwartym na wszystko to, co nie jest nim samym, co przekracza wąski zakres jego specjalizacji. Kultura ogólna zależy od doświadczeń człowieka zdobywanych poza kręgiem bezpośrednio akademickim, wiąże się z lekturami, własną aktywnością polityczną, religijną, sportową, z podróżowaniem. Twórcze i satysfakcjonujące wypełnianie funkcji nauczyciela związane jest przede wszystkim z bogactwem jego osobowości, szerokością intelektualnych horyzontów i otwartością na świat. Obok wiedzy specjalistycznej winien więc nauczyciel posiadać pewną wiedzę filozoficzno-historyczną oraz psychologiczno-socjologiczną. Decydująca jest

umiejętność postępowania pedagogicznego i budowanie przyjaznych relacji z uczniami. Pedagog – dowodzi Mialaret – powinien kochać swoich uczniów, dobrze ich rozumieć, co możliwe jest wyłącznie w klimacie odprężenia uczuciowego, ale nie oznacza bezkrytycznej akceptacji prowadzącej do permissywizmu. Sytuacja wychowawcza oparta na przyjaznych relacjach winna odznaczać się atmosferą wzajemnego szacunku i zaufania, troski i opiekuńczości.

Takie założenie wyznacza – zdaniem Mialareta – swoistość kształcenia nauczycieli, w którym istnieć powinna podstawowa interakcja między kształceniem akademickim, zawodowym a kształceniem pedagogicznym, ogólnym. W obu zakresach ważne jest pobudzanie upodobania nauczycieli do pracy badawczej, zwłaszcza umiejętnego obserwowania rzeczywistości wychowawczej. Podstawowe obszary rzeczywistości pedagogicznej to sytuacje, kiedy „dziecko idzie do szkoły”, a także i te, w których żyje – na terenie szkoły i poza nią. Postępowanie pedagogiczne w szkole, a dokładniej w szkolnej klasie, ma charakter decydujący. Klasa bowiem, jak uczy Nowe Wychowanie, stanowi taką odmianę grupy społecznej, w której urzeczywistniają się jednocześnie współzależne procesy indywidualizacji i uspołecznienia. Staje się to możliwe dzięki zastosowaniu zasady animacji, czyli rozwijania komunikacji między ludźmi i nadawania struktury życiu społecznemu, budowania integracji i uczestnictwa, zapewnienie rozwoju osobistego i zbiorowego. Animacja wymaga pobudzania osobistych motywacji i wysiłków i zapewnia ich koordynację z osiągnięciem celów wychowawczych i wspólnotowych. Proces przekazu i zdobywania wiedzy zostaje wkomponowany w proces integrowania grupy, spełnienie „dynamiki grupy”, uczenie się nie tylko od nauczyciela, ale i w międzyuczniowskich interakcjach. Sytuacje pedagogiczne mają charakter nie tylko społeczny i intelektualny, ale także emocjonalny. Wiedza nie ogranicza się do składników intelektualnych, poznawczych; brak uczuciowego rezonansu nader często bywa zubożeniem. Motywacje, zainteresowania, upodobania zasługują na pedagogiczną interpretację i zastosowanie.

Proponowane kształcenie pedagogiczne nauczycieli dzieli Mialaret na trzy części, czyli trzy okresy. Pierwszy nazywa okresem uwrażliwiania, czyli zdobywania wstępnych doświadczeń pedagogicznych w nowym dla studenta środowisku. Okres drugi byłby związany z uczeniem się metod i technik pedagogicznych w postaci „lekcji próbnych”. W okresie trzecim może dokonać się pełne podejmowanie odpowiedzialności.

Rozważania Mialareta obejmują szczegółowe projekty dyskutowanych w tamtych latach studiów nauczycielskich. Trwale i konsekwentnie eksponowano rolę psychologii dzieci i młodzieży, zwracano wszakże uwagę na potrzebę

rozszerzania interpretacji sytuacji wychowawczych poza tradycyjny układ nauczyciel–uczeń. W coraz szerszym zakresie pojawia się znaczenie współdziałania różnych nauczycieli, a także koordynacji pracy szkoły i nauczyciela z pozaszkolnymi instytucjami i organizacjami. W takim układzie nauczyciel przestaje być dla uczniów jedynym źródłem wiedzy, trwałej i określonej, staje się w coraz większym stopniu inspiratorem, współpartnerem poszukiwań, przyjaznym doradcą. Zacierą się ostrość zróżnicowania funkcji nauczyciela i wychowawcy. Dyskutowana problematyka wiązała się z treścią kształcenia nauczycieli tradycyjnie we Francji realizowanego przez Ecoles Normales Supérieures. Zarysowała się jednak sprawa uniwersyteckiego przygotowywania nauczycieli w zakresie nauk o wychowaniu. Przypomnieć trzeba, że dyplom uniwersytecki (*licence, maîtrise, doctorat*) w dziedzinie *sciences de l'éducation* pojawił się w uczelniach francuskich dopiero w roku 1967, w znacznej mierze za sprawą publikacji i działań profesora Mialareta.

Ruch myśli pedagogicznej

Swoistość pedagogiki i nauk pedagogicznych pasjonowała nie tylko Mialareta, ale szersze środowiska naukowe we Francji i w świecie. Dyskusje w tej sprawie toczyły się zwłaszcza w latach 60. i 70. ubiegłego wieku. Książkę swoją *Wprowadzenie do pedagogiki* (1964; wyd. pol. 1968 r.) kończy ironicznym nieco przywołaniem znaczącej aktualności zderzenia poglądów na temat istnienia pedagogiki; wciąż bowiem dla jednych pedagogika nie istnieje i sprowadza się do psychologii stosowanej, dla innych zaś bogactwo nauk pedagogicznych wyraża się w szerokości pola badawczego i wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Mialaret akcentuje znaczenie podejścia filozoficznego, ale szczególnie interesuje go związek między wiedzą a działaniem a także wpływ działania na dalszy rozwój wiedzy. Zagadnieniom tym poświęcił odrębną książkę *Les sciences de l'éducation*² (Mialaret 1976), w której nawiązuje do sporów o definicje wychowania. Przypomina więc, że Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania zaproponowała takie ujęcie: Wychowanie polega na wspomaganiu maksymalnego rozwoju uzdolnień każdej osoby, zarówno jako jednostki, jak też członka społeczeństwa kierowanego solidarnością. Wychowanie jest nieodłączne od rozwoju społecznego, stanowi jedną z sił nim kierujących. Cel wychowania i jego

² Książka została przetłumaczona na języki: hiszpański, japoński, portugalski, włoski.

metody winny więc podlegać stałej rewizji, w miarę jak nauka i praktyka wzbogacają naszą znajomość dziecka, człowieka i społeczeństwa. Około roku 1960 pogłębiło się rozróżnienie między wychowaniem ujętym jako działanie a pedagogiką jako refleksją teoretyczną, przy jednoczesnym przekonaniu, że precyzyjne rozróżnienie między tymi zakresami nie jest możliwe, podobnie jak nie można oddzielić działania od myślenia, które stanowią dwa aspekty tego samego procesu rozwojowego. Jednocześnie daje się zauważyć akceptacja terminu nauki o wychowaniu czy nauki pedagogiczne. W zakresie terminologicznym wciąż daleko jest od precyzji i jednoznaczności, stale bowiem ulega rozszerzeniu rozumienie samej istoty wychowania. Pojawia się i utrzymuje, pisał w roku 1976 Mialaret, sprawa jedności i autonomii nauk o wychowaniu. Francuski termin *éducation* wydaje się znaczeniowo szerszy niż polskie „wychowanie”, w pewnym sensie obejmuje także, ogólniejszą przecież, „edukację”, kształcenie a nawet oświatę.

Wydany we Francji pod redakcją Debessé'a i Mialareta ośmiotomowy podręcznik nosi tytuł *Traité des sciences pédagogiques* (Traktat o naukach pedagogicznych). W polskim dwutomowym wyborze nosi jednak tytuł *Rozprawy o wychowaniu* i ta zmiana tytułu nie jest przypadkowa. Autorzy francuscy, jak czytamy we wstępie do polskiej edycji, nie dokonali prezentacji nauk pedagogicznych jako zespołu różnych dyscyplin, ale zaprezentowali i zanalizowali problemy oraz zadania ważne edukacyjnie i oświetlane z różnych punktów widzenia. Intencją autorów nie było więc kierowanie uwagi czytelników na genezę i rozwój różnych dyscyplin pedagogicznych, lecz na samą rzeczywistość edukacyjną, w której trzeba rozwiązywać określone zadania w skuteczny sposób.

Autorzy francuscy podkreślają więc społeczny sens wychowania jako instytucji odznaczającej się określoną strukturą, metodami działania, funkcją kierownictwa (minister edukacji czy oświaty). Termin *edukacja* może odnosić się także do rezultatów działania (dobre i złe), do jego efektów. Zwykło się jednak kojarzyć wychowanie z przygotowaniem młodych pokoleń i ich adaptacją, co budzi coraz powszechniejszą krytykę, dążenia reformatorskie. Wszędzie na świecie toczą się dyskusje o kierunkach reformy, edukacyjnego dowartościowania wyobraźni, kreatywności i inicjatywy.

Wychowanie wszakże to określony typ procesu mniej lub bardziej zaplanowanego, kiedy dokonuje się systematyczna obserwacja kolejnych etapów ludzkiego życia, wspomniane już wychowanie rozwojowe. Takie właśnie ujęcie bliskie poglądom Mialareta proponuje Debessé w znanej książce *Etapy wychowania* (wyd. pol. 1983). Zostały tam przypomniane podstawowe fazy rozwoju

dziecka i właściwe odmiany stosownej edukacji (*génétique*). Mialaret jednak bardzo mocno podkreśla rozszerzanie się tradycyjnej koncepcji – i zadań – wychowania nieograniczonej już od wieku dziecięcego czy nawet młodzieńczego, ale wyrażającej całościowy proces podmiotowych wysiłków samorozwoju człowieka, pobudzany przez różne sytuacje i doświadczenia.

Mialaret wielokrotnie powraca do swoich dociekań na temat obszaru i zadań nauk pedagogicznych. Wyróżnia wśród nich grupę zajmującą się zakresem wychowania (historia wychowania, socjologia szkoły, demografia i ekonomika oświaty), także pedagogika porównawcza. Drugą grupę takich nauk łączy z badaniem sytuacji i faktów pedagogicznych (akt edukacyjny w ujęciu fizjologicznym, psychologicznym, psycho-socjologicznym, dydaktyki szczegółowe, teorie programów szkolnych, zasady ewaluacji). Trzecia wyróżniona grupa nauk to nauki ogólnorefleksyjne, studia nad przyszłością, polityką oświatową i planowaniem oświaty. Proponowane priorytety pedagogiczne rozważań z zakresu filozofii wychowania, to przede wszystkim studia nad demokratyzacją i „światem jutra”, krytyczne i konstruktywne wykorzystywanie doświadczeń przeszłości. Jest oczywiste, że problematyka nauk pedagogicznych utożsamiała się w myśli Mialareta z rozszerzającą się wciąż problematyką społecznych obowiązków praktyki edukacyjnej we współczesnym świecie. Nie zajmował się więc nigdy „pedagogiką” i profilem jej specjalizacji, ale zawsze „naukami o wychowaniu”.

Mialaret zgodnie z przywołanymi sugestiami zaplanował i zorganizował w roku 1973 w Paryżu międzynarodowy Kongres AMSE/WAER pod znamienym tytułem: *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (Wkład nauk podstawowych do nauk o wychowaniu). Trzeba przypomnieć, że ten paryski zjazd odbywał się w cztery lata po wspomnianym tu kongresie warszawskim, a Mialaret stał się następcą Suchodolskiego jako wybrany na kolejne cztery lata przewodniczący organizacji.

W charakterystycznym wprowadzeniu ówczesny vice-dyrektor UNESCO Amadour Mahtar M'Bow podkreślał znaczące, jego zdaniem, rozszerzenie tradycyjnego myślenia o nauczaniu na analizę wychowania, którego celem winno być nie tyle przekazywanie wiedzy ile rozbudzanie życia osobowego. Wyznacza to szeroki zakres studiów i zobowiązań zakorzeniony w klasycznej myśli filozoficznej, ale uwarunkowany zmiennością współczesnego świata. Ten kierunek myślenia rozwijał w swoim wystąpieniu kongresowym Mialaret zwracając uwagę zarówno na instytucjonalne aspekty procesów edukacyjnych (rola organizacji społecznych i środków masowego komunikowania), jak i na rolę wychowania w rozwijaniu potencjału każdego człowieka, w zakresie umysłowym,

moralno-społecznym i kreatywnym. Stałe rozszerzanie roli faktów, relacji i sytuacji edukacyjnych stanowi wyzwanie zarówno dla praktyki, jak i dla studiów naukowo-badawczych. Uczestnikami paryskiego kongresu byli obok pedagogów biologowie i matematycy, psychologowie i historycy, ponad tysiąc osób z ponad 60 krajów świata. Mialaret opowiadał się za przynależnością nauk pedagogicznych do nauk humanistycznych (*sciences humaines*) i za ich współdziałaniem z licznymi dyscyplinami, które mogą pogłębiać poznanie i wzbogacanie „faktów edukacyjnych”. Przypominał przekonanie Wallona, że złożona z konfliktów i kontrastów, postulowana jedność nauk pedagogicznych staje się w coraz silniejszym stopniu warunkiem jej wzbogacania i otwarcia na nowatorstwo. Zarysowało się poczucie misji nauk pedagogicznych wobec nowych odpowiedzialności, jakie stawia przed nimi współczesny świat i jego niejasna przyszłość.

Rozbudzanie osobowości – metody aktywne

Przywołane w zindywidualizowanym wyborze koncepcje pedagogiczne Mialareta wyrażają i ilustrują postawioną przeze mnie na wstępie tezę wyjściową o jego podstawowych związkach merytorycznych z francuskim ruchem Nowego Wychowania. W tych poglądach wyraźnie występuje, nieczęsto przecież przez pedagogów podzielana, jedność empirycznego myślenia naukowego z szerokim otwarciem ideowo-filozoficznym. Aspekt naukowy to nie tylko obecność psychologii, ale także upodobanie do matematyki, zarówno jako przedmiotu nauczania, jak i podstawy ścisłego myślenia i porządkowania myśli. Jest orędownikiem edukacji rozwijającej wewnętrzny potencjał każdego człowieka, krytykiem tendencji konformizujących w jednostronnym przekazie wiedzy i umiejętności.

Jak dobrze wiadomo, w końcu XIX w. pojawiły się stanowiska krytyczne wobec pedagogiki autorytarnej, dydaktycznej, znieczulającej. Pobudzane były równocześnie przez koncepcje wychowania rozwojowego i psychologii rozwojowej, zaistniały w propozycjach Nowego Wychowania. Tak zwane nowe klasy proponowały uczenie zaprzeczające dyrektywnej praktyce mentorskiej, a rozpowszechniana praktyka pozaszkolna oparta na metodach aktywnych stopniowo pojawiała się w całokształcie procesów edukacyjnych. Trudno wszakże podać definicję tego rodzaju metod, uznawanych w coraz większym stopniu za warunek pełnego i harmonijnego kształtowania istoty ludzkiej. Sens i wartość tych metod poddaje Mialaret dokładniejszej analizie sięgając do teorii Wallona.

Wskazuje na różne źródła ludzkiej aktywności, która – paradoksalnie – może mieć także charakter bierny. Charakterystyczna dla wczesnego okresu rozwojowego aktywność pochodzenia biologicznego ustępuje stopniowo świadomej aktywności twórczej wynikającej z potrzeby wyrażania siebie, ekspresji. Może ona być zarówno czystym aktem emocjonalnym jak „przeżyciem myślowym”. Samo działanie zastąpione zostaje zdobyciem jego świadomości. Realizuje się w ten sposób ważny akt edukacyjny: wychowanie które zrasta się z jednostką i uzyskuje jej współdziałanie, wywołuje twórczą i owocną działalność, za punkt wyjścia mającą samego ucznia. Każde prawdziwe wychowanie, sądzi Mialaret, zakłada stosowanie metod aktywnych, przewyższanie jednostronności działań psychomotorycznych, przenoszenie działania w sferę umysłową. Działać, czytamy, znaczy odtąd uczyć się posługiwać nowym zgromadzonym przez umysł materiałem, aby móc ogarnąć go w pełni i umieć go maksymalnie wykorzystać. Aktywność staje się podstawą nieustannego odkrywania i wynajdywania. Dzięki działaniu, pojęcia, idee, wiadomości scalają się w jednostce, stają się jej częścią; „działać to przyswajając sobie rzeczywiście i na trwałe wiążąc z osobowością zdobywcze zewnętrzne” (Mialaret 1968: 129). Dla postulowanego rozwoju pełnych możliwości każdego ucznia, w zakresie intelektualnym, kulturalnym i obywatelskim nie wystarczy naśladowanie, konieczny jest wciąż wzbogacany zespół nowych sytuacji, nowych doświadczeń i nowych ćwiczeń, by wzbogacać źródła energii duchowej. Aktywność łączy indywidualną ekspresję jednostki z pogłębieniem oryginalności i odpowiedzialności, staje się środkiem samokontroli, samooceny i samodoskonalenia. Nauczyciel-pedagog winien w stosunku do takich działań pełnić rolę inspirującą, umiejętnie pobudzać motywację i „wykrywać dźwignię całej aktywności”. Metody aktywne, dowodzi Mialaret, zakładają więc „odmłodzenie funkcji nauczyciela”. Od nauczyciela oczekuje się dziś nie tylko wykształcenia i kompetencji, ale zwłaszcza otwartego umysłu, znajomości psychologii rozwojowej wzbogaconej o umiejętną i wrażliwą obserwację współczesnego świata. Metody aktywne są więc związane z uwydatnieniem pedagogicznego znaczenia ekspresji i kreatywności, wrażliwości i wyobraźni, porozumienia i komunikowania.

Najbardziej odkrywcze rozważania Mialareta na temat odnowy działalności edukacyjnej przypadają, jak wspomniałam, na lata 60. i 70. ubiegłego stulecia. Miały na tę odnowę istotny wpływ, dobrze bowiem wyrażały potrzeby i tzw. ducha epoki. Był to przecież okres znaczony symboliką paryskiego Maja '68 i młodzieżowej kontestacji. Są to wydarzenia powszechnie znane, rzadko się jednak wspomina, że w końcu lat 60., niemal bezpośrednio po wydarzeniach

paryskiego Maja '68 odbyło się w Amiens spotkanie francuskich pedagogów poświęcone dyskusji nad aktualną sytuacją w dziedzinie edukacji. Wtedy właśnie zaproponowano termin, który zrobił światową karierę i stał się klasycznym już hasłem „Uczyć się, aby być”. Zarysowano projekt nowego programu edukacyjnego, którego podstawą miałyby być działania stymulujące, rozbudzanie osobowości dzięki różnym sytuacjom i treściom, nowym doświadczeniom, zmienionym układom przedmiotów nauczania i zmienionym priorytetom. Na plan pierwszy wysunięto *disciplines d'éveil*, dyscypliny rozbudzające: literacko-artystyczne oraz zajęcia ekspresyjne i kreatywne. Istotną zasadą działania miała stać się koordynacja międzyprzedmiotowa, integracja. Zaproponowano także odnowę kształcenia intelektualnego, przywołując szczególne znaczenie metod aktywnych, czynnego uczestnictwa uczniów w procesach ich samorozwoju i budowania podmiotowości. Konkretyzacją metod aktywnych miała stać się zasada animacji zwrócona do ukrytego potencjału każdej jednostki. Za istotny stymulator pobudzania osobowości uznano sztukę, zwłaszcza zindywidualizowane działania kreatywne realizowane w warunkach swobodnego obiegu wielorakich wartości kultury. Dowodząco w Amiens, że działania pedagogiczne winny dopomóc w kształtowaniu istoty harmonijnej, swobodnej i zdeزالienowanej, ale zdolnej do życia we wspólnocie, istoty w pełni odpowiedzialnej umiejącej odkryć i realizować sztukę życia. Po raz kolejny w pedagogice francuskiej do wartościowano priorytetową rolę metod aktywnych, uznanych przecież za istotę Nowego Wychowania.

Można by sądzić, że Mialaret wyznaczył swoistą aktualność idei Nowego Wychowania. Idea ta, dla niektórych dyskusyjna, dla innych urzekająca, powraca zawsze po okresach edukacyjnych usztywnień i dehumanizacji. We Francji po epoce Bineta i sukcesach lat międzywojennych odnowione Nowe Wychowanie podjęło dialog z rzeczywistością życia społecznego, które także w skali świata, oczekuje na zaangażowanie „głów otwartych” a nie tylko „głów nabitych”, na elastyczność konstruktywnej wyobraźni pozwalającej na wzbogacającą interakcję praktyki zawodowej z wiedzą ogólną, specjalizacji z rozbudzeniem osobowości. W mało sprzyjających warunkach zewnętrznych uporczywie zachowuje swoją aktualność misja działań edukacyjnych.

Bibliografia

- Mialaret G. 1954. *Nouvelle pédagogie scientifique*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris.
Mialaret G. 1964. *Introduction à la pédagogie*, PUF, Paris.

- Mialaret G. 1968. *Wprowadzenie do pedagogiki*, przedm. Cz. Kupisiewicz, adapt. i red. nauk. A. Mońka-Stanikowa, tłum. B. Baranowski, PWN, Warszawa.
- Mialaret G., dir. 1966. *Education Nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris.
- Mialaret G. 1976. *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris.
- Mialaret G. 1977. *La formation des enseignants*, PUF, Paris.
- Mialaret G. 1997. *Le Plan Langevin-Wallon*, PUF, Paris.
- Debesse M., Mialaret G., red. 1969–1978. *Traité des sciences pédagogiques*, 8 vol., PUF, Paris.
- Debesse M., Mialaret G., red. 1988. *Rozprawy o wychowaniu*, t. 1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, t. 2: *Rola i kształcenie nauczycieli. Edukacja permanentna. Animacja*, red. i wstęp do wyd. pol. B. Suchodolski, M. Tyszkowa, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa.
- Cambon J., Delchet R., Lefèvre L. 1974. *Antologie des pédagogues français contemporains*, PUF, Paris.
- Pour une école nouvelle*. 1969. *Pour une école nouvelle. Formation des maitres et recherche en éducation*, Actes du Colloque National Amiens – mars 1968, Dunod, Paris.