



Janina Florczykiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

MYŚL PEDAGOGICZNA JANA AMOSA KOMENSKIEGO A ZAŁOŻENIA NOWEGO WYCHOWANIA

THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF JOHN AMOS COMENIUS AND THE PREMISES OF NEW EDUCATION

Streszczenie

Analiza poglądów Jana Amosa Komeńskiego odnoszących się do wychowania ujawnia wiele nowatorskich, jak na współczesne mu czasy, propozycji. Zamierzeniem tego artykułu jest ich identyfikacja i odniesienie do współczesnej myśli pedagogicznej rozwijanej na gruncie nurtu Nowego Wychowania. Cechą wspólną diskutowanych pedagogik jest fakt, że wyrosły na gruncie krytyki szkoły, postulując radykalne zmiany w wychowaniu i kształceniu. Analizie porównawczej poddano cele nauczania, poglądy odnoszące się do natury człowieka oraz podmiotowości i indywidualności w kształceniu i wychowaniu, których egzemplifikacją był postulat umożliwienia dziecku rozwoju podmiotowego przy uwzględnieniu jego potrzeb i możliwości. Prezentacja poglądów Komeńskiego w perspektywie założeń koncepcji i pedagogii rozwijanych w nurcie Nowego Wychowania pozwoliła na ukazanie uniwersalności poglądów tego wielkiego Pedagoga i reformatora szkoły, uznawanego za twórcę naukowej pedagogiki.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, Nowe Wychowanie, rozwój podmiotowy

Abstract

An analysis of the views of John Amos Comenius relating to education reveals many proposals, which were innovative for his time. The intention of this article is their identification and comparison with contemporary pedagogical thought developed on the basis of the New Education movement. A common feature of the discussed educational paradigms is the fact that they have grown from criticism of school, postulating radical changes in education and teaching. The comparative analysis concerned the teaching goals, views relating to human nature as well as subjectivity and individuality in teaching and education, which were exemplified by the postulate of enabling the child subjective development, while taking into account his or her needs and abilities. Presentation of Comenius' views in light of the assumptions and pedagogy developed in the New Education movement allowed to show the universality of views of this great pedagogue and school reformer, who is considered to be the creator of scientific pedagogy.

Keywords: John Amos Comenius, New Education, subjective development

Analiza poglądów Jana Amosa Komeńskiego odnoszących się do wychowania ujawnia wiele nowatorskich, jak na współczesne mu czasy, propozycji. Zamierzeniem tego artykułu jest ich identyfikacja i odniesienie do współczesnej myśli pedagogicznej rozwijanej na gruncie nurtu Nowego Wychowania, nazywanego Pedagogiką Reform/Reformy. Ten postępowy ruch oparty na ideach naturalizmu i indywidualizmu zmierzał do odnowy szkoły, opierającej się na systemie herbartowskim, postulując radykalne zmiany w praktyce wychowania (Drynda 2000, za: Sztobryn, 2003a). Należy przy tym zaznaczyć, że krytyka, która dotyczyła formalizmu szkoły, encyklopedyzmu oraz nierespektowania przez nią możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka rozwijała się na podłożu wiary w te możliwości rozwojowe i nadziei na ich rozwijanie, pokładanych w poszczególnych pedagogiach, natomiast nie kryła się za nią negacja szkoły (Smolińska-Theiss, 2012:11) jako instytucji wychowującej i kształcącej. Podobnie Komeński, budując swoją koncepcję szkoły, oparł ją na krytyce szkoły tradycyjnej - średniowiecznej, jako systemu bezdusznego, niszczącego i wypaczającego psychikę oraz intelekt dziecka, upatrując przyczyn zacofania szkoły w stosowanych w niej metodach nauczania (Muszyński, 2015).

Omawiając analogie występujące we wspomnianych pedagogikach należy w pierwszej kolejności odnieść się do ujęcia wychowania. W koncepcjach rozwijanych w ramach Nowego Wychowania, podobnie jak w koncepcji Komeńskiego wychowanie było ujmowane holistycznie. W jego zakres włączano zarówno kształcenie moralne, jak i nauczanie, traktując je łącznie, jako proces ukierunkowany na rozwój dziecka. Należy zauważyć, że takie ujęcie jest charakterystyczne dla poglądów współczesnych, obecnie holistyczne spojrzenie na procesy wychowania i kształcenia znajduje wyraz w traktowaniu ich jako procesów składowych *edukacji*. Komeński daje wyraz holistycznego traktowania wychowania i kształcenia w „Wielkiej dydaktyce”, gdzie wychowanie stanowi kontekst dla problematyki kształcenia. W wielu miejscach autor omawia wprost zagadnienia związane z wychowaniem, czyniąc te omówienia kontekstem dla rozważań metodologicznych. Między innymi wskazuje na negatywne wpływy otoczenia społecznego: „nieskończenie większa jest ilość złych niż dobrych. Przykład ich zaś tak silnie porywa młodzież, że napomnienia którymi zalecamy młodzieży uprawę cnót jako środek zaradczy na zło, nie odnoszą zgoła żadnego lub bardzo mały skutek” (Komeński 1956: 22), czyniąc je kontekstem dla omówienia celów nauczania: „jeśli należy zastosować środki zaradcze przeciw zepsuciu rodzaju ludzkiego, powinniśmy zacząć przede wszystkim

od starannego i przewidującego wychowania młodzieży” (tamże: 19).

W rozważaniach prowadzonych na gruncie Pedagogiki Reform nie rozgranicza się wychowania i kształcenia. Uwaga skoncentrowana jest na wychowaniu jako procesie ukierunkowanym na wspieranie rozwoju jednostki, kształcenie zaś jest postrzegane jako jego element.

Koncepcje rozwijane w ramach Nowego Wychowania, wychodząc od idei pąjdocentryzmu (koncentracji na dziecku), postulowały daleko posuniętą indywidualizację procesu wychowawczego, wskazując na odrębność i неповtarzalność każdego człowieka. Wielu pedagogów, np. Maria Montessori, Janusz Korczak czy Alexander Sutherland Neill domagali się traktowania dziecka jako pełnoprawnej osoby, poczynając od narodzin i na każdym etapie życia (Kucha, 2003; Śliwerski, 2003b: 337). Wskazywano na prawa dziecka do samostanowienia, autonomicznego rozwijania zainteresowań, nieskrępowanej eksploracji świata. Konsekwencją tego podejścia był postulat odejścia od zasady dominacji nauczyciela na rzecz podmiotowego traktowania dziecka i umożliwienia mu swobodnego rozwoju nieskrępowanego narzucanymi z zewnątrz zasadami. Niektórzy, tak jak Neill, proponowali przyjęcie zasady równości wszystkich uczestników procesu wychowania, całkowicie znoszącej hierarchię i dominację nauczyciela (Smolińska-Theiss, 2012: 14) „(...) zabraliśmy się do stworzenia szkoły, w której dzieci miałyby wolność bycia sobą. W tym celu musieliśmy zrezygnować z wszelkiej dyscypliny, z wszelkiego pouczenia, udzielania rad, z wszelkich nauk moralnych i religijnych pouczeń” (Neill, 1991: 31). Podkreślano konieczność dopasowania nauczania do potrzeb dziecka i tempa jego rozwoju, negując jakiegokolwiek próby jego przyspieszania. Wychowanie miało więc respektować spontaniczną aktywność dziecka, uwzględniając poziom jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego, aktualne zainteresowania i doświadczane problemy. Jego istotą były: autokreacja, wolność i twórczość (Sztobryn, 2003a: 286). Maria Montessori podkreślała, że dziecko jest „budowniczym samego siebie” (Kucha, 2003). Uważano, że dziecku należy zapewnić wolność, możliwość bycia sobą i autentycznego wyrażania siebie.

Podobne podejście spotykamy u Komeńskiego. Jak podkreśla Heliodor Muszyński (2015: 105), Komeński był pierwszym pedagogiem, który budując wizję szkoły kształcącej, wychodził od ucznia, jego zdolności do poznawania i przeżywania świata. W koncepcjach dydaktycznych uwzględniał zasadę dostosowania szkoły do psychiki dziecka, tj. potrzeb i możliwości umysłu ucznia. Analizując pisma Komeńskiego dostrzegamy

analogię do poglądów Nowego Wychowania, dotyczących indywidualności człowieka i akceptacji różnic indywidualnych. Komeński dostrzega odmienność ludzi, ujawniającą się w ich zróżnicowanych możliwościach, traktuje ją jako nadmiar lub niedobór w naturalnej harmonii, nazywając „różnorodnością uzdolnień” (Komeński, 1956: 98). Autor nie porusza wprawdzie kwestii indywidualizacji nauczania, co jest zrozumiałe, bowiem postulat ten jest następstwem rozwoju psychologii różnic indywidualnych, co miało miejsce dopiero na początku XX wieku.

W obu pedagogiach odwoływano się do rozwoju dziecka. Komeński utożsamiał rozwój z procesem uaktywniania potencjału ludzkiego. Przyjmował istnienie w człowieku zadatków wrodzonych, które należy rozwijać: „Nie trzeba zatem człowiekowi dostarczać niczego z zewnątrz, lecz to, co sam w sobie w nierozwiniętej formie posiada, trzeba jedynie wydobyć z ukrycia” (Komeński, 1956: 45). Twierdził, że ostateczny cel człowieka (...) człowiek osiąga (...) stopniowo poprzez rozwój osobowy (...) aż do uzyskania «najdoskonalszej pełni wszystkiego»¹. Dostrzegał potrzebę kształcenia w człowieczeństwie: „wszystkim, którzy urodzili się ludźmi, potrzebne jest wykształcenie, gdyż trzeba, aby byli ludźmi, a nie dzikimi zwierzętami, nie tępyimi bydłętami ani bezwładnymi kłocami” (Komeński, 1956: 61-62). Na człowieczeństwo, jego zdaniem, składają się: wykształcenie (wiedza), cnota lub szlachetne obyczaje, pobożność (Komeński, 1956: 41). Proponowane ujęcie wpisuje się w humanistyczną perspektywę, w której rozwój utożsamiany jest z realizacją podmiotowych potencji. Podobnie założenia Nowego Wychowania odwoływały się do wszechstronnego rozwoju umożliwiającego samorealizację. Kluczowa różnica poglądów dotyczy proponowanych sposobów wspierania rozwoju. Komeński przywiązywał wagę do „starannego i przewidującego wychowania młodzieży”, mając na myśli uchronienie jej od „zepsucia świata” (Komeński, 1956: 19). Proponował zatem kształcenie dyrektywne, prowadzenie młodzieży w celu osiągnięcia zamierzonego ideału, dając konkretne wskazówki: „Przewidująco wychowywać młodzież, znaczy baczyć (...) by przez uczciwe a nieustanne przestrogi oraz przykłady szczęśliwe rozwijały się tkwiące w niej pierwiastki szlachetności” (Komeński, 1956: 20-21). Jednocześnie postulował wychowanie „w karności i bojaźni Bożej” (Komeński, 1956: 21). Z kolei charakterystycz-

¹ Piszając o celu rozwoju, Komeński odwoływał się do życia doczesnego i wiecznego: „życie doczesne (...) nie jest życiem (we właściwym tego słowa znaczeniu), lecz wstępem do prawdziwego życia, które ma trwać wiecznie” (Komeński, 1956: 34-35). Życie doczesne traktował jako czas rozwoju osobowego przygotowującego do osiągnięcia jego pełni w niebie.

ne dla ideologii nowej pedagogiki inspirowanej personalizmem było odrzucenie dyrektywności w wychowaniu, a także sterowania i manipulowania treściami nauczania na rzecz respektowania wolności i godności wychowanka. Koncentrowano się na odpowiedniej organizacji środowiska wychowawczego, dopasowaniu treści nauczania do potrzeb i możliwości dziecka sprzyjającym rozwojowi posiadanych przez nie zadatków, pobudzaniu kreatywności, kształtowaniu samodzielności i umiejętności rozwiązywania problemów (zob. Sztobryn 2003a: 287). Przykładem są tu poglądy Marii Montessori, która nawiązywała do idei samorozwoju. Twierdziła, że dziecko buduje samo siebie w interakcjach ze środowiskiem, w toku jego eksploracji chłonie informacje zawarte w docierających do niego bodźcach, zdobywając wiedzę o świecie (Kucha 2003: 332).

Dla Komeńskiego wychowanie jest koniecznością, człowiek staje się człowiekiem tylko dzięki wychowaniu: „bez wychowania nie można stać się człowiekiem (...) Niechaj więc nikt nie wierzy, by ktoś mógł być naprawdę człowiekiem, jeśli nie nauczył się postępować jak człowiek; tj. jeśli nie został wykształcony w tym, co czyni go człowiekiem” (Komeński, 1956: 56-57). Nie można jednak mówić o zupełnej odmienności poglądów obu pedagogik, bowiem proponowane przez Komeńskiego wychowanie odwołujące się do celów zewnętrznych dla dziecka nie stanowi negacji dla samowychowania. Samowychowanie jest doceniane przez autora, traktuje je jako metodę rozwoju alternatywną do nauczania: „Przykłady samouków dowodzą jak najdobitniej, że człowiek za przewodnictwem natury może dotrzeć wszędzie. Bo niejedni mając siebie za nauczycieli lub (...) w dębach i bukach znajdując mistrzów (mianowicie wśród wędrowek i rozważań w lesie) większe poczynili postępy niż inni przy wyteżonym kształceniu ich przez profesorów” (Komeński 1956: 47).

Komeński rozdzielał odpowiedzialność za wychowanie między szkołą a rodziców. Rodzicom wyznaczał cel: „wychowywać dzieci w karności i bojaźni Bożej” (Komeński, 1956: 21), zaś szkołom pozostawiał kształtowanie człowieczeństwa: „Jeśli więc chcemy mieć dobrze zorganizowane i kwitnące Kościoły, państwa i gospodarstwa, przede wszystkim organizujmy szkoły i doprowadźmy je do rozkwitu, aby stały się prawdziwymi, żywymi warsztatami kształtującymi ludzkość” (Komeński 1956: 24). Mimo że koncepcje rozwijane w ramach Nowego Wychowania nie były jednolite, ani w swoich założeniach teoretycznych, ani też w poglądach, to w kwestii odpowiedzialności za wychowanie występowała tutaj pewna jednomyślność. Jako że ruch ten wyrósł na podłożu krytyki szkoły tradycyjnej, a jego

dążeniem było utworzenie tzw. szkoły nowej, rozważania o wychowaniu prowadzono tu w kontekście szkoły. Jej przypisywano wiodącą rolę w wychowaniu. Ponadto część wypracowywanych koncepcji było wdrażanych w praktyce pedagogicznej, bowiem ich twórcy prowadzili instytucje wychowawcze.

Na podobieństwa poglądów Komeńskiego i przedstawicieli Nowego Wychowania wskazują formułowane przez nich cele wychowania. Komeński, jak wspomniano wcześniej, celem tym czynił kształtowanie człowieczeństwa. W podobnym duchu formułowane są cele wychowania na gruncie Nowego Wychowania - postuluje się między innymi wspieranie rozwoju wychowanka poprzez rozbudzanie aktywności, ciekawości poznawczej, rozwijanie zdolności dziecka i przygotowanie go do sprostanania wymogom rzeczywistości, także społecznej: „Celem szkoły – tak samo jak rodziny i społeczeństwa powinno być rozwijanie życia do coraz wyższych, doskonalszych form przez wspomaganie siły i potęgowanie szczęścia”, pisała Ellen Key (2005: 147). Édouard Claparède (2006: 32) porównywał szkołę do „społeczeństwa w zarodku” „wspólnoty w miniaturze”, wskazując na ważność kształtowania umiejętności społecznych, z kolei John Dewey (2006: 94) podkreślał znaczenie doświadczenia dla rozwoju (podają za: Smolińska-Theiss, 2012:11), stawiając za cel wychowania umożliwienie kontynuacji rozwoju oraz wyzwalamie zdolności indywidualnych ku realizacji społecznych celów (Lutz, 2009).

Oprócz wychowania uwagę pedagogów zajmowało kształcenie i jego organizacja, która bezpośrednio określała ramy formalne szkoły. Znaczny wpływ na poglądy Nowego Wychowania dotyczące organizacji kształcenia wywarł naturalizm. Postulowano oparcie nauczania na naturze, a jego organizację na naturalnym rytmie biologicznym człowieka – np. w szkołach waldorfskich wyznaczony jest trójfazowy cykl nauczania, w którym poszczególne przedmioty są realizowane w zgodzie z możliwościami percepcyjnymi dziecka (Śliwerski, 2003: 302). Komeński dostrzegał wartość natury w realizacji wychowania, podkreślał mianowicie jej rolę w rozwoju poznawczym: „człowiek za przewodnictwem natury może dotrzeć wszędzie”. Przyrodę traktował jako odzwierciedlenie Boga. Proponował nauczanie w oparciu o obserwacje prawidłowości zachodzących w naturze. W myśl głoszonych poglądów, ich logika przeszczepiona na grunt nauki pomaga w zrozumieniu i wielopłaszczyznowym (pansoficznym) poznaniu świata. Komeński wskazywał na potrzebę wzorowania ustroju szkolnego na naturze, pisał: „Ów porządek, który wedle naszych

pragnień powinien być powszechną myślą przewodnią sztuki nauczania wszystkiego i uczenia się, musi i może być zaczerpnięty nie skądinąd, jak tylko z natury jako wzoru” (Komeński, 1956: 107).

W wielu poglądach nowej pedagogiki odwoływano się do zasady aktywizmu dziecka, jego samodzielności w eksploracji i poznawaniu świata. Montessori podkreślała, że proces rozwoju dziecka powinien przebiegać w interakcji ze środowiskiem, które zapewni mu stosowne doświadczenia (Kucha, 2003). Przełożyło się to na proponowane metody, np. Celestyn Freinet czy John Dewey postulowali wychowanie przez samodzielną pracę dziecka, tzw. doświadczenie poszukujące – „praca jest dla niego nie tylko koniecznością życiową, ale również wyróżnikiem ludzkiej egzystencji” (Sztobryn, 2003b: 359). Treści te, kilka stuleci wstecz, były głoszone w dziełach Komeńskiego. Budując wizję nowej szkoły autor zaleca, aby zastąpić: werbalizm w nauczaniu - doświadczeniem, bierność ucznia - jego aktywnością, a przymus szkolny generujący strach przed szkołą zastąpić odwoływaniem się do wolnej woli i radosnych doznań. Szkoła ma przygotowywać do życia, być miejscem wielostronnej aktywności uczniów (intelektualnej i praktycznej), udział w oferowanych aktywnościach powinien zaspokajać ich naturalne potrzeby, być dla nich atrakcyjny. Proces nauczania powinien być tak prowadzony, aby wyzwolić poznawczą aktywność ucznia (por. Muszyński 2015: 112) – nauczyciel powinien „dać wszystko do oglądania na własne oczy, potem nazwać to, następnie dać do wykonania (...), a nawet spróbować tego wykorzystania” (Komeński, 1973: 126, za: Muszyński 2005).

Kolejną ważną dla wychowania kwestią jest przyjmowana koncepcja człowieka. Zgodnie ze stanowiskiem przedstawicieli Nowego Wychowania człowiek posiada wrodzone potencje kreatywne, które pozwalają mu na radzenie sobie z problemami i podejmowanie nowych wyzwań.

Neill podkreślał, że człowieka cechuje naturalna tendencja do rozwoju i wzrostu osobowości (Śliwerski, 2003). Podobne założenie można odczytać w myśli pedagogicznej Komeńskiego, który głównym punktem swojej filozofii uczynił zagadnienie wszechstronnej poznawalności świata. Jego pansoficzne teorie głosiły wszechmądrość osiągalną dla człowieka oraz wszechstronność wiedzy o świecie. Zakładał, że umiejętności rozumowego poznania świata i przejścia nad nim panowania zostały człowiekowi dane przez Boga: „człowiek rodzi się ze zdolnością zdobywania wiedzy o rzeczach przede wszystkim dlatego, ponieważ jest obrazem Boga” (Komeński 1956: 44), „człowiek został po to umieszczony pośród twórców

widzialnych, aby był: a) istotą rozumną, b) istotą panującą nad innymi stworzeniami” (Komeński, 1956: 39). Rozumność kojarzona była z predyspozycjami intelektualnymi, umożliwiającymi poznanie świata i jego uwarunkowań oraz jego adaptację do własnych potrzeb: „Być rozumnym stworzeniem znaczy to: badać wszystko, nazwami oznaczać i rozumem ogarniać, tj. znać i móc nazwać oraz rozumieć wszystko, co tylko jest na całym świecie (...) Być panem stworzeń, znaczy to: rozporządzając wszystkim, zgodnie z właściwym celem obracać w sposób praktyczny na własną korzyść (...) wiedzieć dobrze, gdzie, kiedy, jak i o ile można każdej z tych rzeczy rozsądnie użyć” (Komeński, 1956: 40).

W jego słowach: „Wszczepiona jest nadto człowiekowi tęsknota do wiedzy, nie tylko wytrzymałość na trud, ale nawet i chęć do pracy” (Komeński, 1956: 46) można upatrywać zapowiedzi idei samorealizacji odwołującej się do rozwoju wrodzonych potencji, a sformułowanej kilka wieków później przez humanistów.

Kluczowy dla koncepcji wychowania jest pogląd na naturę człowieka. Przedstawiciele nowej pedagogiki zakładali, że dziecko jest z natury dobre, postulowali, aby koncentrować się na dobrych stronach, pozytywnych cechach dziecka, aby je móc uczynić przedmiotem rozwoju. Analogiczne przekonania możemy spotkać u Komeńskiego. Postrzegał człowieka jako formę pośrednią pomiędzy Stwórcą a innymi stworzeniami (Sitarska, 2014: 150). Komeński (1956: 22) wskazywał na „pierwiastki szlachetności” tkwiące w młodzieży oraz istnienie w dzieciach „pierwotnego stanu prostoty, łagodności, pokory, czystości, posłuszeństwa” (tamże: 19). Przyjmował istnienie dobra, pozytywnych cech w każdym wychowanku: „pewne zarodki cnót są wrodzone człowiekowi, to wynika z następujących dwu przesłanek: po pierwsze, każdy człowiek znajduje upodobanie w harmonii; po wtóre i on sam niczym innym nie jest wewnątrz i zewnątrz, jak tylko harmonią (...). Owszem, nawet i cnoty kochamy jedni u drugich (i nawet ludzie pozbawieni cnót, podziwiają cnoty innych ludzi (...))” (Komeński, 1956: 51). Twierdził, że natura człowieka jest deformowana przez społeczeństwo - rodziców i nauczycieli.

Cechą filozofii Komeńskiego jest mistycyzm, który przejawia się w postrzeganiu świata przez pryzmat relacji z Bogiem. Mówiąc o wychowaniu, autor odwołuje się do natury i sił wyższych. Z kolei dla Nowego Wychowania charakterystyczne jest zanurzenie poglądów w filozofii wschodu. Postrzeganie wychowania jako oddziaływania duchowego, reali-

zującego się w relacjach człowiek – człowiek, człowiek – przyroda, odnajdujemy w myśli pedagogicznej Petera Petersena (Śliwerski, 2003).

Dyskutowane w tekście analogie między myślą pedagogiczną Jana Amosa Komeńskiego a założeniami koncepcji pedagogicznych mieszczących się w nurcie Nowego Wychowania wskazują niewątpliwie na istotność omawianych kwestii dla teorii i praktyki wychowawczej. Wyłoniły się na podłożu krytyki szkół tradycyjnych: XVII-wiecznej, współczesnej Komeńskiemu oraz XIX-wiecznej, herbartowskiej. Uwagę zwraca przede wszystkim ich rewolucyjność w stosunku do założeń istniejących systemów. Zestawienie tych dwóch grup poglądów ukazuje nowatorstwo myśli pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego, który wybiegając wprzód poza istniejący stan, stał się niewątpliwie prekursorem założeń przyjmowanych we współczesnych nurtach pedagogicznych.

Bibliografia

- Drynda D., *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, „Galicja i Jej Dziedzictwo”, Cz. Majorek, A. Meissner (red.), t. 14, Rzeszów 2000.
- Kucha, *Pedagogika Marii Montessori* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2003.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wyd. Zakład Imienia Ossolińskich PAN, Wrocław 1956.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, Wyd. Zakład Imienia Ossolińskich PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Lutz D., *Krytyczne ujęcie Johna Deweya filozofii wychowania*, „Paedagogia Christiana” 2/24, 2009.
- Muszyński H., *Komeńskiego koncepcja szkoły*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. II - *Jan Amos Komeński - jego pedagogika i filozofia*, B. Sitarska (red.), 2015.
- Sitarska B., *Humanizm Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. I - *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, B. Sitarska (red.), 2014.
- Smolińska-Theiss B., *Dziecko w szkole - szkoła w służbie dziecku*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, 2012.
- Śliwerski B., *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2003b.

Śliwerski B, *Pedagogika waldorfska*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2003a.

Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2003a.

Sztobryn S., *Pedagogika Petera Petersena*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2003b.