



Sławomir Sztobryn

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Wydział Humanistyczno-Społeczny

ZNACZENIE I OBECNOŚĆ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ JANA AMOSA KOMENSKIEGO W PRĄDACH I KIERUNKACH PEDAGOGIKI NOWEGO WYCHOWANIA

THE MEANING AND PRESENCE OF JOHN AMOS COMENIUS' PEDAGOGICAL THOUGHT IN THE TRENDS AND DIRECTIONS OF THE NEW EDUCATION PEDAGOGY

Streszczenie

W artykule zwracam uwagę na pewne wspólne rysy myśli pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego oraz pedagogów Nowego Wychowania świadczące o tym, że istnieje ciągłość problemów i ich badań w kręgu kultury śródziemnomorskiej. Z historycznej perspektywy dzielącej czas Komeńskiego i pedagogów Nowego Wychowania wyłania się wspólnota myślenia o człowieku i jego wychowaniu, ujawnia się jedność zasad budujących rdzeń europejskiej myśli pedagogicznej. Krąg wartości, problemów badawczych, postrzeganie człowieka w jego ontogenetycznym i filogenetycznym rozwoju, zakorzenienie edukacji w bezpośrednim kontakcie z otaczającym światem, traktowanie jej jako istotnego dobra, dobra, które czyni człowieka istotą wyjątkową, są to idee przewodnie myśli pedagogicznej, w pewien sposób ponadczasowe.

Słowa kluczowe: pedagogika, historiozofia pedagogiki, Komeński, Nowe Wychowanie

Abstract

In the article I draw attention to some common aspects of the pedagogical thought of Jan Amos Comenius and pedagogues of the New Education which testify to the fact that there is a continuity of problems and their research in the Mediterranean culture. From the historical perspective dividing the time of Comenius and the pedagogues of the New Education emerges the common thinking about man and his upbringing, the unity of principles building the core of European pedagogical thought is revealed. The circle of values, research problems, perception of man in his ontogenetic and phylogenetic development, embedding education in direct contact with the surrounding world and treating it as a vital good, good that makes man an exceptional being, These are the guiding ideas of pedagogical thought which are in some way timeless.

Keywords: pedagogy, historiosophy of pedagogy, Comenius, New Education

Punktem wyjścia obecnych rozważań jest odwołanie się do licznych stanowisk pedagogiki Nowego Wychowania i wskazanie, które elementy tych koncepcji korespondują ze stanowiskiem Jana Amosa Komeńskiego. Podejmuję w tej rozprawie swoistą kontynuację wcześniejszych badań dotyczących recepcji Komeńskiego w pedagogice XX wieku. Akcent jednak zostanie położony przede wszystkim nie na bezpośrednie nawiązania czy interpretacje spuścizny Komeńskiego, lecz na pewne wspólne rysy jego myśli pedagogicznej oraz koncepcji Nowego Wychowania świadczące o tym, że istnieje ciągłość problemów i ich badań w kręgu kultury śródziemnomorskiej. Jest to założenie o charakterze historiozoficznym, które szerzej już prezentowałem (Sztobryn, 2000)¹. Znaczenie myśli pedagogicznej minionych stuleci ujawnia się tym bardziej, im więcej jest nie tylko prostych odniesień przypominających jej tezy w historycznej faktografii, lecz także w tym, w jaki sposób pewne idee, ideały czy szczegółowe rozwiązania stały się trwałą inspiracją dla przekształceń tej myśli w kolejnych epokach i w jakim stopniu – pozytywnie i negatywnie – stanowi ona punkt odniesienia, inspirację czy wyzwanie dla myślenia współczesnego.

Aby móc zrealizować ten projekt badawczy, trzeba uzmysłowić sobie, jakimi ścieżkami rozwijała się i kształtowała myśl pedagogiczna przełomu XIX i XX wieku oraz pierwszych dekad XX wieku. Nowe Wychowanie było wielowątkowym, pluralistycznym i dychotomicznym nurtem zmierzającym do przebudowy XIX-wiecznej praktyki i teorii wychowania. Z tej perspektywy można już postawić pytanie, czy ta odnowa obracała się przeciw spuściznie Komeńskiego, czy raczej po nią na różne sposoby sięgała. Zanim jednak do tego przejdę, przywołam definicję Nowego Wychowania autorstwa Danuty Dryndy. Jej zdaniem Nowe Wychowanie to „ruch pedagogiczny zmierzający do odnowy szkoły i radykalnej zmiany w wychowaniu” (Drynda, 2000:29). Definicja ta, sama w sobie bardzo ogólna i skondensowana, abstrakcyjnie opisuje ów ruch, ale ma tę właściwość, że wskazuje kierunek dążeń reformatorskich bez ich precyzowania. Jeśli spojrzymy na myśl Komeńskiego równie syntetycznie, to okaże się, że jego krytyczna wizja szkoły jako swoistego labiryntu czy pułapki zawiera analogiczną tendencję, jest także radykalną zmianą dotychczasowego sposobu myślenia. Dążenie do wyzwolenia się z okowów dotychczasowej tradycji, postrzeganej negatywnie, i próba skonstruowania nowego modelu edukacji jest znamieniem całej jego

¹ Warto dodać, że w okresie obejmującym czasy dominacji w europejskiej myśli pedagogicznej idei Nowego Wychowania prekursorskie wobec mojego podejścia były badania Z. Kukulskiego, który w ramach pedagogiki historycznej domagał się badania ewolucji idei.

twórczości, pomimo także pewnych słabości, jak mistycyzm czy kierowana dogmatem religijnym selekcja osiągnięć nauki, które dziś dostrzegamy z perspektywy pięciuset lat (Sztobryn, 2012:255-262). Ta analogia ma oczywiście wyłącznie formalny charakter, bowiem Komeński dążył do przewyciężenia edukacji scholastycznej, zaś pedagogzy Nowego Wychowania chcieli zastąpić neohumanistyczną pedagogikę Jana F. Herbarta i jego kontynuatorów. W obu jednak przypadkach mamy do czynienia z podejściem progresywnym, nie zamykającym się w prostej negacji, lecz po fazie krytyki konstruującym nowatorską wizję edukacji radykalnie różną od zastanej². Wielkość Komeńskiego wyraża się między innymi w tym, że w odróżnieniu od polifonicznego Nowego Wychowania, tego przełomu dokonał on sam. Zasięg międzynarodowy jego oddziaływania na systemy oświatowe był – biorąc pod uwagę możliwości komunikacyjne XVII wieku – porównywalny z zasięgiem wpływów Nowego Wychowania w XX wieku. Jest jeszcze jedna ważna, jak mi się wydaje, analogia między spuścizną Komeńskiego i dorobkiem pedagogów przełomu XIX i XX wieku. Otóż wszyscy oni stanowią istotny punkt odniesienia dla nam współczesnej myśli i pośrednio – praktyki pedagogicznej (Smołański, 2009: 26, 32; Sztobryn, 2017: ss. 57-72)³.

Znamienną cechą Nowego Wychowania w podjętej radykalnej odmowie edukacji była nie tylko krytyka zastanej tradycji, ale w jeszcze większym stopniu poszukiwanie nowych metod badań pozwalających na odkrycie nieznanych aspektów rzeczywistości edukacyjnej, a w konsekwencji przedefiniowanie istniejących pojęć i stworzenie nowych. Zauważmy, że ten głód poznawczy był nieobcy Komeńskiemu, który wprawdzie nie doszedł do poznania opartego na eksperymencie, ale poza metodą dedukcyjną i indukcyjną wprowadził metodę synkretyczną, która pozwalała mu na komparaty-

² Pomimo prób nawiązania do osiągnięć NW, nie da się tego powiedzieć o obecnych reformach edukacji.

³ Komeński jest jedynym autorem obcym, którego aż trzy prace zostały wydane w Bibliotece Klasyków Pedagogiki, co wybitnie świadczy o tym, że nie jest to postać znacząca wyłącznie dla historyków myśli pedagogicznej; natomiast projekty organizacyjne, dydaktyczne i wychowawcze licznych autorów mieszczących się w ruchu Nowego Wychowania są po dziś dzień ważnymi punktami odniesienia dla nowoczesnej pedagogiki. W bardziej radykalnie sformułowanej myśli A. Smołańskiego, pomimo zwiększenia się liczby akademickich pedagogów dzisiejsze badania „poza urozmaicenia słownikowymi [...] nie rozwijają się znacząco”, co może sugerować, że ilościowo bogata współczesna literatura nie dorównuje bogactwu pomysłów i rozwiązań, jakie niosły minione czasy, a szczególnie pedagogika Nowego Wychowania. Por. A. Smołański, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009, s. 26, 32. O znaczeniu Komeńskiego dla dzisiejszej pedagogiki pisałem w artykule *Polska XX-wieczna recepcja pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. IV: *Współczesne recepcje Jana Amosa Komeńskiego*, B. Sitarska (red.), Siedlce 2017.

stykę i poszukiwanie jedności przeciwieństw. Także w zakresie analizy pojęć Komeński zrobił istotny krok do przodu, głównie dzięki własnej, oryginalnej koncepcji pansofii, był zarazem pierwszym - choć pojęciem tym posługiwali się także inni - który odniósł je do sfery edukacji i nadał mu niezwykle współczesną konotację (Nikolai, 1946)⁴. Jeśli wskażemy na uniwersalizm tej koncepcji, na ideę powszechnego dostępu do edukacji, na dążenie do pełni człowieczeństwa na drodze kształcenia, to musimy uznać, że te rozwiązania stanowiły także rdzeń wielu koncepcji mieszczących się w ruchu Nowego Wychowania.

Szczególnie godne podkreślenia jest wskazanie na ideę człowieczeństwa, która po Komeńskim powracała w myśli pedagogicznej między innymi Immanuela Kanta, a została pedagogicznie rozwinięta w neokantowskim nurcie pedagogiki kultury należącym do najbardziej filozoficznego nurtu Nowego Wychowania. Droga do tego człowieczeństwa przez Komeńskiego była wskazana inaczej niż u neokantystów - zarówno etapy wychowania, jak i religijne umocowanie jego pedagogiki nie były przez pedagogów kultury przejęte, ale ideał był ten sam. Można powiedzieć, że Komeńskiego i ruch Nowego Wychowania łączył pedagogiczny optymizm, a nawet swoisty pedagogizm będący wiarą w możliwość przekształcenia człowieka z istoty naturalnej w uduchowioną. Ten aspekt jest zresztą powiązany z założeniem, że człowiek jest czystą niezapisaną kartą, które przyjmował i Komeński, i pedagodzy XX wieku. To wyjściowe założenie generuje liczne konsekwencje związane z potrzebą zapisania tej tablicy. Z niego też wynika cała złożoność dydaktyki obejmującej stronę organizacyjną, merytoryczną i podmiotową. I on, i jego następcy dali własną odpowiedź, ale problem był wspólny.

Dostrzeżenie wartości człowieka jako jednostki w świecie zorientowanym na zbiorowość było znane już z pedagogiki odrodzenia, szczególnie Jana L. Vivesa, a u nas Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Dla tych myślicieli pedagogicznych ich stanowisko było nawiązaniem do kultury antycznej. Komeński jest kontynuatorem tego sposobu myślenia, lecz ugruntował to myślenie w zreformowanej religii chrześcijańskiej i jej idei bezpośredniego kontaktu człowieka z Pismem Świętym. W dobie neohumanizmu, którego najwyższym wytworem pedagogicznym była filozofia wychowania Jana

⁴ H. Nikolai, *Pansophia liberalis tabellis succincte ordinateque comprehensa et repraesentata, objecta disciplinarum liberalium omnium naturalium et spiritualium, principalium et instrumentalium, adaequate determinans principia, media, fines, partes et species distincte assignans vt commode summa disciplinae hauriri, ordo perspici, decursus notari et memoriae comprehensio ejus infigi possit* (1646) - cały tekst [w:] <https://polona.pl/item/pansophia-liberalis-tabellis-succincte-ordinateque-ue-comprehensa-et-repraesentata,NzUyOTEwNjE/>.

F. Herbarta, obowiązywała koncepcja „typu normalnego”, przeciętnego, którego rozwój uzależniony został od uniwersalnie stosowanej mechaniki wyobrażeń. Na tym tle wyrastał ruch Nowego Wychowania, który krytycznie odnosił się do owego „normalnego typu”, a sięgał do tradycji, której ogniwem jest Komeński i w oparciu o nowe narzędzia badawcze związane z pedagogiką empiryczną i psychologią eksperymentalną rozwinął badania dotyczące indywidualnych predyspozycji. Ten indywidualizm miał różne wymiary - na gruncie naturalizmu pedagogicznego odnosił się do jednostkowej niepowtarzalności i osadzał ją w biologii i fizjologii człowieka. Pedagogika kultury natomiast wskazywała na niepowtarzalność i niezastępowalność osobowości człowieka. Wymiar duchowy człowieka odniesiony był tutaj do sfery kultury. Najbliżej myśli Komeńskiego umieściłbym personalizm chrześcijański, który między innymi w pismach Franciszka de Hovre'a podkreślał wyjątkowość jednostki ludzkiej w kategoriach teocentrycznych (Hovre F. de, Toporowicz, 1938). Z tej historycznej perspektywy dzielącej czas Komeńskiego i pedagogów Nowego Wychowania wyłania się wspólnota myślenia o człowieku i jego wychowaniu, który poprzez fazę anomii, potem heteronomii dochodzi do autonomii. Czy tę fazę autonomii osadzimy w duchu Komeńskiego w zjednoczeniu z Bogiem, czy w pełni rozwoju kulturalnej osobowości Hessena, to jest wtórne wobec konstatacji, że poprzez te stulecia rozrasta się nie tylko wiara w możliwość kroczenia dzięki edukacji ku doskonałości człowieka, ale także rozwija się wiedza, jak do tego dotrzeć⁵. Trwałą pozostałością badań nad etapami rozwoju człowieka jest, jeśli można tak powiedzieć, jedna z podstawowych zasad także obecnej pedagogiki - zasada indywidualizacji. W przesłaniu Komeńskiego oraz w dążeniach pedagogów Nowego Wychowania obecny był wspólny, utopijny rys - poszukiwanie dróg wychowania nowego człowieka.

Jedną z charakterystycznych właściwości szczególnie pedagogiki naturalistycznej było empiryczne badanie natury dziecka, potem także młodzieży, co zaowocowało pedologią i hebologią. Pedagogika od swoich początków interesowała się dzieckiem, lecz do czasów odrodzenia koncentrowano się na wkomponowaniu dziecka w zastaną strukturę społeczną bez głębszego wglądu w jego predyspozycje i potrzeby. Rozważania Komeńskiego nad naturą w ogóle i naturą dziecka w szczególności otwierają nową przestrzeń badań, w której dziecko staje się względnie samodzielnym by-

⁵ Postmodernistyczna koncepcja nieskrępowanego rozwoju podmiotu z jednoczesnym podporządkowaniem mu świata społecznego mieści się w ramach tej linii rozwojowej, ale wydaje się być jej uskrajnieniem.

tem, istotą rozumną, komunikującą się i działającą. W naturze świata dostrzegął on dynamizm, w człowieku zaś zdolność do autokreacji. Jego wizja dążenia człowieka do doskonałości na drodze edukacji wiodła do najzupełniej oryginalnej koncepcji etapów rozwoju człowieka obejmujących po raz pierwszy całość ludzkiej egzystencji od narodzin do śmierci. Komeński tym samym stał się prekursorem kształcenia permanentnego i andragogiki. Te charakterystyczne idee nieobce były pedagogom Nowego Wychowania. Szczególną karierę zrobiła w niej myśl o tym, aby dziecko samodzielny wysiłkiem osiągnęło określoną wiedzę i ukształtowało swój charakter. Działanie, jako główna siła napędowa rozwoju człowieka, leżało u podstaw pedagogiki pragmatyzmu Johna Deweya, a praca jako czynnik osobotwórczy – w podstawowym aksjomacie kształcenia – należała do rudymetów pedagogiki Georga Kerschensteinera. Pojawiły się także liczne odmiany szkół pracy uwzględniające zarówno pracę fizyczną, jak i duchową czy estetyczną. I tu także nie ma prostego przeniesienia rozwiązań Komeńskiego na grunt XX-wiecznej pedagogiki, ale tym, co łączy te historycznie od siebie odległe teorie i praktyki, jest kolejna zasada pedagogiczna – zasada aktywności.

Spośród licznych charakterystyk spuścizny Komeńskiego warto zwrócić uwagę na pewien jej ogólny rys wynikający zarówno z refleksji pedagogicznej jego poprzedników XVI stulecia, ale także z jego protestanckich korzeni. Tym, co czyniło go prekursorem nowoczesnych koncepcji edukacyjnych i społecznych, było nastawienie egalitarne i demokratyczne, rozszerzające dostęp do wiedzy. Jego pansoficzne nastawienie (wszyscy, wszystko, o wszystkim) cechowała tendencja holistyczna. To, co było projektem w umyśle i pismach Komeńskiego, zostało podjęte przez pedagogów XX wieku w innej co prawda rzeczywistości społecznej i kulturowej, ale sama idea nie utraciła swej ważności. Nowoczesny holizm odnosi się do osobowości człowieka, a nie sumy wiedzy, którą potencjalnie mógłby on przyswoić. Także realistyczny rys edukacji promowanej przez Komeńskiego w opozycji do werbalizmu scholastyki znalazł rozwinięcie w Nowym Wychowaniu, które wytoczyło swoje armaty przeciw neohumanistycznemu nominalizmowi. W obu przypadkach chodziło o zastąpienie słów konkretem, a także o oparcie edukacji na poznaniu zmysłowym. Od Jana W. Dawida i Henryka Wernica mówi się o nauce o rzeczach, która była tak bliska Morawianinowi. Tym, co bez wątpienia różniło postawę intelektualną Komeńskiego i jego następców, było inne podejście do treści kształcenia. Komeński był zwolennikiem kształcenia encyklopedycznego, natomiast współcześni pedagodzy, mając świadomość postępu nauki, a w konsekwencji niemożno-

ści zrealizowania takiego celu, poszukiwali innych rozwiązań dydaktycznych. Jednak i w tym aspekcie można wskazać na coś, co łączy przeszłość z przyszłością, chodzi bowiem o znalezienie takiej formuły kształcenia, która będzie adekwatna do swoich czasów i możliwości percepcyjnych człowieka.

Z formalnego punktu widzenia można szukać analogii nawet w aksjologii pedagogiki Nowego Wychowania, pamiętając o jej pluralizmie – poszukiwano bowiem wartości subiektywnych, społecznych, uniwersalnych i granicznych. Bogactwo tych wartości obecne jest także w myśli pedagogicznej Komeńskiego, który swą refleksję zaczynał od natury i człowieka, a kończył na transcendencji. Można więc powiedzieć, że rozumienie wartości ulegało w czasie określonym zmianom czy przekształceniom, ale ich stały krąg należy do rdzenia europejskiej myśli pedagogicznej, w której tkwił Komeński i w której tworzyli pedagodzy Nowego Wychowania.

Jednym z dążeń Komeńskiego było zbudowanie koncepcji nowej szkoły, nowego podręcznika i nowego nauczyciela. Poza może podręcznikiem, który u Komeńskiego był swoistym elementarzem i encyklopedią, pozostałe dwa elementy znakomicie podjęło Nowe Wychowanie. Szkoła miała stać się miejscem poszukiwania i samodzielności, poznawania świata i w ramach tego odkrywania samego siebie. Tak, jak u Komeńskiego szkoła miała otworzyć się na dziecko. Nauczyciel miał przezwyciężyć ograniczenia swego zawodu i autentycznie uczestniczyć w edukacji. Szkoła Nowego Wychowania miała służyć życiu, tak jak u Komeńskiego szkoła miała uczyć, jak żyć po ludzku. Ten cenny rys wiary w dobro człowieka, w humanistyczne wartości czyni z edukacji wartość wyjątkową. Dzięki niej bowiem możemy postawić pytanie o to, czy ludzkość się doskonali. I Komeński, i przynajmniej część pedagogów XX wieku dąłoby odpowiedź pozytywną. Wspólny był dla nich pedagogizm.

Na postawione na wstępie pytanie, czy odnowa edukacji w pierwszej połowie XX wieku obracała się przeciw spuściźnie Komeńskiego, czy raczej po nią na różne sposoby sięgała, nie można dać jednoznacznej odpowiedzi. Można natomiast mówić o Komeńskim jako o przedstawicielu międzynarodowego ruchu naukowego, był przecież obywatelem Europy i reformował jej edukację. W kolejnych stuleciach miały miejsce próby umiędzynarodowienia nauki, a w epoce oświecenia francuscy filozofowie podjęli się – w postaci Wielkiej Encyklopedii Francuskiej – realizacji pansoficznego ideału Komeńskiego. Nie może więc dziwić, że pedagodzy Nowego Wychowania mając na uwadze umiędzynarodowienie własnego ruchu, w krótkim czasie

powołali struktury organizacyjne realizujące te same cele, które przyświecały Komeńskiemu i Samuelowi Hartlibowi.

Kilka stuleci, które przeminęły, stanowią przeszkodę w odkrywaniu dosłownych nawiązań do konkretnych rozwiązań, jakie proponował Jan Amos Komeński. Zmieniły się społeczeństwa, cywilizacja i kultura znalazły się na poziomie daleko odbiegającym od osiągnięć XVII wieku, a jednak wydaje się, że można mówić o wspólnocie dążeń, przekonań, które pozwalają nam widzieć pewną ciągłość między odległą tradycją i nowoczesną myślą pedagogiczną. Krąg wartości, problemów badawczych, postrzeganie człowieka w jego ontogenetycznym i filogenetycznym rozwoju, zakorzenienie edukacji w bezpośrednim kontakcie z otaczającym światem, traktowanie jej jako istotnego dobra, dobra, które czyni człowieka istotą wyjątkową, to idee przewodnie myśli pedagogicznej, które są w pewien sposób ponadczasowe. Historia myśli pedagogicznej, jeśli ma służyć wciąż na nowo tworzonej konstrukcji teoretycznej, nie może zamknąć się w prostej reprodukcji faktów (Sztobryn, 2006). Powstające teorie nie powinny także tracić z oczu wspólnych mianowników minionej historii, ponieważ dzięki nim nie są odkrywane raz jeszcze znane rzeczy czy idee, które pozostawili nam przodkowie. Kultura pedagogiczna wymaga swoistej ambiwalencji dziejów i terażniejszości.

Dyskusja nad spuścizną Komeńskiego nie jest zakończona, jest on jednym z tych myślicieli, których twórczość była wielowątkowa, oryginalna, wykraczająca poza zastane czasy, ale i obciążona słabością dogmatyzmu, który przeszkadzał mu w akceptacji niektórych osiągnięć nauki.

Bibliografia

- Drynda D., *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, „Galicja i Jej Dziedzictwo” t. 14 - *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX wieku: podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, Cz. Majorek, A. Meissner (red.), Rzeszów 2000.
- Hovre F. de, Tochowicz P., *Umiarkowani pedagogowie społeczni. Pestalozzi, F. Paulsen, B. Kidd, O. Willmann. Podstawy współczesnej pedagogiki*, Włocławek 1938.
- Nikolai H., *Pansophia liberalis tabellis succincte ordinateque comprehensa et repraesentata, objecta disciplinarum liberalium omnium naturalium et spiritualium, principalium et instrumentalium, adaequate determinans principia, media, fines, pares et species distincte assignans vt commode summa disciplinae hauriri, ordo perspici, decursus notari et memoriae*

comprehensio ejus infigi possit (1646); cały tekst [w:] <https://polona.pl/item/pansophia-liberalis-tabellis-succincte-ordinateq-ue-comprehensa-et-repraesentata,NzUyOTEwNjE/>.

Smołalski N., *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009.

Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000.

Sztobryn S., Semków J. (red.), *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*, Kraków 2006.

Sztobryn S., *Polska komeniologia we współczesnych bibliotekach elektronicznych*, „Studia Comeniana Sedlcensia”, t. IV - *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, B. Sitarska, R. Mnich (red.), Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2012.

Sztobryn S., *Polska XX-wieczna recepcja pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. IV - *Współczesne recepcje Jana Amosa Komeńskiego*, B. Sitarska (red.), Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2017.