
PREZENTACJE

Katarzyna Dormus
ORCID: 0000-0002-4780-3914

BHW 43/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.43.10

Anna Włoch
ORCID: 0000-0002-5286-8464
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

O granicach wolności w wychowaniu. Kilka uwag na marginesie rozprawy Bogdana Nawroczyńskiego *Swoboda i przymus w wychowaniu*

Abstract. About the limits of freedom in education. A few comments on the sidelines of Bogdan Nawroczyński's dissertation *Freedom and compulsion in education*

The aim of the article is to present a classic pedagogical concept entitled Freedom and compulsion in education by Bogdan Nawroczyński, an outstanding founder of Polish pedagogy, and to indicate its topicality in the postmodern world. Nawroczyński's dissertation should be a compulsory reading for students of pedagogy who would have an opportunity to learn about the contribution of this outstanding scientist to the development of Polish pedagogy. Presenting the complexity of the issue of education in the postmodern world in the context of Nawroczyński's dissertation proves the importance and validity of his concept. The article is mainly based on an analysis of Nawroczyński's original dissertation, published in 1929, accompanied by the approach of contemporary researchers on the subject of freedom in education.

Keywords: freedom in education, compulsion in education, education, Nawroczyński's pedagogical opinions

Wprowadzenie

W 1929 r. Bogdan Nawroczyński opublikował zbiór siedmiu rozpraw pedagogicznych¹. Tytuł pierwszej z nich, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, stał się również tytułem całości

¹ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Biblioteka Dzieł Pedagogicznych, r. 4, nr 18, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1929, s. 11–42. Drugie wydanie ukazało się już

wydania. Choć od chwili napisania artykułu (1928 r.) i jego opublikowania (1929 r.) minęło ponad dziewięćdziesiąt lat, nie stracił on na swej aktualności i śmiało mógłby być polecany jako lektura obowiązkowa dla przyszłych nauczycieli i pedagogów. Kwestia wolności i przymusu w wychowaniu stale przewija się w rozważaniach pedagogów i filozofów, jest również problemem, w obliczu którego stają nauczyciele w swej codziennej praktyce pedagogicznej.

Wkład Bogdana Nawroczyńskiego w rozwój pedagogiki naukowej w Polsce jest niepodważalny, jednak we współczesnych publikacjach naukowych jego dokonania są rzadko przywoływane, na co zwraca uwagę Renata Nowakowska-Siuta². Koncepcje Nawroczyńskiego z obszarów historii myśli pedagogicznej czy pedagogiki porównawczej były w ostatnich latach przedmiotem analiz również w publikacjach Władysławy Szulakiewicz, Janiny Kostkiewicz, Sławomira Sztobryna oraz Bogusława Śliwerskiego³. Rozprawa Nawroczyńskiego *Swoboda i przymus w wychowaniu* może być z powodzeniem wykorzystywana na zajęciach ze studentami pedagogiki jako doskonały przykład klasycznej koncepcji pedagogicznej, opartej na solidnych podstawach filozoficznych, tak różnej od popularnych współcześnie nurtów, np. konstruktywizmu w edukacji. Typowa dla ponowoczesności koncepcja konstruktywizmu w edukacji bywa bowiem często krytykowana⁴.

Problem wolności w wychowaniu był przedmiotem wielu badań prowadzonych przez pedagogów i filozofów w XX w., szczególnie zaś przez badaczy anglosaskich. Jedną z najbardziej znanych publikacji na temat wolności w wychowaniu jest dzieło wybitnego angielskiego pedagoga Geoffreya Hermana Bantocka, *Freedom and Authority in Education: A Criticism of Modern Cultural and Educational Assumptions*⁵, wydane w 1952 r. Bantock zaprezentował w tej monografii swoją konserwatywną wizję edukacji, opowia-

w 1932 r. Zamieszczony w tym tomie artykuł *Swoboda i przymus w wychowaniu* w nieco zmienionej wersji i pod innym tytułem ukazała się już po wojnie: B. Nawroczyński, *Przymuszać czy wyzwalać?*, w: *Pedagogika na usługach szkoły*, PZWS, Warszawa 1964, s. 172–188.

² R. Nowakowska-Siuta, *Bogdan Nawroczyński. Jasność i ścisłość myśli pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 1, s. 51.

³ W. Szulakiewicz, *Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974) zasługi w awansie akademickim pedagogiki – opiniotwórczy głos uczonego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 3–4, s. 88–104; J. Kostkiewicz, *Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, t. 9, nr 1(22), s. 25–48; idem, *Philosophy of Values as an Inspiration and the Basis of the Directions in the Development of Educational Science in Poland (1918–1939)*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2019, nr 5, s. 71–91; S. Sztobryn, *Badania z zakresu historii filozofii wychowania w twórczości Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego. Prekursorzy współczesnej historiografii myśli pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1, s. 122–130; B. Śliwerski, *Ponadczasowa doniosłość pedagogiki porównawczej Bogdana Nawroczyńskiego*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 47, s. 21–32.

⁴ Por. P. Bołuć, *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka*, „E-mentor” 2011, nr 4(41), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863> [dostęp: 30.11.2020].

⁵ G.H. Bantock, *Freedom and Authority in Education: A Criticism of Modern Cultural and Educational Assumptions*, Faber and Faber, Londyn 1952.

dał się za powrotem do tradycyjnych wartości i relacji władzy, krytykował postępowe praktyki i koncepcje wychowania człowieka popularne w tym czasie w Europie Zachodniej. Jego teoria opierała się na rozwijaniu wrażliwości artystycznej, a zwłaszcza literackiej. Ten rodzaj wrażliwości miał według Bantocka łączyć fakty, wartości i emocje człowieka w trosce o właściwe rozumienie tzw. „odczuwanego życia” (ang. *felt life*). *Felt life* miało oznaczać, że człowiek korzysta z danej mu wolności, ale należy ją zawsze postrzegać równoległe z odpowiedzialnością za swoje wybory. Umiejętność tę dziecko nabywa, ucząc się dyscypliny od swoich wychowawców⁶. Należy podkreślić, że znacznie wcześniej od Bantocka podobne rozumienie zależności pomiędzy wolnością i odpowiedzialnością w wychowaniu propagował w polskiej pedagogice dwudziestolecia międzywojennego właśnie Nawroczyński.

Rozprawa Nawroczyńskiego *Swoboda i przymus w wychowaniu* przypomina także filozofię wychowania amerykańskiego pedagoga Paula Nasha⁷. W publikacji wydanej w latach 60. XX w. Nash dokonał porównawczej analizy dwóch paradygmatycznych modeli anglosaskiego wychowania: angielskiego gentelmana oraz amerykańskiego człowieka samowystarczalnego (ang. *self-reliant man*), wskazując, że reprezentują one główne tendencje i determinanty tworzenia systemu wartości w danej kulturze. Nash zwracał uwagę na wyróżniające się cechy każdego z tych modeli wychowania narodowego, a mianowicie swego rodzaju napięcie, które tworzone jest przez komplementarne wymagania władzy i wolności w wychowaniu. Podkreślał, że dla angielskiego gentelmana wzorem człowieka wykształconego jest absolwent, który odebrał humanistyczne wykształcenie, przy czym ideał wychowawczy ma wykraczać poza wąsko wyspecjalizowane lub zawodowe przygotowanie. Wychowanie gentelmana w ujęciu Nasha powinno zmierzać do wykształcenia liberalnego gentelmana⁸. Nash podkreślał, że amerykański model wychowania jest zdecydowanie bardziej liberalny aniżeli angielski, jednak również i wzór angielskiego gentelmana, kiedyś zdecydowanie bardziej konserwatywny, zaczął ewoluować w kierunku liberalizmu w drugiej połowie XX w.

Również w koncepcji Nawroczyńskiego odnajdujemy podobną argumentację, jak w filozofii wychowania Nasha. Ostatecznym celem wychowania u Nawroczyńskiego jest bowiem ukształtowanie człowieka z „osobowością kulturalną”, dzięki któremu możliwe będzie wspieranie rozwoju „społeczeństw kulturalnych”. Takie rozumienie ideału wychowawczego Nawroczyńskiego zdecydowanie przypomina XX-wieczny model wychowania angielskiego gentelmana, o którym pisał Nash.

⁶ C. Winch, J. Gingell, *Key Concepts in the Philosophy of Education*, Routledge, Londyn–Nowy Jork 1999, s. 50–51.

⁷ P. Nash, *Authority and Freedom in Education: Some Anglo-American Comparisons*, „Comparative Education” 1966, vol. 3, no. 1, s. 13–20.

⁸ *Ibidem*, s. 13.

Wolność w wychowaniu w koncepcji Bogdana Nawroczyńskiego

Wolność⁹ i przymus są w wychowaniu stanami współlistniejącymi. Przewaga jednego z nich decyduje o tym, czy dany system wychowawczy uznawany jest za liberalny, czy też autorytarny.

Wychowanie przez całe tysiąclecia traktowano jako urabianie według z góry powziętego celu – zauważa Sławomir Sztobryn – a więc niejako z wyłączeniem wolności podmiotu, który podlegał urabianiu. I choć już w antycznej tradycji filozoficznej zastanawiano się nad fenomenem wolności, to w pedagogice problem ten pojawia się z opóźnieniem¹⁰.

Dopiero w wieku XX zajęto się nim szerzej, próbując nakreślić właściwe proporcje pomiędzy przymusem a wolnością rozumianą jako poszanowanie praw i godności człowieka. Podjęto też próby jego praktycznej weryfikacji. Kwestia wolności i przymusu w wychowaniu i ich relacji pozostaje wciąż jednak zagadnieniem otwartym, które nie znalazło dotąd definitywnego rozwiązania mimo wzrastającego poziomu świadomości wychowawczej i ogólnej kultury pedagogicznej społeczeństwa oraz rozwoju nauk o wychowaniu¹¹.

Jak zauważa Andrzej de Tchorzewski, we współczesnych koncepcjach pedagogicznych rysują się dwa przeciwstawne podejścia do znaczenia i roli wychowania człowieka.

Jedne z nich głoszą, że człowiek jest istotą potrzebującą wychowania (*homo educandus*), inne powiadają, że człowiek jest istotą niepotrzebującą wychowania (*homo non educandus*). Do najbardziej wyrazistych koncepcji, które zakładają, że żaden człowiek nie potrzebuje wychowania, [...] należy z pewnością antypedagogika¹².

[...] w koncepcji *homo non educandus* odrzuca się wychowanie jako swoistą wartość – kontynuuje Tchorzewski – Fundamentem aksjologicznym tej koncepcji jest wolność widziana jako autonomiczna siła człowieka, jako jego zdolność do rzekomego panowania nad samym sobą i otaczającym go światem. Tymczasem wolność, będąc znamieniem atrybutem człowieka, funkcjonuje w nader kruchej egzystencjalnej naturze człowieka. Stąd kwestia wolności jako wartości staje się zasadniczym problemem edukacyjnym¹³.

⁹ We współczesnym dyskursie pedagogicznym stosowany jest powszechnie termin „wolność”. Pedagodzy międzywojenni chętnie posługiwali się określeniem „swoboda”. Dla Nawroczyńskiego, ale też np. Sergiusza Hessena, „wolność” rozumiana była jako podporządkowanie się prawom z wewnętrznej potrzeby, dyktowanym przez sumienie. Był to rodzaj swobody mającej najwyższą wartość i stanowiący cel wychowania.

¹⁰ S. Sztobryn, *Jaka wolność taka edukacja*, s. 1–2, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/1335?show=full> [dostęp: 5.11.2020].

¹¹ A.M. de Tchorzewski, *Imperatyw pedagogiczny jako element strategii wychowawczej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, vol. 20, nr 2, s. 68.

¹² Ibidem, s. 68.

¹³ Ibidem, s. 70.

Dla Nawroczyńskiego, jako przedstawiciela pedagogiki kultury, wartość wychowania była bezdyskusyjna i niepodważalna. Swoje stanowisko w tej sprawie najpełniej wyraził w monografii pisanej w czasach II wojny światowej, a wydanej już po wojnie: *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* (Kraków–Warszawa 1947), jednak w rozprawie *Swoboda i przymus w wychowaniu* jego poglądy jako pedagoga kultury są już ukształtowane.

Zgodnie z koncepcją pedagogiki kultury człowiek, będąc istotą naturalną w znaczeniu przyrodniczym, jest jednak przede wszystkim istotą kulturalną, która uczestniczy w procesie przeżywania i tworzenia wartości. Wychodząc z takiego założenia, podstawowym pojęciem w pedagogice kultury staje się kształcenie, służy ono bowiem realizacji głównego celu wychowawczego, którym jest przygotowanie jednostki do twórczego udziału w życiu kulturalnym poprzez wprowadzenie jej w świat wartości ponadindywidualnych, rozwinięcie jej sił duchowych oraz wpojenie ideału kultury¹⁴. Urzeczywistnieniem tego procesu jest człowiek wykształcony¹⁵. Taki sposób rozumienia kształcenia i wychowania ma głębokie zakorzenienie w tradycji europejskiej. Punktem wyjścia jest grecka *paideia* oznaczająca nie tylko sztukę wychowania, ale i dążenie do uzyskania najwyższej doskonałości. Jest zatem *paideia* „synonimem takiej formy ludzkiego bytowania, w której duchowy i intelektualny potencjał człowieka mógł się wszechstronnie i swobodnie aktualizować i rozwijać, prowadząc do osiągnięcia pełni człowieczeństwa”¹⁶. Podobnie zresztą jak i rzymska *humanitas*, która była „ideałem i celem wychowania i edukacji [...], obejmującym rozległy kompleks wartości etycznych, intelektualnych, estetycznych i obywatelskich”¹⁷. W obu przypadkach istotę stanowiło głębokie przekonanie, że przez doskonałość jednostki osiąga się doskonałość społeczeństwa.

Takie rozumienie wychowania znajduje odzwierciedlenie w koncepcji Nawroczyńskiego, dla którego ostatecznym celem wszelkiej działalności wychowawczej jest powstanie „osobowości kulturalnej” przyczyniającej się do rozwoju „społeczeństw kulturalnych”. „Osobowość kulturalna” jest w jego rozumieniu dynamicznie rozwijającym się procesem zachodzącym w jednostce w wyniku jej uczestnictwa w dobrach kulturalnych, w efekcie czego zmienia się nie tylko ona sama, ale też i dobra, w których uczestniczy. „Całokształt tych procesów, które można nazwać wychowaniem i samowychowaniem w szerokim tych terminów rozumieniu, zawiera w sobie zawsze czynniki swobody i przymusu”¹⁸.

¹⁴ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1963, s. 341–342.

¹⁵ Ibidem, s. 399; J. Gajda, *Pedagogika kultury*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2005, s. 160.

¹⁶ W. Pawlak, *Z dziejów pojęcia humanitas (do wieku XVII)*, s. 179, https://www.kul.pl/files/268/Z_dziejow_pojecia_humanitas.pdf [dostęp: 8.11.2020].

¹⁷ Ibidem, s. 175.

¹⁸ A. Sztylka, *Indywidualność i osobowość w koncepcji wychowania Bogdana Nawroczyńskiego – na podstawie rozprawy „Swoboda i przymus w wychowaniu”*, s. 47, http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/5-Sztylka-46-52-pf_11-12.pdf [dostęp: 1.11.2020].

Dla Nawroczyńskiego antyteza swoboda – przymus stanowiła jeden z podstawowych dylematów współczesnej mu pedagogiki, interpretowany w jego opinii w sposób bardzo uproszczony. Uproszczenie to polega na tym, że nurty pedagogiczne określane mianem nowego wychowania utożsamiane są z „pedagogią swobody”, zaś wcześniejsza praktyka wychowawcza z „pedagogią przymusu”. Przeciwstawia się zatem swobodny i radosny rozwój nauce rozumianej jako przykry, narzucony obowiązek. Tymczasem przymus i swoboda są obecne w każdym systemie wychowania¹⁹ („w wychowaniu nie masz przymusu bez swobody i swobody bez przymusu”²⁰), a od ich proporcji zależy, czy wychowanie przybierze charakter represyjny, czy liberalny. W każdym systemie wychowawczym muszą istnieć oba te momenty – stwierdza Nawroczyński – bo wynika to z istoty wychowania, które ma na celu rozwój „społeczeństw kulturalnych przez stwarzanie pomyslnych warunków dla formowania się osobowości ich członków”²¹. Osobowość ludzka kształtuje się jednak nie tylko pod wpływem zewnętrznych oddziaływań, ale musi być też efektem wewnętrznego rozwoju, którego zaczątkiem jest indywidualność człowieka. W tym właśnie upatrywał Nawroczyński uzasadnienie swobody w wychowaniu, lecz – jak stwierdzał – nie może ona stanowić zasady jedynej. Przeciwwagą dla swobody jest przymus. Człowiek bowiem, będąc samodzielną i twórczą jednostką, przyczyniającą się do rozwoju „społeczności kulturalnych”, musi swą samodzielność i kreatywność łączyć z „opanowaniem wewnętrznym”, wynikającym z powinności realizowania wartości. Ta „służba względem świata wartości”, wymagająca ciągłych przewyciężeń, zdaniem Nawroczyńskiego uzasadnia stosowanie w wychowaniu przymusu. Jeśli zniknie swoboda, wychowanie zamieni się w „mechaniczną tresurę”, jeśli zaś usuniemy przymus, „otrzymamy barbarzyński chaos” – konkluduje Nawroczyński²².

Nawroczyński zwraca też uwagę na wieloznaczność słów „przymus” i „swoboda”. Przymus może bowiem odnosić się tak do czynników zewnętrznych, które nas ograniczają, jak i do czynników motywujących do działania. Można też odczuwać przymus ze strony grup społecznych i kultury, przymus mający swe źródło w naszych cechach wrodzonych, a wreszcie taki, który narzucamy sobie sami, dążąc do celu²³. Podobnie jest ze swobodą. Nawroczyński wyróżnia swobodę negatywną oznaczającą „niezależność od przymusu zewnętrznego”²⁴ oraz swobodę pozytywną czyli wolność rozumianą jako „posłuszeństwo względem praw, dyktowanych przez własne sumienie”²⁵. Tak pojęta swoboda stanowi cel wychowania. W wychowaniu chodzi zatem o to, by przymus

¹⁹ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, w: *Wybór tekstów profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski i M. Walancik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 212–213.

²⁰ *Ibidem*, s. 214

²¹ *Ibidem*, s. 215.

²² *Ibidem*, s. 215–216.

²³ *Ibidem*, s. 216–17.

²⁴ *Ibidem*, s. 218.

²⁵ *Ibidem*, s. 219.

zewnątrzny i swobodę negatywną zastępować przymusem wewnętrznym i wolnością, będącą przejawem dojrzałej osobowości, „o zastąpienie rodzajów przymusu i swobody, mających niższą wartość wychowawczą, przez takie ich rodzaje, które mają wyższą wartość wychowawczą” – konkluduje Nawroczyński²⁶. Tak zatem ostatecznie o tym, jaki charakter ma dany system wychowawczy, decyduje nie tylko przewaga w nim swobody lub przymusu, lecz przede wszystkim rodzaj swobody i rodzaj przymusu, które w nim występują.

Zagadnienie swobody i przymusu we współczesnym wychowaniu może być rozwiązywane jedynie przez dźwiganie w górę całego jej poziomu – kończy swe rozważania Nawroczyński. – To zaś wymaga wytrwałych wysiłków zarówno ze strony wychowawców, jak i wychowanków²⁷.

Nawroczyńskiemu bliscy byli zatem ci pedagodzy, którzy „przeciwstawili swobodzie negatywnej opanowanie wychowanka przez lepszą część jego własnej istoty”²⁸, tacy jak np. John Dewey, Friedrich Wilhelm Foerster czy, spośród polskich pedagogów, Jan Władysław Dawid. Do nich też nawiązywał Nawroczyński w swych artykułach *Przymus i swoboda w wychowaniu* oraz *Przymuszać czy wyzwalać?* Odwoływał się do argumentacji Deweya, który proponował, by dylemat przymusu i wolności w wychowaniu rozwiązać w taki sposób, aby połączyć szacunek dla osobowości i indywidualności wychowanka z wdrażaniem go do życia respektującego zasady demokracji i humanizmu²⁹. Dewey sprzeciwiał się swobodzie negatywnej. Podkreślał, że wychowanie musi być oparte na wysiłku wychowanka podejmowanym pod wpływem własnych zainteresowań³⁰. Doskonale oddawały to stanowisko słowa Jana Władysława Dawida przytoczone przez Nawroczyńskiego w zakończeniu artykułu *Przymuszać czy wyzwalać?*:

wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu – pisał Dawid – Rozumie się, nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego – u nauczyciela i ucznia – entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku³¹.

Nawiązywał też Nawroczyński do poglądów Foerstera, dla którego zagadnienie stosunku wolności i przymusu stanowiło jedno z podstawowych zagadnień. Foerster zastanawiał się bowiem nad tym, „jak pogodzić z sobą spójnię organizacji z silną osobistą

²⁶ Ibidem, s. 220.

²⁷ Ibidem, s. 231.

²⁸ Ibidem, s. 221.

²⁹ Ł. Kabzińska, *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2000, nr 11–12, s. 27.

³⁰ B. Nawroczyński, op. cit., s. 221.

³¹ J. Wł. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, „Nasza Drukarnia”, Warszawa 1927, s. 29–30.

inicjatywą, przymus z wolnością, autorytet z potrzebą indywidualnej swobody³². Karność (rozumiana jako wdrażanie do posłuszeństwa poprzez system wychowawczy) i wolność nie stoją bowiem w jego przekonaniu w sprzeczności. Wolność polega bowiem „na nadawaniu praw samemu sobie, jest karnością świadomą siebie i dlatego jest fundament prawdziwej osobowości³³. Człowiek musi wypracować w sobie ład wewnętrzny, by mógł działać według praw sobie nadanych, zgodnie z sumieniem. Według Foerстера tak pojmowaną karność stwarza jedynie wychowanie religijne.

W swoim artykule Nawroczyński nie odwołuje się co prawda do Sergiusza Hessena, którego wysoko cenił, jednak obaj ci przedstawiciele pedagogiki kultury podobnie zapatrywali się na kwestię przymusu i wolności w wychowaniu. Hessen, tak jak Nawroczyński, uważał, że przymus i wolność nie tylko nie są zasadami wzajemnie sprzecznymi, lecz towarzyszą sobie, a nawet przenikają się wzajemnie. Jest to warunek konieczny, ponieważ nieograniczona niczym swoboda hamuje rozwój jednostki, podobnie zresztą jak nieograniczony niczym przymus³⁴.

Wolność w rozumieniu Hessena jest nierozzerwalnie związana z karnością, kulturą i osobowością człowieka, tę ostatnią wyrażając i stwarzając. Jest zatem dynamicznym procesem, zadaniem, które człowiek rozwiązuje wciąż od nowa w miarę rozwoju swej osobowości³⁵. Przymus może też przeobrazić się w wolność „przez wytworzenie w dziecku wewnętrznej siły dobrowolnie podporządkowującej się zasadzie wyższej³⁶. Rozwinięcie tej siły wewnętrznej jest zadaniem wychowania moralnego, przebiegającego „od anomii, czyli istnienia pozbawionego prawa, poprzez heteronomię, czyli posłuszeństwo prawu nadanemu z zewnątrz, do autonomii jako posłuszeństwo prawu, pochodzącemu z własnego wyboru³⁷. We wczesnym dzieciństwie człowiek nie jest w stanie sam, bez pomocy wychowawcy, ogarnąć rozumowo systemu norm moralnych. Jednak stopniowo w procesie socjalizacji i wychowania rośnie u niego świadomość istnienia tych norm, choć mają one ciągle charakter czegoś względem niego zewnętrznego. Dopiero na etapie ostatnim, czyli autonomii, jest w stanie w pełni zaakceptować normy i podporządkować im swoje działania. Normy i wartości ulegają interioryzacji, a ich przestrzeganie kontroluje sumienie. W tak widzianym procesie podporządkowywania się normom i przyswajania systemu wartości dominuje przymus: wprawdzie przymus zewnętrzny narzucony, potem zewnętrzny uświadomiony, a wreszcie, mający najwyższą wartość, przymus we-

³² L. Chmaj, op. cit., s. 443; cf. J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 142.

³³ L. Chmaj, op. cit., s. 443.

³⁴ J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 29.

³⁵ A. Rynio, *Wolność a wychowanie. Poszukiwanie rozwiązań prakseologicznych*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2006, z. 2, s. 86.

³⁶ L. Chmaj, op. cit., s. 392.

³⁷ Ibidem, s. 392.

wewnętrzny, czyli wolność. W pojęciu Hessena zatem, tak jak i Nawroczyńskiego, wolność nie oznacza wyzwolenia się od ograniczeń, ale zgodę na podporządkowanie się przymusowi wewnętrznemu, przymusowi sumienia, co z kolei zapewnia każdej jednostce poczucie wewnętrznej harmonii i stanowi podstawę jej pełnego rozwoju³⁸. Wolność rozumiana jako zdolność rządzenia się własnymi prawami, nie jest prostym wyborem pomiędzy kilkoma możliwościami, „lecz jest pełną wysiłku i napięcia, wymaga od osobowości ciągłego przewycięzania samej siebie, jest także działaniem w środowisku zewnętrznym, którego wpływów nie sposób przewidzieć”³⁹. Wolność jest zatem zadaniem, „którego – być może – człowiek nie potrafi nigdy rozwiązać, lecz do którego może się mniej lub bardziej przybliżyć”⁴⁰. Hessen dostrzegał złożoność pojęć przymusu i wolności. Wypaczeniem przymusu jest tresura, lecz przymus staje się „czymś cennym, gdy przyświeca mu wolność”. Wypaczeniem zaś wolności jest samowola, a „jej uszlachetnieniem jest twórczość”⁴¹.

Warto przypomnieć też stanowisko Bogdana Suchodolskiego, kolejnego z przedstawicieli pedagogiki kultury, uważający, że w przeżyciach o charakterze moralno-społecznym współegzystują m.in. przymus i swoboda, a wychowanie powinno je uwzględniać. Jako usprawiedliwiony uznaje taki przymus „poza którym ukazuje się jakiś ład ponadsubiektywny i który zdobywa swoją sankcję wewnętrzną. Tylko taki przymus prowadzi do karności i wytwarza trwałe usposobienie duchowe człowieka”⁴². Odrzuca natomiast zdecydowanie przymus zewnętrzny jako hamujący rozwój człowieka.

Wolność w wychowaniu w ujęciu współczesnych polskich pedagogów

Również i współcześnie problem wolności w wychowaniu przykuwa uwagę wielu pedagogów i filozofów. Nie jest celem tego artykułu przedstawienie analizy pojęć wolności i przymusu w wychowaniu, gdyż byłoby to zamierzenie niemożliwe do zrealizowania w ograniczonych ramach krótkiego tekstu. Warto jednak przytoczyć wypowiedzi kilku współczesnych pedagogów, którzy wydają się prezentować stanowisko zbliżone do stanowiska Nawroczyńskiego.

Pojęcie wolności w wychowaniu definiuje Andrzej de Tchorzewski, odwołując się do kategorii „wolności od...” i „wolności do...” funkcjonujących w filozofii i polityce. Pojęcie wolności w wychowaniu ujmuje jednak wężiej niż Nawroczyński, odnosząc je przede

³⁸ J. Bińczycka, op. cit., s. 28–29.

³⁹ A. Uszkiewicz, *Sergiusz Hessen (1887–1950) – przedstawiciel pedagogiki kultury*, w: *Wybrani twórcy i ich idee pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, red. W. Andrukowicz, E. Magiera, Zapol, Szczecin 2012, s. 153.

⁴⁰ B. Wilgocka-Okoń, *Wolność i przymus w poglądach Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego*, w: *Wolność i przymus w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002, s. 12.

⁴¹ Ibidem, s. 12.

⁴² L. Chmaj, op. cit., s. 419.

wszystkim do praktyk wychowawczych. Pierwszą z nich, „wolność od...”, można porównać do swobody negatywnej Nawroczyńskiego, oznacza bowiem wolność „od narzucania celów i programów wychowawczych, a także od ograniczeń, wymagań i ingerencji w treści głoszonych prawd i poglądów, od wszelkich prób indoktrynacji”⁴³. „Wolność do...” to wolność wewnętrzna wszelkich działań pedagogicznych zasadzająca się na prawie

do nieskrępowanego kreowania własnych programów i form ich realizacji, do nieskrępowanego głoszenia zasad, norm i prezentowania takich postaw, które nie tylko nie naruszają powszechnie uznane zasady życia społecznego, lecz wyraźnie przyczyniają się do rozwoju psychicznego, intelektualnego i moralnego dzieci i młodzieży. „Wolność do...” przysługuje rodzinie i szkole, zaś przede wszystkim każdemu człowiekowi⁴⁴.

Tchorzewski wprowadza do procesu wychowawczego kategorię „imperatywu pedagogicznego”, przez który rozumie „zrozumiale określony/wyartykułowany przekaz wychowujących, który komunikuje wychowankom o konieczności ich zachowań i postępowania, zgodnych ze społecznie akceptowanymi i respektowanymi normami oraz oczekiwaniami”⁴⁵. Nie jest on formą przymusu, jak stwierdza Tchorzewski, ponieważ przymus to zjawisko negatywne, uwłaczające „godności osobowej rozumianej jako niezniszczalna, immanentna właściwość wrodzona, świadcząca o człowieku jako wartości autotelicznej, przysługująca każdemu człowiekowi”⁴⁶. Przymus wywołuje niepożądane skutki wychowawcze, takie jak np. niezadowolenie czy bunt wychowanka. Imperatyw pedagogiczny ma natomiast wyzwalać w wychowanku wewnętrzną dyspozycyjność, która jest „odpowiedzią na oczekiwania wychowujących wobec takich zachowań i postępowania, które są powszechnie akceptowane i uznawane jako normy obowiązujące w różnych kontekstach rzeczywistości społecznej”⁴⁷. Pod wpływem tego imperatywu wychowanek weryfikuje swoje postępowanie, stając się bardziej samodzielnym i dojrzałym człowiekiem. Wydaje się jednak, że imperatyw pedagogiczny zbliżony jest do przymusu o charakterze motywującym, który wyróżnia Nawroczyński, a którego efektem jest swoboda pozytywna (czyli wolność) oznaczająca postępowanie zgodne z normami i wartościami wynikające z wewnętrznego przekonania człowieka. Proces ten, jak podkreślają i Nawroczyński, i Tchorzewski, ma charakter dynamiczny, wymaga od wychowanka przewycięzania trudności czy oporów stojących na drodze do osiągnięcia dojrzałości i samodzielności. Tchorzewski podkreśla też, że wolność w wychowaniu nie może być samowolą, jej granice wyznacza poczucie odpowiedzialności, a więc obowiązek odpowiadania za czyny swoje lub wychowanka. Stąd, jak stwierdza, „o wolności pedagogicznej mówimy jako o wolności odpowiedzialnej”⁴⁸.

⁴³ A.M. de Tchorzewski, op. cit., s. 71.

⁴⁴ Ibidem, s. 71.

⁴⁵ Ibidem, s. 71–72.

⁴⁶ Ibidem, s. 75.

⁴⁷ Ibidem, s. 75.

⁴⁸ Ibidem, s. 71.

Ksiądz Józef Tischner wyróżnia natomiast w odniesieniu do wychowania dwa rodzaje nie wolności, ale jej braku: „jeden wynikający z konieczności i niedostatków natury i drugi, jako czysta uzurpacja czyjejs woli, często podszyta lękiem, a zarazem chlubiąca się i strzegąca pozycji wzoru do naśladowania, która daje sobie prawo odebrania wolności drugiej osobie”⁴⁹. Pierwszy przypadek braku wolności to dziecko dorastające w naturalnym dla niego środowisku, którym jest rodzina, szkoła czy Kościół, gdzie nakładane są na nie obowiązki i powinności. Jednak brak wolności w doświadczeniu dziecka, wynikający z wypełniania obowiązków i zadań zleczanych przez dorosłych

powinien się przeplatać ze swobodą i zostawieniem dziecku przestrzeni do zagospodarowania. Ta przestrzeń swobody, pod wpływem kształtującego i kształcącego działania pedagoga i równoległe z nim, będzie sukcesywnie przemieniać się w wolność, niejako rosnąc w dziecku wraz z nim, uczącym się odpowiedzialności za podejmowane działania⁵⁰.

W omawiany nurt rozumienia wolności w wychowaniu wpisują się też słowa Sławomira Sztobryna, że wolność to proces

nie tyle wykuwania sobie przestrzeni w świecie społecznym, bo tam zawsze pozostaniemy pod presją jak nie starych to nowych czynników organizujących życie zbiorowe, ile [...] przezwycięzania samego siebie, własnych ograniczeń, słabości⁵¹.

W świetle przytoczonych stanowisk i wypowiedzi pedagogów wolność należy rozumieć jako dynamiczny proces polegający na przezwycięzaniu własnych ograniczeń przez wychowanka po to, by przyswoić system norm i wartości będących odtąd najwyższym wskazaniem w postępowaniu. Wolność można zatem określić jako podporządkowanie się przymusowi wewnętrznemu/sumieniu. Stanowi ona – jak pisze Krzysztof Kamiński –

właściwą przestrzeń działalności człowieka o właściwie rozwiniętej osobowości. Ten rodzaj wolności swą wysoką rangę zawdzięcza między innymi faktowi liczenia się z różnymi ograniczeniami i przymusami, które swoją genezę mają właśnie w świecie wartości⁵².

Koncepcja wolności Nawroczyńskiego – kontynuuje Kamiński – „zdaje się spełniać podstawowe warunki umożliwiające najpełniejszą afirmację człowieczeństwa, przy założeniu, że nie istnieje wolność w czystej postaci, tzn. bez elementów ją ograniczających”⁵³.

W tym kontekście trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem Sławomira Sztobryna, że „rzeczywista wolność jest wartością ducha dojrzałego, świadomego, kreatywnego

⁴⁹ K. Wrońska, *Wychowanie a wolność. Próba wglądu w myślenie pedagogiczne Józefa Tischnera*, „Paedagogia Christiana” 2018, vol. 41, nr 1, s. 110.

⁵⁰ Ibidem, s. 110.

⁵¹ S. Sztobryn, op. cit., s. 11.

⁵² K. Kamiński, *Kategoria wolności w wychowaniu według Bogdana Nawroczyńskiego*, w: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Rzeczywistość Edukacyjna, t. 2, Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź 2014, s. 111.

⁵³ Ibidem, s. 111.

i zdolnego do idealizacji”, zatem „najmniej wolni jesteśmy w dzieciństwie – wbrew J.J. Rousseau, naturalistom Nowego Wychowania czy antypedagogom. Wszyscy oni zresztą mówią o wolności w sposób statyczny (posiada się wolność lub jest się wolnym)”⁵⁴.

Wolność w wychowaniu w ponowoczesnym świecie

Postępująca zmiana społeczna i kulturowa oraz procesy globalizacyjne mające wpływ na niemal każdą sferę życia człowieka, powodują, że współcześnie redefiniowane są także kluczowe w pedagogice pojęcia, co z kolei ma bezpośrednie konsekwencje dla procesu wychowania. W erze globalizacji, ponowoczesności, postmodernizmu czy późnej nowoczesności, bo tak najczęściej określana jest przez socjologów współczesna rzeczywistość, mamy do czynienia ze ścieraniem się przeróżnych ideologii, teorii filozoficznych oraz koncepcji pedagogicznych. Paradoksalnie problemem staje się nieograniczona wolność jednostki. Zanikanie granic staje się jednym z najbardziej trafnych określeń wielowymiarowości procesów globalizacyjnych. Szczególnie niebezpieczne dla procesu wychowania jest zacieranie się granic w wymiarze kulturowym.

Jak podaje Anthony Giddens, cechą charakterystyczną ery późnej nowoczesności jest upowszechnienie się wiary w postęp. Do czterech zasadniczych cech tej epoki zaliczył on zaufanie, ryzyko, nieprzejrzystość i globalizację⁵⁵. Postępująca globalizacja powoduje swoiste wymieszanie się kultur, czego konsekwencją są zmiana społeczna i kulturowa, które z kolei istotnie wpływają na proces wychowania i socjalizacji. We współczesnych społeczeństwach, żyjących w „globalnej wiosce”, nasilają się takie trendy, jak konsumpcjonizm, indywidualizm, pojawiają się nowe ruchy religijne i społeczne, nowe ideologie edukacyjne, coraz częściej mamy do czynienia z relatywizmem moralnym. Giddens podkreśla, że w erze późnej nowoczesności człowiek w znacznie większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej zaczyna sam kształtować własne życie. Zmienia się bowiem podejście do tradycji, a dotychczasowe wartości nie mają już takiego znaczenia jak kiedyś. Rozmywanie się wzorów tożsamościowych powoduje utratę znaczącego drogowskazu w życiu współczesnych społeczeństw⁵⁶. Piotr Sztompka dodaje, że ogromne zróżnicowanie wartości i interesów pomiędzy jednostkami a grupami społecznymi prowadzi do skrajnego relatywizmu i zatracenia prostych wzorów do oceny działań innych ludzi oraz sytuacji społecznych⁵⁷. Ponowoczesność jest więc ogromnym wyzwaniem dla pedagogiki, ponieważ współczesna kultura znacząco utrudnia działalność wychowawczą nauczycieli, pedagogów oraz instytucji edukacyjnych.

⁵⁴ S. Sztobryn, op. cit., s.12.

⁵⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulczycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 27–31.

⁵⁶ Ibidem, s. 84.

⁵⁷ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 575–578.

Analizując rolę nauk o wychowaniu w ponowoczesnym świecie, Teresa Hejnicka-Bezwińska dodaje, że to właśnie realia późnej nowoczesności wymusiły zmiany w pedagogice. Przyjęcie stanowiska, że w społecznej praktyce edukacyjnej konieczne jest uwzględnienie wielopodmiotowości, spowodowało, że zakwestionowana została dotychczasowa rola doktryn pedagogicznych. Jednak pomimo tego, że status doktryn i koncepcji pedagogicznych został uchylony, to nie wymaga to jednak rezygnacji z ich wykorzystania w kreowaniu społecznej polityki edukacyjnej. Celem współczesnej pedagogiki, jak podkreśla Hejnicka-Bezwińska, powinno być wiarygodne opisanie, wyjaśnienie i zinterpretowanie rzeczywistości edukacyjnej w określonym miejscu i czasie historycznym, aby móc wykorzystać tę wiedzę do zaakceptowania zastanej rzeczywistości edukacyjnej albo do przeprowadzenia w niej istotnych zmian. Współczesna pedagogika opiera się na założeniach światopoglądowych, a w erze późnej nowoczesności najbardziej cenione są indywidualistyczne koncepcje relacji człowieka ze światem, zaś najważniejszym czynnikiem sprawczym zmian jest świadomość społeczna⁵⁸.

Złożoność problemów wychowania w ponowoczesnym świecie, a zwłaszcza trudności z określeniem granic wolności i przymusu w wychowaniu, można próbować rozwiązać, odwołując się do znanych koncepcji filozofii wychowania, doszukiwać się w nich uniwersalnych i ponadczasowych prawd. Nawiązując do liberalnej filozofii wychowania Nasha, należy podkreślić, że nawet tradycyjny angielski model wychowania gentelmana mógł być modyfikowany na potrzeby społeczeństwa XX wieku, ale przy założeniu, że kanon wychowania pozostał niezmienny. Szczególnie w ponowoczesnym świecie konieczne jest postawienie wyraźnych granic wolności w wychowaniu.

Zakończenie

Wolność w wychowaniu można zatem definiować poprzez przymus, który prowadzi do jej osiągnięcia. W wychowaniu muszą być obecne i przymus, i wolność. Uświadomienie sobie tego jest szczególnie istotne dla nauczycieli i wychowawców, podobnie jak refleksja nad rodzajami przymusu oraz swobody/wolności występującymi i stosowanymi w wychowaniu. Koncepcja Nawroczyńskiego może stać się dla nich inspiracją, dając impuls do zastanowienia się nad istotą i celem wychowania oraz pozwalając wytyczyć kierunek działań wychowawczych.

Przyjmując warunki stawiane pedagogice w ponowoczesności przez Hejnicką-Bezwińską, można przyjąć założenie, że zapoznanie się przyszłych pedagogów i nauczycieli z oryginalną rozprawą Nawroczyńskiego *Swoboda i przymus w wychowaniu* będzie miało szereg korzyści dla ich przyszłej pracy wychowawczej. Powrót do klasycznych publikacji pedagogicznych, w tym dzieł Nawroczyńskiego, może być doskonałym remedium na

⁵⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika wobec wyzwań „późnej nowoczesności”*, s. 227–230, http://www.kpsw.edu.pl/pobierz/wydawnictwo/noe4/221_Teresa%20Hejnicka.pdf [dostęp: 22.11.2020].

wielowymiarowość procesów globalizacyjnych, w coraz szerszym zakresie dotyczących również tych sfer życia człowieka, którymi są wychowanie i socjalizacja. Wprowadzenie publikacji Nawroczyńskiego do kanonu lektur obowiązkowych na studiach pedagogicznych pozwoli przyszłym nauczycielom i pedagogom zapoznać się z oryginalną koncepcją wychowania jednego z najwybitniejszych twórców polskiej pedagogiki.

Bibliografia

- Bołuc P., *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka*, „E-mentor” 2011, nr 4(41), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863> [dostęp: 30.11.2020].
- Bantock G.H., *Freedom and Authority in Education: A Criticism of Modern Cultural and Educational Assumptions*, Londyn 1952.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 2005.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963.
- Dawid J.Wł., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927.
- Gajda J., *Pedagogika kultury*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2016.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika wobec wyzwań „późnej nowoczesności”*, s. 227–229, http://www.kpsw.edu.pl/pobierz/wydawnictwo/noe4/221_Teresa%20Hejnicka.pdf [dostęp: 22.11.2020].
- Kabzińska Ł., *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2000, nr 11–12.
- Kamiński K., *Kategoria wolności w wychowaniu według Bogdana Nawroczyńskiego*, w: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, red. S. Szobryn, K. Kamiński, Rzeczywistość Edukacyjna, t. 2, Łódź 2014.
- Kostkiewicz J., *Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, t. 9, nr 1(22), s. 25–48.
- Kostkiewicz J., *Philosophy of Values as an Inspiration and the Basis of the Directions in the Development of Educational Science in Poland (1918–1939)*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2019, nr 5, s. 71–91.
- Nash P., *Authority and Freedom in Education: Some Anglo-American Comparisons*, „Comparative Education” 1966, vol. 3, no. 1, s. 13–20.
- Nawroczyński B., *Przymuszać czy wyzwalać?*, w: idem, *Dziela wybrane*, t. 1, oprac. A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1987.
- Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu*, w: *Wybór tekstów profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski i M. Walancik, Kraków 2017.
- Nowakowska-Siuta R., *Bogdan Nawroczyński. Jasność i ścisłość myśli pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 1, s. 51–67.
- Pawlak W., *Z dziejów pojęcia humanitas (do wieku XVII)*, s. 179, https://www.kul.pl/files/268/Z_dziejow_pojecia_humanitas.pdf [dostęp: 8.11.2020].
- Rynio A., *Wolność a wychowanie. Poszukiwanie rozwiązań prakseologicznych*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2006, z. 2.

- Sztobryn S., *Badania z zakresu historii filozofii wychowania w twórczości Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego. Prekursorzy współczesnej historiografii myśli pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1, s. 122–130.
- Sztobryn S., *Jaka wolność taka edukacja*, s. 1–2, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/1335?show=full> [dostęp: 5.11.2020].
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Sztylka A., *Indywidualność i osobowość w koncepcji wychowania Bogdana Nawroczyńskiego – na podstawie rozprawy „Swoboda i przymus w wychowaniu”*, s. 47 http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/5-Sztylka-46-52-pf_11-12.pdf [dostęp: 1.11.2020].
- Szulakiewicz W., *Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974) zasługi w awansie akademickim pedagogiki – opiniotwórczy głos uczonego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 3–4, s. 88–104.
- Śliwerski B., *Ponadczasowa doniosłość pedagogiki porównawczej Bogdana Nawroczyńskiego*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 47, s. 21–32.
- Tchorzewski de A.M., *Imperatyw pedagogiczny jako element strategii wychowawczej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, vol. 20, nr 2, s. 61–84.
- Ustkiewicz A., *Sergiusz Hessen (1887–1950) – przedstawiciel pedagogiki kultury*, w: *Wybrani twórcy i ich idee pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, red. W. Andrukowicz, E. Magiera, Szczecin 2012.
- Wilgocka-Okoń B., *Wolność i przymus w poglądach Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego*, w: *Wolność i przymus w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków 2002.
- Winch C., Gingell J., *Key Concepts in the Philosophy of Education*, Londyn–Nowy Jork 1999.
- Wrońska K., *Wychowanie a wolność. Próba wglądu w myślenie pedagogiczne Józefa Tischnera*, „Paedagogia Christiana” 2018, vol. 41, nr 1, s. 97–115.