

**SIEDLECKIE ZESZYTY
KOMENIOLOGICZNE**

Seria
PEDAGOGIKA

TOM IV/2017

**WSPÓŁCZESNE RECEPCJE
JANA AMOSA KOMEŃSKIEGO**

Redakcja naukowa
Barbara Sitarska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Siedlce 2017

Recenzenci:

prof. nzw. dr hab. Sławomir Sztobryn, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
prof. nzw. dr hab. Anna Kożuh, Krakowska Szkoła Wyższa im. F. Modrzewskiego w Krakowie

Rada Naukowa „Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych. Seria: Pedagogika”:

prof. Natasza Angeloska-Galewska (Uniwersytet w Macedonii, Macedonia); Prof. Jiří Beneš (Czeska Akademia, Praga, Czechy); dr hab. Mikołaj Bieluga (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce, Polska); dr hab. Adam Fijałkowski (Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Polska); dr hab. Janina Florczykiewicz (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce, Polska) – przewodnicząca; prof. Andreas Fritsch (Freie Universität, Berlin, Niemcy); Zornitza Ganeva, dr hab. Faculty of Education (University "St. Kliment Ohridski" Sofia, Bułgaria); dr hab. Jarosław Gara (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, Polska); dr hab. Andrzej Gofron (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, Polska); prof. Martin Golema (Uniwersytet Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, Słowacja); dr hab. Lubomír Hampel (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, Polska); prof. Mariola Jarczyk (Uniwersytet Śląski, Katowice, Polska); dr hab. Anna Kożuh (Krakowska Szkoła Wyższa im. A. Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Kraków, Polska); prof. Boris Kožuh (Uniwersytet Primorska, Słowenia); izr. prof. dr Jelena Maksimović (Uniwersytet w Niszu, Nisz, Serbia); prof. Meinert Meyer (Uniwersytet w Hamburgu, Hamburg, Niemcy); prof. Swietłana Martschukowa (Pedagogiczne Centrum J.A. Komeńskiego w Petersburgu, Petersburg, Rosja); prof. Heliodor Muszyński (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. J.A. Komeńskiego w Lesznie, Leszno, Polska); prof. Naděžda Pelcová (Uniwersytet Karola w Pradze, Praga, Czechy); prof. Irina Predborska (Kijowskie Towarzystwo Filozoficzne, Ukraina); dr Manfred Richter (Niemieckie Towarzystwo Komeniologiczne w Berlinie, Niemcy); dr Věra Schifferowa (Czeska Akademia, Praga, Czechy); dr hab. Swietłana Shchudlo (Uniwersytet w Drohobyczu, Drohobycz, Ukraina); prof. Muhamed Škrđić (Uniwersytet w Bihaciu, Bihać, Bośnia i Hercegowina); prof. Shinichi Sohma (Uniwersytet w Hiroszynie, Hiroszima, Japonia); dr Petr Zemek (Muzeum J.A. Komeńskiego w Uherskim Brodnie, Uherski Brod, Czechy); prof. Kazimierz Żegnałek (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce, Polska)

Komitet Redakcyjny:

Redaktor naczelna – **dr hab. Barbara Sitarska**, **prof. UPH** (Wydział Humanistyczny, Instytut Edukacji)
Redaktorzy tematyczni: dydaktyka – dr hab. Anna Karpińska, prof. Uniwersytetu w Białymstoku; pedagogika historyczna i filozoficzna – dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH w Bielsku-Białej; pedagogika specjalna – dr hab. Leszek Ploch, prof. UPH; pedagogika społeczna – dr hab. Wojciech Sroczyński, prof. UPH; redaktor statystyczny – dr hab. Katarzyna Rymuza; redaktor języka angielskiego – mgr Izolda Lisowska-Popoiłyk; redaktor języka niemieckiego – dr Marzena Lisowska; sekretarz redakcji – dr Renata Matysiuk

www.comenius.uph.edu.pl

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2017

PL ISSN 2450-7245

ISBN 978-83-7051-867-7

Publikacja jest indeksowana w bazie INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

Zdjęcie na okładce: Iohannis Amos Comenii „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica”, 1666

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza praw autorskich.

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

08-110 Siedlce, ul. Żytnia 17/19, tel. 25 643 15 20

www.wydawnictwo.uph.edu.pl

Ark. wyd. 25,2. Ark. druk. 25.

Druk i oprawa: volumina.pl, Szczecin

**SIEDLCE COMENIOLOGICAL
RESEARCH BULLETIN**

PEDAGOGY SERIES

VOL. 4/2017

**CONTEMPORARY PERCEPTIONS
OF JOHN AMOS COMENIUS**

Edited by
Barbara Sitarska

University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce
Siedlce 2017

Reviewers:**Ass. Prof. Sławomir Sztobryn, PhD****Ass. Prof. Anna Kożuh, PhD****Scientific Council:**

Prof. Natasha Angeloska-Galevska (University of Macedonia, Republic of Macedonia); Prof. Jiří Beneš (Czech Academy; Prague, Czech Republic); Mikołaj Bieluga, PhD (University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Siedlce, Poland); Adam Fijałkowski, PhD (Warsaw University, Warsaw, Poland); Janina Florczykiewicz, PhD (University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Siedlce, Poland) – chairwoman; Prof. Andreas Fritsch (Freie University, Berlin, Germany); Zornitza Ganeva, PhD (Faculty of Education, the St. Kliment Ohridski University of Sofia, Bulgaria); Jarosław Gara, PhD (Special Education Academy, Warsaw, Poland); Andrzej Gofron, PhD (University of Bielsko-Biała, Bielsko-Biała, Poland); Prof. Martin Golema (the Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia); Lubomír Hampl, PhD (University of Bielsko-Biała, Bielsko-Biała, Poland); Prof. Mariola Jarczyk (Silesian University, Katowice, Poland); Anna Kożuh, PhD (the Andrzej Frycz Modrzewski Cracow University, Cracow, Poland); Prof. Boris Kożuh (University of Primorska, Slovenia); Prof. Jelena Maksimović, PhD (University of Niš, Serbia); Prof. Meinert Meyer (University of Hamburg, Hamburg, Germany); Prof. Svetlana Martschukova (John Amos Comenius Pedagogical Research Centre in St. Petersburg, St. Petersburg, Russia); Prof. Heliodor Muszyński (Jan Amos Komieński State School of Higher Vocational Education in Leszno, Leszno, Poland); Prof. Naděžda Pelcová (Charles University in Prague, Prague, Czech Republic); Prof. Irina Predborska (Kyiv Philosophical Association, Kyiv, Ukraine); Manfred Richter, PhD (German Comeniological Association in Berlin, Berlin, Germany); Věra Schifferowa, PhD (Czech Academy, Prague, Czech Republic); Svetlana Shchudlo (Drohobych University, Drohobych, Ukraine); Prof. Muhamed Škrgić (Bihać University, Bihać, Bosnia and Herzegovina); Prof. Shinichi Sohma (Hiroshima University, Hirshima, Japan); Petr Zemek, PhD (J.A. Comenius Museum in Uherský Brod, Uherský Brod, Czech Republic); Prof. Kazimierz Żegnałek (University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Siedlce, Poland)

Editorial Board:

Editor-in-chief - **Ass. Prof. Barbara Sitarska, PhD, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce**
Section Editors: Teaching – Ass. Prof. Anna Karpińska, PhD, Białystok University, Historical and Philosophical Education – Prof. Sławomir Sztobryn, PhD, University of Bielsko-Biała, Special Education – Prof. Leszek Ploch, PhD, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Social Education – Prof. Wojciech Sroczyński, PhD, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Editor of Statistics – Katarzyna Rymuza, PhD, Editor of English – Izolda Lisowska-Popoiłyk, MA, Editor of German – Marzena Lisowska, PhD, Editorial Assistant – Renata Matysiuk, PhD

www.comenius.uph.edu.pl

© Copyright by University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Siedlce 2017

PL ISSN 2450-7245

ISBN 978-83-7051-867-7

SPIS TREŚCI

Barbara Sitarska

Zamiast *Wprowadzenia*. O recepcji własnej Jana Amosa Komeńskiego
i autorów *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych, seria Pedagogika*..... 13

CZĘŚĆ I

POLSKIE RECEPCJE JANA AMOSA KOMENSKIEGO

Sławomir Sztabryn

Polska XX-wieczna recepcja pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego..... 57

Janina Florczykiewicz

Myśl pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego
jako podłoże rozwoju humanistycznej orientacji w wychowaniu..... 73

Leszek Ploch

Dar wartości ducha w biegu życia uczniów z niepełnosprawnością
w interpretacji idei Jana Amosa Komeńskiego 83

Andrzej Borkowski

Wieża Babel i labirynt – o symbolicznych unaocznieniach podróży
w dziełach Jana Amosa Komeńskiego w kontekście kultury barokowej 105

Barbara Grzegorzczak

Komunikowanie się w edukacji w twórczości Jana Amosa Komeńskiego.....115

Renata Matysiuk

Prawo do nauki w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego..... 127

Kamila Szymańska

Jan Amos Komeński i bracia czescy
w działalności Muzeum Okręgowego w Lesznie..... 141

Małgorzata Wiśniewska

Recepcja edukacji obronnej w twórczości Jana Amosa Komeńskiego.....147

Anna Agnieszka Borychowska Jan Amos Komeński – jego życie i twórczość – recepcja studentki pedagogiki	155
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Barbara Grzegorzcyk Gdyby Jan Amos Komeński żył współcześnie	165
------------------------------------------------------------------------------	-----

CZĘŚĆ II

EUROPEJSKIE RECEPCJE JANA AMOSA KOMENSKIEGO

Lubomír Hampl Współczesna recepcja myśli Komeńskiego w Czechach na podstawie przykładu jego sentencji dotyczącej narodu i wizji lepszej przyszłości.....	179
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Lubomír Hampl Finspingski rękopis Jana Amosa Komeńskiego – kontrowersje i sprzeczności w/wokół jego twórczości	191
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Jan Hábl Development of anthropological accents in Comenius' early work and its implications for his philosophy of education	199
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Inna Osadchenko Psychodidactic ideas of J.A. Comenius: from history to the present	207
Психодидактичні ідеї Я.А. Коменського: від історії до сьогодення (ukraińska wersja językowa)	216

Manfred Richter Life Long Learning (LLL): „Die Pampaedia ist das Gründungsdokument der Diszipli”	227
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Majda Cencič Aktualnost Komenskega v sedanji slovenski pedagogiki.....	239
----------------------------------------------------------------------------------	-----

Maria Kultajeva Рецепція філософсько-педагогічної спадщини Я.А. Коменського ускородинівській традиції української культури: парадокси суперечності	253
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Vlasta Cabanová

- Renewal of the society through education in the work
of J.A. Comenius and its reflection in Slovakia in 20 century 277
- Obroda spoločnosti prostredníctvom vzdelávania v diele J.A. Komenského
a ich odozva na Slovensku v 20. storočí (*słowacka wersja językowa*)..... 289

Bernhard Josef Stalla

- Die Pädagogischen Ideen von Jan Amos Komenský zur Erneuerung und
Reform der Schulen, Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen
für Eine Kontinuierliche Erziehung und Universale Bildung..... 301

Svetlana O. Ganaba, Nataliia V. Bakhmat

- The principle of natural correspondence in the philosophical
and pedagogical heritage of J.A. Comenius in the perception of S. Rusova
and the authors of the text 313

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović

- Pedagoški rad Jana Amosa Komenskoga sa osvrtom
na princip povezanosti teorije i prakse u metodologiji pedagogije 327

Muhamed Škrgić

- Počeci razumijevanja motivacije u djelima Jana Amosa Komenskoga 337

Karel Rýdl

- Idea humanismu J.A. Komenského
a potreby všeobecného systému vzdělávání 349

CZEŚĆ III

- Bibliograficzne noty o autorach** 357

Prezentacja poprzednich tomów

- Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych - I/2014-III/2016**..... 379

TABLE OF CONTENTS

Barbara Sitarska

Instead of an *Introduction*. Perception of John Amos Comenius
by myself and by the authors of *Siedlce Comeniological Research Bulletins*,
Pedagogy series..... 43

PART I

POLISH PERCEPTIONS OF JOHN AMOS COMENIUS

Sławomir Sztobryn

Polish 20th century reception of pedagogy of John Amos Comenius..... 57

Janina Florczykiewicz

The pedagogical thought of John Amos Comenius as the basis
for the development of the humanistic orientation in education..... 73

Leszek Ploch

The gift of the value of spirit in disabled students' lives in an interpretation
of John Amos Comenius' ideas 83

Andrzej Borkowski

Tower of Babel and labyrinth – about symbolic visions of travel
in works of Comenius in the context of baroque culture 105

Barbara Grzegorzcyk

Communicating in education in John Amos Comenius' writing 115

Renata Matysiuk

Right to education according to John Amos Comenius.....127

Kamila Szymańska

Comenius and Bohemian Brethren in Museum in Leszno 141

Małgorzata Wiśniewska

Reception of defensive education in the work of J.A. Comenius..... 147

Anna Agnieszka Borychowska

John Amos Comenius - his life and writings - a pedagogy student's perception... 155

Barbara Grzegorzcyk

Should John Amos Comenius live in modern time..... 165

PART II

EUROPEAN PERCEPTIONS OF JOHN AMOS COMENIUS

Lubomír Hampl

A contemporary reception of Komenský's thought in the Czech Republic on the basis of his famous sentence concerning a nation and the vision of a better future..... 179

Lubomír Hampl

Jan Amos Komenský's finspongish manuscript
- controversies and contradictions in/around his work..... 191

Jan Hábl

Development of anthropological accents in Comenius' early work and its implications for his philosophy of education 199

Inna Osadchenko

Psychodidactic ideas of J.A. Comenius: from history to the present 207
Психодидактичні ідеї Я.А. Коменського: від історії до сьогодення
(*Ukrainian version*) 216

Manfred Richter

Life Long Learning (LLL):
„Die Pampaedia ist das Gründungsdokument der Diszipli“ 227

Majda Cencič

The relevance of Comenius in present slovenian pedagogy 239

Maria Kultajeva

The reception of the philosophical and pedagogical heritage of John Amos Comenius in the skovorodnian tradition of the Ukrainian culture: paradoxes and contradictions..... 253

Vlasta Cabanová

Renewal of the society through education in the work of J.A. Comenius and its reflection in Slovakia in 20 century 277
Obroda spoločnosti prostredníctvom vzdelávania v diele J.A. Komenského a ich odozva na Slovensku v 20. Storočí (*Slovak version*) 289

Bernhard Josef Stalla

The educational ideas of Jan Amos Komenský for the renewal and reform of schools, integration and inclusion of children and youth for continuous and universal education..... 301

Svetlana O. Ganaba, Nataliia V. Bakhmat
The principle of natural correspondence in the philosophical
and pedagogical heritage of J. A. Komensky in the perception of S. Rusova
and the authors of the text 313

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović
The pedagogical work of John Amos Comenius
with the approach to the principle of the connection
of theory and practice in the methodology of pedagogy..... 327

Muhamed Škrgić
The beginnings of understanding of motivation
in the works of John Amos Comenius 337

Karel Rýdl
Humanistic ideas of J.A. Comenius and the needs
of contemporary education system 349

PART III

Biographical notes about the authors 357

**Presentation of previous volumes
of Siedlce Comeniological Research Bulletin - 1/2014-3/2016** 379

Barbara Sitarska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

**Zamiast Wprowadzenia. O recepcji własnej
Jana Amosa Komeńskiego i autorów
Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych, seria *Pedagogika***

Instead of an *Introduction*. Perception of John Amos Comenius
by myself and by the authors of *Siedlce Comeniological
Research Bulletins*, Pedagogy series

Wszystko, o czym pisze Jan Amos Komeński w swoich dziełach,
"przykuwa" moją uwagę w każdym miejscu dzieła.
Często się zdarza, że otwieram dowolną książkę, na dowolnej stronie
i czytam, ... zapominając o wszystkim.
TO FENOMEN!

Barbara Sitarska

Streszczenie

Tekst przedstawia recepcję własną Jana Amosa Komeńskiego i podsumowanie recepcji Autorów *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych*. Jest on swoistą podróżą, przebiegającą od obojętności i niewiedzy o Janie Amosie Komeńskim poprzez zaciekawienie i zainteresowanie tą postacią aż do podejmowania badań, ich analiz i interpretacji. Można zaryzykować stwierdzenie, że recepcja ma charakter ewolucyjny – od zauroczenia postacią Komeńskiego aż do „normalności”¹.

Ukazują tutaj Komeńskiego jako wielkiego Myśliciela i zwykłego człowieka, z jego zaletami i wadami, któremu daleko było do ideału. Jak u każdego człowieka,

¹ Tekst zawiera niejednorodną narrację. Na tle swojej osobistej podróży (wędrowki) do wiedzy o Janie Amosie Komeńskim przedstawiłam recepcję tego Myśliciela własną i autorów *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* we wszystkich czterech tomach. Dokonałam podsumowania całej naszej działalności komeniologicznej. Moja wędrowka („swoista podróż”) zawiera wątki biograficzne i nie jest pozbawiona otoczki emocjonalnej. Na tle tej osobistej narracji pojawia się narracja „naukoznawcza”. Wymieszanie stylów w moim tekście wynika z potrzeby ukazania procesu zdobywania wiedzy o Komeńskim, gdzie zaangażowanie emocjonalne i motywacja wyznacza wszystkie działania, a także innych do tego motywuje.

pojawiła się i bezsilność, i rozpacz, i poczucie życia w ciągłych labiryntach, potrzeba wyjścia z nich i wyprowadzenia z labiryntów szkolnych uczniów („szkoła jest największym labiryntem”) i wszystkich ludzi na każdym etapie ich życia w myśl własnej koncepcji edukacji nieustającej („całe życie jest szkołą”). Jego wiara w ludzi była tak samo silna jak wiara w Boga. „Do Boga i człowieka odnosi się wszystko, co posiada świat”. Wpłynęła ona na całe Jego życie i twórczość. Jak nikt dotąd w swojej epoce umiał „w niedozwolony sposób mieszać ze sobą ludzkie i boskie sprawy” (mowa o pansofii)². Jego wiara w dobre wychowanie (wychowanie to „sztuka nad sztukami”) i wykształcenie miała zdziałać cuda dla ludzkości. Przywiązywał ogromną wagę do samopoznania człowieka i uczył, jak być dla siebie przyjacielem. Wierzył, że wyprowadzi ludzkość z mroków, labiryntów i ciemności. Ponad wszystko kochał swoją ojczyznę – Czechy i ta miłość wyznaczała wszystkie Jego działania polityczne³. Wierzył w przepowiednie i te wizje dawały mu wiarę w wyzwolenie swej ojczyzny spod tyranii cesarskiej i papieskiej.

Potrafił wykorzystać w swojej twórczości idee i poglądy innych uczonych, bazować na nich i na ich dziełach. Był ambitny i wytrwały w swojej twórczości. Podejmował próby współpracy z innymi uczonymi swojej epoki, z których wiedzy i twórczości „czerpał pełnymi garściami”. Jego współpracownicy i zarazem przyjaciele wprowadzali „nową jakość” do jego życia i twórczości. Pedagog był nie tylko „nauczycielem narodów”, ale także – jako rektor gimnazjum w Lesznie – uczył uczniów. Nie uczył jednak tak, jak jego uczono, i to było pozytywne i nowatorskie.

Pedagog miał wielkie zdolności twórcze i pisarskie. Pisał żywiołowo, z zadziwiającą łatwością. „Był słońcem Leszna”. Miał ogromną siłę przebicia wśród innych uczonych i wiarę w sukcesy, głównie na polu edukacji i oświaty. Wierzył w lepszą przyszłość dla siebie i całej ludzkości; postulował integrację europejską narodów i uniwersalny język.

W swojej twórczości na piedestale ustawiał uniwersalne szkoły, uniwersalne księgi („kto pożąda wiedzy, powinien kochać książki, bardziej niż złoto i srebro”) i uniwersalną wiedzę. Wiele pisał o tolerancji, ale w życiu tolerancyjny raczej nie był (świadczy o tym jego korespondencja z Cyprianem Kinnerem z Elbląga)⁴.

W mojej recepcji Komeńskiego wiele miejsca poświęciłam pansofii, niezwykłej idei, która urzeczywistniała się przez całe jego życie, wyznaczała cele i kierunki działań, była „osiową ideą całości jego twórczości” (Sztobryn, 2006;

² Zob. M. Richter, *Jan Amos Komeński. Zarys życia i działalności*, Seria Colloquia Litteraria Sedlcensia, t. XIX, Siedlce 2016, s. 117.

³ Wiele o Komeńskim, jego życiu i twórczości, działaniach politycznych; jego cechach osobowości, charakteru dowiedziałam się od ucznia Komeńskiego Kryspina Obuwnika, który wiele zawdzięczał Komeńskiemu, całe swoje życie był w jego pobliżu i uważał go za swego Mistrza. Zob. St. Helsztyński, *Uczeń Amosa*, Warszawa 1976.

⁴ Głębiej Komeńskiego poznałam dzięki studiowaniu pracy: A. Matuszewski, *Korespondencja Cypriana Kinnera z Janem Amosem Komeńskim*, w: *Jan Amos Komeński i jego korespondencja z Cyprianem Kinnerem z Elbląga 1642-1648/Jan Amos Comenius and Correspondence with Cyprian Kinner from Elbing 1642-1648*, transkrypcja oraz tłumaczenie angielskie i polskie ze wstępem, przypisami i bibliografią W.J. Hitchensa, A. Koniora, A. Matuszewskiego, J.T. Younga, Sheffield-Warszawa-Leszno 2017.

2015; 2016)⁵ i oryginalnym – nie do końca spełnionym DZIEŁEM życia Pedagoga, Teologa i Filozofa. Z recepcji Autorów *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* wynika, że dostrzegają w pansofii „podstawową kategorię filozoficzną jego systemu” (Sroczyński, 2016: 44-45). Wyeksponowałam pogląd, że Jan Amos Komeński w literaturze został uznany za największego i najślawniejszego przedstawiciela siedemnastowiecznego pansofizmu (Fattori, 1974: 99-102; Kvačala, 1892; Schaller, 1962; Vasoli, 1996: 22)⁶.

W tekście podkreśliłam, że nadal jest jeszcze wiele pism Komeńskiego nieprzetłumaczonych i czeka na odczytanie. W tej kwestii pozostaje jeszcze wiele do zrobienia w prawie wszystkich krajach i językach europejskich. Stawiam tezę, że zarówno w Polsce, w Europie, a także poza jej granicami możemy mówić współcześnie o renesansie Komeńskiego i jego postępowych idei⁷. Przychyłam się do stwierdzenia prof. Muszyńskiego, że Myśliciel ten stanowi fenomen ludzkiego umysłu w kilku wymiarach równocześnie.

Autorzy piszą, że Komeński traktował Polskę jako swoją drugą OJCZYZNĘ, a Leszno jako swój DOM rodzinny. Coraz częściej pojawia się jednak interpretacja, że Komeński traktował Polskę jako „ojczyznę” przejściową, a tak naprawdę cały czas myślami i sercem był z narodem czeskim⁸. Cały czas myślał o swojej Ojczyźnie... i ja to rozumiem.

Moja swoista podróż ukazana jest w kontekście wykładów z dydaktyki o systemach dydaktycznych (także o „systemie” J.A. Komeńskiego)⁹ i ich wielkich twórcach (w tym o J.A. Komeńskim) (Kupisiewicz, 2010: 49) dla asystentów Uczelni (dawno temu) i dla studentów pedagogiki i innych kierunków. Recepcja tych wykładów – być może – sprawiła, że moje zainteresowanie postacią Komeń-

⁵ Wiedzę o pansofii Komeńskiego czerpałam głównie z tekstów Sławomira Sztobryna zamieszczonych w *Siedleckich Zeszytach Komeniologicznych* oraz innych dostępnych źródłach i opracowaniach.

Zob. S. Sztobryn, *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, w: B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, t. II, Siedlce 2015; S. Sztobryn, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, w: B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, t. III, Siedlce 2016.

⁶ Bibliografię prac poświęconych J.A. Komeńskiemu podaje Cesare Vasoli w: *Encyklopedyzm w XVII wieku*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1966, s. 22.

⁷ Świadczą o tym międzynarodowe seminaria i konferencje o Janie Amosie Komeńskim w Republice Czeskiej (Praga), Holandii (Naarden), Niemczech (Alfter k/Bonn), Polsce (Leszno, Siedlce). Uczestniczyli w nich komeniolodzy z całej Europy i Japonii. Byłam ich uczestnikiem. Mam na myśli tutaj wydarzenia, które miały miejsce od roku 2007 do chwili obecnej.

⁸ Jedną ze złudnych i fałszywych kombinacji politycznych Komeńskiego była myśl, że król szwedzki Karol Gustaw i Jerzy II Rakoczy siedmiogrodzki, zwyciężywszy Polskę, umożliwią braciom czeskim powrót do ojczyzny. Rozczarowanie i negatywne polityczne skutki tej postawy zmusiły go do opuszczenia Leszna i wyjazdu do Holandii, chociaż większość jego rodaków powróciła do Leszna. Zob. S.T. Helsztyński, *Uczeń Amosa*, Warszawa 1976, s. 15.

⁹ Czesław Kupisiewicz nazwał system J.A. Komeńskiego pierwszym wielkim systemem dydaktycznym, bo stworzył on „solidne podwaliny pod gmach nowoczesnej dydaktyki i jej pierwszego systemu, w którym określił ją jako sztukę nauczania”. Dydaktyka jeszcze wtedy nauką nie była. Zob. Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 49.

skiego wciąż wzrastało i coraz silniejsza była potrzeba zdobywania o Nim wiedzy, a także badań naukowych w ramach kolejnych tematów statutowych (pierwszy wspólny, w ramach nawiązanej pomyślnie współpracy z filologiem, prof. nadzw. dr hab. Romanem Mnichem).

Rok 2007 był rokiem dla nas przełomowym. Dr Werner Korthaase z Berlina, badacz i organizator badań komeniologicznych w swoim rodzinnym mieście i w Europie, Honorowy Prezes Niemieckiego Towarzystwa Komeniologicznego¹⁰, zainspirował nas do zorganizowania w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach (dawnej Akademii Podlaskiej) pierwszego międzynarodowego seminarium o Janie Amosie Komeńskim. Potem były jeszcze dwa następne (2009 i 2010). Werner Korthaase pasjonował się Janem Amosem Komeńskim i tę pasję zaszczepił w nas, i tak już pozostało do dzisiaj¹¹.

W organizowanych wspólnie z prof. Romanem Mnichem międzynarodowych Seminariach Komeniologicznych swoje wykłady o Janie Amosie Komeńskim wygłosili komeniolodzy z: Czech (Praga, Uherski Brod, Brno, Přeřov), Niemiec (Berlin, Bamberg, Monachium), Słowacji (Bańska Bystrzyca), Polski (Leszno, Poznań, Łódź, Warszawa, Lublin). Swoją obecnością zaszczycili nas między innymi profesorowie: Andreas Fritsch, Jiři Beneš, Maria Bečková, Ivo Pospíšil, Erwin Schadel, Martin Golema, Markéta Klosová, Věra Schifferová, Sławomir Sztobryn, Adam Fijałkowski, Heliodor Muszyński, Mariola Mikołajczak, Wojciech Mikołajczak, Genowefa Koć-Seniuch, Sławomir Sobieraj, Danuta Szymonik, Jerzy Kuniowski, Kazimierz Żegnałek, Marek Wagner, Romuald Kalinowski. Na każdym seminarium był z nami pedagog i pastor Manfred Richter z Berlina i dr Gertruda Paciurek (tłumaczka języka niemieckiego). Mogliśmy również poznać i wysłuchać wykładów przedstawicieli muzeów: dr Petra Zemka (Uherski Brod), dr Kamili Szymańskiej (Leszno), dr Frantiska Hýbla i Malona Lubora (Přeřov).

Nasze badania zaowocowały publikacjami: serią *Studia Comeniana Sedlcensia*, a cztery lata później serią *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria *Pedagogika*. Drugi tom *Studia Comeniana Sedlcensia* (Barbara Sitarska, Roman Mnich, Manfred Richter (red.), Siedlce 2009) poświęciliśmy Wernerowi Korthaase. Egzemplarz złożyliśmy do Biblioteki im. Wernera Korthaase w Alanus Hochschule/k. Bonn, na ręce organizatora międzynarodowej konferencji prof. Andreasa Lischewskiego. Do biblioteki złożyłam również III tom *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* (Barbara Sitarska (red.), Siedlce 2016). Konferencja zaowocowała zacieśnieniem współpracy komeniologicznej między Niemcami, Polakami i Czechami. Pojawia się nadzieja na wspólną konferencję o komeniologii XXI wieku i jej wyzwaniach w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, a wraz z nią na wznowienie serii *Studia Comeniana Sedlcensia*. W ramach ministerialnego projektu o Janie Amosie Komeńskim (kilka lat temu) projektowaliśmy leksykon (międzynarodowy), a *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne* miały stanowić

¹⁰ 5 maja 2018 roku będziemy obchodzić 10. rocznicę śmierci dr Wernera Korthaase. Poświęciliśmy mu II tom *Studia Comeniana Sedlcensia*: *Werner Korthaase – badacz Jana Amosa Komeńskiego/Werner Korthaase als Comeniusforscher*, B. Sitarska, R. Mnich, M. Richter (red.), Siedlce, 2009, ss. 364.

¹¹ Zobacz więcej na: www.comenius.uph.edu.pl.

jego podstawę, bo są w nim zamieszczone szeroko opracowane hasła komeniologiczne. Idea leksykonu jeszcze się nie urzeczywistniła, choć są już mocne ku temu podstawy.

Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria Pedagogika to tylko pozornie oddzielny rozdział badań i działalności komeniologicznej w naszej Uczelni, Polsce i w Europie. Od 2014 roku corocznie wydawany jest tom monografii wieloautorskiej. Do wydawania w Siedlcach jakiegoś systematycznego „pisma”, nawet czegoś „małego”, co zaznaczyłoby systematyczność naszych badań poświęconych Komeńskiemu, zainspirował nas prof. Andreas Fritsch, ówczesny prezes Niemieckiego Towarzystwa Komeniologicznego. Zareagowaliśmy z prof. Romanem Mnichem pozytywnie na tę inspirację. Zrodziła się myśl, aby rozpocząć od niewielkiej publikacji, *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* i w ten sposób podkreślić systematyczność badań komeniologicznych w naszej Uczelni – Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, a ich wyniki ukazać na tle takich samych badań w innych ośrodkach komeniologicznych w Polsce i Europie. Ja zaczęłam myśleć o takiej publikacji jako pedagog, a moi koledzy (prof. Roman Mnich i prof. Andrzej Borkowski) mieli rozpocząć pracę nad serią *Filologia i Filozofia*. Z rozmów z prof. Romanem Mnichem wynika, że zamysł tej serii jest wciąż otwarty.

„W tym wielkim przedsięwzięciu”, jakim są *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, chodziło o to, „aby poddać badaniom bardziej szczegółowe zagadnienia podejmowane w niezwykle bogatej twórczości Komeńskiego i w formie szerokich haseł udostępnić je współczesnemu Czytelnikowi, który znajdzie w nich nie tylko historyczny obraz kultury i nauki XVII wieku, ale także, jak w zwierciadle, będzie mógł dostrzec problemy współczesnej edukacji”¹². Publikacja wpisała się w nurt badań europejskich o Janie Amosie Komeńskim.

W tekście podejmuję próbę własnej recepcji Jana Amosa Komeńskiego i jego twórczości, bazując na swoich opublikowanych tekstach, oraz recepcję – w ujęciu globalnym – przez autorów *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych*. Wskazuję na interdyscyplinarność podejmowanych haseł komeniologicznych i wyjście daleko poza pedagogikę. Autorami byli więc nie tylko pedagodzy, ale także filozofowie, filolodzy, historycy i historycy wychowania. Nie można bowiem mówić o „pokawałkowanej” komeniologii: pedagogicznej, filozoficznej, filologicznej czy historycznej. Jednostronne/jednodyscyplinarne recepcje Komeńskiego nie byłyby możliwe. Komeniologia, jako dziedzina wiedzy, wciąż jeszcze nie istnieje w słownikach i encyklopediach, jest tylko w publikacjach ludzi – uczonych i badaczy – zajmujących się Janem Amosem Komeńskim, jego życiem i twórczością.

Przedstawię pokrótce charakterystykę podejmowanej przez autorów problematyki w kolejnych tomach serii¹³. Autorzy kierowali się swoimi zainteresowaniami i badaniami prowadzonymi w ramach własnych dziedzin nauko-

¹² Z recenzji prof. dr hab. Sławomira Sztobryna II tomu *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, pod red. Barbary Sitarskiej, Siedlce 2015 (IV s. okładki).

¹³ Szczegółowa tematyka haseł komeniologicznych w każdym tomie *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* przedstawiona jest w części III tego tomu: Autorzy i publikacje I, II i III tomu w języku polskim, angielskim i niemieckim.

wych i specjalności. Jako redaktor naukowy serii, studiując dzieła Komeńskiego i o Komeńskim, starałam się to zadanie im ułatwić, proponując opracowanie hasła/haseł komeniologicznych. Moje propozycje były na ogół przyjmowane w postaci niezmienionej lub były modyfikowane. Opracowano więc hasła bardziej ogólne, przedstawiające Komeńskiego jako pedagoga, filozofa, teologa i polityka; jego życie i twórczość, jego prekursorstwo (w opinii autorów) w dyscyplinach wiedzy i koncepcjach edukacyjnych (przedszkolnej, nieustającej, specjalnej; szkoły); pojmowanie różnych rodzajów edukacji (humanistycznej, przyrodniczej, matematycznej, językowej, muzycznej, do działań twórczych i do bezpieczeństwa); dydaktyki i szkoły Komeńskiego oraz metodologiczne podstawy jego twórczości. Rozważany był Komeński humanizm i egalitaryzm, wychowanie i samowychowanie, godność człowieka i ethos pracy twórczej, symbole i symbolika w jego twórczości, ale także jego poglądy na wolność, odpowiedzialność i tożsamość.

Wiele miejsca poświęcono nauczycielowi i uczniom Komeńskiego oraz metodom i zasadom kształcenia, które postulował w swojej twórczości, ale także dziecku w kontekście rodziny. Przedstawiano Pedagogę jako przewodnika młodzieży i zajmowano się czasem wolnym dzieci i młodzieży oraz prawem do nauki. Pojawiła się tematyka książki i komunikowania się w edukacji. Rozważano bezpieczeństwo człowieka jako wartość ponadczasową oraz podstawy edukacji obronnej w jego twórczości. Pojawiła się tematyka niepełnosprawności w kontekście edukacji do działań twórczych i duchowości.

W *Siedleckich Zeszytach Komeniologicznych* wiele miejsca zajmują hasła filozoficzno-pedagogiczne natury ogólnej i stanowiące bazę wszystkich rozważań. Są to pansoficzne podstawy pedagogiki, nowożytna filozofia wychowania i Komeński jako jej przedstawiciel. Wiele miejsca poświęcono człowiekowi i drogom prowadzącym do wiedzy o nim i otaczającym go świecie; drogom człowieka prowadzącym do poznania siebie (samopoznania) i drogom prowadzącym do uniwersalnej światłości – jako wyjścia z labiryntów. Pojawiła się wizja człowieka jako „wolnego użytkownika świata”.

Moim zamierzeniem było również ukazanie w każdym tomie biografii Komeńskiego z czasów pobytu w Polsce, w Lesznie, jego tutaj obywatelstwa i twórczości¹⁴, działalności naukowej i kontaktów zagranicznych oraz szkolnictwa w Lesznie za jego czasów. Analizowane były akta braci czeskich w Muzeum w Poznaniu i ich znaczenie dla badań komeniologicznych. W IV tomie (2017) ukazana jest recepcja Komeńskiego i braci czeskich w Lesznie. Tematykę tę co roku podejmowała dr Kamila Szymańska z Leszna, a także dr Adam Podsiadły.

W tym roku (2017) oddajemy do rąk Czytelnika czwarty tom *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych*, seria Pedagogika. Niniejszy tom nosi tytuł *Współczesne recepcje Jana Amosa Komeńskiego* i składa się z dwóch części: *Polskie recepcje Jana Amosa Komeńskiego* i *Europejskie recepcje Jana Amosa Komeńskiego*. W pierwszej części tomu o polskich recepcjach Komeńskiego wypowiedzieli się autorzy z Polski, w większości z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego

¹⁴ W. Korthaase, *Wiele ze swoich najważniejszych dzieł napisał Komeński w Polsce*, w: B. Sitarska i R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, Studia Comeniana Sedlcensia, t. I, Siedlce 2007, s. 297-302.

w Siedlcach. Podejmowana przez nich tematyka jest bardzo różnorodna i dotyczy zagadnień bardziej szczegółowych i specjalistycznych, ale również interdyscyplinarnych. Część tę otwiera tekst Sławomira Sztobryna, przedstawiający polską XX-wieczną recepcję pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego. Na tym tle ukazane są recepcje bardziej szczegółowe i specjalistyczne, o podłożu filozoficznym: Janiny Florczykiewicz, *Myśl pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego jako podłoże rozwoju humanistycznej orientacji w wychowaniu*; Leszka Plocha, *Dar wartości ducha w biegu życia uczniów z niepełnosprawnością w interpretacji idei Jana Amosa Komeńskiego*; Andrzeja Borkowskiego, o symbolicznym tytule: *Wieża Babel i labirynt – o symbolicznych unaocznieniach podróży w dziełach Jana Amosa Komeńskiego w kontekście kultury barokowej*; Barbary Grzegorzczak, *Komunikowanie się w edukacji*; Renaty Matysiuk, *Prawo do nauki*; Małgorzaty Wiśniewskiej, *Edukacja obronna w twórczości Jana Amosa Komeńskiego*. Pojawia się również artykuł studentki pedagogiki Anny Borychowskiej o życiu i twórczości Jana Amosa Komeńskiego. Pierwszą część tomu kończy tekst Barbary Grzegorzczak *Gdyby Jan Amos Komeński żył współcześnie*. Nie wszystkie projektowane pierwotnie teksty zostały w tej części tomu urzeczywistnione. Nie udało się zamieścić tekstów o dojrzałości szkolnej dzieci w recepcji Jana Amosa Komeńskiego i o edukacji do bezpieczeństwa.

W polskich tekstach zamieszczonych dotychczas w *Siedleckich Zeszytach Komeniologicznych* dominuje zafascynowanie postacią i twórczością Jana Amosa Komeńskiego; jego wszechstronną erudycją i postępowością oraz nowatorstwem poglądów pedagogicznych/dydaktycznych. Barwny język Pedagoga („pisał z wielką łatwością”) sprawia, że czytamy jego dzieła z wielkim zainteresowaniem i zachwytem. Pojawiły się teksty analizujące przyczyny, dla których myśli Jana Amosa Komeńskiego są wciąż żywe wśród nas, i co byłoby, gdyby Jan Amos Komeński żył współcześnie. Autorzy podkreślają jego wielkość i niepowtarzalność, umiejętność „łączenia wątków średniowiecznych, religijnych z nowożytnymi realistycznymi i świeckimi”. Mniej oryginalny wydaje się Komeński w metodyce nauczania języków obcych (już wiele lat przed nim tym się uczeni zajmowali) i w koncepcji wychowania moralnego. Niemal wszyscy autorzy podkreślają humanizm jego idei i potrzebę demokratyzacji edukacji, którą wzmocnił i uzasadnił w swoich dziełach pedagogicznych¹⁵.

Znacznie mniej miejsca na łamach SZK zajmuje Komeński jako teolog, choć takie próby recepcji pojawiły się. Wynika z nich, że Komeński nie stworzył żadnej doktryny religijnej, ani nie określił duchowości swojej grupy wyznaniowej. Jego poglądy teologiczne¹⁶ zostały „wydedukowane przez autorów z przyjętych przez niego idei Kościoła reformowanego, ale przede wszystkim husytyzmu” (Sroczyński, 2016:43). Wszystkie teksty z różnym nasileniem (w zależności od tytułów tekstu) przepojone są filozofią Mistrza, choć sam Komeński za filozofa *sensu stricto* wcale się nie uważał (zob. Comenius, 1998; Komeński, 1996: 18, 144).

¹⁵ Więcej na ten temat można się dowiedzieć w: S. Sztobryn, *Historia wychowania*, w: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom I, Gdańsk, 2006, s. 60.

¹⁶ Należałoby pogłębić studia nad duchowością, ideologią, doktryną husytów i kalwinów, od których bracia czescy przyjęli pewne reguły, jak na przykład odrzucenie celibatu i spowiedzi indywidualnej.

Po raz pierwszy w *Siedleckich Zeszytach Komeniologicznych* pojawiło się zainteresowanie recepcjami Jana Amosa Komeńskiego nie tylko autorów z Polski, głównie z Wydziału Humanistycznego naszej Uczelni, ale także autorów europejskich. Zasluga jest tutaj – jak się wydaje – nasza strona internetowa: www.comenius.uph.edu.pl i rozpropagowanie w Europie idei zawartych w *Siedleckich Zeszytach Komeniologicznych*, serii Pedagogika przez członków licznej Rady Naukowej Szczególne podziękowania składam prof. Janinie Florczykiewicz z UPH w Siedlcach, przewodniczącej Rady Naukowej SZK za realną pomoc i wsparcie, prof. prof. Annie (Krakowska Szkoła Wyższa im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie) i Borisovi Kožuhom z Uniwersytetu Primorska w Słowenii, którzy systematycznie na tym polu ze mną współpracowali, oraz prof. Swietłanie Shchudło z Uniwersytetu w Drohobyczu (Ukraina). Szczególne podziękowania składam prof. Sławomirowi Sztobrynowi, który współpracuje ze mną systematycznie od II tomu SZK. Jest zarazem autorem tekstów wprowadzających w każdym tomie i recenzentem (Jego teksty recenzuje prof. Anna Kožuš). Konstrukttywne uwagi recenzenta pomagają mi – redaktorowi i autorom w konstruowaniu ostatecznego kształtu tekstów i kolejnych tomów.

Teksty autorów zagranicznych w IV tomie SZK pojawiają się głównie w językach narodowych autorów lub/i w języku angielskim. Moim zamierzeniem przyświecała bowiem myśl wyeksponowania krajów europejskich poprzez ich język (czeski, słowacki, słoweński, chorwacki, serbski, ukraiński i niemiecki), w którym „wypowiadają się” o tym wielkim i niepowtarzalnym Pedagogu. Z tekstów wynika, że Komeński był tutaj znaną postacią i znana była jego twórczość. Można więc mówić o komeniologii w poszczególnych krajach. Autorów, którzy wzięli udział w międzynarodowej dyskusji o Janie Amosie Komeńskim w *Siedleckich Zeszytach Komeniologicznych*, seria Pedagogika, traktuję jako przedstawicieli komeniologii w tych krajach. O recepcjach Komeńskiego wypowiedzieli się pedagodzy: dydaktycy (w tym psychodydaktyk), metodycy (edukacji początkowej, artystycznej, szkoły wyższej), historycy wychowania, pedagogzy filozoficzni, rodzinni; pedagog historyczno-metodyczny i kulturoznawczy, metodolodzy w naukach społecznych i statystycy; filozofowie (filozof edukacji i antropologii), językoznawcy, historycy (historyk filozofii, socjologii i pedagogiki, historyk edukacji i szkół w XVII w.); pedeutolog; teolog (emerytowany pastor i pedagog). Wszyscy autorzy są zarazem komeniologami. Dziedziny wiedzy i specjalności naukowe, jakie reprezentują, wskazują na różnorodność recepcji Komeńskiego.

Wśród Autorów zagranicznych *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* znaleźli się profesorowie: Lubomír Hampl, Jan Hábl, Karel Rýdl (Czechy), Vlasta Cabanová (Słowacja), Majda Cencić (Słowenia), Maria Kultajewa, Inna Osadchenko, Svetlana Ganaba i Natalia Bakhmat (Ukraina), Jelena Maksimović i dr Jelena Osmanović (Serbia), Muhamed Škrgić (Bośnia i Hercegowina), doktorzy: Manfred Richter i Bernhard Josef Stalla (Niemcy).

Znalazły się tutaj recepcje Komeńskiego w ujęciu ogólnym, ukazane na tle jego twórczości w jakimś określonym, wybranym przez autorów zakresie i recepcje wybranych koncepcji Komeńskiego, a także takie, które ukazują Komeńskiego

i jego twórczość w zestawieniu z myślicielami współczesnymi, którzy byli/są wielkimi postaciami w danym kraju, ukazując także ich idee i twórczość.

Prof. Vlasta Cabanova z Uniwersytetu w Żylinie w Słowacji ukazała słowacką recepcję Komeńskiego, dotyczącą odnowienia społeczeństwa poprzez edukację, bazując na pracach pedagogicznych Pedagoga. Dokonała przeglądu Jego dokonań i przedstawiła je w porządku chronologicznym na tle faktów biograficznych, odniesionych do wydarzeń społeczno-politycznych. Scharakteryzowała poglądy Komeńskiego odnoszące się do roli edukacji w wychowaniu społeczeństwa, a także opisała wdrażanie idei pansofizmu do praktyki edukacyjnej, bazując na przykładzie szkoły w Blatnom Potoku (1650).

Prof. Jan Hábl z Uniwersytetu w Hradec Králové i Ústi nad Labem, a zarazem pracownik naukowy Instytutu Comeniusa w Pradze (Czechy) przedstawił rozprawę o antropologicznych podstawach filozofii wychowania Komeńskiego. Rozważania autora dotyczą wczesnych i kolejnych etapów życia, pracy i twórczości „nauczyciela narodów”. Odwołując się do nich, ukazał dynamikę jego idei antropologicznych. Prof. Lubomír Hampl z Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej przedstawił współczesną recepcję Komeńskiego w Czechach na podstawie przykładu jego słynnej sentencji dotyczącej narodu i wizji lepszej przyszłości. Podkreślił, że Komeński dla Czechów stał się prorokiem, bo spełniły się jego nadzieje odzyskania wolności i obecność we wspólnocie europejskiej. Drugi tekst tego autora jest szczególnym prezentem dla polskiego Czytelnika, albowiem nie jest u nas, w Polsce znany finspangski rękopis Jana Amosa Komeńskiego, pochodzący z Biblioteki De Geera. Autor zapowiada przekład na język polski tego rękopisu, ponieważ jest językoznawcą i zarazem tłumaczem. Prof. Karel Rydl z Uniwersytetu Pardubice w swoim tekście podejmuje problem humanizmu w pedagogice Komeńskiego, w odniesieniu do zmian ewolucyjnych (których jest zwolennikiem) w sferze oświatowej. Jako historyk edukacji proponuje uwzględnić w nich źródła historyczne oraz aktualne potrzeby.

Prof. Majda Cencić z Uniwersytetu Primorska ze Słowenii przedstawiła współczesną słoweńską recepcję Komeńskiego, która kształtowała się na bazie obcej wiedzy. Autorka podkreśliła, że obecnie pedagogika Komeńskiego ma znaczenie dla współczesnych badań pedagogicznych, psychologicznych i prakseologicznych w Słowenii. Prof. Inna Osadczenko z Uniwersytetu w Humaniu, kierownik Polsko-Ukraińskiego Laboratorium Badawczego Psychodydaktyki im. J.A. Komeńskiego w Uniwersytecie w Humaniu na Ukrainie, przedstawiła recepcję psychodydaktycznych koncepcji Komeńskiego w perspektywie temporalnej, w oparciu o „Wielką dydaktykę”, uzasadniając pierwszeństwo Komeńskiego w zakresie tych koncepcji. Inna Osadczenko współpracuje z Pracownią Komeniologiczną w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Lesznie. Prof. Muhamed Škrgić, emerytowany nauczyciel Uniwersytetu w Bihaciu (Bośnia i Hercegowina), w swoim tekście prezentuje biodoksografię Komeńskiego, analizując koncepcję motywacji do nauki tego Pedagoga, która to koncepcja ani razu nie pojawiła się w polskich opracowaniach autorów *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych*.

Dr Manfred Richter, pedagog i emerytowany pastor, cały czas obecny w naszych działaniach komeniologicznych, zamieścił esej o edukacji dorosłych, nawiązując do koncepcji edukacji całościowej/uczenia się przez całe życie, określając *Pampaedię* jako dokument założycielski edukacji dorosłych. Poświęcił go pamięci Wernera Korthaase, Honorowego Prezesa Niemieckiego Towarzystwa Komeniologicznego, który zainspirował nas do działań komeniologicznych. Dr Bernhard Josef Stalla w swoim eseju podjął próbę analizy wielu obszarów pedagogiki współczesnej, odnosząc je do pedagogiki Komeńskiego i wydobywając z niej koncepcję pansoficzną człowieka i jego świata. „Dotykał” tutaj takich zjawisk/ procesów jak: edukacja uniwersalna, kształcenie permanentne, idee reformy szkolnej i pedagogiki inkluzywnej (nowej dziedziny badań).

Prof. Maria Kultajewa z Uniwersytetu w Charkowie na Ukrainie przedstawiła ukraińską recepcję Komeńskiego na podstawie filozofii G. Skoworody, dopatrując się współbrzmienia filozofii obu uczonych, przede wszystkim w idei łączności wolności z edukacją. Prof. Swietłana Ganaba i prof. Natalia Bakhmat z Kamieńsko-Podolskiego Uniwersytetu (Ukraina) ukazały recepcję Komeńskiego w powiązaniu z recepcją Zofii Rusovej, której twórczość przypada na okres Nowego Wychowania. Autorki rozważają historyczny i współczesny kontekst zasady zgodności wychowania z naturą. Prof. Jelena Maksimović i dr Jelena Osmanović z Uniwersytetu w Niszu w Serbii zaprezentowały recepcję Komeńskiego odnoszącą się do zasady integracji teorii i praktyki. Ukazały Pedagoga jako wybitnego uczonego, autora dzieła *Didactica Magna*, który wniósł ogromny wkład do rozwoju serbskiej pedagogiki i metodologii.

Jako redaktor naczelna *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych*, seria Pedagogika składam serdeczne podziękowania wszystkim autorom, którzy byli ze mną/z nami od początku, i tym, którzy pojawili się tylko raz. Bardzo żałuję, że niektórym (bardzo nielicznym) autorom nie udało się napisać projektowanego tekstu. Szczególnie serdecznie dziękuję autorom z zagranicy, którzy zamieścili tutaj swoje teksty. Dziękuję za wielkie zdyscyplinowanie i wspaniałą współpracę. Mam nadzieję na dalszą owocną współpracę ze wszystkimi autorami z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, z Polski i z Europy.

Serdeczne podziękowania składam recenzentom tomów: profesor Annie Kożuh i profesorowi Sławomirowi Sztobrynowi. Państwa wnikliwe i wymagające, ale konstruktywne recenzje dostarczały nam wiele niepokoju i emocji, ale wszystko w efekcie kończyło się naszym wspólnym sukcesem.

Dziękuję Dziekanowi Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, prof. zw. dr hab. Stanisławowi Jaczyńskiemu i Dyrektorowi Instytutu Edukacji, prof. zw. Leszkowi Pytce za wsparcie finansowe podejmowanych przeze mnie inicjatyw naukowych, a także Prodziekanowi ds. Nauki, prof. Sławomirowi Sobczakowi, który również miał w tym swój udział.

Wydaje się, że w komeniologii siedleckiej nadchodzi nowa era – *Studia Comeniana Sedlcensia* – a tym samym otwiera się przed nami nowa jakość w działalności komeniologicznej i współpracy międzynarodowej. Może kiedyś urzeczy-

wistni się projektowany kilka lat temu leksykon Jana Amosa Komeńskiego, którego załącznikiem są *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika.

Moja wędrówka po labiryntach wiedzy Jana Amosa Komeńskiego jest nie-kończona, bo wciąż odkrywam w jego twórczości wielkie bogactwo idei.

* * *

Teorie Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670)¹⁷, wielkiego myśliciela XVII-wiecznego, musiałam poznać na studiach, ale z tego okresu nie pamiętam tej postaci. Minęło wiele lat od tamtego czasu. Po pracy w szkole podstawowej i specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym zostałam nauczycielem akademickim. Głównym moim przedmiotem nauczania studentów była dydaktyka. Wieloletnia praca z dziećmi w szkole podstawowej, coroczne obozy wędrowne z uczniami klas V-VII, prowadzenie drużyny harcerskiej i zuchowej zaowocowały w szkole wyższej i w prowadzeniu tego przedmiotu ze studentami. W treściach programowych był obecny Jan Amos Komeński i jego „niezwykły” system, choć dydaktyki jako nauki nie stworzył. Była to „sztuka nauczania” (Kupisiewicz, 2010:49). Jeszcze wtedy traktowałam tę postać jak innych wielkich myślicieli.

Zaraz po doktoracie przypadło mi w udziale prowadzenie kursu doskonalenia pedagogicznego dla asystentów w całej Uczelni (nie tylko pedagogów). Pamiętam swój wykład o Janie Amosie Komeńskim i jego wkładzie w budowanie pierwszego systemu dydaktycznego przeznaczonego dla wszystkich ludzi, bez względu na ich pozycję społeczną, ekonomiczną, wyznanie, rasę, narodowość, a także sprawność fizyczną czy psychiczną i bez względu na płeć. „Usiłował walczyć z istniejącym porządkiem społecznym dlatego, aby każde dziecko miało możliwość pełnego rozwoju i możliwość stania się człowiekiem” (Komeński, 1956: XVIII). Kolejne wykłady były poświęcone twórcom innych systemów dydaktycznych (J.F. Herbarta i J. Deweya), już naukowych. Wydawało mi się, że z jednakowym zaangażowaniem emocjonalnym przekazuję treści dotyczące wszystkich dydaktyków, jednak moi słuchacze w dyskusjach podkreślali zasługi Komeńskiego dla rozwoju dydaktyki jako nauki i byli zafascynowani tą postacią. Mówili wprost, że w moim przekazie o wielkich twórcach systemów dydaktycznych była JAKAŚ różnica, że opowiadałam im o Komeńskim INACZEJ. Mój stosunek do tego myśliciela już wtedy był inny, dlatego słuchacze – asystenci – zapamiętali z tych wykładów najlepiej Komeńskiego lub tylko JEGO.

Moi studenci (co roku inni) wciąż słuchają wykładów (obecnie wspomaganych prezentacjami multimedialnymi) o systemach dydaktycznych, w tym o Janie Amosie Komeńskim i jego pierwszym wielkim „systemie dydaktycznym”.

¹⁷ Sławny teolog, filozof i pedagog. Był biskupem czesko-morawskiej Jednoty Brackiej, małej ewangelickiej wspólnoty wyznaniowej, która na długo przed reformacją luterzańską posiadała już stałą strukturę i tradycję nauczania. Uznawany jest powszechnie za ostatniego biskupa czeskiej gałęzi Jednoty Brackiej.

Zob. *Budowanie mostów. Daniel Ernest Jabłoński w Europie wczesnego Oświecenia*, pod red. J. Bahlckego, B. Dybasia, H. Rudolpha, Leszno 2010, s. 15, 41 (projekt współfinansowany przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej).

Dydaktyka wówczas miała status „sztuki” i była bardziej umiejętnością praktyczną, a kojarzyła się z mistrzostwem w nauczaniu. Status „sztuki” został jej nadany przez pedagoga niemieckiego, Wolfganga Ratkego¹⁸, w 1612 roku we Frankfurcie nad Menem, w przedłożonym parlamentowi memoriale (prawdopodobnie Ratke był twórcą nazwy „dydaktyka”) (Kupisiewicz, 2010:48). Podobnie pojmował ją Komeński, autor dzieła *Wielka dydaktyka, przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkiego* (1657). Komeński wykorzystywał poglądy Ratkego i obydwaj pedagodzy zgodnie uważali, że dydaktyka stanowi sztukę nauczania i wychowania (było ono wówczas pojmowane przez Komeńskiego jako „urabianie dzieci i młodzieży w duchu obyczajnej moralności”) (Stötzner, 1958: 108).

Pedagog w swojej twórczości wykorzystywał pomysły i koncepcje swoich współpracowników, czasem wystarczała mu jedna cudza myśl, aby w swej wyobraźni ujrzał ją już w postaci książki. Koncepcje innych dydaktyków (np. konceptowo ujęte myśli Ratkego o dydaktyce) rozwijał, wzbogacał własnymi doświadczeniami, przemyśleniami, innymi lekturami (zob. Bieńkowski, 2000: 79). Odwoływanie się i bazowanie na dziełach autorów klasycznych zajmujących się wychowaniem (rozważania na gruncie nauk humanistycznych), na czele z Platonem, Arystotelesem i Kwintylianiem, było niewystarczające do tego, aby postulować naturalne metody nauczania. Trzeba było tę koncepcję podbudować lepszą znajomością rzeczywistego rozwoju psychofizycznego dziecka/człowieka (Fijałkowski, 2012: 353).

Komeński korzystał z lektur dydaktycznych, zwłaszcza Eveniusa, z których mogło wynikać, że jego wiedza jest niewystarczająca do tego, aby ulepszać metody nauczania lub wskazywać zupełnie nowe, trzeba było mieć również – obok humanistycznego – wykształcenie medyczne. Takiego wykształcenia nie miał Komeński. Czerpał więc z wiedzy, pomysłów i koncepcji uczonych ze swojego otoczenia. Byli to przede wszystkim jego przyjaciele: Jonston i Kinner z Elbląga. Wywarli oni bardzo istotny wpływ na jego poglądy, dotyczące głównie edukacji początkowej. Duży był też wkład Kinnera¹⁹ w powstanie podręcznika ilustrowanego *Orbis sensualium pictus*. W swoich dziełach jednak nie zaznaczył tego wpływu. Nam, studiującym jego pedagogiczne/dydaktyczne dzieła wydaje się, że to były wszystkie jego oryginalne pomysły i koncepcje (tamże: 353-355; Fijałkowski,

¹⁸ Tadeusz Bieńkowski uważa, że system dydaktyki stworzył jednak Wolfgang Ratke (Ratichius). Od niego Komeński przejął ogólny zarys podręcznika dydaktyki, w sensie zespołu problemów, jaki powinien zawierać, jak również zasadę postępowania dydaktycznego, zasadę nauczania przez odwoływanie się do zmysłów, zasadę priorytetu odwoływania się do języka ojczystego w szkole. Komeński docenił go w ten tylko sposób, że wymienił jego nazwisko na pierwszym miejscu w „Pozdrowieniu dla czytelników” w swojej *Wielkiej dydaktyce*, s. 7. Zob. T. Bieńkowski, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000, s. 7.

¹⁹ Komeński był człowiekiem „światowym”, wielkim Europejczykiem. Wiele podróżował, współpracował w sferze edukacji i podręcznikarstwa, a także prowadził działania polityczne oraz podejmował działania jako teolog i duchowny. Prowadził liczną korespondencję z uczonymi w Europie. Łączył cele pedagogiczne z religijnymi i politycznymi. Najobfitszą i długoletnią korespondencję prowadził Komeński z Cyprianem Kinnerem z Elbląga. Dotyczyła ona zagadnień i działań edukacyjnych.

Zob. K. Szymańska, *Kontakty zagraniczne Jana Amosa Komeńskiego (zarys problematyki)*, w: B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, t. II, Siedlce 2015, s. 231.

2015:19). W swoich dziełach Komeński dość rzadko imiennie powoływał się na autorów, z których myśli i poglądów korzystał. Najczęściej powoływał się na Biblię, a z autorów świeckich najczęściej wskazywał filozofa Senekę (zob. Bieńkowski, 2000: 80).

Dydaktycy z epoki Komeńskiego postulowali wzorowanie się na naturze i większość z nich – jako coś naturalnego – postulowała złagodzenie metod wychowawczych, nauczanie bez przymusu i bez kar fizycznych. Nie wiadomo jednak, czy wynikało to z ich obserwacji, badań i przemyśleń, czy „jedynie wpisało się w konwencję literacką, zapożyczoną w szczególności od Kwintyliana” (Fijałkowski, 2010:354). Komeński wpisywał się w niemiecki „ruch dydaktyczny” początków XII wieku. Jego wielkość – jak pisze Adam Fijałkowski – polegałaby na tym, że był najbardziej sprawnym pod względem literackim przedstawicielem recepcji postulatów tego ruchu i że potrafił w swoich teoretycznych dziełach dokonać twórczej syntezy wcześniejszych postulatów dydaktyków i umiał je zastosować w podręczniku dla dzieci (szczególnie w *Orbis pictus*). Komeński połączył w swojej twórczości teorię dydaktyczną z praktyką podręcznikarską. Jego książki, podręczniki były „komunikatywne” i ciekawe (tamże). Inni ówczesni dydaktycy – jak się wydaje – takich uzdolnień nie mieli.

Pedagog potrafił wykorzystać w swojej twórczości idee i poglądy innych uczonych i bazować na nich i na ich dziełach. Byli to głównie uczeni niemieccy („zadni mężowie”), którzy mając już dość „zawiłości metod stosowanych w szkołach, zaczęli rozmyślać nad jakimś łatwiejszym i bardziej skutecznym sposobie nauczania języków i sztuk; występowali kolejno coraz to inni i dzięki temu jedni po drugich osiągnęli rezultaty, jak to wynika z dzieł dydaktycznych przez nich wydanych i z prób przez nich podjętych” (Komeński, 1956:7). Wymienia tutaj Komeński dziesięć nazwisk, ale podkreśla szczególnie (Ratichiusa) Wolfganga Ratkego (1571-1635), który już wcześniej zalecał tok nauczania w szkole „zgodny z naturą”. On sam sformułował jej zasady, akcentując pierwszeństwo języka ojczystego nad łacińskim (Suchodolski, 1956: 334). Myśliciel podkreślał również zasługi na polu dydaktycznym Jana Walentego Andreae (1586-1654) i cenił go za krytykę scholastycznej uczoneości, zasadę kształcenia wszystkich dzieci, prowadzenie elementów przyrodznawstwa do szkoły i powiązanie szkoły z potrzebami społecznego życia (Suchodolski: 1956: 335)²⁰.

Komeński był ambitny i wytrwały w swojej twórczości. Podejmował próby współpracy z innymi uczonymi swojej epoki. Byli to przeważnie medycy (Jonston, Kinner), bo ich wiedza medyczna (Komeński wykształcenia medycznego nie miał) o rozwoju człowieka we wszystkich okresach życia była niezbędna do lansowanej przez niego metody naturalnej w nauczaniu. Jego współpracownicy i zarazem przyjaciele wprowadzali „nową jakość” do jego życia i twórczości. Ta współpraca i przyjaźń często kończyła się jednak konfliktami i ostrą rywalizacją (Kinner)²¹, co wydaje się naturalne.

²⁰ Na łamach *Wielkiej dydaktyki* nie cytował ich jednak, nie podejmował z nimi polemiki ani dyskusji.

²¹ Dr filozofii i medycyny Cyprian Kinner został przydzielony Komeńskiemu przez Ludwika De Gegera do pomocy przy pracach dydaktycznych nad *Pismami dydaktycznymi*, „bez którego Komeński ugrzązłby w tym

Pedagog był nie tylko „nauczycielem narodów”, ale także – jako rektor gimnazjum w Lesznie – uczył uczniów. Nie lubił zastygłej rutyny prowadzenia lekcji w szkole. Nie chciał uczyć tak, jak jego uczono”. Kiedy rektor wszedł do klasy i robił eksperyment, „zaraz wtedy robiło się jasno i przyjemnie w izbie, bo mistrz Amos rozdawał role między uczniów i wszczynał teatralny dialog między nimi” (Helsztyński, 1976: 123). „Komeński jest zdania, że teatr, z jednej strony, stanowi pomoc szkolną w uzupełnieniu wiadomości ucznia, z drugiej zaś, poprzez zabawę przyczynia się do jego wszechstronnego rozwoju” (Konior, 2015: 39). Pedagog w wielu miejscach swoich pedagogicznych dzieł pisał o nauczycielu jako postaci, od której wiele zależy w edukacji uczniów w szkole. Doceniał zawód nauczyciela, wychowawcy, jednak miał swoją wizję wymagań ze względu na ważność i odpowiedzialność w procesie kształtowania osobowości jednostki („nauczający powinien zejść do poziomu uczącego się i wspierać go wszystkimi dostępnymi środkami”) (Ploch, 2015: 169). Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że postać ta pozostaje jednak w cieniu programów nauczania, podręczników szkolnych, metod nauczania i pomocy szkolnych (zob. Bieńkowski, 2000: 87).

Komeński miał wielkie zdolności twórcze i pisarskie. Pisał żywiołowo, z zadziwiającą łatwością. „Porwany natchnieniem, urodzony poeta, zapatrzony w proroków i Pismo Święte, oblekał każdą swoją wizję w promienną szatę piękna, powiewającą jak sztandar na wietrze. Był słońcem Leszna” (Helsztyński, 1976: 82). Jego przyjaciel Jonston – lekarz i filozof, był człowiekiem głodnym wiedzy, niez mordowanym badaczem, a światłość jego wiedzy można było przyrównać do promieni księżyca. Obydwaj uczeni uzupełniali się w sensie wiedzy i doświadczeń. „Czasem wydawało się, że doktor Jonston przewyższa talentem, wiedzą i pracowitością samego Mistrza Komeńskiego” (wynikało to z obserwacji ucznia Amosa – Kryspina Obuwnika; zob. tamże: 81).

Pedagog miał ogromną siłę przebicia wśród innych uczonych i wiarę w sukcesy, głównie na polu edukacji i oświaty. Jego fascynacja drukiem zaowocowała publikowaniem książek, które przyniosły mu ogromną sławę międzynarodową (np. *Orbis sensualium pictus*). Wierzył w lepszą przyszłość swoją i całej ludzkości; postulował integrację europejską narodów i uniwersalny język, który pomógłby tę integrację urzeczywistnić. Na piedestale stawiał uniwersalne szkoły, uniwersalne księgi („kto pożąda wiedzy, powinien kochać książki, bardziej niż złoto i srebro”). Wiele pisał o tolerancji, ale w życiu tolerancyjny nie był (świadczą o tym choćby listy do Kinnera, który uważał go za autorytet). Komeński był przekonany o swojej wyższości nad innymi uczonymi na polu dydaktyki. W tekstach nie prowadził z nimi dyskusji i polemik, zaznaczając na wstępie podejmowanie różnych prób ulepszania nauczania. Swoje dokonania był skłonny uznawać za doskonalsze od osiągnięć innych. Źle znosił krytykę (jak współcześni badacze).

ogromnym dziele”. Zob. A. Matuszewski, *Korespondencja Cypriana Kinnera z Janem Amosem Komeńskim, w: Jan Amos Komeński i jego korespondencja z Cyprianem Kinnerem z Elbląga 1642-1648/Jan Amos Comenius and Correspondence with Cyprian Kinner from Elbing 1642-1648*, transkrypcja oraz tłumaczenie angielskie i polskie ze wstępem, przypisami i bibliografią W.J. Hitchensa, A. Koniora, A. Matuszewskiego, J.T. Younga, Sheffield-Warszawa-Leszno 2017, s. 33.

Z kart *Wielkiej dydaktyki* niektórzy współcześni badacze odczytują jego autorytatywność i apodyktyczność (zob. Bieńkowski, 2000:88).

Jan Amos Komeński miał swojego oddanego ucznia, Krysypina Obuwnika²², który darzył go wielkim poważaniem, a bez którego uczeń „nie uzyskałby dostępu do wiedzy i nauki”. Urodził się 20 listopada 1620 roku (to data wielkiej bitwy pod Białą Górą) i dlatego Komeński nazywał go „synem swej boleści” i szczególnie wiele czasu poświęcił jego edukacji. Zostali później przyjaciółmi i wspierali się nawzajem (Helsztyński, 1976: 155).

Myśliciel wielokrotnie cierpiał z powodu trudnego i burzliwego życia pełnego kataklizmów, „targała” nim wielokrotnie rozpacz i nie widział wyjścia dla siebie z labiryntów życia (dotyczy to jego samego i jego rodziny oraz ukochanej ojczyzny, Czech, z której musiał emigrować za granicę: „nie opuszcza się ojczyzny bez powodu”). Najgorzej jednak przeżywał, kiedy opuścili go przyjaciele po spaleniu Leszna – „wołałem moich przyjaciół, ale oni mnie zawiedli” (Helsztyński, 1976: 285). W ciągu całej swojej wygnańczej wędrówki tak się dziwnie składało, że w chwilach największej rozpaczki spotykał Komeński na swej drodze osoby obdarzone darem przepowiadania przyszłości. Opierając się na tych wizjach, odzyskiwał wiarę w wyzwolenie swej ojczyzny spod tyranii cesarskiej i papieskiej.

Moje wykłady o Janie Amosie Komeńskim co roku są przeze mnie wzbogacone wciąż nowymi treściami, zarówno jeśli chodzi o Jego system dydaktyczny, jak i pedagogiczną twórczość i aktywność życiową na różnych polach. Wzbogacam je również cytatami, co wzbudza duże zainteresowanie studentów. W swoich publikacjach pisałam o Komeńskim -jako „humaniście wszech czasów” (Sitarska, 2012: 128-150) i zastanawiałam się „dlaczego Jan Amos Komeński wciąż żyje wśród nas” (Sitarska, 2010: 149-184). Na łamach publikacji podejmowałam już wątki: koncepcji edukacji nieustającej (Sitarska, 2007: 71-82; 2009: 270-280; 2014: 189-2008); twórczości pedagogicznej i działalności politycznej (Sitarska, 2013: 27-49; 2014: 281-300); wychowania, samowychowania (Sitarska, 2014: 119-140, 149-174; Sitarska, 2012: 129-150); podstaw filozoficznych wychowania i kształcenia (Sitarska, 2007: 83-98); wolności, odpowiedzialności i tożsamości w twórczości Komeńskiego (Sitarska, 2014: 313-324; 2016: 95-206). Podejmowałam problem labiryntów (starej szkoły, walk religijnych i politycznych) oraz prezentowałam drogi prowadzące do uniwersalnej światłości proponowane przez Myśliciela. Podkreślałam, jak wielką wartością była dla Komeńskiego wiedza; czyni ją miarą poznania rzeczywistości. Rozum określa „bystrością umysłu” i jest przekonany o nieograniczonej zdolności umysłu człowieka w zakresie budowania wiedzy (zob. Florczykiewicz, 2016: 55).

Eksponowałam ważną rolę samopoznania człowieka (Sitarska, 2015: 145-156), co, uważam – podobnie jak Myśliciel – za priorytet. Któż z nas bowiem współcześnie nie chciałby znać dróg samopoznania na każdym etapie swego życia, w którym nie zabrakłoby wokół DOBRA I PIĘKNA? Któż z nas nie chciałby znać dróg samopoznania, które prowadziłyby do szczęścia i doskonałości ? Ko-

²² Zob. St. Helsztyński, *Uczeń Amosa*, Warszawa 1976.

meński sądził, że człowiek jest zdolny do samopoznania, z którego ma wynikać jego moralny rozwój. W Jego twórczości pojawiają się kluczowe pytania: jak ważne dla życia człowieka i jego rozwoju jest poznanie siebie i jaka droga do niego prowadzi. Zastanawiał się – na łamach swoich dzieł – czym jest życie ludzkie i jak daje się przekształcać. Podawał tam swoje odpowiedzi na te i inne filozoficzne pytania, bo stworzył swoją koncepcję życia (Sitarska, 2015: 145-146). Życie bowiem to według Komeńskiego nieustający proces wychowania człowieka, a je pojmował jako proces wyzwiania i rozwijania człowieczeństwa. Głównym źródłem tej nowej orientacji była filozofia życia. W *Pampaedii* podjął próbę szerszego jej powiązania z teorią wychowania. Edukacja była przez niego rozumiana jako *pampaedia* (*Pampaedia*, 1948; wydanie polskie 1973), a więc *teoria powszechnego kształcenia całego rodzaju ludzkiego – wszystkich o wszystkim i przez całe życie*. Pedagog utożsamiał wychowanie z rozsądną organizacją życia w ciągu całego jego trwania (Suchodolski, 1973: XVII). Można to dostrzec w Jego koncepcji edukacji nieustającej. Dawał wskazówki ludziom znajdującym się na każdym etapie swojej oryginalnej szkoły przez całe życie (tej instytucjonalnej i tej pozainstytucjonalnej, a więc symbolicznej), jakie drogi prowadzą do samopoznania (Sitarska, 2015: 147).

Moi studenci zachwyceni byli/są szczególnie akademią, czyli „szkołą dojrzałej młodzieży”, a szczególnie trzecim etapem tego szczebla, „czyli *apodemią*, szkołą podróży i wędrówek”. Ta swoista szkoła powinna obejmować wszystkich absolwentów, bo „podróżować trzeba dla przewietrzenia myśli i uczuć, dla ich uradowania”, a także dlatego, aby „uczeń mógł łatwiej i pewniej zdecydować o wyborze zawodu”. (Komeński, 1973: 232; Jarczykowa, 2014: 202). Współcześnie również, tak samo jak kiedyś, uważa się, że jest to ważny etap życia młodych ludzi, bo mają możliwość poznania nowych ludzi w środowiskach ich życia, nauki i pracy, uczyć się nawiązywać z nimi kontakty i dobrej komunikacji. A POZNAJĄC INNYCH – POZNAJE SIEBIE. Jest to zadanie najtrudniejsze ze wszystkich – jak mi się wydaje – na każdym etapie życia. Najważniejsze, aby w tej PODRÓŻY nie dać się ponieść „żaglom lekkomyślności”. Myśliciel uczył trudnej sztuki bycia dla siebie przyjacielem, bo „wiele zdziałał ten, kto zaczął być dla siebie przyjacielem (...). Naturalniejszy bowiem jest ruch ku swemu wnętrzu niż ruch skierowany na zewnątrz siebie” (Komeński, 1973: 236).

Koncepcja Jana Amosa Komeńskiego edukacji nieustającej/uczenia się przez całe życie może stanowić bazę dla współczesnych teorii o takiej samej nazwie. Teraz jednak inaczej ją pojmujemy²³. „Uczenie się w przestrzeni życia to naturalny i nieodzowny proces codziennego funkcjonowania człowieka. To nie dodawanie do człowieka kolejnej porcji wiedzy, ale jej życiowe konstruowanie, poprzez zaangażowanie w rozwiązywanie problemów w tym życiu człowieka spotykających. (...) Uczenie się w przestrzeni życia nigdy nie ma charakteru finalnego, człowiek uczy się bowiem tak długo, jak długo żyje i jak długo chce prze-

²³ Zob. M. Rojek, *Uczenie się w przestrzeni życia w świetle filozofii racjonalizmu. Ku pedagogicznej konceptualizacji życia*, w: S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, Pedagogika Filozoficzna, t. IV, Łódź 2012, s. 215-226.

strzeń tego życia poszerzać, kreując sobie wciąż nowe sytuacje do uczenia się” (Rojek, 2012: 225).

Zainteresowanie studentów Komeńskim (szczególnie studiujących specjalność edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym) wzrasta, kiedy jest mowa o szkole. Do szkół przywiązywał Pedagog wielką wagę („szkoły nie mogą być mordowniami”). „Szkoła ma być niczym innym, jak warsztatem człowieczeństwa i preludeum do życia, gdzie przedmiotem zajęć jest to wszystko, co człowiek robi” (Komeński, 1964: 463). Szczególne miejsce w twórczości Komeńskiego zajmuje szkoła macierzyńska, przez którą rozumiał nie instytucję przedszkola, ale wychowanie i kształcenie w domu pod kierunkiem matki (do 6. roku życia), aby rozwinąć się pod względem fizycznym, zdrowotnym i umysłowym (w sensie poznania swego otoczenia).

Dzieci nazywał Komeński darem Boga²⁴ i „dlatego rodzicom nad srebro i złoto, nad perły i drogie kamienie, milsze i droższe mają być dzieci, (...) bo to żywe obrazy żywego Boga” (Szkoła macierzyńska Jana Amosa Komeńskiego, 2017: 14). Pedagog uczy rodziców i nauczycieli (także współcześni mogą z tego korzystać), jak można poznać, że dziecko nadaje się do szkoły elementarnej (powszechnej dla wszystkich, z ojczystym językiem wykładowym): „1) umie to, czego się miało nauczyć w szkole elementarnej; 2) dobrze rozumie, o co się je zapytujemy i czy przy odpowiedziach wykazuje pewną inteligencję; 3) dziecko zdradza chęć dowiedzenia się czegoś więcej ponad to, co już wie” (tamże, s. 123). Jest to bardzo czytelne i zrozumiałe dla współczesnego odbiorcy.

Komeński dobrze wiedział, jak ważna jest motywacja małych dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole elementarnej i ich pozytywne nastawienia do szkoły i nauczycieli. To szczególna rola rodziców. Pedagog uczy rodziców: „Gdy zbliża się czas wysłania dzieci do szkoły, należy je radośnie nastrajać, mówić o tym (...), że już wkrótce będą (...) wspólnie uczyć się i wspólnie się bawić. (...) Dobrze czynią ci, którzy w obecności dzieci często pochwalają i podnoszą autorytet szkoły i nauczyciela. (...) Ponadto można je zachęcać mówiąc, że uczenie się, to nie praca, lecz zabawa z książkami i piórem, słodsza od cukru. (...) Dobrze postąpią rodzice, przyrzekając im z tego powodu nowe piękne ubrania, piękny kapelusz, piękną tabliczkę, piękną książeczkę” (tamże, s. 127). Na takie motywowanie i nastawienie do szkoły żadne dziecko nie pozostanie obojętne (nie wolno nigdy straszyć dziecka szkołą!) (tamże, s. 126). Pedagog duże wymagania edukacyjne stawiał rodzicom „działwy” i w ogóle dorosłym, ale nie pisał, jak ich uczyć, mimo że zapowiadał: „uczyć wszystkich wszystkiego o wszystkim”.

Szkole średniej (łacińskiej) poświęcił mniej uwagi niż szkołom „wcześniejszym”, chociaż pragnął zmieniać również szkolnictwo średnie. Według jego koncepcji miała to być szkoła ogólnokształcąca, ale nie wyłącznie sprofilowana humanistycznie (obok gramatyki j. łacińskiego, etyki i historii miano uczyć logiki, fizyki, matematyki, dziejów odkryć naukowych i wynalazków. Taka szkoła miała

²⁴ Zob. *Szkoła macierzyńska czyli Program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach Jana Amosa Komeńskiego w przekładzie Karola Banzsela*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, Leszno 2017, ss. 139.

przygotować młodzież do studiów i dać im solidne podstawy wiedzy. Pracę nauczyciela porównywał „nauczyciel narodów” do pracy ogrodnika, który postępuje z roślinami „zgodnie z naturą”). Nauczyciel nie powinien dawać uczniowi całkowicie gotowej wiedzy, lecz powinien sam formować ją z pojedynczych informacji („nie siał roślin, ale nasiona roślin”) (Komeński, 1956: rozdz. XVIII, 146 i następane).

Studentom bardzo podoba się myśl Komeńskiego, że nauka może być „łatwa i przyjemna”. Oni sami nazywają zajęcia, na których zdobywają wiedzę w sytuacjach problemowych²⁵, gdzie jest duże zaangażowanie emocjonalne (bo „to, co się przeżywa zapamiętuje się raz na zawsze”), „perełkami”, kiedy uczą się niejako „bezwiednie”, bez specjalnego wysiłku umysłowego (Sitarska, 2003: rozdz. III: 243-303).

Niewiele miejsca w swojej pedagogicznej twórczości poświęcił Komeński szkołom wyższym²⁶. Nie zamierzał ich ani reformować, ani proponować dla nich nowych programów. Aby istniała dobra wyższa uczelnia, konieczny jest zespół doświadczonych profesorów oraz księgozbiór biblioteczny, gromadzący dzieła różnych autorów dla powszechnego użytku (byleby nie pogańskich²⁷, bo ich lektura skłania do ateizmu) (Bieńkowski, 2000: 86). Pedagog uważał, że studiować powinni tylko ludzie najzdolniejsi (tamże: 86), z czym trzeba się zgodzić i współcześnie. Mniej zdolni po ukończeniu szkoły średniej powinni iść do pracy produkcyjnej, administracyjnej i do handlu. Dla kandydatów na studia proponował egzaminy wstępne i komisyjne sprawdzanie postępów studentów w nauce (pożądane współcześnie) oraz pracowitości i kompetencji wykładowców (trudne, a nawet nierealne). Metody i treści kształcenia dla wszystkich krajów (kierować wychowaniem całej ludzkości) ustalać miała rada szkół wyższych – kolegium uczonych. Był to pansoficzny projekt Komeńskiego i współcześnie wydaje się nierealny (tamże).

Komeński uczył młodzież patriotyzmu, bo podróże trzeba zaczynać od ziemi ojczystej, aby później, na tym bazując, poznawać inne kraje i wytworzyć w dzieciach i młodzieży naturalną motywację do nauki języków obcych. Jakże nam, współczesnym tego brakuje, ulegamy modzie spędzania urlopów w innych krajach, nie znając własnego. Edukacja językowa również pozostawia wiele do życzenia, bo brak jest właściwej motywacji do nauki. Inną sprawą jest metoda nauczania języków obcych i podręcznik. Pedagog o tym wiedział i bardzo się starał, aby taki doskonały podręcznik stworzyć (Komeński, *Janua linguarum/Drzwi języków otwarte...*, 1960).

Przez całe swoje życie kierował człowieka/ludzkość ku wyrwaniu się z labiryntów życia, ale to okazało się zbyt trudne, wręcz niewykonalne, nad czym ubolewał w końcowej fazie swego życia, która również była etapem twórczym

²⁵ Zob. B. Sitarska: *Zadania dydaktyczne z pedagogiki w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, Siedlce 2003. Rozdział zawiera charakterystykę badań własnych (prowadzonych wśród studentów pedagogiki), ich analizę i interpretację.

²⁶ Zob. T. Bieńkowski, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000, s. 86.

²⁷ Uważał, że do użytku szkolnego można dopuścić teksty antyczne Seneki, Epikteta, Platona i innych pisarzy zajmujących się etyką. Zob. tamże.

(Comenius, 1998; Komeński, 1996: 137). Było to tym boleśniejsze dla niego, że Jego wiara w lepszą przyszłość ludzkości była nieograniczona (Drtna, 1909). Ku niej kierował swoje zawołanie w *Pansofii*, niedokończonym, a więc niespełnionym dziele swojego życia, stanowiącym osiąwą ideę całej swojej twórczości. „Tezę Komeńskiego (z perspektywy XXI wieku): było postrzeganie *Pansofii* jako pewnej wewnętrznej struktury świata, człowieka i jego edukacji obecnej w codziennych, obserwowanych faktach, ale ukrytej poza nimi. Tym samym Komeński (...) wchodził na ścieżkę nową, którą dziś nazwalibyśmy strukturalizmem” (Sztobryn, 2016: 31). Przedmiotem swojej pansofii uczynił całokształt nauk o wychowaniu (Piaget, 1996: 438).

Na koncepcję pansofii i pisarstwo pedagogiczne Komeńskiego, ale i ówczesne prądy naukowe, wielki wpływ wywarli współcześni mu myśliciele i filozofowie: Francis Bacon (1561-1626), Tommaso Campanella (1568-1654), Kartezjusz (1586-1650), a zwłaszcza Johann Walentin Andreae (1586-1654) (Szymańska, 2015: 230). Ten ostatni był ulubionym pisarzem Comeniusa, korespondował z nim o powstaniu *Wielkiej dydaktyki*. Zaczepnął z jego pism wiele poglądów pansoficznych i teologicznych. Niemal wszyscy wymienieni wyżej myśliciele mają w swoim dorobku piśmienniczym dzieła kreujące utopijne społeczeństwa, doskonale zorganizowane, rządzone przez światłych i odpowiedzialnych ludzi²⁸.

Koncepcja pansofii Komeńskiego miała charakter dynamiczny, była cały czas w procesie tworzenia, nie była systemem zamkniętym, nigdy nie była gotowa (Sztobryn, 2016: 31; Suchodolski, 1973: XXXIII). Właściwie cały czas można ją było tworzyć, budować, „wypełniać” nową treścią, strukturyzować w każdym czasie i w każdym miejscu, relatywizując ją do tego CZASU i do tego MIEJSCA, miała tym samym charakter otwarty. Może wobec tego, „rozważając” ją z perspektywy czasu, nie jest ona do końca utopią? Może to tylko kwestia teleologiczna i kwestia struktury? To pytania, które dość spontanicznie cisną się do mojej głowy. Wiem przecież, że jest to „wiedza o wszystkim co jest, o sposobach istnienia wszystkich rzeczy oraz o ich przeznaczeniu i pożytku” (Suchodolski, 1973: XXVIII; zob. również: Comenii, 1996: 13-145), że jest to „system, który potrafi ułożyć wszystkie rzeczy obecnych i przyszłych czasów, ukryte bądź ujawnione, w porządku niewzruszonym i faktycznie nie dającym się nigdy złamać” (Komeński, 1964: 556). „W takim ujęciu pansofia jest statycznym systemem wiedzy, rekonstruującym obiektywną rzeczywistość, przenikającym (...) najgłębsze warstwy bytu i pozwalającym na prognozowanie przyszłości” (Sztobryn, 2016: 26). Z tych względów zamysł Komeńskiego miał utopijny i nierealny charakter (tamże).

²⁸ Koncepcja urzędzenia świata w pewnym stopniu nawiązywała do dzieł utopistów. Podejmowano wówczas próby stworzenia dzieł obejmujących całość ludzkiej wiedzy. Wśród encyklopedystów tamtej doby wymieniana się Bacona i Campanellę. Pierwszą encyklopedię napisał nauczyciel Komeńskiego z Heidelbergu (porządkowała wiedzę scholastyczną, wzorowaną na dziełach Arystotelesa), J.H. Alsted. Autorem encyklopedii przyrodniczej, obejmującej świat realny, był leszczyński współpracownik Komeńskiego, Jan Jonston – lekarz, filozof i przyrodznawca. Zob. K. Szymańska, *Kontakty zagraniczne Jana Amosa Komeńskiego (zarys problematyki)*, w: B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia, t. II, Siedlce 2015, s. 230; zob. również: St. Helsztyński, *Uczeń Amosa*, Warszawa 1976.

Pansofia – w warstwie formalnej – to część wielkiego, 7-tomowego dzieła, w którym znajduje się najbardziej znana (także studentom) i popularna *Pampædia* (wszechwychowanie)²⁹. Pansofia – w warstwie merytorycznej – stanowi najgłębszy rdzeń, oś strukturalną całości jego dorobku intelektualnego (Sztobryn, 2016: 26). Jean Piaget uważał, że Komeński „ogarnął” całokształt nauk o wychowaniu i uczynił je przedmiotem swej pansofii (Piaget, 1996: 438).

Swoją koncepcję pansofii cenił Komeński bardziej niż ogólne zasady dydaktyki czy metodę nauczania języków obcych. Wykraczała ona poza wiedzę encyklopedyczną XVII wieku. Nie był to tylko zbiór informacji o różnych dziedzinach wiedzy (jak współcześni mu uważali)³⁰, lecz COŚ o wiele głębszego, DZIEŁO o swoistej strukturze. „Światło umysłu na rozjaśnianie wszystkich mroków, które miało ukazać wszystkim ludziom całość rzeczy”. Pedagog wymienił osiem korzyści płynących z pansofii dla człowieka (Bieńkowski, 2000: 88). Wyeksponuję tutaj tylko trzy: „dzięki pansofii wszyscy ludzie mogą dochodzić do wiedzy”, „pansofia tak zbliży języki, że ludzie na całym świecie będą się rozumieli”, „pansofia umożliwi kiedyś jedność całego świata i wszystkich ludzi w postaci Ekumenicznej Rady Narodów (Kvačala, 1902: 299-300).

Długa i żmudna, pełna labiryntów była droga Komeńskiego od ogłoszenia swojej pansofii – wszechwiedzy publicznie, co w jego środowisku wzbudziło wątpliwości i zastrzeżenia. Nawet w Jednocie Brackiej, gdzie współpracowali bracia czescy i polscy, oskarżano teologa o to, że w niedozwolony sposób miesza ze sobą ludzkie i boskie sprawy, a niektórzy we wszechwiedzy widzieli nawet herezję i negację Boga. Z powodu plotek i oszczerstw Komeński został wezwany do złożenia stosownych wyjaśnień przed synodem, który odbył się w Lesznie w 1638 roku. Duchowny przedstawił synodowi pismo wyjaśniające odnośnie nowej świątyni salomonowej, które odzwierciedlało strukturę pansofii – dzieło jego życia (świątynia miała składać się z siedmiu części, tak jak pansofia – z siedmiu dzieł). Od tego czasu zaakceptowano „pansofię” w Jednocie Brackiej, a Bogusław Leszczyński obiecał mu nawet wsparcie w wydaniu pism pansoficznych. Jednak do tego nie doszło, bowiem mecenas wkrótce przeszedł na katolicyzm, a Komeński przyjął zaproszenie do Londynu, gdzie dalej rozwijał swój system (Richter, 2016: 117, 118).

Jana Amosa Komeńskiego w literaturze przedstawia się jako największego i najślawniejszego przedstawiciela siedemnastowiecznego pansofizmu (Fattori, 1974: 99-102; Kvačala, 1892; Schaller, 1962; Vasoli, 1996: 22)³¹. Dla komeniologów nie jest to nowa informacja, iż Komeński spędził jeden z decydujących okre-

²⁹ Tytuły wszystkich siedmiu tomów *Pansofii* znajdzie Czytelnik w: S. Sztobryn, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, w: B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika: *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, t. III, Siedlice 2016, s. 26.

³⁰ Laurenberg i jego następcy, 1677; w Kołobrzegu była wówczas średnia szkoła luterańska. Podaję za T. Bieńkowskim, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000, s. 89.

³¹ Bibliografię prac dotyczących J.A. Komeńskiego podaje Cesare Vasoli, *Encyklopedyzm w XVII wieku*, Warszawa 1966, s. 22.

sów swojej młodości w Herborn³² (zob. Pogoda-Kołodziejak, 2015: 225) i pozo-
stawał pod wpływem innych uczonych, takich jak Alsted, Ratke, Andrea i w okre-
sie pomiędzy Herborn i Heidelbergiem „dojrzewała w nim pewność, że zepsuta
naturę ludzką można odnowić poprzez edukację i radykalną reformę wszystkich
form nauczania i uczenia się oraz niewzruszona wiara w wielki plan encyklope-
dyczny i pansoficzny jako zasadniczy instrument przywrócenia w pokojowy spo-
sób, pierwotnej doskonałości chrześcijańskiej” (Vasoli, 1996: 24). Te idee zawarł
nie tylko na łamach słynnej *Didactica Magna*, ale także we wszystkich swych dzie-
łach (w pismach dotyczących „fizyki”, „w spekulacjach na temat doskonałej „har-
monii świata”, w śmiałych i błyskotliwych intuicjach, ujmujących związki między
idea, znakiem i słowem; w próbach stworzenia doskonałej metody uczenia się
języków, czy też podstaw języka powszechnego, zdolnego otworzyć wszystkim
ludziom drogę do organicznego, całościowego systemu wiedzy)” (tamże).

Prezentowane przeze mnie treści dotyczące pansofii są mało znane moim
studentom, jak wiele innych interesujących poglądów, których jednak nie sposób
tutaj zaprezentować. Dla nich – zarówno pedagogów, jak i studentów innych kie-
runków – pansofia Komeńskiego jest czymś zupełnie abstrakcyjnym, jedynie zro-
zumiałe jest jej znaczenie: wszechwiedza (greckie), co oznacza „uczyć wszystkich
wszystkiego o wszystkim”. Okazuje się, że wiedza współczesnych komeniologów
o pansofii jest niepełna, fragmentaryczna i niespójna, momentami sprzeczna, bo
i Jego twórczość zawiera kontrowersje i sprzeczności. Wiele sprzeczności i kon-
trowersji można znaleźć w interpretacji twórczości Komeńskiego przez współ-
czesnych komeniologów europejskich i światowych. Wynika to zapewne stąd, że
bariery językowe utrudniają zgłębianie dzieł Komeńskiego i o Komeńskim. Mię-
dzynarodowe konferencje i seminaria nie rozwiązują tego problemu lub rozwią-
zują go tylko pozornie. Nawet obrady prowadzone w języku angielskim stanowią
problem dla ich uczestników ze względu na różny poziom znajomości tego języka.
Marzenie Jana Amosa Komeńskiego o uniwersalnym języku nawet w XXI wieku
jest utopią. Doskonale rozumiał on znaczenie barier językowych dzielących ludzi
i widział w nich podstawę nieporozumień, a nawet bezsilności. Uniwersalny język,
który postulował Jan Amos Komeński, połączyłby badaczy, ludzi w ogóle i uła-
twiłby integrację narodów, którą należałoby rozpocząć od Europy. Osobiście
uwzględniam, że język jest najpoważniejszą barierą, nawet gorszą od barier finanso-
wych, bo zamyka wszelką ludzką komunikację. W przypadku badań komeniolo-
gicznych, dyskusji rozmów oraz słuchania wykładów komunikacja niewerbalna,
do której psychologowie przywiązują tak wielką wagę, nie odgrywa znaczącej roli.

Studentom podoba się Komeński jako pedagog i jako człowiek (bazując
na moich wykładach i polecanej systematycznie literaturze), bardziej niż inni

³² Niemcy dla Komeńskiego były miejscem, w którym otrzymał gruntowne wykształcenie teologiczne i filozoficzne. Studiował w Akademii Nassauensis, która stała się głównym ośrodkiem edukacyjnym członków Kościoła ewangelicko-reformowanego.

Zob. A. Pogoda-Kołodziejak, *Studia Jana Amosa Komeńskiego w Niemczech*, w: B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, t. II, Siedlce 2015, s. 225.

twórcy systemów dydaktycznych. Cenią go za egalitaryzm (nauka dla wszystkich o wszystkim)³³, za optymizm pedagogiczny, za nowe szkoły, które nie mogą być „mordownikami”, bo nauka może być łatwa i przyjemna, a najważniejsze, aby uczniowie chcieli się uczyć, a nauczyciele potrafili ich motywować do nauki i aby starali się dobrze uczyć i komunikować z uczniami. Lubią Pedagoga za to, że „nakazuje”, aby „nie tylko z książek uczyć się, ale także z ziemi, nieba, dębów i buków”. Doskonale wiedzą, co to znaczy w praktyce edukacyjnej, i w pełni zgadzają się z Uczonym. Rozumieją też zasadę pogłębienia, aby zapobiec abstrakcyjności (trzeba pozwolić uczyć się wszystkimi zmysłami, aby mogli wyzwalać emocje), i zasadę stopniowania trudności, aby móc systematycznie „przyswajać wiedzę”. (Sitarska, 2008: 347-356). Studenci reagują na przywiązywanie wagi przez Pedagoga do szkół, książek, wiedzy i wykształcenia. Zapamiętują cytat: „Wiedza to światłość i lekarstwo na wszelkie zło”. Podoba im się to, że ogromną wagę przywiązuje do wykształcenia, uczenia się przez całe życie, bo wiedzą, że to jest wymóg czasów, że inaczej nie da się żyć, funkcjonować we współczesnym świecie, pełnym ambiwalencji i chaosu. Myśliciel Komeński też o takim świecie pisał i dawał ludziom wskazówki, jak żyć, jak poznawać siebie i innych, jak uczyć się permanentnie, bo „całe życie jest szkołą”, a wychowanie i edukacja są najważniejsze, bo – według niego – jest to „sztuka nad sztukami” i ma tutaj miejsce „należyte kształtowanie osobowości ludzi”.

Na kartach swoich podręczników starał się wyjaśniać, że właściwe wychowanie może uczynić każdego człowieka mądrym, cnotliwym i religijnym. Ludzi trzeba kształcić, ale do tego potrzebne są odpowiednie szkoły (liczne), nie tylko dla zamożnych (jak ówczesnie – 1632 r.), z prowadzonymi metodami naturalnymi, niemęczącymi uczniów, nie zaniedbujące wychowania moralnego i nie pomijające wiedzy realnej i konkretnej (bo te, które są, poświęcają czas na łacinę).

Recepcje poszczególnych autorów *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* różnią się od siebie. Wszyscy są jednak zgodni co do wielkich zasług dydaktycznych tego genialnego pedagoga. Jeśli pojawia się recepcja krytyczna autorów, to dotyczy ona głównie Komeńskiego jako polityka (Wagner, 2012: 27-42). Dużo krytyki pojawia się na temat jego wiary w przepowiednie. W badaniach nie można tego wszystkiego pomijać i my tego nie robimy. W międzynarodowej współpracy komeniologicznej musimy uwzględnić doświadczenia badawcze i wiedzę komeniologiczną każdego kraju i musimy traktować siebie po partnersku.

Teksty autorów *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* daleko wychodzą poza pedagogikę, mają interdyscyplinarny charakter. Stąd zainteresowanie postacią Komeńskiego uczonych różnych nauk i specjalności. Wszystkie teksty nacechowane są filozofią i pełno jest w nich Boga, bo Komeński, jako teolog, wszystko podporządkowywał Bogu i Pismu Świętemu, jednak, pomijając Boga, CAŁA RESZTA podporządkowana jest CZŁOWIEKOWI (który jest – według niego – miniaturką Boga) ze wszystkimi jego zaletami, wadami i ciągłym dążeniem do

³³ Zob. U. Tyluś, *Egalitaryzm w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, w: B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację, t. 1, Siedlce 2014, s. 141-148.

doskonałości i szczęścia. Jakie to również nam współczesnym bliskie, niezależnie od światopoglądu! Komeńskiemu – dzięki bezgranicznej wierze w Boga – było i łatwiej (bo jeśli wszystko w doczesnym życiu podporządkowywał Bogu, toteż wydaje się, że umniejszał rolę odpowiedzialności człowieka za swoje czyny, bo „Bóg tak chciał, a my ludzie nic z tym nie możemy zrobić”), i trudniej żyć („trzeba postępować tak, jak chce Bóg”, ale to już doskonałość, bardzo odległa człowiekowi, właściwie niemożliwa do osiągnięcia; możemy tylko do niej dążyć). W wielu miejscach swoich dzieł pisał jednak, że wszystko – tak naprawdę – zależy od nas, ludzi, tylko po prostu o tym nie wiemy. „Bóg nie chce rządzić nami bez nas, ani dobrych rad podszeptywać bez udziału naszej zaradności. (...) Dzieła Boże w nas dokonywane wymagają naszego współdziałania” (Komeński, 1964: 497). Jan Amos Komeński łączy w swoich dziełach wątki średniowieczne, religijne z nowożytnymi i świeckimi (zob. Sztobryn, 2006: 60).

Jan Amos Komeński żył w epoce baroku, która wywarła wpływ na jego twórczość, na pojmowanie świata i kosmosu. Jego wizja świata i antropologia wyrastały z tradycji antycznej i średniowiecznej. „W człowieku jest wszystko, jako w mikrokosmosie” – pisał w *Wielkiej dydaktyce* (Komeński, 1656: 190). Dysponował niewątpliwie średniowieczną wizją kosmosu, którego centrum stanowi nieruchoma Ziemia. „Z pewnością uczony interesował się współczesną sobie nauką, jednakże na jego wizji świata zaciążyła zwłaszcza teologia i głęboka wiara w harmonijne ukształtowanie wszechświata przez Boga” (Borkowski, 2012: 236). Nowe koncepcje traktowano wówczas jako zagrażające dotychczasowej wizji świata, ale też łaadowi moralnemu czy politycznemu. Świat w epokach dawnych „pojmowany był jako księga zapisana tajemnym szyfrem Boga, więc wiedzę najwyższą posiadał ten, kto potrafił zapis ten odczytać. Do tego potrzebne było wszechstronne wykształcenie, znajomość Pisma Świętego i sprawność umysłu” (tamże). „Dla wielu myślicieli barokowych szczególnie cenną umiejętnością było odszyfrowywanie i tworzenie symboli, które przybliżały człowiekowi dobroć i wszechmoc Stwórcy” (Borkowski, 2012: 236-237).

Za najważniejsze „rzeczy” w życiu człowieka Komeński uważał: filozofię, politykę i religię („dla człowieka oznaczają wszystko”), bo rozum zapewnia mu mądrość, rozsądna polityka skutkuje pokojem, zaś religia gwarantuje łaskę Najwyższego. Najważniejsze bowiem „sprawy ludzkie” to: mądrość rozumu, pobożność serca i spokój życia. Filozofia, religia i polityka poszukują ich, utrzymują je i rozwijają (Suchodolski, 1979: 86). Jeśli zaś chodzi o antropologię Komeńskiego, to Roman Mnich wskazuje na jej pedagogiczny charakter. Nauka o człowieku staje się nauką o wychowaniu, a jego koncepcja człowieka jest koncepcją nieustającego „kształtowania” się każdego z nas. (Mnich, 2010: 103). Antropologia Komeńskiego w swojej treści jest antropologią egzystencjalną, w pierwotnym znaczeniu tego słowa (egzystencja jako istnienie)³⁴. W swojej formie nauka o człowieku jest emblematyczna i zarazem symboliczna, ponieważ przedstawia człowieka w świecie

³⁴ R. Mnich, *Antropologia Jana Amosa Komeńskiego*, w: B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, Studia Comeniana Sedlcensia, t. III, Siedlce 2010, s. 103, 104.

symboli, a jego życie ujmuje jako związek symboliczny z Bogiem, przyrodą i społeczeństwem (tamże: 104).

Wielką rolę w „naprawie świata” przypisywał Komeński ludziom na stanowiskach, profesorom. Zawsze chodziło mu o pojednanie walczącego świata, który zjednoczyłby się w filozofii i religii, wiedzy i wierze, na fundamencie chrześcijaństwa. Chodziło mu o urzeczywistnienie pokoju w Europie. Swoje „studium irenium” nazywa ciężkim labiryntem („całe życie jest labiryntem”), a krzyż i miecz nie dadzą się pogodzić, i to jest niezgodne z duchem i życiem chrześcijańskim (Sitarska, 2012: 132). Jego pedagogicznych koncepcji nie można rozpatrywać bez uwzględnienia ich filozoficzno-światopoglądowych fundamentów (Muszyński, 2010: 164). Edukacja jest dla Komeńskiego posłannictwem, którego podstawy znajduje w ideałach, ale jednocześnie jest także społeczną praktyką, której skuteczność może zapewnić jedynie znajomość świata, rzeczy, zjawisk i procesów, w obrębie którego ma być ona uprawiana (tamże).

O Komeńskim wiele już napisano i zinterpretowano jego dzieła i poglądy. Pojawiło się wiele dzieł o jego życiu i twórczości w każdym kraju, gdzie był znany, i wydawałoby się, że już wszystko zostało zbadane. Nic bardziej mylącego! Jest jeszcze wiele obszarów nietkniętych, bo okazuje się, że Komeński zajmował się wszystkim, „dotykał” w swojej twórczości wszystkich obszarów życia człowieka; wszystkich zjawisk zachodzących w świecie. „Śledził” człowieka od poczęcia poprzez wszystkie swoje oryginalne szkoły na przestrzeni całego życia aż po śmierć („całe życie jest szkołą”). Poza tym w Jego twórczości jest wiele sprzeczności, wiele poglądów wzbudza kontrowersje i wiele poglądów zmienia się na przestrzeni jego życia i twórczości (nawet w tym samym dziele lub w innym można przeczytać zupełnie coś innego na ten sam temat). Prawdą jest, że Jego poglądy ewoluowały, zresztą podobnie jak nas wszystkich (to wynik naszego rozwoju, wiedzy i postaw). Przykładem mogą być jego poglądy na edukację (inne w *Wielkiej dydaktyce*, a inne w *Pampaedii*). Idee, jakie Komeński wyartykułował w dziedzinie teologii, filozofii, politologii i pedagogiki, są nadal aktualne i niewyczerpane (Fritsch, 2012: 22). Nadal jest jeszcze wiele pism Komeńskiego nieprzetłumaczonych i czeka na odczytanie. W tej kwestii pozostaje jeszcze wiele do zrobienia w prawie wszystkich krajach i językach europejskich (tamże).

W Polsce, Europie i na świecie jest coraz więcej badaczy zainteresowanych tym wielkim myślicielem. Można śmiało powiedzieć, że to renesans Komeńskiego i jego postępowych idei. Stanowi fenomen ludzkiego umysłu w kilku wymiarach równocześnie (Muszyński, 2012: 69-71).

Moi studenci nie tylko słuchają wykładów o Komeńskim. Niektórzy podejmują prace magisterskie o Komeńskim, a także z dziedzin, w których został uznany przez współczesnych uczonych za prekursora: z andragogiki i gerontologii. Interesuje ich bardzo koncepcja edukacji nieustającej (tekst w II tomie SZK: Dymek, 2015: 157-164) i Jego niezwykle życie i twórczość (w tym tomie IV, Borychowska, 2017).

Jan Amos Komeński jest postacią niepowtarzalną, wciąż żywą wśród nas, inspirującą do poszukiwań i zmuszającą do refleksji.

Bibliografia

- Bieńkowski Tadeusz, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000.
- Borkowski Andrzej, *Poznawcze i dydaktyczne funkcje symboli w dziełach Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. IV, Siedlce 2012.
- Comenii Johannis Amos, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, Praha 1996, t. II.
- Comenius Johann Amos, *Unum necessarium. Das Einzig Notwendige*, Haarlem 1998.
- Fattori Marta, *Comenio. Opere*, Torino 1974.
- Fijałkowski Adam, *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2012.
- Florczykiewicz Janina, *Drogi prowadzące do wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie w twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, t. III, Siedlce 2016.
- Grzegorzycz Barbara, *Nauczyciel Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, t. I, Siedlce 2014.
- Helsztyński Stanisław, *Uczeń Amosa*, Warszawa 1976.
- Jarczykowa Mariola, *Jan Amos Komeński jako przewodnik życia młodzieży*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, t. I, Siedlce 2014.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław 1956.
- Komeński Jan Amos, *Jedynie konieczne/Unum necessarium*, Wrocław 1996.
- Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Komeński Jan Amos, *Pisma wybrane*, wyd. I, oprac. B. Suchodolski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Komeński Jan Amos, *Szkoła zabawą, czyli żywa encyklopedia, to jest sceniczna praktyka bramy języków*, [w:] *Pisma wybrane*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Komeński Jan Amos, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, wstęp i przekład A. Fijałkowski, Warszawa 2015.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław 1956.
- Konior Alojzy, *Miłość o Komeńskim*, „Przyjaciel Ludu”, Zeszyt I-II, Leszno 2015.
- Korthaase Werner, *Wiele ze swoich najważniejszych dzieł napisał Komeński w Polsce*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. I, Siedlce 2007.
- Kupisiewicz Czesław, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010.

- Kvačala J., *Johann Amos Comenius*, Berlin-Leipzig-Wien 1892.
- Lischewski Andreas, *Schulort und Schulraum vor den Herausforderungen des sozialen Wandels. Die comenianischen Erwägungen zum »locus scholae« im Horizont frühneuzeitlicher Entwicklungen*, „Studia Comeniana Et Historica”, 37 (2017).
- Matuszewski Adam, *Korespondencja Cypriana Kinnera z Janem Amosem Komeńskim*, [w:] *Jan Amos Komeński i jego korespondencja z Cyprianem Kinnerem z Elbląga 1642-1648/Jan Amos Comenius and Correspondence with Cyprian Kinner from Elbing 1642-1648*, transkrypcja oraz tłumaczenie angielskie i polskie ze wstępem, przypisami i bibliografią W.J. Hitchensa, A. Koniora, A. Matuszewskiego, J.T. Younga, Sheffield-Warszawa-Leszno 2017.
- Mnich Roman, *Antropologia Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, Studia Comeniana Sedlcensia, t. III, Siedlce 2010
- Muszyński Heliodor, *Komeńskiego koncepcja szkoły*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria Pedagogika, O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, t. I, Siedlce 2014.
- Muszyński Heliodor, *Metodologiczne podstawy twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria Pedagogika, O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, t. I, Siedlce 2014.
- Muszyński Heliodor, *Myśl Komeńskiego w świetle współczesnej pedagogiki*, [w:] A. Konior (red.), *Jan Amos Komeński i bracia czeszy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628-2008)*, Leszno 2009.
- Ploch Leszek, *Edukacja do działań twórczych osób z niepełnosprawnością w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria Pedagogika, Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, t. II, Siedlce 2015.
- Pogoda-Kołodziejak Adriana, *Studia Jana Amosa Komeńskiego w Niemczech*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria Pedagogika, Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, t. II, Siedlce 2015.
- Richter Manfred, *Jan Amos Komeński. Zarys życia i działalności*, Colloquia Litteraria Sedlcensia, t. XIX, Siedlce 2016.
- Schaller K., *Pädagogik des Johaann Amos Comenius und die Anfänge der pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, Heidelberg 1962.
- Sitarska Barbara, *Dlaczego Jan Amos Komeński wciąż żyje wśród nas?*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku/Jan Amos Komenský im Kontext der Europäischen Kultur und Geschichte des 17. Jahrhunderts*, Studia Comeniana Sedlcensia, t. III, Siedlce 2010.
- Sitarska Barbara, *Zasada poglądowości w edukacji bez granic – dawniej i dziś*, [w:] P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Edukacja bez granic – mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, seria: Edukacja XXI wieku, Poznań 2008.

- Sitarska Barbara, *Humanizm Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, t. I, Siedlce 2014.
- Sitarska Barbara, *Jan Amos Komeński prekursorem idei edukacji całozyciowej*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku/Johan Amos Comenius und die Kultur des Barock*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. I, Siedlce 2007.
- Sitarska Barbara, *Wychowanie i samowychowanie w myśli filozoficznej Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, t. I, Siedlce 2014.
- Sitarska Barbara, *Johan Amos Comenius als Vorkämpfer der Idee der lebenslangen Bildung*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich, M. Richter (red.), *Werner Korthaase – badacz Jana Amosa Komeńskiego*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. II, Siedlce 2009.
- Sroczyński Wojciech, *Jan Amos Komeński – teolog, filozof, pedagog, polityk*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, t. III, Siedlce 2016.
- Stötzner P., *Ratichianische Schriften*, [w:] *Geschichte der Erziehung*, Berlin 1958.
- Suchodolski Bogdan, *Komeński*, Warszawa 1979.
- Suchodolski Bogdan, *Wstęp i komentarz*, [w:] Jan Amos Komeński, *Pampaedia*, Wrocław 1979.
- Szkoła macierzyńska czyli Program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach Jana Amosa Komenskigo w przekładzie Karola Banzela*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, Leszno 2017.
- Sztobryn Sławomir, *Historia wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, Gdańsk 2006.
- Sztobryn Sławomir, *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, t. II, Siedlce 2015.
- Sztobryn Sławomir, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, t. III, Siedlce, 2016.
- Szymańska Kamila, *Kontakty zagraniczne Jana Amosa Komeńskiego (zarys problematyki)*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, t. II, Siedlce 2015.
- Tyłuś Urszula, *Egalitaryzm w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, t. I, Siedlce 2014.
- Vasoli Cesare, *Encyklopedyzm w XVII wieku*, Warszawa 1966.
- www.comenius.uph.edu.pl

Barbara Sitarska

University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce
Faculty of Humanities

Instead of *Introduction*. Perception of John Amos Comenius by myself and by the authors of *Siedlce Comeniological Research Bulletins, Pedagogy series*

All that John Amos Comenius writes about in his works
attracts my attention at every point of the work.
It is often true that I open a random book at a random page
and start reading... forgetting about everything.
IT 'S A PHENOMENON!

Barbara Sitarska

The text presents the author's own perception of John Amos Comenius and a summary of perceptions by the authors of *Siedlce Comeniological Research Bulletins*. It is a specific journey from indifference and ignorance of John Amos Comenius, through interest of this character, to conducting research, analyses and interpretations. The perception of Comenius can be described as evolutionary: from fascination to "normality"¹.

I show Comenius as a prominent Thinker and an ordinary human being with all his advantages and disadvantages, far from being perfect. Like all people, he experienced powerlessness and despair, and a feeling of continuous living in labyrinths, the need to leave them and to lead students out of school labyrinths ("school is the biggest labyrinth") and all people at every stage of their life, according to his own idea of life-long education ("whole life is school"). His faith in people was as strong as his faith in God. "All that the world has refers to God and to man". It influenced all his life and writings. Like nobody before in his epoch he could "mix human and divine matters together in an illicit way" (here, we are

¹ The text contains heterogeneous narrative. On the background of my personal journey to the knowledge of John Amos Comenius, I presented my own perception of the Thinker, and the perception by the authors of *Siedlce Comeniological Reserach Bulletins*, in all the four volumes. I made a summary of all our comeniological activity. My "journey" contains biographical motifs and it does not lack emotional background. On the basis of this personal narrative, "scientific" narrative appears. The mixture of styles in my text arises from the need to show the process of gaining knowledge of Comenius, where emotional involvement and motivation determine all the actions, as well as motivate others to do it.

talking about pansophia)². His faith in good upbringing (upbringing is an “art of arts”) and education was supposed to work miracles for mankind. He paid great attention to man’s self-discovery and taught how to be friends to one another. He believed that he would lead mankind out of the gloom, labyrinths and darkness. He loved his homeland – Bohemia over all, and this love determined all his political activities³. He believed in prophecies and his visions gave him faith in liberation of his homeland from the emperor’s and the pope’s tyranny.

In his writings, he could use other scholars’ ideas and views, and base on them and their works. He was ambitious and persistent in his work. He tried to start cooperation with other scholars of his epoch, whose knowledge and writings he “took by the handful”. His collaborators and friends at the same time introduced “new quality” into his life and writings. The pedagogue was not only a “teacher of the nations”, but also – as the head teacher of the secondary school in Leszno – taught students, but he didn’t teach as he was taught himself”, and it was positive and innovative.

The pedagogue had great creative and writing abilities. He wrote spontaneously, with astonishing ease. He was the “sun of Leszno”. He had enormous pull among other scholars, as well as faith in success, mainly in the field of education. He believed in a better future for himself and the whole mankind; he encouraged European nations’ integration and a universal language.

In his writings, he put universal schools, universal books (“who desires knowledge should love books more than gold and silver”) and universal knowledge on a pedestal. He wrote a lot about tolerance, but he did not tend to be tolerant himself (which is proved by his correspondence with Cyprian Kinner from Elbląg)⁴.

In the description of my own perception of Comenius, I wrote a lot about pansophia, an extraordinary idea, which came true throughout his life and determined the objectives and directions of his actions, which was the “axial idea of the whole of his writings” (Sztobryn, 2006; 2015; 2016)⁵ and an original, not fully accomplished life WORK by the Pedagogue, Theologian and Philosopher. The perceptions by the authors of *Siedlce Comeniological Research Bulletin* prove that

² See M. Richter, *Jan Amos Komeński. Zarys życia i działalności*, Colloquia Litteraria Sedlcensia Series, vol. 19, Siedlce 2016, p. 117.

³ I learned a lot about Comenius, his life and writings, political activities, his personality from his student, Kryspin Obuwnik, who owed Comenius a lot, spent all his life near him, and treated him like his Master. See St. Helsztyński, *Uczeń Amosa*, Warszawa 1976.

⁴ I learned more about Comenius thanks to studying: A. Matuszewski, *Korespondencja Cypriana Kinnera z Janem Amosem Komeńskim*, In: *Jan Amos Komeński i jego korespondencja z Cyprianem Kinnerem z Elbląga 1642-1648/Jan Amos Comenius and Correspondence with Cyprian Kinner from Elbing 1642-1648*, Sheffield-Warszawa-Leszno 2017, p. 33; Transcription and English and Polish translations with an introduction, footnotes and bibliography: Wiliam J. Hitchens, Alojzy Konior, Adam Matuszewski, John T. Young

⁵ I mainly learned about Comenius’ pansophia from the texts by Sławomir Sztobryn, published in *Siedlce Comeniological Reserach Bulletins* and other available sources and analyses.

See S. Sztobryn, *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, in: B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, Siedlce 2015; S. Sztobryn, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, In: B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, Siedlce 2016.

they notice pansophia is a “basic philosophical category of his system” (Sroczyński, 2016: 44-45). I emphasized the opinion that John Amos Comenius has been acknowledged in the literature to be the greatest and the most famous representative of the 17th-century pansophism (Fattori, 1974: 99-102; Kvačala, 1892; Schaller, 1962; Vasoli, 1996: 22)⁶.

In the text it is emphasized that a lot of Comenius’ writings have not been translated yet and they are still waiting to be read out. There is still a lot to do in this field in almost all the European countries and languages. I present a thesis that states that both in Poland, Europe and outside it we can presently observe a renaissance of Comenius and his innovative ideas⁷. I support Prof. Muszyński’s thought that the Thinker is an example of a phenomenon of human mind in several dimensions at the same time.

In their perceptions, the authors write that Comenius treated Poland like his second HOMELAND, and Leszno – like his HOME town. It is more and more often stated, however, that in fact he treated Poland like his temporary “home-land”, and his thoughts and his heart were with the Czech people all the time⁸. He kept thinking about his homeland... and I understand that.

My personal journey is presented in the context of lectures of *didactics* about didactic systems (also about J.A. Comenius’ “system”)⁹ and their great creators (including J.A. Comenius) (Kupisiewicz, 2010: 49) for the university assistants (long time ago) and students of *Education Studies* and other disciplines. The listeners’ perception may have enhanced my interest of Comenius and the need to gain knowledge and conduct research within successive statutory subjects (the first mutual one within the successful cooperation with Ass. Prof. Roman Mnich, PhD, a philologist).

The year 2007 was a breakthrough in this field. Dr Werner Korthaase from Berlin, a research scientist and organizer of comeniological research in his home town and all over Europe, an honourable president of German Comeniological Association¹⁰, inspired us to organize the first International Seminar of John

⁶ Bibliography of writings concerning J.A. Comenius is provided by Cesare Vasoli in: *Encyklopedyizm w XVII wieku*, Warszawa 1966, p. 22.

⁷ It is proved by international seminars and conferences of John Amos Comenius in the Czech Republic (Prague), Holland (Naarden), Germany (Alfter near Bonn), Poland (Leszno, Siedlce). They have been attended by comeniologists from all over Europe and Japan, including myself. I mean events which have taken place since 2007 until the present.

⁸ One of the delusive and false Comenius’ political activities was his hope that Swedish King Charles Gustaf and Rákóczi of Transylvania, having invaded Poland, would enable the Czech Brethren to return to their homeland. His disappointment about this matter and the negative political consequences of this approach made him leave Leszno for the Netherlands, although most of his compatriots returned to Leszno. See St. Helsztyński, *Uczeń Amosa*, Warszawa 1976, p. 15.

⁹ Czesław Kupisiewicz called J.A. Comenius’ system the first great didactic system, as the Thinker created “firm foundations for the edifice of modern didactics and its first system, in which he described it as an art of teaching”. Didactics was not a science yet.

See Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, p. 49.

¹⁰ On 5th May we are going to commemorate the 10th anniversary of Werner Korthaase’s death. We dedicated to him Volume two of *Studia Comeniana Sedlcensia: Werner Korthaase – badacz Jana Amosa Komeńskiego/Werner Korthaase als Comeniusforscher*, Barbara Sitarska, Roman Mnich, Manfred Richter (eds), Siedlce 2009, pp. 364.

Amos Comenius at the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce (former Siedlce University). It was followed by another two seminars (in 2009 and 2010). Werner Korthaase was an enthusiast of Comenius and he inspired this enthusiasm in us, which has remained unchanged¹¹.

In the international Comeniological Seminars organized together with Prof. Roman Mnich, lectures by comeniologists from the following countries were delivered: the Czech Republic (Prague, Uhersky Brod, Brno, Přerov), Germany (Berlin, Bamberg, Munich), Republic of Slovakia (Banská Bystrica,) Poland (Leszno, Poznań, Łódź, Warsaw, Lublin). The seminars were attended by prominent professors, among others: Andreas Fritsch, Jiří Beneš, Maria Bečková, Ivo Pospíšil, Erwin Schadel, Martin Golema, Markéta Klosová, Věra Schifferová, Sławomir Sztobryn, Adam Fijałkowski, Heliodor Muszyński, Mariola Mikołajczak, Wojciech Mikołajczak, Genowefa Koć-Seniuch, Sławomir Sobieraj, Danuta Szymonik, Jerzy Kunikowski, Kazimierz Żegnałek, Marek Wagner, Romuald Kalinowski. The pedagogue and clergyman Manfred Richter from Berlin and Gertruda Paciorek, PhD, the German translator, were present at each of the seminars, too. We were also able to listen to the lectures by representatives of museums: Petr Zemek, PhD (Uhersky Brod), Kamila Szymańska, PhD (Leszno), Frantisek Hýbel, PhD and Malon Lubor (Přerov).

Our research brought about publishing the series *Studia Comeniana Sedlcensia*, and four years later *Siedlce Comeniological Research Bulletins*, Pedagogy series. Volume two of *Studia Comeniana Sedlcensia* (Barbara Sitarska, Roman Mnich, Manfred Richter (eds.), Siedlce 2009) was dedicated to Werner Korthaase. A copy of it was presented to the Werner Korthaase Library in Alanus Hochschule/near Bonn, submitted to the organizer of the Prof. Andreas Lischewski international conference. A copy of Volume three of *Siedlce Comeniological Research Bulletins* (Barbara Sitarska (ed.), Siedlce 2016) was also submitted to the library. The conference enhanced the comeniological cooperation of the German, Poles and Czechs. A common conference of the 21st-century comeniology and its challenges was hoped to be organized at Siedlce University, and the series *Studia Comeniana Sedlcensia* was hoped to reappear. Within a Ministry project of John Amos Comenius a few years ago, we were designing an international Lexicon, and the *Bulletins* were supposed to constitute its foundation, as they contain broadly developed comeniological entries. The idea of the lexicon hasn't come true yet, although there are already strong premises to believe it will.

Siedlce Comeniological Research Bulletin, Pedagogy series is just seemingly a separate segment of comeniological research and activity at our university, in Poland and in Europe. Since 2014, a volume of monograph by many authors has been published annually. It was Prof. Andreas Fritsch, the then president of German Comeniological Association, who encouraged us to publish a regular "journal" in Siedlce, even a small one, which would mark the systematicity of our

¹¹ See more at: www.comenius.uph.edu.pl

research of Comenius. Together with Prof. Roman Mnich, we reacted positively to that inspiration.

The idea of a small publication of *Siedlce Comeniological Research Bulletins* emerged, which would emphasize the systematicity of Comeniological research at our University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, and show its results on the background of similar research conducted in other Comeniological centres in Poland and Europe. I started to think about such a publication as a pedagogue, and my colleagues Prof. Roman Mnich and Prof. Andrzej Borkowski were supposed to start work on the series of Philology and Philosophy. We keep talking about the idea with Prof. Mnich and it is still open.

In this great undertaking, which *Siedlce Comeniological Research Bulletins* are, the point was “to research some more detailed issues appearing in very rich Comenius’ writings and make them available to the contemporary reader in the form of broadly analyzed entries. The reader would not only find a historical picture of the culture and science of the 17th century, but also the problems of modern education reflected like in a mirror”¹². The publication has already taken its place in the current of European research of John Amos Comenius.

In the text, I make an attempt to analyze my own perception of John Amos Comenius and his writings, using my own published texts and the perception of the Thinker – in a global depiction – by the authors of *Siedlce Comeniological Research Bulletins*. I point out the interdisciplinary character of the analyzed comeniological entries and their range which reaches far beyond *pedagogy*. Therefore, the authors were not only pedagogues, but also philosophers, philologists, historians of education and historians. We cannot talk about “segmented” comeniology: pedagogical, philosophical, philological or historical. Single-sided or single-disciplinary perceptions of Comenius would not be possible. *Comeniology* as a branch of knowledge does not exist in dictionaries or encyclopedias yet, it is only used in publications by the scientists who deal with John Amos Comenius, his life and writings.

I summarize the issues described by the authors in the successive volumes of the work¹³. The authors chose them according to their interests and within their own research consistent with their branches and disciplines. As the editor of the SERIES, studying Comenius’ works and their analyses, I tried to make the task easier for them, suggesting comeniological entries to analyze. My suggestions were usually accepted unchanged or they were modified by the authors. They were made more general, concerning Comenius as a pedagogue, philosopher, theologian, or politician; his life and writings, his precursory ideas (in the authors’ perception) in branches of knowledge and educational concepts (nursery, life-long, special, school); understanding different types of education (humanistic,

¹² From Prof. Sławomir Sztobryn’s review of Vol. 2 of *Siedlce Comeniological Research Bulletins*, Pedagogy series, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, edited by Barbara Sitarska, Siedlce 2015 (p. 4 of the cover).

¹³ Detailed subject matter of the comeniological entries in each volume of *Siedlce Comeniological Research Bulletins* is presented in part three of the volume: Authors and publications of Volume one, two and three in Polish, English and German.

natural, mathematic, linguistic, musical, artistic and defense); Comenius' didactics and school, and the methodological foundations of his works. The authors wrote about Comenius' humanism and egalitarianism, education and self-education, human dignity and the ethos of creative work, symbols and symbolism in his writings, but also freedom, responsibility and identity in his views.

A lot of texts described Comenius' teacher and students, and the methods and rules of teaching which he suggested in his writings, but also the child in the context of the family. The Pedagogue was referred to as a guide of youth and their free time and right to learn were written about. The topic of book appeared, as did the subject of communication in teaching in the Thinker's writings. Security of man was analyzed as a timeless value, as were the foundations of defense education in his writings. The subject of the disabled appeared in the context of education for creative activities, and their spirituality.

In *Siedlce Comeniological Research Bulletins* much space is devoted to philosophical-pedagogical entries of general nature, serving as a foundation for all the analyses; comeniological entries. These are pansophic foundations of education study, modern philosophy of education and Comenius as its representative. Much space is devoted to man and ways leading to knowledge of him and of the surrounding world; man's ways leading to knowledge of himself (self-knowledge) and ways leading to universal light as the way out of the labyrinths. Comenius' man appeared as a "free user of the world".

My intention was also to present in each volume Comenius' biography of the period of his stay in Poland, in Leszno, his citizenship and his works he wrote here¹⁴, his scientific activity and foreign contacts, as well as the school system in Leszno of his times. The Czech Brethren's files in Poznań Museum were analyzed, as was their meaning for comeniological research. Volume four (2017) presents the perception of Comenius and the Czech Brethren in Leszno. This topic was undertaken every year by Kamila Szymańska from Leszno and Adam Podsiadły.

This year (2017) we are pleased to present Volume four of *Siedlce Comeniological Research Bulletins*, PEDAGOGY series. The present volume is entitled *Contemporary perceptions of John Amos Comenius* and is composed of two parts: *Polish perceptions of John Amos Comenius* and *European perceptions of John Amos Comenius*.

Part one of the volume about Polish perceptions of Comenius contains texts by authors from Poland, mainly from the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce. Their topics are varied and concern more detailed and specialist, still interdisciplinary issues. Polish perceptions are opened with a text by Sławomir Sztobryn, presenting 20th-century Polish perception of John Amos Comenius' pedagogy. On its background, more detailed and specialist philosophical perceptions are presented: *John Amos Comenius' pedagogical thought as a foundation for the development of humanistically-oriented education* by Janina

¹⁴ W. Korthaase, *Wiele ze swoich najważniejszych dzieł napisał Komeński w Polsce*, in: *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, vol. 1, edited by B. Sitarska and R. Mnich, Siedlce 2007, pp. 297-302.

Florczykiewicz; *The gift of spiritual value in the course of life of disabled students in the interpretation of John Amos Comenius' ideas* by Leszek Ploch; *The Babel Tower and the labyrinth – symbolic visualizations of journey in John Amos Comenius' works in the context of Baroque culture* by Andrzej Borkowski; *Communication in education* by Barbara Grzegorzczyk; *The right to learn* by Renata Matysiuk; *Defense education in John Amos Comenius' writings* by Małgorzata Wiśniewska. There is also a perception by a pedagogy student, Anna Borychowska, about John Amos Comenius' life and writings. Part one of the volume is closed with a text by Barbara Grzegorzczyk: *If John Amos Comenius lived in our times*. Not all the texts I planned for this part of the volume have been accomplished. We failed to publish texts about school maturity of children in John Amos Comenius' perception or about defense education.

The Polish texts published so far in *Siedlce Comeniological Research Bulletins* are dominated with fascination of John Amos Comenius and his works, his all-embracing erudition and liberality as well as innovativity of his pedagogical and didactical views. His colourful language ("he wrote with much ease") lets us read his works with great interest and fascination. There are texts analyzing the reasons why John Amos Comenius is still alive and what would happen if John Amos Comenius lived in our times. The authors emphasize his greatness and uniqueness, the ability to "combine medieval, religious and modern realistic and secular motifs". Comenius seems to be less original in the methodology of teaching foreign languages (scholars already dealt with this matter many years before him) or in the concept of moral education. Almost all the authors emphasize the Pedagogue's humanism and the need to democratize education, which he strengthened and proved in his pedagogical works.¹⁵

Much less space in the *Bulletins* is devoted to Comenius as a theologian, although there are such attempts of perception. They prove that Comenius did not create any religious doctrine, nor did he define the spirituality of his religious group. His theological views¹⁶ were "deduced by the authors from the ideas of reformed church he accepted, but first of all from Hussitism" (Sroczyński, 2016: 43). All the texts are overwhelmed with the Master's philosophy, to different extent depending on the title), although Comenius did not consider himself to be a philosopher *sensu stricto* (see Comenius, 1998; Komeński, 1996: 18,144).

For the first time in *Siedlce Comeniological Research Bulletins* interest of perceptions of John Amos Comenius has appeared not only among Polish authors, mainly from the Faculty of Humanities of our University, but also among European authors. The main merit here seems to be our website: www.comenius.uph.edu.pl as well as popularizing the ideas included in *Siedlce Comeniological Research Bulletins*, Pedagogy series around Europe by members of the large Scientific Council. I would like to thank Prof. Janina Florczykiewicz of

¹⁵ Learn more in: S. Sztobryn, *Historia wychowania*, In: B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, vol. 1, Gdańsk 2006, p. 60.

¹⁶ It seems reasonable to learn more about the spirituality, ideology, Hussite and Calvinist doctrine who the Czech Brethren took some rules from, e.g. rejection of celibacy and individual confession.

UNSH in Siedlce, the president of the Scientific Council of SCRB for her real help and support, Prof. Anna Kožuh (the Frycz Modrzewski Cracow University) and Prof. Boris Kožuh of the University of Primorska, Slovenia, who co-operated systematically, and Prof. Svetlana Shchudlo of the University of Drohobych, Ukraine. Special thanks to Prof. Sławomir Sztobryn, who has been co-operating systematically since Volume two of the Bulletins. At the same time, he is the author of introductory texts in each volume and the reviewer as well (his texts are reviewed by Prof. Anna Kožuh). His meaningful remarks help me, the editor, as well as the authors to construct the final shape of the texts and the successive volumes.

The texts by foreign European authors in Volume four of the Bulletins are mainly written in the authors' original languages or/and in English. My idea was to highlight the European countries through their language (Czech, Slovak, Slovenian, Croatian, Serb, Ukrainian and German), which the authors use to speak about this great and unique Pedagogue. The texts prove that Comenius was a widely-known character there, as were his writings. Therefore, we can speak of comeniology in individual countries. I treat the authors who took part in the international discussion of John Amos Comenius in *Siedlce Comeniological Research Bulletins*, Pedagogy series like representatives of comeniology in those countries. They are: pedagogues: didacticians (including a psychodidactician), methodologists (of primary, artistic, and higher education), historians of education, philosophical and family pedagogues; a historical-methodological pedagogue and a culture expert, methodologists of social sciences and statisticians); philosophers (a philosopher of education and anthropology), linguists, historians (a historian of philosophy, sociology and pedagogy, a historian of education and 17th-century schools); a pedeutologist; a theologian (retired clergyman and pedagogue). All the authors are comeniologists at the same time. The branches of knowledge and lines of study they represent prove the variety of their perceptions of Comenius.

Amongst the foreign authors of the Bulletins there are Professors: Lubomír Hampl, Jan Hábl, Karel Rýdl (Czech Republic); Vlasta Cabanová (Republic of Slovakia); Majda Cencić (Slovenia); Maria Kulitaieva; Inna Osadchenko, Svetlana Ganaba and Natalia Bakhmat (Ukraine); Jelena Maksimović and Jelena Osmanović (Serbia); Muhamed Škrgić (Bosnia and Herzegovina); Doctors of Philosophy: Manfred Richter and Bernhard Josef Stalla (Germany).

You can find here perceptions of Comenius in a general depiction, presented on the background of his writings in a particular range – chosen by the authors – and perceptions concerning selected Comenius' concepts, as well as those showing Comenius and his works confronted with modern Thinkers, who were/are prominent figures in a given country, showing also their ideas and works.

Prof. Vlasta Cabanova of the University of Žilina, Slovakia, showed a Slovak perception of Comenius, concerning social renewal through education, basing on the Pedagogue's pedagogical works. She provides an overview of his achievements and presents them in a chronological order on the background of biographical facts referred to social and political events. She defines Comenius' views re-

ferring to the role of education in bringing up the society, as well as describes the introduction of pansophic ideas into the educational practice, basing on the school in Blatny Potok (1650).

Prof. Jan Hábl of the University of Hradec Králové and Ústí nad Labem and a research scientist at Comenius Institute in Prague (Czech Republic) presented a treatise on anthropological foundations of Comenius' philosophy of education. It analyzes the early and following stages of life, work and writings of the "teacher of nations". Referring to them, he shows the dynamic character of his anthropological ideas. Prof. Lubomír Hampl from the University of Bielsko-Biała presented a contemporary perception of Comenius in the Czech Republic based on the example of his famous maxim about the nation and a vision of a better future. He emphasizes that Comenius has become a prophet for the Czech, because his hopes of freedom have come true, as has the presence in the European community. The author's second text is a special present for the Polish reader, as John Amos Comenius' unfinished manuscript from De Geera Library is not known in Poland yet. The author announces translating this manuscript into Polish, as he is a linguist and a translator. Prof. Karel Rýdl of the University of Pardubice, the Czech Republic, in his text analyzes the problem of humanism in Comenius' pedagogy in reference to evolutionary changes (which he supports) in educational area. As a historian of education, he suggests considering historical sources and current needs in them.

Prof. Majda Cencić of the University of Primorska, Slovenia, presented a contemporary Slovenian perception of Comenius, which had been shaped on the foundation of foreign knowledge. The author emphasizes that at present Comenius' pedagogy is meaningful for modern pedagogical, psychological and praxeological research in Slovenia. Prof. Inna Osadchenko of the University of Uman, the manager of the J.A. Comenius Polish-Ukrainian Research Laboratory of Psychodidactics at the University of Uman, Ukraine, presented a perception of Comenius' psychodidactical concepts in a temporal perspective based on "Great Didactics", proving Comenius' priority in this area. Inna Osadchenko co-operates with the Comeniological Studio at the State School of Higher Vocational Education in Leszno. Prof. Muhamed Škrgić, a retired teacher of the University of Bihać, Bosnia and Herzegovina, in his text presents Comenius' biodoxography, analyzing his concept of motivation for learning, which does not appear in the Polish research papers by the authors of *Siedlce Comeniological Research Bulletins*.

Manfred Richter, PhD, a pedagogue and retired clergyman, continuously present in our comeniological activities, submitted an essay about adult education, referring to Comenius' concept of life-long education, stating *Pampaedia* as a founding document of adult education. He dedicated it to the memory of Werner Korthaase, an honourable president of German Comeniological Association, who had inspired us for comeniological research. Bernhard Josef Stalla, PhD in his essay attempts to analyze many areas of modern pedagogy and refers them to Comenius' pedagogy, extracting pansophic concept of man and his world from it. He touches upon such phenomena/processes as: universal education, permanent

education, ideas of school reform and inclusive pedagogy (a new branch of research).

Prof. Maria Kulitaeva of the University of Kharkiv, Ukraine, presents a Ukrainian perception of Comenius based on G. Skoworoda's philosophy, looking for correspondence in both philosophies, and first of all in the idea of connection between freedom and education. Prof. Svetlana Ganaba and Prof. Natalia Bakhmat of Kamianets-Podilskyi University presents a Ukrainian perception of Comenius in connection with Sofia Rusova's perception, who lived and wrote during the period of New Upbringing. The authors analyze the historical and contemporary context of the rule of accordance of education with the nature. Prof. Jelena Maksimović and Jelena Osmanović, PhD, of the University of Niš, Serbia, presented a perception of Comenius concerning the rule of integration of the theory and practice of its creator. They show the Pedagogue as a prominent scholar, the author of *Didactica Magna*, who significantly contributed to the development of Serbian pedagogy and methodology.

As the editor of *Siedlce Comeniological Research Bulletins*, Pedagogy series I would like to express my thanks to all the authors, those who have been with me/ us since the beginning and those who have only appeared once. I am very sorry for those few authors who failed to write the intended texts. Special thanks to the European authors who submitted their texts here. Thank you for your great discipline and awesome co-operation. I hope co-operation with all the authors will continue: those from the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, from Poland and from Europe.

Special thanks to the reviewers of the volumes: Prof. Anna Kožuh and Prof. Sławomir Sztobryn. Your rigorous and demanding but meaningful reviews gave us a lot of anxiety and emotion, but eventually everything resulted in our common success.

Thank you, Prof. Stanisław Jaczyński, PhD, Dean of the Faculty of Humanities of the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, and Prof. Leszek Pytka, the Head of the Education Institute, for financial support of my scientific initiatives, as well as Prof. Sławomir Sobczak, Associate Dean for Science, who contributed as well.

A new age of *Studia Comeniana Sedlcensia* seems to be coming in Siedlce comeniology, and at the same time new quality of comeniological activity and international co-operation is opening. Maybe one day the Lexicon of John Amos Comenius designed a few years ago will emerge from its germ: *Siedlce Comeniological Research Bulletins*, Pedagogy Series.

My journey of the labyrinths of knowledge of John Amos Comenius is endless as I keep discovering the great richness of ideas in his writings.

Bibliography

- Bieńkowski Tadeusz, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000.
- Borkowski Andrzej, *Poznawcze i dydaktyczne funkcje symboli w dziełach Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska, R. Mnich (eds), *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, Studia Comeniana Sedlcensia, Vol. IV, Siedlce 2012.
- Comenii Johannis Amos, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, Prague 1996, Vol. II.
- Comenius Johann Amos, *Unum necessarium. Das Einzig Notwendige*, Haarlem 1998.
- Fattori Marta, *Comenio. Opere*, Torino 1974.
- Fijałkowski Adam, *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2012.
- Florczykiewicz Janina, *Drogi prowadzące do wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie w twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, Vol. III, Siedlce 2016.
- Grzegorzycz Barbara, *Nauczyciel Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Vol. I, Siedlce 2014.
- Helsztyński Stanisław, *Uczeń Amosa*, Warszawa 1976.
- Jarczykowa Mariola, *Jan Amos Komeński jako przewodnik życia młodzieży*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Vol. I, Siedlce 2014.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław 1956.
- Komeński Jan Amos, *Jedynie konieczne/Unum necessarium*, Wrocław 1996.
- Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Komeński Jan Amos, *Pisma wybrane*, 1st edition, edited by B. Suchodolski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Komeński Jan Amos, *Szkoła zabawą, czyli żywa encyklopedia, to jest sceniczna praktyka bramy języków*, [in:] *Pisma wybrane*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Komeński Jan Amos, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, introduction and translation by A. Fijałkowski, Warszawa 2015.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, introduction and comment by B. Suchodolski, Wrocław 1956.
- Konior Alojzy, *Miłość o Komeńskim*, „Przyjaciel Ludu”, Vol. I-II, Leszno 2015.
- Korthaase Werner, *Wiele ze swoich najważniejszych dzieł napisał Komeński w Polsce*, [in:] B. Sitarska, R. Mnich (eds), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, Studia Comeniana Sedlcensia, Vol. I, Siedlce 2007.
- Kupisiewicz Czesław, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010.
- Kvačala J., *Johann Amos Comenius*, Berlin-Leipzig-Wien 1892.

- Lischewski Andreas, *Schulort und Schulraum vor den Herausforderungen des sozialen Wandels. Die comenianischen Erwägungen zum ›locus scholae‹ im Horizont frühneuzeitlicher Entwicklungen*, „Studia Comeniana Et Historica”, 37 (2017).
- Matuszewski Adam, *Korespondencja Cypriana Kinnera z Janem Amosem Komeńskim*, [in:] *Jan Amos Komeński i jego korespondencja z Cyprianem Kinnerem z Elbląga 1642-1648/Jan Amos Comenius and Correspondence with Cyprian Kinner from Elbing 1642–1648*, transcription and English and Polish translation with an introduction, endnotes and bibliography by W.J. Hitchens, A. Konior, A. Matuszewski, J.T. Young, Sheffield-Warszawa-Leszno 2017.
- Mnich Roman, *Antropologia Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska, R. Mnich (eds), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, Studia Comeniana Sedlcensia, Vol. III, Siedlce 2010
- Muszyński Heliodor, *Komeńskiego koncepcja szkoły*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Vol. I, Siedlce 2014.
- Muszyński Heliodor, *Metodologiczne podstawy twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Vol. I, Siedlce 2014.
- Muszyński Heliodor, *Myśl Komeńskiego w świetle współczesnej pedagogiki*, [in:] A. Konior (ed.), *Jan Amos Komeński i bracia czeszy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628-2008)*, Leszno 2009.
- Ploch Leszek, *Edukacja do działań twórczych osób z niepełnosprawnościami w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Vol. II, Siedlce 2015.
- Pogoda-Kołodziejak Adriana, *Studia Jana Amosa Komeńskiego w Niemczech*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Vol. II, Siedlce 2015.
- Richter Manfred, *Jan Amos Komeński. Zarys życia i działalności*, Colloquia Litteraria Sedlcensia, Vol. XIX, Siedlce 2016.
- Schaller K., *Pädagogik des Johaann Amos Comenius und die Anfänge der pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, Heidelberg 1962.
- Sitarska Barbara, *Dlaczego Jan Amos Komeński wciąż żyje wśród nas?*, [in:] B. Sitarska, R. Mnich (eds), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku/Jan Amos Komenský im Kontext der Europäischen Kultur und Geschichte des 17. Jahrhunderts*, Studia Comeniana Sedlcensia, Vol. III, Siedlce 2010.
- Sitarska Barbara, *Zasada poglądowości w edukacji bez granic – dawniej i dziś*, [in:] P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (eds), *Edukacja bez granic – mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, seria: Edukacja XXI wieku, Poznań 2008.

- Sitarska Barbara, *Humanizm Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Vol. I, Siedlce 2014.
- Sitarska Barbara, *Jan Amos Komeński prekursorem idei edukacji całościowej*, [in:] B. Sitarska, R. Mnich (eds), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku/Johan Amos Comenius und die Kultur des Barock*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, Vol. I, Siedlce 2007.
- Sitarska Barbara, *Wychowanie i samowychowanie w myśli filozoficznej Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Vol. I, Siedlce 2014.
- Sitarska Barbara, *Johan Amos Comenius als Vorkämpfer der Idee der lebenslangen Bildung*, [in:] B. Sitarska, R. Mnich, M. Richter (eds), *Werner Korthease – badacz Jana Amosa Komeńskiego*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, Vol. II, Siedlce 2009.
- Sroczyński Wojciech, *Jan Amos Komeński – teolog, filozof, pedagog, polityk*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, Vol. III, Siedlce 2016.
- Stötzner P., *Ratichianische Schriften*, [w:] *Geschichte der Erziehung*, Berlin 1958.
- Suchodolski Bogdan, *Komeński*, Warszawa 1979.
- Suchodolski Bogdan, *Wstęp i komentarz*, [in:] Jan Amos Komeński, *Pampaedia*, Wrocław 1979.
- Szkoła macierzyńska czyli Program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach Jana Amosa Komenskigo w przekładzie Karola Banzsela*, Jan Amos Komeński State School of Higher Vocational Education in Leszno, Leszno 2017.
- Sztobryn Sławomir, *Historia wychowania*, [in:] B. Śliwerski (ed.) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Vol. I, Gdańsk 2006.
- Sztobryn Sławomir, *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Vol. II, Siedlce 2015.
- Sztobryn Sławomir, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, Vol. III, Siedlce, 2016.
- Szymańska Kamila, *Kontakty zagraniczne Jana Amosa Komeńskiego (zarys problematyki)*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Vol. II, Siedlce 2015.
- Tyłuś Urszula, *Egalitaryzm w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, [in:] B. Sitarska (ed.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Vol. I, Siedlce 2014.
- Vasoli Cesare, *Encyklopedyzm w XVII wieku*, Warszawa 1966.
- www.comenius.uph.edu.pl

Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne • Tom IV/2017
WSPÓŁCZESNE RECEPCJE JANA AMOSA KOMENIUSZOWEGO

Siedlee Comeniological Research Bulletin • Vol. 4/2017
CONTEMPORARY PERCEPTIONS OF JOHN AMOS COMENIUS

CZĘŚĆ I

**POLSKIE RECEPCJE
JANA AMOSA KOMENIUSZOWEGO**

PART I

**POLISH PERCEPTIONS
OF JOHN AMOS COMENIUS**

Sławomir Sztobryn

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

Polska XX-wieczna recepcja pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego

Polish 20th century reception of pedagogy of Jan Amos Comenius

Streszczenie

Początki recepcji pedagogiki Komeńskiego sięgają drugiej połowy XVII wieku. Właściwa, naukowa recepcja rozpoczęła się w XIX wieku i w tym czasie zainteresowanie dominującą dotąd problematyką, czyli podręcznikami Komeńskiego, zmalało, a wzrosło w odniesieniu do jego myśli pedagogicznej. W Polsce powojennej najsilniej badania nad jego doktryną rozwijane były w Polskiej Akademii Nauk, a wraz ze zmianą systemu do głosu doszły także inne ośrodki badawcze – szczególnie środowisko siedleckie oraz leszczyńskie. Polska recepcja pedagogiki Komeńskiego jest bardzo rozbudowana, wielowątkowa, oparta na analizie źródeł oraz publikacji bibliograficznych.

Słowa kluczowe: pedagogika, historia myśli pedagogicznej, Komeński

Abstract

The origins of Comenius pedagogy date back to the second half of the 17th century. The right scientific reception started in the 19th century and at that time the interest in the predominant problem – the textbooks of Comenius – declined and increased with respect to his pedagogical thought. In post-war Poland the most profound researches on his doctrine were developed at the Polish Academy of Sciences and with the change of the system other research centers – especially the region of Siedlce and Leszno – came together. Reception of Comenius pedagogy in Poland is very complex, multithreaded, based on analysis of sources and publications of bibliography.

Keywords: pedagogy, history of pedagogical thought, Comenius

W obecnym opracowaniu przyjąłem jako zasadę zawężenie badania do metahistorycznych analiz poświęconych XX-wiecznej (i pierwszych dekad XXI wieku), polskojęzycznej recepcji spuścizny Jana Amosa Komeńskiego zorientowanej na problematykę pedagogiczną¹. Musimy jednak zdawać sobie sprawę z tego, że badania nad spuścizną Komeńskiego były podejmowane z perspektywy wielu dyscyplin naukowych, m.in. były to badania z zakresu historii: historii kul-

¹ Na wybitne walory koncepcji pedagogicznej w ramach całokształtu twórczości Komeńskiego zwracają uwagę zarówno czescy, jak i polscy historycy. Por. T. Bieńkowski rec., D. Čapková, *Některé základní principy pedagogického myšlení J.A. Komenského. Rozprawy Československé Akademie Věd. Rada Společenských Věd, Praha 1977*, [w:] „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1979, nr 22, s. 188.

tury, historii filozofii, historii literatury, a także filologii klasycznej czy lingwistyki. W tym miejscu konieczne jest jednak dodatkowe zastrzeżenie, wynikające z charakteru hasłowego tej publikacji, wymuszające bardziej sprawozdawczy przegląd stanowisk aniżeli dogłębną i krytyczną dyskusję z tekstami źródłowymi.

Recepcja twórczości Jana Amosa Komeńskiego jest wyjątkowo bogata i merytorycznie złożona. Jej początki sięgają odległych czasów, jak podaje M. Bečková, pierwsze wzmianki pochodzą z 1652 r. (A. Węgierski) i 1768 r. (A. Tołłoczko)². Naukowa komeniologia rozwija się od połowy XIX w., a jej bogactwo jest pochodną dostępności źródeł, dzięki czemu Polska jest uznawana za wyjątkowe miejsce, bowiem w sposób szczególny obdarzone XVII- i XVIII-wiecznymi komenianami⁴. Nie można także pominąć B.F. Trentowskiego, którego jednak nie wymieniają ani Bečková, ani Bieńkowski, z jego monumentalną *Chowaną*, w której niewielki, ale znaczący fragment, został poświęcony Czechowi, umieszcwionemu wśród takich wybitnych postaci jak Bacon czy Locke⁵. Jedną z postaci w polskiej historiografii pedagogicznej, którą również uznałbym za swoistego prekursora badań nad spuścizną Komeńskiego w kontekście wyznania ewangelickiego – na łamach polskich czasopism – był, dziś nieznanymi badacz, Karol Banzel, autor kilku rozpraw pedagogicznych, w tym dwóch poświęconych Komeńskiemu⁶.

Godne podkreślenia jest również to, że wspomniana połowa XIX wieku jest także przełomem w nawiązaniach do Komeńskiego. M. Bečková jest zdania, że od tego momentu maleje zainteresowanie jego podręcznikami, a rozpoczynają się badania nad jego myślą pedagogiczną. Z nieco innej perspektywy wyprzedza

² M. Bečková rec., *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław 1980, T. Bieńkowski, [w:] „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1982, nr 3-4, s. 718. Andrzej Węgierski – polski działacz protestancki i rektor gimnazjum w Lesznie – w utworze *Systema historico-chronologicum ecclesiarum slavonicarum* umieścił przegląd biodoksografii Komeńskiego, a Adam Tołłoczko wydał *Januę Komeńskiego* wraz z jego życiorysem. M. Bečková w dyskusji z T. Bieńkowskim skłania się do rozstrzygnięcia J. Brambora, który wiąże początek komeniologii z A. Węgierskim.

³ Początki polskiej naukowej komeniologii są związane z nazwiskiem Józefa Łukasiewicza, autora pracy zatytułowanej *Jan Amos Komeński niegdyś rektor szkół w Lesznie*, „Przyjaciel Ludu” 1834, lub z pracami historyka wychowania z przełomu XIX i XX wieku – Antoniego Danysza. Chodzi o jego pracę zatytułowaną *Jan Amos Komeński. Przyczynek do działalności w Polsce*, Poznań 1898. Tę pracę Marta Bečková uznała za pierwszą rozprawę komeniologiczną. M. Bečková, *Przyczynki do działalności Jana Amosa Komeńskiego w Polsce w świetle nowych badań*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1979, nr 22, s. 6.

⁴ Potwierdzają tę opinię zarówno Czesi, jak i Polacy. Por. T. Bieńkowski, *Jan Amos Komenský a Polsko*. Marta Bečková, *Praha 1983*, [w:] „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, nr 27, s. 236.

⁵ Trentowski zalicza Komeńskiego do grona „ludzi reformy”, wywodzących się głównie ze środowisk protestanckich, i przeciwstawia go jezuitom, uznanym za środowisko wsteczne. Choć charakterystyka Komeńskiego jest bardzo skrótowa, należy on do znaczących postaci historiozofii Trentowskiego. Znajdziemy tam także ciekawe, a niespotykane gdzie indziej wątki biograficzne, jak wyznaczenie nagrody za zabójstwo Komeńskiego czy poddanie się Komeńskiego do grona „ludzi reformy”, wpływow francuskiej mistyczki Anny Bourignon. B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania nauki i oświaty słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 2, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s. 667-669.

⁶ K. Banzel, *Ideał wychowawczy Komeńskiego*, Warszawa 1932 (odbitka z „Głosu Ewangelickiego” 1932, nr 46, s. 3-4; nr 47, s. 4-5; nr 48, s. 3-4; nr 49, s. 6-7; nr 50, s. 3.); tenże, *Jan Amos Komeński i jego "szkoła macierzyńska", czyli program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach*, Warszawa 1931 (odbitka z „Pośta Ewangelickiego”).

i potwierdza opinię Bečkovéj A. Brückner, który zwracał uwagę na wielką popularność podręczników Komeńskiego wśród XVIII-wiecznych pijarów⁷.

Rozwój recepcji myśli J.A. Komeńskiego był w jakimś stopniu związany w Polsce z rozwojem subdyscypliny pedagogicznej, jaką była historia wychowania. Przed stu laty, gdy kształtowały się jej zręby, dominowali uczeni o innych specjalnościach niż pedagogika, byli to głównie filolodzy i historycy. W okresie powojennym dołączyli do nich także filozofowie, a obok nich pedagodzy. Sądzę, że można przyjąć, iż kierunki recepcji miały związek z merytorycznym przygotowaniem środowiska historyków wychowania⁸.

Jedną z pierwszych powojennych prac komeniologicznych była rozprawa Ł. Kurdybachy⁹. Była to jeszcze bardzo ogólna charakterystyka badań nad ideami i życiem Komeńskiego, oparta na bardzo wąskiej podstawie źródłowej – kilka prac czeskich i zaledwie dwie polskie (Danysz, Alt) – i z pewnością nie wyczerpuje dorobku komeniologicznego z okresów wcześniejszych. Przygotowała jednak grunt pod późniejsze i bardziej systematyczne opracowania recepcji. Przykładem może być podsumowanie prac Komitetu Słowianoznawstwa PAN opracowane i opublikowane przez Jerzego Ślizińskiego¹⁰. W następnym dziesięcioleciu mamy już kilka opracowań tego typu¹¹. Pracą, która ma również recepcyjny charakter, jest wydana w 1980 roku w ramach Monografii z Dziejów Oświaty (t. 24) książka T. Bieńkowskiego zatytułowana *Komeński w nauce i tradycji*¹². Znajdziemy w niej, w studium zatytułowanym *Z historii tradycji Komeńskiego w Polsce*, recepcję jego książek od momentu ich pierwszych publikacji. Autor monografii odwoływał się tam do krytyki podręcznika *Janua* formułowanej przez J. Pastoriusa, H. Schaeve, J. Jonstona. Tym trzem humanistom kilka lat przed Bieńkowskim poświęcił swą

⁷ Należy dodać, że Brückner nie cenił zbyt wysoko ani wartości dydaktycznych „komeniuszy”, ani oryginalności tych książek, zarzucając im jednostronność. Por. A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej*, Kraków 1930, s. 526. Cytuję za reprintem z 1991 roku.

⁸ Teza ta, oparta na badaniach recepcji doktryn i myśli pedagogicznej, wymaga w odniesieniu do Komeńskiego bardziej szczegółowych badań.

⁹ Ł. Kurdybacha, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957. Praca ta została powtórnie przywołana w: Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1976, ale miała też mutację czeską – *Působení Jana Amose Komenského v Polsku*, Praha 1960. W innej pracy tego autora – *Z dějin pedagogiky ariánské*, Warszawa 1958 – Komeński został omówiony w kontekście zainteresowania Pastoriusa jego *Wielką dydaktyką*. Przytaczam za: Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1976, s. 299-319. Arianami zajmował się także L. Chmaj, który w rozprawie *Komeński a bracia polscy*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 1958, t. 3 dowodził wręcz fanatycznej awersji Komeńskiego do arian (s. 133-156). Inna praca Chmaja w całości poświęcona Komeńskiemu nosiła tytuł *Jan Amos Komeński – pedagog demokracji*, „Pamiętnik Słowiański” 1958, s. 3-18.

¹⁰ J. Śliziński, *Z wyników ostatnich badań komeniologicznych*, „Sprawozdanie z Prac Naukowych Wydziału Nauk Społecznych” 1962, s. 66-73.

¹¹ K. Mrozowska, J. Dybiec, *Jan Amos Komeński w Polsce. Działalność – recepcja – przegląd badań*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 1974, s. 71-108; K. Kubik, *Badania komeniologiczne w Polsce w okresie 30-lecia PRL*, [w:] *Jan Amos Komenský a Polsko*, Praha 1975, s. 139-155; J. Śliziński, *Jan Amos Komenský en Pologne*, „Acta Comeniana” 1972, s. 277-281; tenże, *Recepcja Jana Amosa Komeńskiego w Polsce po drugiej wojnie światowej*, [w:] https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/120774/SpisyFF_176-1971-1_28.pdf?sequence=1. Ta praca, opublikowana w Internecie, obejmuje lata 1945-1969.

¹² T. Bieńkowski, *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław 1980.

pracę K. Kubik, widząc w nich protagonistów Komeńskiego¹³. Wielkie zasługi dla badania recepcji Jana Amosa Komeńskiego mieli uczeni związani z PAN i współpracujący z nimi naukowcy czescy. Do sztandarowych prac w tym zakresie należy opracowanie T. Bieńkowskiego (i współpracujących z nim M. Bečkovéj i D. Čapkovéj), którego poszczególne rozdziały prezentują recepcję XVII-wieczną, XVIII-wieczną oraz XIX- i XX-wieczną¹⁴. Bieńkowski podejmował tematykę komeniologiczną zarówno w kontekście organizowanych w kraju i za granicą konferencji poświęconych spuściznie wielkiego Morawianina, jak i syntetycznie w kilku opracowaniach. W recepcji Komeńskiego mamy w związku z tym kilka typów narracji – są to przede wszystkim rozprawy analityczne i syntetyczne, nieliczne przekłady nieznanych w języku polskim tekstów, recenzje prac komeniologów (głównie czeskich) oraz materiały pokonferencyjne i retrogresywne analizy recepcji. Każdy z tych wątków wymagałby osobnej rozprawy krytycznej.

Przekłady tekstów Komeńskiego stanowią jeden z elementów badań związanych z recepcją jego spuścizny. Najwcześniejszą dwudziestowieczną publikacją jest *Labirynt świata i raj serca*¹⁵, której to pracy współcześnie została poświęcona analiza A. Spyry¹⁶. W 1957 r. został wydany przekład Janiny Irminy Lichońskiej – *Mowa o książkach czyli O sprawnym posługiwaniu się tym najprzedniejszym instrumentem kształcenia umysłów*¹⁷. Do tej samej grupy, opracowań tekstów źródłowych, należy artykuł Krystyny Remerowej *O człowieku użytkowniku tego świata*¹⁸. Jak bardzo Komeński jest postacią znaczącą w polskiej kulturze pedagogicznej świadczy m.in. wyeksponowanie jego prac w znaczącej serii wydawniczej, mianowicie w „Bibliotece Klasyków Pedagogiki. Pisarze Obcy”. Jako jedyny autor w tej serii został on trzykrotnie uhonorowany publikacją swoich dzieł – w 1956 r. została wydana *Wielka dydaktyka*¹⁹, w 1964 r. miała miejsce

¹³ K. Kubik, *Wpływ Jana Amosa Komeńskiego na wykształcenie się koncepcji dydaktyczno-wychowawczych na Pomorzu Gdańskim w XVII wieku*, [w:] L. Leja, *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, Poznań 1974.

¹⁴ M. Bečková, T. Bieńkowski, D. Čapková, *Znajomość dzieł Jana Amosa Komeńskiego na ziemiach czeskich, słowackich i polskich od połowy XVII wieku do czasów obecnych*, Warszawa 1991.

¹⁵ J.A. Komeński, *Labirynt świata i raj serca*, Cieszyn 1914.

¹⁶ A. Spyra, *Przestrzeń naturalna i przestrzeń sztuczna w „Labiryncie świata i raju serca” Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] http://estetykaikrytyka.pl/art/11/11_spyra.pdf.

¹⁷ J.A. Komeński, *Mowa o książkach czyli O sprawnym posługiwaniu się tym najprzedniejszym instrumentem kształcenia umysłów*, tłum. I. Lichońska, Warszawa 1957, PIW. Jest również późniejsze wydanie: J.A. Komeński, *Mowa o umiejętnym posługiwaniu się książkami, najcelniejszym narzędziem kształcenia umysłu wygłoszona na wstępie zajęć szkolnych w wielkiej auli Szkoły Szarosz Patak 28 listopada 1650 r.*, tłum. z jęz. łac. Z. Abramowicz i M. Walentynowicz, Warszawa 1979. Oracja wywołała żywe zainteresowanie filologów, a przegląd literatury na ten temat przedstawiła M. Sulejwicz-Nowicka, *Jana Amosa Komeńskiego wykład o umiejętnym posługiwaniu się książkami jako najcelniejszym narzędziem kształcenia umysłu. Kilka uwag bibliologa*, „Forum Bibliotek Medycznych” 2012, nr 2, s. 49-62. Wcześniej do problematyki filologicznej nawiązała B. Otwinowska, *Rola dydaktyki językoznawczej Komeńskiego w Polsce XVII w.*, [w:] K. Budzyk, J. Hrabák (red.), *Studia z dawnej literatury czeskiej, słowackiej i polskiej poświęcone V Międzynarodowemu Kongresowi Sławistów w Sofii*, Warszawa 1963, s. 190-218.

¹⁸ K. Remerowa, *O człowieku użytkowniku tego świata*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 1, s. 93-137. Ten tekst został powtórnie opublikowany w *Pismach wybranych Komeńskiego* w 1964 r.

¹⁹ Dzieło to miało kilka wydań – w tłumaczeniu H. Wernica wyszło w Warszawie w 1883 roku (244 strony), w przekładzie K. Remerowej we Lwowie w 1935 r. (292 strony) i powtórnie w przekładzie Remerowej ze wstępem B. Suchodolskiego we Wrocławiu w 1956 r. (370 stron).

selektywna publikacja *Prac wybranych* i w 1973 r. *Pampedi*²⁰. Wśród licznych prac T. Bieńkowskiego znajduje się także artykuł pochodzący z 1975 r., będący przekładem rękopisu Komeńskiego²¹. W monumentalnej publikacji Polskiej Akademii Nauk z 1979 roku znajdujemy dwa mniejsze teksty Komeńskiego, niebędące w istocie pracami pedagogicznymi, jednak wyznaczającymi pewne ramy jego społecznego i politycznego myślenia, a więc będące również co najmniej istotne dla jego twórczości pedagogicznej, jak i późniejszej recepcji²². Kontynuacja wydań źródeł komeńologicznych znacząco słabnie – w 1999 roku wydano *Unum necessarium czyli Jedynie konieczne*²³. Kolejne wydanie źródłowe pojawiło się dopiero w 2015 r. dzięki publikacji Adama Fijałkowskiego²⁴. Za sprawą Wandy Osińskiej zostało wydane repertorium dzieł Komeńskiego²⁵. Pomimo tego, że zainteresowanie dorobkiem Morawianina w ogólnym ujęciu było i jest nadal relatywnie duże, trzeba podkreślić fakt, że między latami 70. a dwutysięcznymi daje się dostrzec pewien spadek zainteresowania, wyrażony przede wszystkim nielicznymi tłumaczeniami jego dzieł. Nadal nie posiadamy w języku polskim całości jego pansoficznego dorobku, co z pewnością rzutuje na odbiór spuścizny i jej ocenę.

Grono badaczy zajmujących się komeńologią jest liczne. W tej grupie kilka postaci wydaje się odgrywać rolę dominującą. Zaliczam tu T. Bieńkowskiego, J. Ślizińskiego, Ł. Kurdybachę, H. Remerową, B. Suchodolskiego, J. Dworzaczkową, L. Chmaja, A. Koniora, Z. Ogonowskiego, W. Osińską, K. Mrozowską, J. Dybca, K. Kubika, W. Voisé, B. Sitarską, R. Mnicha, H. Muszyńskiego. Badania nad polską komeńologią prowadzili także uczeni czescy: M. Bečková, D. Čapková, J. Brambora. Do autorów, którzy wykazali zainteresowanie dorobkiem Komeńskiego, zalicza się także R. Alta²⁶, S. Kota, a obecnie szczególnie A. Fijałkowskiego – autora

²⁰ To historyczne odkrycie znalazło wyraz w recenzji J. Chodakowskiej: *Pampedia. Jan Amos Komeński, Wrocław 1974*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1975, t. 18, s. 226-229. Do tej problematyki nawiązała w ostatnim czasie także D. Żołądz-Strzelczyk, *Dlaczego Pampedia*, „Pampaedia” 2004, nr 1, s. 11-19.

²¹ T. Bieńkowski, *Dziennik pracy Jana Amosa Komeńskiego*, „Zeszyty Wydziału Humanistycznego UG” 1975, z. 5.

²² J.A. Komeński, *Panegiryk Karolowi Gustawowi bezkrwawemu zwycięzcy Sarmacji*, [w:] Z. Ogonowski (red.), *700 lat myśli polskiej. Filozofia i myśl społeczna XVII wieku*, Warszawa 1979, s. 281-298; tenże, *Odpowiedź Wolzogenowi*, tamże, s. 678-693. Warto dodać, że pisma Komeńskiego znajdują się w zbiorze tekstów reprezentujących myśl polską, co niewątpliwie świadczy o uznaniu dla jego zasług dla edukacji, także polskiej. Nie przeszkodziło to jednak autorowi zbioru przywołać w bibliografii pracę J. Giertycha, *U źródeł katastrofy dziejowej polski. Jan Amos Komeński*, Londyn 1964. Książka ta została uznana przez J. Ślizińskiego za naukowo bezwartościową (a dokładnie jako paszkwil) i jako doktorat Giertycha została odrzucona przez londyński Polski Uniwersytet na Obczyźnie. Por. J. Śliziński, *Recepcja Jana Amosa Komeńskiego w Polsce po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 350. Wokół tej problematyki rozgorzała szersza dyskusja, związana z pracą innego autora powołującego się na Giertycha – W. Czaplńskiego, *O Polsce XVII wiecznej*, Warszawa 1966. Kontropinie wyrazili A. Nowicki, *O Polsce XVII wiecznej*, „Współczesność” 1968, nr 10 oraz S. Herbst, J. Maciszewski, J. Tazbir, *Spór nie tylko o wiek siedemnasty*, „Kultura” 1968, nr 22.

²³ J.A. Komeński, *Unum necessarium czyli Jedynie konieczne*, Wrocław 1999.

²⁴ A. Fijałkowski, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, Warszawa 2015. Wcześniej ten autor przygotował wystawę *Orbis pictus. Świat malowany Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2008 oraz opublikował monografię *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2012.

²⁵ W. Osińska, *Jan Amos Komenský w Polsce. Repertorium prac Komeńskiego znajdujących się w polskich księgozbiorach*, Wrocław 1972.

²⁶ R. Alt, *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa 1957. Charakterystyczny zwrot, jakim posługiwali się ówczesni polscy autorzy – „postępowy” – wskazuje na ideologiczne ujęcie problemu.

współczesnego tłumaczenia z języka łacińskiego dzieła Komeńskiego *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*.

W grupie badaczy-komeniologów od lat 70. miały miejsce znaczące straty – w 1972 r. zmarł Ł. Kurdybacha, w 1986 r. K. Remerowa, w 1988 r. J. Śliżiński, w 1992 r. B. Suchodolski. Najdłużej z tego starszego pokolenia uczonych żył bodaj najbardziej płodny polski komeniolog, T. Bieńkowski, który zmarł w 2015 r. Wraz z odejściem tej grupy uczonych nastąpiło także przesunięcie instytucjonalne, w miejsce wiodącej dotąd Polskiej Akademii Nauk weszły zespoły akademickie i pojedynczy uczeni reprezentujący inne środowiska akademickie. Należy wskazać na przynajmniej dwa, które są żywo zaangażowane w badania komeniologiczne i recepcję dorobku wielkiego Morawianina. Mam tu na myśli prace badawcze prowadzone w Lesznie m.in. przez Alojzego Koniora i współpracowników²⁷ oraz środowisko związane z Uniwersytetem w Siedlcach, gdzie pod kierunkiem Barbary Sitarskiej oraz Romana Mnicha prowadzone są systematyczne badania także z udziałem komeniologów leszczyńskich. W tej chwili, biorąc pod uwagę koncepcyjny rozmach oraz wciągnięcie do współpracy także historyków i pedagogów z innych środowisk, w tym także zagranicznych, należy uznać środowisko tych badaczy za wiodące w polskiej komeniologii²⁸. Zawartość problemowa publikacji, a także skład autorów w nich uczestniczących wymagają osobnej analizy.

Istotną rolę w polskiej komeniologii odegrały czasopisma. Na łamach „Rozpraw z Dziejów Oświaty”, czasopisma najbardziej zaangażowanego w publikacje debat komeniologicznych, czołowi polscy i zagraniczni komeniologowie prezentowali opinie o nowo powstających pracach polskich i obcych. Tam również zamieszczane były artykuły krytyczne²⁹. Poza tym czasopismem należy wskazać

²⁷ A. Konior (red.), *Jan Amos Komeński dziś i jutro. Materiały sesji naukowej w 400-lecie urodzin Komeńskiego*, Leszno 1992; tenże, *Jan Amos Komeński i bracia czeszy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628-2008)*, Leszno 2009; J. Dworzaczkowa, *Szkoła w Lesznie do 1656 r. Nauczyciele i programy*, Leszno 2003; L. Kacprzak, *Myśl pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego, aktualność w teorii i praktyce edukacyjnej [wybór tekstów]*, Piła 2005; M. Kosman, *Na marginesie najnowszych prac o Janie Amosie Komeńskim*, „Rocznik Leszczyński”, t. 10, Leszno 2010, s. 189-197.

²⁸ B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura baroku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. 1, Siedlce 2007; B. Sitarska, R. Mnich, M. Richter (red.), *Werner Korthaase badacz Jana Amosa Komeńskiego*, tamże, t. 2, Siedlce 2009; B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, tamże, t. 3, Siedlce 2010; B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, tamże, t. 4, Siedlce 2012; B. Sitarska (red.), *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, t. 1, Siedlce 2014; też, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, tamże, t. 2, Siedlce 2015; też, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, tamże, t. 3, Siedlce 2016. Tu także w ramach „Colloquia Litteraria Sedlcensia”, t. 19 ukazała się książka M. Richtera, *Jan Amos Komeński. Zarys życia i działalności*, Siedlce 2015. W ostatnim czasie ukazały się także teksty B. Sitarskiej i R. Mnicha w prestiżowym wydawnictwie Springer: B. Sitarska, *Freiheit, Verantwortung und Identität als Schlüsselkonzepte zum Verständnis des Lebens, der Arbeit und des Werkes des Johann Amos Comenius?*, [w:] V. Goris, M. Meyer, V. Urbánek, (red.), *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*, Wiesbaden 2016, s. 95-105; tamże, R. Mnich, *Johann Amos Comenius versus Edmund Husserl und seine Schüler: ein Versuch der Gegenübersetzung*, s. 221-236.

²⁹ Bibliografia czasopisma za lata 1958-2013 obejmuje kilka artykułów i szereg prac poświęconych Komeńskiemu, m.in. Ł. Kurdybacha, *Rola Komeńskiego w Europie XVII wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” (dalej „RzDO”) 1958, t. I, s. 5-39; tenże, *Wpływ wczesnego oświecenia na Jana Amosa Komeńskiego*, „RzDO” 1968, t. XI, s. 8-35; J. Brambora, *Komeński a wychowanie do pracy*, „RzDO” 1965, t. VIII, s. 16-28; M. Bečková, *Przyczynki do działalności Jana Amosa Komeńskiego w Polsce w świetle nowych badań*, „RzDO” 1980, t. XXII, s. 3-20;

na jeszcze jedno, którego łamy były otwarte na problematykę komeniologiczną – był to „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”³⁰. W Lesznie, siłami Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, wydawane jest czasopismo „Scripta Comeniana Lesnensia”, które jednak w minimalnym stopniu jest zorientowane na badania komeniologiczne, aczkolwiek wydawca, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Lesznie, posiada jednostkę organizacyjną najniższego szczebla ukierunkowaną już w nazwie na tego typu badania³¹.

Dorobek twórczy Komeńskiego jest analizowany z udziałem Polaków także w kilku specjalistycznych czasopismach zagranicznych. Jest to wydawane w Czechach przez Muzeum Jana Amosa Komeńskiego czasopismo „Studia Comeniana et Historica”³² oraz „Acta Comeniana”³³, wydawane przez Instytut Filozofii Czeskiej Akademii Nauk i obejmujące szeroki krąg problemowy, w tym także recepcję. Należy również wskazać na czasopismo „Archiv Komenskeho” także zawierające prace komeniologiczne Polaków³⁴. Nie bez znaczenia jest także stała obecność myśli Komeńskiego w podręcznikach historii wychowania m.in. S. Kota, R. Wroczyńskiego, J. Krasuskiego, Ł. Kurdybachy, S. Wołoszyna, S. Możdżenia, W. Bobrowskiej-Nowak, J. Hellwiga, D. Dryndy, K. Bartnickiej i I. Szybiak, S. Litaka, M. Krajewskiego, A. Orczyka. Opracowania te można ułożyć w pewien szereg – od tekstów idiograficznych, erudycyjnych po studia bardziej krytyczne³⁵.

Jedną z ważnych postaci w polskiej pedagogice, mającą także istotny wpływ na kształt badań komeniologicznych, był B. Suchodolski. Warto zwrócić uwagę na fakt, że jest on autorem nie tylko popularnej monografii zatytułowanej

D. Čápkova, *Zależności między nauczaniem ogólnym a specjalistycznym w ujęciu uniwersalnego wychowania permanentnego u Komeńskiego*, „RzDO” 1980, t. XXII, s. 21-39; też, *Some Educational Innovations as Proposed by J. A. Comenius*, „RzDO” 1983, t. XXV. Dwunastu prac recenzyjnych tu nie przytaczam.

³⁰ T. Bieńkowski, *Dyskusja nad podręcznikiem „Janua linguarum” Jana Amosa Komeńskiego*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” (dalej „KHNiT”) 1978, nr 23; tenże, *Czechosłowacko-polskie seminarium komeniologiczne*, „KHNiT” 1978, nr 23; B. Suchodolski, *Znaczenie Jana Amosa Komeńskiego w dziejach nauki*, „KHNiT” 1957, nr 4; T. Bieńkowski, S. Mauersberg, *Komeński a współczesność*, „KHNiT” 1976, nr 21; W. Voisé, *Jan Amos Komeński w świetle pokłosa sesji jubileuszowych 1970 r.*, „KHNiT” 1971, nr 16.

³¹ W Instytucie Nauk Edukacyjnych PWSZ działają Pracownia Studiów nad Komeńskim. Informacja pochodzi z wortalu Uczelni:

http://wydawnictwa.pwsz.edu.pl/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=278.

³² Podaje za serwisem elektronicznym: A. Borkowski, *Biblijne oraz antyczne konteksty przedstawień władców i polityków w dziełach Jana Amosa Komeńskiego*, „Studia Comeniana et Historica” (dalej „SCeTH”) 2012, s. 5-12; B. Sitarska, *Political Dimension of John Amos Comenius Pedagogy*, „SCeTH” 2012, s. 27-49; R. Mnich, *Comenius und die Politische Situation in der Ukraine des 17. Jahrhunderts: Drei Dimensionen*, „SCeTH” 2012, s. 50-56; tenże, *Exustus non convictus: Jan Hus und Hussiten bei den Ostslaven*, „SCeTH” 2015, s. 143-161.

³³ B. Suchodolski, *Jan Amos Komenský - le problème de la réalisation de l'utopie*, „Acta Comeniana” 1972, t. 27, s. 215-218; J. Śliżiński, *Jan Amos Komenský en Pologne*, dz. cyt., s. 277-281, tenże, *Jan Amos Komenský - Studien in der Zwischenkriegzeit in Polen*, „Acta Comeniana” 1979, s. 447-455. Przeglądu zawartości czasopisma dokonał T. Bieńkowski, *Acta Comeniana: revue internationale des études comeniologiques* 6. *Archiv pro badani o životě a díle Jana Amosa Komenského* 30, Praha 1985, „RzDO” 1987, nr 30, s. 234-235.

³⁴ J. Śliżiński, *Autograf Jana Amosa Komeńskiego w Książnicy Miejskiej im. M. Kopernika w Toruniu*, „Archiv Komenskeho” 1957, nr 1; tenże, *Comeniana siedmiogrodzkie*, tamże 1964, s. 310-313. Tenże autor w monografii zatytułowanej *Z działalności literackiej braci czeskich w Polsce*, Wrocław 1959 duży jej fragment poświęcił Komeńskiemu (s. 113-143).

³⁵ W podręczniku *Pedagogika* t. 1 jest rozdział mojego autorstwa obejmujący także myśl pedagogiczną Komeńskiego. Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk 2006, s. 58-60. W odróżnieniu od pozostałych podręczników akcentują ideę pansofii Komeńskiego jako jądra całej jego koncepcji.

Komeński i umieszczonej w poczytnej serii „Myśli i Ludzie”, nie tylko poczynił bogate merytorycznie wprowadzenie do *Pampedii*, ale także poświęcił Komeńskiemu wiele miejsca w monumentalnej monografii *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*³⁶, w której Czech został przedstawiony jako wizjoner zmierzający do skonstruowania takiej pedagogiki, która dawałaby niemal gwarancję skuteczności, tak jak skutecznie działają maszyny. Recepcja w ogromnej większości stworzona przez historyków nie eksponowała szczególnie mocno pierwiastków filozoficznych, stąd dzieło Suchodolskiego wydaje się w jakimś stopniu wyjątkowe, aczkolwiek nie było ono nastawione na omówienie wyłącznie stanowiska Komeńskiego. W tej wielkiej syntezie antropologii filozoficznej miał jednak Komeński znaczące miejsce. W klimacie intelektualnym XVII wieku ścierały się ze sobą dwa opozycyjne nurty – religijny i racjonalny. Dla Suchodolskiego idea pansofii, jaką konstruował Morawianin, była wyrazem poszukiwania – jak powiedziałby Trentowski – różnorodnej wiary i rozumu, mądrości i dobra. W jego interpretacji pansofia, pomimo akcentów religijnych, posiadała wymowę wykraczającą poza krąg wiary i odwoływała się do zdolności człowieka rozumienia i konstruowania świata w oparciu o rozum i zdolność do pracy³⁷. Należy jednak zgodzić się z Suchodolskim, że „Pansofia – zdaniem Komeńskiego – odsłaniała tę prawdę, że w każdym człowieku tkwią prawidła wiedzy zwane pojęciami powszechnymi, bodźce pragnień, które nazywamy instynktami powszechnymi i organy działania, które można nazwać powszechnymi zdolnościami. Właśnie na tych wspólnych, ogólnoludzkich założeniach oprzeć się powinno wychowanie”³⁸. Wątek pansoficzny, tu tylko przywołany jako rdzeń koncepcji Komeńskiego, mógłby stanowić osobne zagadnienie w zakresie recepcji jego dorobku, tym bardziej że był rozwijany do końca jego życia, a więc z konieczności musiał posiadać określoną dynamikę.

Dotychczasowe opracowania recepcji wiążą się głównie z nazwiskiem T. Bieńkowskiego, bodaj najbardziej zaangażowanego w studia nad biodoksografią Komeńskiego. Innym autorem, który wniósł istotny wkład w systematyczne badania recepcji, jest Jerzy Śliżiński. Obaj autorzy stworzyli w sumie pewną panoramę badań historycznych nad spuścizną Komeńskiego, obejmującą nie tylko rozprawy opublikowane w języku polskim, ale także teksty czeskie i łacińskie³⁹.

³⁶ B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967, s. 213-225.

³⁷ Przeciwnie do B. Suchodolskiego stanowisko prezentuję w krótkim opracowaniu zatytułowanym *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne” t. III, Siedlce 2016, s. 25-33.

³⁸ B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967, s. 218.

³⁹ T. Bieńkowski, *Znajomość i recepcja podręczników Komeńskiego w szkołach w Polsce w wieku XVII i XVIII* [w:] „Pedagogika” 1976, s. 455-461; tenże (red.), *Komeński a współczesność*, Gdańsk 1977; tenże, *Vybrané spisy Jana Amosa Komenského. Sv. 8 Autobiografické vyznaní, plány, dopisy*, Praha 1975, „RzDO” 1977, nr 20, s. 217-219; tenże, *Diskusje nad podręcznikiem „Janua linguarum” Jana Amosa Komeńskiego*, „KHniT” 1978, nr 23, s. 291-98; tenże, *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského, D Čapkova, Rozpravy Československých Akademie Véd* 1977, „RzDO” 1979, nr 22, s. 188-189; tenże, *„Opera omnia” (12) Jan Amos Komenský, Praha* 1978, „RzDO” 1980, nr 23, s. 219-220; tenże, *Komeńskie w nauce i tradycji*, Wrocław 1980; tenże, *Myšlenka lidské aktivity u Komenského pojetí dějin, D. Čapkova, Praha* 1983, „RzDO” 1985, nr 28, s. 222-223; tenże, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998; J. Śliżiński, *Autograf Jana Amosa...*, dz. cyt.; tenże, *Z działalności braci czeskich w Polsce*, Wrocław 1959, s. 113-143; tenże, *Z wyników ostatnich*

Badania Polaków były swego czasu mocno powiązane ze środowiskiem – wówczas czechosłowackich – komeniologów. Wybitną postacią w tym gronie jest M. Bečková, której prace obejmowały recepcję biodoksografii Komeńskiego z jego leszczyńskiego okresu oraz szeroką panoramę recepcji XVII-XX-wiecznej⁴⁰. T. Bieńkowski wraz z Czeszkami – M. Bečkovą i D. Čapkovą opublikował poważne opracowanie recepcji w monografii, która analizuje kolejne stulecia, poczynając od wieku XVII, aż po wiek XX⁴¹. J. Śliziński natomiast skoncentrował się na recepcji Komeńskiego obejmującej mniejszy interwał czasu – mianowicie na recepcji międzywojennej oraz po drugiej wojnie światowej⁴². Przywołał szereg autorów i prac, które powstały w PRL, i na tej podstawie sformułował tezę – wymagającą, jak mi się wydaje, głębszych badań – że „naświetlono (...) jego [Komeńskiego – dop. S.Sz.] działalność naukową i literacką oraz znaczenie dla nauki światowej stosunkowo wszechstronnie”⁴³. Dalsze badania, prowadzone m.in. w ośrodku siedleckim, wskazują, że problematyka nie jest wyczerpana, po pierwsze z braku pełnej edycji źródeł, po drugie z powodu ogromnej światowej recepcji dorobku Komeńskiego, po trzecie wreszcie z powodu zmieniającego się znaczenia Komeńskiego dla współczesności. Czytamy go wciąż od nowa i usiłujemy wykorzystać jego przesłanie w zmieniającej się wspólnej Europie i Polsce. Patrząc z tej perspektywy, będziemy szukać w tej wielowątkowej filozofii wychowania, jaką rozwijał (nie skończył) Komeński, antecedensów naszej terażniejszości, naszej intelektualnej, moralnej czy estetycznej tożsamości. W tym sensie dzieło Komeńskiego, obarczone przecież także różnymi słabościami, pozostanie trwałą inspiracją dla kolejnych pokoleń nie tylko pedagogów. Zresztą dotychczasowa recepcja pokazała, że komeniologią zajmowali się i zajmują ludzie bardzo różnych profesji. Komeński łączy w sobie dwie, ważne także współcześnie, cechy – jest bez wątpienia duchem regionalnym, przez związek z religią i diasporą braci czeskich, ale jednocześnie jest duchem uniwersalnym, jest Europejczykiem niosącym uniwersalne, a nawet utopijne przesłanie dla potomnych – ideę demokracji, upodmiotowienia, oświecenia, powszechnego szczęścia.

Wśród prac prezentujących recepcję Komeńskiego należy wskazać pracę rzeszowskiego uczonego A. Meissnera ogłoszoną w rocznicę śmierci Morawianina⁴⁴. Ten element celowo tu akcentuję, aby wskazać na pewną ogólną prawidłowość w badaniach recepcyjnych dotyczących luminarzy nauki i kultury – są to

badan komeniologicznych, „Sprawozdanie z Prac Naukowych Wydziału Nauk Społecznych PAN” 1962, s. 66-73; tenże, *Comeniana siedmiogrodzkie*, „Archiv Komenskeho” 1964, s. 310- 313; tenże, *Recepcja Jana Amosa Komeńskiego...*, dz. cyt. Przywoływana przez Autora praca zatytułowana *Recepcja Jana Amosa Komeńskiego w Polsce w okresie międzywojennym* w wersji polskojęzycznej nie została przez mnie odnaleziona. Por. przypis 42.

⁴⁰ T. Bieńkowski rec., *Jan Amos Komenský a Polsko. Marta Bečková, Praha 1983*, „RzDO” 1984, nr 27, s. 235-236.

⁴¹ M. Bečková, T. Bieńkowski, D. Čapková, *Znajomość dzieł Jana Amosa...*, dz. cyt.

⁴² J. Śliziński, *Jan Amos Komenský en Pologne*, dz. cyt., s. 277-281; tenże, *Jan Amos Komenský – Studien in der Zwischenkriegzeit in Polen*, „Acta Comeniana” 1979, s. 447-455.

⁴³ Tezę taką głosi J. Śliziński, *Recepcja Jana Amosa...*, dz. cyt., s. 351.

⁴⁴ A. Meissner, *Miejsce Jana Amosa Komeńskiego w polskich badaniach po II wojnie światowej (w 330. rocznicę śmierci)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2002, t. 55, s. 35-44.

często rocznice narodzin i śmierci, które mobilizują kolejne pokolenia do wysiłku recepcyjnego. Inna monografia, pochodząca tym razem z ośrodka opolskiego, zwraca uwagę na akcenty uniwersalistyczne w pracach Komeńskiego⁴⁵. Sygnalizując bogactwo recepcji, nie można pominąć rozpraw, które odwołują się do szeroko rozumianych badań językoznawczych, literackich. Szczególnie interesujące okazują się interpretacje związane z dobozem lektur, o których E. Garin mówi, iż w czasach Komeńskiego istniała już tzw. „nowa biblioteka” związana z przyswojeniem sobie kultury antycznej i budowaniem na jej fundamencie nowożytnej kultury. Stanowisko Komeńskiego było w tym zakresie ambiwalentne⁴⁶. Bogactwo zainteresowań naukowych Komeńskiego generuje w pewnym stopniu różnorodność prac recepcyjnych. Dobrym tego przykładem są artykuły z zakresu geologii czy higieny⁴⁷.

Elementem recepcji, który w tym miejscu tylko sygnalizuję, nie mając pretensji do wyliczenia wszystkich minionych wydarzeń, były konferencje naukowe organizowane w okresie tzw. demokracji ludowej przez Polską Akademię Nauk. Jako przykład niech posłuży seminarium zorganizowane 28-29.09.1956 r. w Lesznie przez Wydział Nauk Społecznych PAN, w ramach którego Ł. Kurdybacha wygłosił referat *Jan Amos Komeński w Polsce*, a B. Suchodolski *Znaczenie Komeńskiego w dziejach pedagogiki*⁴⁸. W Osiecznej k/Leszna zorganizowano w dniach 6-8.05.1957 r. posiedzenie Prezydium Międzynarodowego Komitetu dla Organizacji Międzynarodowej Konferencji Komeniologów, którego celem było przygotowanie zjazdu w Pradze. Polacy – w osobach Ł. Kurdybachy, B. Suchodolskiego i J. Ślizińskiego – zostali zobowiązani do przygotowania plenarnych referatów. Jak twierdzi J. Śliziński, postanowienia zostały zrealizowane. Sesja jubileuszowa odbyła się w Pradze w dniach 8-11.09.1970 r. z udziałem 190 uczestników z 27 państw. Jej kontynuacją była uroczysta konferencja w Warszawie w dniach 21-22.10.1970 r. zorganizowana przez PAN⁴⁹. W dniach 11-12.11.1975 r. odbyła się ponownie w Warszawie konferencja komeniologiczna PAN z udziałem B. Suchodolskiego, R. Wroczyńskiego, W. Voisé, T. Bieńkowskiego, J. Miąso. Celem tego spotkania było określenie kierunków i programu dalszych badań. Konferencja stawiała sobie za cel poszukiwanie w poglądach Komeńskiego antecedenji współcze-

⁴⁵ Z. Jasiński, F.A. Marek, *Jan Amos Komeński prekursor uniwersalizmu*, Opole 1992. Z tą pozycją kompozycyjnie łączy się artykuł R. Wroczyńskiego, *Komeńskiego koncepcja kształcenia przez całe życie*, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 2, s. 126-133.

⁴⁶ M. Jarczykowa, A. Bajor (red.), *Zalecenia i przestrogi lekturowe (XVI-XX wiek)*, Katowice 2012. W tej monografii znajdziemy rozprawę M. Jarczykowej zatytułowaną *Pożyteczne i szkodliwe lektury według Jana Amosa Komeńskiego* (s. 19-32). Ponadto w kręgu tej tematyki jest artykuł W. Gruszczyńskiego, *Polski wstęp do „Orbis pictus” Komeńskiego*, „Poradnik Językowy” 2002, z. 7 oraz artykuł A. Burzyńskiej, *Wokół wrocławskich edycji dzieł Jana Amosa Komeńskiego. Przyczynek do dziejów kształcenia językowego na Śląsku*, „Kształcenie Językowe” 2003, nr 4.

⁴⁷ J. Skoczylas, *J.A. Komeński (1592-1670) a rozwój nauk o Ziemi w Wielkopolsce*, „Przegląd Górniczy” 2014, t. 70, nr 4; M. Nowacka, *Jan Amos Komeński o powinnościach prozdrowotnych*, „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” 2015, t. 27, s. 78-90.

⁴⁸ Całość wystąpienia została opublikowana. Ł. Kurdybacha, *Sesja naukowa w Lesznie w czterechsetną rocznicę powstania Gimnazjum i w trzechsetną wydania „Opera didactica omnia” J.A. Komeńskiego*, Wrocław 1957.

⁴⁹ W. Voisé, *Jan Amos Komeński w świetle...*, dz. cyt., s. 461-464.

nych teorii pedagogicznych⁵⁰. Musimy jednak pamiętać, że myśl Komeńskiego była odczytywana wperspektywie teorii i praktyki wychowania socjalistycznego. Natomiast elementem godnym naśladowania była koncepcja międzynarodowego komitetu projektującego i integrującego badania na poziomie również międzynarodowym. Dwa lata później – 4-5.10.1977 r. w Pradze odbyło się czechosłowacko-polskie seminarium komeniologiczne podejmujące problem recepcji Komeńskiego w kontekście XVII-wiecznej myśli naukowej. W posiedzeniu wzięli udział polscy uczeni, m. in. W. Voisé, J. Dobrzycki, T. Bieńkowski⁵¹. Wydaje się, że zmiana systemu politycznego w Polsce i generalnie w Europie Wschodniej spowodowała zahamowanie, przynajmniej na poziomie organizacyjnym, dotychczasowych badań.

Pozycję Komeńskiego w kulturze XVII wieku dobrze charakteryzuje opinia T. Bieńkowskiego, który twierdził, że była ona zbliżona do pozycji, jaką zajmował w XVI w. Erazm z Rotterdamu, którego notabene Komeński z uznaniem cytował⁵². Obu humanistów uważał za klasyków pedagogiki. Podobny pogląd, sformułowany znacznie wcześniej, znajdziemy także w tekstach niepoświęconych bezpośrednio Komeńskiemu. Oto Władysław M. Kozłowski – ceniony filozof – twierdził, że ewolucja pedagogiki jest wyznaczona nazwiskami jej najoryginalniejszych twórców, do których zaliczał w pierwszej kolejności Komeńskiego oraz Rousseau i Pestalozziego⁵³. Do tych wysokich ocen skłaniali się także współcześni komeniolodzy – T. Bieńkowski, W. Voisé, J. Śliziński, B. Suchodolski, a dzisiaj także badacze siedlecki. Nie oznacza to jednak, że spór wokół biografii czy, szerzej, biodoksografii Komeńskiego można uznać za zamknięty.

Powyższy tekst z pewnością nie stanowi precyzyjnej syntezy wielowarstwowej, wielowątkowej i zróżnicowanej temporalnie recepcji, jest raczej – w ramach hasła – próbą pokazania złożoności problemu i bogactwa literatury, jaka została nagromadzona na przestrzeni zaledwie jednego stulecia.

Bibliografia

- Alt R., *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa 1957.
- Banszel K., *Ideał wychowawczy Komeńskiego*, Warszawa 1932 (odbitka z „Głosu Ewangelickiego” 1932, nr 46, s. 3-4; nr 47, s. 4-5; nr 48, s. 3-4; nr 49, s. 6-7; nr 50, s. 3).
- Banszel K., *Jan Amos Komeński i jego "szkoła macierzyńska", czyli program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach*, Warszawa 1931 (odbitka z „Pośla Ewangelickiego”).
- Bečková M. rec., *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław 1980, T. Bieńkowski, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1982, nr 3-4.

⁵⁰ Podobny charakter miała praca: L. Leja (red.), *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, Poznań 1974.

⁵¹ Warto zwrócić uwagę na niezwykle ciekawy temat podjęty przez W. Voisé, referował bowiem problem dydaktyki artystycznej przestrzeni w spuściznie Komeńskiego.

⁵² T. Bieńkowski, *Dyskusje nad podręcznikiem „Janua...”, op. cit., s. 291.*

⁵³ W.M. Kozłowski, *Stanowisko Locke’a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 1-2.

- Bečková M., Bieńkowski T., Čapkova D., *Znajomość dzieł Jana Amosa Komeńskiego na ziemiach czeskich, słowackich i polskich od połowy XVII wieku do czasów obecnych*, Warszawa 1991.
- Bečková M., *Przyczynki do działalności Jana Amosa Komeńskiego w Polsce w świetle nowych badań*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXII.
- Bieńkowski T. rec., *D. Čapkova, Některé základní principy pedagogického myšlení J.A. Komenského. Rozpravy Československé Akademie Věd. Rada Společenských Věd, Praha 1977*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1979, nr 22.
- Bieńkowski T., *„Opera omnia” (12) Jan Amos Komenský, Praha 1978*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, nr 23.
- Bieńkowski T., *Acta Comeniana: revue internationale des études comeniologiques 6. Archiv pro badani o životě a díle Jana Amosa Komenského 30, Praha 1985*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1987, nr 30.
- Bieńkowski T., *Czechosłowacko-polskie seminarium komeniologiczne*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1978, nr 23.
- Bieńkowski T., *Dyskusje nad podręcznikiem „Janua linguarum” Jana Amosa Komeńskiego*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1978, nr 23.
- Bieńkowski T., *Dziennik pracy Jana Amosa Komeńskiego*, „Zeszyty Wydziału Humanistycznego UG” 1975, z. 5.
- Bieńkowski T., *Jan Amos Komenský a Polsko. Marta Bečková, Praha 1983*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, nr 27.
- Bieńkowski T., *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998.
- Bieńkowski T., *Komeńskie w nauce i tradycji*, Wrocław 1980.
- Bieńkowski T., Mauersberg S., *Komeński a współczesność*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1976, nr 21.
- Bieńkowski T., *Myšlenka lidské aktivity u Komenského pojetí dějin, D. Čapkova, Praha 1983*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1985, nr 28.
- Bieńkowski T., *Některé základní principy pedagogického myšlení J.A. Komenského, D. Čapkova, Rozpravy Československých Akademie Věd 1977*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1979, nr 22.
- Bieńkowski T. (red.), *Komeński a współczesność*, Gdańsk 1977.
- Bieńkowski T., *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 8 Autobiografické vyznaní, planý, dopisy, Praha 1975*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, nr 20.
- Bieńkowski T., *Znajomość i recepcja podręczników Komeńskiego w szkołach w Polsce w wieku XVII i XVIII*, „Pedagogika” 1976.
- Borkowski A., *Biblijne oraz antyczne konteksty przedstawień władców i polityków w dziełach Jana Amosa Komeńskiego*, „Studia Comeniana et Historica” 2012.
- Brambora J., *Komeński a wychowanie do pracy*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1965, t. VIII.
- Brückner A., *Dzieje kultury polskiej*, Kraków 1930.
- Burzyńska A., *Wokół wrocławskich edycji dzieł Jana Amosa Komeńskiego. Przyczynek do dziejów kształcenia językowego na Śląsku*, „Kształcenie Językowe” 2003, nr 4.

- Čapková D., *Some Educational Innovations as Proposed by J.A. Comenius*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1983, t. XXV.
- Čapková D., *Zależności między nauczaniem ogólnym a specjalistycznym w ujęciu uniwersalnego wychowania permanentnego u Komeńskiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXII.
- Chmaj L., *Jan Amos Komeński – pedagog demokracji*, „Pamiętnik Słowiański” 1958.
- Chmaj L., *Komeński a bracia polscy*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 1958, t. 3.
- Chodakowska J., *Pampedia. Jan Amos Komeński*, Wrocław 1974, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1975, t. XVIII.
- Czapliński W., *O Polsce XVII wiecznej*, Warszawa 1966.
- Dworzaczkowa J., *Szkoła w Lesznie do 1656 r. Nauczyciele i programy*, Leszno 2003.
- Fijałkowski A., *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, Warszawa 2015.
- Fijałkowski A., *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2012.
- Giertych J., *U źródeł katastrofy dziejowej polski. Jan Amos Komeński*, Londyn 1964.
- Gruszczyński W., *Polski wstęp do „Orbis pictus” Komeńskiego*, „Poradnik Językowy” 2002, z. 7.
- Herbst S., Maciszewski J., Tazbir J., *Spór nie tylko o wiek siedemnasty*, „Kultura” 1968, nr 22.
- Jarczykowska M., Bajor A. (red.), *Zalecenia i przestrogi lekturowe (XVI-XX wiek)*, Katowice 2012.
- Jasiński Z., Marek F.A., *Jan Amos Komeński prekursor uniwersalizmu*, Opole 1992.
- Kacprzak L., *Myśl pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego, aktualność w teorii i praktyce edukacyjnej [wybór tekstów]*, Piła 2005.
- Komeński J.A., *Labirynt świata i raj serca*, Cieszyn 1914.
- Komeński J.A., *Mowa o książkach czyli O sprawnym posługiwaniu się tym najprzedniejszym instrumentem kształcenia*, Warszawa 1957.
- Komeński J.A., *Mowa o umiejętnym posługiwaniu się książkami, najcenniejszym narzędziem kształcenia umysłu wygłoszona na wstępie zajęć szkolnych w wielkiej auli Szkoły Szarosz Patak 28 listopada 1650 r.*, Warszawa 1979.
- Komeński J.A., *Odpowiedź Wolzogenowi*, [w:] Z. Ogonowski (red.), *700 lat myśli polskiej. Filozofia i myśl społeczna XVII wieku*, Warszawa 1979.
- Komeński J.A., *Pampedia*, Warszawa 1973.
- Komeński J.A., *Panegiryk Karolowi Gustawowi bezkrwawemu zwycięzcy Sarmacji*, [w:] Z. Ogonowski (red.), *700 lat myśli polskiej. Filozofia i myśl społeczna XVII wieku*, Warszawa 1979.
- Komeński J.A., *Prace wybrane*, Warszawa 1964.
- Komeński J.A., *Unum necessarium czyli Jedyne konieczne*, Wrocław 1999.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Warszawa 1956.
- Konior A. (red.), *Jan Amos Komeński dziś i jutro. Materiały sesji naukowej w 400-lecie urodzin Komeńskiego*, Leszno 1992.

- Konior A. (red.), *Jan Amos Komeński i bracia czescy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628-2008)*, Leszno 2009.
- Kosman M., *Na marginesie najnowszych prac o Janie Amosie Komeńskim*, „Rocznik Leszczyński” 2010, t. 10.
- Kozłowski W.M., *Stanowisko Locke’a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 1-2.
- Kubik K., *Badania komeniologiczne w Polsce w okresie 30-lecia PRL*, [w:] *Jan Amos Komenský a Polsko*, Praha 1975.
- Kubik K., *Wpływ Jana Amosa Komeńskiego na wykształcenie się koncepcji dydaktyczno-wychowawczych na Pomorzu Gdańskim w XVII wieku*, [w:] L. Leja, *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, Poznań 1974.
- Kurdybacha Ł., *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.
- Kurdybacha Ł., *Pisma wybrane*, T. 2, Warszawa 1976.
- Kurdybacha Ł., *Působení Jana Amose Komenského w Polsku*, Praha 1960.
- Kurdybacha Ł., *Rola Komeńskiego w Europie XVII wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1958, t. I.
- Kurdybacha Ł., *Sesja naukowa w Lesznie w czterechsetną rocznicę powstania Gimnazjum i w trzechsetną wydania „Opera didactica omnia” J. A. Komeńskiego*, Wrocław 1957.
- Kurdybacha Ł., *Wpływ wczesnego oświecenia na Jana Amosa Komeńskiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1968, t. XI.
- Leja L. (red.), *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, Poznań 1974.
- Łukasiewicz J., *Jan Amos Komeński niegdyś rektor szkół w Lesznie*, „Przyjaciel Ludu” 1834.
- Meissner A., *Miejsce Jana Amosa Komeńskiego w polskich badaniach po II wojnie światowej (w 330. rocznicę śmierci)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2002, t. 55.
- Mnich R., *Comenius und die Politische Situation in der Ukraine des 17. Jahrhunderts: Drei Dimensionen*, „Studia Comeniana et Historica” 2012.
- Mnich R., *Exustus non convictus: Jan Hus und Hussiten bei den Ostslaven*, „Studia Comeniana et Historica” 2015.
- Mnich R., *Johann Amos Comenius versus Edmund Husserl und seine Schüler: ein Versuch der Gegenübersetzung*, [w:] V. Goris, M. Meyer, V. Urbánek (red.), *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*, Wiesbaden 2016.
- Mrozowska K., Dybiec J., *Jan Amos Komeński w Polsce. Działalność – recepcja – przegląd badań*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 1974.
- Nowacka M., *Jan Amos Komeński o powinnościach prozdrowotnych*, „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” 2015, t. 27.
- Nowicki A., *O Polsce XVII wiecznej*, „Współczesność” 1968, nr 10.
- Osińska W., *Jan Amos Komenský w Polsce. Repertorium prac Komeńskiego znajdujących się w polskich księgozbiorach*, Wrocław 1972.

- Otwinowska B., *Rola dydaktyki językoznawczej Komeńskiego w Polsce XVII w.*, [w:] K. Budzyk, J. Hrabák (red.), *Studia z dawnej literatury czeskiej, słowackiej i polskiej poświęcone V Międzynarodowemu Kongresowi Sławistów w Sofii*, Warszawa 1963.
- Remerowa K., *O człowieku użytkownika tego świata*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 1.
- Richter M., *Jan Amos Komeński. Zarys życia i działalności*, Siedlce 2015.
- Sztobryn S., *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne” t. 3, Siedlce 2016.
- Sitarska B. (red.), *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, t. 2, Siedlce 2015.
- Sitarska B. (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, t. 3, Siedlce 2016.
- Sitarska B. (red.), *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, t. 1, Siedlce 2014.
- Sitarska B., *Freiheit, Verantwortung und Identität als Schlüsselkonzepte zum Verständnis des Lebens, der Arbeit und des Werkes des Johann Amos Comenius?*, [w:] V. Goris, M. Meyer, V. Urbánek (red.), *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*, Wiesbaden 2016.
- Sitarska B., Mnich R. (red.), *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. IV, Siedlce 2012.
- Sitarska B., Mnich R. (red.), *Jan Amos Komeński a kultura baroku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. I, Siedlce 2007.
- Sitarska B., Mnich R. (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. III, Siedlce 2010.
- Sitarska B., Mnich R., Richter M. (red.), *Werner Korthaase badacz Jana Amosa Komeńskiego*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. II, Siedlce 2009.
- Sitarska B., *Political Dimension of John Amos Comenius Pedagogy*, „*Studia Comeniana et Historica*” 2012.
- Skoczylas J., *J.A. Komeński (1592-1670) a rozwój nauk o Ziemi w Wielkopolsce*, „*Przegląd Górniczy*” 2014, t. 70, nr 4.
- Spyra A., *Przestrzeń naturalna i przestrzeń sztuczna w „Labiryntie świata i raju serca” Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] http://estetykaikrytyka.pl/art/11/11_spyra.pdf
- Suchodolski B., *Jan Amos Komenský – le problème de la réalisation de l’utopie*, „*Acta Comeniana*” 1972, t. 27.
- Suchodolski B., *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967
- Suchodolski B., *Znaczenie Jana Amosa Komeńskiego w dziejach nauki*, „*Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*” 1957, nr 4.

- Sulejewicz-Nowicka M., *Jana Amosa Komeńskiego wykład o umiejętnym posługiwaniu się książkami jako najcelniejszym narzędziem kształcenia umysłu. Kilka uwag bibliologa*, „Forum Bibliotek Medycznych” 2012, nr 2.
- Sztobryn S., *Historia wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk 2006.
- Śliziński J., *Autograf Jana Amosa Komeńskiego w Książnicy Miejskiej im. M. Kopernika w Toruniu*, „Archiv Komenskeho” 1957, nr 1.
- Śliziński J., *Comeniana siedmiogrodzkie*, „Archiv Komenskeho” 1964.
- Śliziński J., *Jan Amos Komensky – Studien in der Zwischenkriegzeit in Polen*, „Acta Comeniana” 1979.
- Śliziński J., *Jan Amos Komensky en Pologne*, „Acta Comeniana” 1972.
- Śliziński J., *Recepcja Jana Amosa Komeńskiego w Polsce po drugiej wojnie światowej* [w:] https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/120774/SpisyFF_176-1971-1_28.pdf?sequence=1.
- Śliziński J., *Z działalności braci czeskich w Polsce*, Wrocław 1959.
- Śliziński J., *Z wyników ostatnich badań komeniologicznych*, „Sprawozdanie z Prac Naukowych Wydziału Nauk Społecznych PAN” 1962.
- Trentowski B.F., *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętność wychowania nauki i oświaty słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 2, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.
- Voisé W., *Jan Amos Komeński w świetle pokłosia sesji jubileuszowych 1970 r.*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1971, nr 16.
- Wroczyński R., *Komeńskiego koncepcja kształcenia przez całe życie*, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 2.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dlaczego Pampedia*, „Pampaedia” 2004, nr 1.

Janina Florczykiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Myśl pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego jako podłoże rozwoju humanistycznej orientacji w wychowaniu¹

The pedagogical thought of John Amos Comenius as the basis for the development of the humanistic orientation in education

Streszczenie

Humanistyczna orientacja pedagogiki zaznaczyła się na przełomie XIX i XX w. w założeniach koncepcji rozwijanych w ramach nurtu Nowego Wychowania oraz pedagogikach antyautorytarnej czy personalistycznej. Jej egzemplifikacją jest pedagogika humanistyczna, w której za główny cel oddziaływań przyjmuje się dobro wychowanka. Założenia humanistyczne leżą u podstaw współcześnie realizowanych pedagogii, ich istotność stała się bodźcem do określenia ich korzeni. Podstaw pedagogiki humanistycznej zwykło doszukiwać się w myśli filozoficznej Kanta, natomiast zamierzeniem autorki było sięgnięcie wstecz, do pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego, uważanego za twórcę naukowych podwalin pedagogiki, i wskazanie w niej idei humanistycznych. W tym celu dokonano rekonstrukcji myśli pedagogicznej Komeńskiego pod kątem treści humanistycznych, a następnie poddano ją interpretacji w kontekście założeń pedagogiki humanistycznej. Pozwoliło to na wskazanie analogii przyjmowanych w obu pedagogikach.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, humanistyczna orientacja pedagogiki, „Nowe Wychowanie”, myśl humanistyczna w pedagogice Komeńskiego, idee humanistyczne w myśli Komeńskiego

Abstract

The humanistic orientation of pedagogy was emphasized at the turn of 19th and 20th centuries in the assumptions of concepts developed within the framework of the New School as well as in anti authoritarian or personalistic pedagogies, its exemplification is humanistic pedagogy, in which the main purpose of impacts is the interest of the pupil. Humanistic assumptions are the basis for pedagogies implemented contemporarily. Significance of humanistic assumptions became an impetus for defining their roots. The foundations of humanistic pedagogy are usually found in Kant's philosophical thought, while the intention of the author was to reach back to the pedagogy of John Amos Comenius, regarded as the creator of scientific foundation of pedagogical thought, and to extract a humanistic idea therefrom. For that purpose, pedagogical thought of Comenius was reconstructed for humanistic content and next interpreted in the context of assumptions of humanistic pedagogy. This allowed for indicating analogies between assumptions present in both pedagogies.

Keywords: John Amos Comenius, the humanistic orientation of pedagogy, „New Education”, humanistic ideas in Comenius' thought

¹ Wyniki badań zrealizowane w ramach tematu badawczego nr 381/14/S zostały sfinansowane z dotacji na naukę, przyznanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Punktem wyjścia dla podjętych rozważań stało się stwierdzenie Sławomira Sztobryna (2003), że Nowe Wychowanie „było pierwszą realną próbą wprowadzenia w życie idei *Pampaedii* J.A. Komeńskiego” (Sztobryn, 2003: 286). Wśród prekursorskich aspektów zawartych w myśli pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego znajdują się poglądy, które można uznać za podwaliny kształtującej się na przełomie XIX i XX wieku humanistycznej orientacji pedagogiki reprezentowanej m.in. w koncepcjach rozwijanych na gruncie nurtu Nowego Wychowania, w pedagogice radykalnego humanizmu reprezentowanej przez Ericha Fromma czy pedagogice antyautorytarnej². Przedmiotem prezentowanych tu rozważań jest ich wskazanie i odniesienie do założeń pedagogiki humanistycznej rozwijanej na przełomie XIX i XX wieku.

W pedagogice humanistycznej centralną kategorią odniesienia uczyniono podmiotowość dziecka (Zarzecki 2012: 30). Przyjęto, że naczelną wartością jest człowiek i jego dobro pojmowane zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i kolektywnym co, jak zauważa Jan Ratajczak (2009), określa imperatyw jednocześnie realizowania dobra indywidualnego i społecznego, „tzn. że nie można realizować dobra społecznego kosztem dobra jednostki i odwrotnie – dobra jednostki, kosztem dobra społecznego (które jest wszak zbiorem jednostek)” (Ratajczak, 2009: 129).

Humaniści utożsamiają dobro człowieka z osiągnięciem szczęścia (byciem szczęśliwym). Jego źródłem jest realizacja osobowych potencji, którą zapewnia rozwój podmiotowy, stąd kluczową rekomendacją sformułowaną dla praktyki jest wszechstronny rozwój osobowości jednostki. Dla humanistów oznacza on rozwój potencjału ludzkiego rozumiany jako realizacja natury ludzkiej wyznaczanej przez rozum i dążenie do dobra. Przekonania te wynikają z założenia o istnieniu w człowieku potencji samorozwojowych, które inicjują rozwój umysłu oraz zdolności do miłości, samostanowienia (tendencji do autonomii) i samorealizacji (Śliwerski, 2015: 265-266).

Odniesienia do tych założeń humanistycznych możemy odnaleźć w „*Pampaedii*” Komeńskiego, ich zapowiedź znajdujemy już w opisie zawartości dzieła, którą, jak wskazuje Bogdan Suchodolski we wstępie do polskiego jej wydania, określa długi jego podtytuł: „Wszechoświecenie (*Pampaedia*) gdzie się rozważa powszechne pielęgnowanie zdatności ludzkich oraz zaprowadzenie takiego ładu w pracach wykonywanych w ciągu całego życia, ażeby umysł ludzki, przyjemnie się trudząc we wszystkich przeżywanych latach, mógł się stać ogrodem rozkoszy. Będzie też mowa o niewątpliwie skutecznych działaniach podejmowanych dla osiągnięcia tego wzniesłego celu” (Suchodolski, 1973: 3).

² Beatrix i Burkhard Bierhoffowie podjęli badania porównujące pedagogikę krytyczną E. Fromma z antypedagogiką, wskazując na wspólne założenie, związane z negacją praktyk wychowawczych, przy czym antypedagogika neguje wychowanie, proponując jego wyeliminowanie z życia społecznego, natomiast Fromm postuluje wyeliminowanie praktyk manipulacyjnych z wychowania (które odróżnia od wychowania), wskazując na negatywne skutki w postaci ukształtowania postawy życiowej „mieć” (podaje za: Śliwerski, 2015: 270-271).

Wysuwany przez humanistów postulat wszechstronnego rozwoju odnajdujemy w poglądach Komeńskiego odnoszących się do kształcenia człowieka. Jego odpowiednikiem jest postulat kształcenia całościowego, zgodnego z naturą ludzką: „kształcić należy nie jakąś część człowieka, lecz jego całego we wszystkim, co stanowi naturę ludzką” (Komeński, 1973: 30). Komeński zaleca aby „wszyscy uczyli się wszystkiego i całkowicie” (tamże: 9). Mówiąc „wszyscy”, ma na myśli „narody, stany, rodziny, osoby bez pominięcia kogokolwiek” (tamże: 11). Z kolei „wszystko” oznacza „to, co może człowieka uczynić mądrym i szczęśliwym” i obejmuje: zdolność przewidywania przyszłości, rozsądek w działaniu i decydowaniu, działanie zgodne, bez stosowania przymusu i harmonię działania³. Tak więc wszyscy ludzie powinni być „wszystkowiedzący (pansophoi), to jest: (1) rozumiejący wewnętrzne składniki zarówno rzeczy, jak myśli i mowy, (2) a także wszelkiego działania (własnego i innych ludzi) granice, środki i sposoby postępowania, (3) oraz umiejący we wszystkich rozproszonych i wzajemnie zachodzących na siebie działaniach (jak również w myśleniu czy mówieniu) rozróżnić to, co istotne, od tego co przypadkowe, i to, co obojętne, od tego, co szkodliwe. A w następstwie zwracać uwagę na bezdroża w myśleniu, mowie i działaniu własnym i innych ludzi i umieć zawsze i w każdej sytuacji powracać na właściwą drogę.” (Komeński, 1973: 13). Z opisu tego wyłania się obraz człowieka kierującego się w działaniach mądrością wynikającą ze zrozumienia złożoności świata i występujących w nim zależności, również w interakcjach społecznych, ukierunkowanego na samorealizację (osiągnięcie mądrości i szczęścia), prospołecznego, tj. kierującego się zasadą miłości do drugiego człowieka, nawiązującego konstruktywne relacje społeczne i czerpiącego z nich radość. Transponując ten obraz na poglądy Fromma, dotyczące efektów proponowanego przez niego wychowania humanistycznego, dostrzega się analogię w zakresie: 1) podmiotowego ukierunkowania jednostki na „być”, tj. czerpania radości z rozwijania siebie, osobowych potencji twórczych oraz relacji z innymi, opartych na pozytywnym nastawieniu (miłości) do drugiego człowieka i chęci dzielenia się z nim, 2) pracy nad sobą w kierunku redukcji popędów skierowanych przeciwko ludziom, tj. narcyzmu, chciwości, nienawiści (Fromm, 1989: 111; za: Śliwerski, 2015: 268).

Wskazywane przez Komeńskiego kierunki rozwoju człowieka w znacznym zakresie odpowiadają koncepcji kształtowania jednostki samorealizującej się. Zgodnie z założeniami humanistycznymi samorealizacja jest równoważna z osiągnięciem takiego poziomu rozwoju jednostki, w którym jej działania są zwrócone na realizację osobowych potencji – jednostka jest ich w pełni świadoma i czerpie radość z ich realizacji (realizacji siebie). Jest motywowana wewnętrznie potrzebą wzrostu. Samorealizacja jest równoznaczna z optymalnym funkcjonowaniem jednostki, tj. procesem, w którym realizacja przedsięwzięć wyzwala potencje podmiotu (zob. Florczykiewicz, 2013: 126), pozwala na odczucie pełni

³ Wyjaśniając pojęcie „wszystko”, Komeński odwołuje się do poglądów Salomona (Ks. przyp. 30, w. 25- 28).

egzystencji, utożsamianej z arystotelesowską kategorią eudajmonii⁴ (por. Florczykiewicz: 2013). Optymalne funkcjonowanie jest traktowane jak stan integracji psychiki, w tym integracji ze światem zewnętrznym (Drat-Ruszczak, 2000). Oznacza najwyższy stopień przystosowania, jednostka nie ma poczucia żadnych konieczności, w pełni akceptuje siebie i ufa sobie – jest ukierunkowana na rozwój (por. Florczykiewicz, 2013: 127). Doświadczający jej człowiek jest życzliwy wobec innych, cechuje go niezłośliwe poczucie humoru i nie jest zdolny do czynienia zła. Postulaty samorealizacji nakładają się na ideę subiektywizmu w wychowaniu, którego wkład w teorię wychowania obejmuje zwrócenie uwagi na indywidualność i niepowtarzalność jednostki ludzkiej, co stało się przyczynkiem do wypracowania obecnej powszechnie we współczesnych pedagogiach dyrektywy rozwijania samowiedzy.

Rozważając analogię w zakresie postulatu ukierunkowania wychowania na wszechstronny rozwój podmiotowy, należy zaznaczyć, że Komeński formułuje je na podstawie odmiennych niż humaniści pobudek – poglądy Komeńskiego mają podłoże religijne, celem ostatecznym postulowanych stanów i działań jest upodobnianie się do Boga: „Skoro bowiem wszyscy zostali stworzeni na podobieństwo najwyższej mądrości Boga, należy dołożyć wysiłku, aby obraz odwzorowujący odpowiadał wzorcowi” (Komeński, 1973: 17), ponadto celem przyświecającym wychowaniu, rozumianemu w kategoriach powszechnego kształcenia, jest „wyplenienie z rodzaju naszego głupoty” (Komeński, 1973: 11). Z kolei pedagogika humanistyczna koncentruje się na kategorii dobra człowieka, przynajmniej jej status nadrzędnego celu oddziaływań.

Kolejny pogląd odnajdywany w pedagogice humanistycznej dotyczy natury człowieka. Komeński uważa, że istotą człowieczeństwa jest dążenie do osiągnięcia doskonałości (1973: 35), na które pozwala określony sposób życia, obejmujący między innymi: troskę o zdrowie, poznawanie wszystkiego za pomocą zmysłów, rozumu i wiary, umiejętność trafnego wyboru, ukierunkowanie na pracę pozwalającą na zapewnienie bytu, łagodność obyczajów (s. 35-37). Owo wrodzone dążenie do doskonałości oddaje w pewnym sensie podkreślane przez humanistów wrodzone ukierunkowanie na samorealizację, rozumianą jako realizację podmiotowych potencji (Maslow, 2006; Rogers, 2002), przy czym za odpowiedniki tych potencji można uznać „zdatności ludzkie”, o których mówi Komeński (1973: 3).

Wynikiem opisanej wyżej organizacji wychowania wyłaniającej się z postulatów Komeńskiego jest utopijny stan optymalnego funkcjonowania społecznego, co wyraził w słowach: „Jeśli bowiem tego wszystkiego wszyscy całkowicie się nauczą, wszyscy staną się pod każdym względem mędrkami, a świat będzie pełen porządku, światła i pokoju” (Komeński, 1973: 13). Ta wizja wskazująca na „ogród rozkoszy”, rozumiany jako stan harmonii odczuwany wskutek osiągnięcia „wszechstronnej kultury duchowej” (Komeński, 1973: 9-10),

⁴ Eudajmonia według Arystotelesa (2007) to „życie dobrami, polegające na rozwijaniu cnót” (Florczykiewicz, 2013: 113), co oznacza specyficzne odczucie zadowolenia, równoważne z osiągnięciem stanu umysłu, w którym jednostka ma poczucie realizacji celów zgodnych z osobistymi przekonaniami i wartościami (zob. Florczykiewicz, 2013: 127).

daje się rozważać w kategoriach wskazywanej przez humanistów osobowości w pełni funkcjonującej, czyli samorealizującej się. Zadaniem Komeńskiego wrodzone dążenie do harmonii ze światem motywuje działanie człowieka: „człowiek znajduje upodobanie w harmonii i gorliwie jej szuka” (Komeński, 1956: 51). Należy dodać, że integracja człowieka ze światem zewnętrznym współcześnie jest wskazywana jako warunek optymalnego funkcjonowania.

Ważnym postulatem pedagogiki humanistycznej jest autonomia jednostki. Przyjmuje się w nim, że istotą wychowania jest autokreacja, wolność i twórczość. Pedagogika humanistyczna rekomenduje niedyrektywne metody wychowania, postulując odejście od przymusu i manipulacji. Zakłada się, że wychowanie przebiega w interakcji: jednostka – otoczenie, stąd rolą pedagogów jest odpowiednia organizacja środowiska, tj. wyposażenie go w elementy korzystne wychowawczo, przy jednoczesnym usuwaniu elementów szkodliwych. Efektywność wychowania mierzona jest poziomem inkulturacji (aktywnego uczestnictwa w kulturze), socjalizacji i aktywności skierowanej na samorozwój. Wymienione idee znalazły wyraz w poglądach głoszonych w ramach ruchu Nowego Wychowania⁵, które odwołując się do idei pajsocentryzmu, postulowały oparcie wychowania na naturalnych siłach tkwiących w dziecku (Sztobryn, 2003: 285), rezygnując z przymusu i indoktrynacji.

Odwołania Komeńskiego do samorozwoju można upatrywać w przekonaniu o wrodzonej zdolności człowieka do samodoskonalenia: „natura ludzka, ponieważ w całości jest aktywna, dokądkolwiek się zwróci, cała się poddaje temu kierunkowi; jest więc zdolna do kształtowania siebie” (Komeński, 1973: 22). Uzależniając aktywizację zdolności do samodoskonalenia od dostarczenia wiedzy o jego sposobach, nawiązuje Komeński do roli pedagoga. Jego zadaniem jest kształcić ludzi w człowieczeństwie, które określa poprzez dwanaście dążeń; są to dążenia do: bycia, odczuwania siły, świadomości otoczenia, rozumienia, wolności, bycia aktywnym, posiadania i bezpiecznego użytkowania posiadanych rzeczy i zdolności, bycia szanowanym, dzielenia się wiedzą z innymi, uzyskania życzliwości i miłości innych ludzi, uzyskania przychylności Boga (Komeński, 1973: 33-34). Ideę autonomii możemy odnaleźć w wielu wersach *Pampaedii*, jednak o ile humaniści postrzegają ją jako uprawnienie wychowanka do kierowania się własną wiedzą i dokonywania samodzielnych wyborów, o tyle Komeński postrzega ją jako rezultat wychowania równoznaczny z osiągnięciem określonej wiedzy – Prawdy, czyli wykształcenia w pełni, które zapobiega wykolejeniom i innym kłęskom doświadczanym przez człowieka: „W pełni – to jest aż do osiągnięcia Prawdy, dzięki której każdy prawidłowo wykształcony człowiek znajdzie się poza niebezpieczeństwem pomyłek i błędzenia, krocząc prostą i właściwą drogą. Dziś bowiem niewielu śmiertelnych wspiera się na własnych lub rzeczowych podstawach, większość idzie za tępych popędem, a inni stosują się do cudzych upodobań” (Komeński, 1973: 12). Wypowiedź ta pokazuje, że autonomia jest utożsamiana przez Komeńskiego jedynie z samodzielnością

⁵ W Stanach Zjednoczonych ruch ten określano mianem progresywizmu, w Europie „szkoła nowa”, szkoła twórcza”, w Rosji „swobodne wychowanie” (por. Sztobryn 2003: 281).

dokonywania wyborów, która zapewnia kierowanie się wpojonymi człowiekowi wartościami. Pogląd ten tylko w wąskim zakresie pokrywa się z głoszona przez humanistów ideą autonomii człowieka, która oprócz umożliwienia samodzielności wyboru, połączonego z negacją przymusu pedagogicznego, obejmuje niedyrektywność w zakresie treści, wartości, poglądów. Autonomia jest postrzegana w różny sposób, na przykład w pedagogice antyautorytarnej oznacza pełną niezależność jednostki od wszelkich wpływów zewnętrznych – Neill podkreślał prawo dziecka do własnego rozwoju, pisząc o założeniach jego pedagogii: „zabraliśmy się do stworzenia szkoły, w której dzieci miałyby wolność bycia sobą. W tym celu musieliśmy zrezygnować z wszelkiej dyscypliny, wszelkiego pouczenia, udzielania rad, wszelkich nauk moralnych i religijnych pouczeń” (Neill, 1994: 31). Autonomia oznaczała dla niego prawo do samostanowienia, wolność, która dawała prawo do zachowań przynoszących radość jednostce, przy zastrzeżeniu, że nie ograniczają one wolności innych ludzi. Frommowskie rozumienie autonomii zostało wyjaśnione poprzez wskazanie powinności nauczyciela, który nie powinien dążyć do wywierania wpływu na rozwój wychowanków, ale ukazywać im te możliwości w sposób prawdziwy (za: Śliwerski, 2015: 265). Główna różnica w pojmowaniu autonomii przez Komeńskiego i pedagogów o poglądach humanistycznych dotyczy źródeł wiedzy. Komeński nie był zwolennikiem subiektywizmu w nauczaniu, postulował pełną kontrolę jego treści. Zakładał, że nauczanie ma być prowadzone i kontrolowane z zewnątrz: „Każdą rzecz należy przysposobić do jej celów i człowieka również” (Komeński, 1973: 25), „zaleca [się] aby wszystkich ludzi bez wyjątku kształcić w człowieczeństwie” (s. 25); „stałe konieczne jest prowadzenie za rękę. Żadne wstępne próby nie mogą odbywać się bez obecności kierownika, bo uczeń niedoświadczony, stawiający pierwsze kroki, łatwo zbłądzi nawet na gładkiej drodze. A zbłądzenie zawsze pociąga z sobą, jeśli nie niebezpieczeństwo, to trud powracania do miejsca, gdzie błąd popełniono” (Komeński, 1973:121). W dowolności doboru treści przez jednostkę upatrywał niebezpieczeństwa zejścia na niewłaściwą drogę: „Umysł bowiem jest dociekliwy, a jeśli nie da mu się zajęcia przez podsuniecie tego, co prawdziwe i co go właściwie ukształtuje, sam sobie, na własną rękę każdy będzie tworzył jakieś złudy, którymi będzie się zabawiał w najdziwniejszy nawet sposób. Wola, jeśli się jej nie skieruje na rzeczy naprawdę prawdziwe i dobre, aby się nimi z korzyścią własną radowała, sama siebie zniszczy, przyswajając sobie to, co najbardziej fałszywe, i zamiast pożytecznymi rzeczami zabawiają się szkodliwymi” (Komeński, 1973: 17). Wiedza wskazywana jako konieczna do przekazania człowiekowi jest określana przez autora *pansofiq*. Stanowi swoiste kompendium wiedzy o rzeczywistości (wszechwiedzę) i obejmuje naukę o: bycie, historycznym rozwoju społeczeństwa oraz teorii rozwoju społecznego (Sztobryn, 2012: 261-262).

Wspomniana idea oparcia wychowania na autokreacji, wolności i twórczości zaowocowała ważnymi dyrektywami dla praktyki pedagogicznej. Koncepcje tworzone na gruncie Nowego Wychowania, odwołując się do różnic indywidualnych, postulowały uwzględnienie ich w procesie wychowania,

wskazując na konieczność dostosowania wychowania do potrzeb konkretnej jednostki poprzez zapewnienie dziecku swobody w eksploracji rzeczywistości⁶. John Dewey wskazywał na rozwijanie postawy twórczej, obejmującej potrzebę samodzielnej eksploracji środowiska, która motywuje do aktywności „badawczej” (Dewey, 1972).

Z przedstawionych założeń wynikały postulaty oparcia procesu nauczania i wychowania na doświadczeniu zmysłowym oraz swobodnego rozwijania aktywności dziecka i jego ciekawości poznawczej. Odnajdujemy je także wśród założeń sformułowanych przez Komeńskiego, który zachęcał, aby „nakłaniać ludzi do poznawania wielu rzeczy (aby wchłaniali, co tylko się da wchłonąć za pomocą zmysłów, rozumu, wiary), aby mogli uniknąć rozdźwięku w umyśle, a w konsekwencji także w woli i działaniu, który powstaje z niezajomości rzeczy potrzebnych” (Komeński, 1973: 36). Ciekawość świata uznawał za naturalną skłonność człowieka, która pozwala na dostrzeganie rzeczy, dlatego jej rozwój postulował w opracowanej przez siebie metodzie nauczania pogładowego.

Charakterystyczny dla poglądów wspomnianego wyżej Deweya jest postulat aktywizmu, wyrażony w zasadzie uczenia przez działanie, opartej na założeniu, że dziecko powinno stać się aktywnym podmiotem w poznawaniu (Dewey, 1972), zaś narzędziem poznania powinno być doświadczenie (pogląd ten jest prezentowany w wielu humanistycznie zorientowanych poglądach, m.in. pragmatyzmie W. Jamesa; funkcjonalizmie E. Claparede’a czy koncepcjach O. Decroly, M. Montessori). Odwołania do aktywizmu znajdujemy również u Komeńskiego, który nawiązuje do wrodzonej człowiekowi potrzeby działania: „natura ludzka (...) w całości jest aktywna, dokądkolwiek się zwróci, cała się poddaje temu kierunkowi; jest więc zdolna do kształtowania siebie” (Komeński, 1973: 22). Różnice poglądów wynikają z podejścia do wiedzy – dla Komeńskiego jest ona z góry określona, zaś pragmatyści negowali istnienie obiektywnej wiedzy, niezależnej od człowieka, ich zdaniem wiedza jest tworzona w konkretnym czasie i działaniu i wynika z doświadczenia człowieka (Melosik, 2003: 310).

Ważnym aspektem humanistycznego podejścia do wychowania jest kształtowanie tożsamości. Zdaniem Fromma wychowanie ma pomóc człowiekowi w odnalezieniu jego „ja”, identyfikacji tożsamości, stąd ważnym jego kierunkiem powinno być samopoznanie, które konstytuuje samowiedzę człowieka. Samowiedza jest poznawczą reprezentacją „ja”, która odzwierciedla system postaw odnoszących się do siebie, formułowanych w dwóch perspektywach – podmiotowej, powiązanej z subiektywną oceną siebie przez jednostkę, oraz przedmiotowej, formułowanej w odniesieniu do informacji o „ja” uzyskanych od tzw. znaczących innych (E.T. Higgins, 1990, za: Bąk 2002). W myśl poglądów humanistycznych efektem samowiedzy jest rozumienie rzeczywistości podmiotowej i społecznej i zachodzących w niej procesów, które pozwala na

⁶ Swobodna eksploracja otoczenia wynika z idei aktywizmu promowanej między innymi przez J. Deweya, który „zdefiniował wychowanie jako proces aktywnego wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku” (Sztobrym, 2003: 286).

pokonywanie trudności, rozwiązywanie konfliktów i nawiązywanie poprawnych relacji społecznych. U Komeńskiego samopoznanie zostało wpisane w ideę wszechwiedzy – „wszechwiedzący to jest: 1) rozumiejący wewnętrzne składniki, zarówno rzeczy, jak myśli i mowy, 2) a także wszelkiego działania (własnego i innych ludzi) granice, środki i sposoby postępowania, 3) oraz umiejący we wszystkich rozproszonych i wzajemnie zachodzących na siebie działaniach rozróżnić to, co istotne, od tego co przypadkowe, i to co obojętne, od tego, co szkodliwe” (Komeński, 1973: 15). Należy dodać za Barbarą Sitarską (2015), że dla Komeńskiego wiedza o sobie stawiała się częścią wiedzy o świecie: „W procesie wychowania »całość człowieka« kształtuje się przez »całość świata«” (Sitarska, 2015: 146).

Samowiedza jest dla Komeńskiego jednym z efektów samokształcenia (samowychowania), który wynika z potrzeby dotarcia do wiedzy (Komeński, 1956: 46) oraz orientacji człowieka na poznawanie świata, którą humaniści nazywają aktywnością poznawczą: „oczy, uszy, dotyk i sam umysł zawsze są w poszukiwaniu pokarmu, zawsze też dają się kędyś na zewnątrz ponosić i nie ma dla natury pełnej życia rzeczy nieznośniejszej niż beczyność i odrętwienie” (Komeński, 1956: 46). Samokształcenie zawsze w jakimś zakresie towarzyszy kształceniu, będąc najczęściej wynikiem odczucia niedoboru, niedopowiedzenia – Komeński zwrócił na to uwagę w słowach: „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 [...] większe poczynili postępy niż inni przy wytężonym kształceniu ich przez profesorów” (Komeński, 1956: 46-47). Drogą do uzyskania samowiedzy jest, zdaniem autora, oparcie się na własnym doświadczeniu poprzez refleksyjną postawę wobec życia i analizę doświadczeń (Florczykiewicz, 2016). Z samopoznaniem wiązał Komeński rozwój człowieczeństwa, w tym rozwój moralności (Suchodolski, 1973: XLII-XLIII), wskazując na jego źródło w aktywnym, tj. wrodzonej potrzebie działania.

Podsumowanie

Zawarta w tytule tekstu teza, sugerująca jakoby myśl Jana Amosa Komeńskiego stanowiła grunt dla późniejszego rozwoju pedagogiki humanistycznej, jest nieco przewrotna, bowiem żaden z twórców koncepcji humanistycznych nie odwołuje się wprost do myśli Komeńskiego, ponadto początków naukowej pedagogiki humanistycznej upatruje się w myśli Kanta (Zieliński, 2014). Niemniej analiza dzieł Komeńskiego w perspektywie założeń humanistycznych formułowanych na przełomie XIX i XX wieku ujawnia istnienie pewnych analogii głoszonych poglądów. Ich źródłem jest przede wszystkim zakres zagadnień, które w czasach Komeńskiego cechowało olbrzymie nowatorstwo. Należy przy tym zaznaczyć, że w ich rozumieniu zaznaczyły się daleko idące różnice. W kręgu tych zagadnień znalazły się idee: 1) ukierunkowania wychowania na wszechstronny rozwój jednostki, 2) autonomii w wychowaniu, 3) dążenia do samowiedzy,

4) samorealizacji, 5) aktywizmu. Recepcja myśli Komeńskiego w nawiązaniu do późniejszych postulatów humanistycznych nie tylko ujawnia głęboki humanizm przenikający jego pedagogikę, ale też wskazuje na ciągłość jego idei w czasie.

Bibliografia

- Bąk Waclaw, *E. Tory Higginsa teoria rozbieżności ja*, „Przegląd Psychologiczny”, 2002, 45, I.
- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Warszawa 2007.
- Dewey John, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław 1972.
- Drat-Ruszczak Krystyna, *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańsk 2000.
- Florczykiewicz Janina, *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*, Kraków 2013.
- Florczykiewicz Janina, *Drogi prowadzące do wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie w twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, t. 3, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, Siedlce 2016.
- Fromm Erich, *Mieć czy być?*, Warszawa 1989.
- Higgins E. Tory, *Personality, social psychology, and person-situation relations: Standards activation as a common language*. [w:] L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality. Theory and research*, New York-London 1990.
- Komeński Jan Amos *Pampaedia*, Warszawa 1973.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Maslow Abraham, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.
- Melosik Zbyszko, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003.
- Neill Aleksander Sutherland, *Nowa Summerhill*, Poznań 1994.
- Ratajczak Jan, *Dzielenie się wiedzą w pedagogice humanistycznej*. Humanistyczne forum, „PERSPECTIVA, Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” 2009, rok VIII, nr 2 (15).
<http://perspectiva.pl/pdf/p15/11RATAJCZAK.pdf> [dostęp: 08.07.2017]
- Ploch Leszek, *Edukacja do działań twórczych osób z niepełnosprawnością w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, t. 2, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Siedlce 2015.
- Rogers Carl R., *O stawaniu się osobą*, Poznań 2002.
- Salomon, Ks. przyp. 30, w. 25-28.
- Sitarska Barbara, *Droga człowieka do poznania siebie w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, t. 2, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Siedlce 2015.

- Sitarska Barbara, *Wolność, odpowiedzialność i tożsamość w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, t. 1, *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Siedlce 2014.
- Suchodolski Bogdan, *Wstęp*, [w:] Jan Amos Komeński, *Pampaedia*, Warszawa 1973.
- Sztobryn Sławomir, *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003.
- Sztobryn Sławomir, *Polska komeniologia we współczesnych bibliotekach elektronicznych*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, tom IV, Siedlce 2012.
- Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2015.
- Zarzecki Leon, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.
- Zieliński Paweł, *Kantowskie inspiracje pedagogiki humanistycznej*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, t. XVI.

Leszek Ploch

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Dar wartości ducha w biegu życia uczniów z niepełnosprawnością w interpretacji idei Jana Amosa Komeńskiego

**The gift of the value of spirit in disabled students' lives
in an interpretation of Jan Amos Komeński's ideas**

Streszczenie

W postępowaniu pedagogicznym nieustannie nowatorskie umacnianie poglądów, także w obszarze rozwoju duchowego uczniów z niepełnosprawnością, stwarza niepodważalną szansę poprawy ich biegu życia z perspektywy egzystencji, wnikliwego poznania inności tych uczniów, dostrzeżenia ich potencjalnych możliwości, wzbogacenia ducha. W tekście podkreśla się potrzebę wykorzystania związku myśli J. A. Komeńskiego dla tworzenia aktualnej wizji wychowania religijnego, wzbogacania sfery ducha w przestrzeni szkolnej uczniów z niepełnosprawnością. Wszelka w tym miejscu stosowna i niezbędna interpretacja poglądów dla dokonywania się zmian w tym zakresie proces ten będzie niewątpliwie wzmacniać. Przyjęta w opracowaniu interpretacja, a zarazem propozycja inicjowania koncepcji pracy pedagogów specjalnych w obszarze umacniania cnót kardynalnych i teologicznych – w kontekście wizjonerskich poglądów pedagogicznych J.A. Komeńskiego – może stanowić nieocenioną pedagogiczno-etyczną kanwę warsztatu nauczyciela zarówno dla działań dydaktycznych, jak też wychowawczych. Za przydatnością uwzględnienia zasadności kreowania działań edukacyjnych wobec osób z niepełnosprawnością w kontekście wciąż aktualnych idei Komeńskiego przemawiają między innymi także takie przesłanki, jak: wiara w moc wychowania, perspektywa obiektywizmu postępowania, otwartość na innowacyjność i oryginalność, otwartość innowacyjności na przedmiot nieograniczonej w nieustającym rozwoju duchowości ucznia, dopuszczenie swobody niesienia ograniczonej obiektywnymi warunkami, podmiotowo kreowanej różnorodności oraz możliwości kształtowania indywidualnych, oryginalnych wizji działań edukacyjnych dla wzbogacania ducha uczniów z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: osoba z niepełnosprawnością, cnoty, duch, edukacja, bieg życia

Abstract

In the pedagogic conduct, constant strengthening of innovative views, also in the area of the spiritual development of disabled students, provides an unquestionable opportunity to improve their lives from the perspective of their existence, penetrating recognition of the otherness of those students, noticing their potential possibilities and enrichment of their spirit. It can be definitely claimed that there is a relationship of J.A. Komeński's ideas in the cohesion of creating a vision of religious education and enrichment of the spirit of this group of students in the school

space. Any appropriate and essential interpretation of views for introducing changes in this area will undoubtedly strengthen this process. The interpretation adopted in the study and at the same time a proposal of an idea of special educators' work in the development of cardinal and theological virtues, in the aspect of J.A. Komeński's visionary pedagogic views, provides, in constructing of theoretical and practical proposals of interpretation, an invaluable pedagogic and ethical value, both in the categories of didactic and educational activities. The usefulness of considering the validity of educational activity towards the disabled in the context of Komeński's ideas, which are still up-to-date, is also supported by such premises as faith in the power of education, the perspective of the objectivism of conduct; openness to innovativeness and uniqueness; the openness of innovativeness to students' spirituality, unlimited in its constant development; allowing freedom in variety, limited by objective conditions and subjectively created, and finally, a possibility to create unique visions of educational activities in order to enrich the spirit in disabled students.

Keywords: disabled person, virtues, spirit, spirituality, education, the course of life

Kontynuując poszukiwania prekursorskiego charakteru, odkrywczosci i doniosłości nauki o wychowaniu Jana Amosa Komeńskiego, warto podjąć również próbę utwierdzenia się w doskonałości istoty uniwersalności Jego nauki dla słuszności procesów zrozumienia daru wartości ducha na tle biegu życia uczniów z niepełnosprawnością. Chodzi tu o ważność i aktualność koncepcji J.A. Komeńskiego w urzeczywistnianiu współczesnej praktyki pedagoga specjalnego, pozbawionej przede wszystkim formułowania niczym nieuzasadnionych, dyskryminujących barier i definicji uniemożliwiających realną drogę szansy utwierdzenia się w wartościach etycznych ucznia z niepełnosprawnością. W swojej intencji powinno dojść do takiego wychowania, w którym rozwój ducha uczniów z niepełnosprawnością nie będzie stanowił dziś tematu tabu, a wszelka praktyka osiągać będzie także jego wrastanie w poczucie godności i czystości duchowej. Myśli J.A. Komeńskiego mają tu kluczową rolę przewodnią, bowiem nie tylko stanowią wartość samą w sobie, ale mobilizują, także i po dzień dzisiejszy, do konstruktywnego postrzegania jednostki w jej biegu życia na przestrzeni aktualnej rzeczywistości.

W tekście autorstwa S. Sztobryna czytamy między innymi: „Człowiek – według Komeńskiego ma trzy składowe: »prawdziwą« wiedzę, zdolność posługiwania się własnym rozumem oraz praktykę. Niezwykle cenną z punktu widzenia współczesności jest idea Komeńskiego objęcia ową powszechną mądrością także osób niepełnosprawnych. Poza kręgiem kultury pozostawiał jedynie »nieludzi«” (Sztobryn, 2015: 94). Dalej autor wskazuje, że „obok tej empirycznie doświadczanej rzeczywistości istnieje według J.A. Komeńskiego inna, może nawet z punktu widzenia swoiście pojmowanej duchowości ważniejsza – byt transcendentalny poznawany przez racjonalne poznanie »prawdy« Pisma Św. lub przez iluminację. Przez związek człowieka z Bogiem także jego umysł jest odzwierciedleniem harmonii bytu, jaka jest wynikiem boskiej kreacji” (Sztobryn, 2015: 98).

Przyjmując w proponowanym toku dociekań, że także uczniowie z uszkodzeniami fizycznymi (np. uszkodzenia kończyn, niedosłuch, głuchota, brak wzroku) współistnieją w kręgu rodziny, w szkole, w środowisku rówieśniczym,

grupach i kulturze, mają znaczący wpływ na jakość przebiegu, jak i rozwój biegu własnego życia, zdrowia fizycznego, duchowego i umysłowego. Uczniowie ci w aktualnej rzeczywistości mają sposobność nieustannego rozwijania się oraz wglądu wszędzie tam, gdzie starają się uczestniczyć i wносить do społeczności coś osobistego od siebie. Uzasadnieniem ich trwałości współistnienia, niezależnie od stopniowo poprawiającego się klimatu sytuacji politycznej i społeczno-socjalnej kraju, wydaje się być przede wszystkim sam uczeń, tj. z jednej strony jego osobisty wpływ, który ma na otoczenie, z drugiej zaś sukces najmniejszych efektów z najmniejszych postępów, które na sobie dostępnym poziomie rozumienia i funkcjonowania w roli ucznia odnosi. Taki całkiem odmienny, perspektywiczny, a do niedawna niewyobrażalny odbiór społeczny ucznia z tego rodzaju niepełnosprawnością wydaje się wręcz rewolucyjny. Przykład reformatorskiego dążenia do zmiany sposobu postrzegania uczniów z dysfunkcją fizyczną można w obecnym czasie odnieść z pokorą jako jeden z wielu ważnych kontekstów uniwersalności idei J.A. Komeńskiego, który w swoich tekstach, wyodrębniając pedagogikę w kategoriach podstawowej i stosowanej, wyraźnie podkreślał konieczność dokonywania zmian w oparciu o wiedzę praktyczną (Suchodolski, 1979). Takim celu miała służyć *Wielka dydaktyka*: „[...] do szkół należy ściągać nie tylko dzieci bogaczy i dostojników, ale i wszystkie na równi: szlachetnie urodzone i niskiego pochodzenia, bogate i ubogie, chłopców i dziewczęta, z miast i miasteczek, z osiedli i wsi” (Komeński, 1956: 71-72).

Uniwersalizm myśli J.A. Komeńskiego uwidacznia się również w postrzeganiu aktywności ludzkiej jako elementu przemijalności, odnoszącego się zarówno do uporządkowanego ruchu, jak też i spontanicznego, niekontrolowanego, nieuporządkowanego. Tak postrzegany i interpretowany ruch w biegu życia krótkotrwałego ma na etapie szkoły wpływać na poprawę stanu zdrowia fizycznego, umysłowego i duchowego. Nawet jeśli coś porusza się nie z przyczyn uzasadnionych, posiada zewnętrzną przyczynę, a także trwa nieprzerwanie, tak długo, jak trwa życie. Mistrz zwraca się w *Wielkiej dydaktyce* w stronę antycznej topiki, upatrując w biegu życia ludzkiego swoiście umiejscowionego zjawiska (*Życie jako teatr; Pampaedia*: 251). Jednak to w nim ma rozwijać się nieprzerwanie, choć nie można zapominać, że nic nie jest doczesne: „Trzeba więc z góry ludzi pouczać, że za tę głupotę będzie się płacić wieczną śmiercią, i wyposażyc ich trzeba we wszelkie mądre zasady” (*Pampaedia*: 251). Tymczasem, ponieważ wszystko, co żyje, spala się dla tego, czemu służy, należy pamiętać, że każdy spala się sam dla siebie, a to, co się wypala, długo jeszcze może się żarzyć zanim na zawsze odejdzie. A choć to, co się wypaliło, staje się popiołem, może z tego powstać coś nowego (Vagaggini, 1973: 204-220).

W swojej koncepcji literackiej, teologicznej i pedagogiczno-filozoficznej Mistrz J.A. Komeński nieustannie wyraża swoiście dydaktyczny stosunek do rzeczywistości, przeznaczenia człowieka i rozwoju ducha i tego przeciętnego, i tego z dysfunkcją. W tak interpretowanym porządku biegu życia wydaje się zasadnym przyjęcie, iż za wartość daru ducha uznawać trzeba wszelką aktywność ucznia z niepełnosprawnością w akcie doświadczania przez niego otoczenia, w jedności

z umiejętnie prowadzonym wglądom pedagogów i opiekunów, wyrażających jednocześnie zgodę na to, co indywidualnie kreowana aktywność życiowa ze sobą niesie; ma szansę na swojej ścieżce życia rozwijać w akcie dobrowolnego wychowania, dojrzewania, przeżywania, wzrastania w silnym związku preferowanych wartości i doświadczeń, w tym religijnych. Wszechobecność sytuacji, zjawisk, zależności, dokonań tworzy tu wciąż nowe i ważne dla każdego ucznia oraz grupy warunki wpływające na poziom jakości funkcjonowania i, z drugiej strony, osiągnięcia osobistych sukcesów i/lub porażki (czego także należy się nauczyć). W biegu życia to zawsze przestrzeń otwarta, która ma przede wszystkim swój wymiar duchowy, bowiem jej istnienie towarzyszy fазie mniejszej lub większej świadomości. Im bardziej rozwija się harmonia świadomości w biegu życia ucznia z niepełnosprawnością, tym większą harmonię udaje mu się osiągnąć ze świadomością Ducha. Niezależnie od rodzaju niepełnosprawności ma szansę rozwijać się i umacniać w jedności z otoczeniem, niezależnie od ludzkich wad, przywar, stereotypów, skłonności, marności (Cavalletti, 2001: 106-112).

Człowiek w biegu swojego życia doskonali się przez cały czas: „Całe życie jest szkołą”, utrwała przekonanie, że to samorzutna praca nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, a jednocześnie realizacja wytyczanych zadań (*Pampaedia*: 50). Mistrz Komeński przywiązywał wielką wagę, stwierdzając: „Tak jak dla całego rodu ludzkiego cały świat jest szkołą od prądziejów aż do końca, tak dla poszczególnych ludzi całe ich życie jest szkołą od kolebki aż do grobu” (Komeński, 1973: XVI). W integralności poczynań J.A. Komeński upatrywał cel oraz konieczność w niesieniu pomocy drugiemu człowiekowi, także z niepełnosprawnością. Może to się odbywać w rodzinie, poza rodziną, na zajęciach katechetycznych, także i w szkole. „Cel integralnego rozwoju staje się nadrzędnym celem szkoły, którą można określić szkołą wychowującą; uważa się ją za najwłaściwszy teren naprawy świata (Chałas, 2007: 42-43). W biegu życia dziecka mogą być kształtowane jednocześnie także zakresy doznawanych przeżyć religijnych, pozwalających wyznaczać kierunek rozwoju duchowego oraz dostrzegać posiadane przezeń wewnętrzne bogactwa, które stopniowo i dzięki pomocy środowiska stawać się będą w przyszłości jej trwałym habitus (Argo-Mitjans, 1970: 207-208).

Opierając się na tych zakonach, oczywistym jest, że także z tego powodu ważnym dążeniem ma stawać się takie powszechne wsparcie uczniów z niepełnosprawnością, dzięki któremu mogliby upatrywać i doznawać szansę aktywnego uczestnictwa w środowisku własnym, pozyskiwania jego wzajemnego zrozumienia i szacunku, również w życiu, posłudze i działaniach praktycznych opartych na własnych doświadczeniach religijnych. W takiej transformacji środowiska, nie ulega wątpliwości, iż to właśnie także okoliczności walorów doświadczenia udziału w inicjatywach misyjnych będą miały ogromny wpływ na treść przebiegu biegu życia oraz tworzenia się nowych, konstruktywnych mechanizmów współistnienia omawianej grupy uczniów. Doświadczenie w warunkach szkoły udziału w działaniach misyjnych może stanowić nie tylko podłoże do dokonywania własnej, wewnętrznej analizy siebie, swojego stanu ducha oraz innowacji poszukiwań dla alternatywy modelu funkcjonowania w środowisku rówieśniczym, to także droga

do poznawania siebie i otoczenia, sposób uczenia się i doświadczania na przykładzie konkretnych zdarzeń, przeżyć i przemyśleń. Poparte edukacją dążenie w stronę rzeczywistości religijnej może dodatkowo poprowadzić ucznia również do podjęcia wysiłku i przewyciężania negatywnych uwarunkowań środowiskowych. Dla uczniów z niepełnosprawnością bezpośredni kontakt z rzeczywistością religijną stanowi pod względem ilościowym nieskończenie wielką uzupełniającą część treści ich życia duchowego. Można uznać, że dlatego ta tak bardzo w większości wypadków na nich skutecznie oddziałuje, wzbogaca duchowo i utwierdza w dążeniu ku Bogu.

Uczestnictwo w życiu religijnym, jako propozycja wzbogacania ducha, wymaga silnej woli oraz umiejętności dostosowania się do jego wewnętrznego rytmu funkcjonowania, a ponieważ zawsze skierowane jest w stronę tajemnicy Chrystusa, nabiera różnego kolorytu doznań, w zależności od przeżywanego okresu liturgicznego (Comenius, 1998). Można uznać, że właśnie ten aspekt uczestnictwa ma szansę nabierania niezwykłości kontekstu, wpisującego się w całość procesu rozwoju społecznienia, wychowania, terapii i wzbogacania ducha jednostek z niepełnosprawnością. Jednak, jak podkreśla Mistrz Komeński, zrozumiałym należy uznać fakt, iż wychowanie religijne wymaga zapewnienia w nim obecności stałej opieki specjalistycznej, zwykle przygotowanej metodycznie (katechety, pedagoga, terapeuty, rodzica, przyjaciela), wspomagającej aktywny udział tej grupy uczniów. Zapewnienie wsparcia grupie wszystkich uczestników może pozwolić w sposób bardziej przystępny na poradzenie sobie ze stawianymi w tego rodzaju sytuacjach zadaniami, doświadczania przyjemności funkcjonowania w realizacji zadań pracy misyjnej i zarazem systematycznego zaspokajania indywidualnych potrzeb; uczenia się konkretnych modlitw; kształtowania oczekiwanych zachowań i reakcji; koncentrowania się na istocie mszy świętej; doświadczania kontemplacji w toku nabożeństw; dojrzewania w praktycznym przygotowaniu do czynnego uczestnictwa w liturgii; przeżywania na co dzień radości udziału w działaniach misyjnych, a jednocześnie w sposób naturalny ulegania oddziaływaniom terapeutycznym. Na drodze doświadczania udziału w misjach i w efekcie zaspokajania potrzeb, uczniowie ci mogą odczuwać pełnię zaspokojenia wolności, pozbywać się zmartwień, wzbudzać akty miłości do bliźnich, dzielić się dobrem z innymi, doznawać szczęścia, które zwykle znajdują swe odbicie w ich relacjach oraz sposobie funkcjonowania na co dzień w następstwie harmonijnego połączenia z biegiem życia w zgodny, prosty i spontaniczny związek (Ploch, 2016: 30-40).

Ważnym elementem rozwoju duchowego uczniów z niepełnosprawnością będzie także zintegrowane działanie wszystkich pedagogów (opiekunów, katechetów, terapeutów) zatrudnionych w szkole i poza nią. Uczniowie ci w jedności oddziaływania pedagogiczno-terapeutycznego mają szansę ze wszystkich możliwych stron otrzymywać świadectwo obecności Boga. Jak podkreślała K. Lausch, „dla nich jest niezmiernie ważne, by odczuwali obecność Pana Boga we wszystkich momentach swego funkcjonowania, w obecności różnych osób. Powinni widzieć Boga w każdym wierzącym człowieku. Inaczej jako ludzie wierzący

jestemy niewiarygodni, bo nie robimy tego, czego uczniowie uczą się na religii: nie pokazujemy Panu Bogu, że Go Kochamy” (Lausch 2001: 117). W rezultacie podejmowanej aktywności uwrażliwiania i wzbogacania ducha właściwie dobrana metoda bezpośredniego doświadczania i zarazem przeżywania aktów religijnych może dawać szansę zapewnienia utrzymywania się właściwej, społecznie i terapeutycznie oczekiwanej pogodnej atmosfery udziału tych uczniów; utrwalania na określonym poziomie siły motywacji ich uczestnictwa; zaangażowania; zrozumienia pojęć czystej postaci miłości macierzyńskiej, braterskiej, przyjacielskiej, pedagogicznej; zrozumienia istoty aktu miłosierdzia Boga, dziękczynienia, próśby, przeproszenia, gotowości niesienia pomocy, otwartości na innych, sprawiedliwości, pojednania, cierpliwości, przebaczenia, pokory, więzy, wspaniałości, miśności, łaskawości, wierności, skromności wstrzemięźliwości, czystości ducha.

Procesowi rozwoju duchowego osoby z niepełnosprawnością na etapie doświadczania wychowania religijnego, a tym samym podejmowanych działań misyjnych, mają towarzyszyć zawsze swoiste stany przeżywania, wrażliwości, ulegania specyfice panującej atmosfery. Okazja do obserwowania zachowań innych wiernych, słuchania modlitw oraz pieśni, czynne uczestnictwo w związku z elementami modlitwy w łączności towarzyszących im gestów oraz słowa, pozwalają z większą dostępnością zrozumienia kojarzyć zadania kapłana, włączać się w rytm rytuałów mszy świętej. Wśród charakterystycznych elementów podkreślających akt uwrażliwienia podczas działania uczestników daje się dostrzec: głębokie zainteresowanie konkretnym przedmiotem (np. gra organowa, obraz przedstawiający postać świętą, szata kapłana), obecność konkretnego życiowego bodźca, który pozwala nabyć lub usprawnić określoną umiejętność; stan poczucia radości, uniesienia, jakie bez reszty ogarnia indywidualnie poszczególnych uczestników; stan spokoju i bezpieczeństwa.

Ważnym wyzwaniem dla pedagogów specjalnych w obszarze rozwoju duchowego uczniów może stać się aspekt wczesności zapoczątkowania dostępu do inicjacji w kontaktach z obrzędami oraz praktyki doświadczania przyjemności własnego udziału w działaniach religijnych. W tym aspekcie uwzględnienie kontekstu terapeutycznego w procesie pracy pedagogicznej może pozwolić z pewnością pominąć niejako dyrektywny efekt skutków wychowania katolickiego w oczekiwany społecznie sposób, na rzecz budowania sprzyjających przesłanek w rozwoju indywidualnie interpretowanej motywacji dla aktywności życiowej, duchowej, przysparzania radości przeżywania miłości wzajemnej oraz rozbudzania potrzeby czynienia dobra drugiemu człowiekowi. Postępowanie pedagogiczne w tak organizowanym procesie ma szansę przyjmować także charakter kompleksowy, tj. uwzględniający możliwie wszystkie aspekty pośrednio realizowanej terapii i wychowania uczniów z niepełnosprawnością (np. reakcja psychoterapeutyczna, samopoznanie, katharsis, wzmacnianie świadomości, ukierunkowanie na wzorce wpływów, zwiększanie akceptacji samego siebie, modelujący wpływ katechety, wpływ siły wzajemnej więzy, rozbudzanie entuzjazmu, okazywanie troski i ciepła, budzenie wiarygodności i pewności siebie, utrwalanie cierpliwości, zaakceptowanie niedoskonałości własnej i innych, utrwalanie wrażliwości).

Na płaszczyźnie duchowej, zwłaszcza w duchowych ustawieniach pedagoga specjalnego i ucznia, wszystko zależy od tego, w jakim stopniu umożliwiające zostanie prowadzenie ruchu Ducha biorącego podopiecznego w posiadanie, w jakim stopniu uda się ten ruch zharmonizować i na jakim poziomie głębokości dokonywać aktu doznawania. Pedagog, przez swoje działania, ma umożliwić uczniowi warunki dla doświadczania na płaszczyźnie duchowej zjawisk i ruchu poprzez ćwiczenia bezpośredniego wglądu w siebie, w konsekwencji pozwalającego rozpocząć ostatecznie ukierunkowane działania, np. wglądu w działanie, kiedy ktoś prosi o pomoc lub wsparcie. Każdy taki wgląd może mieć charakter nowości, zaskoczenia, jednak wyposażony zostaje w wewnętrzne pożądanie pozostawania w zgodzie, bowiem kiedy zachodzi powątpiewanie, od razu uczeń może doznawać wrażenia, że jest wyłącznie zdany sam na siebie. Taką umiejętność dokonywania wglądu w siebie każdy uczeń rozwija indywidualnie oraz w stosownych do swoich możliwości warunkach i czasie na drodze doznań ku miłości. Potrzeba poszukiwania to potrzeba wglądu, uzyskania istotnej wiedzy, która w ostatecznym rozrachunku jest wiedzą liczącą się, ważną. Owo doświadczanie wglądu staje się jednością, tak jak jednością może stawać się miłość i wiedza, radość i cierpienie, branie i pozostawianie oraz początek i koniec, gdyż w konsekwencji wszystko to udaje się utrwalac wewnątrz jednostki. Z pedagogicznego punktu widzenia takie doświadczanie – jako suma aktualizowanej całościowo reakcji jednostki na określone sytuacje, zdarzenia, warunki, okoliczności, relacje, stany – będzie pełnić centralną rolę w regulowaniu postępowania ucznia, wzmacniać jego stabilność życiową, umacniać postawy i zachowania oraz systematycznie usprawniać indywidualne predyspozycje psychospołeczne (Cavalletti, 2001: 173-190). Na tej podstawie można przyjąć, iż wśród cech charakteryzujących skuteczność terapeutycznego doświadczania udziału w działaniach religijnych występują te, w efekcie których nastąpi pozytywnie ujmowana więź między osobą prowadzącą (np. katecheta, pedagog) a uczniem z niepełnosprawnością. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, iż doświadczanie przez te osoby wglądu w siebie na tle wychowania oraz rezultatów aktywności religijnej trudno ujmować w kategoriach procesu statycznego, a w związku z tym każda próba opisu może mieć jedynie odniesienie do indywidualnego przypadku oraz charakteryzować ją zupełnie odmienny obraz czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Pomimo wszystko, rodzaj pozytywnego związku ma szansę wspomagać w największym stopniu proces doświadczania (a tym samym wzbogacania ducha) wówczas, gdy: zarówno uczestnik, jak też katecheta (siostra zakonna, ksiądz, pedagog) poważnie zaangażują się w ten związek, przy czym nie ma to odniesienia do zastosowania określonych metod lub technik działania; zostaną przyjęte określone role – uczestnik doświadczania działań religijnych wyraża swoje przywiązanie do organizatorów wydarzeń i przeżyć, natomiast prowadzący podejmują aktywną z nim współpracę; utrwalany jest dobry kontakt osobisty, w którym żadna ze stron nie odczuwa skrępowania i osamotnienia, współpartnerzy mają do siebie pełne zaufanie, nie dochodzi do głosu postawa defensywna, a w jej miejsce upowszechniana jest sposobność preferowania spontaniczności i wzajemnego zrozumienia; pod-

czas doświadczania przewagę stanowi wsparcie i dobra wola otoczenia oraz dbałość o kształtowanie poczucia bliskości i świadomości bezpieczeństwa przeżyć, doznań i wzruszeń (utrwalanie poczucia „bycia w” oraz „bycia dla”).

Jak daje się spostrzec w praktyce, dar wartości ducha w biegu życia uczniów nie przychodzi samoistnie. Za pomocą dociekania, w poznawaniu źródeł o Bogu uczniowie mają sposobność doświadczania mistycznych wizji świata, otoczenia, odkryć naukowych, bowiem: „We własnych swych słowach i we własnych swych dziełach ukazuje się Bóg ludzkiemu poznaniu” (Komeński, 1956: XXXVII-XXXVIII). W tym więc zakresie pedagog specjalny może uczynić wiele dobrego, wykorzystując własną mądrość, zdolności, warsztat pedagogiczny oraz doświadczenie. Jak podkreślał J.A. Komeński, natura człowieka osadzona jest w kontekście religijnym, a to może stanowić solidną podstawę dla harmonijnego rozwoju ducha oraz tworzenia stabilnych kanonów dla właściwego obchodzenia się z ludzką naturą, czyli z ludzkim ciałem i psychiką, oraz pielęgnacji tego ciała. Chodzi zatem o zastosowanie odpowiednich środków i sposobów zachowania zdrowia fizycznego i duchowego za przyczyną stosownego do potrzeb i możliwości uczniów nauczania przez działanie, doświadczanie, przeżywanie.

Opierając się na interpretacji myśli J.A. Komeńskiego, można by pokusić się o dokonanie wyróżnienia opisującego potencjał oraz możliwości osoby z niepełnosprawnością, uznając, iż w kategoriach tez empirycznych to:

- człowiek z niepełnosprawnością akceptuje i tworzy wspólnotę z istotami żywymi;
- człowiek z niepełnosprawnością, pomimo swojej złożoności ze względu na towarzyszące ograniczenia i zahamowania, „[...] zawiera w sobie przyrodzone właściwości wszelkich innych stworzeń”;
- człowiek z niepełnosprawnością jest istotą harmonijną i przez to piękną, choć wymaga umiejętnego wsparcia i rzetelnego uznania otoczenia;
- człowiek z niepełnosprawnością jest w stanie wydobyć wiedzę z natury i umieć ją wykorzystać, jednak zawsze w oparciu o mądrą dydaktykę, zaangażowanie otoczenia, „mądrych” pedagogów, przychylności warunków w całym biegu własnego życia;
- dla człowieka z niepełnosprawnością najważniejszą cechą stanowi wola, nie zaś rozum, jednak wolę od początku biegu życia tej jednostki należy kształtować na drodze specjalnie określanych i wybieranych doświadczeń, umiarkowanie do indywidualnych możliwości psychicznych, przeżyć oraz doznań, w tym także duchowych;
- człowiek z niepełnosprawnością niezaprzeczalnie jest istotą dualistyczną, posiada ciało i duszę;
- człowiek z niepełnosprawnością jest istotą posiadającą samowiedzę swej wiedzy, jednak ze względu na rodzaj niepełnosprawności poziom ten może być różny i w różny sposób indywidualnie wykorzystywany;
- człowiek z niepełnosprawnością gromadzi doświadczenia i tym samym doświadcza dóbr życia doczesnego – jest również zdolny wygenerować wiele konsekwencji, zawsze jednak pozostaje w uzależnieniu od otocze-

nia i klimatu społecznego wokół. Jeśli chodzi o kategorie też transcendentnych, również każdy uczeń z niepełnosprawnością stanowi: „źródło wiecznej radości”; podlega boskiej predyspozycji; posiada ciało, duszę i ducha; posiada własne atrybuty, tj. mądrość, wolę i dobro (za Sztobryn, 2015: 96-97).

Interpretując idee J.A. Komeńskiego ze względu na dar mądrości, warto podkreślić, że współcześnie pedagodzy specjalni wkładają wiele wysiłku w swojej pracy, aby uczeń z niepełnosprawnością własną miarą optymalnie wykorzystywał samodzielnie swój rozum, a tym samym poznawał prawdę o rzeczach i sobie samym, i przez to poznawał rzeczywistość, a więc rozumnie działał, korzystnie wpływając na treść biegu własnego życia. Wszystko to dzieje się na poziomie indywidualnych możliwości każdego ucznia z osobna. To w owym jego działaniu ma szansę panować ponad uczuciami nad własnym duchem, rozumem i wolą. Uczeń ten jest w stanie na własnym poziomie rozpoznać realne dobro i wydać rozkaz dążenia do owego dobra. Dzięki pracy nauczycieli, terapeutów, katechetów, rodziców wszelkie działania mogą być poprzedzane sądem rozumu, a wówczas działaniami mogą pokierować uczucia. Im bardziej umiejętnie opiekunowie będą wspierali w tym zakresie ucznia z niepełnosprawnością, tym silniej uwydatniać się będzie oczekiwany przedmiot i cel w zgodzie z prawdziwym dobrem podopiecznego. Ukształtowany pedagog specjalny zdaje sobie sprawę, iż przedmiot uczuć stanowi dobro zmysłowe, cielesne, które niewątpliwie jest godne, by do niego dążyć, jednak bez uszczerbku ze względu na dobra inne, wyższe. Dążenie w stronę rzeczywistości religijnej prowadzi ucznia do podjęcia wysiłku i przewyciężenia negatywnych uwarunkowań środowiskowych.

J.A. Komeński w swojej krytyce słabości oraz wad szkoły przestrzega przed utylityzmem i irracjonalizmem, objawiającymi się w prymacie uczuć, które mogą być konsekwencją zapomnienia, iż przed działaniem konieczne jest rozpoznanie rzeczywistości, poznanie człowieka i celów, które wyznacza mu jego natura. Tego zaś może dokonać tylko rozum i w spełnieniu tego zadania nie może zastąpić go żaden inny rodzaj wsparcia (Komeński, 1956: 85). Zdaniem Mistrza bez rozumności i związanej z nią prawdy niemożliwe jest normalne, moralne, dobre działanie nie tylko indywidualnego człowieka, lecz także całych społeczeństw (Suchodolski, 1979: 78).

Jan Amos Komeński wyższości człowieka upatrywał w jego zdolności do opanowania i wykorzystania przez rozum cnót jako sprawności, które można osiągnąć na drodze wysiłku i ćwiczeń: „Bo kiedy coś przyjdzie na świat kulawe, ślepe, kalekie czy ułomne, któż je uzdrowi? I człowieka także, jakim ma być przez całe życie, takim trzeba kształtować od pierwszej chwili rozwoju jego ciała i duszy” (Komeński, 1964: 16). W swojej koncepcji literackiej, teologicznej i pedagogiczno-filozoficznej za podstawowe cnoty przyjmował między innymi cierpliwość, czystość, roztropność, umiarkowanie, poważanie przełożonych, obowiązkowość, mówienie prawdy, dobroć, męstwo, uprzejmość i sprawiedliwość (Komeński, 1964: 16-20). Podkreślał, że: „O wiele łatwiej jest naginać młodziutki drzewko, aby rośło jak dorosłe drzewko czy inaczej, tak też o wiele szybciej młodzież

w pierwszych latach dzieciństwa można zaprawiać do wszystkiego dobrego niż w późniejszym wieku, byle się używało tylko należytych środków. Są one następujące: stały przykład cnót; w odpowiednim czasie podane i rozsądne pouczenie oraz ćwiczenie; w miarę stosowana zaprawa do karności” (Komeński, 1964: 43). Tak więc, aby obecność cnót w życiu ucznia była widoczna, aby uzewnętrzniały się one w działaniu, musi zaistnieć między nimi więź, a w tym względzie każda szkoła powinna odegrać wiodącą rolę: „[...] szkoły dołożą starań, by urabiać ludzi mądrych w działaniu roztropnych i o sercu bogobojnym” (Komeński 1956: 77).

W biegu życia każdego ucznia z niepełnosprawnością szczególnie cenne mogą wydawać się te cnoty, które także na drodze praktyk religijnych pod względem ilościowym pozwolą zapewnić nieskończony ciąg cząsteczek dla ubogacenia ich wartości oraz siły ducha i charakteru. W efekcie tak organizowanego biegu ma szansę powodzenia wzniesienie się nad poziom miłości duchowej i z tej pozycji wrastania w otoczenie, usamodzielniania się na poziomie duchowym; kochania, przyjmowania i szanowania swoich rodziców, nauczycieli, przyjaciół. Udowodnienia tym samym potrzeby dążenia ku Bogu, jako iż „[...] Nie jest nam zgoła wiadome, do jakich zadań przeznaczyła Opatrzność tego lub owego człowieka. To jedno wiemy na pewno, iż Bóg niekiedy spomiędzy najbiedniejszych, najniżej zapchniętych, najmniej znanych wyznacza niepospolite narzędzia swojej chwały. Naśladujemy więc słońce na niebie, które całą ziemię oświeca, ogrzewa i do życia pobudza, aby wszystko, cokolwiek może żyć, zielenić się, kwitnąć i owoce wydawać – żyło, zieleniło się, kwitło i wydawało owoce (Komeński, 1956: 72).

Upatrując możliwość wzbogacenia treści biegu życia ucznia z niepełnosprawnością, a zarazem utrwalania wartości ducha, przyjąć można, w myśl idei Komeńskiego, że roztropność, jako cnota, która pozwala zachować niezależność intelektu w doborze właściwych środków do określonego celu, jest sprawnością bezwzględnie istotną w budowaniu charakteru każdego dziecka. Ćwiczenie tej cnoty wydaje się być konieczne przede wszystkim po to, aby uczeń mógł rozpoznawać, co jest prawdą, co fałszem, co naprawdę dobre, a co nosi tylko pozory dobra. Za przykładem św. Tomasza z Akwinu mówi się o ośmiu składnikach tej cnoty: pamięci – zdolność wyciągania wniosków z przeszłości jako lekcji życia, także własnego; zdrowego oglądu rzeczywistości – dostrzeganie tego, co człowiek chce widzieć bez poczucia strachu lub wstydu; domyślności – dostrzeganie przyczyn różnych zdarzeń i powiązań; zdrowego osądu – zdolność rozumowania praktycznego; przewidywania – umiejętność wyobrażenia sobie skutków podejmowanych czynów; oględności – umiejętność uwzględnienia nieprzewidywalnych zdarzeń; zapobiegliwości – umiejętność liczenia się z ewentualnymi trudnościami (Rodriguez, 2008).

Należy podkreślić w tym miejscu, iż to przede wszystkim grupa uczniów z niepełnosprawnością ma ogromne problemy w adekwatnym odnalezieniu się w otoczeniu oraz umiejętności odróżnienia skutków panoszącego się wokół zła i zagrożenia. Dobrze przygotowany nauczyciel powinien sprawić zatem, aby prezentowane uczniom wiadomości w szkole zawsze przekładały się na rzeczywistość praktyczną, dając tym samym podstawy do uznania, że zadanie dla cnoty

roztropności zostanie zrealizowane, a uczeń posiędzie zdolność odróżnienia, co jest dobre, a co złe oraz w jaki sposób można realizować dobro w działaniu. Zgodnie z tym co podkreślał Mistrz Komeński: „Wymaga się rozsądku od tego, kto rozpatruje plan, aby rozważyć: 1. czy dąży się do słusznego celu, 2. czy wskazane środki osiągną ten właśnie cel, 3. czy zastosowanie środków okaże się w praktyce łatwe. Bo może się zdarzyć, że doradza się coś dobrego, ale nie po myśli tego, kto daje radę, albo że środki są dobre, lecz prowadzą raczej do czegoś innego niż to, do czego się dąży w danej chwili” (Komeński, 1964: 165). W swojej koncepcji pedagogicznej Mistrz nakazuje więc przestrzeganie składnika cnoty roztropności, tj. aby w toku wychowania do samodzielności uczyć dziecko otwartości na pouczenia innych oraz korzystania z cudzego doświadczenia, gdyż to pozwoli mu uniknąć błędzenia, zaprowadzi do właściwego celu: „Takiej drogi potrzebujemy, jeżeli chcemy w końcu znaleźć wyjście z naszej płataniny, abyśmy się mogli skupić znowu w środku, wróciwszy z peryferii, do których doszliśmy wskutek rozproszenia. Jeżeli wprawdzie poznamy samych siebie, wtedy nareszcie poznamy i wszystko inne: skoro sami siebie opanujemy, wówczas podporządkujemy sobie i wszystko inne; skoro raz poczujemy się bezpieczni przed nami samymi, to i przed rzeczami także” (Komeński, 1964: 157).

W procesie wzbogacenia treści biegu życia ucznia z niepełnosprawnością, a zarazem utrwalania wartości ducha, powinien przekonywać namysł nad cnotami umiarkowania, roztropności, sprawiedliwości, męstwa. J.A. Komeński zgodnie z proponowanymi przez siebie kanonami w filozofii i pracy dydaktycznej pisał: „[...] w moralności i cnotach należy maleństwa kształcić w takim oto zakresie: w umiarkowaniu: aby się uczyły jeść i pić zgodnie z naturalną potrzebą, a nie być studnią bez dna i nie nadużywać jadła ani napoju ponad potrzebę” (Komeński, 1964: 17). Podkreślał także, że już od wczesnych lat dziecięcych trzeba położyć nacisk w pedagogicznym wysiłku na to, aby cnota umiarkowania sprawiała kształtowanie się pięknego, człowieczego kształtu ucznia. Zadanie to nie jest łatwe, bowiem z wielkim trudem udaje się ćwiczyć tę cnotę, choćby ze względu na twardą, można rzec, oporną materię natury człowieka, a tym bardziej dotkniętego ograniczeniami, poczuciem strachu i bólu, z dużą dozą świadomości odrzucenia i wykluczenia ze środowiska.

Okazuje się, iż wzorowo prowadzony uczeń jest w stanie wykorzystać swoją wiedzę, a tym samym wzrastać w poczuciu godności, zmierzać ku celom, które umiejscawiają się ponad poznanie i odczucia zmysłowe. Mistrz Komeński doskonale rozpoznał tę nauczycielską konieczność wspierania nieustannego pięcia się ucznia w górę i przekraczania siebie: „Doskonale coś wiedzieć czy wykonywać – to znaczy z głębokim zrozumieniem rzeczy. Jeżeli przeto chcesz nauczyć kogoś czegoś na poziomie popularnym, to opowiesz mu tylko to, co chcesz, aby wiedział, i pokażesz to, co chcesz, aby naśladował. Jeżeli na poziomie najwyższym, to trzeba dokładnie przestrzegać wszystkich stopni wiedzy, których filozofowie ustalili trzy: historyczny – kiedy się wie, że coś jest i jest takie a takie; 2. poznawczy, czyli naukowy – kiedy dochodzi się do zrozumienia, dlaczego coś jest takie; 3. badawczy – kiedy z rzetelnie poznanych fundamentów wyprowadza się nowe

wnioski, prawdy, wiedzę” (Komeński, 1964: 243). W rezultacie, utrzymanie się na drodze „ku większym rzeczom” ma zapewnić każdemu człowiekowi cnota umiarkowania. Dzięki tej cnotcie uczniowie mają szansę podjęcia wysiłku nad kształtowaniem umiejętności umacniania woli, aby w miarę efektywnie opanować własne uczucia i pożądania, nie w kategoriach ich tłumienia, lecz kategoriach mądrego wyboru między dobrem a złem, umiejętności dzielenia się uczuciami przyjemności, w odróżnieniu do przykrości. Cnota umiaru ma oznaczać przede wszystkim umiejętność tworzenia ładu w sobie, niedopuszczenia do tego, aby pragnienia i popędy traciły nadzór, odwracając naturalny porządek rzeczy, bowiem naturalne u ucznia winno być to, aby rozum i wola sprawowały władzę, a nie popędy i pragnienia przyjemności. W tym Mistrz upatruje siłę i mądrość doświadczenia w pracy pedagoga.

Odnosząc się do zagadnienia kształtowania cechy męstwa w pracy pedagogicznej, nie sposób pominąć faktu, iż życie moralne ucznia ukierunkowane winno być na cel ostateczny, tj. działań podporządkowanych na jego osiągnięcie. Realizacji każdego takiego celu w podporządkowanym działaniu powinno towarzyszyć usprawnienie cnotami. Jako jedna z cnot kardynalnych męstwo jest cnotą charakteryzującą moc działania oraz niewzruszenie. Pozwala na umiejętność wytrzymania tego, co przewyciężyć trudno, a co stoi na drodze do prawdziwego dobra. J.A. Komeński podkreślał w swojej koncepcji do czego powoli należy zaprawiać młodzież już od narodzenia się: „[...] Męstwa uczą się w pokonywaniu samych siebie, w przewyciężaniu chęci rozbiegania się, bawienia się poza lub ponad czas na to przeznaczony, w opanowaniu zniecierpliwienia, przekory, gniewu. Podstawą tu będzie przyzwyczajanie ich do tego, by postępowali zawsze za głosem rozsądku, nigdy – pod wpływem wzburzenia czy namiętności. Człowiek bowiem jest istotą rozumną, powinien przeto przyzwyczajając się do tego, by się powodować rozumem, rozważając w działaniu, co, dlaczego i w jaki sposób może być dobre w każdym przypadku tak, aby naprawdę być panem swych czynów. A ponieważ dzieci nie są tak dalece zdolne do takiego przemyślanego i rozumnego postępowania, znakomitym ułatwieniem w uczeniu ich męstwa i panowania nad sobą będzie, jeśli je skłoni do tego, ażeby przywykły spełniać raczej wolę drugich – przez uleganie przełożonym jak najzupełniej i we wszystkim – niż własną” (Komeński, 1956: 228-229).

Pedagog specjalny w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością musi wykonać wiele długotrwałych, umiejętnych zabiegów oraz ćwiczeń, aby wypracować u niego potrzebę regulowania zachowań utrwalających opór przed złem, znosić lub pokonywać zła mniejsze. W swoich formach męstwa, tj. ataku i wytrwałości, uczeń ten winien nauczyć się pokonywania i wytrzymywania naporu zła. Ponieważ uczniowie z niepełnosprawnością najczęściej przyjmują postawę wycofywania się przed złem i trudnościami, co nie zawsze należy kojarzyć z tchórzostwem, i w obliczu zła trudnego do przewyciężenia, z obawy przed trudnościami i cierpieniem, odstępują od pójścia za dobrem własnym. Otoczenie zwykle wykorzystuje taką słabość i sprawia, że jakość funkcjonowania w środowisku własnym staje się najczęściej koszmarem. W przeciwieństwie do postawy wycofywania się,

należy przygotowywać ucznia do zachowania odwagi, tzn. takiego zmobilizowania woli i uczuć, które pozwoli na w miarę skuteczne pokonanie stojącego na drodze zła.

Niezwykle cenną, z punktu widzenia poprawy jakości biegu życia uczniów z niepełnosprawnością, jest dbałość o dążenie do starannego wypracowania formy męstwa określanej jako wytrwałość. Także i w tym zakresie w koncepcji J.A. Komeńskiego uwidacznia się konieczność nauczania i formowania tejszej cnoty: „[...] Szczególne rodzaje męstwa stanowi pełna godności postawa i wytrwałość w pracy, które to cnoty szczególnie potrzebne są młodzieży” (Komeński, 1956: 229).

Okazuje się, że środowisko uczniów z niepełnosprawnością nadal jeszcze jest najbardziej dotknięte ograniczeniami w dostępie do poznawania prawdy, dobra i piękna, i to zarówno w obszarach funkcjonowania społecznego w warunkach szkolnych, w życiu codziennym, w tym w dostępie do dóbr kultury i sztuki. Cały problem nie polega tylko na tym, czy wysiłki poszczególnych osób, zespołów, grup w obszarach pedagogiki pracy o zasięgu moralno-etycznym, społeczno-pedagogicznym i terapeutyczno-profilaktycznym są wystarczające do doskonalenia cnót w tej grupie uczniów, lecz także w tym, na ile jest możliwe, aby otaczająca grupa społeczna, nieczyniąca dotychczas żadnych starań w tym względzie, przyłączyła się i wspólnie, z osobistej potrzeby, zaczęła respektować potrzebę utrwalania ich wśród osób z niepełnosprawnością. Jednocześnie należy pogodzić się z faktem, że demokracja nie powinna ograniczać się wyłącznie do sprawowania koniecznej opieki nad osobami z niepełnosprawnością, ale wspólnie z całym środowiskiem tworzyć jedną prawdę, dobro i piękno, ustanawiać wspólne prawo, określać wspólne granice tych wartości, a także akceptować odpowiednie do okoliczności właściwe warunki poprawy jakości ich życia na co dzień.

J.A. Komeński rzadko bezpośrednio mówił o wielkoduszności, ale wszystko, o czym pisał, aż nadto wymownie świadczyło, że jako wielki humanista myśliciel i pedagog troszczył się o człowieka, zabiegał o jego duchowy rozwój oraz potrzebę doskonalenia ducha: „Gdyby można było ukazać człowiekowi całe dobro, byłoby też możliwe doprowadzenie go doń, a nawet zgoła zachwycenie nim. Bo jeśli już nawet cząstka tego dobra przyciąga do siebie człowieka, czemuż nie działałoby się tak i z całością dobra?” (Komeński, 1956: 126). Mistrz podkreślał, iż otoczony szacunkiem może być tylko człowiek cnotliwy, stąd wielkoduszność nie bez powodu określa się nadal jako okrasę innych cnót. W tym aspekcie wszelkie postępowanie pedagoga powinno wspierać działania urabiania ucznia w utrwalaniu umiejętności przeciwstawiania się smutkowi wobec niepowodzeń, ponieważ dobry cel jest zawsze celem wielkoduszności i bez względu na ilość prób, które będzie musiał podjąć, może osiągnąć cel wytyczony. W filozofii Mistrza wielkoduszność to wielka dusza – wielki rozum, który wypatruje stosownych do wrodzonej godności człowieka celów, a także wola, która nie zadowala się wyłącznie małymi, pospolitymi dobrami, lecz chce, by były jak największe. Dzięki wytrwałej pracy etycznej pedagoga uczeń ma szansę dojrzeć do człowieka wielkodusznego, uświadomić sobie, że stać go na rzeczy wielkie i dobre, ale się tym

nie chełpić. Do wszelkich objawów czci i zaszczytów, a zarazem do zniewag oraz niepowodzeń będzie miał szansę ustosunkować się w sobie dostępny sposób jednakowy: nie będzie cieszył się przesadnie, kiedy doświadczy pochwały albo kiedy uda mu się zrealizować trudny zamiar. Z drugiej strony, taki uczeń jednocześnie nie będzie popadał w rozpacz, kiedy spotka go niepowodzenie albo nie uda mu się osiągnąć zamierzonego celu. Ponieważ wielkoduszność jest rzeczą trudną – zresztą jak każde dobro – poważne potraktowanie tej cnoty podczas pracy pedagoga skierowane winno być na rozwijanie umiejętności cieszenia się własną doskonałością, umiejętności przyjmowania oznak czci od drugih. Jednocześnie to dążenie do doskonałości coraz większej, stawianie sobie coraz większych wymagań: „A Kwintyliani: »Zapał do nauki zależy od woli, której nie można przymusić«, zatem: należy wszelkimi sposobami rozbudzać w dzieciach zapał do wiedzy i nauki; metoda nauczania powinna umniejszać trud uczenia się tak, aby uczniów nic nie zrażało i nie odstraszało od dalszej nauki. Budzą zaś i podtrzymują zapał do nauki rodzice, nauczyciele, szkoła, przedmioty same, metoda i zwierchność” (Komeński, 1956: 139). Warto tu zwrócić uwagę na fakt, iż cnoty kardynalne nie występują w odosobnieniu, każda z nich jest otoczona sprawnościami wspomagającymi, które to przydają mocy oraz blasku sprawności zasadniczej. Jedną z takich cnót wspomagających, niezwykle istotną dla ukształtowania pięknego charakteru moralnego ucznia z niepełnosprawnością oraz wzbogacenia treści jego biegu życia na co dzień, jest cnota wielkoduszności, towarzysząca cnotcie męstwa. Właśnie ta cnota ma szansę skutecznie usprawniać jednostkę z niepełnosprawnością i w jej efekcie umożliwić wykonywanie czynów szczególnych, dla niej trudnych, uporać się z przeszkodami i niepowodzeniami na drodze do prawdziwego dobra. W efekcie takiego wytężonego pokonywania trudu ma szansę kształtować się uczeń wielkoduszny, to jest taki, który będzie wiedział, na co go stać, który z jednej strony pozna granice swoich możliwości, ale też jednocześnie będzie w stanie stale je przekraczać, ponieważ w ostateczności doświadczy umiejętności stawiania sobie coraz to wyższych celów.

Kolejną cnotą, która towarzyszy cnotcie męstwa, jest cierpliwość, a ta także może posiadać niezwykle istotne znaczenie w akcie wzbogacenia wartości ducha uczniów z niepełnosprawnością i tym samym kształtować obraz treści biegu życia na co dzień. Głównym zadaniem tej cnoty jest doprowadzenie w zmierzaniu do upragnionego celu – mimo trudności i niepowodzeń – do skutecznego osiągnięcia upatrzonego celu. Dzięki tej cnotcie dochodzić ma do usprawnienia ucznia w znoszeniu długotrwałego zła, opanowania smutku i zniechęcenia, które pojawiają się wówczas, kiedy zło jest namacalne, daje się we znaki, a upragnione dobro wydaje się być bardzo odległe, wręcz niedostępne. Mistrz Komeński także i w tym aspekcie zaznaczał: „Ćwiczyć je należy w cierpliwości, aby nie uważały, że wszystko na skinienie powinno spływać do nich, i aby od najwcześniejszych lat uczyły się stopniowo poskramiać swoje pragnienia” (Komeński, 1964: 18). Uczeń z niepełnosprawnością przez całe swe życie doświadcza trudności, właśnie z tego powodu pedagog w ramach rozwijania cnoty cierpliwości winni sprawić, aby podopieczny w jej nabywaniu był stosownie zaprawiany do powolnego, systema-

tycznego pokonywania trudności, jak też do umiarkowanego znoszenia smutku wywołanego poprzez oddalanie się upragnionego dobra. W swoim warsztacie postępowania pedagodzy winni uświadamiać sobie zależność, że o ile męstwo usprawnia do dobrowolnego wychodzenia przeciw trudnościom, do znoszenia zła krótkotrwałego, o tyle cierpliwość pozwala znosić zło nieuniknione i długotrwałe. Z tego powodu jest ona bliska wytrwałości, nakazującej trwanie przy dobru nawet wówczas, gdy wszystko wokół pracuje na to, aby owe dobro zniweczyć. Oczywiście, cierpliwość wymaga – jak każda cnota – wychowania: „Niech nikt nie daje powodu do niesnasek, sporów, zwad i bójek, A jeśli kto inny dał tę okazję, to ten, kto jest bardziej obyczajny, niech nie odpłaca równą miarką, lecz raczej stara się zwalczyć zło cierpliwością, albo wreszcie nich rozstrzygnięcie sprawy przekazuje wychowawcy” (Komeński, 1964: 70).

Mistrz Komeński przekonywał w swojej koncepcji pracy pedagoga, aby nie wycofywać się przed trudnościami, choć nie należy też być zbyt wrogo wobec nich upartym. Znalezienie właściwej miary między uległością a miękkością a uporem to domena cnoty roztropności. W znalezieniu tej właściwej miary, która oddziela cierpliwość od uporu, może pomóc jasna świadomość potrzeby realizacji ćwiczeń woli, umysłu, poznania i dobra: „Aby rychło dojść do mety, nie potrzeba siły, lecz nieustannego wkładu starań, aby mianowicie przez cały czas trwania nauki: 1) żaden dzień nie upłynął bez osiągnięcia wyznaczonej mety; 2) żadna godzina – bez nowego zadania; 3) tego, czego ktoś się podejmuje, nie porzucił bez doprowadzenia do końca, bo jeżeli porzucisz i dopiero ponownie wracasz do tegoż zajęcia, nie ujmujesz sobie trudu, lecz go przysparzasz, coś bowiem umknie ci wskutek zapomnienia i trzeba szukać tego na nowo, a nie podołasz temu bez nowego przypływu energii” (Komeński, 1964: 250). Nigdy nie będzie wytrzymałym ten, kto zbyt przywiązuje się do określonej przyjemności, gdyż przyjemności stosowane bez umiaru czynią wolę niezdolną do wysiłku potrzebnego do pokonania przeszkód na drodze dobra. Wzorowy pedagog z uczniami z niepełnosprawnością zdaje sobie sprawę z faktu, iż do nabycia cierpliwości konieczna jest określona doza ascezy, która pozwoli zaprawiać wolę do trudności. Z tego powodu podczas procesu wychowania nie należy czekać z praktyką stosowania ascezy, bowiem uczeń poddany ascezie ma szansę szybko odkryć radość, jaka skrywa się w wyrzeczeniu i w miarę, jak będzie dorastać, będzie też potrafił wyszukiwać sobie okazje do ćwiczeń cierpliwości, a tym samym zaprawiania woli do trwania przy swoim nawet w przeciwnościach. Takie dobrowolnie znoszone drobne trudności sprzyjać będą utrwalaniu siły ducha, tym samym w sytuacjach, kiedy życie codzienne przyniesie ze sobą cierpienia nieuniknione, gdy dobro będzie wymagało szczególnego wysiłku, to wówczas uczeń, który poddawany był ćwiczeniom w warunkach szkolnych, będzie mógł w dojrzałym wieku umiejętnie zdobyć się na wysiłek i stawić czoła trudnościom, przeciwstawić się nim. Zarówno dobry pedagog, jak też rodzic, zdają sobie sprawę, że brak zdolności do wysiłku i cierpliwości stanowi życie dziecka smutnym, przygniecionym trudnościami, nieszczęśliwym, ogołoconym z radości, która płynie z osiągania prawdziwego dobra, z cierpliwego znoszenia przeciwności.

Jak zwracał uwagę J.A. Komeński: „Wszyscy ludzie w jakichkolwiek okolicach ziemi mieszkają, mają jedną i tę samą naturę, to samo wyposażenie w zmysły i zdolność myślenia, mają jedną i popędy, w zdolności do działania i stykają się z jednakowymi przedmiotami i ich postaciami, jednakowe są ich czyny i doznania, mają tego samego Boga” (Komeński, 1964: 130-131). Stąd też może dziwić zjawisko, że nawet aktualnie wartości prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei w kontekście środowiska osób z niepełnosprawnością pojmowane są najczęściej jako pojęcia abstrakcyjne, niejednoznaczne, ulotne, życiowo im niedostępne. Wynikać to może przede wszystkim ze specyfiki ograniczeń i zakresu umiejętności indywidualnego odbioru rzeczywistości oraz praw i zasad etycznych samych uczniów z niepełnosprawnością, jednak także z wielu uwarunkowań tkwiących w samym środowisku społecznym, które nadal jeszcze bez skrupułów usiłuje ograniczać możliwości obiektywnego poznania przez te jednostki tych tak fundamentalnie ważnych w życiu każdego człowieka wartości. Prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, wiara, nadzieja uobecnianie w otoczeniu są tymi szczególnymi wartościami, które muszą być dostrzegane, poznawane i wyjątkowo, systematycznie pielęgnowane, rozwijane, zwłaszcza w środowisku wspomnianej grupy uczniów. Z wielu względów warto wykorzystać w tym zakresie udział w życiu szkoły i środowiska uczniów, gdyż właśnie w kontakcie z nim udaje się najszybciej i skuteczniej doświadczać uśmierzenia bólu jednostkowego istnienia. Koniecznym zatem postulatem wydaje się być potrzeba wzbudzania zainteresowania zarówno w środowisku pedagogów, rodziców, terapeutów, jak i samych osób zainteresowanych obszarem doznawania, przeżywania, wspomagania, uwrażliwienia, wsparcia, wzbogacenia, dowartościowania, współistnienia, inspiracji oraz wzbogacania indywidualnego biegu życia poszczególnych uczniów z niepełnosprawnością. Właściwie budowany klimat wokół ucznia może fascynować jego trwałością oddziaływania, a jednocześnie podatnością na asymilację, motywację życia, rozwój kreatywności, zdumiewać w zakresie ujawniania się wierności i nadludzkiej potrzeby przestrzegania zasad etycznych i moralnych. W takim klimacie ma szansę ujawniać się dostrzeżenie wartości ze względu na różnorodność orientacji ucznia, a zarazem utrzymywanie się dominującej tendencji do integracji oraz jego solidarności w otoczeniu. Wraz z tym może mieć szansę kształtowanie się oczekiwanego społecznie modelu przeciwdziałania zjawiskom wykluczenia, ubezwłasnowolnienia i marginalizacji tej grupy uczniów.

J.A. Komeński w swych dociekaniach nad doskonaleniem ducha nie zamyka się bynajmniej w działaniach wyznaczanych jedynie przez szkołę, ani też w sferze formułowania wyłącznie dyrektyw skierowanych do nauczycieli. Wręcz przeciwnie, punktem wyjścia dla niego jest głęboka refleksja nad poznaniem środowiska, a wraz z nim fenomenowi powiązanych z uczniem zdrowych, budujących jego ducha rozmaitych relacji. Owe umiejętne powiązanie własnego biegu życia w otoczeniu jest niezwykle trudnym zadaniem i właśnie w tym miejscu cnota sprawiedliwości, jak podkreśla Mistrz, może pozwolić uczniowi dojść do ładu z samym sobą, sprawić, aby zmysły i pożądania nie zakłócały pracy ducha, by mógł on swobodnie kierować ucznia do właściwego dobra. Konieczność posiada-

nia tej cnoty stanowi zatem konsekwencję faktu, iż uczeń, nie żyjąc sam, jest powiązany rozmaitymi relacjami z innymi osobami: z przyjaciółmi, rówieśnikami, rodzicami, rodziną, a cnota sprawiedliwości wprowadza ład w tę różnorodność relacji. Cnota ta jest wyrazem troski o dobro, i to przede wszystkim o dobro innych, które czyni też dobrym tego, kto ją żywi: „Ponieważ życie musi upływać na obcowaniu z ludźmi i działaniu, przeto uczyć trzeba dzieci znoszenia spojrzeń ludzkich i wytrwałości we wszelkich szlachetnych pracach, aby w ospałości nie myślały jedynie o swym żołądku i nie były bezużytecznym ciężarem ziemi. Cnotę wyrabia się czynami, a nie słowem [...]. Przede wszystkim potrzebne jest wpajanie dzieciom cnoty pokrewnej sprawiedliwości, tj. gotowości i ochoty służenia drugim pomocą. W zepsutej naturze ludzkiej tkwi brzydka wada samolubstwa, skutkiem której każdy prawie że wyłącznie dla siebie pragnie względów, nie dbając o to, co się dzieje z drugimi [...]. Trzeba przeto starannie wpoić młodzieży świadomość celu naszego życia, a mianowicie to, że nie przychodzimy na świat dla nas samych, ale dla Boga i bliźnich, a więc społeczności ludzkiej” (Komeński, 1956: 229-231).

Zgodnie z filozofią Mistrza Komeńskiego nie może być mowy o ładzie społecznym dopóty, dopóki w szkołach i innych placówkach wychowania nie będzie się pieczołowicie wdrażać uczniom do postawy czci i nabożności wobec tych, którym się ona należy, umożliwiać na co dzień praktykowanie cnot moralnych. Prawdziwa sprawiedliwość w ładzie społecznym swoje oparcie znajduje w naturze rzeczy, czyli prawie naturalnym. Jej fundamentem jest prawda o człowieku, o jego naturze, bez względu na aktualnie reprezentowany rodzaj i stopień statusu społecznego, pozyskany status ekonomiczny oraz ujawniany rodzaj i poziom niepełnosprawności.

Zarysowany model pracy szkoły w koncepcji J.A. Komeńskiego oparty jest przede wszystkim na konieczności usprawniania cnoty wiary w uczniach. W myśl koncepcji Mistrza wiara jest to wolność duchowa, mocą której rozpoczyna się w człowieku życie wieczne: „Wszystko, czego uczymy się z Pisma św., powinno się odnosić do wiary, miłości i nadziei, bo to są owe trzy szczyty, do których odnosi się wszystko, co Bóg uznał za właściwe objawić w swych słowach [...]. Wiary, nadziei i miłości uczyć trzeba dla praktyki życiowej, bo już od pierwszych momentów kształcenia urabiać trzeba chrześcijan jako praktyków [...]. Dzieci trzeba troskliwie przyzwyczajać do działania zewnętrznego, zaleconego przez Boga, aby wiedziały, że prawdziwym chrystianizmem jest stwierdzać wiarę swoją czynami. Czynami takimi są ćwiczenia we wstrzemięźliwości, sprawiedliwości, miłosierdziu, cierpliwości, których to ćwiczeń nie powinno się nigdy zaniedbywać” (Komeński, 1956: 242-246). Tak jak każda cnota, tak i cnota wiary wymaga wychowania, jako że wraz z nadzieją i miłością złożone są w duszy człowieka od chwili chrztu i od tego momentu należy ją harmonijnie kształtować.

Wśród uczniów, wraz z cnotą wiary należy także usprawniać cnotę nadziei, bowiem o ile wiara poucza o wolności ducha, o tyle nadzieja sprawia, że człowiek nie może zniechęcać się w podejmowaniu wysiłków w osiągnięciu celu. Nadzieja pozwala dawać człowiekowi nadprzyrodzoną energię, która sprzyja

niezatrzymywaniu się na rzeczach małych, na dobrach cząstkowych, ale dążeniu ku rzeczom wielkim: „I wtedy dopiero utwierdzimy nadzieję zbawienia naszego i naszych bliskich, jeśli oprzemy ją na Chrystusie, owym kamieniu węgielnym, który tak jak jest koroną wszelkiej doniosłości w niebie i na ziemi, tak też jest jednym i jedynym początkiem i doskonałym końcem naszej wiary, miłości, nadziei i naszego zbawienia” (Komeński, 1956: 248).

Także dziecko z niepełnosprawnością, w koncepcji J.A. Komeńskiego, ma w szkole doświadczać życia, przysposabiać się do wywoływania uczuć, ćwiczyć cnoty i je wykorzystywać na co dzień: „Młodzież trzeba uczyć zespołowo, mówię to w dwojakim znaczeniu. Bo rozumiem przez to i gromadę młodzieży – uważając, że wszyscy powierzeni szkole powinni być traktowani z jednakową serdeczną troskliwością – jak i zespół nauk, które mają ich kształcić. Bo w ten publiczny sposób można wpoić w umysły więcej wiedzy, zaszczyć lepsze obyczaje, wykorzenić (z czasem) więcej błędów i zaoszczędzić więcej wysiłków i kosztów” (Komeński, 1973: 76). Przyjmuje się niejako, iż koroną wszystkich cnót, zarówno moralnych, jak i teologicznych, która towarzyszy wyszczególnianym cnotom, jest miłość. Wszystkie bowiem cnoty otrzymują od miłości dopełnienie, a tym samym posiadają niezwykle istotnie znaczenie w akcie wzbogacenia wartości ducha uczniów z niepełnosprawnością, kształtując treść obrazu ich biegu życia na co dzień. Cnota miłości sprawia, że wiele zamiarów człowieka, czynów oraz zdarzeń podlega wielkodusznej ocenie w perspektywie dobra, wiary, dzielenia się łaską i zrozumieniem.

W dociekaniach dotyczących daru wartości ducha w biegu życia uczniów z niepełnosprawnością należy podkreślić, że faktem zaobserwowanym jest właściwość posiadania przez nich nadzwyczajnej zdolności modlitwy, jeśli chodzi o czas jej trwania, spontaniczność i wzniosłość wyrazu. Gdybyśmy pokusili się o dokonanie w stosunku do tego zjawiska jakiegoś wyjaśnienia, można by powiedzieć, że ponieważ doświadczenie religijne jest zasadniczo doświadczeniem miłości, w szczególności sposób odpowiada ono naturze dziecka z niepełnosprawnością. Należy przyznać, iż właśnie ta grupa dzieci, bardziej niż ktokolwiek inny, ma potrzebę miłości, potrzebuje jej najbardziej, a zarazem jest w stanie bez ograniczeń obdarowywać nią otoczenie. Z tego względu korzystnym wydaje się zalecenie, aby w warunkach szkolnych pedagodzy pieczołowicie dbali o dokonywanie się pielęgnacji i celebracji aktów miłości. W konsekwencji oddziaływań szkoły obiektywność poznania, zdążanie do prawdy, dobra i piękna będą miały podstawy do stawania się zasadą uobecniająca się w całym procesie działalności edukacyjnej i nabywały własną dynamiczną celowość oraz zasadność jako wyznaczniki nie tylko potrzeby dostosowania wymogów oraz standardów społecznych, wychowawczych, etycznych, prawnych i socjalnych, ale także właściwości osobowe podopiecznych. Wychodząc tym samym z założenia, że rozwój jednostki z niepełnosprawnością zależny jest częściowo także od niej samej, w warunkach szkolnych należy ją umiejętnie i systematycznie kierować, bez ograniczeń kreować w kategoriach etycznych i moralnych. Ów zorganizowany na etapie edukacji rozwój indywidualnych predyspozycji, uzdolnień, talentu, polegający na aktualizo-

waniu zawartych w egzystencji potencji, może w konsekwencji prowadzić do stanu bardziej uniwersalnego, niezbędnego dla uświadomionego, samodzielnego funkcjonowania życiowego, bez naruszania stanu aktualnej doskonałości indywidualnej. Wiąże się to naturalnie z tym, że podczas realizacji procesu edukacji religijnej koniecznym zadaniem jawi się zachowanie zasad wartościowania oraz wskazania właściwych kryteriów, pozwalających na możliwe stwierdzenie, które z wprowadzanych zmian należy uznać za pożądane, a które uznać za neutralne lub/i niesprzyjające. Na tej podstawie pedagog animujący, wraz ze środowiskiem ucznia, mają ewidentną sposobność uświadomienia sobie faktu niezwykłości odgrywanej roli w inicjowanym procesie i jednocześnie niedopuszczenia do uruchamiania się w nim wyłącznie działań sił natury lub/i przypadkowości.

W toku dociekań z tytułu twórczego i pionierskiego sposobu widzenia roli szkoły w rozwijaniu duchowości ucznia przez J.A. Komeńskiego należy przyjąć, że szacunek dla prawdy dotyczącej aktywności religijnej oraz prawa do poznania prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei przez osoby z niepełnosprawnością powinien być ściśle respektowaną jakością w aktualnej rzeczywistości dydaktycznej. Ten winien stanowić podstawowy obowiązek pedagoga, terapeuty, rodzica oraz społeczności. Idea wspomnianych cnót nie powinna być przynależna do przyrodzonych jakości, ale stawać się wartościami o ściśle określonym celu, a zarazem fundamentalnym, nieodłącznym środkiem realizacji działań aktywizujących, włączających, uzdrawiających i usamodzielniających społecznie uczniów specjalnej troski.

W praktyce wspomniane życzenie nadal drastycznie pomijane jest, niestety, w stosunku do oczekiwań i budzi ogromny pesymizm. Z dużą częstotliwością nagminnie umniejsza się w różnym stopniu ich wartość, a nawet dopuszcza do licznych odstępstw, polegających na głoszeniu wymijających, tudzież pobocznych względem prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei kategorii, takich jak obiektywizm pedagogiczny, społeczny, kulturowy czy rzetelność warunkowań indywidualnych oddziaływań, akceptowalna ograniczoność potrzeby postępowania wzmacniającego, wyrównawczego, kompensacyjnego, aktywizującego. Aktualnie rozumiana zasada w stopniu ograniczonym oznacza, że pedagodzy, rodzice, środowisko społeczne wraz z wszystkimi przedstawicielami edukacji wyrażają akceptację, doraźnie mogą, chcą, dopuszczają możliwość dokładania wszelkich starań, aby podjęta działalność edukacji etycznej była zgodna z prawdą, sumieniem i bez zniekształceń faktów obiektywnych w ich właściwym kontekście, miała także znamiona uczciwości, równego partnerstwa i, w przypadku nieporozumień, podlegała wyjaśnieniu. Wszelka działalność podejmowana w ramach ich pracy pedagogicznej, terapeutycznej, usprawniającej, usamodzielniającej, promocyjnej, choć kierowana zgodnie z dobrem ucznia z niepełnosprawnością i subiektywizująca stosunek wszystkich aranżujących owe działania, wciąż jednak na nie posiada w swym zakresie dostatecznie wypracowanych wzorców. Chodzi tu o strategię, diagnozowanie i ocenianie istotnie ważnych warunków, ustalenie poziomu materialnych możliwości i stanu wiedzy. Wszystko na pozór sprowadza się do stanu odczuwania chwilowej przyjemności, zaspokojenia,

usprawiedliwienia, mitu prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei. W obecnym stanie świadomości pedagogów nawet ci nieliczni prekursorzy i propagatorzy idei aktywizacji ducha w warunkach szkolnych uczniów z niepełnosprawnością, którzy dysponują już pewną i ugruntowaną wiedzą praktyczną w tym zakresie, mają trudne zadanie nieustannego uzasadniania jej w formach dla innych dostępnych, atrakcyjnych i rozumnych.

Podsumowując podjęte rozważania, można z podziwem uznać fakt wyjątkowości oraz niezwykłości z powodu bliskości i aktualności proponowanych koncepcji myśli filozoficznej i pedagogicznej J.A. Komeńskiego, także w odniesieniu do edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Troska o wzbogacanie ducha dziecka ze specjalnymi potrzebami jest troską o jego godność, o rozumność i wolność, bowiem utracą ono swoją godność, a wraz z nią wolność, gdy otoczenie w porę nie zadba o zapewnienie szansy wspólnego, autentycznego poszukiwania prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei. Zdaniem Mistrza wszyscy jesteśmy równi wobec Boga i zasługujemy na równe traktowanie w każdym zakresie.

Bibliografia

- Argo-Mitjans J.M., *Psicologia religiosa e morale del bambino e del fanciullo*, LDC, Torino-Leumann 1970.
- Bieńkowski T., *Komeński w nauce i tradycji*, PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
- Chałas K., *Nauczanie i uczenie się w myśli pedagogicznej J.A. Komeńskiego w perspektywie integralnego rozwoju ucznia (zarys zagadnienia)*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku/Johan Amos Comeniusund die Kultur des Barock*, Studia Comeniana Sedlcensia, tom I, Siedlce 2007.
- Cavalletti S., *Potencjał duchowy dziecka*, Wyd. WAM, Kraków 2001.
- Comenius J.A., *Unum Necessarium, Das einzig Notwendige*, Rozekruis Pers, Haarlem 1998.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wyd. Zakład im. Ossolińskich PAN, Wrocław 1956.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, tłum. Krystyna Remerowa, wstęp i komentarz Bogdan Suchodolski, PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Komeński J.A., *Pisma wybrane*, przeł. Krystyna Remerowa, wybrał, wstępem i komentarzem opatrzył Bogdan Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich PWN, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Lausch K., *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo*, [w:] M. Piszczek (red.), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym, cz.1*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001.

- Ploch L., *Psychospołeczne aspekty doświadczania wychowania chrześcijańskiego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” nr 2, rok XVI, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2016.
- Rodriguez Luno A., *Elegides en Cristo para ser Santos*, III Moral Especial, Roma 2008.
- Suchodolski B., *Komeński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Sztobryn S., *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, tom II, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2015.
- Vagaggini C., *Forma e contenuto nella preghiera eucaristica*, [w:] *Rivista di Pastorale Liturgica*, 1973.

Andrzej Borkowski

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Wieża Babel i labirynt – o symbolicznym unaocznieniu podróży w dziełach Jana Amosa Komeńskiego w kontekście kultury barokowej

Tower of Babel and labyrinth – about symbolic visions of travel
in works by Comenius in the context of baroque culture

Streszczenie

Tekst prezentuje analizę dyskursu filozoficznego Jana Amosa Komeńskiego w perspektywie symboli labiryntu oraz wieży Babel na szerszym tle literatury i kultury dawnej. Stwierdza się, że Jan Amos poszukiwał środków ekspresji, które umożliwiłyby mu oddanie niepokoju duchowego epoki. Niepokój ten miał związek z licznymi wówczas wojnami, które wstrząsały Europą. Niepewny los zagrożonych prześladowaniami uchodźców odbijał się w tekstach barokowych (filozofia, literatura, teksty mistyczne). Uczony wyzyskuje wieloznaczność i obrazowość tych symboli, aby zwrócić za ich pomocą uwagę czytelników na idee wspólnotowości, pokoju, dialogu religijnego oraz potrzebę edukacji przez całe życie.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, barok, wieża Babel, labirynt

Abstract

The article presents an analysis of the philosophical discourse of Jan Amos Komensky in the perspective of symbols of the labyrinth and the Tower of Babel on a wider background of literature and old culture. It is stated that Comenius was looking for means of expression that would enable him to express the spiritual anxiety of the epoch. This fear was related to the numerous wars that shook Europe at the time. The uncertain fate of refugees threatened with persecution was reflected in Baroque texts (philosophy, literature, mystical texts). The scholar exploits the ambiguity and plasticity of these symbols to draw the readers' attention to the idea of community, peace, religious dialogue and the need for education throughout life.

Keywords: Comenius, baroque, tower of babel, labyrinth

Wędrowanie, droga, podróż to słowa kluczowe, które są głęboko zakorzenione w dyskursie filozoficzno-teologicznym i literackim Jana Amosa Komeńskiego. Zyskują one symboliczne unaocznienie w jego dziełach w postaci zadomowionych w tradycji kulturowej symboli labiryntu oraz wieży Babel. Autor *Wielkiej dydaktyki* poszukiwał środków ekspresji, które umożliwiłyby oddanie niepokoju duchowego epoki. Ów niepokój miał swe źródło w konfliktach, jakie wówczas

wstrząsały Europą, odzwierciedlając się poniekąd w ruchu i mobilności, często powodowanej przemocą, wbrew woli podróżnika, co jest znamienne także dla tego filozofa i teologa, uchodźcy i wędrowca, który znalazł schronienie przed swymi prześladowcami m.in. w Rzeczypospolitej i Holandii (Dworzaczkowa, 1997; Richter, 2016). Barbara Sitarska, analizując w kontekście zagadnień dydaktycznych twórczość Jana Amosa Komeńskiego, zwróciła uwagę na zjawisko poznawania siebie samego w kontekście nie tylko zalecanych przez myśliciela podróży, ale też praktyk edukacyjnych, które są „drogą do samopoznania człowieka” (Sitarska, 2015: 153). Warto tu dodać, że szczególną wagę przywiązywał autor *Listów do nieba* do kształcenia się poprzez symbole (Borkowski, 2012: 237-238).

Analizując w perspektywie wskazanych w tytule artykułu symbolicznych unaocnień podróży i drogi dyskurs Jana Amosa Komeńskiego, trzeba uwzględnić kontekst literatury i kultury XVII wieku, a zwłaszcza kwestię reinterpretacji źródeł antycznych, także Biblii, która współtworzyła ten bogaty zasób myślowych i językowych odniesień. Dyskusje i spory ożywiały XVI-wieczne przekłady Pisma Świętego na języki narodowe. Na południe od Rzeczypospolitej była to Biblia Kralicka, tłumaczona przez braci czeskich (Rott, 2002: 10), w dawnej Polsce był to chociażby przekład jezuita Jakuba Wujka (Kossowska, 1968), a na gruncie niemieckim – Biblia Lutra. Słowem, rozwijające się wówczas ruchy różnowiercze szukały naturalnego oparcia w odczytywanych ponownie i komentowanych w duchu polemicznym wersjach biblijnych (Borkowski [Борковский], 2015: 14). Niezwykle ożywiona dyskusja natury filologicznej związana z nowymi przekładami Pisma Świętego oraz będący konsekwencją działań przywódców reformacyjnych rozbudzony duch polemiczny w obrębie podzielonego chrześcijaństwa zachodniego wydaje się piętnem, które mocno odcisnęło się na wyobraźni twórców i myślicieli epoki baroku oraz uzasadnia poniekąd ich skłonność do fascynacji strukturami labiryntowymi. Unaoczniały one zagubienie człowieka w zagmatwanym świecie sprzecznych koncepcji i teorii.

Wieża Babel zjawia się w *Księdze Rodzaju*, w jednym z najistotniejszych tekstów kultury dla cywilizacji europejskiej. Biblijna *Genesis* odsłania nie tylko początki wszelkiego stworzenia, ale też wskazuje na Boże źródło stwórczego dyskursu. Wypowiadane przez Boga kwestie mają moc sprawczą, są konieczne i wystarczające, a przez to dobre. Zjawia się jednak przeciwnik, szatan, który wprowadza mowę podejrzeń i pierwiastek buntu, który owocuje podejmowanymi przez ludzkość działaniami przeciwko Bogu. Takim gestem wymierzonym przeciw Najwyższemu u zarania dziejów jest przywołana w tytule artykułu wieża Babel, która obrosła w kulturze wielością znaczeń. Według starotestamentalnej opowieści wszyscy mieszkańcy ziemi porozumiewali się tą samą uniwersalną mową i takimi samymi słowami (Rdz 11,1). Zamiar zbudowania przez nich miasta i wysokiej wieży, która sięgałaby nieba, został przez Boga udaremniony poprzez pomieszanie ich języków. Współcześni komentatorzy Pisma Świętego zwracali uwagę na to, iż ta pierwotna opowieść ma charakter ludowy i wyjaśnia w sposób obrazowy zróżnicowanie językowe i etniczne ludzkości po potopie. Ogromna budowla jest synonimem ludzkiej pychy i przypomnieniem kary Bożej, jaka spo-

tką budowniczych. Znaczenie tych wydarzeń wkracza w Nowy Testament i całą historię zbawienia (Biblia Tysiąclecia, 1982: 33). Anna Świderkówna u podłoża tej opowieści dostrzega migracje ludności (Amoryci), która przybywa do Syrii i Mezopotamii w trzecim tysiącleciu przed Chrystusem. Pierwotnie byli oni koczownikami, którzy utrzymywali stosunki handlowe z miastami. Z czasem przejmowali nad nimi kontrolę, by w końcu założyć własną dynastię, której stolicą stał się Babilon. Jak pisała Świderkówna: „Pierwotna nazwa miasta, Babilla, jest znacznie starsza od tych zdobywców, sięgając, jak się zdaje, całkiem zamierzchłych czasów. Dla nich wszakże słowo to znaczyło: „Brama Boga”, późniejsi natomiast autorzy biblijni wyprowadzają je z hebrajskiego rdzenia *bll* – pomieszać” (Świderkówna, 1994: 31-33). Warto też dodać, że podanie o wieży Babel odślania poniekąd stary konflikt między cywilizacją i religią, którego kulturowe symbole można śledzić też w twórczości greckiej, chociażby w tragedii Ajschylosa poświęconej Prometeuszowi.

Starożytna budowla pojawia się wyraziście w sztuce europejskiej w drugiej połowie XVI wieku w malarstwie Pietera Bruegla Starszego. Wiadomo o jego dwóch obrazach o tej tematyce (obydwa z 1563 r.) – „Wieża Babel” i „Mała Wieża Babel”. Te plastyczne przedstawienia różnią się od siebie. Pierwszy obraz ukazuje entuzjazm budujących, z czym koresponduje jasne światło obrazu, w drugim dominuje atmosfera posępności, zjawiają się chmury i zaciemnienia, oznaczające niemoc człowieka wobec potęgi Najwyższego. Paolo Santarcangeli pisał, iż budowla miała strukturę labiryntową i była kulturowym znakiem największej pychy:

W wiekach XVI i XVII plany fantastycznych wież i urojone rekonstrukcje wież biblijnych nabierają wyraznie aspektu „labiryntu dośrodkowego”. Wyobrażenie bardzo wysokiej wieży jako labiryntowego miejsca zamętu, gdzie człowiek ściąga na siebie karę boską, ma zatem w umyśle ludzkim charakter „odwieczny” (Santarcangeli, 1982: 212).

Barok nasycony jest odwołaniami do tego potężnego symbolu, wielorako inspirującego twórców i myślicieli tego czasu. Pośród nich był też Jan Amos Komeński, który w swych pracach przywoływał i przetwarzał te biblijne wątki, traktując je jako *exemplum* człowieczego zbłądzenia, mylnego kierunku duchowych pragnień ludzkości.

W tekście *Panegersia* („powszechnie przebudzenie”), który wszedł w obręb dzieła *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Amsterdam 1662), uczony przekonywał, że dążenie do mądrości, a zatem filozofia, wyrasta z pragnienia prawdy, religia powstaje z tęsknoty za najwyższym Dobrem, a polityka z potrzeby kierowania ludźmi. W opinii tego myśliciela są to najważniejsze rodzaje aktywności ludzkiej (Komeński, 1964: 106). Te naturalne skłonności człowieka do prawdy, dobra i ładu społecznego są w jego opinii zagrożone przez pychę i chciwość ludzką, czego owocem są książki, zwłaszcza złe, które przyniosły – niczym biblijny potop – zniszczenie dla szkół i umysłów (Komeński, 1964: 115). Jan Amos przypomniał w tym kontekście, iż rozum ludzki jest w istocie taki sam i jeśli ktoś poznał umysł jednostki, zna w istocie wszystkie. Kto zatem pisze mą-

drze, to pisze dla całej ludzkości (Komeński, 1964: 138). Przyrodzone światło rozumu dane człowiekowi przez samego Stwórcę zostało niejako zatopione w odmętach grzeszności. Ten stan zbłądzenia ludzkości opisuje Komeński, odwołując się do biblijnego podania o wieżę Babel. Uczony wyrzuca czytelnikom, iż ludzkość opuściła ten wskazany przez Boga prosty trakt, wybierając inne drogi, co doprowadziło do błędów w poznawaniu i działaniu: „I tak każdy buduje własną (jeden większą niż drugi), a przecież wszyscy razem, ogromną wieżę Babel, która równa się otchłani najokropniejszego zamętu i bezgranicznego chaosu” (Komeński, 1964: 149).

Starotestamentalna wieża jest u Komeńskiego przykładem filozoficznych napięć i nieporozumień. Myśliciele zachowują się jak ów Nemrod, który zmierzał do jedynowładztwa. Jego działania doprowadziły do podziałów na narody i języki. Podobnie działają – w opinii Jana Amosa – filozofowie, pragnąc być najważniejszymi i jedynymi uczonymi. Autor *Wielkiej dydaktyki* przestrzega jednak, że te ambicje prowadzą do błędów poznawczych oraz nieładu w różnych sferach życia społecznego. Podobnie jeśli jedna religia chce dominować, to wówczas rodzi się „[...] nienawiść, pogarda, a w następstwie prześladowania i ćwiartowania, szarganie świętości i ateizm” (Komeński, 1964: 153). Dlatego też Komeński krytykuje indywidualizm, pragnąc na swój sposób powszechnej jedności w każdej sprawie. Antyczna budowla jest dla Jana Amosa synonimem tego, co w życiu niepewne i niebezpieczne. Postuluje zatem ideał prostoty w myśleniu, wierze i działaniu, co ma zapewnić ludzkości szczęście i pokój (Komeński, 1964: 161).

Dyskurs Jana Amosa wydaje się klarowniejszy w kontekście rozważań barokowych poetów, a także polihistorów i encyklopedystów, chociażby jezuita Athansiusa Kirchera (1602-1680), który tej kwestii poświęcił dzieło *Turris Babel, sive Archontologia* (1679). To poważne dzieło jest erudycyjną rozprawą m.in. o lokalizacji i architekturze budowli Nemroda, jak też innych konstrukcji starożytności, jak labirynty i piramidy egipskie (Kircher, 1679). Również w Polsce barokowy uczony Benedykt Chmielowski podjął się opisu dawnej wieży, która rozbudzała wyobraźnię poetów i myślicieli (Chmielowski, 2009: 61). W jednym z rozdziałów pokusił się o rozważania na temat jej wysokości, poprzedzając wywód informacjami na temat miasta Babilon oraz genealogii jej pomysłodawcy Nemroda, prawnuka Noego. Chmielowski przekonywał, że wieżę nazywano „pomieszaniem” i murowano ją 22 lata, a niektórzy podawali, że nawet 43. Jej wysokość miała być w istocie niebotyczna. Podobno Nemrod planował taką wysokość budowli, aby wody potopu, gdyby kiedykolwiek miał się zdarzyć, nie pokryły jej. Wyrzucał uczony jezuita temu władcy, że ów zapomniał Boskiej obietnicy o tym, że nie będzie w przyszłości karał w ten sposób ludzi (Chmielowski, 2009: 61-63).

Barokowa poezja także wyzyskiwała motyw starożytnej wieży, która była synonimem pomieszania i niezgody. Przykładem wiersze Wacława Potockiego, który w swych *Moraliach* niejednokrotnie komentował tę historię w kontekście życia publicznego, relacji międzyludzkich, piętnując ludzką pychę i niezgodę (Potocki, 1915: 46; 444-445). Niezwykle ciekawie komentuje poeta te wątki

w utworze *Cóż trudnego rozumowi?*, wykazując, że tę wieżę należy budować na sposób duchowy (Potocki, 1916: 571-572):

[...] Pokazał człowiek, ledwie z potopu osycha,
Rozum swój, skoro k niemu przystąpiła pycha;
Ba jeszcze go nią, w raju w nowy garnek mazi –
Jeszcze źle glina wyschła – nalawszy, zarazi,
Kiedy niekontent z świata pod śmierci rubieżą
Do nieba murowaną napiera się wieżą,
Przez co zaraz rozumu swego głupstwo wyda,
Wziąwszy przed się, co mu się ni na co nie przyda.
Przecież im intencją tej ganić nie trzeba,
Że z mizernego świata gwałtem chcą do nieba.
Choćby ludzie nie marli od swego stworzenia,
Ziemieby im nie stało pierwej do robienia:
Jużby dawno nie mieli gdzie zaorać pługiem,
I świat nie mógł, nim skończą stać w czesie tak długim,
Ziścił im obietnicę swą czart przy jabłoni:
Wiadomość złego z dobrym. Drogi nie chciał do niej
Pokazać, choć ją wiedział, choć ją sam przemierzał,
Kiedy go Michał, z nieba zrzuciwszy, wypierzeł.
W tym się pierwsze rozумы ludzkie nie postrzegły,
Że inszej nie zażyli do tej wieże cegły,
Którą Syn Boży, gdy się głupstwa ich użalił,
Ogniem miłości ku nim na krzyżu wypalił,
Do której ciało z ziemią najmniej nie należy.
Duchem budować, jeśli kto chce w niebo wieży.
Cóż, kiedy tego pojąć nie chcą chrześcijanie:
Języków i rozumu winno pomieszanie.
Pełno niezgody, pełno między ludźmi wrzasku:
Ten wapna woła, a ów podaje mu piasku.

Utwór polskiego autora wydaje się frapującym mikro-traktatem na temat historii zbawienia, w której kluczową rolę odgrywa grzech pychy, znajdujący się na liście największych występków moralnych (*septem peccata capitalia*).

Z negatywnym symbolem „wieży Babel” w pismach Komeńskiego koresponduje blisko jej spokrewniony „labirynt”. Należy podkreślić, że ten myśliciel zasłynął dziełem literackim *Labirynt świata i raj serca*, na którego ideowy kształt wpłynęły wydarzenia polityczne, a zwłaszcza konsekwencje przegranej przez różnowierców bitwy na Białej Górze (Magnuszewski, 1973: 91). Dzieło obrosło już bogatą literaturą przedmiotu, więc nie będzie tu obiektem zasadniczych dociekań (Borkowski [Борковский], 2015: 11-53).

Wiele pożytecznych uwag o labiryncie, nie tylko w kulturze europejskiej, przynosi przywoływana już praca Paolo Santarcangeliego *Księga labiryntu*, która odsłania zakorzenie tego motywu i symbolu w kulturze Starego Kontynentu od

antyku do współczesności. Frapujące, jak mityczna opowieść o Minosie i Minotaurze, Tezeuszu i Ariadnie wpłynęła na wyobraźnię twórców i myślicieli nie tylko w wieku XVII. Badacz dziejów labiryntu podkreślił, iż w wielu wierzeniach pojawiało się wyobrażenie doczesnej wędrówki człowieka do duchowej peregrynacji, której celem było osiągnięcie doskonałości wewnętrznej i obcowania z Bogiem po śmierci (Santarcangeli, 1982: 194). W refleksji o labiryncie pojawia się również kwestia jego centrum i obrzeży. Ów środek pojawia się nieraz podczas snów o wędrowaniu. Przedstawia się ono niekiedy śniącym jako ogrodzony ogród (*hortulus conclusus*), drzewo życia czy też źródło (Santarcangeli, 1982: 205). Labirynt wiązał się także z zagadnieniem samopoznania:

Krótko mówiąc, człowiek znajduje w centrum tajemnic – świątynię lub labirynt – to, co chce tam znaleźć. Bardzo często [...] znajduje się tam *on sam* – *gnothi seauton* [poznaj sam siebie]! Ostateczna wiedza, to znajomość siebie samego, zrozumienie własnego ja, *rozważone we własnym sumieniu*. Jest to głęboka racja częstego znajdowania się zwierciadła w głębi labiryntu; tak więc człowiek, który długo błąkał się w gmatwaninach drogi, gdy osiągnął ostatecznie cel swych wędrówek, odkrywa, że ostateczna tajemnica jego poszukiwań, *deus absconditus* [bóg ukryty] lub potwór, to *on sam* (Santarcangeli, 1982: 209).

W wiekach średnich labirynt był światem podziemnym, którego centrum stanowiło piekło, natomiast Chrystus był owym Tezeuszem (Santarcangeli, 1982: 258). Literatura późnego średniowiecza (*Boska komedia* Dantego) utrwala obrazy trudnej wędrówki. Zjawia się ona również w innych dziełach mówiących językiem alegorycznym, gdzie „[...] pojawiają się labirynty, drogi usiane pułapkami, fatalne zamki, gdzie łatwo jest się zgubić wśród sal bez końca, dających przytułek dziwnym osobistościom i postaciom emblematycznym i alegorycznym, przychylnym lub fatalnym, miłym lub okropnym” (Santarcangeli, 1982: 263). Również poezja alegoryczna (*Roman de la Rose*) odsyła do zagmatwanej przestrzeni ogrodowej, przypominającej labirynt.

Labirynt ujawnia się nie tylko w dyskursie literackim Komeńskiego, ale też w jego odmianie filozoficzno-teologicznej, poświęconej zwłaszcza problemom edukacji. Uczony ten w *Wielkiej dydaktyce* nakreślił obraz szkoły, która przypomina ogród. Poszczególne etapy kształcenia dookreślił Jan Amos typami ogrodów – najmłodszym przypisany został „ogród fiołkowy”, następnie „różany” i „kwietny”. W dalszych etapach edukacji zjawia się „labirynt mądrości”, gdzie uczeń poznaje tajniki nauk wyzwolonych za pomocą zagadek i fragmentów Pisma Świętego (Komeński, 1964: 3).

Jan Amos zalecał opuszczenie „labiryntów szkolnych” i dalszy rozwój. Wyjście z tych powikłań edukacyjnych obrazuje uczony przykładem nici Ariadny oraz maszyny mechanicznej (Komeński, 1964: 510). Filozof wykazując, że świat doczesny i życie ludzkie jest labiryntem, starał się z jednej strony dowieść, że należy odnaleźć sposób wyjścia z tej doczesnej matni, z drugiej natomiast pokazywał przyczyny tego stanu rzeczy. Otóż powodem błędzenia ludzkości w opinii tego myśliciela jest nieumiejętność współistnienia z rzeczywistością stworzoną. Wyni-

ka to też z tego, iż człowiek lekceważy Pismo Święte. Uczony wskazał zwłaszcza na te fragmenty Biblii, które zalecają podążanie za słowami mówiącymi o prostocie i uczciwości. Odnaleźć je można w Księdze Psalmów czy Ewangeliach św. Łukasza i Mateusza (Komeński, 1964: 510-511). Dalej wykazał, iż w szkole są, owszem, nadal labirynty, które psują umysły uczniów, ale jest już metoda pozwalająca na wyzwolenie się spod ich władzy. Te labirynty mają przyczynę w tym, że szkoły nie stawiają określonych celów, nie mają też stałych środków czy też metod korzystania z tychże, co sprawia, że dotarcie do owych celów wydaje się niemożliwe. Jednym z tych pokrętnych szlaków są książki pogańskie, które „wprowadzają zamęt bez wyjścia” (Komeński, 1964: 511). Mniej – jak się wydaje – chodzi tu autorowi *Wielkiej dydaktyki* o teksty, które nie posiadają odniesień ewangelicznych, ale raczej o te przekazy, co pomijają czy też zafałszowują obserwację świata przyrody.

Komeński zachęca więc do wglądu we własny obraz antropologiczny, który został ukształtowany przez samego Boga (Komeński, 1973: 85; Komeński 1956: 44). W ludzkiej naturze, obrazie Stwórcy, kryje się owa nić Ariadny, pozwalająca przemierzyć każdą, nawet najdłuższą drogę, pod warunkiem, że nie będzie splątana i blisko kłębka, gdyż wówczas nie będzie można jej rozerwać – „Oto nić Ariadny, metoda naturalna, nieskomplikowana, prosta, łatwa itd., zebrana w ten sposób zwięźle niczym w kłębek, a przy właściwym użyciu wystarczająca do wyprowadzenia z powikłanych zakrętów wszelkich labiryntów” (Komeński, 1964: 512, 515). Uczony przywołuje też opinie św. Augustyna, Pliniusza i Seneki, będące pochwałą wiedzy skromnej, ale pewnej zarazem.

W *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* Komeński wyłuszcza, odwołując się do symbolu labiryntu, pogląd na ówczesną naukę. W jego opinii nie powstaje ona „[...] z wrodzonych pojęć ogólnych [...], ale siłą jest kształtowana poprzez kręte rury twardej metody z błota nagromadzonych poglądów” (Komeński, 1964: 149), co uczony poddaje krytyce. Jedynie powrót do „światła”, „prostoty” i „dobrowolności” okazuje się dlań warunkiem „pokoju” (Komeński, 1964: 150). W wołaniu o wszech-naprawę Jan Amos wskazał na rzadko uczęszczaną drogę porozumienia i wspólnotowości, którą zagradzają fałszywe mniemania i błędy.

Barokowy wędrowiec przypomina więc w ujęciu Komeńskiego i wybranych pisarzy oraz uczonych epoki baroku samotnego wędrowca pogrążonego w swych dociekaniach, który błądzi wśród gór i gęstych lasów. Dlatego też biskup braci czeskich zachęca do wglądu w samego siebie w celu sprawdzenia, czy nie znajdują tam „powikłanego labiryntu” (Komeński, 1964: 150). Ponadto apeluje o porzucenie fałszywych dróg i naprawę tego wspólnego boskiego i królewskiego traktu, który ma doprowadzić ludzkość do jedności i wolności. Myśliciel przywołał też przykłady sporów religijnych z różnych kręgów kulturowych, pokazując, że świat bez idei dialogu skazany jest na toczenie wojen i bezprawie (Komeński, 1964: 179).

Obserwacja barokowych tekstów kultury potwierdza, iż człowiek XVII wieku pragnął wydostać się z owej skomplikowanej pułapki, poszukując owej

„nici” – „[...] elementu pozwalającego wprowadzić porządek tam, gdzie panuje chaos. Dla człowieka racjonalnego instrumentem – lub jednym z instrumentów – przezwyciężenia nieładu jest oczywiście rachunek, matematyka i znak” (Santarcangeli, 1982: 287). Jednocześnie szukanie w mowie alegorycznej możliwości ekspresji sprawiało, że labirynty ukazywano jako ogrody, a nawet las (Santarcangeli, 1982: 297, 306; Potocki, 1915: 49-50). Przykładem wiersz Wacława Potockiego *Im dalej w las, tym więcej drzew*:

Lepsza rzecz wrócić nazad, wczas postrzegłszy błądu,
Niz darmo zaczętego chcieć kończyć zapędu,
Zwłaszcza końca długiego dobiegając lasu,
Skąd tam wrócić, gdzieś zbłądził, dziś nie będzie czasu.
Dobry krok, dobre i dwa, obróć się w czym chyżej,
Żeć obłądzonej drogi na jutro ubliży.
Im dalej w las, więcej drew. Z razu pięty moczy,
Dosięgnąć uszu Wisła, skoro na prąd stoczy.
Wrodzona wszystkim ludzi ślepi niedołęga
W ten czas błąd widzieć, kiedy już, już końca sięga.
Jeszczeż znośniejsza w ziemskich obrotach stąd szkoda:
Często nić Aryjadna z labiryntu poda;
Lecz na drodze zbawiennej kto raz chybi toru,
Niemasz tych nici, niemasz fortuny faworu.
Raz ją podał Syn Boży, więcej ich nie przędzie:
Kto się jej puści, przepadł na wieki w swym błędzie.
Dla tego, jeśli człeku z garści się wymyka,
Nie stać, szukać jej, z płaczem prosić przewodnika,
A zwłaszcza komu się dzień ku wieczoru schyleł,
Żeby tam znowu trafił, kędy drogę zmyleł.
(Moralia, t. I, s. 388-389)

W innym utworze (*Boga naśladowaj*) podgórski poeta zachęca do pokonywania krętych ścieżek życia wraz z Bogiem: „Za Bogiem idź, nie zbłądzisz. Ach, gdzieżby przede mną / Bóg chciał chodzić, południe dałbym za noc ciemną [...] / Że Bóg chodzi przed ludźmi, nie trzeba dowodzić, / Bo im każe za sobą, nie przed sobą chodzić” (Potocki, 1916: 67-68). Autor *Moralionów* wskazuje na pewnego przewodnika, który uniemożliwia duchowe zbłądzenie. Podobnie uczynił Jan Amos w utworze *Labirynt świata i raj serca*, wskazując na Chrystusa, który zapewnia człowiekowi duchowe bezpieczeństwo.

W podsumowaniu należy podkreślić, że wieża Babel i labirynt pełnią istotne funkcje w dyskursie filozoficznym i literackim Jana Amosa Komeńskiego. Uczony wyzyskuje ich wieloznaczność i obrazowość, aby zwrócić za ich pomocą uwagę czytelników na idee wspólnotowości, zgody oraz potrzebę permanentnej edukacji. Prezentowane dociekania ukazują też szeroki kontekst kulturowy epoki, na którego tle wyraźniej widać sposób myślenia Jana Amosa, który ufundowany

był nie tylko na biblijnych i antycznych wskazaniach, ale miał też swe źródła w żywej wówczas tradycji i wyobraźni średniowiecznej.

Poczynione obserwacje skłaniają do potwierdzenia tezy, iż wieża Babel i labirynt zajmują szczególne miejsce w dyskursie filozoficzno-teologicznym i literackim Komeńskiego, służąc celom polemicznym i edukacyjnym. Rozpoznanie ich funkcjonalności możliwe jest jedynie w kontekście barokowo-średniowiecznego paradygmatu nauki, którego „cudownym dzieckiem” jest bohater niniejszego szkicu. Jan Amos respektuje tradycyjne ugruntowanie symboli labiryntu oraz wieży Babel w tradycji kulturowej i nie wydaje się tutaj nowatorski. Uwagę zwraca jednak intensyfikacja, nagromadzenie tych „labiryntowych metafor” – zjawiają się one w miejscach newralgicznych jego dociekań nad edukacją, miejscem człowieka w świecie, relacją z Bogiem czy też w perspektywie więzi społecznych i religijnych, unaoczniając tym samym kryzys duchowo-intelektualny epoki.

Bibliografia

Źródła

Biblia Tysiąclecia. Poznań-Warszawa 1982.

Chmielowski Benedykt, *Nowe Ateny. Traktat Dubitantius*, oprac. J. Kroczał, wstęp B. Marcińczak, Wrocław 2009.

Kircher Athanasius, *Turris Babel, sive Archontologia*. Amstelodami 1679.

Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, oprac. B. Suchodolski, Wrocław 1956.

Komeński Jan Amos, *Pisma wybrane*, tłum. K. Remerowa, oprac. B. Suchodolski, Wrocław 1964.

Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, tłum. K. Remerowa, wstęp B. Suchodolski, Warszawa 1973.

Potocki Waław, *Moralia*, oprac. T. Grabowski i J. Łoś. Kraków 1915, t. I, 1916, t. II.

Opracowania

Borkowski Andrzej (Борковский Анджей), *Лабиринты дискурсов в славянских литературах эпохи барокко. Религия – политика – общество*, Siedlce 2015.

Borkowski Andrzej, *Poznawcze i dydaktyczne funkcje symboli w dziełach Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska, R. Mních (red.), *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, Studia Comeniana Sedlcensia, t. IV, Siedlce 2012.

Dworzaczkowa Jolanta, *Bracia czescy w Wielkopolsce w XVI i XVII w.*, Warszawa 1997.

Kossowska Maria, *Biblia w języku polskim*, Poznań 1968, t. I-II.

Magnuszewski Józef, *Historia literatury czeskiej. Zarys*, Wrocław 1973.

Richter Manfred, *Jan Amos Komeński w Polsce. Zarys życia i działalności*, Siedlce 2016.

Rott Dariusz: *Bracia czescy w dawnej Polsce*, Katowice 2002.

Ryspon Piotr, *Piramidy, słońca, labirynty. Poezja wizualna w Polsce od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2002.

Santarcangeli Paolo, *Księga labiryntu*, tłum. I. Bukowski, Warszawa 1982.

Sitarska Barbara, *Droga człowieka do poznawania siebie w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Siedlce 2015.

Świderkówna Anna, *Rozmowy o Biblii*, Warszawa 1994.

Barbara Grzegorzcyk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Komunikowanie się w edukacji w twórczości Jana Amosa Komeńskiego

Communicating in education in John Amos Comenius' writing

Młodzież powinna być kształcona zbiorowo i potrzebne są szkoły.

Jan Amos Komeński

Streszczenie

Rozważania o komunikowaniu w procesie edukacyjnym Jan Amos Komeński zawarł w wielu swoich pracach. Uważał, że system klasowo-lekcyjny umożliwiał uczniom zdobycie umiejętności komunikowania się. Podkreślał, że praca w zespole, w dużej grupie dzieci daje wiele korzyści edukacyjnych i społecznych. Wymienił i opracował wiele sposobów i możliwości komunikowania się w edukacji. Do najważniejszych zaliczył: wzajemne uczenie się uczniów na lekcjach, wygląd estetyczny i wyposażenie klasy, relacje nauczyciela z uczniami, atmosferę współzawodnictwa uczniów w nauce i pracy, teatr szkolny i inscenizacje, zabawy, książki i podręczniki szkolne oraz komunikowanie się za pomocą mowy i języka.

Słowa kluczowe: Komeński, komunikowanie się, edukacja, książki, teatr szkolny, mowa, język

Abstract

Deliberations on the communication on the educational process were contained in many works of John Amos Comenius. He thought that class-lesson system allowed the communication ability between learners. He emphasized the facts that the work in a team or in a big group had given many higher educational and social benefits. Comenius exchanged and elaborated many methods and abilities for communication between children. He recognized the most important possibilities: mutual children learning and study, the aesthetic look and class equipment, the most pleasant interactions teacher-pupils, the atmosphere of competition between children in the learning and works, the school theatre and staging, playing games with other children, school textbooks and communication with help colloquial speech and language. According to Comenius the school should to entirely prepare the individuals to social life and to communication with others.

Keywords: Comenius, communication skill, education, textbooks, school theatre, speech, language

Dążymy do powszechnego kształcenia wszystkich, którzy urodzili się ludźmi, we wszystkim, co ludzkie. Razem tedy należy ich prowadzić, dopóki razem prowadzić można, aby się wszyscy wzajemnie kochali, pobudzali i zagrzewali. Chcemy, aby wszyscy zaprawiali się do wszystkich cnót, także do skromności, zgody i wzajemnej usłużności. Toteż nie należy dzieci przedwcześnie rozdzielać ani dawać niektórym z nich sposobności do tego, aby sami w sobie znajdowali upodobanie, a innymi pogardzali. Wydaje mi się przedwczesne około szóstego roku życia chcieć już ustalić, kto do jakiego nadaje się zawodu, do nauki czy rzemiosła; wtedy jeszcze nie zaznaczają się dostatecznie ani skłonności ducha, ani stopień uzdolnienia; i jedno, i drugie lepiej ujawnia się później (Komeński, 1956: 289).

Taka była idea Komeńskiego dotycząca szkoły elementarnej. Komeński nie tylko domagał się powszechności wykształcenia, ale także dobitnie ukazywał niesprawiedliwości istniejącego systemu szkolnego i szkody, jakie przynosi on społeczeństwu. Stwierdzał, iż szkoły nie spełniają postulatu powszechności, ponieważ służą tylko wybranym, a nie są dostępne dla wszystkich bez różnicy. A szkoda, bo według Komeńskiego wśród dzieci uboższych również trafiają się wybitne talenty, a bez nauki szkolnej nie mają one szans na własny rozwój i w przyszłości nie mają okazji dobrze służyć państwu. Komeńskiemu szczególnie chodziło o upowszechnienie nauczania i o to, aby w szkole elementarnej realizowany był jednakowy program dla całej młodzieży, zarówno dla dzieci zamożnych rodziców, jak i dzieci z uboższych warstw, a także nie tylko dla chłopców, lecz również i dla dziewcząt. „Również nie podobna podać żadnej wystarczającej przyczyny, dlaczego miałyby się drugą płęć zupełnie wyłączać od zdobywania mądrości. Kobiety są tak samo obrazem Boga, tak samo uczestniczkami łaski i królestwa w przyszłym życiu, tak samo wyposażone są w umysł sprawny i zdolny do pojmowania mądrości (nieraz w wyższym stopniu niż nasza płęć), tak samo stoi przed nimi otworem droga ku szczytom, skoro niejednokrotnie sam Bóg używał ich do sprawowania rządów nad ludami, do udzielania królom i księżętom zbawiennych rad, do uprawiania wiedzy lekarskiej i do innych działań pożytecznych dla ludzi, a nawet w roli wieszczki i tam, gdzie szło o karcenie kapłanów i biskupów. Dlaczegoż więc mielibyśmy dopuszczać je do abecadła, a później odsuwać od ksiąg samych?” (Komeński, Wstęp, 1956: 74).

W walce o jednolitą szkołę Komeński podkreślał, że należy dążyć do powszechnego kształcenia wszystkich i w związku z tym troszczył się, by wypracować metodę nauczania dostosowaną do potrzeb masowego kształcenia. Uzasadniał, że nowy system szkolny powinien zmienić dotychczasowy sposób pracy na bardziej bliski dzieciom, który rzeczywiście będzie umiał uczyć wszystkie dzieci wspólnie uczęszczające do jednej klasy szkolnej. Komeńskiemu chodziło jak najbardziej również o to, aby dzieci, będąc w szkole, uczyły się życia i wzajemnych relacji społecznych takich, jakie będą realizowane w ich realnym życiu w różnych sytuacjach i różnych środowiskach społecznych. Szkoła według Komeńskiego powinna w pełni przygotować młodych ludzi do uczestniczenia w życiu społecznym we wszystkich jego aspektach, do umiejętności budowania dobrych relacji z innymi oraz umiejętności rozwiązywania problemów i radzenia sobie w róż-

nych sytuacjach w rzeczywistym świecie. Uważał to za rodzaj wychowania społecznego, które może być realizowane jedynie poprzez wspólną naukę, pracę, kontakty i wzajemne komunikowanie się w grupie innych dzieci w klasie szkolnej. Podkreślał to z całą mocą w *Wielkiej dydaktyce*: „A choćby nie brakło rodziców, którzy by mogli bez uszczerbku dla innych zajęć oddać się kształceniu dzieci, lepiej jednak jest kształcić młodzież razem, w liczniejszym zespole, ponieważ więcej korzyści i przyjemności daje praca, gdy jedni od drugich biorą przykład i zapal. Bo jest najnaturalniejszą rzeczą czynić to, co widzimy, że inni czynią, i iść, gdzie widzimy, że inni idą, nadażać za tymi, którzy idą przodem, i wyprzedzać tych, którzy idą za nami” (Komeński, 1956: 70).

Według Komeńskiego wszechstronny rozwój człowieka jest realizowany przez całe jego życie. Zarówno w okresie szkolnym, jak i pozaszkolnym istotną rolę w kształtowaniu osobowości jednostki odgrywa życie społeczne i nabywanie umiejętności dobrego komunikowania się z innymi, a także udzielania pomocy drugiemu człowiekowi. Rozwój człowieka nie tylko uważa za cel, ale poszukuje drogi prowadzącej do tego celu, upatrując jej w budowaniu harmonii życia społecznego. Uważał, że aby stworzyć dobrze zorganizowane i prawidłowo funkcjonujące państwo, należy organizować szkoły i doprowadzić je do rozkwitu, aby stały się prawdziwymi warsztatami kształtującymi młodych ludzi. Postulował, aby „zasady organizacji pracy i życia wewnętrznego szkoły powinny być takie, aby wychowankowie jej mogli się stawać prawdziwymi ludźmi realizującymi wielkie możliwości natury ludzkiej” (Komeński, 1956: XCI).

Uporządkowany świat rzeczy uczynił Komeński wzorem i podstawą harmonii i integralności człowieka oraz organizacji życia społecznego. W swoich rozważaniach podkreślał, że „...szukamy sposobu umożliwienia tego, by tak jak świat rzeczy już doprowadzony jest do porządku siłą światła, tak też umysły ludzi zostały poddane światu rzeczy siłą porządku; tak więc jak wszystkie rzeczy są uporządkowane między sobą i powiązane wiecznymi zasadami prawdy, tak też i sami ludzie niech mogą korzystać ze światła, porządku i prawdy świata rzeczy, przy czym każdy niech zostanie doprowadzony do podobnej harmonii w sobie samym, a wszyscy między sobą wzajemnie. I to rzetelnie” (Komeński, 1973: 5).

Komeński pragnął stwarzać człowieka przez wychowanie, przez obiektywne wymagania wiedzy i społeczeństwa, przez rozwijanie jego umysłu i umiejętności dla dobra ogółu, dla dobra innych. Dlatego właśnie usiłował walczyć z istniejącym porządkiem społecznym, aby każde dziecko miało możliwość pełnego rozwoju i możliwość stawania się człowiekiem, uczestnicząc w procesie dydaktycznym i wychowawczym w klasie szkolnej, wśród rówieśników. Domagał się, „Aby dawano uczniom wykształcenie nie pozorne, lecz prawdziwe, nie powierzchowne, lecz rzetelne, to jest by człowiek stworzenie rozumne, przyzwyczajając się kierować nie cudzym, ale własnym rozumem, i nie tylko wyczytywać w książkach i rozumieć czy nawet w pamięci zachowywać i odtwarzać cudze sądy o rzeczach, lecz sam docierać do istotnych podstaw rzeczy i przyswajać sobie ich właściwy sens i użytek. Taką zasadą powinna obowiązywać w odniesieniu do rzetelnych obyczajów i bogobojności” (Komeński, 1956: 88).

Jan Amos Komeński wymienił i opracował wiele sposobów i możliwości komunikowania się w edukacji. Do najważniejszych zaliczył: wzajemne uczenie się uczniów na lekcjach, wygląd estetyczny i wyposażenie klasy, relacje nauczyciela z uczniami, atmosferę współzawodnictwa uczniów w nauce i pracy, teatr szkolny i inscenizacje, zabawy, książki i podręczniki szkolne oraz komunikowanie się za pomocą mowy i języka, a także komunikację niewerbalną.

Za jedno z ważniejszych elementów komunikowania się w edukacji uznawał Komeński wzajemne uczenie się i wzajemne nauczanie przez same dzieci. Uważał, że już w szkole uczniowie powinni uczyć się wspólnie, współpracować ze sobą oraz pomagać sobie wzajemnie, a będzie to bardzo korzystne dla wszystkich stron. Dzięki temu, że dzieci będą się uczyły od siebie, łatwiej przyswoją nową wiedzę i umiejętności, a także wpłyną na kształtowanie swoich charakterów i wiele pożądanых cech osobowości. Dużą uwagę we wzajemnym nauczaniu i komunikowaniu się przypisywał Komeński ćwiczeniom powtarzania przez uczniów wiedzy wcześniej przekazanej przez nauczyciela. Widział w tym wiele pożytku zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Przy tego rodzaju pracy uczniowie będą skupieni i uważni, bo w każdej chwili mogą zostać wywołani do powtórzenia wiedzy, bardziej oswoją się z tematem realizowanym na lekcji i mniej czasu poświęcą w domu na przygotowanie się na następny dzień, a po kilkakrotnym powtórzeniu nawet najpowolniejsi uczniowie pojmą materiał. Nauczyciel będzie mógł lepiej obserwować pracę uczniów i oceniać ich postępy, a także wyzwać w nich zapał do uczenia się i nauczania innych. Dzięki temu uczniowie wyrobią w sobie swobodę rozprawiania na każdy poważny temat oraz umiejętność dyskusowania o rzeczach poznanych zarówno ze współuczniami w szkole, jak i z innymi poza szkołą. Uważał, że bardzo ważne jest wzajemne uczenie się uczniów, bowiem prowadzi ono do tego, że uczniowie, przekazując wiedzę innym, kształcą także samych siebie, ponieważ mają sposobność głębszego wglądu w daną rzecz, a wspólne rozmowy i wymiana sprawozdań sprzyja rozwijaniu zamiłowania do nauki.

Wzajemne uczenie się uczniów na lekcjach Komeński widział w sposób następujący: „Na każdej godzinie po krótkim przedstawieniu przedmiotu nauki, przejrzystym wyjaśnieniu znaczenia wyrazów i jasnym unaocznieniu praktycznego zastosowania danej rzeczy należy następnie polecić, aby któryś z uczniów wstał i powtórzył w tym samym porządku to wszystko, co powiedział nauczyciel (tak jakby już on sam był mistrzem drugich). Niech tymi samymi słowami objaśni wywody, na tych samych przykładach wskaże zastosowanie; gdyby się w czymś pomylił, trzeba go poprawić. Potem należy polecić drugiemu, by wstał i przeprowadził to samo, podczas gdy wszyscy inni temu się przysłuchują; potem trzeciemu, czwartemu i ilu ich tylko trzeba, aż będzie widoczne, że wszyscy dobrze już pojęli, że mogą powtórzyć i drugich uczyć. Radzę nie trzymać się tu żadnego porządku, poza tym tylko, aby najpierw wywoływać zdolniejszych, iżby powolniejsi pokrzepieni ich przykładem mogli łatwiej za nimi nadążyć” (Komeński, 1956: 170). Taki sposób nauczania wyzwał w uczniach aktywność, ośmielał przed

publicznym wystąpieniem, a także wpływał na lepsze i szybsze przyswojenie nowej wiedzy.

W procesie nauczania-uczenia się znaczące miejsce przypisywał Komeński zapałowi do nauki. Za realizację tego celu uczynił odpowiedzialnymi wszystkie podmioty edukacji czyli rodziców, nauczycieli, szkołę, a także układ treści poszczególnych przedmiotów, metody nauczania, ład zewnętrzny panujący w szkole oraz udział władzy szkolnej. W ostatnim okresie szkoły macierzyńskiej radził Komeński wiele uwagi poświęcić psychicznemu przygotowaniu dziecka do pracy szkolnej. Zalecał, by opiekunowie domowi dziecka budzili w nim pragnienie pójścia do szkoły oraz wytwarzali pozytywną atmosferę wokół szkoły jako pozytywnej instytucji. Zadaniem rodziców powinno być również budzenie w dziecku miłości i szacunku do nauczyciela.

Szczególnie do nauczycieli Komeński apelował, aby szkoły zaczęły być dla uczniów, aby pokazywały otaczającą ich rzeczywistość, aby nauczyły obserwować świat i korzystać z wiedzy i nauki oraz aby nauczyły harmonijnie współżyć z ludźmi w życiu społecznym, a najpierw ze współuczniami w klasie szkolnej. Cała pedagogiczna działalność Jana Amosa Komeńskiego była skierowana przeciwko szkole biernej, była walką o aktywność dziecka, o to, by w szkole przestały panować nuda, przymus i nieporządek, by dzieci były żywo zainteresowane i by wytrwale pracowały w klasie szkolnej wraz z innymi kolegami. Nauczanie powinno być odkrywczym i czynnym, wynikać z doświadczeń i rzeczywistych potrzeb oraz doświadczeń ucznia, a także powinno go aktywizować w poznawaniu wiedzy. W wypowiedziach Komeńskiego przewija się nieustannie troska, aby szkoła była przyjazna uczniowi, aby nauka i praca w niej była źródłem wyłącznie pozytywnych uczuć radości i zadowolenia, aby była ona „boiskiem zabawy”, a wszelkie zajęcia szkolne wykonywane były z zamiłowaniem i przyjemnością, aby stwarzała okazję do uczenia się relacji z innymi i wzajemnego komunikowania się. Ważną rolę przypisywał także Komeński relacjom nauczycieli z uczniami w procesie edukacyjnym. Uważał, iż: „Nauczający i uczeń powinni odnosić się do siebie nawzajem z uwagą. Niechaj uczeń podąża wszędzie za nauczającym, który zawsze iść winien przodem. Ilekroć nauczający widzi, że uczeń błędzi, niech mu zwróci na to uwagę i pouczy, jak ma skuteczniej iść w jego ślady.” (Komeński, 1964: 199).

Komeński uznawał system klasowo-lekcyjny za jeden z podstawowych elementów pracy szkoły. Podkreślał ogromną rolę środków dydaktycznych i książek w opracowanej przez siebie metodzie pogładowej w nauczaniu. Zdawał sobie sprawę ze znaczenia, jakie dla przebiegu nauczania mają warunki lokalowo-przestrzenne, w których się ono odbywa. Dlatego też uważał, że dla realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych szkoły powinny być wyposażone w odpowiednie pomieszczenia i urządzenie przestrzeni.

Szkoła, według Komeńskiego, powinna być zatem miłym miejscem dla ucznia, z jasnymi salami ozdobionymi malowidłami, portretami, mapami, obrazami, otoczona boiskiem i ogrodem, które także służyłyby uczniom; a wszystko miałoby zachęcać uczniów do przychodzenia tam. Odbiór otoczenia szkolnego i klasowego, w których dzieci się uczą, jest dla nich bardzo ważny. Estetyka po-

mieszkań, niezbędne przedmioty i pomoce dydaktyczne, obrazy, meble i ich ustawienie stanowią istotne komunikaty dla ucznia i pozwalają mu właściwie odebrać informację o miejscu jego nauki. Nawet miejsce i pozycja nauczyciela w klasie szkolnej powinny wpływać na lepsze z nim komunikowanie się, co podkreślał w swoich wywodach: „Wreszcie co do pomieszczeń – należy tego przestrzegać, aby i nauczyciel miał swoje stałe, dogodne miejsce, z którego mógłby zawsze widzieć wszystkich i być przez nich widziany. Nie chcemy, aby tkwił gdzieś w kącie lub z boku w tłumie, albo też aby obchodząc salę sam zbliżał się do tych lub owych, jednemu uczniowi lub kilku dyktując coś lub pokazując; powinien raczej jak słońce stać w swoim zenicie i stąd, kierując promienie swej nauki razem i raz tylko do wszystkich, móc ich wszystkich na równi oświecać. Musi więc mieć katedrę wyższą niż inne ławy i tak zwróconą do światła płynącego z okien, aby to, co pisze na tablicy (dla unaocznienia), mogło być przez wszystkich widziane jasno i wyraźnie” (Komeński, 1964: 346).

Komeński rozumiał, jak ważny jest kontakt nauczyciela z uczniami, także i wzrokowy, oraz jak powinien prawidłowo przebiegać w trakcie edukacji. Komunikacja niewerbalna, a szczególnie postawa ciała, gestykulacje, mimika twarzy, dystans przestrzenny między nauczycielem i uczniem, a zwłaszcza wzajemny kontakt wzrokowy są bardzo ważne w procesie edukacji i wychowania. Spojrzenia i kontakt wzrokowy pełnią wiele funkcji w relacjach nauczyciel – uczeń, między innymi regulują przebieg interakcji, wspomagają procesy z przekazywaniem i podejmowaniem inicjatywy w rozmowie, pomagają w odbiorze informacji zwrotnych, wyrażania emocji oraz komunikowania natury relacji międzyludzkich. Kontakt wzrokowy stanowi skuteczny sposób komunikacji niewerbalnej. Dzięki podtrzymaniu kontaktu wzrokowego przez nauczyciela uczniowie odbierają jego emocje, ciepło oraz zainteresowanie. Spojrzenie ucznia jest także czytelnym sygnałem niewerbalnym, informującym nauczyciela o tym, jak uczeń słucha jego wypowiedzi i tego, czy uczeń ma chęć przekazać określoną informację zwrotną. Częste nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego z poszczególnymi uczniami, otwarta postawa ciała, serdeczne gestykulacje, miły wyraz twarzy, a w szczególności takie zachowania jak koncentracja spojrzenia na uczniu czy też kontakt wzrokowy z mówiącym lub słuchającym sprzyjają pozytywnym relacjom interpersonalnym.

Komeński rozumiał, że komunikacja niewerbalna nauczyciela jest istotnym narzędziem porozumiewania się z uczniami oraz ważnym składnikiem jego kultury pedagogicznej. Chociaż nie używał współczesnych określeń, to umiał analizować istotę relacji interpersonalnych. Podkreślał również ogromną rolę przede wszystkim dydaktycznego przygotowania nauczyciela do procesu nauczania dzieci. Jednakże wskazywał również na wartości i uzdolnienia, którymi powinien charakteryzować się każdy nauczyciel. I tu zauważał zwłaszcza potrzebę podejmowania wysiłku poznawania uczniów i budowania z nimi dobrych relacji, które w swoim rozwoju powinny przechodzić metamorfozę: od relacji początkowo jedynie dydaktycznych aż po coraz bardziej inspirowane autentyczną miłością (Nowak, 2007: 50-51).

Komeński podkreślał rolę ojcowskiej miłości nauczyciela do dzieci. Uważał, iż przyjazne i spokojne współistnienie oraz dobre komunikowanie się z uczniami prowadzi do zaangażowania dzieci w pracy na lekcjach, wyzwala w nich pilność, kreatywność i pasję oraz nie obojętnia ich umysłu odczuwaniem strachu przed nauczycielem. Powoduje również, że dzieciom łatwiej jest uczyć się i przyswoić nową wiedzę w atmosferze ciepła i zrozumienia. „Pełnienie obowiązków nauczycielskich powinno być dalekie od wszelkiej zgryźliwości, wszystko trzeba nasycić ojcowskim uczuciem. Aby uczeń czuł się kochanym i nie miał żadnego powodu do nieufności, miłość niech zrodzi miłość, zaś uciążliwość ludzi i rzeczy niech stanie się bodźcem pilności, i na tym właśnie zasadza się celność naszej metody nauczania” (Komeński, 1964: 252). Według Komeńskiego szkoła powinna być dla ucznia miłym miejscem, a rolą nauczyciela jest tak organizować naukę dzieci, aby przebywali tam oni chętniej niż w domu. „Nauczyciele zaś, jeżeli są przystępni i uprzejmi, jeśli żadną szorstkością nie zrażają do siebie umysłów, lecz pociągają je ojcowskim uczuciem, zachowaniem się i słowem; jeśli zachwalają nauki, do których przystępują, podkreślając ich wspaniałość, łatwość i rozkosz z nich płynącą, jeżeli chwałą czasem pilniejszych, (...) słowem, jeżeli do uczniów odnoszą się serdecznie, łatwo pozyskają ich serca, tak że dzieci będą bodaj że chętniej w szkole przebywać niż w domu” (Komeński, 1956: 139-140). Zachwalanie nauki, podkreślające jej wspaniałość, traktowanie dzieci w sposób serdeczny i otwarty, chwalenie uczniów przed kolegami i rodzicami, jeśli na to zasłużą, urozmaicanie trudnych zajęć żarcikami czy miłymi zwrotami, przystępność i uprzejmość nauczycieli to ważne elementy pracy nauczyciela z dziećmi i młodzieżą oraz istotne sposoby i sytuacje komunikowania się nauczyciela z uczniem. Komeński uważał, iż uwagę uczniów nauczyciel może pobudzić i utrzymać w napięciu między innymi w taki sposób, że „Jeśli stara się zawsze podać uczniom coś takiego, co i bawi, i jest pożyteczne, bo wtedy tak umysły w nim zasmakują, że przychodzić będą z zaciekawieniem i napiętą uwagą” (Komeński, 1956: 180).

Jan Amos Komeński uważał, że ze względu na dobrą i przyjazną atmosferę pracy oraz wzajemne wypracowanie właściwej komunikacji między uczestnikami procesu edukacyjnego, zespół klasowy powinien być wychowywany od początku do końca w trakcie całej edukacji przez jednego nauczyciela, według jednolitych wskazań i sposobów oddziaływania, bo to będzie z ogromnym pożytkiem dla wszystkich uczniów. Podkreślał też rolę głosu nauczyciela w procesie edukacyjnego komunikowania, pisząc, iż „(...) tak też i głos nauczyciela powinien przez jasny i miły sposób nauczania niby ów najdelikatniejszy olej wnikać w dusze uczniów wciągając tam zarazem i treść nauk” (Komeński, 1956: 316). Uważał również, iż przy każdej sposobności nauczyciel powinien wnikliwie obserwować ucznia, jego postępy w nauce i zachowanie.

Ważnym elementem sprzyjającym rozwijaniu umiejętności dobrego komunikowania się uczniów w procesie edukacji jest, według Komeńskiego, zachęcanie ich do współzawodnictwa. Autor *Wielkiej dydaktyki* wielokrotnie podkreślał w swych pracach znaczenie stworzenia takich warunków nauczania, aby każda

jednostka mogła rozwijać się w pełni, w miarę swoich możliwości i predyspozycji intelektualnych i percepcyjnych oraz aby mogła nabyć umiejętności dobrego komunikowania się z innymi. Pozytywnych efektów w tym zakresie upatrywał między innymi w nauczaniu z wykorzystaniem zabawy dydaktycznej oraz elementów współzawodnictwa. Zabawę Komeński traktował jako okazję do kształtowania u dzieci i młodzieży różnych postaw wobec otaczającej je rzeczywistości i „poważnych stron życia”. Podkreślał znaczenie zabaw, szczególnie ruchowych, w rozwoju fizycznym i zdrowotnym dziecka, natomiast zabawy siedzące dopuszczał tylko takie, które dawały sposobność do ćwiczeń umysłowych. Najkorzystniej byłoby, gdyby dzieci wychodziły na spacer na podwórze lub do ogrodu „(...) zawsze jednak raczej w towarzystwie niż samotnie, aby mogli dla ducha ćwiczyć się i odświeżać się rozmową” (Komeński, 1964: 360).

W rozbudzaniu między uczniami współzawodnictwa upatrywał Komeński możliwości wzajemnego pobudzania się do zdobywania wiedzy, sprawności i wszelkich umiejętności oraz postaw. Postulował zatem: „Jeśli chcesz kogoś przewyższyć w opinii pod względem pilności, to go częściej wzywaj do zawodów. Wzywany powinien dołożyć wszelkich starań, aby nie ulec, lecz wyjść zwycięsko. Zwycięzony powinien jednak wtedy wobec zwycięzcy nie gniew odczuwać, ale chęć, aby go na nowo zwycięsko zaatakować. W ten sposób i wygrać, i przegrać będzie rzeczą piękną, jeżeli jedno i drugie stanie się bodźcem dla cnoty i pilności” (Komeński, 1964: 417). Podkreślał również znaczenie dobrej atmosfery pracy w zespole klasowym, sugerując, aby wszyscy starali się żyć ze sobą w zgodzie i uważali się za przyjaciół, wzajemnie się szanowali i traktowali z godnością oraz nigdy się nie obrażali, a ewentualne sprzeczki o postępy w nauce rozwiązywali przy pomocy współzawodnictwa w pilności. „Niech jeden drugiego zagrzewa do szlachetnego współzawodnictwa, a wszyscy niech za wstyd i hańbę poczytują sobie, kiedy się pozwolą innym prześcignąć. Ponieważ nauka uczy żyć godnie, niech więc wszyscy dążą do zachowywania się z taką godnością, jakiej się wymaga od czcicieli muz” (Komeński, 1964: 73). Za jedną z ważniejszych cnót, jakie należy wpajać dzieciom, uważał gotowość i ochotę służenia drugim pomocą.

Ważny obszar komunikowania się nauczyciela z uczniami i uczniów ze sobą stanowił, w opinii Komeńskiego, teatr szkolny. Stwarzał on okazję do nabywania doświadczeń dzieci w zakresie relacji społecznych oraz oddziaływał na nich wychowawczo i kształcąco. Pod kątem komunikowania się jest jak najbardziej pożądaną metodą pracy uczniów. Wspólne przedstawienie było zawsze efektem wcześniejszego wyuczenia się ról oraz dostosowania gry teatralnej do całej grupy, wszystkich jej uczestników. Umiejętności wzajemnego komunikowania się w trakcie prób i na przedstawieniu, zaprezentowanie sytuacji w scenie nie tylko za pomocą słowa, ale również stosownego zachowania, dzisiaj określanego jako mowa ciała, wymagało rzetelnej współpracy i zaangażowania wszystkich uczniów biorących udział w przedstawieniu. Ukazanie granej postaci we wspólnej scenie zmuszało do bardzo czujnej i aktywnej pracy dzieci, aby jak najbardziej wiarygodnie mogły się one wypowiedzieć słowami i swoim zachowaniem. Uczniowie musieli dokładnie śledzić swoich kolegów, aby w odpowiednim miejscu

i w odpowiedni sposób zaprezentować swój tekst, uwzględniając w nim właściwe emocje i przeżycia. Informacje oraz wszelkie komunikaty i pouczenia ze strony nauczyciela w stosunku do uczniów grających swoje role miały za zadanie uczynić ten teatrzyk szkolny jak najbardziej ciekawy, przyjemny i pouczający.

Komeński przywiązywał ogromną wagę do teatru szkolnego. Przypuszczał nawet, że ówczesny świat kulturalny Europy uważał przedstawienia szkolne za jeden z najważniejszych czynników wychowawczych. Dzięki grom scenicznym i teatralnym dzieci nabywały wiele doświadczeń społecznych, uczyły się wspólnej pracy, uważnego i aktywnego słuchania, przedstawiania emocji i nastrojów w sposób empatyczny, wzajemnego porozumiewania się i dobrego komunikowania oraz odpowiedzialności za efekty pracy. Tę metodę pracy można z całą stanowczością uznać za jeden z najlepszych sposobów uczenia komunikowania się uczniów ze sobą oraz z nauczycielem. Komeński uważał, że we wszystkich szkołach powinny działać teatrzyki szkolne, ponieważ wpływają na kształcenie umysłów dzieci, na szybsze i łatwiejsze zapamiętywanie treści wierszy, sekwencji i fragmentów książek, które trzeba innym zaprezentować, a oglądający pokazane treści również sobie łatwiej przyswajają. Dzieci biorące udział w teatrzykach szkolnych mają możliwość być docenieni za swoją aktywność i pilność, co pozwoli wyzwolić w nich dalszą motywację do pracy. W trakcie przedstawień ujawniają się też u dzieci zdolności i wrodzone talenty, które można wykorzystać w dalszej pracy. Teatrzyki szkolne przygotowują również do praktycznego działania w życiu społecznym „(...) ponieważ życie ludzi (...) musi upływać na rozmowach i działaniu, tu zaś oszczędnie, a w miły sposób, za pomocą wzorów i rywalizacji doprowadza się młodzież do tego, że przyzwyczajają się przestrzegać wielu rzeczy, na wrywki odpowiadać na różne pytania, właściwie dobierać gesty, wyraz twarzy, układać ręce i całe ciało stosownie do okoliczności, głos nagiąć i zmieniać, grać z godnością każdą rolę i przezwyciężywszy wieśniacze zakłopotanie, czuć się w tym zupełnie swobodnie” (Komeński, 1964: 361). Od teatru szkolnego w owym czasie wymagano przede wszystkim, aby przyzwyczajają uczniów do publicznego występowania i przemawiania, aby wpływał na nich wychowawczo i kształcało. „Te zadania spełniała inscenizowana *Janua* wyśmienicie. Wielka ilość postaci występujących w poszczególnych scenach dawała możliwość brania udziału w przedstawieniach wszystkim uczniom klas nawet bardzo licznych. Postaci te odpowiednio ucharakteryzowane i ubrane oddziaływały niewątpliwie silnie na wyobraźnię uczniów i ułatwiały im znacznie zapamiętanie, a nawet w pewnych wypadkach zrozumienie bardzo obszernej problematyki zawartej w poszczególnych rozdziałach podręcznika” (Kurdybacha, 1957: 228).

Komeński, chociaż nie był językoznawcą, wiele refleksji poświęcił nauce języka oraz roli języka w życiu człowieka. Język jest istotną formą porozumiewania się i komunikowania, w procesie kształcenia spełnia dwie podstawowe funkcje: stanowi system porozumiewania się w klasie szkolnej i w szkole oraz jest środkiem uczenia się. Jest istotnym elementem komunikowania się ludzi między sobą. Poprzez słowa ludzie tworzą i dzielą się informacjami o rzeczywistości oraz wchodzą w interakcje społeczne. W procesie edukacji jest wiele sytuacji opartych

na wykorzystaniu mowy i języka. Należą do nich przede wszystkim te, które są związane z nauką ojczystego języka w sensie wzbogacania czynnego słownictwa uczniów oraz rozumienia znaczeń poprzez pracę z książką i kontakt ze sztuką, jak również te, które pomagają wyrażać i zrozumieć sens relacji z innymi. Nabywanie umiejętności komunikowania się z kolegami i nauczycielami jest bardzo ważne od początku nauki dziecka w szkole, a do tego niezbędna jest mowa. Język jest narzędziem myślenia, mówienia i działania i dlatego każdy musi się go nauczyć, aby móc się porozumiewać z otoczeniem, aby móc czerpać wiedzę z książek i rozmów z innymi, aby „udzielać drugim wiedzy”. Język jest podstawowym środkiem komunikowania się ludzi, jest tworem społecznym. By się go nauczyć, człowiek musi mieć sprzyjające warunki społeczne, inaczej zachowuje się jak zwierzę. Na dowód tego Komeński informował, iż „Istnieją przykłady świadczące, że ludzie porwani w dzieciństwie przez dzikie zwierzęta i wśród nich wychowani, nie wiedzieli więcej niż zwierzęta i ani w mowie, ani w rękach czy nogach nie mieli żadnego odmiennego od zwierząt uzdatnienia, chyba że znów jakiś czas spędzili wśród ludzi” (Komeński, 1956: 59).

Komunikowanie się dzieci na lekcjach odbywa się nie tylko przy pomocy rozmów i słownych przekazów wiedzy, ale także dzięki książkom i podręcznikom szkolnym. Komeński uważał, że nie ma lepszej i naturalniejszej formy do zdobywania i zrozumienia wiedzy niż rozmowa. Według niego „Rozmowy pobudzają, ożywiają, wzmagają uwagę przez różnorodność pytań i odpowiedzi, różnych ich powiązań i form, z przymieszką od czasu do czasu czegoś, co bawi; a przez samą choćby różnorodność i zmiany osób rozmawiających nie tylko chroni się umysł od przesyty, ale nadto rozbudza chęć słuchania, ogarniającą szerszy krąg tematów” (Komeński, 1956: 186). Rozmowy wpływają także na pełniejsze zapamiętanie wiedzy, a dialogi prowadzone przez uczniów, nawet prywatnie, ułatwiają „powtórkę”. Ważnym elementem komunikacji językowej uczniów w kształceniu ich wypowiedzi są stosowane w każdej klasie ćwiczenia stylistyczne, krasomówcze, logiczne czy też filozoficzne, bo najważniejsze jest umieć się językiem posługiwać.

Świat książek szczególnie absorbował uwagę Komeńskiego, co uwidaczniało się we wszystkich jego pracach. Nie wyobrażał sobie szkoły i nauczania bez odpowiednich dobrych i nowych książek. Książki uważał za najcenniejsze i najlepsze źródło wiedzy, dlatego też szczególną uwagę zwracał na książki dydaktyczne. Zalecał, aby były pisane przejrzyście, aby były łatwo rozumiane przez dzieci i stanowiły źródło do robienia własnych notatek. Proponował również, aby książeczki szkolne były nastawione na komunikację i w związku z tym były pisane w formie dialogów, a wtedy będą pożyteczniejsze, bo nauczą dzieci mądrze pytać o wszystko, a na mądre pytania mądrze odpowiadać. Forma dialogowa jest swoistą postacią rozmowy, a ta z kolei stanowi naturalną formę kontaktów między ludźmi. „Podręczniki opracowane przez Komeńskiego były wzbogacane dynamiką zjawisk, na ich bazie odbywały się inscenizacje teatralne oraz inscenizacje w formie gier i zabaw. Komeński podkreślał, że dobre podręczniki powinny zawierać obrazki i opisy wszystkich rzeczy dołączone do ich wizerunków, a wówczas takie podręczniki będą budziły zainteresowanie i ciekawość

i mogą nauczać w atmosferze niewymuszonej rozrywki, niemal zabawy” (Grzegorzcyk, 2015: 203).

Proponowany przez Komeńskiego system klasowo-lekcyjny, zamiast kształcenia indywidualnego, stwarzał okazję do zdobywania przez uczniów umiejętności komunikowania się w procesie edukacyjnym, do budowania dobrych relacji z innymi, przygotowywał ich do radzenia sobie w życiu społecznym w konkretnych sytuacjach oraz do korzystania z dóbr kultury. Nie wszystko jeszcze Jan Amos Komeński był w stanie właściwie nazwać „po imieniu” odnośnie komunikowania i komunikacji, ale nie używając tych słów, doskonale rozumiał potrzebę dobrego komunikowania się w procesie edukacji. Wielokrotnie pisał o tym w swoich pracach, będąc przeświadczonym o doniosłej roli umiejętności komunikowania się. Ukazał i opracował obszary i możliwości komunikowania się nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą w zakresie edukacji i wychowania. Umiał docenić rolę komunikowania się we współczesnym sobie społeczeństwie oraz wykorzystać dostępne techniki komunikacji, zyskując tym samym społeczne uznanie oraz rozgłos zarówno wśród współczesnych, jak i potomnych. Z wielu jego przemyśleń i propozycji można dzisiaj śmiało skorzystać.

Bibliografia

- Bieńkowski Tadeusz, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000.
- Bieńkowski Tadeusz, *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
- Grzegorzcyk Barbara, *Wartość książki w życiu człowieka*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, t. II, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Siedlce 2015.
- Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, oprac. B. Suchodolski, przekł. K. Remerowa, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Komeński Jan Amos, *Pisma wybrane*, oprac. B. Suchodolski, przekł. K. Remerowa, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, oprac. B. Suchodolski, przekł. K. Remerowa, Wrocław 1956.
- Kurdybacha Łukasz, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.
- Nowak Marian, *Rola nauczyciela w procesie dydaktycznym w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, Siedlce 2007.

Renata Matysiuk

Uniwersytet Przyrodniczo- Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Prawo do nauki w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego

Right to education according to John Amos Comenius

Streszczenie

Jednym z praw przynależnych każdemu człowiekowi jest prawo do nauki. Uczenie się jest jednym z czynników warunkujących prawidłowy rozwój dziecka. Celem opracowania jest wskazanie aktualności poglądów Jana Amosa Komeńskiego na ten temat. Jan Amos Komeński był gorącym zwolennikiem i propagatorem idei szerzenia wiedzy, nauczania i wykształcenia. Głęboko wierzył, że wolność i uznanie godności człowieka jest rzeczą niezbędną, a wszelkie oddziaływania pedagogiczne powinny być zgodne z naturą. Był świadomy tego, że wychowanie i nauczanie jest wielką siłą, zdolną przebudować świat.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, prawa człowieka, prawo do nauki, wartości

Abstract

One of the rights pertaining to every person is the right to education. It is one of the factors conditioning the correct development of a child. The purpose of this paper is to point out to the modernity of the approach presented by John Amos Comenius with respect to the issue in question. John Amos Comenius was a great supporter and propagator of the idea of sharing knowledge, teaching and education. He believed that freedom and respecting human dignity is necessary and all education activities should be done according to nature. He was aware that educating and teaching is a great power, able to change the world.

Keywords: John Amos Comenius, human right, right to education, value

Prawa człowieka, jako prawa przyrodzone, od zarania dziejów stanowiły przedmiot zainteresowania głównych doktryn religijnych i rodzących się stopniowo systemów filozoficznych. Początków ich należy szukać już w starożytności, ale sprecyzowanie tych koncepcji nastąpiło dopiero w czasach nowożytnych. Zdaniem Ryszarda Rosy już w czasach minionych zagadnieniom tym „poświęcano pośrednio wiele uwagi w kontekście dociekań nad genezą i losami człowieka i społeczeństw, państw, kultur, cywilizacji oraz miejscem i rolą człowieka (podmiotu) w tych procesach” (Rosa, 2001:7).

Wraz z postępami w „odkrywaniu” tych praw, w „odczytywaniu” ich z natury człowieka przenikały one do najważniejszych dokumentów prawa pozytywnego, do konstytucji poszczególnych państw oraz innych dokumentów gwarantu-

jących ustrój społeczno-polityczny, najważniejsze prawa i obowiązki obywateli (Malinowska 2004: 5).

Kwestia praw i wolności człowieka wywołuje obecnie olbrzymie zainteresowanie filozofów i uczonych, uwikłana jest w wiele znaczeń i kontekstów (antropologicznych, epistemologicznych, metodologicznych, aksjologicznych, pedagogicznych i innych) wymagających całościowego (holistycznego i kompleksowego) ujęcia, a jednocześnie wskazania tego, co ważne i swoiste dla teorii pedagogicznych.

W rozważaniach o prawach człowieka ujmuje się najczęściej trzy kwestie, a mianowicie podstawę, uzasadnienie praw i wolności człowieka, ich treść oraz sposoby, mechanizmy ochrony (Piechowiak: 1999). Dla potrzeb pedagogiki szczególnie cenne są badania, których przedmiotem są wartości ogólnoludzkie, stanowiące wspólne dziedzictwo ludzi wierzących, jak i niewierzących, a których ważnym punktem odniesienia jest godność człowieka i wartość osoby ludzkiej.

W wielu aktach prawnych i w literaturze przedmiotu używa się pojęcia „godność”, z różnych przyczyn nie dookreśla się jednak jego istoty, jego treści, nie podaje się jego definicji (Piechowiak, 1999: 79), bowiem, jak stwierdza Jacques Maritain, dążenie do tego „naraziłoby nas na ryzyko zaprowadzenia arbitralnego dogmatyzmu lub ugrzęźnięcia wśród nieprzezwycięzalnych różnic” (Maritain, 1993: 83). Nikt nie ma jednak wątpliwości, że godność stanowi jedną z fundamentalnych kategorii współczesnej koncepcji praw człowieka (Piechowiak, 1999: 79).

Godność jest podstawą wszystkich integralnie ujmowanych praw i wolności, a jej brak eliminuje jakiegokolwiek prawa i wolności człowieka. Współcześnie najczęściej o ludzkiej godności mówi się wtedy, kiedy pojawia się zauważalne niebezpieczeństwo w tej dziedzinie. Wzrost zainteresowania godnością człowieka zapoczątkował powszechną walkę o prawa człowieka oraz zniesienie jaskrawych przejawów dyskryminacji społecznej: rasowej, wyznaniowej, narodowościowej, klasowej, majątkowej, płciowej czy wiekowej. Fundamentem praw człowieka jest bowiem godność osoby ludzkiej oraz prawo naturalne. Rzeczywista siła prawa przejawia się w jego mocy wychowawczej i zdolności obrony zagrożonej godności człowieka.

Współczesna koncepcja praw człowieka opiera się na uznaniu godności ludzkiej za wartość najwyższą, z której wywodzi się inne prawa. Z wartości, jaką stanowi godność, wyprowadza się pojęcia: wolności, równości i sprawiedliwości.

Wolność stanowi jedną z zasadniczych kategorii filozofii praw człowieka i, podobnie jak godność, ujmowana jest jako pewien stan, jak również i cel do osiągnięcia. Jest pewną właściwością bytu ludzkiego, nie stanowi zatem samodzielnej kategorii podstawowej, nie jest dobrem, dla którego osiągnięcia należałoby poświęcić inne dobra ujęte w prawach człowieka; wręcz przeciwnie – to „uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie” (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 2003: 27), którą należy wziąć pod uwagę przy określaniu zasad ochrony praw człowieka.

Współcześnie przyjmuje się, że z godnością nieodłącznie związana jest równość, która przez długi czas była uznawana za wartość zagrażającą wolności jednostki. Wychodząco bowiem z założenia, że zapewnienie pełnej równości może odbywać się tylko kosztem wolności (Kędzia, 2013).

Odniesienie zasady równości do procesów stanowienia prawa wymaga działań uwzględniających zobowiązanie takiego samego traktowania wszystkich jednostek w obrębie określonej ich kategorii bez różnicowań dyskryminujących, jak i uprzywilejowanych.

Sprawiedliwość natomiast należy rozumieć jako działanie mające na celu dobro człowieka i dążenie do zapewnienia mu odpowiednich warunków do jego rozwoju w ramach istniejących struktur społecznych i ekonomicznych (Piechowiak, 1993).

Pomimo faktu, że prawa człowieka stały się przedmiotem szczególnego zainteresowania społeczności międzynarodowej, nie sformułowano prawnie międzynarodowej ich definicji. Badacze, zajmując się tą problematyką, ujmują je najczęściej jako swoistego rodzaju prawa podmiotowe – uprawnienia przysługujące każdemu człowiekowi dlatego, że jest człowiekiem. Wynikają z godności człowieka. Poprzez zawieranie ich w konstytucjach i konwencjach międzynarodowych nadaje się im ochronę prawną.

Hanna Waśkiewicz pisze, że prawa człowieka są przysługującymi człowiekowi szczególnego rodzaju prawami podmiotowymi, a więc uprawnieniami o charakterze prawnym. Prawny charakter praw człowieka decyduje o ich ważnej roli w życiu społecznym (Waśkiewicz, 1985).

Prawa człowieka to prawa naturalne, przyrodzone, niezbywalne, powszechne i nienaruszalne, po to jednak żeby można było skorzystać z przysługujących człowiekowi z natury praw muszą one znaleźć zastosowanie nie tylko w teoriach pedagogicznych, ale także w prawie pozytywnym, tj. międzynarodowych i krajowych systemach praw człowieka i ich ochrony.

Jednym z praw przynależnych każdemu człowiekowi jest prawo do nauki. Jest ono zaliczane do praw socjalnych i ekonomicznych, zawartych w wielu dokumentach prawnych międzynarodowych, jak i krajowych. Prawo do nauki oznacza dostęp do uporządkowanej wiedzy, tzn. określonych informacji i umiejętności nieodzownych do działania w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym, politycznym. W jednym z raportów przygotowanych przez Helsińską Fundację Praw Człowieka czytamy m.in. że „Prawo do nauki to z jednej strony obowiązek zapewnienia przez Państwo dostępu do instytucji edukacyjnych, z drugiej zaś obowiązek zadbania o dostęp do wiedzy z różnych, ale obiektywnych źródeł informacji, z poszanowaniem różnych światopoglądów” (Prawo do nauki, 2002: 15).

Prawo do nauki możemy odczytywać w dwóch płaszczyznach: jako prawo (w rozumieniu prawa pozytywnego) oraz jako wolność do nauki (prawo negatywne). W pierwszym przypadku istota prawa do nauki sprowadza się do obowiązku prawodawcy w zakresie umożliwienia korzystania z tego prawa. Będzie się to wiązało z koniecznością podjęcia przez władze publiczne szeregu działań umożliwiających prawidłową realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki

dla wszystkich. Będzie to m.in. konieczność podjęcia działań związanych z potrzebą odpowiedniego ukształtowania sieci szkół, stworzenia programów nauczania, wykształcenia i przygotowania nauczycieli. Natomiast w drugim przypadku prawo do nauki można interpretować jako prawo wolnościowe, w którego założeniu leży obowiązek państwa w zakresie zakazu ingerencji w określone obszary tego prawa. Przykładem może być wolność zakładania szkół czy wolność rodziców w zakresie wyboru szkoły dla swojego dziecka.

Prawo do nauki jest jednym z czynników warunkujących prawidłowy rozwój dziecka. Stąd też edukację należy traktować jako długotrwałą inwestycję w rozwój dziecka, co w przyszłości przełoży się na jakość życia całego społeczeństwa.

Już w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, w artykule 26 znajdujemy zapis, że „Nauczanie winno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi, jak również powinno wspierać działalność Narodów Zjednoczonych dla utrzymania pokoju” (Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe, 1993: 24).

W *Konwencji o Prawach Dziecka*, w artykule 29 czytamy m.in., „że nauka dziecka winna zmierzać do:

- a) rozwijania osobowości dziecka oraz jego talentów i zdolności umysłowych i fizycznych w jak najpełniejszym zakresie; (...)
- d) przygotowania dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni między wszystkimi narodami i grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi i z osobami rdzennego pochodzenia” (Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe, 1993: 113).

Fundamentalnym instrumentem budowania świadomości ludzi co do zasadniczych problemów świata jest edukacja. J. Delors w raporcie *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* pisze m.in. „w obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać, w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej” (Delors, 1998: 9). Choć edukacja nie będzie w stanie sprostać i zaradzić wszelkim problemom tego świata, to „jest z pewnością jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen” (Delors, 1998: 9).

Wzrastające zainteresowanie prawami człowieka zarówno w sferze życia publicznego, jak i w podejmowanych badaniach teoretyczno-empirycznych wskazuje, że proces ochrony tych praw musi być rozpatrywany w różnych kontekstach, ponieważ wiąże się z systemem zabezpieczeń społecznych (prawnych, socjalnych i opiekuńczo-wychowawczych) umożliwiającymi ich potencjalną i rzeczywistą realizację.

W powyższą narrację wpisują się poglądy Jana Amosa Komeńskiego, który głęboko wierzył, że wolność i uznanie godności człowieka jest rzeczą niezbędną

na. Według Komeńskiego zarówno godność, jak i istota człowieczeństwa zawierała się w pełni życia ludzkiego, w której rozum, mowa i ręka łączą się w prawdziwym myśleniu i skutecznym działaniu, co w konsekwencji wywiera wpływ na wzrost mądrości człowieka i dobrze urządzone społeczeństwo.

Jan Amos Komeński domagał się pełnego równouprawnienia obu płci, co było zgodne z jego zasadą pansoficzną, że wszystkich należy uczyć wszystkiego. W *Wielkiej dydaktyce* pisał m.in., że „nie podobna podać żadnej wystarczającej przyczyny, dlaczego miałyby się drugą płcią (...) zupełnie wyłączać od zdobywania mądrości (...). Kobiety są tak samo (...) wyposażone (...) w umysł sprawny i zdolny do pojmowania mądrości (nieraz w wyższym stopniu niż nasza płć)” (Komeński, 1956: 74). System wychowania proponowany przez Komeńskiego jest z samej swojej natury systemem uniwersalnym, pansoficznym. Jest to system przeznaczony dla wszystkich ludzi, bez względu na ich pozycję społeczną, materialną, wyznanie, rasę czy narodowość. Obejmuje wszystkich ludzi, łącznie z osobami niepełnosprawnymi. Jan Amos Komeński powszechność oświaty rozumiał jako prawo do wykształcenia dla każdego. Upominał się także o prawo do nauczenia dzieci mniej zdolnych, gdyż, jak uważał, tylko nauka mogła pomóc im uzyskać jakiegokolwiek znaczenie w dorosłym życiu. Każdy, jego zdaniem, nawet mniej zdolny, posiada rozum i może zdobywać osiągnięcia tak jak inni, wymaga jedynie zrozumienia i większej troski ze strony nauczycieli, zwiększonej opieki i starania o rozwój umysłowy, bez stosowania kar cielesnych i poniżania godności.

Tolerancja, zdaniem pedagoga, nie oznacza rezygnowania z własnej postawy, ale oznacza, aby po ludzku, za pomocą środków odpowiadających ludzkiej godności rozmawiać, debatować, i przekonywać ludzi o odmiennych poglądach. Dużą rolę w tworzeniu lepszych stosunków społecznych przypisywał wychowaniu i nauczaniu. W *Wielkiej dydaktyce* pisał: „Trzeba przeto starannie wpoić młodzieży świadomość celu naszego życia, a mianowicie to, że nie przychodzimy na świat dla nas samych, ale dla Boga i bliźnich, a więc dla społeczności ludzkiej...” (Komeński, 1956: 231). Zdaniem Komeńskiego „nie ma pod słońcem skuteczniejszej drogi do naprawy zepsucia ludzkiego niż należyte wychowanie młodzieży” (Komeński, 1956: 17). Edukacji nie można ograniczać tylko i wyłącznie do działalności szkoły i rodziny, gdyż stanowi ona całość życia społecznego. Przewodnym motywem podejmowanym przez uczonego jest poszukiwanie metod nauczania, które pozwolą wszystkim ludziom nabyć niezbędną wiedzę konieczną do przebudowy i poprawy świata.

Poglądy i praktyka Komeńskiego charakterystyczne są dla społecznych tendencji rozwojowych jego czasów. Aspiracje do przebudowy wzajemnych stosunków ludzkich wynikają z niezadowolenia z istniejącego stanu rzeczy. Według niego wszystkie poczynania pedagogiczne powinny być zgodne z naturą. Zadaniem wychowania jest rozbudzenie i rozwinięcie wszystkich możliwości tkwiących w człowieku. Nie zadowala Komeńskiego rozwój tylko jednej ze sfer człowieczeństwa, gdyż dopiero w rozwoju trzech, tj. wykształcenia, cnót i pobożności, zawiera się cała istota i cała godność człowieka (Komeński, 1956: 41). Każdy człowiek zdolny jest do takiego wychowania i wykształcenia, ponieważ dusza

ludzka posiada trojaką moc, a mianowicie poznania, woli oraz działania. Te trzy władze stanowią „nieograniczoną siłę, ponieważ rozum może myśleć i myśli o nieskończoności, wola dąży do nieskończoności, zdolność działania zaś może to, co nieskończone, zamienić w czyn” (Alt, 1957: 51).

Jan Amos Komeński w *Panegersii* podkreśla, że wszyscy ludzie na całej ziemi „mają jedną i tę samą naturę, to samo wyposażenie w zmysły i zdolność myślenia, w wolę i popędy, w zdolności do działania (...), jednakowe są ich czyny i doznania, mają tego samego Boga” (Suchodolski, 1979: 93).

Naturę Komeński rozumiał jako przyrodę, ale też jako naturę człowieka, jaką posiadał on przed grzechem pierworodnym, a którą można, jego zdaniem, przywrócić poprzez odpowiednie wychowanie. Zasada zgodności z naturą stanowi centralną zasadę porządkującą wywody Komeńskiego ujęte w *Wielkiej dydaktyce*. W nauczaniu ludzi należy postępować tak, jak natura, przyroda postępuje wobec różnych swoich wytworów.

Nawet wtedy człowiek pozostaje człowiekiem, gdy „ma ciało okaleczone, powolne, osłabione, chore i konające, lecz bez wszelkich cielesnych zalet i uciech żyje nadal” (Suchodolski, 1979: 78). Według uczonego trzy rzeczy konstytuują człowieka, a mianowicie rozum, wola i zdolność do działania, gdyż „rozum bada przedmioty, wola, która goni za tym, co dobre, pęd wreszcie do działania, oparty o zdolności i kierowany przez nie” (Suchodolski, 1979: 79). Z potrzeby pragnienia prawdy wywodzi się filozofia, dążenie do mądrości, natomiast z tęsknoty za dobrem wywodzi się religia, a z pędu do ustalania rzeczy według własnego wyboru rodzi się polityka.

Zatem pragnienie mądrości, panowania i szczęścia stanowią nieodłączne atrybuty natury ludzkiej. Te trzy rzeczy według Komeńskiego są dziełami życia ludzkiego, pozostałe stanowią sprawy uboczne, mniej istotne. Istotną kwestią podejmowaną przez Komeńskiego jest potrzeba kształtowania społecznej postawy tak, aby człowiek żyjąc z innymi w społeczeństwie, potrafił ze wszystkim postępować „rozsądnie, pokojowo i sprawiedliwie, aby znaleźć u nich stałą radę, pomoc i pociechę” (Suchodolski, 1979: 81).

Komeński w rozprawie *Droga światłości* pisze, że „wszyscy ludzie na równi posiadają wrodzone trojakiemu rodzajowi zasadnicze siły służące do sprostanienia potrzebom wszelkiego działania”, tj. „wiedzę, wolę i zdolność sprawczą” (Suchodolski, 1979: 126).

Każdy człowiek, zdaniem Komeńskiego, posiada wrodzone zdolności, a także dążenie do ich doskonalenia. W *Wielkiej dydaktyce* czytamy m.in., że „wszyscy ludzie, bez względu na różnicę uzdolnień, posiadają tę samą ludzką naturę wyposażoną w te same narządy” (Komeński, 1956: 98). Uczony wielokrotnie w swoich pracach podkreślał, że każdy człowiek jest zdolny do rozwoju w kierunku dobra. Stąd też, zdaniem Komeńskiego, „Konieczne jest wszechstronne kształcenie wszystkich umysłów, aby każdy, kto urodził się człowiekiem, nauczył się postępować jak człowiek” (Alt, 1957: 52). W tym celu konieczne jest, aby „w każdym dobrze zorganizowanym osiedlu ludzkim (czy to jest miasto, czy miasteczko,

czy też wieś) utworzono szkołę jako wspólny ośrodek wychowania dla młodzieży" (Komeński, 1956: 69).

W swoich pracach Komeński wielokrotnie domagał się zasadniczej równości i równouprawnienia wszystkich ludzi. Podkreślał, że potrzeba wykształcenia i konieczność zdobycia go sobie przez naukę przynależy każdej istocie ludzkiej. Wszyscy, jego zdaniem, którzy mają ludzkie oblicze, są równi i równouprawnieni. Stąd też, jak pisał, „Do szkół należy ściągać nie tylko dzieci bogaczy i dostojników, ale i wszystkie na równi: szlachetnie urodzone i niskiego pochodzenia, bogate i ubogie, chłopców i dziewczęta, z miast i miasteczek, z osiedli i wsi” (Komeński, 1956: 71-72). Komeński nie tylko żądał dostępu do nauki szkolnej dla wszystkich dzieci, ale też równych dla wszystkich perspektyw kształcenia, głosząc zasadę, że „wszyscy powinni uczyć się wszystkiego”. Apelując, aby wszystkich uczono wszystkiego, pragnął osiągnąć przez wychowanie mądrość, obyczajność i pobożność (Komeński, 1956: 87).

Jego zdaniem każdy powinien zdobyć podstawy wiedzy z wszystkich dziedzin wiedzy ludzkiej na każdym etapie nauczania, przy czym zalecał, aby przestrzegano zasady niewłączania w zakres treści nauczania tego, co przeszkadzałoby człowiekowi orientować się we wszechświecie. To żądanie Komeńskiego, aby w szkołach nie kultywować fałszywej uczoneści, lecz przekazywać gruntowną wiedzę, która pozwoliłaby uczniowi zastosować ją w praktycznym działaniu, stanowi o postępowym jak na owe czasy postulacie. Komeński ponadto zwracał uwagę na to, żeby „owo kształcenie nie było mozolne, lecz jak najłatwiejsze; by mianowicie przeznaczano na publiczną naukę nie więcej niż cztery godziny dziennie” (Komeński, 1956: 88). Podstawą organizacji szkoły powinien być staranie i szczegółowo opracowany regulamin, wzorowany na przyrodzie, gdzie wszystko odbywa się zgodnie z określonymi prawami i w określonej kolejności. W takiej szkole należy „wszystko, co jest do zrobienia, tak rozłożyć, aby na każdy rok, miesiąc, tydzień, dzień a nawet i godzinę przypadał określony zakres prac” (Komeński, 1956: 188). Osiąganie zamierzonych efektów jest możliwe tylko przy zastosowaniu odpowiedniej metody nauczania, zaś metoda będzie skuteczna tylko wtedy, gdy nauczyciel będzie równie dokładnie znał prawa procesu nauczania i równie dobrze umiał je zastosować w praktyce. W *Wielkiej dydaktyce* pisał Komeński, że „naukę całego życia należy rozłożyć, aby stanowiła jedna encyklopedię, w której wszystko wynikałoby ze wspólnego korzenia i wszystko znajdowało się na swym właściwym miejscu” (Komeński, 1956: 165). Jego zdaniem każda nauka powinna rozpoczynać się nie od znajomości słów, lecz od poznania samych przedmiotów i zjawisk. Podkreślał, że „trzeba ludzi uczyć, w granicach możliwie najszerszych, nie z książek czerpać mądrość, ale z nieba, ziemi, z dębów i buków; to jest znać i badać rzeczy same, a nie wyłącznie cudze spostrzeżenia i świadectwa o rzeczach” (Komeński, 1956: 161-162).

Wielokrotnie Komeński w swoich pracach zwracał uwagę i powtarzał, aby „niczego nie uczyć na podstawie samego tylko autorytetu, lecz wszystkiego przy pomocy pokazu dostępnego zmysłom i rozumowi” (Komeński, 1956: 162). Chodziło mu o to, aby uczeń nauczył się patrzeć na każde zjawisko w jego związku

i łączności z innymi, jak też uwarunkowaniu go przez inne zjawiska. Dlatego też apelował i zalecał, pisząc: „niech to będzie złotą zasadą dla uczących, ażeby, co tylko mogą, udostępniali myślom, a więc: rzeczy widzialne – wzrokowi, słyszalne – słuchowi, zapachy – węchowi, rzeczy smak mające – smakowi, namacalne – dotykowi, a jeśli coś jest uchwytnie dla kilku zmysłów, należy je kilku zmysłom naraz udostępnić” (Komeński, 1956: 199).

Nad prawidłowym przebiegiem pracy nauczycieli oraz wszystkich rodzajów szkół mieli czuwać wg Komeńskiego inspektorowie powoływani przez władze państwowe. Opiekę nad przedszkolakami mieli sprawować najdostojniejsi starcy i duchowny. Szkoły języka ojczystego miały podlegać nadzorowi wybieranych starannie inspektorów – i tak nad szkołą łacińską mieli czuwać dziekani i wybierani scholarzy, zaś nad uniwersytetem biskup bądź wysoki urzędnik państwowy oraz wyżsi scholarchowie (Kurdybacha, 1976: 36).

W *Janua linguarum* pisał, że „Skoro ludzie wykształceni nadają się do wszystkiego i na odwrót – niewykształceni bardzo mało mogą się przydać społeczeństwu, potrzebne są szkoły, które kształcą” (Bieńkowski, 2000: 41). Szkoły powinny być miejscami zabaw, „gdzie pojętni uczniowie mają gorliwego i oddanego nauczyciela” (Bieńkowski, 2000: 41), ale, jak podkreślał Komeński, nauczaniu ma towarzyszyć dyscyplina pod postacią skarcenia słownego czy użycia różgi, aby zapobiegać lenistwu czy samowoli uczniów.

Szkoła wg Komeńskiego miała być instytucją uporządkowaną, stąd też ciekawe są jego poglądy odnośnie stosowania kar, gdyż, jak pisał, „szkoła pozbawiona karności – to młyn bez wody” (Komeński, 1956: 270). Komeński zalecając niekarpowanie dziecka w zabawach, wychowywanie go w radosnej atmosferze, nie potrafił jednak wyzwoić się od tradycji stosowania różgi. Niemniej radził jednak, aby ograniczyć jej używanie tylko do tych przypadków, w których zawdą dobre przykłady, napominanie czy budzenie ambicji. Potępiał tych rodziców, którzy pozwalali swoim dzieciom na wszystko, a nawet usprawiedliwiali ich złe postępowanie tym, że jeszcze nie rozumieją swoich czynów. Dowodził, że zbyt pobłażliwi rodzice nie doczekają się radości i pociech ze swoich dzieci.

W celu utrzymania w szkole porządku dopuszczał stosowanie kary chłosty, przy czym zaznaczał, że nie chce, aby „była pełna odgłosów płaczu i bicia, lecz powinna być pełna czujność i uwagi, zarówno ze strony nauczycieli jak i uczniów” (Komeński, 1956: 270). Na użycie różgi zgadzał się jedynie wtedy, gdy stanowi ona ostateczny i najsilniejszy środek wobec umyślnego i uporczywego łamania nakazów moralnych, lecz nigdy jeśli chodzi o brak wiadomości czy też złe osiągnięcia w nauce.

Jan Amos Komeński był gorącym zwolennikiem i propagatorem idei szerzenia wiedzy, nauczania i wykształcenia. Wychodził z założenia, że „wszyscy ludzie wszystkiego mogą się uczyć”, tylko wszystkim należy udostępnić szkołę, ponieważ jest ona podstawą dobrze zorganizowanego społeczeństwa. Był świadomy tego, że wychowanie i nauczanie jest wielką siłą, zdolną przebudować świat. W *Wielkiej dydaktyce* pisał, że „Nadszedł czas, aby uderzyć w dzwon na przebudzenie, aby wyrwać ludzi z bierności i odrętwienia, w którym pozostają

widząc niebezpieczeństwo, jakie zagrażają im i ich bliskim” (Komeński, 1956: Przedmowa). Zgodnie z tym postulatem uczony wykazywał szczególną troskę o międzynarodowy rozwój nauk, w szczególności sztuki wychowania, nawiązywał kontakty z różnorodnymi instytucjami, proponował nowe formy organizacyjne takiej pracy.

W aspekcie dydaktycznym okres kształcenia miał trwać do 25. roku życia, ujęty w „drabinę szkoły” – od przedszkola (szkoły macierzyńskiej) do uczelni wyższej (akademii), natomiast w ujęciu filozoficznym rozciągał się od kołyski po grób. W *Pampaedii* stwierdził, że nie ma w naturze ludzkiej progów ograniczających jej rozwój do określonego wieku, a człowiek zdolny jest do kształcenia się przez całe swoje życie. Obok „drabiny szkolnej” wymienił jeszcze trzy etapy: „szkołę męczyzn”, czyli umiejętne stosowanie wiedzy nabytej w młodości i wieku dojrzałym, „szkołę starości”, charakteryzującą się pełnią wiedzy i mądrości ludzkiej oraz ostatnią „szkołę śmierci”, naturalnego końca życia. Stąd też koncepcja przedstawiona przez Komeńskiego w *Pampaedii* stanowi pionierską jak na swoje czasy wizję kształcenia permanentnego przez całe życie.

Wysunął na przykład ideę powołania międzynarodowego kolegium dydaktycznego, w którym powinny być zjednoczone wysiłki zmierzające do tego, „aby coraz dokładniej odsłaniano podstawy nauk, by jaśniejszym czyniono światło wiedzy i z lepszym skutkiem rozsiewano je wśród ludzkości, a nowymi, jak najpożyteczniejszymi zdobyczami wynalazków ku lepszemu kierowano bieg spraw ludzkich” (Komeński, 1956: 310).

W związku z powyższym programem międzynarodowej współpracy Komeński podejmował prace zmierzające do usunięcia różnic dzielących narody, w tym różnic wyznaniowych, a także występujących różnic w językach. Teoretyzował możliwość stworzenia języka uniwersalnego.

Według Komeńskiego wiedza miała być środkiem do odrodzenia moralnego i cywilizacyjnego ludzkości. W swoich pracach uwypuklił rolę wychowania dla poprawy stosunków między narodami, dla powszechnego pokoju, dla dobra wszystkich ludzi. Pisał o tym m.in. w rozprawie pt. *Droga światłości*, że potrzebne są w tym celu cztery pomoce: „uniwersalne księgi, uniwersalne szkoły, uniwersalne kolegium, uniwersalny język” (Suchodolski, 1979: 132). W szkołach dzieci miałyby zdobywać wiedzę o przyrodzie oraz o „wszystkim co dotyczy spraw ludzkich”. Istotną rolę w tej edukacji miało odegrać wprowadzenie podręczników pansofii. Głęboko wierzył w to, że aby „te księgi wszyscy ludzie mogli czytać i rozumieć, szkoły potrafią dokonać, jeśli naprawdę będą powszechne” (...), gdy będą „przygotowywać zarówno do czytania, jak i rozumienia wszystkich spraw większych i ważniejszych” (Suchodolski, 1979: 134). Radził także, aby powołać międzynarodowe kolegium uczonych, którego zadaniem byłoby sprawowanie nadzoru nad właściwym nauczaniem i wychowaniem młodzieży. Kolejnym krokiem byłoby stworzenie powszechnego języka, który usunąłby ze szkół łaćnę, aby w ten sposób otworzyć drogę dla „wszystkich ludzi dla nauczania wszystkich rzeczy koniecznych” (Suchodolski, 1979: 136).

Do kwestii tej powrócił w pracy *Szczęście narodu*, podkreślając, że „Szczęśliwy jest przeto naród, który ma wiele szkół, dobrych książek, urzędzeń i nawyków służących wychowaniu młodzieży” (Suchodolski, 1979: 73).

Dużą wagę przywiązywał do wykształcenia jednostki, które według niego powinno być powiązane z przyrodą i wielostronną działalnością ludzi. W pracy *Szkoła zabawą, czyli żywa encyklopedia, to jest sceniczna praktyka bramy języków ukazująca zmysłom na żywo powabną sztukę przedstawiania wszystkich rzeczy przyozdobionych nazwami lub tych, które mają być nimi przyozdobione* pisał, że „zgodnie ze swym zadaniem szkoła ma być niczym innym, jak takim warszatem człowieczeństwa i preludium do życia, gdzie przedmiotem zajęć jest to wszystko, co człowieka robi człowiekiem” (Komeński, 1964: 463).

Z prac Komeńskiego przebiega wiara w możliwość pokojowego porozumienia się między ludźmi dzięki postępowi nauki i oświaty, głęboka ufność w to, że zapanowanie nad siłami przyrody wpłynie na powszechny dobrobyt, sprawi, że życie będzie bardziej wolne i szczęśliwe. We *Wstępie do Pampaedii* podkreślał, że należy „doprowadzić wszystkich ludzi do wykształcenia, i to wykształcenia w zakresie całości spraw, (...) które ma uczynić z nich ludzi nowych na prawdziwy obraz i podobieństwo Boga” (Komeński, 1973: 6). Przedstawiał obszerny program demokratycznego wychowania wszystkich ludzi przez głębokie i wszechstronne wykształcenie, tak aby „we wszystkich narodach wszyscy uczyli się wszystkiego” (Komeński, 1973: 71). Pragnął zaszczyć „mądrość do umysłów wszystkich ludzi, do ich serc i rąk” (Komeński, 1973: 13).

Wyrażał nadzieję, iż zapanuje powszechna zgoda co do tego, iż ogólnie dostępne nauczanie „będzie dla świata rzeczą pożyteczną, (...) że będzie to działaniem łatwym i przyjemnym”, w następstwie czego „wychowanie takie stanie się dla rodu ludzkiego otwartym rajem rozkoszy” (Komeński, 1973: 285).

Komeński głęboko wierzył w to, że jeżeli „każdego roku i z każdej szkoły wyjdą zastępy ludzi chlubnie wykształconych”, to „świat przestanie wreszcie być tępy, bezsensowny, nierozumny, świecki, bezbożny, nękanym zamętami i przekleństwem” (Komeński, 1973: 285). Jeżeli wszyscy wszystko opanują w całości, „staną się pod każdym względem mędrkami, a świat będzie pełen porządku, światła i pokoju” (Komeński, 1973: 13). W nauczaniu chodzi o wyzwolenie człowieka z sideł niewiedzy, z tego, co mu nie pozwala stawać się człowiekiem, o wyzwolenie człowieczeństwa z niewoli. Komeński wielokrotnie w swoich pracach podkreślał, że wychowanie jako proces wyzwolenia i rozwijania człowieczeństwa jest problemem całego życia ludzkiego, jest równie celowe i istotne we wszystkich jego fazach.

Komeński wyrażał nadzieję, że ludzie wychowani w swym człowieczeństwie będą kształtować stosunki społeczne w sposób odpowiadający godności człowieka. W *Wielkiej dydaktyce* pisał, że w należy wszczepiać podstawowe cnoty od jak najmłodszych lat, takie jak: „roztropność, wstrzeźliwość, męstwo i sprawiedliwość” (Komeński, 1956: 227), „zanim jeszcze duch przesiąknie wadami” (Komeński, 1956: 231).

Podkreślał, że ważną sprawą w procesie wychowania jest uświadomienie człowiekowi, że aby godnie żyć, musi wiedzieć, kim jest, skąd wyszedł i dokąd zmierza. Bez tej wiedzy zawsze będzie kimś bez poczucia sensu, wartości życia i odpowiedzialności. Zdaniem Jana Amosa Komeńskiego wyposażenie ludzi w wiedzę jest siłą mogącą przybliżyć realizację ideałów wolności, sprawiedliwości i pokoju. Z prac uczonego przebija głęboka wiara w to, że powszechna edukacja ludzkości będzie służyła sprawie pokoju i wzajemnego porozumienia między narodami, będzie krzewicielką zgody i współpracy, poprowadzi świat ku lepszej przyszłości. Z naprawą wychowania Komeński wiązał swe nadzieje na naprawę świata.

Komeński głęboko wierzył w możliwości rozwojowe każdego człowieka, w to, że postęp dokonuje się przez rozumny i cierpliwy wysiłek, przez wiedzę i kulturę. W *Przedmowie do Orbis pictus* pisał, że „Lekiem na prostactwo jest wykształcenie, które powinno być udzielane w szkołach w taki sposób, aby było prawdziwe, pełne, przejrzyste i rzeczywiste” (Komeński, 2015: 34).

W *Przedmowie do Physicae synopsis* zwracał uwagę na potrzebę okazania większej dbałości o sposób przekazywania wiedzy o przyrodzie. Podkreślał, że naukę należy zaczynać od rzeczy najbardziej znanych i kończyć na też znanych. Apelowo do nauczycieli, aby ze szkół usuwali dawne autorytety i stare metody nauczania, tak aby „szkoły przestały przekonywać, a zaczęły pokazywać, przestały dysputować, a zaczęły obserwować, przestały wreszcie we wszystko wierzyć i zaczęły o wszystkim wiedzieć” (Bieńkowski, 2000: 63). Zadaniem nauczycieli jest kształtowanie żywych ludzi, a nie rzeźbienie martwych posągów.

Komeński głęboko wierzył w to, że proces kształtowania nowego społeczeństwa będzie możliwy dzięki przekazaniu młodemu pokoleniu wiedzy, moralności i pobożności, o czym pisał w *Przedmowie do Wielkiej dydaktyki*.

Wychowanie pansoficzne w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego to wychowanie dla życia, wychowanie jednostek i społeczeństw dla istnienia dobrze zorganizowanego, przyjaznego innym ludziom, szczęśliwego społeczeństwa.

Należy nadmienić, że Komeński nie tylko domagał się powszechności wykształcenia, ale ukazywał też niesprawiedliwość obowiązującego systemu szkolnego i szkody, jakie on przynosi społeczeństwu. Szczególną wagę przypisywał wychowaniu dzieci, podkreślając potrzebę szerokiego, naukowego wykształcenia dla wszystkich, połączenia nauki z życiem, doskonalenia metod nauczania poprzez połączenie w trakcie edukacji teorii z praktyką, stosowanie modeli i przyrządów (Sitarska, 2010).

W różnych codziennych sytuacjach doświadczamy walki pomiędzy ustalonymi standardami, moralnymi normami a pokusą postąpienia wbrew nim. Występujące zagrożenia aksjologiczne, kłopoty z ustaleniem hierarchii ważności wartości, zagubienie w we wszechobecnym szumie informacyjnym stwarza sytuacje, w których dochodzi do tego, że człowiek gardzi człowiekiem, człowiek upokarza drugiego człowieka, jeden człowiek drugiemu odbiera godność. Możemy zadać pytania: co się stało z ludzką godnością? dlaczego nie potrafimy żyć godnie i nie dajemy żyć godnie innym? Zmagania wielu współczesnych ludzi o ludzką

godność toczą się każdego dnia, ale bardzo często poszanowanie godności przegrywa z upokarzaniem człowieka.

Stąd też ważną sprawą w procesie wychowania jest uświadomienie współczesnemu człowiekowi, że aby godnie żyć, musi wiedzieć, kim jest, skąd wyszedł i dokąd zmierza. Bez tej wiedzy zawsze będzie kimś bez poczucia sensu, wartości życia i odpowiedzialności. Niewątpliwie pomocne w poszukiwaniu tych wartości mogą być ponadczasowe poglądy przekazane potomnym przez Jana Amosa Komeńskiego w jego pracach.

Proces wychowania powinien być ukierunkowany na pobudzenie podmiotowego rozwoju osoby ludzkiej, być otwartym na podmiotowość drugiego człowieka, winien odkreślać istotę stosunków interpersonalnych i edukacyjną wartość dialogu, relacji między istotami ludzkimi, które wzajemnie ubogacają się, wzrastając w klimacie zaufania i szacunku (Wojnar, 2000).

Bibliografia

- Alt R., *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, PZWSz, Warszawa 1957.
- Bieńkowski T., *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Wyd. WSH, Pułtusk 2000.
- Ciechanowski J., Czyż E., Szewczyk E., (red.), *Prawo do nauki. Raport z monitoringu*, Wyd. HFPC, Warszawa 2002.
- Delors J., *Edukacja, czyli niezbędna utopia*, [w:] *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, red. J. Delors, przekł. W. Rabczuk, SOP – Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
- Kędzia Z., *Współczesne wyzwania wobec prawa człowieka*, „Sprawy Międzynarodowe” 2003, nr 3.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Komeński J.A., *Pisma wybrane*, wybór, wstęp i opracowanie B. Suchodolski, przekład K. Remerowa, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, przekład K. Remerowa, Wrocław 1956.
- Komeński J.A., *Szczęście narodu*, [w:] B. Suchodolski, *Komeński*, Warszawa 1979.
- Komeński J.A., *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, wstęp i przekład A. Fijałkowski, Warszawa 2015.
- Komeński J.A., *Unum necessarium czyli Jedyne konieczne*, wyd. II, Pracownia Borgis, Wrocław 1999.
- Kurdybacha Ł., *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, [w:] *Pisma wybrane*, t. II, WSiP, Warszawa 1976.
- Malinowska J., *Prawa człowieka i ich międzynarodowa ochrona*, Wyd. II poszerzone, Warszawa 2005.
- Maritain J., *Człowiek i państwo*, Wyd. „Znak”, Kraków 1993.
- Mazurek F.J., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, RW KUL, Lublin 2001.

- Motycka A., *Postmodernizm a kryzys kulturowy*, [w:] S. Czerniak, A. Szachaj (red.), *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, Warszawa 1996.
- Piechowiak M., *Filozofia praw człowieka. Prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, TN KUL, Lublin 1999.
- Piechowiak M., *Sprawiedliwość społeczna jako podstawa porządku prawnego*, [w:] A. Pułło (red.), *Zagadnienia współczesnego prawa konstytucyjnego*, Gdańsk 1993.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, [w:] *Uniwersalny system ochrony praw i wolności człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych*, wybór i oprac. B. Bocian, M. Ożóg-Radew, Wyd. AP, Siedlce 2003.
- Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, oprac. i przekład B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik, Wyd. COMER, Toruń 1993.
- Rosa R., *Wstęp*, [w:] R. Rosa (red.), *Prawa i wolności człowieka w edukacji*, Siedlce 2001.
- Sitarska B., *Dlaczego Jan Amos Komeński wciąż żyje wśród nas*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, Siedlce 2010.
- Sitarska B., Mnich R., *Wstęp*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, Siedlce 2007.
- Suchodolski B., *Komeński*, Warszawa 1979.
- Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, przekład K. Remerowa, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Waśkiewicz H., *Prawa człowieka a prawa rodziny*, „Chrześcijanin w Świecie” 1985, nr 139.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

Kamila Szymańska

Muzeum Okręgowe w Lesznie

Jan Amos Komeński i bracia czescy w działalności Muzeum Okręgowego w Lesznie

Comenius and Bohemian Brethren in Museum in Leszno

Streszczenie

W tekście przedstawiono działalność Muzeum Okręgowego w Lesznie w zakresie badania, upowszechniania i popularyzacji wiedzy o braciach czeskich i Janie Amosie Komeńskim w kontekście historii Leszna oraz zbiorów zgromadzonych w Muzeum. Zasygnalizowano najważniejsze kierunki aktywności: działalność wystawienniczą, edukacyjną (lekcje, wykłady, zajęcia warsztatowe) dla różnych grup odbiorców oraz udział w konferencjach naukowych i publikowanie materiałów o Komeńskim i braciach czeskich. Zwrócono uwagę na nawiązaną współpracę z czeskimi muzeami zajmującymi się upowszechnianiem wiedzy o Komeńskim i braciach czeskich.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, bracia czescy, Muzeum Okręgowe w Lesznie, edukacja

Abstract

The article describes the activity of Museum in Leszno on the field of complex aspects of collecting, sharing and scientific description of collections related to Bohemian Brethren and Comenius. This activity is clearly visible at exhibitions, education and publishing. Especially in recent years Leszno Museum has strengthened the cooperation with Czech museums, working together on publications and exhibitions. The Lessons in Museum are fixed element in Museum education agenda as well as other forms of activity of sharing the knowledge about Comenius and his work.

Keywords: Comenius, Bohemian Brethren, Museum in Leszno, education

Przypadające w 2017 roku 500-lecie reformacji, zapoczątkowanej wystąpieniem Marcina Lutra, jest doskonałą okazją, by przypomnieć, że w tym samym roku mija również 560 lat od powstania Jednoty braci czeskich i 425 lat od urodzin Jana Amosa Komeńskiego. W kontekście złożonej historii Leszna, miasta, na którego dziejach zarówno bracia czescy, jak i luteranie odcisnęli niezatarte piętno i pozostawili trwałe ślady np. w postaci budynków świątyń, nagrobków i epitafiów obecnych w przestrzeni miasta, jak i bogatym dziedzictwie intelektualnym, utrwalonym w spuściźnie literackiej, teologicznej i naukowej oraz cennych archiwaliach dokumentujących ich działalność, warto pokusić się o refleksję nad tym „dziejowym bagażem” oraz jego recepcją, a dokładnie nad obecnością i sposobami opracowania, przyswojenia i popularyzacji szerokiego wachlarza zagadnień związanych z Janem Amosem Komeńskim i braćmi czeskimi w działalności Muzeum

Okręgowego w Lesznie, placówki, która jest depozytariuszem części tego historycznego dziedzictwa, a składają się na nie m.in. wyposażenie kościoła św. Jana (także z czasów, gdy Comenius sprawował w tym kościele posługę) i fragment jego księgozbioru.

Wśród współczesnych trendów w muzealnictwie bez wątpienia szczególne znaczenie przypada działalności edukacyjnej. Jakkolwiek funkcja ta obecna jest od początku istnienia wszelkich kolekcji, to w wyniku przeobrażeń cywilizacyjnych nabiera ona innego znaczenia. Wizyta w muzeum polega nie tylko na zaznajomieniu z eksponatami, ale zakłada poznawanie przeszłości poprzez zachowane przedmioty, zaspokajanie ciekawości świata, kształtowanie refleksyjnej świadomości i nabywanie kompetencji kulturowych, identyfikację dziedzictwa kulturowego, jego zrozumienie w kontekście pamięci zbiorowej i w wymiarze indywidualnym (Szelağ 2015: 204–206). Wraz ze specjalizacją muzeów oraz wzrostem aspiracji i oczekiwań społeczeństw, przy jednoczesnej komercjalizacji wielu instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie postaw i wychowanie (np. media), które coraz częściej świadomie rezygnują z funkcji oświatowych, oraz niemożności realizacji wielu zadań przez placówki oświatowe, obserwujemy wzmożone zainteresowanie tą formą działalności muzeów. Bez wątpienia istotne znaczenie ma możliwość obcowania z oryginalnymi artefaktami – świadkami historii, którymi dysponują muzea, a które ukazane są w odpowiednio zaaranżowanym otoczeniu, dającym nierzadko namiastkę „podróży w przeszłość”. O popularności tej formy nauczania w oparciu o kontakt z prawdziwym obiektem świadczy obserwowany w muzealnictwie przesyt i zmęczenie multimediami. Wrażenie na odbiorcach na powrót wywierają takie cechy eksponatów jak ich wiek, fakt przynależności do konkretnych osób, miejsc (Gałęza 2015: 87–89). Do muzeów przychodzi się, by obejrzeć „prawdziwy” przedmiot; multimedia zapewniają dostęp do wizerunku i informacje o nim, a także budują szerszy kontekst. Takie podejście do muzealnych obiektów wykorzystuje też Muzeum Okręgowe w Lesznie w odniesieniu do działalności edukacyjnej i wystawienniczej. Interesującym przykładem ilustrującym zmiany w postrzeganiu muzeów i ich roli kształcącej może być kompleks eksponatów związanych z Komeńskim i braćmi czeskimi zgromadzony w leszczyńskim muzeum.

W ostatnich dziesięcioleciach obserwujemy pozytywne zmiany powodujące uwolnienie postrzegania Komeńskiego i braci czeskich jako elementu określonej sytuacji politycznej, co charakterystyczne było zwłaszcza dla czasów PRL, kiedy Leszno gościło liczne zorganizowane grupy z Czechosłowacji, zainteresowane niemal wyłącznie ekspozycją poświęconą Komeńskiemu i braciom czeskim. Zjawisko to nosiło wszelkie znamiona „zaliczania” obowiązkowego punktu wojażu i nie zawsze towarzyszyła mu głębsza refleksja nad oglądaną wystawą. Po 1990 roku aktywność turystów z za południowej granicy wyraźnie zmalała, ale też nabrała bardziej przemyślanego i elitarnego charakteru. W ostatnich kilkunastu latach zauważalny jest wzrost zainteresowania czeskich sąsiadów Leszmem już nie tylko z uwagi na postać Nauczyciela Narodów. Częściej pojawiają się zorganizowane grupy młodzieży z Republiki Czeskiej biorące udział w programach

Comenius lub współpracujące z polskimi placówkami oświatowymi czy np. bibliotekami z Leszna lub okolicznych miast. Wśród odwiedzających pojawiają się indywidualni turyści i reporterzy czeskich mediów chcących poznać miasto, w którym Komeński napisał swe najważniejsze dzieła i spędził najbardziej aktywną twórczo część życia.

Muzeum Okręgowe w Lesznie, jakkolwiek jest placówką gromadzącą zbiory z wielu dziedzin, problematykę czesko-braterską, będącą fragmentem protestanckiego dziedzictwa miasta i regionu, traktuje ze specjalną uwagą. Stanowi ona doskonałą wizytówkę instytucji, która szczyci się posiadaniem unikatowej kolekcji portretów trumiennych szlacheckich patronów Jednoty, cennego wyposażenia kościoła braci czeskich oraz interesującego księgozbioru. Zgromadzone zasoby składają się na stałe i czasowe wystawy organizowane w muzeum oraz wypożyczane są na przedsięwzięcia ekspozycyjne mające miejsce w Polsce i zagranicą. W budynku muzeum obiekty związane z braćmi czeskimi i Komeńskim zlokalizowane są w ramach stałych ekspozycji poświęconych malarstwu portretowemu oraz dziejom Leszna. W latach 90. XX wieku zmieniono koncepcję wystawienniczą i zamiast dotychczasowej, odrębnej ekspozycji poświęconej Komeńskiemu i braciom czeskich, obiekty ich dotyczące włączono do wystawy obrazującej dzieje Leszna do końca XVIII wieku, by ukazać tę wspólnotę religijną i jej reprezentantów w ramach życia miasta, którego byli częścią, w którym żyli i tworzyli.

Oprócz zabytków o walorach artystycznych na uwagę zasługuje księgozbiór muzealnej biblioteki, który skrywa interesujący zasób piśmiennictwa o braciach czeskich, Comeniusie i jego twórczości oraz rozmaite edycje dzieł jego i innych autorów z grona Jednoty. Publikacje te, wydawane od XVII wieku po współczesność, gromadzone są konsekwentnie od czasu powołania muzeum. Kolekcja ta, jakkolwiek stanowi zaledwie fragment bogatych historycznych księgozbiorów leszczyńskich, jest stale uzupełniana drogą darów i zakupów. Zwraca uwagę zbiór dzieł powstałych z okazji jubileuszy 1892 i 1898 roku w kręgu kultury niemieckiej i czeskiej oraz wydawnictwa leszczyńskie z XIX i pierwszej połowy XX stulecia, prace klasyków komeniologii (np. Johann Kvascala, Bernhard Czervenka, Jaroslav Bidlo). Wyjątkowe znaczenie przypisać należy pracom lokalnych znawców tematyki, pracujących w XIX i XX wieku na źródłach dostępnych wówczas w archiwum i bibliotece Jednoty, by wymienić Wilhelma Bickericha i Theodora Wotschkego. Oprócz historycznej części biblioteki uzupełniany jest zbiór współczesnej literatury komeniologicznej, w czym wielką zasługę mają ofiarowywane przez wydawców tomy czasopism: „Acta Comeniana” i „Studia Comeniana et Historica” oraz badaczy współczesnych (m.in. Jolanta Dworzaczkowa, Marta Bečkova, Marketa Kłosová). Biblioteka gromadzi również edycje dzieł Komeńskiego z XIX–XX wieku. Jako ciekawostkę warto wspomnieć współczesne japońskie wydania *Orbis sensualium pictus*. Ze zbiorów tych korzystają zwłaszcza studenci, pracownicy nauki oraz regionaliści.

W ostatnich latach nasiliła się współpraca Muzeum Okręgowego w Lesznie z czeskimi muzeami w Przerowie i Uherskim Brodzie oraz z Państwowym Pedagogicznym Muzeum i Biblioteką Jana Amosa Komeńskiego w Pradze, a także

z Martą Bečkovą i Marketą Klosową z Czeskiej Akademii Nauk oraz Františkem Hyblem, emerytowanym dyrektorem przerowskiego muzeum, popularyzatorem twórczości Komeńskiego. Związki między muzeami przejawiają się we współpracy w działalności wystawienniczej, czego efektem była ekspozycja czasowa „Jan Amos Komeński a Polska”, przygotowana w 2009 roku w oparciu o zbiory własne, polskich instytucji oraz wypożyczone z czeskich placówek: muzeum w Przerowie i Biblioteki Uniwersyteckiej w Ołomuńcu. Szczególnie intensywne i owocne są relacje z muzeum praskim. W ich wyniku w roku bieżącym ukazało się nakładem Muzeum Okręgowego w Lesznie polskie wydanie publikacji *Jan Amos Komeński w nas. Cytaty z dzieł Komeńskiego – inspiracje, pamięć, dziedzictwo* w opracowaniu Markéty Pankovej z reprodukcjami kolaży Mirosłava Huptycha, wzbogacone oryginalnym materiałem ilustracyjnym prezentującym leszczyńskie dziedzictwo dotyczące Komeńskiego i braci czeskich. Na rok 2018 zaplanowana jest wystawa dzieł Huptycha będących ilustracją do książki Komeńskiego *Labirynt świata i raj serca*, organizowaną w roku jubileuszu jej ukazania się.

W ostatnim dziesięcioleciu częściej podejmowane są działania wydawnicze upowszechniające wiedzę o zgromadzonych komenianach oraz zintensyfikowany udział pracowników w konferencjach komeniologicznych odbywających się np. w Siedlcach (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny i wcześniej Akademia Podlaska) i Szreniawie (Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego) oraz w konferencjach interdyscyplinarnych np. w Słupsku (Akademia Pomorska i Muzeum Pomorza Środkowego) czy Lesznie. Do ważniejszych przedsięwzięć z zakresu popularyzacji zbiorów dotyczących braci czeskich i Komeńskiego zaliczyć należy informator autorstwa Kamili Szymańskiej *Bracia czescy w Lesznie. Przewodnik po zbiorach Muzeum Okręgowego w Lesznie*, wydany w 2007 roku. Oprócz wykazu najważniejszych obiektów związanych z tymi zagadnieniami w informatorze znalazły się także reprodukcje części z nich oraz tekst przybliżający dzieje braci czeskich w Lesznie, postać Komeńskiego, reprezentantów rodu Leszczyńskich oraz ważniejszych członków czesko-braterskiej wspólnoty. W zbiorach materiałów z konferencji organizowanych w Siedlcach opublikowano teksty pracowników Muzeum Okręgowego w Lesznie (E. Śliwiński, *Szkoła w Lesznie w I połowie XVII wieku*, K. Szymańska, *Leszno w XVII wieku i jego związki z kulturą europejską*, *Jan Amos Komeński i bracia czescy w zbiorach Muzeum Okręgowego w Lesznie* – w tomie III oraz *Recepcja Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie do 1939 roku na tle zainteresowania pedagogiem i jego twórczością w Europie Środkowej* – w tomie IV). Na łamach „Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych” opublikowano ponadto:

- *Komeński w Lesznie*, t. 1, 2014, s. 301–308,
- *Szkolnictwo w Lesznie w czasach Komeńskiego*, t. 1, 2014, s. 309–312,
- *Kontakty zagraniczne Jana Amosa Komeńskiego (zarys problematyki)*, t. 2, 2015, s. 227–235,
- *Akta braci czeskich w zbiorach Archiwum Państwowego w Poznaniu. Dzieje – zawartość – znaczenie dla badań komeniologicznych*, t. 3, 2016, s. 115–121.

Do druku złożony został tekst *Archiwum i biblioteka Jednoty braci czeskich w Lesznie – dom wiedzy i muzeum pamięci*, wygłoszony na konferencji „Domy Boże” z cyklu „Rzeczpospolita domów”, zorganizowanej w Słupsku przez Akademię Pomorską wspólnie z Muzeum Ziemi Słupskiej.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom szkół oraz innych grup zorganizowanych, muzeum oferuje bogaty program działań oświatowych, dostępny na stronie domowej muzeum (www.muzeum.leszno.pl w zakładce *Edukacja*). Bezpośrednio tematyki komeniologicznej i czesko-braterskiej dotyczą lekcje, będące od lat w stałej ofercie edukacyjnej: „Reformacja w Lesznie”, „Bracia czescy w Lesznie”, „Jan Amos Komeński”, „Leszno – miasto wielu wyznań”. Każda z lekcji łączy formę wykładu z dyskusją i aktywnością uczestników: jest nią wypełnianie karty pracy, rozwiązywanie krzyżówki, udział w grze planszowej lub rozwiązywanie zadań na ekspozycji. Zagadnienia związane z Komeńskim i braćmi czeskimi obecne są również w okolicznościowych wykładach oraz cyklicznych prelekcjach dla słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku, z którym muzeum współpracuje już kilkanaście lat. Z okazji obchodzonych Nocy Muzeów muzeum proponuje atrakcyjne formy poznania zbiorów niepokazywanych na co dzień, np. pokaz egzemplarzy *Orbis sensualium pictus*, prezentacje dotyczące wybitnych postaci Jednoty. Atrakcyjną i lubianą przez odbiorców formą edukacji są spacerunki, łączące wizyty np. w kościołach, lapidarium i innych budynkach związanych z tematem spotkania lub wykładem w muzeum. Organizowane corocznie w miesiącach wakacyjnych, ściągają do Leszna także osoby spoza miasta. Działalność edukacyjna prowadzona jest dla wszystkich kategorii odbiorców, również najmłodszych. W 2017 roku świętujemy 425. rocznicę urodzin Komeńskiego. W związku z jubileuszem muzeum zaoferowało w marcu specjalne lekcje dla zainteresowanych, a najmłodszy w ciągu całego roku mogą poznać pedagoga, uczestnicząc w jego „urodzinach” i kolorując jego portret. Atrakcją, która podoba się zwiedzającym – i młodszym, i starszym – jest makietka z reprodukcją portretu Komeńskiego, umożliwiającą sprawienie sobie wizerunku w jego roli. Mimo ludycznego charakteru tego gadżetu, podobnie jak akcji urodzinowej dla dzieci – bo w kategoriach rozrywki należy je traktować, mają one także za zadanie utrwalenie właściwych skojarzeń i relacji: Leszno – Komeński. Wpisują się one w obecny również w muzealnictwie trend, w myśl którego muzeum może być też miejscem zapewniającym rozrywkę i zabawę.

Ekspozycjom czasowym każdorazowo towarzyszy specjalny program edukacyjny uwzględniający specyfikę prezentowanych obiektów i ich szerszy kontekst kulturowy. Takie działania planowane są w odniesieniu do wspomnianej wystawy prac Huptycha. Prezentowane kolaże będą pretekstem i inspiracją do aktywnego i twórczego wykorzystania wielości poruszonych wątków: tworzywem będzie zarówno oryginalne dzieło, będące natchnieniem dla artysty, postaci jego autora, dostrzeganie relacji pomiędzy oryginalnym tekstem i utrwaloną w kolażach wizją, filozoficzne przesłanie *Labiryntu świata i raju serca*. W przygotowywanym programie jest miejsce na konstruktywne działanie uczestników,

k którzy w oparciu o lekturę fragmentu *Labiryntu świata...* będą komponować własne dzieła plastyczne.

Specjalną okazję dla przybliżenia postaci Komeńskiego stwarza trwająca do końca 2017 roku wystawa „Stolice wielkopolskiego protestantyzmu. Leszno i Śmigiel – współlistnienie wyznań”, do której uruchomiony został program edukacyjny dla różnych kategorii odbiorców, obejmujący wykłady, lekcje i zajęcia warsztatowe. Część z nich dotyczy Komeńskiego, rozpatrywanego z różnych perspektyw, bądź też pojawia się on jako jedna z wielu postaci uczestniczących w wydarzeniach, o których traktuje ekspozycja. Narracja wystawy pozwala przedstawić Komeńskiego w kontekście jego posługi pastorskiej w kościele św. Jana, działalności pedagogicznej w leszczyńskim gimnazjum, jako autora panegiryku dedykowanego Karolowi Gustawowi, uczestnika obrad Colloquium Charitativum, aktywnego interlokutora w kontaktach z socynianami oraz w odniesieniu do kontrowersji związanych z szerzeniem przez Comeniusa prorocत्व Krystyny Poniatowskiej, Mikołaja Drabika i Christopha Kottera.

Tradycyjna forma ekspozycji, bazująca na traktowaniu muzealium jako nośnika treści niematerialnych (Świąch 2015: 72), wsparta multimediami w postaci kiosku dostępnego na ekspozycji, w którym zebrano opisy wszystkich prezentowanych obiektów, umożliwi zwiedzanie na kilku poziomach. Zapewnia kontakt z przedmiotami – świadkami historii – oraz uzyskanie informacji o nich, a także o wydarzeniach i osobach, których dotyczą, których wizerunki przedstawiają i których działalność dokumentują.

Bibliografia

- Gałęza J., *W pogoni za nowoczesnością: twórcza adaptacja czy bierna imitacja? Próba oceny przemian polskich muzeów na przestrzeni ostatnich dwóch dekad*, [w:] I Kongres Muzeów Polskich, Warszawa 2015.
- Szeląg M., *Muzea wobec różnych potrzeb zróżnicowanej publiczności. Działania edukacyjne muzeów*, [w:] I Kongres Muzeów Polskich, Warszawa 2015.
- Szeląg M., Szkutnik J. (red.), *Edukacja muzealna. Antologia tekstów*, Poznań 2010.
- Świąch J., *Muzealium – między kryzysem a potrzebą autentyczności. Odkrywanie kontekstu*, [w:] I Kongres Muzeów Polskich, Warszawa 2015.

Małgorzata Wiśniewska

Uniwersytet Przyrodniczo- Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Recepcja edukacji obronnej w twórczości J.A. Komeńskiego

Reception of defensive education in the work of J.A. Comenius

Streszczenie

W tekście autorka przedstawiła uwarunkowania edukacji obronnej w czasach Jana Amosa Komeńskiego oraz jego odniesienia do tej tematyki. Dokonała analizy i pokazała możliwości wykorzystania dzieła *Orbis pictus* w wychowaniu obronnym młodzieży XVII wieku przez pryzmat aspektów dotyczących żołnierza i wojny.

Słowa kluczowe: edukacja obronna, sztuka wojenna

Abstract

In this article, the author presents the conditions education of defense in the times of Jan Amos Comenius and his references to this subject. She analyzed and demonstrated the use of the "Orbis pictus" in education of the defense the youth in the seventeenth century, through the perspective of soldier and war.

Keywords: defensive education, art of war

Współcześnie edukację obronną określa się jako „przygotowanie społeczeństwa ze szczególnym uwzględnieniem systemu kształcenia młodzieży szkolnej i akademickiej do spełniania zadań humanitarnych mających na celu zminimalizowanie następstw i likwidację skutków awarii, katastrof, klęsk żywiołowych w czasie pokoju, a także czynników rażenia broni podczas działań wojennych” (Kunikowski, Turek, 2005: 43). Zatem uznać można, że łączy edukację wojskową oraz edukację dla bezpieczeństwa. Inną definicję podaje Ryszard Stępień, pisząc, że to „ogół procesów oświatowo-wychowawczych ukierunkowanych na kształtowanie systemu wartości i przekazywanie wiadomości ważnych dla bezpieczeństwa kraju” (Stępień, 1998: 11), które realizuje rodzina, szkoła, wojsko, Kościoły oraz szereg innych organów i instytucji.

Warto wspomnieć, iż korzenie edukacji obronnej sięgają daleko w głąb historii Polski. Czasy Jana Amosa Komeńskiego – wiek XVII, w Polsce zwane również „srebrnym wiekiem”, to wiek wielkich zwycięstw, monarchii elekcyjnej i jednocześnie jeden z trudniejszych okresów w historii Polski. Liczne wojny, toczone praktycznie na wszystkich granicach, przyczyniały się do stopniowego upadku siły państwa, późniejszej ruiny gospodarczej i problemów będących jej

następstwem. Na przełomie XVI i XVII wieku państwo polsko-litewskie to jedno z największych państw Europy (obok Turcji i Rosji), to potęga polityczna, ekonomiczna i militarna. Na siłę państwa składała się wielkość terytorium, ale też potencjał obronny. Potencjał obronny natomiast to wojsko i gotowość obronna społeczeństwa cywilnego, którą realizowano przez edukację obronną/wychowanie obronne.

Wychowanie obronne współcześnie ma na celu „przygotowanie młodzieży szkolnej i akademickiej do obrony własnego kraju oraz zapewnienia jej odpowiedniego rozwoju fizycznego i moralnego” (Okoń, 1984: 349). Cel ten realizowany jest poprzez system działalności szkoły, instytucji pozamilitarnych oraz samych wychowanków. Wychowanie obronne może być rozumiane jako wyposażenie młodego pokolenia w odpowiednie wiadomości i sprawności oraz inne środki przydatne w przypadku zagrożenia niepodległości kraju oraz do odparcia wszelkiej napaści na jego terytorium.

J.A. Komeński przyczynił się, zdaniem autorki, do rozumienia konieczności wychowania obronnego i, szerzej, edukacji obronnej, popularyzacji zawodu żołnierza oraz cech i umiejętności obronnych społeczeństwa cywilnego, tak bardzo potrzebnych dla zachowania potencjału obronnego i niepodległości państwa.

Druga połowa XVII wieku to w Polsce czas niemal nieustannych wojen, zmuszających kraj do wyczerpanego wysiłku zbrojnego. Wysokie koszty utrzymania armii i zniszczenia wojenne pogłębiały regres ekonomiczny kraju zaznaczający się już w czasach wcześniejszych, zaś słabość gospodarcza państwa wraz z postępującą decentralizacją władzy wpływały hamująco na rozwój sił zbrojnych i powodowały, że Rzeczpospolita nie była w stanie utrzymać wojska w liczebności odpowiadającej jej terytorium. Potencjał obronny Polski XVII w. posiadał elementy wojskowości wschodniej, ale stopniowo przekształcał się w zachodnioeuropejski. Usankcjonowany prawnie przez Władysława IV podział wojska na autorament (zaciąg) narodowy i cudzoziemski odgrywał coraz mniejszą rolę, gdyż postępował proces polonizacji wojska (Wimmer, 1978: 355). Autorament narodowy to husaria, kozacy i pancerni, lekka jazda, piechota typu węgierskiego – formacje oparte na doświadczeniach Europy wschodniej i środkowej, gdzie główną rolę odgrywała jazda, a piechota pełniła rolę pomocniczą. Autorament cudzoziemski stanowiły: piechota typu niemieckiego, arkebuzeria, dragonia, rajtaria – opierające się na wojskowości zachodnioeuropejskiej (przede wszystkim francuskiej). Różnica obejmowała przede wszystkim organizację i sposób poboru do wojska. Autorament narodowy opierał się na zaciągu w systemie towarzyskim (z polecenia), a cudzoziemski z kolei – na zasadzie wszystkich chętnych „z wolnego bębna” (Wimmer, 1978: 275). W autoramencie narodowym najmniejszą jednostką był poczet, składający się z jednego towarzysza i jednego lub kilku pocztowych. Poczty tworzyły chorągiew (jazdy), którą dowodził rotmistrz, a jego zastępcą był porucznik. Chorągiew była podstawową jednostką organizacyjną w autoramencie narodowym, a kilka do kilkunastu chorągwi stanowiło pułk. Zaciąg cudzoziemski organizacyjnie opierał się na wzorach zachodnich, gdzie podstawową jednostką była kompa-

nia (kornet), szwadron, a kilka szwadronów stanowiło regiment, którego właścicielem był pułkownik i wynajmował wojsko odpowiednim mocodawcom.

Siły zbrojne w okresie Rzeczypospolitej Obojga Narodów w Koronie i na Litwie były w dyspozycji władz centralnych, władz lokalnych, samorządowych, jak i osób prywatnych. Do sił ogólnopaństwowych wchodziły:

- „Wojska zaciężne – trzon ich stanowiły tzw. wojska kwarciane (...). Nazwa ich pochodziła od daniny „kwarty”, tj. czwartej części czystego dochodu z wydzierzawianych dóbr królewskich, jaką dzierżawcy płacić mieli do osobnego skarbu kwarcianego na utrzymanie tej formacji. Ponieważ oddziały kwarciane były nieliczne (3000-5000 żołnierzy), w razie wojny siłę zbrojną powiększano przez dalsze zaciągi, tworząc nieraz znaczną armię zaciężną, ale o charakterze niestałym, likwidowaną po zakończeniu działań wojennych” (Wimmer, 1978: 19);
- piechota wybraniecka – „piesza milicja złożona z chłopów zamieszkałych w dobrach królewskich, w których (...) każdy dwudziesty łan miał być wolny od ciężarów i powinności poddańczych. W zamian za to osadzony na nim włościanin obowiązany był stawiać się z odpowiednim uzbrojeniem i wyposażeniem w określonych porach roku do służby w chorągwi swego województwa, poza tym zaś miał być gotowy do wyruszenia w każdej chwili na kampanię wojenną, gdy wezwą go do tego uniwersały królewskie” (Wimmer, 1978: 19);
- wojsko zaporoskie – „w skład którego wchodziłi kozacy tzw. rejestrowi. W zamian za niewielki żołd, sukno na odzież i pewne przywileje (zwolnienie od niektórych ciężarów) byli oni obowiązani do stawiania się w swoich pułkach na każde wezwanie hetmańskie, mieli więc charakter niestałej milicji” (Wimmer, 1978: 20);
- pospolite ruszenie – o charakterze milicji szlacheckiej – „obowiązek służby w nim w razie zagrożenia kraju z tytułu posiadanych dóbr ziemskich” (Wimmer, 1978: 20).

Wojska niepaństwowe obejmowały:

- wojska ziem i województw – „wojska powiatowe były formacjami zaciężnymi wystawianymi przez poszczególne jednostki terytorialne Rzeczypospolitej na podstawie uchwał sejmików szlacheckich” (Wimmer, 1978: 21);
- siły zbrojne miast królewskich – składały się one z kolei z niewielkich oddziałów zaciężnej straży porządkowej i powoływanego w razie niebezpieczeństwa pospolitego ruszenia mieszczan. Duże i bogate miasta zaciągały w razie potrzeby dodatkowe oddziały najemne” (Wimmer, 1978: 21);
- wojska ordynackie – „niektóre kompleksy dóbr ziemskich (ufundowane w majoraty, czyli ordynacje dla zachowania majątku w jednym ręku) obowiązane były utrzymywać stale wojsko dla potrzeb państwowych” (Wimmer, 1978: 21);
- gwardia królewska – prywatne wojsko króla, „była utrzymywana z dóbr stołowych króla i podlegała władzy marszałka nadwornego. Wyruszała zwykle na wojny jako straż przyboczna monarchy” (Wimmer, 1978: 21);

- wojska prywatne magnatów – „służyły przede wszystkim do utrzymywania w posłuchu poddanych i jako narzędzie do rozgrywek między możnowładcami. Obok potęgi ekonomicznej były jednym z głównych filarów, na których opierało się znaczenie magnaterii w ówczesnej Rzeczypospolitej” (Wimmer, 1978: 22).

W tym miejscu należy wspomnieć o prywatnych oddziałach „lisowczyków”, które zasłynęły z szybkości i wyszkolenia, ale też okryły się złą sławą przez grabieże i brutalne napady na własne wsie i miasta. Ich działania bezpośrednio dotknęły protestantów (w tym Komeńskiego), bowiem służyli Habsburgom w powstaniu czeskim. Po bitwie pod Białą Górą rozpoczęły się represje i wygnanie z kraju protestanckich duchownych.

Edukacja obronna dotyczyła zatem różnych warstw społecznych, niestety nie prowadzono jej kompleksowo i systematycznie, a jedynie wybiórczo, i to na doraźne potrzeby w razie wojny. W feudalnej armii stanowej wojsko było często używane wbrew interesom narodu i kraju do prywatnych rozgrywek magnatów. Stąd były trudności w nawiązaniu więzi między ludnością cywilną a wojskiem, tym bardziej że większość nie rozumiała podstawowych pojęć społecznych.

W tym zakresie ogromną pomocą wykazał się Jan Amos Komeński, szczególnie przez dzieło *Orbis pictus* z tłumaczeniem polskim, wydane po raz pierwszy w Brzegu w 1667 r. (Fijałkowski, 2015: 7). Cenionym i wciąż odpowiadającym na zapotrzebowanie społeczne było też ono i 100 lat później, na co dowodem jest wypowiedź Adama Kazimierza Czartoryskiego, który zalecał, „aby takowe dzieło było lepiej w kraju naszym poznane (...) ku pożytecznej młodzi edukacji” (Fijałkowski, 2015: 9).

W rozdziale 137 określa Komeński *Królestwo i region*, podając jednocześnie rozkład społeczny i tłumacząc rozmieszczenie miast i wsi. W rozdziale 138, *Majestat królewski*, opisuje skład i podległość królewskiego dworu. Widać naturalne przejście do konieczności obrony terytorium i króla, bowiem rozdział 139 poświęcony jest żołnierzowi. Dowiedzieć się można dość szczegółowo o zaciągu i uzbrojeniu żołnierzy do ochrony i ataku: „Bronią ich jest hełm (...), zbroja, której części to żelazny kołnierz, napierśnik, opacha, nagolennik żelazny, rękawice z pancerzem; i tarcza. To jest uzbrojenie obronne [ochronne – M.W.]. Do ataku są: miecz, szpada i szabla, które do pochwy są wkładane, i na pasie lub na zawieszaniu przypasywane (...), miecz dwuręczny i puginał. Te mają rękojeść z głownią i klingę spiczastą, w środku grzbiet i ostrze. Pozostałe uzbrojenie to włócznia i halabarda (...), maczuga i obuch” (Komeński, 2015: 339).

Komeński pisze nawet o broni palnej używanej do walki i sposobach jej nabijania: „Z daleka walczą muszkietami i pistoletami, które nabijają kulami z ładownicy i prochem z saletry z prochnicy” (Komeński, 2015; 339).

Można uznać, iż to dość dokładny opis uzbrojenia żołnierza, łatwy do przyswojenia dla młodzieży, choć poszczególne rodzaje wojsk miały swoje uzbrojenie. Dla przykładu tzw. pancerni uzbrojeni byli w łuki, szable i rohatyny [rodzaj włóczni, długości ok. dwóch metrów, broń bojowa, ale i myśliwska – M.W.]. Strzelcy nie nosili uzbrojenia ochronnego, „używając do walki na odległość

jedynie łuku lub broni palnej, a do walki wręcz używali szabli” (Sikorski, 1990: 171).

Komeński przybliżył też aspekty wypraw wojskowych poprzez dokładną instrukcję obozowania i podkreśla zasady bezpieczeństwa obozu: „Rozbija się namioty palikami umacniane z płótna albo ze słomy; i otacza się je dla bezpieczeństwa szańcami i fosami (rowami). Rozstawiane są też warty i wysyłani zwiadowcy” (Komeński, 2015: 341). Należy podkreślić, iż wykazuje tu zgodność z polskim teoretykiem wojskowym, hetmanem Janem Tarnowskim, który w swoim traktacie *Rada sprawy wojennej*, będącym próbą przedstawienia pożądanej organizacji wojska, także zwraca uwagę na bezpieczeństwo obozu i zaleca kopanie szańców, aby ochronić obóz przed ewentualnym podpaleniem przez wroga. Podobnie namiot najwyższego wodza umieszczać zaleca Komeński w środku obozów.

W niezwykle zrozumiały dla młodzieży sposób autor *Orbis pictus* opisuje szczyk bojowy i prowadzenie bitwy. Poświęca temu zagadnieniu rozdział 141. „Kiedy bitwa ma być stoczona, wystawia się szczyk bojowy i dzieli się go na przedni (czoło), tylni (odwód) i skrzydła. Piechota jest przemieszana z jazdą” (Komeński, 2015: 342). Nie ma zgodności z rzeczywistością polską co do podziału oddziałów piechoty. Składała się ona z rot do 200 ludzi, w podziale na dziesiątki. Rotą dowodził rotmistrz, jego zastępcą był porucznik. Podlegało im 20 dziesiętników, 4 chorążych zwanych propornikami i kilku doboszy. W Polsce starano się zachować stosunek piechoty do jazdy 1:1. Pozwalało to zachować dużą ruchliwość armii, jednocześnie zapewniając jej odpowiednią siłę ognia. Stosunek ten zmieniał się niekiedy na korzyść konnicy. Przyczyną było szybsze wyniszczenie piechoty, wymierającej z chorób i głodu na obszarach spustoszonych przez działania wojenne. Jazda mogła łatwiej zdobyć żywność i furazę, gdy w tym czasie piechocie doskwierały znaczne braki w zaopatrzeniu. Wyniszczenie piechoty spowodowało, że zaczęto powoływać rekrutów tzw. łanowych, celem szybkiego powiększenia wojska. Do tego systemu powoływania rekrutów sięgano w XVII wieku kilka razy, rekrutując nieprzygotowaną do walki młodzież. Zatem za podstawę edukacji obronnej, także w Polsce, mógł służyć podręcznik *Orbis pictus*, aby przybliżyć im pojęcie wojny i obrony.

W rozdziale *Szyk bojowy i Bitwa* Komeński przedstawił też hierarchię wojskową: kapral, chorąży, porucznik, kapitan, rotmistrz, podpułkownik, pułkownik, generał. Informuje, że do „broni wzywają i żołnierza zagrzewają dobosze, bębniarze i trębacze” (Komeński, 2015: 343). Podaje też kolejność działań wojskowych: „Na początku walki strzela się z muszkietów i dział. Następnie walczą się wręcz włóczniami i mieczami. Zwyciężeni są zabijani albo brani do niewoli, albo uciekają. Posiłki (odsiecz) wychodzą z zasadzki. Taborzy są plądrowane” (Komeński, 2015: 343). Plądrowanie taborów miało zachęcić przyszłych adeptów sztuki wojennej do walki przez możliwość wzbogacenia się. Zwrócić należy uwagę na możliwość wyboru postępowania ze zwycięzonymi, ponieważ w realnej bitwie takiej możliwości najczęściej nie było. Można przypuszczać, że wynika to z pożądanych w społeczeństwie cech moralnych opisanych przez Komeńskiego w *Orbis*

pictus. Na dobre wychowanie zwraca też uwagę w *Wielkiej dydaktyce*, jako sztuce nauczania wszystkich i to wszystkiego, zatem także edukacji obronnej.

W kompleksowej i uniwersalnej edukacji obronnej Jana Amosa Komeńskiego nie zabrakło bitwy morskiej. Rozdział 142 oddaje jego emocje odnośnie walki na morzu: „Bitwa morska jest straszna, kiedy okręty ogromne jak zamki warowne zderzają się dziobami albo z dział nawzajem ostrzeliwiają się i tak podziurawione zagładę swoją (wodę) nabierają i toną. Albo kiedy zapona ogniem i albo z zapłonu armatniego ludzie w powietrze są wyrzucani, albo w środku wód palą się, albo też do morza skacząc topią się” (Komeński, 2015: 347). Nadmienić należy, iż w XVII wieku w Polsce próbowano zorganizować flotę wojenną złożoną z 12 okrętów przerobionych ze statków handlowych, jednak można przypuszczać, iż za przykład służyła mu flota szwedzka.

W tym okresie wznoszono też nowoczesne murowano-ziemne lub ziemne fortyfikacje bastionowe. Temu zagadnieniu Komeński poświęca kolejny rozdział *Obleganie miasta*, w którym przybliża sposoby, jakimi miasto mogło być zdobyte, nawet jeśli było dobrze ufortyfikowane. „Miasto, które ma być oblężone, najpierw jest wzywane przez trębacza i zachęcane do poddania się. Jeżeli tego nie chce zrobić, jest atakowane przez oblegających i zdobyte: albo z murów po drabinach przejściem, lub przez tarany rozbiciem, lub z dział strzelaniem; albo bram petardą wysadzeniem, albo kul armatnich z moździerzy przez puszkarzy [żołnierze obsługujący armaty – M.W.] do miasta wrzucaniem, albo też przez kopaczy podkopami zniszczeniem” (Komeński, 2015; 346).

Warto nadmienić, że artyleria królewska zaopatrzona była w działa, sprzęt pomocniczy, proch i amunicję. Używano jej w czasie wypraw wojennych, oblężeń i bitew. Wszystkie większe zamki królewskie wyposażone były w artylerię do obrony. Popularną natomiast bronią ręczną, przeznaczoną do obrony obwarowań miast i zamków, były hakownice. Komeński podał bardziej ogólne możliwości obrony, zdecydowanie na wcześniejszy etap oblężenia: „Oblężeni bronią się z murów ogniem, kamieniami itp., albo robią wypad” (Komeński, 2015: 347). Podał też skutki słabej i niewystarczającej do odparcia wroga obrony: „Miasto siłą zdobyte będzie splądrowane, zburzone, niekiedy z ziemią zrównane” (Komeński, 2015: 347).

Komeński kształtował u młodzieży nie tylko obraz sztuki wojennej i wojny, ale podał też cechy moralne i obywatelskie pożądane w ówczesnym społeczeństwie i w wojsku, a mianowicie roztropność czy pracowitość: „po skończonych pracach zmęczona odpoczywa, lecz odpoczynkiem ożywiona, aby nie przyzwyczajając się do próżniactwa, wraca do swych czynności” (Komeński, 2015: 283). Było to szczególnie istotne dla edukacji obronnej młodzieży szlacheckiej, bowiem bogata szlachta i magnateria, stanowiąca trzon wojska, po zarządzonym odpoczynku opuszczała pola wojny. Do żołnierzy XVI i XVII wieku można odnieść też cechę – rozdział *Umiarkowanie*, jako że nadużywali alkoholu, szczególnie podczas obozowania, co, jak słusznie zauważył Komeński, prowadziło do kłótni, zatargów i bijatyk. Scharakteryzował też męstwo: „jest nieustraszone w przeciwnościach jak lew i budzące zaufanie, ale nie wyniosłe w powodzeniach” (Komeński, 2015:

287). Taka postawa była konieczna do budowania pozytywnej relacji pomiędzy wojskiem a ludnością cywilną.

Uważam, iż także cechą humanitaryzmu (w rozdziale *Ludzkość*) można odnieść do edukacji obronnej. Komeński przestrzegał: „Nieprzyjaźni ludzie są nieznośni, groźni, nieobyczajni, kłótlivi, gniewliwi, okrutni i nieubłagani (bardziej wilki i lwy jak ludzie) i między sobą niezgodni, stąd wyzywają się na pojedynek” (Komeński, 2015: 291).

Jakże to był codzienny obraz społeczeństwa polskiego XVII wieku. Z jednej strony osiągnano największe sukcesy taktyczne, z drugiej zaś w tym samym czasie ujawniły się pierwsze oznaki poważnego kryzysu staropolskiej sztuki wojennej. Długotrwałe wojny spowodowały ekonomiczny kryzys i ogromne braki finansowe Rzeczypospolitej, co przekładało się na niemożność wypłaty żołdu żołnierzom. To z kolei przyczyniało się do demoralizacji środowiska wojskowego. Część żołnierzy doszła do wniosku, iż służąc przeciwko królowi w prywatnych armiach magnackich, można więcej zarobić, jak też oferując swoje usługi obcym władcom, np. wspomniani już „lisowczycy”.

Poczynione reformy nie przyniosły do końca zamierzonych skutków. Przez nieodpowiednie uchwały podatkowe do skarbu państwa wpływało niewiele pieniędzy, co przekładało się na brak żołdu dla żołnierzy. W kolejny wiek wojsko wkraczało, mając przed sobą wizję swego rychłego upadku. Nie funkcjonowała żadna stała forma edukacji obronnej dostępna młodzieży. Poza *Orbis pictus* żadna książka nie była dostosowana do potrzeb młodzieży (z traktatów wojennych i swoistych podręczników wojskowych korzystali dowódcy). Dopiero koniec XVIII wieku przyniósł reformy, które zwiększyły stan armii i podniosły jej wartość. Można przypuszczać, że przyczynił się do tego Adam Kazimierz Czartoryski, nie tylko tworząc Szkołę Rycerską, o oficjalnej nazwie Akademia Szlacheckiego Korpusu Jego Królewskiej Mości i Rzeczypospolitej, założonej z inicjatywy Stanisława Augusta Poniatowskiego w 1765 r., gdzie Adam Kazimierz Czartoryski był twórcą i komendantem, ale też pozytywnie opiniując i zalecając drugie wydanie *Orbis pictus*.

Edukacja obronna wchodziła w zakres osiowej idei Komeńskiego – pan-sofii, która obejmować miała pełną wiedzę o rzeczywistości (dotyczyła „wiedzy o wszystkich rzeczach pod niebem, jakie dane nam jest znać, mówić o nich lub czynić” (Sztobryn, 2016: 26). Wkrótce jednak ten „system ludzkiej wszechwiedzy” okazał się głęboko utopijny, bo ambitne zadanie Komeńskiego, mające na celu uporządkowanie szybko narastającej wiedzy, nie miało szans powodzenia (zob. tamże).

Bibliografia

- Biegański Witold, Stawecki Piotr, Wojtasik Janusz (red.), *Historia wojskowości polskiej*, Warszawa 1972.
- Fijałkowski Adam, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, Warszawa 2015.

- Gembarzewski Bronisław, *Husarze. Ubiór, oporządzenie i uzbrojenie 1500-1775*, Warszawa 1939.
- Grabski Andrzej i inni, *Zarys dziejów wojskowości polskiej do roku 1864*, Warszawa 1966.
- Jasiński Zenon, Marek Franciszek Antoni (red.), *Jan Amos Komeński: prekursor uniwersalizmu*, Opole 1992.
- Karwin Józef, Pomianowski Edward, Rutkowski Stanisław, *Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce*, Warszawa 1969.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, Wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław 1956.
- Komeński Jan Amos, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, Warszawa 2015.
- Kunikowski Jerzy, Turek Andrzej (red.), *Bezpieczeństwo i dyplomacja. Słownik terminów*, Warszawa 2005.
- Nowak Tadeusz Marian, Wimmer Jan, *Historia oręża polskiego 963-1795*, Warszawa 1981.
- Sadler John Edward, *J.A. Comenius and the Concept of Universal Education*, London 1966.
- Sikorski Janusz (red.), *Polskie tradycje wojskowe. Tradycje walk obronnych z najazdami Niemców, Krzyżaków, Szwedów, Turków i Tatarów*, Warszawa 1990.
- Stępień Ryszard, *Koncepcje i kierunki przemian edukacji dla bezpieczeństwa*, Warszawa 1998.
- Sztobryn Sławomir, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, t. III, Siedlce 2016.
- Tarnowski Jan, *Rada sprawy wojennej*, Tarnów 1558, przedruk Kórnik 1879.
- Wimmer Jan, *Historia piechoty polskiej do roku 1864*, Warszawa 1978.
- Wyszczelski Lech, Wiśniewska Małgorzata (red.), *Wychowanie obronne w Polsce*, Siedlce 2007.

Anna Agnieszka Borychowska
studentka pedagogiki

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Jan Amos Komeński – jego życie i twórczość, recepja studentki pedagogiki

**John Amos Comenius – his life and literary output,
reception of a student of pedagogy**

Streszczenie

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie najważniejszych faktów z życia Jana Amosa Komeńskiego, które stanowią o jego wielkości jako pedagoga. Jest to próba dokonania recepcji jego osoby oraz idei zawartych w jego spuściźnie pedagogicznej, również w odniesieniu do oceny jego dorobku przez polskich komeniologów. Zwracam szczególną uwagę na poczucie u Komeńskiego misji dziejowej, dotyczącej odnowy moralnej ludzkości, która może dokonać się jedynie poprzez powszechny dostęp do edukacji, co jest zgodne z jego chrześcijańskim poglądem o równości wszystkich ludzi wobec Boga. W kręgach ludzi nauki Jan Amos Komeński uznawany jest za człowieka wielkiego pokroju, mającego zasługi w rozwoju nowożytnej myśli pedagogicznej, głównie jako prekursor uniwersalizmu w nauczaniu i stworzeniu koncepcji całościowego ujęcia systemu szkolnictwa. Chociaż od początków jego działalności pedagogicznej minęło już około 400 lat, jego idee nadal budzą zainteresowanie i są przedmiotem dyskusji.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, pedagog, reformator, prekursor, koncepcje pedagogiczne, uniwersalizm, pansofia

Abstract

The aim of this text is to show the most important facts from John Amos Comenius' life that make him a great pedagogue and to try to provide my own reception of his pedagogical legacy, also with reference to the assessment of his pedagogical ideas by Polish comeniologists. I am emphasising Comenius' sense of historic mission of a moral revival of humankind, which could only be achieved in the constant process of education available to everyone according to his Christian belief that all human beings are equal in the eyes of God. In academic circles John Amos Comenius has been recognised as a man whose involvement and merits in the development of modern pedagogical thought are of great value, mainly because of his pioneer vision of universalism in teaching everyone about everything and creating a holistic concept of the school system. Although it has almost been 400 years since the beginnings of his pedagogical activity, his ideas are still being discussed, interpreted and reinterpreted.

Keywords: John Amos Comenius, pedagogue, reformer, precursor, pedagogical concepts, universalism, pansophia

Jan Amos Komeński zajmuje w historii pedagogiki szczególne miejsce. W *Encyklopedii PWN* (2007 r.) jego postać znalazła się wśród wybitnych przywódców, reformatorów i myślicieli, których poglądy i praca znacząco wpłynęły na kształt dziejów w różnych dziedzinach: polityki, filozofii, życia społecznego czy religijnego. Komeński zasłużył się jako wielki reformator nowożytnej myśli pedagogicznej, która ugruntowała podstawy i wyznaczyła kierunki rozwoju współczesnych systemów szkolnictwa. Jego życie i działalność nierozzerwalnie związane są z sytuacją społeczno-polityczną, której był uczestnikiem i obserwatorem.

Jan Amos Komeński urodził się 28 marca 1592 roku w Nivnicach na Morawach. Wywodził się ze skromnego środowiska mieszczańskiego, które przynależało do ruchu społeczno-religijnego braci czeskich. Łączność ta wyrażała się nie tylko poprzez wyznanie religijne w ściśle dogmatycznym sensie, ale również poprzez kontynuację tradycji nurtu plebejskiego, zapoczątkowanego przez Husa i taborytów. Kościół katolicki nie akceptował istnienia i prześladował gminy braci czeskich, uznając je za ośrodki niebezpiecznych idei społecznych. Bracia czescy krytykowali papieżstwo i feudalne możnowładztwo za wyzyskiwanie słabszych, co prowadziło do nierówności społecznych, niesprawiedliwości i nietolerancji. Z kolei sami propagowali idee równości i braterstwa, które czynią ludzi wolnymi (Suchodolski, 1956: V).

To właśnie ten konflikt między porządkiem feudalnym wspieranym przez Kościół panujący a wizją społeczeństwa opartą na sprawiedliwości społecznej zainspirował Jana Amosa Komeńskiego do podjęcia stanowczych działań, które pomogłyby zrealizować wizję „naprawy wszystkich spraw ludzkich”. Jak podaje *Encyklopedia PWN*, w latach 1611-1614 studiował on teologię reformowaną oraz filozofię, najpierw w Herborn, gdzie również zapoznał się z poglądami pedagogicznymi Wolfganga Ratkego, a następnie od 1613 roku w Heidelbergu, gdzie zetknął się z ideą irenizmu chrześcijańskiego. Po ukończeniu studiów podjął pracę jako dyrektor szkoły w Przerowie. W 1616 roku został duchownym braci czeskich. Jednak na skutek prześladowań religijnych musiał w 1627 roku opuścić ojczyznę. Wyjechał do Polski i w roku 1628 zamieszkał w Lesznie, gdzie znalazł schronienie u wielkopolskiego możnowładcy, właściciela miasta – Rafała Leszczyńskiego. Tu zyskał uznanie jako człowiek wszechstronny, rozumiejący potrzebę zarówno kształcenia się, jak i konieczność zapewnienia sobie godziwych warunków życia dzięki doskonaleniu sprawności rzemieślniczej. Przy wsparciu Leszczyńskiego Komeński podjął pracę w tutejszym gimnazjum. W tym czasie Jan Amos Komeński napisał między innymi podręcznik metodyki nauczania języków zatytułowany *Drzwi języków otworzone* oraz pierwszą wersję *Wielkiej dydaktyki*, co przyniosło mu międzynarodową sławę. Odbywał zagraniczne podróże, na przykład do Anglii, Szwecji i Węgier, propagując własne idee pedagogiczne. W 1650 roku współuczestniczył w organizacji gimnazjum w Sierakowie. Tutaj miał możliwość zrealizowania w całości własnego, nowatorskiego programu dydaktycznego. Podobny program działań wcielił w życie w jednym z węgierskich miast, Sarospatak, gdzie przybył na zaproszenie księcia siedmiogrodzkiego. Jednak podczas najazdu szwedzkiego Komeński opowiedział się przeciw Polakom, co

przy jednoczesnym poparciu najazdu szwedzkiego przez innowierców spowodowało odwet wojsk polskich w postaci spalenia Leszna, w tym biblioteki z jego rękopisami. Komeński wyjechał na Śląsk, skąd udał się do Amsterdamu. Tam spędził resztę życia. Zmarł 15 listopada 1670 roku (*Wielkie biografie*, 2007: 366).

W kręgach ludzi nauki Jan Amos Komeński zyskał miano jednego z twórców nowożytnej pedagogiki (*Wielkie biografie*, 2007: 367), humanisty wszechczasów (Sitarska, 2012: 129), prekursora uniwersalizmu (Łomny, 1992: 19), genialnego reformatora szkoły (Muszyński, 2010: 163), wizjonera systemu oświaty powszechnej (Muszyński, 2010: 163), wielkiego Europejczyka (Sitarska, 2015: 24), wielkiego dydaktyka edukacji europejskiej (Kunikowski, 2007: 17), prekursora teorii kształcenia (Żegnałek, 2007: 31), prekursora idei edukacji całościowej (Sitarska, 2007: 71) czy przedstawiciela nowożytnej filozofii wychowania (Sztobryn, 2015: 91). Wymienione superlatywy znajdują swoje uzasadnienie w bogatym życiorysie tego wielkiego uczonego. Był on duchownym ewangelikiem, ale także pedagogiem, filozofem i myślicielem.

Momentem zwrotnym w życiu Komeńskiego i zarazem impulsem do reformatorskiej inicjatywy pedagogicznej stały się jego osobiste doświadczenia życiowe związane z prześladowaniami religijnymi, jak również tragizm dyskryminacji ludzi wywodzących się z niższych warstw społecznych przez elity rządzące. Zjawiska te skłoniły Komeńskiego do podjęcia wyzwania globalnej odnowy moralności. Miała się ona dokonać poprzez powszechne wychowanie, dzięki któremu „człowiek może stać się człowiekiem”. Komeński zdobył uznanie dzięki swojej idealistycznej, wizjonerskiej, pionierskiej w historii koncepcji wszechwychowania ludzkości poprzez nauczanie „wszystkich wszystkiego i o wszystkim” (Komeński, 1956: 3).

Chociaż takie odważne założenie wydaje się mieć nikłe szanse na skuteczną realizację ze względu na liczne istniejące wśród ludzi różnice światopoglądowo-religijne i potencjalnie globalny zasięg, to jednak Komeński budował swoją teorię w sposób logicznie uzasadniony. Fundamentem jego tez były wartości stanowiące nieodłączną część ludzkiej egzystencji. Te wartości to wiara w Boga, który scala świat w harmonijnym porządku, przeświadczenie o jedności natury, która jest pierwotnym źródłem i zarazem wzorcem niezawodności, stałości i przewidywalności funkcjonowania, oraz podmiotowość człowieka jako Bożego stworzenia, którego zadaniem jest osiągnięcie szczęścia w zjednoczeniu w życiu wiecznym z Bogiem, najwyższym Dobrem. Dla Jana Amosa Komeńskiego były to wartości uniwersalne, niekwestionowane i nieprzemijające. Komeński uważał, że w naturę ludzką wpisana jest potrzeba wszechstronnego rozwoju, poznawanie siebie oraz odkrywanie złożoności i piękna świata, która stopniowo wtajemnicza człowieka w niezgłębiony obraz Stwórcy. Te ludzkie dążenia Komeński czyni miarą człowieczeństwa (Komeński, 1973: 5-30). Jana Amosa Komeńskiego można zatem nazwać pedagogiem ideowym, gdyż leżało mu na sercu dobro całej ludzkości.

Oprócz tego, że Jan Amos Komeński był pedagogiem, był też duchownym ewangelickim. U podstaw filozofii wychowania Jana Amosa Komeńskiego leżał nierozzerwalny związek człowieka z Bogiem i naturą. Bóg, jako najwyższe Dobro,

stworzył naturę i człowieka na swój obraz i podobieństwo. Dał mu władzę panowania nad światem i obdarzył różnorodnymi talentami. Wyróżnił w ten sposób istotę ludzką ponad wszelkie inne stworzenia. Jednak człowiek, przez grzeszne nieposłuszeństwo, zburzył ten harmonijny porządek i aby ponownie zjednać się z Bogiem, musi dokonać odnowy swojego człowieczeństwa. Komeński pojmował tę „odnowę” jako dążenie do doskonałości, która potencjalnie jest człowiekowi przeznaczona z woli Boga. Droga ta wymaga ustawicznego kształcenia się (Suchodolski, 1973: XVI).

Niewątpliwie na aktywność pedagogiczną Komeńskiego oraz jej kształt istotny wpływ miała atmosfera ideologiczna czasu, w którym żył. A był to okres przełomu epokowego, niezależnie jaką chronologię przyjmujemy: między średniowieczem a czasami nowożytnymi, renesansem i barokiem czy feudalizmem i kapitalizmem¹. Każda transformacja dziejowa pociąga za sobą zmiany, szczególnie w sposobie myślenia. Jak podaje Sławomir Sztobryn, „Komeński reprezentuje pedagogikę nowożytną zorientowaną naturalistycznie i jednocześnie spirytualistycznie” (Sztobryn, 2006: 58). Wczesna nowożytność, przypadająca na okres renesansu, nawiązuje tradycją do czasów antycznych. Idea renesansu przywróciła człowiekowi zamiłowanie do życia (Sitarska, 2012: 129). Taka wizja wpisywała się w klimat optymizmu renesansowego, który cechuje twórczość Jana Amosa Komeńskiego. Zgodnie z duchem czasów odrodzenia, Komeński wierzył w możliwości poznawcze i sprawcze człowieka oraz w siłę postępu. Równocześnie, jako myśliciel barokowy, dostrzegał chaos i labirynty (Sitarska, 2015: 23-24), w których błądzą ludzie w następstwie sprzeniewierzenia się Bogu. Motywacją wyjścia z labiryntów ludzkiej złąkanej, wypaczonej grzechem natury jest osiągnięcie życia wiecznego i temu celowi, według Komeńskiego, podporządkowana powinna być cała ludzka ziemská wędrówka. Jakkolwiek trudno wyobrazić sobie jednomyślność wszystkich ludzi na świecie w dążeniu do tej samej idei, Komeński wierzył we wrodzone dobro człowieka, który przecież został stworzony na obraz i podobieństwo samego Boga. Dążenia ludzkie powinny być zatem podobne, ukierunkowane na osiągnięcie wspólnego dobra. Jedyną przeszkodę stanowi grzech, który zakorzenił się w sercach ludzkich (Komeński, 1956: 15-17, 22).

To założenie stanowiło punkt wyjścia dla całej Komeńskiego filozofii „naprawy wszystkich spraw ludzkich”. Pouczający styl jego prac, stwierdzenia poparte licznymi przykładami ilustrowanymi analogiami, w szczególności z przyrodą, a także wyjaśnienia i apele skierowane do ludzi sprawujących władzę świecką i kościelną oraz osób wyróżniających się intelektem i żarliwością religijną świadczą dobitnie o tym, że Komeński uważał się za człowieka mającego za zadanie spełnienie misji dziejowej. Przesłaniem jego twórczości jest mobilizacja i zaangażowanie elit tego świata do budowania porządku opartego na zasadach sprawiedliwości społecznej. Jako człowiek duchowny upatrywał nadzieję na po-

¹ Porównaj: W. Sroczyński, *Jan Amos Komeński – teolog, filozof, pedagog, polityk*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, s. 35-36, J. Krasuski, *Historia wychowania*, s. 75, B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Wielka Dydaktyka*, s. XXXVIII, S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, s. 149 i 159.

prawę świata w skierowaniu myślenia na sprawy boskie, a idea egalitaryzmu przyświecała całej jego koncepcji pedagogicznej. Dobro wspólne uznawał za priorytet, a jego gwarantem i strażnikiem miałyby być właśnie władze (Komeński, 1956: 322-329; Suchodolski, 1956: LI-LIV, LX-LXI).

Pedagogika to nauka o wychowaniu i kształceniu. Centralnym punktem i obiektem zainteresowania jest człowiek-uczeń i jego dobro. W koncepcjach pedagogicznych Komeńskiego antropologia stanowiła element kluczowy. Możemy rozpatrywać ją na kilku płaszczyznach: przyrodniczej, społecznej, filozoficznej, biblijnej i teologicznej (Mnich, 2010: 101-104). Wychowanie i nauka w myśli Komeńskiego przenikały się wzajemnie. Jak pisze Roman Mnich, „(...) musimy (...) podkreślić szeroko pojęty pedagogiczny charakter tej antropologii. Nauka o człowieku u Komeńskiego staje się nauką o wychowaniu człowieka, a jego koncepcja człowieka jest koncepcją nieustannego kształtowania się każdego z nas. Wychowanie jest postrzegane przez Komeńskiego jako najważniejsze zadanie i główny cel całego społeczeństwa” (Mnich, 2010: 103). Ponadto wizja człowieka według Komeńskiego miała bardzo konkretny, egzystencjalny charakter. Komeński pisząc o człowieku, odwołuje się do przykładów z życia wziętych. Jego koncepcje pedagogiczne nie są zatem wyłącznie wykładnią teoretyczną. Wynikają one w dużej mierze z praktyki pedagogicznej i refleksji z nią związanej.

W pedagogice Jana Amosa Komeńskiego uwidacznia się szerokie spektrum zainteresowań wielkiego myśliciela. Można odnaleźć tu elementy współczesnych dziedzin nauki, takich jak psychologia, filozofia, teologia czy polityka. Trzeba jednak stwierdzić, że Komeński w swojej twórczości kierował się głównie intuicją oraz doświadczeniem, gdyż w jego czasach nauki te nie miały jeszcze tak rozwiniętej postaci i poziomu sformalizowania jak współcześnie. O niezwykłym warsztacie intelektualnym Komeńskiego w dobitny sposób pisał Heliodor Muszyński: „Jawi się on (...) jako genialny prekursor koncepcji, teorii i kierunków myślenia, które mają się dopiero pojawić w bardzo odległej przyszłości” (Muszyński, 2010: 165). Dodawał również, że Komeński „(...) nie poprzestaje, jak jego poprzednicy, na formułowaniu samych dyrektyw, jak należy postępować w toku nauczania lub jak tworzyć system szkolny. Tym, co odróżnia go od wszystkich dotychczasowych i współczesnych, a także wielu późniejszych autorów koncepcji pedagogicznych, jest dążenie do tego, aby zalecenia praktyczne były budowane na fundamencie wiedzy” (Muszyński, 2010: 163-164). Jan Amos Komeński uzasadniał działania poprzez wskazywanie wartości celów, jakim one mają służyć, oraz poprzez nawiązanie do wiedzy o prawidłowościach, które rządzą rzeczywistością mającą ulec przekształceniu przez działanie. Wyeksponowanie celów dowodzi ideowej doniosłości działań, natomiast zrozumienie logiki mechanizmów zjawisk determinuje sposób działania i gwarantuje jego potencjalną skuteczność. Z powyższego wywodu wynika, że Jan Amos Komeński budował swoje koncepcje pedagogiczne w sposób metodyczny, chociaż ten model myślenia rozpowszechnił się dopiero ponad dwieście lat później.

Jana Amosa Komeńskiego można określić jako wielkiego Europejczyka. Podróżował po krajach Europy, promując swoje idee pedagogiczne. Ceniono go za

jego oryginalne poglądy, zapraszając jednocześnie do współpracy w kształtowaniu reform życia kulturalnego i politycznego. Przykładem tego jest memoriał *Via Lucis*, który zaprezentował w Anglii. Z kolei w Szwecji brał czynny udział w opracowywaniu planu zmian systemu szkolnego i podręczników. Często był też w Polsce. W Gdańsku, Elblągu i Toruniu udoskonalał swoje koncepcje pedagogiczne, przede wszystkim w zakresie metodyki nauczania języka łacińskiego. Ponadto, jako reprezentant Jednoty braci czeskich, uczestniczył w dyspucie teologicznej, która była próbą pojednania Kościołów katolickiego i protestanckiego. Chociaż jego marzenie w tej kwestii się nie spełniło, to jednak przygotowana przez niego metodyka wspólnego języka religijnego może stanowić wzór naukowego podejścia do kwestii przezwyciężania antagonizmów między religiami i wyznaniem (Sitarska, 2015: 27).

Jan Amos Komeński pozostawił po sobie bogatą spuściznę literacką, w której zawarł swoje koncepcje pedagogiczne. Stanowią one niezwykle cenne, pionierskie w historii źródło pomysłów, na których oparte powinny być założenia i fundamenty systemów edukacji. Są one nacechowane elementami uniwersalizmu, który przejawia się w równości wszystkich ludzi, ich jednakowym prawie do wszechstronnej edukacji oraz zastosowaniu jednej dla wszystkich naturalnej metody nauczania, zgodnej z ludzką naturą nadaną przez Boga. Największym osiągnięciem Jana Amosa Komeńskiego w dziedzinie pedagogiki było stworzenie holistycznej wizji systemu edukacji przez całe życie. Jan Amos Komeński głosił zasady demokratyzacji, domagając się reformy treści, metod oraz organizacji pracy szkolnej, która umożliwiłaby wszystkim warstwom społecznym dostęp do edukacji. Jego dzieło *Pampaedia* przedstawia ideę powszechnego i nieustającego kształcenia – wszystkich o wszystkim i przez całe życie. Jak pisze Bogdan Suchodolski, „(...) szczególnie ulubioną ideą Komeńskiego była idea pansofii, idea wszechstronnej i pożytecznej wiedzy. Pansoficzna koncepcja Komeńskiego nawiązywała do encyklopedycznych pomysłów współczesnych mu filozofów, różniła się jednak od nich znacznie właśnie tą społeczną funkcją, jaką miała pełnić” (Suchodolski, 1979: 26). Koncepcja ta przełamywała tradycyjne, średniowieczne podejście do nauki, polegające na uczeniu się treści na pamięć, bez dbałości o praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy, co „nie służy ludziom, ale wikła się w jałowych dysputach, w podstępnych fałszach i zawiściach, w powierzchownych ujęciach rzeczywistości” (Komeński, 1979: 9). Dzieła Komeńskiego przepojone są refleksją religijną oraz ideą millenaryzmu, głoszącą potrzebę budowania królestwa Bożego na ziemi. Tadeusz Bieńkowski (Bieńkowski, 2000: 3) zaznaczał, że szczególne zasługi Komeńskiego w zakresie pedagogiki polegały na zreformowaniu metod nauczania języków obcych, wprowadzeniu nauczania pogładowego czy walce z werbalizmem w edukacji szkolnej. Zwracał również uwagę na opinie Komeńskiego dotyczące wykształcenia i osobowości nauczyciela, organizacji szkoły, stosunku nauczyciela do uczniów czy projektów programów różnych typów szkół. Komeński postulował, aby nauczano w języku ojczystym, a nauczanie było pogładowe, oparte na współdziałaniu trzech elementów: umysłu, mowy i ręki. Zasłużył się też jako jeden z humanistów, którzy rozwijali odrodzeniową ideę

systemu klasowo-lekcyjnego. Komeński zgłębiał i udoskonalał spuściznę zaczerpniętą od Juana Luisa Vivesa, Francisa Bacona czy Wolfganga Ratkego. Był jednym z pionierów współczesnej dydaktyki, kontynuatorem tradycji humanizmu renesansowego i optymizmu edukacyjnego. Stworzył koncepcję jednolitego systemu szkolnictwa oraz był adwokatem egalitaryzmu wykształcenia. Komeński sformułował również nowoczesne ujęcie encyklopedyzmu dydaktycznego, zasady pogłębienia oraz idei edukacji permanentnej. Uważał, że odrodzenie człowieka dokonuje się przez wiarę religijną oraz wykształcenie. Podkreślał znaczenie tolerancji i wspólnej tradycji biblijnej oraz głosił utopijny program dotyczący naprawy rzeczy ludzkich dzięki wiedzy uniwersalnej, to znaczy uniwersalnych ksiąg, uniwersalnych szkół czy uniwersalnego języka (*Wielkie biografie*, 2007: 367).

Niewątpliwym, oryginalnym jak na ówczesne czasy osiągnięciem była książka *Orbis pictus*, którą stworzył Jan Amos Komeński. Uznawana jest ona za pierwowzór podręcznika „z obrazkami”. Dostosowana była do zainteresowań dzieci i przedstawiała otaczający świat, w którym Komeński osadził utopijną wizję chrześcijańskiej, pokojowo nastawionej ludzkiej społeczności, kierującej się zasadami sprawiedliwości, prawości, pracowitości, cierpliwości i łagodności (Fijałkowski, 2012: 358). W ten sposób Komeński połączył teorię dydaktyczną z podręcznikarską praktyką.

Rozważając koncepcje pedagogiczne Jana Amosa Komeńskiego, należy zaakcentować wielką wrażliwość tego myśliciela. Jego idee przepojone są tęsknotą za światem idealnym, w którym istnieje niezmacony przemocą, fałszem i obłudą naturalny, pierwotny porządek ustanowiony przez samego Stwórcę. Wyrazem tego jest wiara w człowieka, jego wrodzone dobro oraz potrzebę indywidualnego rozwoju dla dobra całej ludzkości i ku chwale Boga. Podobnie jak natura działa według swoich odwiecznych prawideł, tak metoda naturalna (Komeński, 1956: 189) w nauczaniu, w opinii Komeńskiego, gwarantuje postęp intelektualny i fizyczny człowieka.

To właśnie z tęsknoty za przywróceniem moralnego ładu w świecie zrodziła się w zamyśle Komeńskiego idea wychowania całej ludzkości. Siłę i nadzieję na poprawę losów świata upatruje Komeński w idei pansofii – wszechwychowaniu. Chociaż „trzon (...) jego koncepcji oscylował wokół idei chrześcijańskich [...] sądził, że konstruowana przez niego pansofia może służyć wszystkim ludziom, w tym także niewierzącym” (Sztobryn, 2016: 27). Mimo że zamysłem Komeńskiego przyświecały szczytne cele, to jednak w konfrontacji z rzeczywistością były one mało realne do spełnienia, ponieważ wymagały rozbudzenia powszechnej świadomości ludzkiej na potrzebę współpracy w imię wspólnego celu – osiągnięcia pełni człowieczeństwa, aby złączyć się z Bogiem.

O wielkości Komeńskiego świadczy determinacja, z jaką głosił własne poglądy. W swoich działaniach promował idee wolnościowe. Z lektury jego dzieł wynika, że bogobojny człowiek, wykształcony i sprawny manualnie, oprze się jakiegokolwiek formie zniewolenia. Wierzył, że człowiek może pokonać swoje ograniczenia poprzez systematyczną pracę i naukę. Ten postulat jakże istotny jest także w naszych czasach.

Dorobek literacko-pedagogiczny Jana Amosa Komeńskiego liczy około 250 książek i pism. Do najważniejszych dzieł pedagogicznych Komeńskiego należą *Wielka dydaktyka*, *Pampaedia*, *Drzwi języków otworzone*, *Labirynt świata i dom pociechy*, *Świat zmysłowy w obrazach* czy *Pisma zebrane*. Idee w nich zawarte miały w XVII wieku charakter rewolucyjny, a ich wartość pedagogiczna jest przedmiotem dyskusji po czasy współczesne.

Bibliografia

- Bieńkowski Tadeusz, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000
- Fijałkowski Adam, *Tradycja i nowatorstwo w „Orbis sensualium pictus” Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2012.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, Wrocław [etc.] 1973.
- Komeński Jan Amos, *Labirynt świata i raj serca*, [w:] Suchodolski B., *Komeński*, Warszawa 1979.
- Krasuski Józef, *Historia wychowania*, Warszawa 1985.
- Kunikowski Jerzy, *Jan Amos Komeński jako wielki dydaktyk edukacji europejskiej*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. I, Siedlce 2007.
- Łomny Zygmunt, *Humanizm i uniwersalizm – współczesne klucze do dziedzictwa Komeńskiego*, [w:] Z. Jasiński, F.A. Marek (red.), *Jan Amos Komeński – prekursor uniwersalizmu*, Opole-Ołomuniec 1992.
- Muszyński Heliodor, *Warsztat intelektualny Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. III, Siedlce 2010.
- Mnich Roman, *Antropologia Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. III, Siedlce 2010.
- Sitarska Barbara, *Jan Amos Komeński prekursorem idei edukacji całonocnej*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. I, Siedlce 2007.
- Sitarska Barbara, *Jan Amos Komeński jako humanista wszechczasów*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. IV, Siedlce 2012.
- Sitarska Barbara, *O Janie Amosie Komeńskim i początkach komeniologii*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, t. II, Siedlce 2015.
- Sroczyński Wojciech, *Jan Amos Komeński – teolog, filozof, pedagog, polityk*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, t. III, Siedlce 2016.
- Suchodolski Bogdan, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Suchodolski Bogdan, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, Wrocław [etc.] 1973.

- Suchodolski Bogdan, *Komeński*, Warszawa 1979.
- Sztobryn Sławomir, *Historia wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, Gdańsk 2006.
- Sztobryn Sławomir, *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, t. II, Siedlce 2015.
- Sztobryn Sławomir, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, t. III, Siedlce 2016.
- Wołoszyn Stefan, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.
- Żegnałek Kazimierz, *Jan Amos Komeński jako prekursor teorii kształcenia*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, Studia Comeniana Sedlcensia, t. I, Siedlce 2007.
- Wielkie biografie*, t. I, *Przywódcy, reformatorzy, myśliciele*, [w:] *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2007.

Barbara Grzegorzcyk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Gdyby Jan Amos Komeński żył współcześnie...

Should John Amos Comenius live in modern time...

Streszczenie

Jan Amos Komeński był pedagogiem, który przyczynił się do nowego spojrzenia na problemy nauczania i wychowania. Wniósł do współczesnej nauki wiele refleksji, wiedzy i praktycznych wskazówek w zakresie dydaktyki. Podkreślał znaczenie historycznego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość w procesie jej przekształcania. Jednak uznawał teorie i osiągnięcia naukowe tylko takie, które były zgodne z Pismem św. Współczesne teorie pedagogiczne są zbliżone w wielu kwestiach z poglądami Jana Amosa Komeńskiego.

Słowa kluczowe: Komeński, współczesność, historia, wiedza, nauka, humanizm

Abstract

John Amos Comenius was the educationist who played a part in a new look at the teaching and educational problems. He entered to modern science many reflections, thoughts, competences and practical hints and instructions in didactics fields. Comenius punctuated and insisted on the historical glance at the surrounding world we lived in and in the process of transformation our reality. He accepted only such theories and scientific achievements which were conformable to The Bible. The modern educational theories are approximated in many causes of John Amos Comenius views.

Keywords: Comenius, the present, history, knowledge, science, humanism

„Siedziałem przy biurku i pracowałem nad kolejną książką o problemach edukacji. Wtem otworzyły się drzwi i do pokoju wszedł mój syn, oznajmiając mi o kolejnym ciekawym dniu spędzonym w szkole.

– Wiesz tato, mieliśmy dzisiaj kilka doświadczeń na lekcjach biologii. Obserwowaliśmy przygotowane przez panią ćwiczenia i nawet udało mi się wyciągnąć z nich poprawne wnioski. Pani mnie pochwaliła za spostrzegawczość i trafne wypowiedzi. Podobała mi się dzisiejsza lekcja.

– Synu, jestem z ciebie dumny. Ciągle ci przecież powtarzam, że szkoła to fantastyczne miejsce nie tylko do nauki. Chyba podsunąłeś mi kolejny pomysł. Przemysłu go i umieszczę w rozprawie, nad którą pracuję. Zdradzę ci go za jakiś czas.”

I tak mógłby wyglądać fragment dnia życia Komeńskiego, gdyby „przeniósł się” on w czasie do współczesności.

XXI wiek to czas, w którym wydaje się nam, że wszystko, co możliwe i niezbędne człowiekowi, zostało już wymyślone i stworzone, by ułatwić życie całej ludzkości. Europa, w miarę spokojna i bez wojen, stara się służyć i pomagać ludziom. Wyniki prowadzonych badań naukowych przyczyniają się do rozwiązywania problemów świata, skupiając się na tym, by czyniły one jak najmniej zła, a raczej pomagały społeczeństwom w codziennej egzystencji. Spełniły się marzenia Komeńskiego o zjednoczonej Europie; powstała Unia Europejska, czuwająca nad przestrzeganiem praw obywateli i prawidłowym rozwojem gospodarczym, społecznym i kulturowym wszystkich krajów do niej należących. Nie ma w niej miejsca na prześladowania czy represje z powodu wiary, a kwestia wyznania i światopoglądu jest współcześnie indywidualną sprawą jednostki. Nie musiałby zatem Komeński z powodu wiary opuszczać swojego kraju, Czech. Mógłby spokojnie pracować i pisać, nie obawiając się o bezpieczeństwo swoje i swojej rodziny. Całe życie Komeński poświęcił walce o naprawę spraw ludzkich i o uzdrowienie społeczeństwa Europy XVII wieku, często napotykał przy tym na mur niezrozumienia. Współcześnie takich przeszkód zapewne by nie miał.

W krajach Unii Europejskiej problemy szkoły i oświaty zostały już dostatecznie dobrze opracowane, wymagają jedynie ciągłych zmian i ulepszeń. Podstawy funkcjonowania szkół są na tyle stabilne, że w zasadzie nic im nie zagraża. Niemniej jednak drobne reformy czy modyfikacje są na porządku dziennym, a konieczność ich przeprowadzania wiąże się z nieustającym rozwojem nauki, przyrostem wiedzy oraz nowymi potrzebami dzieci i młodzieży. Edukacja młodych ludzi stała się priorytetem wszystkich państw i ciągle jest doskonała, przy pełnym poszanowaniu praw ucznia i jego podmiotowości. Czy wszyscy nauczyciele właściwie wywiązują się ze swoich obowiązków – to już zupełnie odrębna kwestia. Nie trzeba jednak już walczyć ani upominać się o prawo wszystkich dzieci do nauki. Dziś każde dziecko ma nie tylko takie prawo, ale wręcz istnieje obowiązek szkolny.

Komeński postulował i żądał, aby państwo z funduszy publicznych utrzymywało i kształciło wszystkie dzieci biedne i sieroty, ponieważ nikt nie powinien być pozbawiony prawa do wiedzy z powodów majątkowych. W dziedzinie oświaty i wychowania reprezentował zakorzenione wśród braci czeskich przekonanie o potrzebie udostępnienia nauki szkolnej wszystkim dzieciom, bez względu na pochodzenie i majątek, przynajmniej w zakresie elementarnym. Nauczanie w tych szkołach odbywać się powinno w języku ojczystym. Do takiej właśnie szkoły uczęszczał Komeński i w takiej szkole rozpoczął pracę jako pedagog. Opracowany przez niego projekt organizacji szkolnictwa był niezwykle postępowy i śmiały. „Wyprzedza on najbardziej dojrzałe w tej dziedzinie postulaty szerokich mas ludowych nie tylko w ustrojach feudalnych, ale i kapitalistycznych. Idea powszechnej i bezpłatnej szkoły elementarnej, z programem opartym na języku ojczystym, przygotowującej młodzież do różnorodnych obowiązków w wieku dojrzałym, występowała dotychczas w postulatach tylko najwybitniejszych reformatorów i myślicieli, jak np. Tomasz Morus, Tomasz Campanella czy częściowo Ludwik Vives – i to tylko jako wspianiały cel, do którego ludzkość powinna wy-

trwale dążyć” (Kurdybacha, 1957: 40). Dzisiaj w każdym kraju dzieci uczą się w szkołach w swoim ojczystym języku.

Według Komeńskiego szkoły powinny powstać we wszystkich częściach świata, bo są jedynym środkiem wydobycia wszystkich biednych ludów ze stanu ciemnoty, barbarzyństwa i ignorancji. W krajach europejskich czy amerykańskich oświata i nauka już od dawna stały się priorytetem polityki państw. Ale są jeszcze takie miejsca na Ziemi, np. w małych, biednych wioskach i osadach niektórych państw afrykańskich, gdzie istnieją poważne problemy z dostępem dzieci do nauki. I tu Komeński miałby jeszcze sporo do zrobienia nie tylko w zakresie oświaty i wychowania, lecz także w dziedzinie dbania o godność i humanizm w życiu każdego człowieka. Uważał on bowiem, że wiedza i wychowanie uczynią świat lepszym i pełnym ludzkiego szczęścia, a stanie się to dzięki szczególnej i wyjątkowej misji człowieka mądrego i etycznego w nowym świecie. Dlatego też głosił, że szkoła powinna stać się dobrem powszechnym dla wszystkich ludzi, wzbogacać ich duchowo i moralnie oraz poszerzać ich horyzonty myślowe, a także uczyć zdobywania wiedzy o świecie przyrodniczym i społecznym.

W dziejach kultury, nauki i oświaty Europy Jan Amos Komeński zapisał się jako twórca naukowej pedagogiki i genialny reformator szkoły i systemu oświaty powszechnej. Nie poprzestał na formułowaniu samych postulatów i dyrektyw, jak nauczać i tworzyć system szkolny, ale dążył, aby wszelkie zalecenia praktyczne były budowane na fundamencie wiedzy. To go różniło od wszystkich mu współczesnych, ale także poprzedników i wielu późniejszych autorów koncepcji pedagogicznych, takich jak Ludwik Vives (tworzący cały wiek przed nim), Vittorio de Feltre we Włoszech, John Colet w Anglii, Erazm z Rotterdamu w Holandii czy Jan Sturm we Francji. Komeński jest pierwszym pedagogicznym myślicielem, który doskonale rozumiał potrzebę uzasadniania swoich postulatów, wiedząc, że w każdej chwili mogą zostać zakwestionowane.

„Edukacja jest dla niego posłannictwem, którego podstawy znajduje w ideałach, ale jednocześnie także jest społeczną praktyką, której skuteczność może zapewnić jedynie znajomość świata rzeczy, zjawisk i procesów, w obrębie którego ma ona być uprawiana. W ten sposób rozwija Komeński i stosuje model myślenia, który w metodologii pojawi się dopiero za z górą dwa stulecia w postaci heurystyki badań stosowanych. Jego realizacja zawiera się w etapach, w których badacz najpierw określa stany rzeczy, jakie są przedmiotem postulowania (jakie cele należy realizować), następnie gromadzi wiedzę ogólną dotyczącą ich występowania (jakie prawa rządzą rzeczywistością, w której realizacja ma się dokonywać?), i dopiero wówczas na bazie tych praw ogólnych możliwe jest projektowanie działań, które zawsze muszą pozostawać w zgodzie z tymi prawami (jakie działania można i należy podjąć dla realizacji postawionych celów?)” (Muszyński, 2010: 164).

Istotą odkrywczą myśli Komeńskiego jest to, że jako pierwszy teoretyk wychowania umieścił w centrum swego zainteresowania osobę ucznia, jego umysł, wolę oraz procesy leżące u podstaw jego rozwoju, a zwłaszcza poznawania świata i celowego przekształcania go za pomocą wiedzy. Trafnie również odczytał

prawidłowości rządzące ludzkim myśleniem, odczuwaniem, mową i działaniem. Budując teorię pedagogiczną, fundamentem dla niej uczynił wiedzę o uczniu i jego podmiotowości oraz cały system wiedzy dotyczącej rozwoju procesów poznawczych. „W analizach tych procesów autor zadziwiająco zbliża się do założeń teoretycznych rozwiniętych trzy stulecia później przez J. Piageta. Jest najwyraźniej na tropie wyróżnionych przez szwajcarskiego psychologa stadiów rozwoju myślenia: od konkretno-obrazowego do pojęciowego, kiedy twierdzi, że nasz intelekt najpierw przyjmuje, porządkuje i powiela obrazy rzeczy od zmysłów, a dopiero później tworzy sobie jakieś podobieństwa (analogie) rzeczy i wówczas są to pojęcia ogólne. W podobny sposób zbliża się Komeński w swych dociekaniach nad ludzkim myśleniem do koncepcji rozwiniętych na początku XX wieku przez J. Deweya. Łączy ściśle myślenie z mową i działaniem, w toku którego człowiek zdobywa wiedzę, ale także potwierdza jej wartość” (Muszyński, 2010: 165).

Komeński już w XIX wieku został uznany za jeden z filarów pedagogiki europejskiej i za twórcę nauczania poglądowego. Jego sława rosła i rośnie w miarę poznawania i doceniania jego dzieł. Wskazówki autora *Wielkiej dydaktyki* dotyczące wychowania i kształcenia początkowego bardzo wysoko ocenił polski pedagog Jan Władysław Dawid, wykorzystując je w swoim dziele *Nauka o rzeczach* (1892). Nieco wcześniej prace H. Wernica o wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym i rozprawa A. Dygasińskiego o wstępnym wychowaniu dzieci sławiły zasługi Komeńskiego w opracowaniu teorii wychowania dzieci najmłodszych.

Jana Amosa Komeńskiego interesowały rozprawy i książki pisane przez polskich naukowców, szczególnie w dziedzinie filologii, jako że sam również próbował swoich sił w zakresie językoznawstwa. Wielkim osiągnięciem filologii w Polsce XVII wieku było dzieło leksykograficzne jezuita Grzegorza Knapiusza (1564–1639) *Thesaurus Polono–Latino–Graekus*, sporządzone w Krakowie w latach 1615–1632 i tamże publikowane kolejno w trzech tomach. Dzieło to zyskało powszechne uznanie. „Odezwały się jednak i głosy krytyczne, najważniejszy z nich J.A. Komeńskiego, zarzucające autorowi *Słownika* brak systematyczności w ujęciu haseł i niepełność materiału leksykograficznego” (Suchodolski, 1970: 193). Dzisiaj ceniony jest przede wszystkim jako znakomity magazyn polszczyzny, który miał ogromny wpływ na rozwój leksykografii słowiańskiej, widoczny aż pod koniec XVIII wieku.

Czas pobytu Komeńskiego w Lesznie zaowocował opracowaniem przez niego popularnej encyklopedii wiedzy *Janua linguarum*, która zaznajamiała z nauką o rzeczach. W *Orbis sensualis pictus* wprowadził ogląd zmysłowy jako podstawę poznawania i rozumienia otaczającej rzeczywistości, zwalczając przy tym występujący w ówczesnych szkołach werbalizm. *Wielka dydaktyka* to wyraz największej reformatorskiej myśli pedagogicznej i dydaktycznej Komeńskiego. Choć ogłoszona została w 1657 roku po opuszczeniu Leszna przez Komeńskiego, należy podkreślić, że powstała w czasie, gdy pracował on na stanowisku nauczyciela w gimnazjum w Lesznie. W dziele tym położył nacisk na naukę o rzeczach, o otaczającej rzeczywistości, przyrodzie, stosunkach społecznych, opracował szczegółowy program kształcenia młodzieży przystosowany do potrzeb

życia, przyznał częściowo należne prawa językowi ojczystemu i zwrócił szczególną uwagę w procesie nauczania na rozwój fizyczny dzieci. Idee Komeńskiego, otwierające nowe perspektywy w wychowaniu, znalazły w Polsce pierwszych życzliwych opiekunów (Rafał i Bogusław Leszczyńscy, Krzysztof Opaliński) oraz wzbudziły zainteresowanie i stworzyły grono propagatorów jego koncepcji (Jan Brożek, Łukasz Opaliński, Andrzej Fredro, Andrzej Węgiński, Maciej Dobracki, Wojciech Bobowski).

Warto również chociaż krótko scharakteryzować epokę, w której żył wybitny Morawianin i która miała bezpośredni wpływ na jego postawy i poglądy. „W wieku XVII istnieje pełna świadomość związku nauki z życiem i jego potrzebami, daleko donioślejsza niż w okresie renesansu. Społeczna rola nauki urasta niepomiarowo. Szereg gałęzi wiedzy: historia, geografia, kartografia, ekonomia, fizyka, nauki techniczne, zwłaszcza inżynieria wojskowa i ich praktyczne zużytkowanie potwierdza to w sposób bezsporny. Z powodzeniem i w szerszym zakresie niż w stuleciu XVI uprawia się dział literatury popularnonaukowej i przekładowej. (...) Zadziwiająca jest też dbałość i zapobiegliwość o zorganizowanie warsztatu badawczego” (Suchodolski, 1970: 226).

Komeński dokonał rzeczywistego przewrotu w sposobie widzenia i rozumienia świata. Jego wiedza o człowieku i sposobach kształcenia umysłu była niezmiernie bogata i usystematyzowana, a także trafna. Znalazła pełne potwierdzenie w następnych stuleciach, zwłaszcza w wieku XX, i została dziś daleko bardziej rozwinięta i uzupełniona. Nie ma również podstaw, aby stwierdzić, że jakiegokolwiek tezy wielkiego prekursora pedagogiki i psychologii są nieprawdziwe. Był on badaczem empirykiem, niezłomnie stał na stanowisku, że wiedzę o świecie czerpiemy z doświadczenia, a więc zmysłowego kontaktu z rzeczywistością. „Trudno powiedzieć, na ile Komeński był świadomy drogi badawczej, jaką obrał i jaką przez całe życie konsekwentnie kroczył. Jego niewątpliwy geniusz sprawiał, że potrafił tak dalece wychodzić poza to, co dane mu było w osobistym doświadczeniu. Natomiast miał z całą pewnością świadomość tego, że wkroczył na jakąś nową drogę odkrywania prawdy o człowieku, jego rozwoju i kształtowaniu. Świadczą o tym jego słowa niejako podsumowujące dzieło, jakiego dokonał: Oto ja zrobiłem początek i pragnę pozostawić innym sposobność dokończenia odkrycia” (Muszyński, 2010: 176).

Jan Amos Komeński marzył, aby napisać dzieło zawierające wszechstronną i pożyteczną wiedzę, wielką syntezę wiedzy, dzięki której wszyscy mogliby wiedzieć o wszystkim. Chodziło mu nie tylko o encyklopedyczne ujęcie całości wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie, ale i o jej udostępnienie w taki sposób, aby wiedza ta mogła być użyteczna. Tak rozumiana pansofia nie miała być zwykłym katalogiem informacji, ale swoistą filozofią człowieka i jego świata, a także cywilizacji i kultury. „Aby usunąć obawy, że ludzie, a szczególnie młodzież, nie zdołają opanować intelektualnie całego zakresu pansofii obejmującej dorobek cywilizacyjny i kulturowy bardzo wielu pokoleń, Komeński zastrzegął, że przygotowywane przez niego dzieło powinno podawać wszystko tak znakomitym sposobem, aby wszystko z tych samych zasad wynikało, wszystko do tych samych celów

zmierzało, a między jednym a drugim zagadnieniem panowała ciągłość. Pansofia powinna objąć wszystko tak dalece, że poza nią nic by nie pozostało godnego uwagi tak z zakresu nauk, jak i środków prowadzących do absolutnej mądrości” (Bieńkowski, 1998: 13). Jednak nie tylko w oparciu o naukę pragnął Komeński napisać to dzieło. Ponieważ był duchownym, to uważał, że prawdy naukowej powinno poszukiwać się nie tylko w samych rzeczach i otaczającej przyrodzie, która kryje jeszcze wiele tajemnic, ale także w poznaniu i interpretacji fragmentów Biblii dotyczących zagadnień naukowych – przyrodniczych i historycznych. Biblię uznawał Komeński – tak jak wielu współczesnych mu uczonych – za autorytatywne źródło wiedzy naukowej pomagające w poznaniu i zrozumieniu świata.

Współcześnie Komeński nie miałby możliwości napisania dzieła na miarę pansofii ze względu na ogromne obszary wiedzy naukowej oraz ilość szczegółowych dyscyplin naukowych. Żadna rozprawa naukowa nie jest w stanie jednocześnie objąć chociażby najważniejszych spraw ze wszystkich nauk. Współczesne nauki, w tym także humanistyczne, oraz ich szczegółowe dyscypliny dysponują ogromną wiedzą naukową, popartą wszechstronnymi badaniami, tak że zawarcie ich w jednym dziele byłoby nie lada wyzwaniem nie tylko dla jednego człowieka, ale również dla wieloosobowego zespołu ludzi. Komeński nie byłby w stanie napisać dzieła na miarę planowanej przez niego pansofii, która nie tylko zawierałaby wszystkie najważniejsze informacje encyklopedyczne, ale również wiedzę o człowieku i jego świecie. Musiałby je ograniczyć do wąskiej dyscypliny naukowej, a i tak stworzenie takiej pracy zajęłoby mu znaczną część życia. Obserwując aktualne tempo rozwoju we wszystkich dziedzinach życia, można mieć uzasadnione wątpliwości co do możliwości napisania księgi w rodzaju pansofii, ponieważ w niektórych obszarach nauki wiedza bardzo szybko się dezaktualizuje. Poza tym nauka i wiara w Boga to dwa przeciwstawne i w znacznym stopniu wykluczające się wzajemnie źródła wiedzy o świecie i człowieku. Trudno byłoby zatem umieścić je obok siebie w jednej pracy jako podstawy wiedzy niemal encyklopedycznej i rozważań filozoficznych. Komeński we własnych pismach dostosowywał poglądy i wyobrażenia z dorobku kultury starożytności do ideowego i światopoglądowego tła chrześcijańskiego, do kultury chrześcijańskiej opartej na religii. Tak też zalecał nauczycielom, by ostrożnie i umiarkowanie czerpali z pism pogańskich i brali tylko to, co bez zastrzeżeń można wykorzystać i zastosować w dydaktyce.

Wśród poglądów Komeńskiego można znaleźć również takie, które występują we współczesnej filozofii myślenia o życiu człowieka i nauce. Ważne miejsce zajmuje w niej między innymi refleksja historyczna. Ta refleksja uwidacznia się w rozważaniach Komeńskiego, w jego sposobie myślenia i wnioskowania, przeprowadzania dowodów i argumentowania, w nawiązaniu do przeszłości. Nawiązanie to przybiera najczęściej postać refleksji, zastanawiania się nad przeszłością i możliwością jej zaktualizowania w teraźniejszości. Historia jest bardzo ważnym punktem odniesienia dla rozumowania Komeńskiego. Jest ona również bardzo ważna we współczesnym życiu i filozofii człowieka oraz w postępie i rozwoju nauki. Cała nauka i wszelkie osiągnięcia techniczne oparte są na wiedzy i technologii już znanej, która dostarcza nowych możliwości rozwoju naukowego

i społecznego, a także determinuje dalszy postęp w każdej dziedzinie. Wszelkie nowe pomysły i wynalazki tworzy się zazwyczaj na bazie aktualnie znanej i wykorzystywanej wiedzy.

Myślenia historycznego i spojrzenia historycznego na otaczającą rzeczywistość, będącą rezultatem długiego procesu historycznego, pragnął Komeński nauczyć i innych. „Refleksja historyczna oraz dążność do nauczania młodzieży myślenia historycznego przebija z podręczników *Janua linguarum* i *Orbis pictus*. Ukazują one świat rzeczy materialnych i wytworów umysłu człowieka jako wynik ciągłego rozwoju” (Bieńkowski, 1980: 19-20). W owych podręcznikach w wielu rozdziałach przy omawianiu współczesnego mu stanu kultury, dorobku cywilizacyjnego, technicznego i kulturowego sięgał Komeński do stanu pierwotnego, do punktu wyjścia po to, aby pokazać stopniowy, historyczny rozwój kultury umysłowej, techniki, wytwórczości oraz form życia społecznego, a także zaakcentować, dzięki jakim czynnikom ten rozwój się dokonał. „Zastanawianie się nad kierunkiem postępu ludzkości i nad dziedzinami największych osiągnięć skłoniło Komeńskiego do wyrażenia w *Pansophiae diatyposis* ciekawej i głębokiej refleksji opartej na doskonałej znajomości dziejów kultury i cywilizacji, jak również orientacji we współczesnym życiu społecznym i gospodarczym. Komeński dostrzegał bardzo szybki rozwój i postęp techniki dokonujący się w wieku XVII. Postęp ten narasta z pokolenia na pokolenie i dystansuje niezmiernie dokonania wcześniejsze” (Bieńkowski, 1980: 18). Komeński uważał, że nowe odkrycia naukowe i wynalazki techniczne o wielkim znaczeniu wyłoniły się z odkrywczej dążności ludzi i ich wielkiego talentu. Według niego prawdy należy poszukiwać w samych rzeczach i przyrodzie, a odkryć ją mogą ci, którzy potrafią się wyzbyć starych sposobów myślenia, a wejdą na nowe drogi poszukiwań i myśli. Komeński uznawał postęp za proces rozwojowy, wymagający ukierunkowania i czynnego udziału ludzi odpowiednio wykształconych i przygotowanych do wprowadzania zmian we wszystkich dziedzinach życia człowieka. Jednocześnie sądził, iż każde pokolenie nie musi samo zaczynać wszystkiego od początku, ale powinno korzystać z dotychczasowego dorobku uczonych, pisarzy, myślicieli, wynalazców i nauczycieli, którzy przyczynili się do rozbudowania wiedzy i doskonalenia metod działania.

Świadomość historii inspirowała niezmiernie bogatą twórczo wyobraźnię Komeńskiego. Uznawał ją za najpiękniejszą część wykształcenia i prawdziwy skarb dla każdego człowieka. „Ponieważ wiadomo, że znajomość historii stanowi najpiękniejszą część wykształcenia i jest niejako okiem całego życia, należałoby ją rozdzielić na wszystkie klasy owego sześcioletniego kursu, aby nasi uczniowie poznali dobrze wszystko, co tylko godniejszego uwagi zrobiono lub powiedziano, począwszy od najdawniejszej starożytności. Należałoby jednak życzyć sobie, aby ta nauka była tak rozsądnie rozplanowana, ażeby nie przysparzała uczniom trudów, lecz je umilała i była niejako osłodą poważnych prac” (Komeński, 1956: 304). W tym obszarze rozważań refleksje Komeńskiego i współczesnych naukowców są bardzo zbieżne. Zatem ten czeski pedagog mógłby dziś wnieść wiele dobrego do rozwoju nauki, wiedzy i poziomu życia społecznego.

Ważnym elementem pracy pedagogicznej oraz rozważań filozoficzno-społecznych Komeńskiego był humanizm. Wyrażał się on w sposobie postrzegania szkoły przez Komeńskiego, dążeniu do kształcenia wszystkich dzieci bez względu na pochodzenie i majątek, dzięki czemu ludzie będą mieli szansę lepszego życia, w komunikowaniu interpersonalnym na lekcjach, nacechowanym wzajemnym szacunkiem, w traktowaniu uczniów w sposób godny i podmiotowy, stosowaniu metod aktywizujących uczniów (na miarę ówczesnych czasów), w dbałości o odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy oraz w zapewnieniu uczniom dobrych i wartościowych książek i podręczników szkolnych. Ludzie wychowywani w społeczeństwach o dużych walorach humanizmu i człowieczeństwa będą kształtować swe stosunki społeczne w sposób odpowiadający godności człowieka – tak uważał Komeński. Podkreślał, że tylko sprawiedliwe państwa mogą właściwie troszczyć się o wychowanie wszystkich ludzi. Człowieczeństwo (*humanitas*) w koncepcji Komeńskiego ujmuje również aspekt religijności, poszukującej kompromisu z wymaganiami ziemskiego życia i powrotem człowieka do Boga. Istoty człowieczeństwa dopatruje się on również w harmonijnym prawdziwym myśleniu i dobrym działaniu, które realizują się jednocześnie w mądrości jednostki i w dobrze urządzonym społeczeństwie, w którym każdy ma takie same prawo do nauki, wykształcenia, do własnego rozwoju i bycia człowiekiem w pełnym tego słowa znaczeniu. Uważał, iż przez wykształcenie trzeba wszystkich ludzi doprowadzić do człowieczeństwa i nawet najbardziej barbarzyńskie narody oświecić, bo są one częścią rodu ludzkiego. Ten postulat Komeńskiego oznaczał rzeczywistą troskę o każdego człowieka i „(...) stawiał wielkie, ważne i trudne zadania, które ludy walczące o społeczne wyzwolenie i kulturalne uczestnictwo wypisały na swych sztandarach. I jak długo walka z ciemnotą, dyskryminacją szerokich mas, z elitarnym systemem oświaty będzie potrzebna, tak długo nazwisko Komeńskiego trwać będzie w pamięci walczących, jako tego, który tę walkę rozpoczął” (Komeński, Wstęp, 1973: LXII).

„*Humanitas* w pojęciu Komeńskiego oznacza więc zupełnie inną drogę wiodącą ku nowoczesności niż *humanitas* w pojęciu humanistów. Humanizm renesansowy wprowadzał na tę drogę dzięki emancypacji myśli ludzkiej z więzów teologicznych i kościelnych, dzięki systematycznej walce o autonomię człowieka i jego modelowanie na wartościach i wzorach antycznych. Humanizm Komeńskiego zachowywał wprawdzie ścisłą więź z religijnymi tradycjami określającymi uprzywilejowane miejsce człowieka w świecie, ale rozwijał szeroki program demokratyczny, program człowieczeństwa każdego człowieka w społeczeństwie prawdziwie ludzkim” (Komeński, Wstęp, 1973: LII). I chociaż Komeński często przypominał, że życie jest drogą prowadzącą do wieczności, to jednak główną treścią jego prac i apeli była przez długie dziesięciolecia naprawa właśnie tego aktualnego, ziemskiego życia. Niemniej jednak poglądy Komeńskiego na wiele spraw cechuje wielka żarliwość, a nawet pewien fanatyzm religijny. To w Bogu przede wszystkim poszukiwał źródła najwyższych wartości kreujących ludzkie życie i także w Bogu odnajdywał istotę naprawy tego świata. „Pojawienie się człowieka, jego życie doczesne i tym bardziej *życie* po śmierci jest u niego nastą-

wione na nierozzerwalną więź z Bogiem. I to jest jedna z generalnych zasad, którą Komeński kierował się nie tylko w swojej pedagogicznej twórczości, ale także w działalności politycznej i powszednim życiu. Stanowisko antropologiczne Komeńskiego jest więc rozpięte między twórczym i oryginalnym widzeniem spraw ludzkich i dogmatycznym religijnym punktem widzenia, który dzieli ludzi i selekcjonuje wartości kultury” (Sztobryn, 2015: 93).

I chociaż filozofia wychowania Komeńskiego była nieco utopijna i cechowała ją encyklopedyzm, to „...posiada ona jeszcze jedną, godną wyeksponowania cechę współwystępującą z jego pedagogizmem – optymizm pedagogiczny. Tak dla Jana Amosa Komeńskiego, jak i dla współczesnych wychowanie jest nie tylko wiedzą, sztuką i techniką edukowania, ale także niedającą się uchwycić energią, która przepływa między ludźmi i ich wytworami” (Sztobryn, 2015: 99). W tym zakresie mógłby Komeński współcześnie znaleźć wiele wspólnych płaszczyzn porozumienia z naukowcami, pedagogami i psychologami.

W dziedzinie tworzenia i rozpowszechniania wiedzy poprzez książki, podręczniki szkolne i naukowe oraz system książek elektronicznych XXI wiek nie ma sobie równych. Świat książek, który absorbował uwagę Komeńskiego, byłby dla niego aktualnie dostępny dosłownie na wyciągnięcie ręki i w każdej chwili. Książki uznawał on za najcenniejsze i najlepsze źródło wiedzy oraz środek oddziaływania na społeczeństwo, a także jako czynnik prestiżu. Do jednych z najważniejszych umiejętności intelektualnych zaliczał Komeński oczywiście sztukę ich pisania. Proponował pisać książeczki szkolne w formie dialogów, bo nauczą rozmowy, która jest naturalną formą kontaktów między ludźmi. Zwraçał ogromną uwagę na jakość podręczników. Uważał, że powinny one zawierać wiedzę pewną, rzetelną, sprawdzoną i powinny być tak opracowane, aby uczniowie mogli nawet bez pomocy nauczyciela zrozumieć wszystko, co jest w nich zawarte. Aby zrealizować te założenia, Komeński sam był autorem wielu podręczników. Ze względu na specyficzne potrzeby szkolne początek niejako teorii podręcznika stworzony przez Komeńskiego stanowił dopełnienie jego teorii szkoły.

W swoich rozważaniach na temat nauczania, w kontekście podręczników szkolnych, Komeński zawarł myśli i postulaty, nie tylko dotyczące dydaktyki, ale także psychologii nauczania, podkreślające możliwości rozwojowe i percepcyjne dziecka. „Jako wytrawny dydaktyk, Komeński wierzył, że wielu błędom popełnianym w szkole, między innymi wynikającym z uczenia z książek niedostosowanych do możliwości dziecka oraz z przeciążania dzieci ciągłym dyktowaniem, można zapobiec. Dlatego też sam przystąpił do opracowania podręczników szkolnych ułatwiających dzieciom naukę w szkole i w domu. Uważał, iż nauka w szkole powinna się odbywać zgodnie z rozwojem psychicznym dziecka, zatem nie wolno ich przeciążać pamięciowym przyswajaniem bezwartościowego materiału. Wiedza i treści zawarte w książkach powinny być nie tylko pożyteczne, ale również dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka związanych z wiekiem i zainteresowaniami. Podręczniki opracowane przez Komeńskiego były wzbogacane dynamiką zjawisk, na ich bazie odbywały się inscenizacje teatralne oraz inscenizacje w formie gier i zabaw. Komeński podkreślał, że dobre podręczniki powinny

zawierać obrazki i opisy wszystkich rzeczy dołączone do ich wizerunków, a wówczas takie podręczniki będą budziły zainteresowanie i ciekawość i mogą nauczać w atmosferze niewymuszonej rozrywki, niemal zabawy” (Grzegorzcyk, 2015: 203).

Współcześnie książkom przypisuje się również ogromne walory i znaczenie w edukacji; mówi się potocznie, że książka uczy, bawi i wychowuje. Treści książek dostarczają dzieciom wielu wspaniałych przeżyć, umożliwiają poznawanie otaczającego świata, wpływają na rozwój myślenia, a stosownie dobrane kolorowe ilustracje kształcą wyobraźnię i wrażliwość estetyczną młodego odbiorcy. Ogromny wybór literatury dziecięcej oraz podręczników szkolnych pozwala zarówno rodzicom, jak i nauczycielom dobierać ciekawe pozycje, odpowiednie do wieku, możliwości percepcyjnych i zainteresowań wychowanków. Miałyby Jan Amos Komeński ogromne możliwości wyboru literatury do bibliotek szkolnych oraz domowych. Szanse pisarskie i wydawnicze własnych książek są również współcześnie nieporównywalnie większe i bardziej dostępne niż w XVII wieku. Sztuka pisania dobrych książek w dzisiejszych czasach mogłaby być poszerzona o nową wersję pisarstwa – blogi, które docierają do ogromnej rzeszy odbiorców szybciej, taniej i często skuteczniej. Niestety, ta forma pisarstwa wymaga od wytrawnego odbiorcy odróżnienia dobrego blogu od zwykłej grafomanii – utworów literackich pisanych przez osoby pozbawione talentu. Ciekawe, jak w tym zakresie poradziłby sobie Komeński i jakie widziałby zagrożenia w płaszczyźnie społeczno-wychowawczej i psychologicznej dotyczącej rozwoju dzieci i młodzieży.

„Komeńskiego nie można automatycznie umieścić w jednym szeregu z jego wielkimi poprzednikami lub współczesnymi mu myślicielami. Przede wszystkim nie uważa się on za filozofa (...). Jest przede wszystkim praktykiem; zdobył ogromne wykształcenie, ogromną wiedzę, doświadczył wielkiego cierpienia i przyświecała mu w życiu chęć podzielenia się swą wiedzą i doświadczeniem z innymi. W związku z tym szukał metody, co zaś do istnienia Boga, sprawa ta pozostawała dla niego poza wszelką dyskusją – nie udowadniał jej” (Komeński, Wstęp, 1996: 18).

Prace i refleksje Komeńskiego, a także pisane przez niego podręczniki szkolne były nasycone wiarą w Boga. W dzisiejszej epoce wiedza szkolna musi być oparta na udowodnionych i sprawdzonych osiągnięciach naukowych i w takiej postaci zapisana w książkach. Ta sytuacja ograniczałaby współcześnie Jana Amosa Komeńskiego w jego pisarstwie i pracy dydaktycznej w publicznych szkołach świeckich. Chociaż Komeński był otwarty na rozmaite poglądy i teorie naukowe, to przyjmował je tylko do pewnych granic. Taką granicą były dogmaty Pisma św., które Komeński uważał za niepodważalny autorytet w sprawach wiary i etyki oraz w podstawowych zasadach wiedzy o przyrodzie. Ostrożnie i krytycznie podchodził do hipotez kosmologicznych podających z naukowego punktu widzenia obraz wszechświata i wzajemne relacje ciał niebieskich. Nie był zwolennikiem rewolucyjnej idei Mikołaja Kopernika, który wystąpił przeciw starożytnym i średniowiecznym poglądom geocentrycznym i wyzwolił przyrodoznawstwo od teologii, wpływając w istotny sposób na podwaliny naukowej astronomii.

Niestety, Komeński uznawał tylko taką wiedzę, która nie była sprzeczna z Pismem św., a to ograniczało jego możliwości pełnego poznania naukowego. We współczesnym świecie wiedzę naukową stanowi ta oparta na wieloletnich badaniach i doświadczeniach i taką Komeński musiałby zaakceptować.

Z wieloma problemami, takimi jak edukacja multikulturowa czy wykluczenie związane z wtórnym analfabetyzmem, Komeński nie zetknął się w ciągu swojego życia, bo one się wtedy jeszcze nie pojawiły. Obecnie stanąby przed nowymi wyzwaniem, występującymi od kilku dziesięcioleci. Bezpieczeństwo dzieci we współczesnym świecie to nie tylko modne hasło, ale codzienna troska o realizację ich potrzeb bez narażania zdrowia i życia. Agresja, przemoc wobec dzieci w domu, szkole i wśród rówieśników, uzależnienia od alkoholu, nikotyny, narkotyków i dopalaczy, a także od komputerów i smartfonów to wciąż niezwykle ważne problemy, które trudno jest całkowicie rozwiązać. Jak z tymi wyzwaniami poradziłby sobie wielki Morawianin, który pragnął proces dorastania dzieci uczynić bardziej twórczym, radosnym i godnym, tego się nigdy nie dowiemy. Możemy się jedynie domyślać, że starałby się ze wszystkich swoich sił i możliwości pomóc dzieciom w odnalezieniu właściwej drogi życia i okazałby im i ich rodzicom dużo wsparcia i empatii.

Bibliografia

- Bieńkowski Tadeusz, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998.
- Bieńkowski Tadeusz, *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
- Fijałkowski Adam, *Tradycja i nowatorstwo w „Orbis sensualium pictus” Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2012.
- Grzegorzyczek Barbara, *Wartość książki w życiu człowieka*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, t. II, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*,
- Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, wstęp, oprac. B. Suchodolski, przekł. K. Remerowa, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Komeński Jan Amos, *Pisma wybrane*, wstęp, oprac. B. Suchodolski, przekł. K. Remerowa, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, oprac. B. Suchodolski, przekł. K. Remerowa, Wrocław 1956.
- Komeński Jan Amos, *Unun necessarium czyli Jedyne konieczne*, wstęp, oprac. M. Magdziak, J. Sachse, Wrocław 1996.
- Kurdybacha Łukasz, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.
- Muszyński Heliodor, *Warsztat intelektualny Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.) *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, *Studia Comeniana Sedlcensia*, t. III, Siedlce 2010.

Suchodolski Bogdan (red.) *Historia nauki polskiej*, t. II, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.

Sztobryn Sławomir, *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, t. II, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Siedlce 2015.

Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne • Tom IV/2017
WSPÓŁCZESNE RECEPCJE JANA AMOSA KOMENSKIEGO

Siedlee Comeniological Research Bulletin • Vol. 4/2017
CONTEMPORARY PERCEPTIONS OF JOHN AMOS COMENIUS

CZĘŚĆ II

EUROPEJSKIE RECEPCJE JANA AMOSA KOMENSKIEGO

PART II

EUROPEAN PERCEPTIONS OF JOHN AMOS COMENIUS

Lubomír Hampel

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

Współczesna recepcja myśli Komeňského w Czechach na podstawie przykładu jego słynnej sentencji dotyczącej narodu i wizji lepszej przyszłości

A contemporary reception of Komenský's thought
in the Czech Republic on the basis of his famous sentence
concerning a nation and the vision of a better future

*Vláda věcí Tvých,
zase se k Tobě vrátí – lide český!*

tłum. pol.:
*Władza rzeczy Twoich,
wróci ponownie do Ciebie – ludu czeski!*

Napis z reliefu w budynku szkoły
w miejscowości Dolany¹

Streszczenie

Autor przywołuje recepcje Jana Amosa Komeňského oraz przedstawia, jak jego siedemnastowieczne myśli – zarówno dydaktyczno-oświatowe, jak i filozoficzno-pansoficzne – zostały wykorzystane (np. w przemówieniach czy orędziach, na konferencjach czy nawet w deklaracjach proklamujących państwo) przez wybitnych mężów stanu narodu czeskiego, jakimi byli T.G. Masaryk i Václav Havel. Skoncentrowano się na odtworzeniu słynnej sentencji Komeňského, pochodzącej z jego *Testamentu umierającej matki Jedności Braterskiej*, która brzmiała: *Władza rzeczy Twoich, wróci ponownie do Ciebie – ludu czeski!* W dalszej części autor przywołuje sens tych słów w innych okolicznościach, tj. w patriotycznej pieśni pt. *Modlitwa dla Marty*, śpie-

¹ Hasło to jest motywem przewodnim niniejszego opracowania. Fizycznie znajduje się ono oczywiście w wielu miejscach na całym obszarze Republiki Czeskiej w formie różnorodnych napisów na reliefach, tablicach pamiątkowych i okolicznościowych, czołowych fasadach budynków, na pomnikach itp. Przekonamy się również, że zostało ono również przeniesione do treści piosenki patriotycznej, która dla narodu czeskiego odegrała ważną rolę w procesie przemian ustrojowych. Z uwagi na wzniosłość, hasło to jest także przywoływane przez wybitnych czeskich mężów stanu. Współczesna lingwistyka zaliczyłaby tę sentencję do kategorii tzw. słów skrzydlatych ze względu na fakt, że jest to wypowiedź bądź są to fragmenty wypowiedzi konkretnej znanej osoby, które utrwaliły się w uzusie i są spontanicznie odtwarzane. Skrzydlate słowa (czes. *okřídlená slova*) można uważać za podgrupę związków frazeologicznych i idiomatycznych, a ważną ich cechą wyróżniającą jest możliwość wskazania zarówno autora, jak i źródła, z którego dana wypowiedź pochodzi.

wanej podczas wydarzeń Praskiej Wiosny z 1968 i podczas rewolucji aksamitnej z 1989 roku. Przeprowadzono również analizę tych słów, znajdujących się (w skróconej wersji) na pomniku Jana Husa na Rynku Starego Miasta w Pradze, gdzie również odnajdujemy słynne fragmenty słów Komeńskiego, dotyczące lepszej wizji narodu czeskiego w przyszłości.

Słowa kluczowe: Komeński i jego prorocтво, naród, wizja lepszej przyszłości, T.G. Masaryk, Václav Havel, Marta Kubišová, hasło przewodnie: *Władza rzeczy Twoich, wróci ponownie do Ciebie – ludu czeski!*

Abstract

The Author refers to receptions of Jan Amos Komenský and to how his seventeenth century thoughts – both, teaching-educational and philosophically-pansophical – have been used (e.g. in speeches or addresses, at conferences, or even in declarations proclaiming a Nation) by eminent statesmen of the Czech nation, such as T.G. Masaryk i Václav Havel. The focus falls on reconstructing the famous Komenský's sentence coming from his work *The Last Will and Testament of the Dying Mother, The Unity of Brethren*, the line *the government of your affairs will again return to you, O, Czech people!* Subsequently, the author refers to the said words realized in other circumstances, i.e. in the patriotic song entitled *A Prayer for Marta* sang during the Prague Spring of 1968 and during the Velvet Revolution of 1989. An analysis of the words (in an abridged version) situated on the monument of Jan Hus in the Old Town Square in Prague has been conducted, where we also find the famous fragments of Komenský' words, concerning a better vision for the Czech nation in the future.

Keywords: Komenský and his prophecy, nation, vision of a better future, T.G. Masaryk, Václav Havel, Marta Kubišová, the motto: *The government of your affairs will again return to you, O, Czech people!*

O tym, jak wielki wpływ wywarł Jan Amos Komeński (1592-1670) na łącznie, scalanie i jednoczenie się narodów oraz na powstawanie nowego państwa na mapie kontynentu europejskiego, możemy się bezpośrednio przekonać najpierw ze słów tzw. *Deklaracji Waszyngtońskiej*, wygłoszonej na stopniach Kapitolu w dniu 18 października 1918 roku przez Tomasza Garrigue'a Masaryka². Dokument ten podpisany został także przez Milana Rastislava Štefánika³ i Edvarda Beneša⁴, kiedy proklamowano parę dni później niepodległość Czechosłowacji.

Komeński w przedmiotowym dokumencie został w sposób podniosły, patetycznie przywołany, a to dosłownie w jednym, konkretnie wyszczególnionym fragmencie, z którego jasno wynika, że pełnił on ważną funkcję, określaną we współczesnej lingwistyce pojęciem kulturowemu⁵ (patrz przedmiotowy wycinek tekstu *Prohlášení nezávislosti československého národa jeho prozatímní vládou československou* – pol. Deklaracja niepodległości narodu czechosłowackiego przez tymczasowy rząd Czechosłowacji):

² W tamtym okresie prof. T.G. Masaryk (1850-1937) był przewodniczącym Rady Ministrów i ministrem finansów – później został pierwszym Prezydentem Republiki Czechosłowackiej. Nazywany był Ojcem niepodległej Czechosłowacji.

³ Milan Rastislav Štefánik (1880-1919) był generałem i pełnił funkcję Ministra Obrony Narodowej.

⁴ W tym czasie dr Edvard Beneš (1884-1948) sprawował dwie ważne funkcje państwowe: ministra spraw zagranicznych i ministra spraw wewnętrznych.

⁵ Termin ten może być rozumiany jako jednostka kulturowa, należąca do danego systemu kultury.

*Přijímáme ideály moderní demokracie a budeme k nim lnout, ponevadž to byly ideály našeho národa po staletí. (...) **My, národ Komenského**, nemůžeme, než přijmout tyto zásady, vyjádřené v americké Deklaraci nezávislosti, v projevech Lincolnových a v prohlášení práv člověka a občana. Za tyto zásady krvácel náš národ před pěti sty lety v slavných bojích husitských [tłum. pol.: Przyjmujemy ideały współczesnej demokracji i będziemy do nich lgnąć, ponieważ przez kilka wieków to były ideały naszego narodu. (...) **My, naród Komeńskiego**, nie możemy zrobić inaczej, niż tylko przyjąć te reguły przedstawione w amerykańskiej Deklaracji Niepodległości, w wystąpieniach Lincolna i w Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela. Przez te zasady wykrwawiał się nasz naród przed pięcioma wiekami w słynnych walkach husyckich].*

T.G. Masaryk dobrze znał losy dzieł Komeńskiego i wiedział, że ta wybitna postać sporo rozmyślała o przyszłości następnych generacji narodu czeskiego. To była jedna z głównych przyczyn, dla czego Masaryk przemówił do czeskiego narodu, używając patetycznych słów: *My naród Komeńskiego*. Wspólną cechą łączącą zarówno Jana Amosa Komeńskiego, jak i Tomasza Garrigue'a Masaryka było to, że obaj chcieli, by ludzie znów zaczęli czytać Biblię, śpiewać czeskie piosenki duchowe i religijne, żeby mieli zrozumiały liturgię oraz by interesowali się rzeczami o charakterze publicznym. J.A. Komeński był dla Masaryka w ówczesnym okresie – tj. w czasie toczącej się pierwszej wojny światowej – w pewnym stopniu uspakajającą i formacyjną postacią, przynoszącą wieść o światowym pokoju w rozdzielonym i skłóconym świecie.

Czechosłowackie wejście i przystąpienie do tzw. rodziny narodów demokratycznych zostało na początku XX wieku w sposób dogłębny historycznie uzasadnione zwłaszcza tym, że „jesteśmy narodem Komeńskiego”, co wówczas już oznaczało, że „My – jako przedstawiciele narodu czechosłowackiego”⁶ identyfikujemy się w pełnym zakresie z KOMEŃSKIM (tj. z jego poglądami, myślami i koncepcjami). Niewątpliwie oznacza to także, że jego głębokie przemyślenia, precyzyjne działania i czyny były we wszystkich momentach dla narodu czechosłowackiego przysłowiowo tzw. niewysychającym źródłem idei kreatywnych, z których wynikały rozsądne rozwiązania konstruktywne oraz promieniowała z nich niebywała odwaga w podejmowaniu ostatecznych decyzji.

Przedstawiony leksem *naród*⁷ w kulturze każdego poszczególnego państwa stanowi istotne pojęcie. Przytoczę definicję, jaką posługiwał się Komeński:

*Národ 'je veliký počet lidí, pocházejících z téhož kmene, kteří bydlí na témž místě na zemi (jakoby ve společném domě, jež nazývají vlast), mluví týmž jazykem, a jsou tak spojeni týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o obecné dobro' (por. *Gentis felicitas* – czes. *Šťěstí národa* 1972: 259 i 2014: 219; pol. *Szczęście narodu* 1964:*

⁶ Zachowuję naturalnie realia i ramy czasoprzestrzenne oraz oficjalną terminologię, jaka obowiązywała w tamtym okresie, czyli w 1918 roku.

⁷ Również były polski prezydent Lech Wałęsa, występujący 15 listopada 1989 roku w Kongresie USA, rozpoczął swoje przemówienie od słów: *My naród* – nie precyzując jednak ani etnonimicznego nazewnictwa, ani konkretnie wyszczególnionej osoby, na której watro lub można by się było względnie wzorować, uważając taką postać za autorytet i godny wzór do naśladowania.

474) – [tłum. pol.: naród, czyli lud, to jest „rzesza ludzi, którzy wywodzą się z tego samego szczepu, mieszkają na tym samym obszarze świata (jakby we wspólnym domu, który zwie się ojczyzną), używają jednakowego, sobie właściwego języka i są złączeni ze sobą tymi samymi więzami miłości, zgody i troski o dobro publiczne”].

Pierwszy czechosłowacki prezydent T.G. Masaryk, jak zaznacza Floss (2005: 8), uważał Jana Amosa Komeńskiego za pierwszego paneuropejczyka. Profesor Masaryk przejął od Komeńskiego pogląd (por. Mahler 2006: 58), że wykształcenie i wychowanie są kluczem do ogólnej poprawy człowieka, społeczeństwa i życia. Dzieła Komeńskiego odgrywały ważną rolę w kulturowym i politycznym przebudzaniu się czeskiego narodu zarówno w drugiej połowie XIX wieku, jak i w początku wieku XX. Można powiedzieć, że jak na czasy, w których przyszło mu żyć, Komeński zdecydowanie je wyprzedził. O tym, że była to wybitna osobowość, świadczy pogląd Vladimíra Beneša, który nie ma wątpliwości co do tego, że można Komeńskiemu przypisać miano „geniusza”, jako jednej z niewielu osób⁸, jaki naród czeski posiada (Beneš 2006: 42).

Z koncepcji nauczania wynika, że Komeński był również propagatorem daleko idącej myśli skupiającej się na szeroko pojmowanej integracji europejskiej (aż chciałby się to rozpoczęte połączenie kolokacyjne uzupełnić dodatkowo przymiotnikiem *światowego formatu* łączenia się narodów). Oznacza to, że w jego urzeczywistnianej działalności odnajdujemy stopniowo wątki wskazujące, że propagował on powołanie np. międzynarodowego trybunału do pokojowego rozwiązywania spornych zagadnień międzynarodowych, które odpowiadają współcześnie prowadzonej działalności ONZ.

Kiedy natomiast ówczesna Czechosłowacja wstępowała po zakończeniu drugiej wojny światowej do wyżej już wspomnianej Organizacji Narodów Zjednoczonych, panowało przekonanie, że poglądy Komeńskiego i proponowane przez niego wizje, zawarte w takich dziełach jak np.: *Via lucis* (czes. *Cesta světla* – pol. *Droga światła*) i *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (czes. *Obecná porada o nápravě věcí lidských* – pol. *O powszechnej naprawie rzeczy ludzkiej*), przyczynią się do powstania innej organizacji międzynarodowej, a konkretnie UNESCO⁹. Dzieła te były jednocześnie nawoływaniem do kształcenia i humanitaryzmu, skoncentrowanego wokół oświatowo-edukacyjnego wspierania współpracy w dziedzinie kultury, sztuki i nauki oraz łagodzenia dysproporcji problemów życia współczesnego.

W roku 1650 Komeński napisał *Kšaft* (tzw. testament umierającej matki Jedności Braterskiej). Został wtedy ostatnim biskupem tego rozproszonego w ojczyźnie Kościoła i widział, jak stopniowo ginie z innymi Kościołami, więc odczuwał potrzebę podzielenia się z tymi Kościołami istniejącym dziedzictwem duchowym, czyli tak ważnej dla niego Jedności. Pod koniec *Kšaftu* zwraca się do

⁸ Można by tu wymienić takie ważne dla narodu czeskiego osobowości, jak np.: Wacław II, Karol IV, Mistrz Jan Hus, Jan Žižka.

⁹ Z inicjatywy UNESCO w 1970 roku w 300. rocznicę śmierci Komeńskiego obchodzono te wydarzenia na całym świecie jako Międzynarodowy Rok Wychowania i Rok Komeńskiego.

narodu czeskiego i morawskiego i do swojej ukochanej **ojczyzny**¹⁰, której przekazał w imieniu Wspólnoty Jedności Braterskiej podstawowych sześć wartości. Dotyczyły one:

- miłości do prawdy;
- miłości do Biblii – księgi Bosko-ludzkiej; – patrz wydanie *Biblii Kralickiej*;
- miłości do harmonii Bożej;
- gorliwości w służbie Bożej; – tj. próba zjednoczenia czeskich kościołów ewangelicznych;
- miłości do języka czeskiego;
- jakości wychowania młodych ludzi – lepszy sposób i metody wychowania młodzieży.

To wszystko oddawał Komeński Czechom jako tzw. przysłowiowy popiół spalonej wspólnotowej Jedności, żeby z niego został wytworzony ług do obmycia brudu potomków, podobnie jak Bóg kiedyś pozwolił Wspólnocie Jedności Braterskiej powstać z popiołu Jana Husa – jednej z najważniejszych postaci czeskiego narodu.

Komeński rozpoczął przekazywanie tego dziedzictwa spuścizny od następujących słów: *Wierzę i ja Bogu, że po przejściu wichur gniewu przez grzechy nasze sprowadzone na głowy nasze, władza rzeczy twoich do ciebie ponownie powróci, o ludu czeski*, które stały się – jak możemy się przekonać – nie tylko mottem niniejszego artykułu, ale i kluczowymi słowami przedmiotowego zakresu badawczego. To było zapowiadane proroctwo¹¹, które się wypełniło – prawie po trzystu latach – to jest w 1918 roku, kiedy 28 października tegoż roku rzeczywiście powstało nowe państwo na mapie Europy – Czechosłowacja. Tymi słowami również T.G. Masaryk rozpoczął 22 grudnia 1918 roku swoje pierwsze przemówienie w nowo wybranym parlamencie. Te słowa z przedstawianego dzieła miały dla narodu czeskiego, zwłaszcza w okresie pierwszej i drugiej wojny światowej, dużą siłą nośną.

Również inny czechosłowacki (później czeski) prezydent, Václav Havel, nie zapomniał o Komeńskim, o wybitnych walorach edukacyjno-oświatowych jego dzieł i pansoficzno-pokojowym usposobieniu. W noworocznym orędziu¹² skierowanym do narodu, pierwszego stycznia 1990 roku wypowiedział trzy istotne zdania, w których między innymi celowo zmienił czasownik dokonany, dodając do podstawy słowotwórczej czeski przedrostek *na*-¹³ oraz celowo do-

¹⁰ Konkretnie Komeński napisał: *Na tebe, národe český a moravský, vlasti milá, zapomenouti také nemohu při svém již dokonalém s tebou se sloučení* (Kšaft 1970: 23), przez co żegnał się ze swoim czeskim i morawskim narodem, czyli ze swoją ukochaną ojczyzną.

¹¹ Proroctwo w formie modlitwy Komeńskiego zostało dosłownie wypełnione. Nasz naród jest wolny i niepodległy oraz wstępuje do wspólnoty narodów europejskich – tak w skrócie można przedstawić wizję wielkiego człowieka z siedemnastego wieku, która się w przyszłości – prawie trzysta lat później – pomyślnie spełniła.

¹² To noworoczne orędzie prezydenta Havla było ważnym przemówieniem dla wielu Czechów, ponieważ to było pierwsze wystąpienie po niedawno zakończonej rewolucji aksamitnej – (czes. *sametová revoluce*).

¹³ Por. czeski czasownik dokonany *navrátit* oznacza: oddać, zwrócić, przywrócić, powrócić a czes. czasownik niedokonany *navracet* tłumaczony jest najczęściej jako zwracać, przywracać, oddawać, powracać (Siatkowski, Basaj 1991: 373 i 889). Patrz również czasowniki: *vracet* (ndk) i *vrátit* (dk).

konał zmiany czasu przyszłego na czas przeszły, chcąc przez to pokazać, że się już zdążyło wypełnić przepowiedane starożytne proroctwo Komeńskiego:

*Můj nejvýznačnější předchůdce zahájil svůj první projev citátem z Komenského. Dovolu mi, abych já svůj první projev ukončil vlastní parafrází téhož výroku. **Tvá vláda lide se k Tobě navrátila*** (<https://www.youtube.com/watch?v=i3OK650epuo> epuo 4 min 45 sek. – 5 min. 07 sek. – dostęp 23.04.2017) – [tłum. pol.: Mój najbardziej znaczący poprzednik (T.G. Masaryk – uwagi własne L.H.) rozpoczął swoje pierwsze przemówienie cytatem z Komeńskiego. Proszę mi pozwolić, żebym ja swoje pierwsze przemówienie ukończył własną parafrazą tejże wypowiedzi: **Twoja moc, ludu, powróciła do Ciebie**].

W innym orędziu noworocznym (01.01.1992 r.), skierowanym dwa lata później do narodu czeskiego, prezydent Václav Havel powiedział:

Dnes vstupujeme do roku, v němž si připomeneme čtyřsté výročí narození J.A. Komenského a který vláda vyhlásila rokem vzdělání a výchovy. Vychovávat – v nejširším a nehlubším slova smyslu – potřebujeme všichni, od žáčka mateřské školy až po ministra či prezidenta. Nechat se vychovávat není potupa či hanba. Uznání patří všem, kdo se nebojí výchovy, i všem, kdo dobře vychovávají druhé. (https://archive.vaclavhavel-library.org/Functions/show_html.php?id=157169 – dostęp 23.04.2017) – [tłum. pol.: dziś wstępujemy do roku, w którym sobie przypomnimy czterechsetną rocznicę urodzenia J.A. Komeńskiego. Rząd wygłosił go rokiem kształcenia i wychowania. Wychowywania – w najszerszym i najgłębszym tego słowa znaczeniu – potrzebujemy wszyscy, tj. od ucznia szkoły podstawowej, aż po ministra czy prezydenta. To, że pozwalamy się wychowywać, nie jest przejawem potępienia czy hańby. Uznanie należy się wszystkim, którzy nie boją się wychowania oraz wszystkim, którzy dobrze wychowują innych].

Niecałe trzy miesiące później, to jest 23 marca 1992 roku, Václav Havel otwierał konferencję naukową z okazji 400. rocznicy urodzenia J.A. Komeńskiego. Na zakończenie swojego wystąpienia powiedział:

Zdá se mi, že Komenského dílo, jako dílo člověka, který hluboce trpěl krutostí své doby, je jediným velkým pokusem nalézt v rozháraných poměrech naději pro sebe naležením naděje pro svět. Domnívám se, že naděje dnešní civilizace má podobné obrysy, jako měla naděje Komenského. Tato civilizace se nesmí stát kosmickou lodí, která nás odnáší do nekonečna mrazivé smrti. Zabránit tomu lze jedině tak, že se všemu začnou opět vracet lidská měřítka. Měřítka člověka, který ví, že za svůj život nevděčí jen sám sobě a kterého tudíž provází na jeho pouti labyrintem světa dnes velmi vzácný průvodce jménem pokora (https://archive.vaclavhavel-library.org/Functions/show_html.php?id=157174 – dostęp 23.04.2017) – [tłum. pol.: „Wydaje mi się, że dzieło Komeńskiego, dzieło człowieka, który tak głęboko cierpiał z powodu okrutności swoich czasów, reprezentuje pojedynczy, wielki wysiłek w celu odkrycia nadziei dla siebie, pomimo chaosu, poprzez znalezienie nadziei dla świata. Odczuwam, że nadzieja dzisiejszej cywilizacji jest jakoś ukształtowana przez nadzieję Komeńskiego. Cywilizacja ta nie może stać się przestrzenią (dosł. statkiem kosmicznym), która rzuci nas w pustkę drętwej

śmierci. Zapobiec temu można tylko w taki sposób, że do wszystkiego powrócą ponownie ludzkie kryteria miernicze. Miary człowieka, który wie, że swoje życie nie zawdzięcza tylko samemu sobie, lecz którego prowadzi na jego drodze labiryntem świata dzisiaj bardzo rzadki przewodnik, okreśłany mianem pokora”].

Warto w trakcie naszych rozważań również wspomnieć i o Marcie Kubišovej (sygnatariuszce *Karty* 77). To ona w trakcie tragicznych wydarzeń w 1968 roku śpiewała pięknie brzmiącą czeszczyzną znaną dziś dobrze współczesnemu odbiorcy piosenkę pt. *Modlitba pro Martu* (pol. *Modlitwa dla Marty*), w której również spotykamy się ze zmodyfikowanymi słowami przewodniej myśli Komeńskiego (patrz wyrazy wytłuszczone). Piosenka ta stała się symbolem oporu narodowego, tzw. Praskiej Wiosny w 1968 roku.

*At' mír dál zůstává s touto krajinou.
Zloba, závist, zášť, strach a svár,
ty at' pominou, at' už pominou.
**Ted' když tvá ztracená vláda věcí tvých
zpět se k tobě navrátí, lide, navrátí**¹⁴.
Z oblohy mrak zvolna odplouvá
a každý sklízí setbu svou.
Modlitba má ta at' promlouvá k srdcím,
která zloby čas nespálil
jak květy mráz, jak mráz.
At' mír dál zůstává s touto krajinou.
Zloba, závist, zášť, strach a svár,
ty at' pominou, at' už pominou.
**Ted' když tvá ztracená vláda věcí tvých
zpět se k tobě navrátí, lide, navrátí;**
at' mír dál zůstává s touto krajinou.*

Piosenka¹⁵ ta śpiewna była również po dwudziestu latach, podczas wydarzeń związanych z najnowszą rewolucją aksamitną¹⁶ w 1989 roku, tj. z punktu widzenia współczesności ponad ćwierć wieku temu.

¹⁴ Komeński bronił poglądów, że Czesi wicherę gniewu sobie sami przyciągnęli przez swoje winy. Dobrą pointą, składającą nas do głębokich rozważań refleksyjnych, może być zwłaszcza to, że kiedy dzieje się coś nie tak, jak powinno być, warto spróbować spojrzeć na współczesną czeską krainę przez pryzmat właśnie jednakowej optyki – zgodzić się, że jednak trochę zawiedliśmy, i z pokorą uwierzyć w to, na co zwracał dużą uwagę Komeński, że Bóg przywróci dobre czasy dla naszej czeskiej ojczyzny.

¹⁵ Wolne tłumaczenie słów tekstu piosenki na język polski:

Niech pokój nadal pozostaje z tym krajem/ziemią.
Złość, zawiść/zazdrość, nienawiść, strach i zatarg
Te niechaj ustąpią, niech już przeminają.
Teraz, kiedy to **Twoja zagubiona władza rzeczy Twych
Z powrotem do Ciebie powróci, ludu, ona powróci.**

Z nieba chmura powoli odpływa
I każdy zbiera żniwa swoje
Modlitwa moja, ta niech przemawia do serc,
Którą czas złości nie spalił
Tak jak kwiaty mróz, jak mróz.

Skoro już zostały przedstawione jedne z ważniejszych wydarzeń dla narodu czeskiego i słowackiego (w ramach powstawania i funkcjonowania oraz wspólnego trwania w jednym państwie federacyjnym), nie można nie wspomnieć o wspaniałym pomniku Jana Husa w Pradze¹⁷. Na Rynku Starego Miasta w stolicy Czech, w dolnej części opisywanego posągu możemy natknąć się na wyryte słowa, które zostały wypowiedziane przez Komeńskiego:

„*Věřím – že vláda věcí Tvých k Tobě se zase navrátí – ó lide český!*“ – [tłum. pol.: Wierzę – że władza rzeczy Twych do Ciebie ponownie powróci – o ludu czeski!].

Na podstawie tych przykładów mogliśmy się przekonać, jak ważną rolę pełnią wypowiedziane przez Jana Amosa Komeńskiego słowa. Są one nadal aktualne, nie tracą na znaczeniu i pozostają myślą przewodnią współczesnego państwa znajdującego się w środkowej części Europy, które zamieszkują zarówno Czesi, Morawianie oraz Ślązacy, jak i Słowacy, a także i inne mniejszości etniczne.

Chcąc zrobić dogłębną analizę słów Komeńskiego, które w ważnych wydarzeniach przywołują wybitne osobistości, jak np. prezydenci Masaryk czy Havel, ale i piosenkarka Kubišová, lub które to fragmenty utrwalone zostały w formie napisów na pomnikach, tablicach pamiątkowych albo reliefach, wato wtedy sięgnąć do Pisma Świętego, a konkretnie do starotestamentowego Psalmu 103. Z niego dowiemy się, że Bóg potrafi się gniewać, ale nie gniewa się On wiecznie. Jest również miłosierny i łaskawy, nieskory do gniewu i pełen litości. Nie wiecie On sporu bez końca, nie zachowuje na wieki urazy. Czytając wyryty napis na opisywanym praskim pomniku Jana Husa, zauważymy, że nie uwzględniono tam **trzech** ważnych **słów**¹⁸, które w procesie konceptualizacji

Niech pokój nadal pozostaje z tym krajem.
Złość, zawiść/zazdrość, nienawiść, strach i zatarg
Te niechaj ustąpią, niech już przeminą.
Teraz to **Twoja zagubiona władza rzeczy Twych**
Z powrotem do Ciebie wróci, ludu powróci.
Niech pokój nadal pozostaje z tym krajem.

¹⁶ Nazwa rewolucja aksamitna (czes. *sametová revoluce*) ma w języku czeskim synonimiczne określenie: (czes. *nežná revoluce*), którą na język polski tłumaczy się jako „czuła // delikatna // subtelna rewolucja”. Był to okres od 17 listopada do 29 grudnia 1989 roku, w którym doszło do przemian ustrojowych i obalenia systemu władzy w Czechosłowacji. Oprócz 17 listopada, kiedy demonstracje w Pradze były brutalnie i krwawo rozpychane przez policję (nawet przez jednostki specjalnego przeznaczenia), można ten cały okres uznać za „łagodny” przekazywanie władzy. Nazwa pochodzi od metaforyczno-metonymicznego porównania, ponieważ wzorowano się na domenie tekstylna-krawieckiej, a konkretnie na materiale z aksamitu, który jak wiadomo jest „łagodny // delikatny // gładki”. W tym okresie w Czechach powstało Forum Obywatelskie (czes. *Občanské fórum* OF), a na Słowacji Społeczeństwo Przeciwko Przemocy (słow. *Verejnost' proti násilliu* VPN). Szersze rozważania dotyczące rewolucji aksamitnej i rozvodu aksamitnego, por. Ukielski, 2007.

¹⁷ Również w stolicy Republiki Czeskiej do fasady Muzeum Narodowego, mieszczącego się w górnej części Placu Waclawa, zostały wpisane nazwiska ważniejszych osób i postaci, które tworzyły historię czeskiej ziemi i państwowości. W Pradze mieści się również Narodowe Muzeum Pedagogiczne i Biblioteka Jana Amosa Komeńskiego. Muzeum to powstało w 1892 roku.

¹⁸ Analizę przeprowadziła Petra Hoftichová w artykule internetowym pt. *Boj se, neboj se*, por. [www.cb.cz/praha2/old/kazani/Z103_Komensky.doc. – dostęp 23.04.2017].

mogą odgrywać istotną rolę. Chodzi o kluczowe słowa¹⁹: „KOMU” wierzę, „KIEDY” rzeczy zostaną naprawione i „DLACZEGO” złe czasy nastały // przyszły.

Komeński w rzeczywistości napisał następujące słowa:

Věřím i já Bohu, že po přejítí vichřic hněvu, hříchy našimi na hlavy naše uvedeného přivedených, vláda věcí Tvých k Tobě zase se navrátí, ó lide český. A pro tuto naději Tebe dědicem činím všeho toho, co jsem kolí po předcích svých byla zdědila a přes těžké a nesnadné časy přechovala: nýbrž i v čemkoli dobrém, skrze práci synů mých a požehnání Boží, rozhojnění jsem přijala, to všechno Tobě odkazuji. (Komenský KŠaft kap. XIX, 1650/1970: 23) – [tłum. pol.: Wierzę i ja Bogu, że po przejściu wichur gniewu, spowodowanych przez grzechy nasze i sprowadzonych na głowy nasze, jednak władza rzeczy Twoich do Ciebie ponownie powróci, o ludu czeski. Dla tej nadziei Ciebie – narodzie czeski – spadkobiercą czynię, czyli to, co odziedziczono po przodkach i co przechowywano w niełatwych czasach, co dzięki dobrej pracy synów moich i przez błogostawieństwo Boże wzbogacono i zostało przyjęte, to wszystko Tobie przekazuję].

Porównując te słowa do współcześnie otaczającej nas rzeczywistości, dojdziemy stopniowo do wniosku, że chociaż z punktu widzenia terażniejszości dzieli nas od Komeńskiego ponad trzysta siedemdziesiąt lat (tj. od rozpoczęcia jego działalności twórczej), to i tak wyraźnie odnajdujemy w tym zaprezentowanym fragmencie sporo podobnych powiązań sytuacyjnych, które – jak już było wcześniej powiedziane – nie tracą dziś na aktualności. Komeński przeczuwał, że będziemy w stanie zauważyć bardzo wielką nadzieję w ciężkich czasach, które dotyczyć będą nie tylko czeskiego narodu, ale obejmą i prawie każdego człowieka (tj. jego życie osobiste i rodzinne). Krótko mówiąc, każdego z nas. W czasach ciężkich musimy więc wiedzieć, **komu** ufamy i do kogo mamy zaufanie. Musimy również wiedzieć, do kogo zanosimy swoją nadzieję. Kto daje poręczenie, gwarancję i rękojmię? Kto jest właściwym gwarantem? Komeński mówi jednoznacznie: *Wierzę i ja Bogu*. Tak, Bogu. Bogu, którego znam. Wierzę Bogu, który mnie nie zawiódł. Bogu, do którego wkładana jest wszelka moja nadzieja.

Drugiej rzeczy, jakiej na pomniku nie ma, to data. Nie ma terminu, **kiedy** złe czasy **skończą się**. *Kiedy władza rzeczy Twych do Ciebie powróci*. Bez terminu określającego czas jesteśmy ponownie tylko w sferze pobożnych życzeń i mglistej nadziei, że może kiedyś to nastąpić, w bliżej nieokreślonej przyszłości. Lecz Komeński jednak wyraźnie mówi: *Po przejęciu wichur gniewu*. To jest bardzo ważne stwierdzenie. Oznacza to w duchu Pisma Świętego i w duchu starotestamentalnego Psalmu 103, że *Pan nie będzie prowadził ciągle sporów, nie będzie gniewał się przez cały czas*. Chociaż nas karze, to „przysłowiowo” zawsze czyni to jak ojciec, który miłuje swoje dzieci. Nie da obrazowo więcej, niż udźwigniemy. Analizowane słowa fragmentu *Po przejęciu wichur burzy*²⁰, zgodnie

¹⁹ Doskonale sobie uświadamiamy, że na pomnikach są wypisane tylko naprawdę te najważniejsze cytaty i przywoływane fakty, dlatego warto byłoby je czytelnikowi szerszej przedstawić.

²⁰ Również w dziele pt. *Conatum pansophicorum dilucidatio*, które niebawem ukaże się przeze mnie w polskojęzycznym przekładzie, Komeński odwołuje się do gwałtownej burzy. Zwraca uwagę na fakt, że jest rzeczą nędzną, doprowadzającą do płaczu, żeby zapominać o tym, iż piśmiennictwo naukowe zupełnie różni

z ludową mądrością, oznaczają, że „po każdej burzy wyjdzie słońce”, a w myśleniu filozofa spotykamy porównanie, że „i ta najcięższa godzina w życiu trwa tylko 60 minut”.

Po trzecie, czego na pomniku nie ma, w pewien sposób łączy się ze słowami *grzechami naszymi*. Komeński przed prawdziwym Bogiem stoi z odskloniętą głową, z odkrytą przeszłością, z otwartym sercem przygotowanym do pokuty. Uznaje grzechy. Nie szuka wymówek, nie udaje sprawiedliwego i nie dyskutuje z Bogiem na temat: „dlaczego”, „za co” i „co złego zrobiliśmy”. Jego przekonania można podsumować w skrócie triadą czasowników: *uznaje, wyznaje i wierzy!* To jest postawa, której Bóg może odpowiedzieć. Postawa, która jest punktem wyjścia. Z taką postawą człowiek może iść dalej. Dokąd dalej? Przez wszystkie utrapienia życia. Tak, jak czynił to Komeński, przez wszystkie męki i zmartwienia. Z ukochanej krainy ojczystej na banicję, mając przed sobą wizję wygnania i emigrację. Szedł przez dżumową zarazę, przez pożary i śmierć i przy tym nie stał się zgorzkniałym. Zawsze z nową wizją i nową siłą zaczynał od nowa. Taką właśnie postawą charakteryzował się Komeński, który naprawdę zasługuje jeszcze raz na głębokie uznanie.

Reasumując rozważania, da się z punktu widzenia współczesności powiedzieć, że opisywane proroctwo²¹ i modlitwa Komeńskiego zostały wypełnione, co próbował niejednokrotnie podkreślić w swoich przemówieniach prezydent Václav Havel. Nasz naród jest wolny i niezależny, a także popierany i darzony ogólną sympatią przez wspólnotę narodów europejskich, o czym tak głęboko marzył siedemnastowieczny nauczyciel narodów, czeski teolog i filozof oraz propagator pokojowych rozwiązań, Jan Amos Komeński.

Wzmiankowane dziedzictwo i miłość do prawdy Bożej są tak czyste, jak drogocenne klejnoty²² schowane głęboko w sercu narodu czeskiego. Pokazały

się od broni! Ach, czy nie wystarczy, że cały świat niszczy się mieczami żelaznymi? Czy muszą zmienić się przez to wszystkie pióra i wszystkie języki w miecze? Niech ta broń, którą na świat zsyła rozgniewany Bóg, ma charakter gniewu, ponieważ *przychodzi On z gwałtowną wichurą, rozwala skały, burzy je z trzaskiem i płomieniem ognia*. Owszem, jest oczywiście pożądane i stosowne, by nauki, które są instrumentem mądrości, miały charakter *Boskiej obecności, która przychodzi w łagodnym powiewie wiatorku, bez wrzawy i hałasu*. I nie ma niczego bardziej stosownego, niż żeby pobożni i mądrzy mężczyźni spoglądali w stronę wejścia, zasłaniając swoje twarze, i uważnie obserwowali, co pozytywnego z tej czy drugiej strony przyniesie Boży powiew. Komeński robi aluzję do pobytu Eliasza w jaskini na Bożej górze Choreb, dokąd przedostał się, uciekając przed gniewem Jezabel (inni stosują nazwę Izabel), por. 1 Krl 19,11–13: „Wyjdź i stań na górze przed Jahwe. Oto przechodził Jahwe. Wielki, silny wicher, rozrywający góry i łamiący skały, szedł przed Jahwe, ale Jahwe nie był w wicherze. Po wicherze przyszło trzęsienie ziemi, ale Jahwe nie był w trzęsieniu ziemi. Po trzęsieniu ziemi pojawił się ogień, ale Jahwe nie był w ogniu. Po tym ogniu dał się słyszeć szmer delikatnego powiewu. Gdy go posłyszał Elias, zasłonił płaszczem swoją twarz, wyszedł i stanął u wejścia groty....” (Komenský, *Objasnění pansofických pokusů* kap. XVII, 2010: 123–124 i 176).

²¹ Chodzi w najprostszym skrócie o proroctwo dotyczące odnowy politycznej samodzielności narodu czeskiego, następnie o ważne kwestie związane z niepodległością państwową, a także i o swobody wyznaniowe (por. Komenský 1650/1970: 71-75).

²² Komeński już w swoich czasach trafnie przepowiedział, że nastaną kiedyś takie czasy, kiedy skarby świata będą przydatne wszystkim, a nie tylko będą korzyścią – jak to było czynione – dla kilku pojedynczych osób lub wąskiej grupy ludzi. Narysowana została przez niego wizja przyszłości, by wszyscy mogli swobodnie istnieć, żyć i działać w warunkach trwałego pokoju i wzajemnej przyjaźni oraz by być zadowolonym, ze spełnionej ścieżki edukacyjnej.

i potwierdziły to wydarzenia zarówno z 1918, jak i z 1968, i 1989 roku. Można by spróbować zadać pytanie, czy naród czeski mógłby być dzisiaj *światłem* dla innych narodów?! W tym celu koniecznie warto jeszcze raz zastanowić się nad tym wspaniałym dziedzictwem i uświadomić sobie odpowiedzialność, jaka na nas ciąży, i zgodnie z testamentem *Kšaftu*, prosić Pana, by udzielił nam Swojej miłości i błogostawieństwa.

Bibliografia

- Beneš Vladimír, 2006: *Génius Jan Amos Komenský*, [w:] *Sanquis* č. 45, s. 42. Vyd. Audabiac, Praha.
- Bydžovská Marie, 2013: *Odkaz Jednoty bratrské*, [w:] *Demokratický střed(t), Nezávislý čtvrtletník o střední Evropě*, roč. II., č. 5, s. 20–21, Vyd. 1 prosinec.
- Chlup Otokar, 1959: *Nový obraz Komenského*, [w:] *Archiv pro bádání a díle JAK*, sv. XVIII.
- Duchovní odkaz Jana Amose Komenského* 2002. Vyd. Mezinárodní škola Zlatého Růžového Kříže Lectorium Rosicrucianum s hlavním sídlem v Haarlemu – Nizozemsko, Centrum Praha.
- Floss Pavel, 2005: *Poselství J.A. Komenského současné Evropě*. Vyd. Nakladatelství Soliton, Brno.
- Hábl Jan, 2015: *Aby člověk neupadl v nečlověka. Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Nakl. Pavel Mervart, Červený Kostelec.
- Hořtichová Petra: *Boj se, neboj se*.
www.cb.cz/praha2/old/kazani/Z103_Komensky.doc
- Komeński Jan Amos, 1964: *Pisma wybrane*, tłum. K. Remerowa, oprac. B. Suchodolski. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Komenský Jan Amos, 1970: *Dvojí poselství k českému národu [Kšaft / Smutný hlas]* Nakladatelství Vyšehrad, Praha.
- Komenský Jan Amos, 1972: *Štěstí národa (Gentis felicitas)*, [w:] *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, sv. VI., Státní pedagogické nakladatelství, Praha.
- Komenský Jan Amos 1978: *Kšaft umírající matky, jednoty bratrské*. DJAK 3, 1978, s. 593-614, Praha.
- Komenský Jan Amos, 1992: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Nakladatelství Svoboda, Praha.
- Komenský Jan Amos, 2010: *Přehrada pansofie; Objasnění pansofických pokusů*. Přel. M. Klosová. Vyd. Nakladatelství Academia, Praha.
- Komenský Jan Amos, 2014: *Cesta světla (výbor z díla Komenského s uvedením spisů: Cesta světla, Anděl míru, Štěstí národa, Věječka moudrosti)*. Vyd. Nakladatelství Almi, Blansko.
- Kumpera Jan: *Poselství J.A. Komenského pro vzdělanost a humanitu dneška*.
- Mahler Zdeněk, 2006: *Komenský a Masaryk*, [w:] *Sanquis* č. 45, s. 58. Vyd. Audabiac, Praha.

- Patočka Jan, 1997, 1998, 2003: *Komeniologické studie I, II, III*. Vyd. Oikoymenh, Praha.
- Pavlas Petr, 2015: *Trinus liber Dei: Komenského místo v dějinách metaforiky knihy*. Vyd. Nakladatelství Pavel Mervart, Červený Kostelec.
- Siatkowski Janusz, Basaj Mieczysław, 1991: *Česko-polský slovník*. Vyd. Státní pedagogické nakladatelství, Praha.
- Ukielski Paweł, 2007: *Aksamitny rozwód – rola elit politycznych w procesie podziału Czechosłowacji*. Vyd. Instytut Jagielloński oraz Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.

Źródła internetowe:

- https://archive.vaclavhavel-library.org/Functions/show_html.php?id=157174
- www.cb.cz/praha2/old/kazani/Z103_Komensky.doc
- <http://www.vaclavhavel-library.org/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=i3OK650epuo>

Lubomír Hampl

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

Finspingski rękopis Jana Amosa Komeńskiego – kontrowersje i sprzeczności w/wokół jego twórczości

Jan Amos Komenský's finspingsh manuscript
– controversies and contradictions in/around his work

Streszczenie

Autor przedstawia czytelnikowi odnaleziony w szwedzkiej bibliotece w Norrköpingu anonimowy rękopis (pierwotnie chodziło o prywatne księgozbiory Ludwika De Geera z jego zamkowej biblioteki w Finspongu). Po przeprowadzonej ekspertyzie grafologicznej, dokonanej przez Arilda Jägerskogha, okazało się, że opisywany finspingski rękopis ma jednak autora, którym jest słynny „nauczyciel narodów”, Jan Amos Komeński. Chodziło o siedemnastowieczny rękopis zatytułowany *De Rerum humanarum Emendatione Consultatio Catholica ad Genus Humanum. Ante alios vero Ad Eruditos Europae* (pol. *O Powszechnej Naprawie Rzeczy Ludzkiej, ludzkiemu pokoleniu, przede wszystkim jednak europejskim inteligentom*), składający się z przedmowy *Europae lumina* – czes. *Světélum Evropy* – pol. *Światłom Europy* (18 stron) oraz z tzw. czes. *Dedikace Nejmocnější trojici severských království v Evropě* – pol. *Dedykacji trzem najpotężniejszym Królestwom Północnej Europy* (2 strony). Rękopis ten został odnaleziony pod koniec XX wieku przez czeską badaczkę dzieł komeniologicznych Blankę Karlsson.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, pansofia, rękopisy z XII wieku, finspingski rękopis, ekspertyza grafologiczna, Szwecja – Finspong i Norrköping, Ludwik De Geer, społeczeństwo i krytyka filozoficzna XVII wieku

Summary

The Author present paper to an anonymous manuscript discovered in a Swedish library in Norrköping Autor (originally, the matter was connected with *Ludwik de Geer's* private book collections from the library in his castle in Finspong). After a graphology analysis had been done by Arild Jägerskogh, it turned out that the described Finspingsh manuscript, actually, has its author, the famous „teacher of the nations”, Jan Amos Komenský. It was the manuscript of the seventeenth century which is entitled *De Rerum humanarum Emendatione Consultatio Catholica ad Genus Humanum. Ante alios vero Ad Eruditos Europae*, consisting of an introduction *Europae lumina* – in Czech *Světélum Evropy* – (of 18 pages) and the so called, in Czech, *Dedikace Nejmocnější trojici severských království v Evropě* (of 2 pages). The manuscript was found by Blanka Karlsson, a Czech researcher of Komenský's works, at the end of the XXth century.

Keywords: Jan Amos Komenský, Pansophia, manuscripts of the XIIth century, Finspingsh manuscript, graphological expertise, Sweden – Finspong and Norrköping, Ludwik De Geer, society and philosophical critique of the XVII century

W niniejszym artykule chciałbym zwrócić uwagę na namacalne ślady twórczości Jana Amosa Komeńskiego w Szwecji, jakie pozostawił on w Norrköpingu, w postaci konkretnych dzieł¹ zachowanych w zbiorach biblioteki w miejscowości Finspong², dokąd prawdopodobnie przyjechał w sierpniu 1642 roku³. Postaram się zwłaszcza przybliżyć odnaleziony i jak dotąd nieznan polskiemu czytelnikowi anonimowy rękopis (jak się później okazało autorstwa właśnie Komeńskiego), składający się z przedmowy *Europae lumina* – czes. *Světélum Evropy*⁴ oraz z tzw. czes. *Dedikace Nejmocnější trojici severských království v Evropě* – pol. *Dedykacji trzem Królestwom Północnej Europy*. Rękopisy te zostały odnalezione we wspomnianym Królestwie Szwecji, a konkretnie w miejscowości Norrköping, w murach miejskiej biblioteki. Pierwotnie jednak chodziło o zbiór prywatnej, zamkowej biblioteki Ludwika de Geera, którą dopiero w 1904 roku (włącznie z jej 35 000 tytułami księgozbiorowymi) sprzedano miejskiej bibliotece w Norrköpingu.

Wspomniany bogaty kupiec Ludwik De Geer (1587-1652) przyjechał w 1627 roku z Holandii, a konkretnie z Amsterdamu do Szwecji, gdzie kupił ziemię i przedsiębiorstwo w Finspongu, które zajmowało się obróbką żelaza, produkcją mosiądzu i broni. Jego drugi syn, Louis De Geer młodszy (1622-1695), wybudował zamek w Finspongu, gdzie znajdowała się biblioteka zamkowa aż do przywoływano wyżej 1904 roku.

W finspongskiej bibliotece odnaleziono dwanaście pozycji skatalogowanych według kryterium wyszukiwania autora (J.A. Comenius – patrz przypis 1) i natrafiono na trzy dzieła anonimowe, które tematycznie były powiązane z twórczością „nauczyciela narodów”, J.A. Komeńskiego. Wśród trzech przedstawionych anonimowych dzieł były dwa drukowane egzemplarze *Pansophiae diatyposis*⁵ (1643) i *Angelus pacis*⁶ (1667) oraz jeden rękopis *De Rerum*

¹ Chodzi przede wszystkim o dzieła, które Jan Amos Komeński sprezentował swojemu pryncypałowi Ludwikowi De Geerowi Starszemu, a także jego spadkobiercom, por. *Ianua Aerea Reserata Linguae Latinae Cum Indice locupletissimo* (1641); *Ianua Linguarum Reserata Quinque-Linguis. Sive compendiosa Methodus Latinam, Gallicam, Italicam, Hispanicam & Germanicam Linguam perdiscendi* (1645); *Judicium De Judicio Valeriani Magni Mediolanensis Super Catholicorum* (1644); *Judicium Ulrici Neufeldi De Fidei Catholicae Regula Catholica* (1645); *Lingvarum Methodus Novissima, Fundamentis Didacticis solide superstructa* (1648); *Orbis Sensualium Pictus* (1674); *De Principis Transylvaniae ruina* (1658); dwa tytuły w jednym tomie: *Historia Revelationum Christophori Kotteri, Christinae Poniatoviae* (1659); *Continuatio Historiae Revelationum Nicolai Drabicii* (1659); *Lux e Tenebris novis radiis aucta* (1616); *Vestibulum Latinae Linguae Rerum & Linguae cardines exhibens ad leges Methodi Linguarum novissima concinnatum* (1649); *Vindicatio Famae* (1659) oraz rękopis francuskiego przekładu z XVII wieku: *L'Avis de Neufeldt sur le livre intitule Le Jugement de la Reigle de Foi par Valerien Le Grand*.

² We współczesnej szwedzkiej pisowni nazwa przedmiotowej miejscowości *Finspång* pisze się z kółkiem, jako znakiem diakrytycznym nad literą „a”.

³ Komeński przyjeżdżał do Szwecji od 1642 do 1648 roku. W tym okresie pracował na rzecz Szwedów, ale zamieszkiwał w polskim Elblągu.

⁴ Polski przekład może brzmieć: *Światła Europy, uczeni i pobożni mężczyźni, bądźcie pozdrowieni*.

⁵ *Pansophiae diatyposis* jest drugim zachowanym egzemplarzem tego rodzaju wydania. Pierwszy znajduje się w Gdańsku. W odnalezionym w Finspongu dziele strona tytułowa zawierała następujące informacje: *Pansophiae Diatyposis, Ichnographica & Orthographica delineatione Totius futuri Operis amplitudinem, dimensionem, usum, adumbrans*. Anno M.DC.XLIII.

⁶ Por. *Angelus Pacis ad Legatos Pacis Angelos & Belgas Bredam Missus. Indeque ad Omnes Christianos per Europam, Et mox ad omnes Populos per Orbem totum mittendus Ut se sistant, belligerare dedistant, Pacisque Principi, Christo, Pacem Gentibus, jam loqvuturo, locum faciant*. Anno M.DC. DXVII, zeszyt, s. 32.

humanarum Emendatione Consultatio Catholica ad Genus Humanum. Ante alios vero Ad Eruditos Europae, który stał się przedmiotem niniejszych rozważań.

Warto byłoby się w tym momencie najpierw zastanowić nad nurtującymi kwestiami, polegającymi przede wszystkim na tym, czy opisywany rękopis, składający się z dwóch części, można uważać za jedną całość jako szeroko pojmowane wprowadzenie do *Pansofii* Jana Amosa Komeńskiego? Koncentrując się na tej tezie, dojdziemy stopniowo do wniosku, że w późniejszym okresie przedmiotowy rękopis został inaczej podzielony. Może jednak to był tylko plan lub pierwotny szablon (tzw. szkic wprowadzający) wspomnianej myśli pansoficznej Komeńskiego? W zrozumieniu tych zawiłości oraz odczuwalnych kontrowersyjnych sprzeczności pomoże nam zwłaszcza to, jeżeli spróbujemy zapoznać się dokładnie ze strukturą i zawartością odnalezionego rękopisu oraz przywołamy późniejsze jego tłumaczenia. Z nich właśnie dowiemy się, że zarówno układ, jak i struktura oraz zawartość, w stosunku do pierwotnie analizowanego dzieła, zostały jednak znacznie pozmieniane i w dużym stopniu zmodyfikowane.

Odnaleziony anonimowy rękopis *De rerum...* jest zeszytem, który ogółem liczy 22 strony. Zawiera przedmowę *Europae lumina* – (18 stron) oraz *Apel do trzech Królestw* (2 strony). Natomiast w łacińskim wydaniu z 1966 roku (tzw. hallskie odkrycie H-66) został ten przysłowioowo nazwany *Apel* umieszczony na końcu dzieła, dopiero w siódmej księdze, lecz w odnalezionym rękopisie finspångskim⁷ umiejscowiony jest pierwotnie razem z przedmową *Europea lumina*. Może to świadczyć, że Komeński uważał przedmowę *Europae lumina*⁸ i *Dedykację trzem Królestwom* za jedną całość (patrz wprowadzenie do dzieła *Obecná porada*). Jest więc prawdopodobne, na podstawie obszernej analizy twórczości Komeńskiego właśnie z punktu widzenia logiczności, twierdzenie, że utwór ten był pierwotnie jedną całością, ponieważ opisywana przedmowa zwraca się do uczonych świata, a dedykacja do wielkich tego świata, co oczywiście ze sobą koresponduje. Jednak w fundamentalnym dziele Komeńskiego, skupiającym się na *Pansofii*, które zostało przetłumaczone na język czeski, dowiadujemy się, że w *Obecné poradě o nápravě věcí lidských* 1992 [tom III] przedmiotowy apel (tzw. dedykacja) znajduje się dopiero w VII Księdze w XII rozdziale (bez *Świąteł Europy*) – czyli bez pierwszej części finspångskiego rękopisu, co już wskazuje na duże rozbieżności. Zaś *Pozdrav učným, zbožným a vznešeným mužům, Světlům Evropy* rozpoczyna I tom *Obecné porady o nápravě věcí lidských* (OP 1992: 51-68). Wskazywałoby to – zgodnie ze strategią finspångskiego rękopisu – że mamy do czynienia z zainicjowaniem wspaniałej myśli pansoficznej, którą Komeński pozostawił w analizowanym rękopisie odnalezionym w Szwecji.

W drugiej części rękopisu dostrzegamy kontrowersje i sprzeczności dotyczące „częściowego” i „pełnego” rozszyfrowania analizowanego tekstu. Chodzi

⁷ Takiego określenia jak „finspångski rękopis // rękopis z Finspöngu” (czes. „finspångský rukopis”) używa Blanka Karlsson, autorka odkrycia tego dzieła. Zdecydowałem, że będę kontynuatorem zaproponowanej terminologii i będę posługiwał się takim nazewnictwem (także w translacji polskojęzycznej ekwiwalencji leksykalnej). Znane jest także w czeskiej literaturze określenie *finspångski egzemplarz* (czes. *finspångský exemplář*), ale jest ono zdecydowanie rzadziej używane.

⁸ W finspångskim rękopisie pełna nazwa brzmi: *Europae lumina, Viri docti, et pij, Salvete*.

o to, że druga część rękopisu z *Finspongu*, a konkretnie jej nazwa tytułowa, jest, jak zaznacza Karlsson (2000: 60), nieczytelna. Udało się jej odszyfrować tylko część tekstu: *An v. Dedicatio sic Notiust?* Dedykacja ta w łacińskim wydaniu H-66 znajduje się na str. 432-433, a w czeskojęzycznej edycji OP zlokalizowana jest w t. III, 1992: 519-520. W tym czeskojęzycznym przekładzie tekst podzielony dodatkowo został na paragrafy – patrz paragraf (punkt) 5 – czego nie ma jednak w rękopisie finspingskim, co świadczy o kolejnych rozbieżnościach i może wywoływać kontrowersje związane z twórczością Jana Amosa Komeńskiego, która z biegiem czasu mogła być modyfikowana i ulepszana. Część ta została zatytułowana *Nejmocnější trojici severských království v Evropě* i jest XII rozdziałem *Pannuthesii*. Czeski koleniolog Jiří Beneš (2000: 237) twierdzi, że z powodzeniem udało mu się rozszyfrować te wyrazy i chodzi o następujące słowa: *An v<ero> Dedicatio sic potius placeat?*

Chcąc fachowemu czytelnikowi w całości przybliżyć wspomniany rękopis, warto zaznaczyć, że został on odnaleziony całkiem niedawno, pod koniec XX wieku, w 1992 roku w Norrköpingu przez czeską badaczkę dzieł koleniologicznych Blankę Karlsson⁹, mieszkającą na stałe w Szwecji. Rękopis ten jest w formie zeszytu formatu A5 bez paginacji, na stronie tytułowej (głównej) tego dzieła – *De Rerum humanarum Emendatione CONSULTATIO CATHOLICA ad Genus Humanum. Ante alivos vero Ad Eruditos Europae* – są odcisnięte dwie pieczęcie. Jedna z nich jest pieczęcią rodziny De Geerów z czasów pierwszego katalogowania¹⁰, które przeprowadzono w 1757 roku. Pieczęć ma owalny kształt, a na jej otoku widnieje napis „Bibliothec Finspongs”. Została odcisnięta na stronie tytułowej w prawym górnym rogu. Druga pieczęć należy do Ekmana¹¹ i pochodzi z czasu drugiego katalogowania, które przeprowadzono w 1883 roku. Pieczęć mająca okrągły kształt, a w otoku napis „Finspongs Bibliotek”, została odcisnięta na środku strony tytułowej. Pieczęcie z jednej strony fizycznie zaświadcza o przeprowadzonym katalogowaniu i wpisaniu dzieła do katalogu pod literę „D” (por. łac. tytuł: *De rerum...*), lecz z drugiej strony świadczą z dużym prawdopodobieństwem o tym, że Szwedzi od czasów wspomnianego pierwszego katalogowania w XVIII wieku nie wiedzieli aż do końca wieku XX, kto jest autorem tego sporządzonego rękopisu.

Podobny tematycznie i treściowo rękopis, ale nie identyczny, lecz nieco zmodyfikowany, odkryto również w Bibliotece Brytyjskiej (sygnatura Sloane 2834 III A). O istnieniu londyńskiego rękopisu informował już w 1892 roku odkrywca, Ján Kvačala, w niemieckojęzycznej monografii pt. *Johann Amos Comenius, sein Leben und seine Schriften* oraz w 1957 roku Miriam Bohatcová *Soupis rukopisů Komenského*, a także w 1970 roku Dagmar Čapková AJAK 24 (1970: 63-72). Chodzi

⁹ Paniańskie nazwisko Popelková.

¹⁰ Ten pierwszy, odręcznie sporządzony katalog zawierał 6567 dzieł w 8000 tomach. Rękopis katalogu znajduje się w Bibliotece Królewskiej w Sztokholmie.

¹¹ W 1856 roku kapitan Carl Edvard Ekman kupił przedsiębiorstwo i nieruchomość Finspong. Ekman zatrudnił Bernarda Lundstedta z Biblioteki Królewskiej w Sztokholmie w celu sporządzenia systematycznego katalogu, który miał odpowiadać wymaganiom klasyfikacyjnym i ówczesnym tzw. zasadom bibliotecznym. Wydrukowany katalog Bernarda Lundstedta ukazał się w 1883 roku i zawierał 35000 tytułów. Katalog liczył 736 stron.

o przedmowę do pierwszej części *Pansoffii*, tzw. czes. *Všeobecné probuzení* (łac. *Excitatorium universale*) pol. *Pospolite przebudzenie*, tj. *Panegersię* (por. OP t. I, 1992: 66). Jak zaznacza Beneš (2000: 237), opierając się na twierdzeniu Karlsson, przedmiotowy rękopis finspingski mógł powstać najwcześniej, czyli w 1643 roku, natomiast londyński rękopis – zgodnie z poglądem Čapkovéj – datowany jest najpóźniej na lata 1647-1648. Mogłoby to wskazywać, że rękopis finspingski był rzeczywiście załącznikiem myśli pansoficznej, który w następnych pracach Komeńskiego był modyfikowany i stopniowo rozwijał się. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że tytuł *Panegersia, to jest...* została dodana do tekstu później, tj. odnotowano to dopiero w H-66: *PANEGERSIA, hoc est...*, jednak w tekście pierwotnym wspomnianego rękopisu z Finspongu spotykamy się ze zdaniem: *Haec prima pars inscribitur Excitatorium universale*. Mamy do czynienia z sytuacją – jak zaznacza w przypisie wyjaśniającym nr 3 OP (1992: 66), że czes. *Všeobecné probuzení* – pol. *Powszechnie przebudzenie* – łac. *Excitatorium universale*, było pierwotnym tytułem *Panegersii*.

Blanka Karlsson podczas przeprowadzania szwedzkich kwerend bibliotecznych przypuszczała, że autorem tego dzieła może być słynny pedagog i filozof Jan Amos Komeński. W rękopisie *Europae Lumina* (pol. *Światłom Europy*), wraz z jej dedykacją, autor – później dopiero stwierdzono, że to był rzeczywiście Komeński – zwraca się do elit wyszczególnionych trzech regionów, tj. najmocniejszej trójcy północnych królestw w Europie, czyli do Wielkiej Brytanii, Szwecji i Polski. Chciałbym się w tym momencie zatrzymać na zaprezentowanej kolejności nazw własnych państw, szczególnie na leksemie „Polska”. W finspingskim rękopisie, sporządzonym pierwotnie w języku łacińskim, jak i w jego późniejszym czeskojęzycznym tłumaczeniu (FR 2000: 53 i 73) analizowana *Polska* została wymieniona na ostatnim, trzecim miejscu, ale w *Obecné poradě o nápravě věcí lidských* (OP t. III, 1992: 519) państwa wymieniane są w innej kolejności, tj. Polska, Szwecja i Wielka Brytania. Przekonujemy się, że w czeskojęzycznej *Obecné poradě* konceptualizowana *Polska* tym razem jest na pierwszym miejscu. Te różnice są ważne zwłaszcza w dziedzinie językoznawstwa, ponieważ przedmiotowe profilowanie¹² jest istotnym elementem tekstologii analizowanego dzieła. Kognitywiści sądzą podobnie. A jednak w różnych wersjach tego samego dzieła Jana Amosa Komeńskiego dostrzegamy nieścisłości, mające przeniesienie na szeroko pojęte kontrowersje wokół tekstów wybitnego siedemnastowiecznego myśliciela, propagatora nauki i człowieka pragnącego pokojowo rozwiązywać istniejące spory lub pojawiające się problemy. W przywoływanym dziele *Europae Lumina* zwraca się on do trzech wymienionych państw Północy Europy, przypominając ich odpowiedzialność za stan teraźniejszego i przyszłego wspólnego świata. Píše z wielką rozważą i proponuje, by właściwie naradzać się o ogólnej naprawie rzeczy ludzkich. Oznacza to,

¹² Zwróciłem uwagę na dwie podstawowe rozbieżności: odmienne profilowanie, czyli „nadawanie przedmiotowi określonego kształtu” jako jednej z podstawowych operacji mentalnych, dokonywanej przez umysł ludzki (wraz z jej wymiarami, np. perspektywą, schematyzacją, wyodrębnieniem figury pierwszoplanowej i drugoplanowej), w konsekwencji czego pokazały się różnice w obrazowaniu rzeczywistości. Procesy te, używając terminologii Ronalda Langackera (1987, 1995, 2003), zostały przedstawione jako: „umiejętności konstruowania sytuacji (sceny) na różne sposoby w celu ujęcia myśli”, w efekcie czego odkryły się znaczące dysproporcje tego samego utworu w procesie translacyjnym.

że powinniśmy się wszyscy starać o odnalezienie takiego sposobu, dzięki któremu z większą dozą powszechnego i publicznego zasięgu będziemy wspólnie działać i usilnie dążyć do wyznaczonego celu.

Żeby się jednak upewnić, czy Jan Amos Komeński jest faktycznie autorem tego rękopisu, poproszono znanego szwedzkiego grafologa i psychologa pisma Arilda Jägerskogha¹³, który w latach 1970-1990 miał największą pracownię grafolologiczną w Szwecji, by podjął się przeprowadzenia szczegółowej ekspertyzy grafolologicznej. Jägerskogh się zgodził, a jego ekspertyza dotyczyła analizy czterech¹⁴ porównawczych próbek¹⁵ pisma. Celem analizy było porównanie anonimowej próbki A1, czyli wzoru pisma pochodzącego z dzieła pod tytułem *Europae lumina, Viri docti, et pij, Salvete*, z udokumentowanym rękopisem J.A. Komeńskiego pochodzącym z okresu 1641-1645, określanym jako próbki B1-B3 (por. przypis 14).

Konkluzja szczegółowej ekspertyzy brzmiała: Nie ma wątpliwości, że między próbka A1 z jednej strony a próbkami B1, B2 i B3 z drugiej, jest najwyższy stopień zgodności¹⁶. Jan Amos Komeński jest zatem autorem niepodpisanego tekstu, czyli rękopisu finspøngskiego. Istnieją jednak w czeskiej komeńologii wątpliwości, czy dostarczone do analizy grafolologicznej próbki spełniały wymagania, by można stanowczo stwierdzić, że chodzi o autorstwo Jana Amosa Komeńskiego (por. opinie recenzyjne i reakcje, tzw. odpowiedzi korespondencyjne Karlsson i Beneša, patrz Beneš 2000: 236-239 i Karlsson 2001: 239-240).

W wydanej w 2000 roku książce pt. *Finspøngský rukopis Jana Amose Komenského s komentářem a poznámkami*¹⁷ Blanka Karlsson po raz pierwszy opublikowała kopię rękopisu oraz pełny tekst łaciński, jego czeski przekład wraz

¹³ Arild Jägerskogh jest ekspertem sądowym i znawcą w dziedzinie badania starych rękopisów. Jako grafolog współpracował np. z sądem karnym podczas śledztwa dotyczącego zamordowania szwedzkiego premiera Olofa Palmego oraz przy kręceniu dokumentu filmowego poświęconemu królowi Gustawowi III, gdzie opracowywał rękopisy króla.

¹⁴ Próbka A1 była wzorem anonimowym nr 1, tj. dotyczyła przedmiotowego tekstu bez podpisu, a ściślej mówiąc, z pozostawioną na końcu tekstu dużą literą C.

Próbka B1 była znanym wzorem nr 1, czyli dotyczyła zidentyfikowanego listu Jana Amosa Komeńskiego adresowanego do Louisa De Geera, który został sporządzony 16.09.1642 roku.

Próbka B2 była znanym wzorem nr 2, dotyczyła zidentyfikowanego listu Jana Amosa Komeńskiego adresowanego do Louisa De Geera, który został sporządzony w kwietniu 1645 roku.

Próbka B3 była również znanym wzorem nr 3, dotyczyła zidentyfikowanego listu Jana Amosa Komeńskiego adresowanego do Louisa De Geera, który został sporządzony w Londynie w 1641 roku.

¹⁵ W celu zapobieżenia uszkodzeniu dokumentów nałożono na pismo folie przezroczyste i opisano je numerami, które są wynikiem dokładnej analizy. Wykorzystano dwie różne metody ekspertyzy, by przebadane próbki (udostępnione do analizy wzory) były w sposób jak najbardziej dokładny i odzwierciedlały wszystkie szczegóły grafolologiczne – zarówno istniejące podobieństwa, jak i ewentualne różnice. Najpierw przedmiotowy materiał analizowany był przez wzajemne porównywanie, a później, dzięki metodzie analizy czynników w diagramie Wittlicha, określono podstawowe rysy osobowości pisarza. Przeprowadzono analizę komputerową, co umożliwiło dostrzeżenie powiązań, których nie sposób stwierdzić zmysłami.

¹⁶ Na podstawie analizy technicznej w tego rodzaju ekspertyzach grafolologicznych zazwyczaj prezentowany jest wynik końcowy w następującej, pięciostopniowej skali, informujący o:

- braku zgodności;
- częściowej zgodności;
- dobrej zgodności;
- bardzo dobrej zgodności;
- identyeczności.

¹⁷ Dośł. pol.: Finspøngski rękopis Jana Amosa Komeńskiego z komentarzem i uwagami.

z komentarzem i uwagami, a także zaprezentowała przetłumaczone na język czeski wyniki przeprowadzonej ekspertyzy. Autorka uchwyciła różnice między znalezionym tekstem z Halle nad Soławą¹⁸, wydany w 1966 roku, a przetłumaczonym finspingskim rękopisem. O tym fakcie również wspomina w recenzji pracy doktorskiej (s. 1) PhDr. Vladimír Urbánek Ph.D., zaznaczając, że *Z hlediska geneze* Obecne porady *jistě stojí za povšimnutí, že prokazatelně první ucelenou částí, kterou Komenský sepsal, byla dedikativní předmluva Europae lumina, jejíž verzi poslal již v první polovině roku 1645 spolu s dedikací třem královstvím svému mecenáši Louisi de Geerovi* – [tłum. pol.: „Z punktu widzenia genezy dotyczącej dzieła *O powszechnej naprawie rzeczy ludzkiej*, warto podkreślić, że pierwszą jednolitą częścią, którą Komeński napisał, była przedmowa dedykatywna *Europae lumina*. Wersję tę przesłał Komeński już w pierwszej połowie 1645 roku wraz z dedykacją Trzem Królestwom swojemu pracodawcy, Ludwikowi De Geerowi” (http://www.kfil.upol.cz/doc/pgs/jan_cizek/Posudek_Urbánek.pdf?lang=cz; dostęp 25.04.2017 r.).

Uważam, że książka *Finspingský rukopis Jana Amose Komenského s komentářem a poznámkami* niewątpliwie zasługuje na przekład na język polski. Poszerzy to w znacznym stopniu zakres badań komeniologicznych i przyczyni się do pogłębienia wiedzy na temat twórczości i działalności Jana Amosa Komeńskiego oraz pomoże nam niewątpliwie wyjaśnić pojawiające się nieścisłości, występujące różnorodności czy nurtujące kontrowersje bądź sprzeczności w jego dziełach. Przy sprzyjających okolicznościach, w przyszłym roku chciałbym wydać dla polskiego czytelnika właśnie taką monografię, nad którą już zacząłem pracować.

Bibliografia

- Beneš Jiří, *Finspingský rukopis Jana Amose Komenského*, [w:] *Studia Comeniana et historica* 2000, roč. 30, č. 63.
- Bohatcová Mirjam, *J.A. Komenský – soupis rukopisů*, zvl. seš. č. 7, Národní knihovna, Praha 1957.
- Comenii I.A.: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica ad genus humanum, ante alias vero ad eruditos, religiosos, potentes Europae*. Edd. J. Červenka, V.T. Miškovská-Kozáková cum operis sociis J. Brambora, D. Čapková-Votrubová, J. Hora, J. Kopecký, J. Kyrášek, J. Moravec. Praef. J. Váňa. Epilog. J. Patočka, t. 1: *Panegersiam, Panaugiam, Pansophiam continens*, t. 2: *Pampaediam, Panglottiam, Panorthosiam, Pannuthesiam necnon Lexicon reale pansophicum continens*, + append. Vyd. Academia, Praeae 1966 (Editio princeps).
- Čapková Dagmar, *A Manuscript Copy of the First Part of the Greatest Work by John Amos Comenius in the British Museum*, [w:] *Archiv pro bádání o životě a spisech J.A. Komenského*, roč. XXIV (1970).

¹⁸ Chodzi o tzw. hallskie dzieło, odnalezione w 1934 roku w sierocińcu przez Dmitrija Czyżewskiego.

- Čyževskij Dmitro, *Hallské rukopisy děl J.A. Komenského*, [w:] *Archiv pro bádání o životě a spisech J.A.Komenského*, roč. XV (1940).
- Karlssonová Blanka, *Jan Amos Komenský ve finspöngských sbírkách norrköpingské městské knihovny*, [w:] *Theologická revue*, roč. 64, č. 5/1993, náboženský dvouměsíčník Univerzity Karlovy, s. 68-74. Poprvé česky tiskem o nálezu Finspöngského rukopisu a dvou dalších kómenian bez udání autora.
- Karlssonová Blanka, *Nález rukopisu Europae lumina a kómenian v Norrköpingu*, [w:] *Světová literárněvědecká bohemistika. Úvahy a studie o české literatuře*. Vyd. Ústav pro českou literaturu AV ČR. Edice K, sv. 2, Praha 1996.
- Karlsson Blanka, *Finspöngský rukopis Jana Amose Komenského s komentářem a poznámkami*. Nakladatelství L. Marek, Brno 2000.
- Karlsson Blanka, *Odpověď na recenzi knihy Finspöngský rukopis Jana Amose Komenského* [w:] *Studia Comeniana et historica* 2001, roč. 31, č. 65-66.
- Komenský Jan Amos, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Nakladatelství Svoboda, Praha 1992.
- Kvačala Ján, *Johann Amos Comenius, sein Leben und seine Schriften*. Berlin-Leipzig-Wien, 1892.
- Langacker Ronald, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I, Stanford 1987.
- Langacker Ronald, *Wykłady z gramatyki kognitywnej: Kazimierz nad Wisłą*, grudzień 1993, Lublin 1995.
- Langacker Ronald, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 2003.
- Pšenak Jozef, *Ján Kvačala, zakladateľ modernej kómeniológie*, [w:] *Pedagogika*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, t. XXIII, 2014.
- Urbánek Vladimír, [Oponentský posudek (s. 6) disertační práce Mgr. Jana Čížka] *Filosoficko-teologická koncepce člověka v emendačním díle Jana Amose Komenského*, Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.
http://www.kfil.upol.cz/doc/pgs/jan_cizek/Posudek_Urbánek.pdf?lang=cz

Jan Hábl

Hradec Králové University, Czech Republic
Dpt. of Pedagogy and Psychology

Development of anthropological accents in Comenius' early work and its implications for his philosophy of education

Rozwój akcentów antropologicznych we wczesnych dziełach Komeńskiego i ich konsekwencje dla jego filozofii edukacyjnej

Abstract

This brief paper investigates the anthropological aspects in Jan Amos Comenius's early works. The goal is to show the dynamics of the development in his notion of humanity. One of the sub-goals is to show that Comenius's specific notion of *resignation*, which is characteristic for his post-White-mountain work, has got a particularly positive meaning, and as such lays meaningful foundation for his educational and emendation plans and efforts of the later periods. Comenius attempted to write about two hundred books on various educational, philosophical and theological subjects. Not surprisingly, his thought throughout his life showed signs of a certain dynamic. The intention of this paper is to show the development of his anthropology in the early periods of his life and work. I believe an understanding of the formative sources and incentives, which shaped his notion of humanity in his early life illuminates the overall educational and emendation work of the "teacher of nations", as Comenius is sometimes called. The paper explains how the external factors in Comenius' life shaped the shifts in his understanding of human being, and its implications for the subsequent pedagogical and emendation projects, which proved to be so brilliant and important for the European cultural heritage.

Keywords: anthropology, humanity, observation, critique, resignation, education, emendation, faith, hope

Streszczenie

Hasło to analizuje aspekty antropologiczne we wczesnych dziełach Jan Amosa Komeńskiego. Ma na celu ukazanie dynamiki rozwoju w jego pojęciu człowieczeństwa. Ponadto udowadnia, iż specyficzne pojęcie rezygnacji Komeńskiego, typowe dla jego dzieł po epoce Białej Góry, ma wyjątkowo pozytywne znaczenie, i jako takie stanowi ważny fundament dla jego edukacyjnych i korekcyjnych planów i dążeń późniejszych etapów. Komeński próbował napisać około dwustu książek z dziedziny edukacyjnej, filozoficznej i teologicznej. Nie dziwi fakt, iż jego idee na przestrzeni całego życia charakteryzowała pewna dynamika. Celem niniejszego tekstu jest ukazanie rozwoju jego antropologii we wczesnych etapach życia i pracy. Wierzę, iż zrozumienie formatywnych źródeł i bodźców, które ukształtowały jego pojęcie człowieczeństwa we wczesnym etapie życia, rzuca światło na całość edukacyjnych i korekcyjnych dzieł „nauczyciela narodów”, jak czasami nazywa się Komeńskiego. Niniejszy tekst wyjaśnia, w jaki sposób czynniki zewnętrzne w życiu Komeńskiego miały wpływ na wahania w jego rozumieniu człowieka,

oraz konsekwencje tego rozumienia dla przyszłych projektów pedagogicznych i korekcyjnych, które okazały się tak doskonale i ważne dla europejskiego dziedzictwa kulturalnego.

Słowa kluczowe: antropologia, człowieczeństwo, obserwacje, krytyka, rezygnacja, edukacja, korekta, wiara, nadzieja

Introduction: Comenius' Dynamic Anthropology

Comenius attempted to write about two hundred books on various educational, philosophical and theological subjects. Not surprisingly, his thought throughout his life showed signs of a certain dynamic. The intention of this paper is to study the development of his anthropology in the early periods of his life and work, because I believe an understanding of the formative sources and incentives, which shaped his notion of humanity in his early life illuminates the overall educational and emendation work of the “teacher of nations”, as Comenius is sometimes called. My goal is to show how the external factors in Comenius' life shaped the shifts in his understanding of human being, and its implications for the subsequent pedagogical and emendation projects, which proved to be so brilliant and important for the European cultural heritage.

Up to the great discoveries of Comenius' manuscripts in the 1930s, the periodization of the development of Comenius' thought and work had usually been guided by external and accidental factors such as place of living, historical events, etc. The three big finds are the following: 1) S. Souček's so called 'Leningrad finds', which he found in 1931 (and published the results) in the Saltyk-Ščedrina Public Library. The discovery was an outcome of Souček's long-term explorational endeavour. The six very important manuscripts included, among others, Comenius' *Prima Philosophia, Geometrie or Cosmographiae compendium*. 2) In 1933 G. H. Turnbull found in Hartlib's written inheritance quite a large number of manuscripts. Some of them were originals of works already known, but there were also a number of works, documents and letters completely new to us. 3) The third find is considered to be the most significant one. After a long period of focused research in the area of Slavic studies, D. Číževský found, in the archives of the Francke Orphanage in Halle in 1934 (on Christmas Eve), a great manuscript of two thousand pages. It was four (out of seven) parts of Comenius' magnum opus: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (A General Consultation on the Reform of Human Affairs). Besides these main discoveries there were also other smaller ones in the area of correspondence, sermons etc. The significance of these finds cannot be over-emphasised by Patočka when he shows how greatly they contributed to our understanding of the historical, political, philosophical and literary background of Comenius' work. He summarizes the importance of the finds saying that: “It is true that certain philosophical ideas on which Comenius founded his pedagogical work were known to us for a long time. But what was not known is that the Czech thinker reached such a degree of originality which is, despite some similarities with his contemporaries, indisputable” (Patočka. 1997: 7-63).

From the time of the great finds of the philosophical manuscripts, Comeniologists tend to divide the work into periods according to the intrinsic factors of Comenius' work, that is, factors that Comenius himself considered as important and that decisively shifted his thinking. There are traditionally distinguished three or four main phases: 1) Encyclopaedic or preparatory; 2) Consolation or pre-pansophic; 3) Educational-pansophic; 4) General restoration, which somewhat overlaps with the preceding phase. Each phase is characterised by a specific understanding of human beings. Before we plunge into the study, it should be noted that the phases are merely relatively delimited; some of the transitions between the phases were quite sudden, but others gradual and slow (cf. Floss, 1970; Patočka, 1997). Since this study focuses on understanding of the sources of Comenius' anthropology (in relation to pedagogy) I will limit the scope of my analysis merely to the early period of his thought development.

Theatrum: Anthropology of Observation

When Comenius returned home from his studies in 1614, he enthusiastically began to implement the plans he had conceived during his university years. He wanted to raise the general level of Czech literacy and culture, because, at the time, it lagged behind the rest of Europe. In addition to other works (e.g. *Grammaticae facillioris praecepta*, *De antiquitatibus Moraviae*, *De origine et gestis familiae Zierotin*, and others), he embarked on two major projects: an encyclopaedic Latin-Czech glossary called *Thesaurus linguae Bohemicae*, a phraseological, grammatical, and stylistic dictionary. He worked on this project for over forty years until 1656 when it was lost in the fire at Leszno. Unfortunately, the second project, *Theatrum universitatis rerum*, suffered the same fate, only short fragments were preserved. It was planned to be a gigantic encyclopaedia of 28 volumes. *Theatrum univesitatis rerum* was to be accompanied later with *Amphitheatrum universitatis rerum*. Comenius began the work earlier in Herborn under the influence of J.H. Alsted. For the preserved fragments see *Dílo Jana Amose Komenského* (Works of J. A. Comenius), vol. I, (1969).

The goal of the *Theatrum* was to teach (Czech) people about the greatness of the Creator's work and beauty of God's providence. Created reality is a spectacle, testimony and proclamation of God's wisdom, righteousness and power, the God who in his sovereignty governs all things. Humans are to enter the scene (*theatrum*) with reverent awe, behold their subtleness and play their role well. Let the author speak:

It is not without a reason, that the world is called KOSMOS in Greek language, that is beautiful; and mundus in Latin language, that is pure. For everything in the world is beautiful, pure, delightful and graceful, and thus visibly portrays the invisible beauty of God. A sight that does not see the beauty is a deficient sight. [...] Oh, what a marvellous and awesome beauty there must be in our God, from whom the multifarious beauty aroused and continues to arise! For we reckon that whatever nobility there is in the created things, its source is to be found in the uncreated fount on the high. (1969: 146)

Jan Patočka, referring to Stanislav Souček (1924: 271), calls Comenius' view of human beings an "extensive (*obširná*) anthropology", explaining that human wisdom, according to Comenius at this stage, was in "surrender to God's will, that is, a complete dependence of human beings in his [sic] cosmic position and creative, moral and historical conduct" (1997: 178). It must be observed that in this period Comenius had already recognised the negative aspects of human activity in the world drama: God's original perfect creation was disrupted by human sinfulness. In the second volume of his *Theatrum* Comenius dealt with: "the corruption, diversion and confusion of man and all his things in his body and soul..." (1969: 119). That in itself was not a new insight, but in Comenius' development, it was an important recognition, for in the next stage he was to find a way to change this passive perception into an active emendation of that which was damaged by human sin (cf. Palouš, 1992: 9).

Labyrinth: Anthropology of Critique

The transition from an instructional viewing of the world in *Theatrum* to a satirical-critical approach to the world in *Labyrinth* was induced most likely by both internal and external factors. Patočka is certainly right when seeing the transition as "internally logical", for without "*Theatrum* there would be no *Labyrinth*" (1997: 178), that is, without a careful observation of the world (in both its virtue and vice), there would be no critique of the world (and later striving for emendation of the world). But it is also true that the actual external circumstances of Comenius' life played an essential role here. The beginning of the Thirty-Years War in 1618, and the consequent evils of persecution, killing, epidemics, plundering, loss of Comenius' dear ones, etc. undoubtedly shifted his mind from the harmony of the world to the misery of the world. Jaroslav Pánek comments on this saying, "The period of the few years around the Battle of White Mountain (1620) were sufficient to transform the maturing personality of J. A. Comenius from an admirer of the most diverse attractions of the universe into a biting critic of the contemporary world and its community" (1989: 15). Similarly saw the situation Antonín Kostlán: "The period of great personal and national catastrophes at the beginning of the 1620s is usually, and justly, considered to be an important periodisation milestone in the life of Johannes Amos Comenius" (1989: 25). The world appeared to Comenius as a labyrinth: it was not a safe place, the truth had been lost, people viewed it awry. To him the world was seen through glasses of delusion, and there was nothing in this world that would open the way out of it. There was no activity or occupation which could fulfil the human need for peace.

Thus, in spite of the fact that the plot of *Labyrinth* had an encyclopaedic character, for the pilgrim was taken around the world to observe all the various human occupations and activities (which were to instruct the reader). The point of the "labyrinth tour" was not mere observation, but critical observation (cf. Čapek, 2004: 71-89). The reader (the pilgrim in the *Labyrinth*) was confronted with a contrast of two anthropological models: on the one hand there was a hu-

man being who took the things of this world as the rule for his or her life. On the other hand, there was a human being who turned away from the things of this world, for he or she had a correct view and understanding of them. They could not satisfy the substantial human desire for peace. It is important to note that the solution of the pilgrim's problem is given from without, or rather from above: the pilgrim is given good, non-delusive glasses, "glasses of truth", which enable him to see through the essence of things and find the way out. The influence of both Cusanus' 'beryll' and Andreae's 'glasses for viewing things through different colours' is evident here. However, Patočka notes that Comenius develops his own symbolism of dual glasses that is glasses of delusion and glasses of truth (1997: 73). So it is clear that at this stage Comenius does not see much that could be done with and for the labyrinth of the world, except for a critical contemplation and exposition of its problems, which is made possible by God's sheer act of grace.

This characteristic critical approach to the world might be also seen with great intensity in Comenius' *Renuntiatio mundi* (Renunciation of the World) from 1633, in which he lists thirty seven "weaknesses" of this world, which could be paralleled with the "dead ends" of the labyrinth of the world. Here Comenius gives way to his sorrows over the pains of the world, and renounces publicly all relations to the evils of this world, and thanks God for taking him away from it. The strong language Comenius uses in this work is understandable, given the exceptionally difficult circumstances of his life at that period.

Centrum Securitatis: Anthropology of Resignation

Comenius displayed similar views of the human situation in *Centrum Securitatis* (inspired by N. Cusanus' *De ludo globi*). The world, which is likened to a big wheel, has somehow slipped out of its axis or centre, and consequently, is not functioning properly. It is disordered, bewildered and insecure. It is full of human confusions; the original unity and harmony is lost. The only secure and firm place is in the immovable centre of all reality, which is in God. Patočka infers that such a negative view of the world and of human and social reality prevented Comenius "from seeing the possibility of man to fulfil his vocation by positive activity in work," and in fact, the spirit of "resignation" was the prevailing influence on Comenius' work at this stage (1997: 179, 262).

Patočka is undoubtedly right to use the word *resignation* for his description of Comenius' thinking in this period, for Comenius himself used it in *Centrum Securitatis*. However, the term *resignation* requires a certain qualification – a careful reading of *Centrum Securitatis* shows that Comenius gives the word a specific meaning here. The Latin word *resignare*, which Comenius uses, is contrasted to the term *samosvojnost*, which is a not easily translatable archaism meaning *having an ultimate goal and end in oneself*. "Samosvojny" describes one who relies solely on himself or herself, who lives only for himself or herself, or as Comenius puts it, one who "founds his fortune on the mere insecure world" (1927: 76) and elsewhere who "wants to belong to himself, be his own counsellor, his own guide, his

own guardian, his own lord, his own little god." In this Comenius saw "the root of all evil" (ibid.: 34).

The term *resignation*, then, expresses the exact opposite to *samosvojnost*, and its character is expounded in chapters IX, X, and XI of the book. Comenius does not give a brief or simple definition, but rather extensively explains and illustrates his point by synonyms, parallels and examples. So the term *resignatio* is often used interchangeably with words such as *entrust oneself, give oneself, rely on* or *dive into the depth of God's mercy*. Such a desirable attitude is warranted for several reasons: 1) the limited nature of human knowledge, 2) the human tendency to carelessness, 3) the human inability to have control over either oneself or circumstances, 4) human unsteadiness and uncertainty, which are all things whose opposites might be found in God (1927: 72-78). Comenius further provides a number of biblical references with explanations and his own illustrations to make clear the meaning of proper *resignation*. For example (I am using here the 1611 English Authorized Version; Comenius would of course use the Czech Bible Kralická from 1613): John 5:30 "...I seek not mine own will, but the will of the Father which hath sent me."; Luk. 22:42 "...not my will, but thine, be done."; Ps. 37:4 "Delight thyself also in the LORD; and he shall give thee the desires of thine heart."; Iz. 30:15 "For thus saith the Lord GOD, the Holy One of Israel; In returning and rest shall ye be saved; in quietness and in confidence shall be your strength."; Phil. 1:20 "According to my earnest expectation and my hope, that in nothing I shall be ashamed, but that with all boldness, as always, so now also Christ shall be magnified in my body, whether it be by life, or by death." In chapter ten Comenius lists both present and future "joyously consoling benefits" resulting from such *resignation*. These are: 1) peace with God; 2) spiritual security in spite of physical dangers; 3) perpetual good-heartedness (*dobromyslnost*); 4) safe distance from worldly confusions (*motaniny*); 5) the 'resigned' do not fear any harm; 6) the 'resigned' bear suffering with praise of God; 7) the 'resigned' are amazed by God's benevolence; 8) the 'resigned' know their falls are for their good; 9) the 'resigned' die joyfully (*radostně*) (Ibid. 82-90).

Although the expression *hopeful resignation* may sound as a contradiction to a modern reader, it clearly expresses Comenius' understanding of it. We know Comenius was full of hope and expectation, because he understood the present evils as the eschatological signs of the early coming of Christ, which is the ultimate victory of good and righteousness. By this we may understand the hopefulness of his resignation lies in committing to God's will. Comenius' eschatology is implicitly present in most of his writings. In his first volume of *Truchlivý* (The Mournful), a book from this period (from 1623), he expresses the idea that the present afflictions are both signs of an early coming of Christ and God's necessary means of separating the wheat from the chaff. In other words, he was able to view the hardships positively (see 1910: 96-179). Further, we must observe that his notion of resignation was far from being absolute or total. It was not resignation from everything, but rather "resignation from worldliness" as Radim Palouš puts it very well, and continues, "which expresses itself in cleaving to God and accepting all

the difficult things as his will, [...] it is not hopeless despondency, there is a way out. Comenius is determined not to remain in falsehood; he wants to disclose it as a falsehood and delusion to himself and to others" (1992: 10). Providing we understand the amount of pain and disappointment Comenius went through in this period, we may understand his negative approach to the world. The world in its sin is lost, it is the "devil's pub", and as such is to be renounced and left behind, but as for men and women, there is a consolation, there is salvation in Jesus Christ.

J.B. Čapek observes that due to the subjective expressions of pain and sorrows Comenius has been often incorrectly identified as a baroque writer, but a careful reader, continues Čapek, notices that Comenius' subjectivism is far from "the typical baroque desolation (*rozervanost*), aimlessness and despair", but rather it expresses "a collective pain or life trials caused by the external events of persecution and personal loss." Čapek further states that "in Comenius we can neither find any traces of baroque sensuality or desire of sensual depiction of the transcendent, as was common in, e.g., Theresa of Avila or in Rubens." (2004: 18)

Conclusion: From *resignare* to *emendare*

Comprehension of these inner impulses is essential for understanding of Comenius' later thought development. When he moved from the consolation stage toward the emendation stage, it was not a movement away from his full reliance on God, but rather an extension or deepening of it. Comenius never abandoned the attitude of complete reliance on and submission to God until the end of his life, for he was firmly convinced of God's goodness and wisdom, as is evident from his late writings. In his late *Unum Necessarium* (The One Thing Necessary) from 1669, he says for example: "[Christ] commanded us not to worry too much about the earthly things, but to rely on God's fatherly care", and elsewhere Comenius quotes the apostle Paul to make his point: "I have learned, in whatsoever state I am, therewith to be content" (chap. IV), and elsewhere he adds: "...to be born again, be changed into a new creature in the likeness to God [...] is possible only through the complete and meekest committing of oneself (*nejpokornějším odevzdáním se*) to the will of God." (chap. VI). See also his other late writings such as *Clamores Eliae* (The Exhortations of Elijah), 1st ed., 1992; *Angelus pacis* (The Angel of Peace), 1st ed., 1667. Such an attitude of commitment and hopeful expectations was not in contradiction with the later discovered emendation potentials; on the contrary, Comenius' 'resignation' to God functioned as its foundation. It should be recognised, however, that it was a foundation without actual realisation. Teleological hope prepared the ground for Comenius' educative and emendative action, but a further impulse was necessary to bring it to fruition. In other words, the *anthropology of resignation* (hope) was not overthrown or substituted by the later *anthropology of education and emendation* (action), but rather complemented by it. This is internally consistent: in contrast to hopelessness which leads nowhere, hope may lead to action. (Cf. Neval, 2006)

Bibliography

- Čapek J.B., *Několik pohledů na Komenského*. Praha: Karolinum, 2004.
- Červenka J., *One Hundred Years of the Views on Comenius Pansophia*. In: *Consultationes de Consultatione*, Czechoslovak Academy of Sciences, Praha 1970.
- Floss P., *Jan Amos Komenský: od divadla věcí k dramatu člověka*. (From Theatre of Things to the Drama of Man) 1st. ed. Ostrava: Profil, 1970.
- Komenský J.A., *Hlubina bezpečnosti* (Centrum Securitatis), Praha: 1927.
- Komenský J.A., *Truchlivý I*. In: *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského XV*. Brno: 1910.
- Komenský J.A., *Theatrum universitatis rerum*. In: *Dílo Jana Amose Komenského, I*, Praha: 1969.
- Kostlán A. in his *The Way Out of the Labyrinth in Post-White-Mountain Bohemia*. In: *Symposium Comenianum 1986*. Praha: 1989.
- Neval D., *Die Macht Gottes zum Heil, Das Bibelverständnis von Johann Amos Comenius in einer Zeit der Krise und des Umbruchs* (God's Power to Blessing, Comenius' Understanding of Bible in the Time of Crisis and Turns). Zürich: TVZ, 2006.
- Pánek J., *The Labyrinth of Czech Lands in the Period before the Battle of the White Mountain*. In: *Symposium Comenianum 1986*. Praha: Academia 1989.
- Palouš R., *Komenského Boží Svět* (Comenius' God's World). Praha: SPN, 1992.
- Patočka J., *Komeniologické studie I*. (Comeniological Studies). Oikoymenh: Praha, 1997.
- Souček S., *Dva české praménky v Labyrintu* (Two Czech Sources in Labyrinth). *Listy filologické*, LIX, 1924.

Inna Osadchenko [Інна Осадченко]

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Social and Psychological Education Department, Ukraine

Uniwersytet Pedagogiczny im. Pavlo Tychyny w Humaniu, Ukraina
Wydział Edukacji Społecznej i Psychologicznej

Psychodidactic ideas of J.A. Comenius: from history to the present

**Психодидактичні ідеї Я.А. Коменського:
від історії до сьогодення**

**Psychodidaktyczne idee J.A. Komeńskiego:
od historii do terażniejszości**

Abstract

Through the analysis and comparison of modern scientific sources and *Great Didactics* by Jan Amos Comenius the article describes the psychodidactic ideas of Comenius. It is indicated that modern productive pedagogy has actualized the formation of interdisciplinary science – psychodidactics, which studies the special conditions for increasing learning process productivity by maximizing psychic phenomena peculiarities in the activities of teachers and pupils / students. The psychodidactic approach authorship in education has been substantiated by belonging to a prominent pedagogue. Jan Amos Comenius psychodidactic ideas, expressed in his *Great Didactics*, are singled out: didactics as a science of education and upbringing unity; subject-subjective, productive learning, focused on the effective interaction of a teacher and pupils / students; education without coercion; maximum integration with psychology and its current achievements; the priority of personality abilities development; education and upbringing motivation; special organization of the educational environment. The conclusion on relevance of Jan Amos Comenius psychodidactic ideas is made.

Keywords: Jan Amos Comenius, *Great Didactics*, psychodidactics, didactics, methodological approaches, psychodidactic approach

Анотація

У статті шляхом аналізу та порівняння сучасних наукових джерел й *Великої дидактики* Яна Амоса Коменського схарактеризовано психодидактичні ідеї видатного педагога. Вказано, що сучасна продуктивна педагогіка актуалізувала становлення міждисциплінарної науки – психодидактики, що вивчає спеціальні умови підвищення продуктивності процесу навчання шляхом максимального врахування особливостей психічних явищ у діяльності педагогів та учнів / студентів. Обґрунтовано належність видатному педагогові авторство психодидактичного підходу у освіті. Виокремлено психодидактичні ідеї Яна Амоса Коменського, висловлені у його *Великій дидактиці*: дидактика як наука про єдність

навчання та виховання; суб'єкт-суб'єктне, продуктивне навчання, орієнтоване на ефективну взаємодію педагога та учнів / студентів; освіта без примусу; максимальна інтеграція із психологією та її сучасними досягненнями; пріоритет розвитку здібностей особистості; вмотивованість навчання та виховання; спеціальна організації освітнього середовища. Зроблено висновок про актуальність психодидактичних ідей Яна Амоса Коменського.

Ключові слова: Ян Амос Коменський, *Велика дидактика*, психодидактика, дидактика, методологічні підходи психодидактичний підхід

Streszczenie

Tekst opisuje idee psychodydaktyczne wybitnego nauczyciela przez pryzmat analizy i porównania nowoczesnych źródeł naukowych z *Wielką dydaktyką* Jana Amosa Komeńskiego. Wykazuje się, że współczesna pedagogika uaktywniła powstanie interdyscyplinarnej nauki – psychodydaktyki, która wskazuje na specjalne warunki zwiększania wydajności procesu uczenia poprzez zmaksymalizowanie specyfiki zjawisk psychicznych w działaniach nauczycieli i uczniów/studentów. Potwierdzono autorskie podejście psychodydaktyczne w edukacji tego wybitnego pedagoga. Wyeksponowano psychodydaktyczne idee Jana Amosa Komeńskiego wyrażone w jego *Wielkiej dydaktyce*: dydaktyka jako nauka o jedności kształcenia i wychowania; subiektywne uczenie efektywne, skupiające się na skutecznej interakcji nauczyciela i uczniów/studentów; edukacja bez przymusu; maksymalna integracja z psychologią i jej obecnymi osiągnięciami; priorytet rozwoju umiejętności osobowościowych; motywacja do edukacji i wychowania; specjalna organizacja środowiska edukacyjnego. Podsumowano aktualność psychodydaktycznych idei Jana Amosa Komeńskiego.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, *Wielka dydaktyka*, psychodydaktyka, dydaktyka, metodyczne podejście, podejście psychodydaktyczne do procesu kształcenia

The modern world is characterized not only by strong scientific and technological progress, but also by cardinal innovations in the pedagogy field. Over time, theory and practice methodology of educational processes changes. Classical pedagogical approaches are questionable and are considered from the angle of view of the human existence paradigm in the twenty-first century. Acmeological, technological, androgoric and other methodological approaches are now popular in pedagogy. Thanks to them, pedagogy is being modernized, becoming «fashionable».

One of these approaches in modern education is psychodidactic. Conservative scholars and skeptics question its expediency. Instead, innovators are convinced of the need to update pedagogical dogmas. On the one hand, all new things, along with scientific interest, are opposed by researchers. On the other hand, inadequately grounded innovative approaches to the pedagogical phenomena study can be misunderstood and inappropriately used in a scientific context. In part, a scientific situation may arise when a new approach emerges from the category of «old and forgotten».

The analysis of scientific sources of the post-Soviet countries and other European countries allowed stating the development of a modern psychodidactics school. This science is intensively studied at state pedagogical universities (Krutskij, 2006): in Barnaul (prof. Alexander Krutskii), Bashkir (prof. Achmet Rakhimov), and Magnitogorsk (prof. Andrej Podolskii). In these universities, scientific and practical conferences were held under the general title «Psychodidactics

of Higher and Secondary Education». Prof. Viktor Panov (Panov, 2007) continues to develop the prominent scientists' ideas in the field of Psychodidactics (Piotr Galperin, Vasilij Davydov, Natalia Menchynska, Nina Talyzina and others).

In Ukraine, the only Polish-Ukrainian Research Laboratory of the psychodidactics named after J.A. Comenius is functioning in Ukraine in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. The author of this article is the head of the laboratory. In order to popularize psychodidactic ideas in 2017, the First International Scientific and Practical Internet Conference «Actual problems of modern psychodidactics: philosophical, psychological and pedagogical aspects» was held on the laboratory basis. A similar conference is scheduled for 2018.

At the same time, in scientific sources the history and preconditions of psychodidactics occurrence as a science are grounded in different ways. Thus, Achmet Rakhimov notes: psychodidactics arose to replace «outdated didactic principles, developed 350 years ago by J.A. Comenius...» (Rahimov, 2015). However, let's not agree with the thought of Jan Amos Comenius's outdated didactic ideas.

The aim of our article is to characterize Jan Amos Comenius's psychodidactic ideas by analyzing and comparing the modern scientific sources and his *Great didactics*; to substantiate the authorship of the psychodidactic approach in education to the outstanding teacher.

First of all, we will clarify modern interpretation essence of the “psychodidactics” concept. It should be noted that in the post-Soviet space the term «psychodidactics» became actively used in the scientific vocabulary after the publication of Vasilij Davydov's fundamental work «Theory of Developmental Education» in 1996. In this work, the researcher enrolled developmental education into the field of «psychodidactics» (Davydov, 1996: 140).

On the basis of the scientific sources analysis, the interpretation of this concept is grouped by us according to the content criterion. Consequently, the interpretation of «psychodidactics» concept can be viewed from the point of view of:

1. Interdisciplinarity:

– «polydisciplinary branch of scientific knowledge, integrating psychological, didactic, methodological knowledge used in real practice of developmental education, with the purpose of personality-value orientation of educational process» (Davydov, 1996: 145);

– «unique, innovative, health-saving, natural science, which in practice gives the best results ... This is an integrative and psychosocial science at the intersection of philosophy, psychology, pedagogy and educational technology» (Rakhimov, 2015);

– «the branch of pedagogy, within the framework of which constructs the content, forms and methods of training, based on psychological, didactic, methodological and subject (in accordance with a certain academic subject) knowledge integration with the priority of mental laws application in personality development as the basis of the educational process organization in the educational environment in general» (Helfman, Kholodna, 2006);

– as an integrative branch that characterizes both the process of learning in developmental education and the student as the subject of personal formation, his cognitive interests, spiritual, moral and behavioral activity (Filippov, 2015).

2. Methodology:

– a new branch of psychological and pedagogical knowledge, «in which it is offered to identify such psychological and pedagogical concepts as an independent category, call them methodological approaches of psychodidactics and make the subject of this field. Their list now includes: problem approach, programmable approach and computerization, discrete approach, system-functional, system-logical, individual-differentiated, communicative, game, interdisciplinary, historical-biographical, demonstration-technical, task-oriented, modeling ones» (Krutskii, 2006);

– «the branch of integrated psychological and pedagogical knowledge, the subject of which is a system of methodological approaches to learning and how to manage this knowledge in real pedagogical practice» (Krutskii, 2002);

– «one of the options for an integrated approach to ensure modern education success» (Lebedeva, 2011).

We are also impressed by Viktoriya Lebedeva's opinion that "didactics serves the learning process, and psychodidactics – the process of education, as the process of individuality, subjectivity, and personality development in general» (Lebedeva, 2011). Viktor Panov notes: classical didactic questions reveal teaching goals, its contents, methods and technological techniques, and psychodidactics expands the range of issues that need to be resolved in relation to the didactic conditions of this process (Panov, 2007).

In our opinion, since the term «psychodidactics» is binary, it has a double definition. First, psychology (the study of psychic phenomena and human behavior) and didactics (section of pedagogy, exploring learning theory). Consequently, we consider psychodidactics as an interdisciplinary branch of psychological and pedagogical sciences, which studies the conditions of learning process efficiency/productivity by maximizing the peculiarities of psychic phenomena of students/teachers in this activity. The main methodological approach in psychodidactics' context is subject-subjective.

This is a psychodidactic approach to the educational process as a form of the highest standard education, learning without coercion. Of course, the slogan «learning and education without coercion» is the educational concept of the present. However, in mass practice, students continue without much desire to study and attend school. Consequently, the problems of education and upbringing productivity and subjectivity remain relevant.

We deliberately resorted to a thorough quoting of «psychodidactics» concept interpretation by various contemporary authors in order to present a general picture of the definition, scientific tendencies and, in the end, to make a scien-

tific comparison with Comenius's ideas. Perhaps our scientific position will be criticized. However, we do not pretend to be a scientific discovery, but try to protect Comenius's didactic (psychodidactic) ideas from the title «obsolete».

Analysis of post-Soviet countries textbooks on pedagogy (Anatolij Aleksyuk, Valentyn Andreev, Nina Bordovskaya, Marina Vaindorf-Sysoeva, Vasylij Galuziak, Ivan Zaichenko, Lina Krivshenko, Anatolij Kuzminskii, Artur Rean, Mykola Smetanskii, Mykola Fitsula, Volodymyr Shakhov, Vasylij Yagupov etc.) allowed to state the classical interpretation of the *Great Didactics*. The correct, but conservative approach is so influential that, as a rule, nobody has any doubts or desire to «read» the lines of an outstanding teacher in a different way. It is generally accepted in the centuries to read Jan Amos Comenius as he has already been interpreted. In such *Great Didactics* interpretation, the scholars have taken as a basis, first of all, the title of the work, which is «didactics». So, didactics in modern interpretation in textbooks on pedagogy is just a theory of learning, not an integrated scientist's concept.

A comparison of modern researchers' views in psychodidactics and Jan Amos Comenius scientific ideas is given by the subitems. Next we offer to number a separate position of comparison with the characteristics sub-items of modern psychodidactics (e.g., 1.1., 2.1, 3.1, etc.) and Comenius's didactic / psychodidactic idea (e. g., 1.2, 2.2, 3.2, etc.):

1.1. In logical unity, modern psychodidactics considers the concept of «learning» and «education» even at the theoretical level.

1.2. Didactics in the title is interpreted by an outstanding teacher as a way of organizing schools in which students could «learn sciences, improve their temperament, are filled with virtues ...» (Komenskij, 1989:11). After all, «beautiful ignoramus» is only «decorated with parrot feathers» (Komenskij, 1989:19). In schools, «charity and temper should develop in the direction of general decency in accordance with all moral principles» (Komenskij, 1989:30). Comenius does not distinguish the processes of «learning» and «upbringing» even at the theoretical level.

2.1. From a psychodidactic perspective the process of learning and education is translated into a higher level of universality and productivity for each subject. Moreover, it is obligatory to achieve educational success. This is markedly distinguished by the psychodidactic approach from the classical didactic, in which everything is calculated on the «average» pupil / student. Researchers of psychodidactics agree in one: this science goes beyond the traditional understanding of learning theory, and considers any didactic concept (form, method, means of learning, etc.) only through the prism of the subject (student, teacher). In the last decades Ukrainian schools are officially taking landmark on subject-subjective study, state standards are guided by the student's personality. However, in practice, a teacher in a class with a different (large / small) number of students and with a focus on state requirements cannot maximize the personality-oriented approach in education and upbringing.

The teacher should be the master of his work implementing this approach. Psychodidactic activity is a pedagogical skill. The teacher must perform not only the temporary role of «parents», but sincerely love his students with parental love. Then the students will be sincere and enthusiastically attend classes. In modern universities there are courses like «Fundamentals of Pedagogical Excellence», «Pedagogical Ethics», «Pedagogical Communication», etc. However, as a result of the survey, we stated that 66 % of teachers in educational institutions and higher educational establishments have no productive contact with pupils / students; 73 % of pupils and students have problems communicating with educators (Osadchenko, 2011, 2016).

2.2. That's how J. A. Comenius interprets his *Great didactics*: «... universal art to teach everyone everything ...» (Komenskij, 1989:11). It is accepted in this case to interpret the term «art» as a synonym for the word «science» (Klarin, Dzhurinskij, 1989:392). However, Jan Amos Comenius constantly uses the term «science» in the book. We believe that no synonym was used in this case by an outstanding educator. He cites Hryhorii Nazianzin on the process of human education as «art among the arts» (Komenskij, 1989: 13). Indeed, productive (psychodidactic) education and upbringing can only be carried out by a skilled pedagogue-artist. According to Comenius, this is a case of «extraordinary complexity» (Komenskij, 1989: 13). Actually, «the teaching method must be transformed into art» (Komenskij, 1989: 47).

In addition, Jan Amos Comenius considered the educational process only as productive: «... *teach with compulsory success*, so that failure could not follow ...» (Komenskij, 1989: 12) and subjective: «... the art of teaching and learning ...» (Komenskij, 1989: 13); the education process should be organized «so that students can be brought to the ranks of science without difficulty, amount, cries and beatings, as if playing and joking» (Komenskij, 1989:13); so bad «care for children is revealed by those who force them to learn» (Komenskij, 1989:61). «If the *teachers* are friendly and gentle, they will not push their children away with their strict appeals, but will capture them with their parental affection, mannerisms and words; if teachers recommend the science they teach, <...>, then <...> children will be happier to be at school than at home» – cautions Comenius (Komenskij, 1989: 61–62).

So, the subject-subjective, productive learning ideas, focused on the effective interaction between the teacher and the student, have been existed for almost four centuries.

3.1. The psychodidactic approach appears in the absence of coercion to study and upbringing, in encouraging students to learn and force themselves to self-development and self-education.

3.2. In the *Great Didactics*, in addition to the reference point for the desired training, «that no teachers or students have any encumbrance or amount ...» (Komenskij, 1989: 12), it is indicated the necessity of inducing «students to true knowledge, good temper and deep piety» (Komenskij, 1989: 12). Consequently, the modern slogan of the psychodidactic approach, «Education and upbringing without coercion!» is the leading idea of *Great didactics*.

4.1. Psychodidactics as an integrated science should maximize the methods and techniques of the most advanced achievements in psychology field. Such achievements include modern psychological movements use such as religious psychology (Christian psychotherapy (Yaremko, 2016)). It is necessary to take into account the tolerance for the religious movements diversity professed by modern pupils and their families. In the retrospect of humanity, religion was discarded from education, and then it was updated again. However, it is impossible to deny its significant impact on real education and upbringing.

Considering the maximum of psychological education and upbringing, the modern didactics' content is separated from psychology. Pedagogical psychology is taught to future teachers at universities as a separate discipline.

4.2. As a scientist-theologian, convinced of God's blessing concerning the writing of *Great Didactics*, Jan Amos Comenius always cited the Bible: «And the work begins with the Lord will not be useless» (Komenskij, 1989:16).

In *Great didactics* the term «psychology» is not used. However, Section VII «Person's formation is the easiest in an early age. It can only happen at this age» (Komenskij, 1989:20–23), Section XVII «Fundamentals of teaching and learning easiness» (Komenskij, 1989:59–64) have purely psychological postulates. Similarly, his characteristic of innate abilities (Komenskij, 1989:40–43), age psychology elements: «To teach a person in old age is too late, because his cognitive ability and memory are already weakening» (Komenskij, 1989:48); psychology methodology: «*It is necessary first to form understanding things, and secondly, memory and, thirdly, language and hands*» (Komenskij, 1989:53).

5.1. The psychodidactic approach clearly involves the development of students' creative abilities. Educational learning as a psychodidactic has also been promoted by Davydov-Elkonin scientific school since the 90 s of the last century.

5.2. Even in the seventeenth century Jan Amos Comenius called the first requirement for the school functioning by: «Means of the sciences and arts to develop natural giftedness» (Komenskij, 1989: 30). Taking into account peculiarities of schoolchildren's innate abilities an outstanding teacher (Komenskij, 1989:40–43) paid significant attention: made a classification and described each group of abilities, actually described the methodology for working with students of each group. Priority attention in his work is given to cognitive abilities: «*he teacher must adhere to all methods of cognitive abilities disclosure and apply them in accordance with the circumstances*» (Komenskij, 1989:53).

6.1. Psychodidactic teaching is a prior motivated. Undeniably, the motivational component is a component of any traditional training session. However, in practice, the education and upbringing motivation is the «weakest» phase. From the point of view of the psychodidactic approach it is about reformulating the classroom reflexive purpose. However, in real pedagogy, teacher notes the lesson purpose only in the plan summary, in fact, formally. To the students' questions: «Why should we study this topic?» the teacher's answers are mostly heard as: «It is necessary!», «Your parents learned it!», «It's just a program!», «Do you want to

be a teacher?», and «Everyone should know this!» The lack of an answer to the question «Why should I study this material?» destroys an interest in learning. As the mass survey of schoolchildren, their parents, teachers, a similar situation arises, for example, in the process of multiplication tables studying. Teachers cannot motivate the obvious need to give the correct answer to the schoolchildren's argument: «Why study the multiplication tables if there is a calculator in each phone?» During our experiment it turned out that the teachers in 57 % of cases could not interpret the need to study the multiplication tables! Probably the reasons for this problem lie in the need to apply the psychodidactic approach even in the process of future teachers' training.

6.2. Jan Amos Comenius proclaimed the school's postulate of motivating students to study: «When beginning to study any subject, the students' minds must be prepared before ...» (Komenskij, 1989:51); «In all possible ways, it is necessary to illuminate the children's fiery desire for knowledge and to study... The teaching method should reduce the difficulty of learning so that it does not cause dissatisfaction with students and does not divert them from further studies» (Komenskij, 1989:61).

7.1. Psychodidactics involves the special organization of the educational environment: learning, upbringing, development in educational institutions and beyond. Firstly, it is also about the school building, its structure. In addition to productive training in educational institutions, a special organization of interaction between school and family is needed. Establishing contact with pupils' parents in order to properly organize the educational environment is one of the modern psychodidactic tasks. The foregoing implies: continuing education, developing pupils' creative abilities, their education outside of school; management of such organization at the state level. In fact, the modern teaching system in general educational institutions has a few examples of a successful and productive educational environment organization.

7.2. This is precisely what the «Regulation IX» is: «There was no bad company allowed in and outside school» (Komenskij, 1989:58); «The aspiration for children's learning is encouraged and supported by parents, teachers, schools, educational institutions themselves, teaching methods and authorities» (Komenskij, 1989:61). Understanding this, Comenius gives advice to parents, teachers, school organizers, authorities (Komenskij, 1989:61–63).

At present, the article volume does not allow us to resort to further isolation of Jan Amos Comenius psychodidactic ideas. We have carried out only a generalized comparison with Comenius modern psychodidactic approach to the education.

Thus, Comenius's psychodidactic ideas expressed in his *Great Didactics* can be generalized in such positions:

- didactics as a science of the unity of education and upbringing;
- subject-subjective, productive learning focused on effective interaction between teacher and pupils / students;
- education without coercion;

- maximum integration with psychology and its current achievements;
- the priority of personality abilities development;
- education and upbringing motivation;
- special organization of the educational environment.

Great Didactics, in terms of modern pedagogical tendencies, has a technological nature. It is content structured according to the technological model: observing the principle of reproducibility, consistency, continuity, reflection, etc. Some of its principles are similar to the modern requirements of technologizing. For example, previously mentioned in this article, «methodology psychology» (4.2).

Skeptics may notice: «But these are well-known facts! On the basis of Comenius's didactic principles school has been functioning for many centuries!» Yes, but this is just a theory. In practice, in real school pedagogy, according to statistics, compulsion, punishment (not physical), unmotivation, etc., prevails. Paradoxically, however, these are the same problems that even a prominent teacher of the century ago wrote. The title of section XI of the *Great Didactics* still remains relevant: «By this time there have been no schools that generally correspond to their purpose» (Komenskij, 1989:30). Thus, Jan Amos Comenius's *Great Didactics* is not obsolete, but still relevant and modern. Perhaps it is because we eliminated the psychodidactic aspects of his postulates and clearly divided pedagogy from psychology?

Probably, one should review Jan Amos Comenius's eternal postures from the psychodidactics' perspective. Let me not offend fellow-scientists, but one can not oppose «new» psychodidactics to «obsolete Comenius's didactic principles»! After all, according to our belief, this «innovative» interdisciplinary science starts with the *Great Didactics*. That's what we have tried to justify.

Consequently, modern productive / effective pedagogy actualized the formation of interdisciplinary science – psychodidactics that studies special conditions for improving the efficiency / productivity of the learning process by maximizing mental phenomena peculiarities in the teachers and pupils / students' activities. However, it is the psychodidactic approach that is the quintessence of the *Great Didactics* by Jan Amos Comenius. The ideas he interpreted are not obsolete, but actual today, as everything is really pedagogical: «eternal, good, wise».

For the psychodidactic approach implementation in the educational environment of modern educational institutions, first of all, the training and retraining of teachers in the specified context is necessary. Further research requires the substantiation of the modern pedagogy content for students of higher educational institutions in terms of overhauling the traditional presentation of the *Great Didactics* by Comenius.

References

- Gelfman E.G., Holodnaya M.A., *Psichodidaktika shkolnogo uchebnika: Intellektualnoe vospitanie uchashchihsya*, Sankt-Peterburg, 2006 [in Russian].
Davydov V.V., *Teoriya razvivayushchego obucheniya*, Moskva, 1996 [in Russian].

- Filippov V., *Psihodidaktika kak instrument realizacii sistemno-deyatelnostnogo podhoda*. <https://fvova.ru/blog/do/psydidakt.pdf> [access: 05.03.2015] [in Russian].
- Klarin V.M., Dzhurinskij A.N., *Kommentarii*. Y.A. Komenskij, Moskva, 1989 [in Russian].
- Komenskij Y.A., *Velikaya didaktika*. Pedagogicheskoe nasledie, Moskva, 1989 [in Russian].
- Krutskij A., *Psihodidaktika v sodержanii professionalnoj podgotovki budushchego uchitelya*, <http://www.dissercat.com/content/psikhodidaktika> [access: 11.06.2002] [in Russian].
- Krutskij A., *Psihodidaktika – novaya otrasl psihologo-pedagogicheskogo znaniya*, <http://fiz.1september.ru/article.php?ID=200600317> [access: 17.03.2006] [in Russian].
- Lebedeva V.P. *Psihodidaktika – predmet nauchnogo interesa*, <http://www.paedagogia.ru/2011/68-07/223-lebedeva> [access: 23.07.2011] [in Russian].
- Osadchenko I.I. *Teoriya i praktika situacijnogo navchannya u pidgotovci majbutnih uchiteliv pochatkovoї shkoli* : monografiya, Uman, 2011 [in Ukrainian].
- Osadchenko I.I. *Harakteristika zmistu «Psihodidaktika pochatkovoї shkoli» v konteksti pidgotovki majbutnih uchiteliv*. «Naukovij visnik Skhidnoevropejskogo nacionalnogo universitetu imeni Lesi Ukrajnki». Seriya «Pedagogichni nauki», № 1 (303). Tom II, Lutsk, 2016, S. 23–28 [in Ukrainian].
- Panov V.I., *Psihodidaktika obrazovatelnyh sistem: teoriya i praktika*, Sankt-Peterburg, 2007 [in Russian].
- Rakhimov A., *Psihodidaktika*. http://pedagogical_dictionary.academic.ru [access: 10.06.2016] [in Russian].
- Yaremko O., *Osnovi integrativnoj hristiyanskoj psihoterapij*. <http://christianpsychology.org.ua> [access: 17.06.2015] [in Ukrainian].

Ukrainian version

Сучасному світові притаманний не лише потужний науково-технічний прогрес, а й кардинальні інновації у галузі педагогіки. З плином часу змінюється методологія теорії та практики освітніх процесів. Класичні педагогічні підходи піддаються сумнівам та розглядаються під кутом зору парадигми існування людства у XXI столітті. Нині популярними у педагогіці стали акмеологічний, технологічний, андрогогічний та інші методологічні підходи. Завдяки ним наука-педагогіка осучаснюється, набуває «модних» тенденцій.

Одним із таких підходів у сучасній освіті є психодидактичний. Консервативні науковці та скептики піддають сумніву його доцільність.

Натомість інноватори переконані у необхідності оновлення педагогічних догм. З одного боку, усе нове водночас з науковим інтересом викликає супротив дослідників. З іншого боку, недостатньо обґрунтовані інноваційні підходи до вивчення педагогічних явищ можуть бути хибно трактованими та недоцільно уживаними у науковому контексті. Почасти може виникнути наукова ситуація, коли новий підхід виявляється із категорії «старого та давно забутого».

Аналіз наукових джерел країн пострадянського простору та інших європейських країн дозволив констатувати розвиток сучасної школи психодидактики. Ця наука посилено вивчається у державних педагогічних університетах (Крутський, 2006): Барнаульському (проф. Олександр Крутський), Башкирському (проф. Ахмет Рахімов), Магнітогорському (проф. Андрій Подольський). У вказаних університетах проведено науково-практичні конференції під загальною назвою *Психодидактика вищої та середньої освіти*. Проф. Віктор Панов (Панов, 2007) у галузі психодидактики продовжує розвивати ідеї видатних учених (Петра Гальперіна, Василя Давидова, Наталії Менчинської, Ніни Тализіної та ін.).

В Україні функціонує поки що єдина Польсько-українська науково-дослідницька лабораторія психодидактики імені Я. А. Коменського в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Очолює лабораторію автор цієї статті. З метою популяризації психодидактичних ідей у 2017 р. на базі лабораторії проведено Першу Міжнародну науково-практичну Інтернет-конференцію *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти*. Заплановано проведення аналогічної конференції у 2018 році.

Водночас у наукових джерелах по-різному обґрунтовується історія та передумови виникнення психодидактики як науки. Так, Ахмет Рахімов зазначає: психодидактика виникла на заміну «застарілих дидактичних принципів, розроблених ще Яном Амосом Коменським 350 років тому...» (Рахімов, 2015). Однак дозволимо не погодитися із думкою щодо застарілості дидактичних ідей Яна Амоса Коменського.

Мета нашої статті – шляхом аналізу та порівняння сучасних наукових джерел й *Великої дидактики* Яна Амоса Коменського схарактеризувати його психодидактичні ідеї; обґрунтувати належність видатному педагогові авторство психодидактичного підходу у освіті.

Передусім з'ясуємо сутність сучасного тлумачення поняття «психодидактика». Зазначимо, що на пострадянському просторі термін «психодидактика» став активно застосовуватися у науковій лексиці після оприлюднення Василем Давидовим у 1996 р. фундаментальної праці *Теорія розвивального навчання*. У цій праці дослідник розвивальне навчання зараховує до галузі – «психодидактики» (Давидов, 1996:140).

На основі аналізу наукових джерел тлумачення цього поняття згруповане нами за змістовим критерієм. Отже, трактування науковцями поняття «психодидактика» можна розглядати з точки зору:

1. Міжпредметності:

– «полідисциплінарна галузь наукового знання, що інтегрує психологічні, дидактичні, методичні знання, використовувані у реальній практиці розвивальної освіти, з метою особистісно-ціннісної спрямованості освітнього процесу» (Давидов, 1996:145);

– «унікальна, інноваційна, здоров'язберігальна, природовідповідна наука, яка на практиці дає найкращі результати... Це інтегративна та психозберігальна наука на перетині філософії, психології, педагогіки та навчальної технології» (Рахімов, 2015);

– «галузь педагогіки, у рамках якої конструюються зміст, форми та методи навчання, базовані на інтеграції психологічних, дидактичних, методичних та предметних (відповідно до певного навчального предмета) знань з пріоритетом застосування психічних закономірностей розвитку особистості у якості основи організації навчального процесу освітнього середовища у цілому» (Гельфман, Холодна, 2006);

– як інтегративна галузь, що характеризує водночас і процес учіння у розвивальній освіті, і учня як суб'єкта особистісного становлення, його пізнавальні інтереси, духовно-моральну та поведінкову діяльність (Філіпов, 2015).

2. Методологічності:

– нова галузь психолого-педагогічного знання, «у рамках якої запропоновано виділити подібні психолого-педагогічні поняття у якості самостійної категорії, назвати їх методологічними підходами психодидактики і зробити предметом цієї галузі знань. До їх переліку нині належать: проблемний підхід, програмований підхід і комп'ютеризація, дискретний підхід, системно-функціональний, системно-логічний, індивідуально-диференційований, комунікативний, ігровий, міжпредметний, історико-біографічний, демонстраційно-технічний, задачний, модельний» (Крутський, 2006);

– «галузь цілісного психолого-педагогічного знання, предметом якого є система методологічних підходів до навчання та способи розгортання цього знання в реальній педагогічній практиці» (Крутський, 2002);

– «один з варіантів полідисциплінарного підходу до забезпечення успішності сучасної освіти» (Лебедева, 2011).

Нам також імпонує думка Вікторії Лебедевої, що «дидактика обслуговує процес навчання, а психодидактика – процес освіти, як процес розвитку індивідуальності, суб'єктності, особистості загалом» (Лебедева, 2011).

Віктор Панов зазначає: класичні питання дидактики розкривають цілі навчання, його зміст, методи і технологічні прийоми, а психодидактика – розширює коло питань, що потребують вирішення щодо дидактичних умов цього процесу (Панов, 2007).

На нашу думку, оскільки термін «психодидактика» – бінарний, то й

має подвійну дефініцію. По-перше, психології (вивчення психічних явищ і поведінки людини) та дидактики (розділу педагогіки, що досліджує теорію навчання). Отже, психодидактику розглядаємо як міждисциплінарну галузь психолого-педагогічних наук, що досліджує умови ефективності / продуктивності процесу навчання шляхом максимального врахування у цій діяльності особливостей психічних явищ учнів / студентів та педагогів. Основний методологічний підхід у контексті психодидактики – суб'єкт-суб'єктний.

Йдеться про психодидактичний підхід до освітнього процесу як до освіти найвищого гатунку, навчання без примусу. Звісно, гасло «навчання та виховання без примусу» – освітня концепція сучасності. Проте у масовій практиці учні продовжують без особливого бажання відвідувати школу та навчатися. Отже, проблеми продуктивності та суб'єктності навчання та виховання залишаються актуальними.

Ми зумисне вдалися до ґрунтового цитування тлумачення поняття «психодидактика» різними сучасними авторами, щоб представити загальну картину дефініції, наукових тенденцій та врешті здійснити наукове порівняння з ідеями Коменського. Можливо, наша наукова позиція викличе критику. Однак ми не претендуємо на наукове відкриття, а робимо спробу захистити дидактичні (психодидактичні) ідеї Коменського від титулу «застарілі».

Аналіз підручників з педагогіки країн пострадянського простору (Анатолія Алексюка, Валентина Андрєєва, Ніни Бордовської, Марини Вайндорф-Сисоєвої, Василя Галузьяка, Івана Зайченка, Ліни Крившенко, Анатолія Кузьмінського, Артура Реана, Миколи Сметанського, Миколи Фіцули, Володимира Шахова, Василя Ягупова та ін.) дозволив констатувати класичну інтерпретацію *Великої дидактики*. Правильний, але консервативний підхід настільки впливовий, що зазвичай ні у кого не виникає ні сумніву, ні бажання «по-іншому» прочитати рядки видатного педагога. Сторіччями загальноприйнято читати Яна Амоса Коменського так, як його уже інтерпретували. У такій інтерпретації з *Великої дидактики* науковцями взято за основу, передусім, назву твору – «дидактика». Отож, дидактика у сучасній інтерпретації у підручниках з педагогіки – лише теорія навчання, а не інтегрована концепція вченого.

Порівняння поглядів сучасних дослідників у галузі психодидактики та наукових ідей Яна Амоса Коменського подаємо підпунктами. Далі пропонуємо: номер – окрема позиція порівняння з підпунктами характеристики сучасної психодидактики (приміром, 1.1., 2.1, 3.1 і т.д.) та дидактичної / психодидактичної ідеї Коменського (наприклад, 1.2, 2.2, 3.2 і т. д.):

1.1. У логічній єдності сучасна психодидактика навіть на теоретичному рівні розглядає поняття «навчання» та «виховання».

1.2. Дидактика видатним педагогом ще у заголовку трактується як спосіб організації шкіл, у яких учні могли б «навчатися наукам, удосконалювати свою вдачу, наповнюватися чеснотами...» (Коменський,

1989:11). Адже «гарний невіглас» – це лише тільки «прикрашений пір'ям папуга» (Коменський, 1989:19). У школах мають «Розвиватися благочинність та вдача у напрямі загалом благопристойності згідно з усіма моральними засадами» (Коменський, 1989:30). Ян Амос Коменський навіть на теоретичному рівні не розмежує процеси «навчання» та «виховання».

2.1. Сам процес навчання та виховання, з психодидактичної точки зору, переводиться на вищий щабель – універсальності та продуктивності для кожного суб'єкта. Причому йдеться про обов'язкове досягнення освітнього успіху. Це суттєво вирізняє психодидактичний підхід від класичного дидактичного, при якому усе розраховується на «середнього» учня / студента. Дослідники психодидактики згодні в одному: ця наука виходить за рамки традиційного розуміння «теорії навчання», розглядає будь-яке дидактичне поняття (форма, метод, засіб навчання тощо) лише через призму суб'єкта (учня, педагога). Останні десятиріччя, принаймні в українських школах, офіційно взято орієнтир на суб'єкт-суб'єктне навчання, Державні стандарти орієнтуються на особистість учня. Проте на практиці педагогу у класі з різною (великою / малою) наповненістю учнів та з орієнтацією на державні вимоги неможливо максимально реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні та вихованні.

Педагог, реалізуючи вказаний підхід, має бути майстром своєї справи. Психодидактична діяльність – це педагогічна майстерність. Педагог має виконувати не тимчасову роль «батьків», а щиро любити своїх учнів батьківською любов'ю. Тоді й учні будуть щирими та із захопленням відвідуватимуть заняття. У сучасних університетах читаються курси «Основ педагогічної майстерності», «Педагогічної етики», «Педагогічного спілкування» тощо. Однак нами констатовано у результаті опитування, що 66 % учителів загальноосвітніх навчальних закладів та викладів вищих навчальних закладів не мають продуктивного контакту з учнями / студентами; 73 % учнів та студентів мають проблеми у спілкуванні із педагогами (Осадченко, 2011, 2016).

2.2. У Коменського саме так трактується його *Велика дидактика*: «... універсальне мистецтво навчати усіх усьому...» (Коменський, 1989:11). Прийнято у цьому випадку тлумачити термін «мистецтво», як синонім слова «наука» (Кларін, Джуринський, 1989:392). Однак Коменський повсякчас використовує у книзі й термін «наука». Ми вважаємо, що жодної синонімічності не вжито видатним педагогом у цьому випадку. Він цитує Григорія Назіанзіна щодо процесу освіти людини як «мистецтва з мистецтв» (Коменський, 1989:13). Дійсно, продуктивне (психодидактичне) навчання та виховання можливо здійснити лише майстерному педагогу-митцю. Згідно із Коменським – ця справа «надзвичайної складності» (Коменський, 1989:13). Власне, «Метод навчання має бути перетвореним у мистецтво» (Коменський, 1989:47).

Крім того, Коменський розглядав освітній процес тільки продуктивним: «...навчати з обов'язковим успіхом, так, щоб неуспіху

слідувати не могло...» (Коменський, 1989:12) та суб'єктним: «... *мистецтво вчити та учитися...*» (Коменський, 1989:13); процес освіти має бути так організованим для учнів, «щоб можна було довести їх до вершин наук без труднощів, суму, окриків і побиття, а ніби граючись та жартуючи» (Коменський, 1989:13); тому погане «підкування про дітей виявляють ті, хто силоміць змушують їх навчатися» (Коменський, 1989:61). «Якщо *вчителі* будуть привітними та лагідними, не будуть відштовхувати від себе дітей своїм суворим звертанням, а будуть захоплювати їх своєю батьківською прихильністю, манерами і словами; якщо вчителі рекомендуватимуть науки, які вони викладають, <...>, тоді <...> дітям буде приємніше перебувати у школі, ніж удома» – застерігає Ян Амос Коменський (Коменський, 1989: 61–62).

Отже, ідеї суб'єкт-суб'єктного, продуктивного навчання, орієнтованого на ефективну взаємодію педагога та учня, майже чотири століття.

3.1. Психодидактичний підхід виявляється у відсутності примусу до навчання та виховання, у стимулюванні учнів процесом навчання та виховання до саморозвитку та самоосвіти.

3.2. У *Великій дидактиці*, окрім орієнтиру на бажане навчання, «щоб ні у вчителів, ні в учнів не було обтяження або суму...» (Коменський, 1989:12), вказано про необхідність спонукання «учнів до істинних знань, доброї вдачі і глибокого благочестя» (Коменський, 1989:12). Отже, сучасне гасло психодидактичного підходу, «Навчання і виховання – без примусу!», – провідна ідея *Великої дидактики*.

4.1. Психодидактика як інтегрована наука має максимально застосовувати методи та прийоми найсучасніших досягнень у галузі психології. До таких досягнень зараховують використання сучасних психологічних течій на кшталт релігійної психології (християнської психотерапії (Яремко, 2016)). Треба враховувати толерантність щодо різноманітності релігійних течій, сповідуваних сучасними учнями та їхніми родинами. У ретроспективі людства релігію то відсторонюють від освіти, то знову актуалізують. Однак заперечити її значущий вплив на реальне навчання та виховання нині неможливо.

Щодо максимальної психологізації навчання та виховання, то зміст сучасної дидактики відокремлений від психології. Педагогічна психологія викладається майбутнім педагогам в університетах окремою дисципліною.

4.2. Як науковець-теолог, переконаний у Божому благословенні щодо написання *Великої дидактики*, Коменський повсякчас цитує Біблію: «І праця, розпочата з Господом, не буде марною» (Коменський, 1989: 16).

У *Великій дидактиці* не вживається термін «психологія». Проте розділ VII «Формування людини найлегше відбувається у ранньому віці. Воно навіть тільки у цьому віці й може відбуватися» (Коменський, 1989:20–23), розділ XVII «Основи легкості учіння та навчання» (Коменський, 1989:59–64) мають суто психологічні постулати. Так само – його

характеристика вроджених здібностей (Коменський, 1989:40–43), елементи вікової психології: «Навчати людину у старості занадто пізно, оскільки її пізнавальна здатність та пам'ять уже слабшають» (Коменський, 1989:48); психологія методики: «*Треба формувати по-перше, розуміння речей, по-друге, пам'ять і, по-третє, мову та руки*» (Коменський, 1989:53).

5.1. Психодидактичний підхід однозначно передбачає розвиток творчих здібностей школярів. Розвивальне навчання як психодидактичне також стало популяризуватися науковою школою Давидова-Ельконіна з 90-х років минулого століття.

5.2. Ще у XVII столітті Коменський першою вимогою щодо функціонування школи називав: «Засобами наук та мистецтв розвивати природні обдаровання» (Коменський, 1989:30). Урахуванню особливостей вроджених здібностей школярів видатний педагог (Коменський, 1989:40–43) приділяв значущу увагу: здійснив класифікацію та схарактеризував кожну групу здібностей, фактично описав методику роботи з учнями тієї чи іншої групи. Пріоритетна увага у його праці надається пізнавальним здібностям: «*Учитель має дотримуватися усіх способів розкриття пізнавальних здібностей та застосовувати їх відповідно до обставин*» (Коменський, 1989: 53).

6.1. Психодидактичне навчання – апріорі мотивоване. Беззаперечно, мотиваційний компонент – складник будь-якого традиційного навчального заняття. Проте на практиці мотивація навчання та виховання – «найслабший» етап. З точки зору психодидактичного підходу йдеться про переформулювання рефлексійної мети навчального заняття. Однак у реальній педагогіці мету заняття педагог зазначає лише у плані-конспекті, фактично, формально. На запитання школярів: «Навіщо нам вивчати цю тему?», переважно звучать відповіді педагога: «Так треба!», «Твої батьки це вчили!», «Така програма!», «Хочеш стати на місце педагога?», «Всі мають це знати!». Відсутність відповіді на запитання «Навіщо треба вивчати цей матеріал?» знищує вцент інтерес до навчання. Як констатує масове опитування школярів, їхніх батьків, педагогів, аналогічна ситуація виникає, приміром, у процесі вивчення таблиці множення. Педагоги не можуть мотивувати очевидну необхідність, дати правильну відповідь на аргумент школярів: «Для чого вчити таблицю множення, якщо є калькулятор у кожному телефоні?». У процесі нашого експерименту виявилось, що самі педагоги у 57 % випадків не змогли витлумачити необхідність вивчення таблиці множення!.. Певно, причини такої проблеми криються у необхідності застосовувати психодидактичний підхід ще в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

6.2. Коменський проголошував шкільний постулат мотивування учнів до навчання: «Коли розпочинають вивчення будь-якого предмету, розуми учнів мають бути до того готовими...» (Коменський, 1989: 51); «Усіма можливими способами треба запалювати в дітях полум'яне прагнення до знань та до учіння... Метод навчання має зменшити труднощі

учіння для того, щоб воно не викликало в учнів незадоволення і не відвертало їх від подальших занять» (Коменський, 1989: 61).

7.1. Психодидактика передбачає спеціальну організацію освітнього середовища: навчання, виховання, розвиток у закладах освіти та за її межами. По-перше, йдеться також про шкільне приміщення, його устрій. Окрім продуктивного навчання у закладах освіти, необхідна спеціальна організація взаємодії школи та сім'ї. Налагодження контакту з батьками учнів з метою правильної організації освітнього середовища – одне із завдань сучасної психодидактики. Зазначене передбачає: продовження навчання, розвитку творчих здібностей учнів, їхнього виховання поза школою; управління такою організацією на державному рівні. Насправді сучасна система навчання у загальноосвітніх навчальних закладах має поодинокі приклади вдалої організації освітнього середовища продуктивного характеру.

7.2. Саме це передбачається «Положеннями IX»: «У школі і поза школою не було терпиме погане товариство» (Коменський, 1989:58); «Прагнення до навчання спонукається і підтримується у дітях батьками, вчителями, школою, самими навчальними предметами, методом навчання і владою» (Коменський, 1989:61). Розуміючи це, Коменський подає надає поради батькам, вчителям, організаторам школи, владі (Коменський, 1989:61–63).

Наразі обсяг статті не дозволяє нам вдатися до подальшого виокремлення психодидактичних ідей Яна Амоса Коменського. Нами здійснено лише узагальнено порівняння із сучасними психодидактичного підходу до освіти Коменського.

Таким чином, психодидактичні ідеї Яна Амоса Коменського, висловлені у його «Великій дидактиці» можна узагальнити у таких положеннях:

- дидактики як науки про єдність навчання та виховання;
- суб'єкт-суб'єктного, продуктивного навчання, орієнтованого на ефективну взаємодію педагога та учнів / студентів;
- освіти без примусу;
- максимальної інтеграції із психологією та її сучасними досягненнями;
- пріоритету розвитку здібностей особистості;
- вмотивованості навчання та виховання;
- спеціальної організації освітнього середовища.

Велика дидактика, з точки зору сучасних педагогічних тенденцій, має технологічний характер. Вона побудована змістово-структурно за технологічним зразком: з дотриманням принципу відтворюваності, послідовності, наступності, рефлексійності тощо. Окремі її положення аналогічні сучасним вимогам технологізації. Приміром, згадувана раніше у цій статті «психологія методики» (4.2).

Скептики можуть зауважити: «Але ж це – загальновідомі факти! На засадах дидактичних принципів Яна Амоса Коменського школа функціонує

багато століть!». Так, але це – лише теорія. На практиці, у реальній шкільній педагогіці, згідно зі статистикою, переважають примус, покарання (хоч і не фізичні), неумотивованість тощо навчання. Парадоксально, проте це – ті самі проблеми, про які писав ще видатний педагог століття тому. Досі залишається актуальною назва розділу XI *Великої дидактики*: «До цього часу не було шкіл, що загалом відповідають своєму призначенню» (Коменський, 1989:30). Отже, *Велика дидактика* Коменського – не застаріла, а досі актуальна та сучасна. Можливо, тому що ми усунули психодидактичні аспекти його постулатів та чітко розділили педагогіку від психології?

Певно, варто переглянути одвічні постулати Яна Амоса Коменського під кутом зору психодидактики. Нехай не ображаються на мене науковці-колеги, але не можна протиставляти «нову» психодидактику «застарілим дидактичним принципам Коменського!» Адже, на наше переконання, саме з *Великої дидактики* бере початок ця інноваційна міждисциплінарна наука. Саме це ми й спробували обґрунтувати.

Отож, сучасна продуктивна / ефективна педагогіка актуалізувала становлення міждисциплінарної науки – психодидактики, що вивчає спеціальні умови підвищення ефективності / продуктивності процесу навчання шляхом максимального врахування особливостей психічних явищ у діяльності педагогів та учнів / студентів. Проте саме психодидактичний підхід – квінтесенція *Великої дидактики* Яна Амоса Коменського. Трактовані ним ідеї – не застарілі, а актуальні й нині, як усе насправді педагогічне: «вічне, добре, мудре».

Для реалізації психодидактичного підходу в освітньому середовищі сучасних навчальних закладів необхідна, насамперед, підготовка та перепідготовка педагогів у зазначеному контексті. Подальшого дослідження потребує обґрунтування змісту сучасної педагогіки для студентів педагогічних вищих навчальних закладів з точки зору перетрактування традиційного викладу *Великої дидактики* Яна Амоса Коменського.

Бібліографія

- Гельфман Э.Г., Холодная М.А., *Психодидактика школьного учебника: Интеллектуальное воспитание учащихся*, Санкт-Петербург, 2006.
- Давыдов В.В., *Теория развивающего обучения*, Москва, 1996.
- Кларин В.М., Джурицкий А.Н., *Комментарии. Я. А. Коменский*, Москва, 1989.
- Коменский Я.А., *Великая дидактика*. Педагогическое наследие, Москва, 1989.
- Крутский А., *Психодидактика в содержании профессиональной подготовки будущего учителя*, <http://www.dissercat.com/content/psikhodidaktika> [доступ: 11.06.2002].
- Крутский А., *Психодидактика – новая отрасль психолого-педагогического знания*, <http://fiz.1september.ru/article.php?ID=200600317> [доступ: 17.03.2006].

- Лебедева В.П., *Психодидактика – предмет научного интереса*, <http://www.paedagogia.ru/2011/68-07/223-lebedeva> [доступ: 23.07.20011].
- Осадченко І.І., *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи* : монографія, Умань, 2011.
- Осадченко І.І., *Характеристика змісту «Психодидактика початкової школи» в контексті підготовки майбутніх учителів*. «Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки». Серія «Педагогічні науки». № 1 (303), Том II, Луцьк, 2016, С. 23–28.
- Панов В.И., *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*, Санкт-Петербург, 2007.
- Рахимов А., *Психодидактика*. http://pedagogical_dictionary.academic.ru [доступ: 17.06.2015].
- Філіпов В., *Психодидактика как инструмент реализации системно-деятельностного подхода*, <https://fvova.ru/blog/do/psydidakt.pdf> [доступ: 05.03.2015].
- Яремко О., *Основи інтегративної християнської психотерапії*, <http://christian-psychology.org.ua> [доступ: 10.06.2016].

Manfred Richter

Berlin, Niemcy

Life Long Learning (LLL) „Die Pampaedia ist das Gründungsdokument der Disziplin der Erwachsenenbildung“ (Werner Korthaase)¹

Life Long Learning (LLL) – “Pampaedia is a document of the appearance of the discipline adult education” (Werner Korthaase)

Uczenie się przez całe życie – „Pampadia jest dokumentem powstania dyscypliny *edukacja dorosłych*“ (Werner Korthaase)

Zusammenfassung

Lebenslanges Lernen ist heute eine allgemeine Forderung angesichts der rasant sich verändernden Weltverhältnisse, denen sich kein Land entziehen kann. Erst recht nicht keine zeitgenössische Theorie der Bildung. Diese muss somit die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen konzeptionell einbeziehen. Zudem ist der Staat gefordert, die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens anzuerkennen durch die Bereitstellung öffentlicher Weiterbildungsangebote wie Volkshochschulen. Es ist ein sog. „Vierter Bildungsbereich“ zu fördern, wo allerdings eine der Selbstkompetenz des erwachsenen Menschen entsprechende Bildungsfreiheit in Themen und Methoden des Lernens herrschen muss. Tatsächlich ist diese moderne Forderung lebenslangen Lernens erstmals in systematischer Form von Comenius aufgestellt worden bereits im 17. Jh.: in der Pampaedia, dem mittleren (vierten) Teil seines Hauptwerks „Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ („De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“ - wobei „catholica“ bedeutet: universell, allgemein). Dieser Aufsatz ist dem Gedenken an den 10 jährigen Todestag von Werner Korthaase im Mai 2018 gewidmet, der die Pampaedia bezeichnet hat als „die Gründungsurkunde der Disziplin der Erwachsenenbildung“.

Stichwörter: Deutsche Comeniusgesellschaft, Erwachsenenbildung Comenius / Komenký / Komeński, Jan Amos, Korthaase Werner , Life Long Learning, Lebenslanges Lernen

Abstract

LLL nowadays acknowledged as an inevitable part of modern theory and practice of education. Public and societal support is asked for this so called „fourth“ area and possibility of learning which should accompany people in their lifetimes in themes and methods which are suitable for adult selfcompetence.- Not always it is known that the idea of lifelong learning for the first

¹ Für den Gesamtzusammenhang sei verwiesen auf meinen Beitrag zur internationalen Konferenz in Prag 2006 anlässlich des 350-Jahr-Gedenkens des Erscheinens der Opera Didactica Omnia in Amsterdam 1656 *Erwachsenenbildung als Allgemeine Beratung / Vzdělávání dospělých jako obecnáporada*. In: Svatava Cholochová - Markéta Pánková - Martin Steiner (eds.) *Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání / Johannes Amos Comenius. The Legacy of the Culture of Education*. Praha 2009, S. 537ff.

time was expressed in a systematised way in 17th century by Jan Amos Komenský. This is to be found in „Pampaedia“, the fourth part of „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“ (Amsterdam, written in the 1660ies). Werner Korthaase, co-founder of the German Comeniological Society (DCG), therefore called it „the basic paper of the theory of adult education“. To him this essay is dedicated.

Streszczenie

Uczenie się przez całe życie jest dzisiaj ogólną tendencją w obliczu dynamicznych zmian na świecie, których żaden kraj nie może uniknąć. Tym bardziej nie jest współczesną teorią edukacji. Ta musi koncepcyjnie uwzględniać edukację dorosłych oraz permanentne uczenie się. Państwo jest zobowiązane do tego, aby zaakceptować konieczność uczenia się obywateli przez całe życie i przygotować ofertę dalszej edukacji w formie publicznych placówek, jak np. uniwersytet ludowy. Stanowi to tzw. „czwarty obszar” edukacji, w którym powinna obowiązywać odpowiadająca kompetencjom własnym osób dorosłych swoboda edukacyjna w zakresie treści i metod uczenia się. W rzeczywistości owa nowoczesna koncepcja uczenia się przez całe życie po raz pierwszy została stworzona przez Komeńskiego w XVII w.: w Pampedii, środkowej (czwartej) części jego głównego dzieła „O naprawie rzeczy ludzkich“ („De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“ – przy czym „catholica“ oznacza: uniwersalny, ogólny).

Ten tekst poświęcony jest pamięci Wernera Korthaase w 10. rocznicę jego śmierci, w maju 2018 roku, który określił Pampedię jako „świadekstwo powstania dyscypliny *edukacja dorosłych*“.

Słowa kluczowe: Niemieckie Towarzystwo Komeniologiczne, edukacja dorosłych, Jan Amos Komeński, Korthaase Werner, uczenie się przez całe życie

Lebenslanges Lernen – Life Long learning – „LLL“

Diese Parole ist heute in aller Munde. Denn das Leben verlängert sich enorm, und jeder Mensch begreift, dass sein Schulwissen, das er in Kindheitstagen, ergänzt durch Studien und Berufsausbildung in unserer Jugend, längst nicht mehr aktuell ist. Es bedarf der ständigen Überprüfung und Ergänzung. Das Wissen selbst multipliziert sich innerhalb kurzer Zeit und kann gar nicht mehr umfassend wahrgenommen werden, nur noch anteilig und perspektivisch.

Dabei geht es zugleich um die ebenfalls stets voranschreitende Erneuerung des Denk-Rahmens für unser Wissen. Denn die Rahmenbedingungen in der Gesellschaft haben sich ebenfalls ständig verändert und sie tun es weiter – so dass das, was einmal eine bestimmte klare Bedeutung in unserem Lebenszusammenhang hatte, plötzlich einen anderen Sinn bekommt, da sich der Kontext unseres Lebens verändert hat. Z. B. kann beharrliches Festhalten an überlieferten Ansichten, die man bislang als Tugend einschätzte, zum Hemmschuh für unabweisbare Erneuerungen werden – also zur Untugend.

Dabei können wir nicht übersehen, dass es nicht nur um unsere nähere Umgebung geht oder um die Gesellschaft vor Ort, wo uns alles vertraut scheint oder auch noch ist – sondern, dass auch unsere Gesellschaft in größere Zusammenhänge eingeordnet ist, die, ob wir es wollen oder nicht, unser Leben mitbestimmen. Viele Menschen heute fürchten sich vor der sogenannten „Globalisierung“, wollen von ihr nichts wissen und wünschen sich daher in eine allerdings längst vergangene, angeblich „goldene“, angeblich „gute“ und angeblich „fromme“

Vergangenheit zurück. Geschichtsforscher wissen, dass das Bild früher keineswegs so einhellig gut war.

Es weiß aber heute schon jedes Kind aus dem Fernsehen, dass die Welt größer ist als meine liebe Heimat zuhause. Und es weiß jeder Kaufmann, jeder Firmenchef, jeder Gewerkschaftsführer, dass unsere ökonomischen Verhältnisse längst nicht mehr nur im nationalen Rahmen sich entwickeln, sondern durch die Europäische Gemeinschaft wesentlich mitbestimmt werden, in der wir uns gegenseitig abstimmen müssen auf faire Handelsbedingungen und Arbeitslöhne. Und wiederum wissen sie, dass auch diese Europäische Gemeinschaft schwer zu kämpfen hat, dass sie auf dem Weltmarkt bestehen kann und dass dabei keine Abschottung von dem Rest der Welt möglich ist, sondern dass eine kluge, wohl überlegte Auseinandersetzung mit den auf uns zu kommenden Anforderungen die beste Antwort darauf ist. Sie verspricht weit bessere Chancen als eine Einstellung, die nur denkt: „die Augen zu und weiter so!“ oder gar: „lieber zurück, wie es einstmal war!“ – aber eben: war es einstmal überhaupt so, wie wir uns das wünschen, dass es heute sei?

Wir sprachen bisher von dem ökonomischen Bereich, weil es hier überdeutlich ist, dass wir über die Schule, das Studium und die Berufsausbildung hinaus für das Berufsleben stets weiterlernen müssen. Daraus folgt aber: Wir müssen bereits in der Schule und im Studium *lernen, weiterzulernen*. Das bedeutet etwa, dass wir das Lernen an dem Stoff, an dem wir gerade lernen, als Exempel nehmen müssen dafür, an einem anderen Stoff, der später auf uns zukommt und der für uns neuartig ist, ebenfalls weiterlernen zu können. Und je mehr wir im Beruf stehen, desto mehr erwartet man von uns auch, dass wir das selbständig können. Und sogar, das wir andere anleiten können, das Lernen zu lernen.

Das Lernen des Lernens

Das Stichwort ist also: *Lernen des Lernens* – also nicht nur: einen bestimmten Stoff lernen, also etwa durch Auswendiglernen und dadurch, von anderen Gelehrtes nur zu rezipieren und es bloss zu wiederholen, oder gar Nach-“Plappern“. Sondern: es sich selbständig zu eigen machen.

Das ist auch die Idee der *neueren Universität*, wie sie seit ca. 1800 in Europa die älteren Universitäten ablöste. Ein Beispiel: Zu ihren Vordenkern in Deutschland für die damals neu begründete Berliner Universität gehören die Gebrüder Humboldt (nach denen sie heute benannt ist): Wilhelm, der Sprach- und Kulturphilosoph, und Alexander, der Naturphilosoph: Mitstreiter waren der evangelische Theologe und Philosoph Daniel Ernst Friedrich Schleiermacher zusammen mit den bekanntesten anderen Philosophen der Zeit bis hin zu Hegel- und diese Auffassung hat in ganz Europa zum Aufbruch zu selbständigem Denken in der Moderne beigetragen, gemäss der Forderung des Königsberger Philosophen Immanuel Kant: „sapere aude“ – „wage zu wissen“².

² Es sei nur vermerkt, dass es nach heutigem Verständnis dabei nie nur um das Erlernen von Sachwissen geht - immer ist dabei der subjektive Aspekt im Blick zu behalten – was Lernen für die lernende Persönlichkeit

Was damals zunächst für die „höheren Studien“ gedacht war, die Akademien und Universitäten, schon sogleich aber auch für das klassische Gymnasium, deren Oberstufe ja die Schulung für ein selbständiges Studium war – das ist jetzt eine viel allgemeinere Notwendigkeit geworden. Es gibt kaum einen Bereich des Lebens und Lernens, in dem das nicht gelten würde.

Nachdem wir von dem Bereich der Berufsausbildung und des Wirtschaftslebens sprachen, sehen wir uns den Bereich der *politischen Verantwortung*. Denn als Erwachsene sind wir zugleich politisch Verantwortliche geworden, „mündige“ Bürger, die den „Mund aufmachen“ sollen, wenn sie etwas vorzuschlagen oder zu kritisieren haben. Wenn wir die Demokratie nicht nur als eine Floskel verstehen wollen, die nur zum Schein besteht, weil wir in Wirklichkeit die Macht ausüben wenigen Personen oder Kreisen überlassen, womöglich solchen, die es verstehen, unerkannt zu agieren, sondern wenn wir unsere Verantwortung wahrnehmen wollen, dann brauchen wir auch ein hohes Mass an politischem Wissen und politischer Bildung, um entscheidungsfähig zu werden: als „Dorf- oder Stadtbürger“ vor Ort, als Staatsbürger in unserem Land, als Europäer in Europa, im er aber auch als Weltbürger in der Weltgesellschaft der Menschheit.

In einer Demokratie gibt es immer verschiedene Alternativen und es gilt zu allen Fragen des öffentlichen Lebens, wie im privaten Bereich auch, Argumente des Für und Wider – des Pro und Contra – abzuwägen. Ohne Alternativen wollen nur Diktatoren regieren. Die von ihnen herbeigeführten Katastrophen sind uns wohl noch in Erinnerung. Die Freiheit des Bürgers braucht Bildung. Und Bildung ist ein Menschenrecht – lebenslang.

Institutionen der Erwachsenenbildung als „Vierter Bildungsbereich“³

Deswegen muss der moderne Staat hierfür Möglichkeiten schaffen, ohne eine Doktrin vorzugeben. Er muss die Freiheit der Bürger ermöglichen und durch Bildungsmöglichkeiten fördern. Und das eben nicht nur für das Schul- und Studientalter – sondern, weil heutzutage das Lernen lebenslang nötig ist, „lebenslang“, d. h. eben auch für das Erwachsenenalter, einschliesslich des der Senioren. So besteht heute aus gutem Grund die Forderung an den Staat, für Institutionen und Möglichkeiten dieses heute so genannten LLL zu sorgen.

Solche Institutionen, die das Lebensalter im Anschluß an die Phase der „Schulen“ - mit ihrem teilweisen System der „Ver-schulung“ – ansprechen, müssen in erhöhtem Masse die Freiheit des Denkens und Lernens sicherstellen, die einem Erwachsenen angemessen ist. Sie müssen also die Selbstbestimmung und die Mitbestimmung der Lernenden sicherstellen!

bewirkt. Denn mit dem lernen verändert sich ja, und hoffentlich: „wächst“ und „reift“ unsere ganze Persönlichkeit. Im Anschluss an die populäre Redewendung: jeder ist seines eigenen Lebens Schmied – hat Comenius das in seiner kleinen Schrift *Faber fortunae* vertiefend dargelegt, die er seinem Schüler Kochlewski, des litauischen Kanzlers Sohn, in Elbing / Elblag gewidmet hat.

³ Zum Selbstverständnis der zeitgenössischen Erwachsenenbildung auch als „vierter Bildungsbereich“ und das Verständnis von lebenslangem Lernen vgl. Reinhard Golz - Werner Korthaase - Erich Schäfer (Hg.) *Comenius und unsere Zeit*, 1996, von letzterem *Die Pampaedia (vor 1670) von Johann Amos Comenius*, 2007

Vorgänger waren die sog. *Volkshochschulen*, die in verschiedenen Formen – auch als Heim-Volkshochschulen – etwa durch die Gewerkschaftsbewegung, durch Parteien, z. T. auch Kirchen und freie Initiativen errichtet wurden. Dabei können die sog. „Träger“ solcher Einrichtungen durchaus eigene Bildungs-Ziele anbieten, die für die Teilnehmer aber diskutierbar bleiben müssen.

Solche Einrichtungen der „*éducation permanente*“ (frz.) können sehr verschiedene Ziele haben und mit sehr verschiedenen Methoden arbeiten, die in verschiedenen Sprachen unterschiedlich bezeichnet werden können (z. B. frz. „Animation“ = Anregung, was mehr die freie allgemeine Bildung meint, oder „Formation“, was mehr die berufsbezogene Bildung meint, wobei auch formelle Abschlüsse möglich sind). In Deutschland spricht man der allgemeinen „Weiterbildung“, die die gesamte gesellschaftliche und individuelle Entwicklung meint, und der eher berufsorientierten „Fortbildung“.

Diese Institutionen der Erwachsenenbildung sollen, obgleich eine gewisse Struktur des Lernens von ihnen vorgegeben werden soll, zugleich auch einen Charakter von „Ent-Schulung“ haben (wie es vor Jahrzehnten schon der Bildungstheoretiker Iwan Illich gefordert hat), um die Freiheit des Lernens sicherzustellen. Auf Portugiesisch bezeichnete der berühmte Förderer des LLL auf Weltebene, beim ökumenischen Weltrat der Kirchen in Genf tätig, Paolo Freire, die Aufgabe als „*conscientizacao*“ – „Bewusstmachung“: nämlich Bewusstmachung der Machtverhältnisse in der Gesellschaft und Ideologien, denen Menschen unterworfen werden, so dass sie sich ihrer Freiheit – auch der Freiheit ihres Bewusstseins und ihrer Mitwirkung an der Gesellschaft, der sie beraubt wurden, bewusst werden.

Erwachsenenbildung muss also immer auch etwas Befreiendes mit sich führen, sie soll uns helfen, uns unserer, religiös gesehen, *gottgegebenen* Freiheit zu vergewissern und sie uns betätigen zu lassen⁴. Und, politisch gesehen, uns unserer *demokratisch verbürgten* Freiheit zu bedienen und sie wirksam werden zu lassen für das Gemeinwohl.

Wir werden nun staunen, wenn wir erfahren, dass für diese heute so allseits anerkannte Notwendigkeit bereits vor 350 Jahren eine solche Forderung aufgestellt worden ist: *durch Jan Amos Comenius*. Dies geschah in seiner *Pampaedia*, die er in Amsterdam in seinem zweiten Exil, nach seinem langen Aufenthalt in Polen (bis 1656), wo ihm die ersten Notizen dazu bei dem grossen Stadtbrand von Lissa/Lesno verbrannt waren, niederschrieb in den 1660er Jahren.

Comenius, die Erwachsenenbildung und die Neugründung der Deutschen Comeniusgesellschaft 1992

Diese Einsicht des Comenius hat uns bei der Gründung der neuen *Deutschen Comeniusgesellschaft* 1992 in Berlin im Stadtteil Neukölln, wo das bis heute erhaltene „Böhmische Dorf“ liegt, besonders interessiert.

⁴ Das verlangt Comenius von der Religion in ganz besonderer Weise: „dem Menschen die ihm von Gott gebene Freiheit zurückzugeben“!

Waren die Gründer der *Ersten Comeniusgesellschaft* in Deutschland, die übrigens international angelegt war, zum 300. Geburtsjahr des Comenius (geb. am 28. März 1592) erfolgte, 1891-1892, besonders die Lehrer an den Schulen und Lehrerverbände, übrigens auch besonders Berufsschullehrer, sowie auch sehr viele hochrangige Universitätsprofessoren – so war es jetzt, 1992 in charakteristischer Weise anders. Der Anstoss ging jetzt von Pädagogen aus, die in der Erwachsenenbildung oder der ausserschulischen Jugendbildung sowie der Bildungsforschung tätig waren.

Werner Korthaase, der der Motor für diese Neugründung war (die NS-Behörden hatten ja die Erste Comeniusgesellschaft 1934 verboten!), arbeitete in Neukölln (wo schon die Erste Comeniusgesellschaft gegründet worden war) – und zwar als Direktor der hiesigen Volkshochschule. Er war also ein Erwachsenenbildner! Er war von seiner Ausbildung her zugleich Politologe, legte also Wert auf die politische Bildungsarbeit⁵. Er hatte für das Bildungswesen der Gewerkschaften und in der Reformpädagogik gearbeitet und hatte nun in Neukölln eine grosse Volkshochschule aufgebaut. Deutschlandweit hatte er hier die meisten Sprach- und Integrationskurse für die aus verschiedenen Ländern dorthin zugezogenen Arbeitsmigranten eingerichtet.

Einen wichtigen Anteil hatte auch ein Pädagoge in der *ausserschulischen Jugendbildung*. Im selben Stadtteil gab es einen Förderverein von Bürgern für die Erhaltung dieses historischen Ensembles von einstmals ebenfalls (wie Comenius und die Seinen) aus Böhmen unter Habsburg vertriebenen und hier aufgenommenen Glaubensflüchtlingen, die der preussische König, Friedrich Wilhelm I. hier siedeln liess. Durch die Partnerschafts-Kontakte mit dem Bezirk Ustí nad Orlice in Tschechien (sogar in kommunistischer Zeit!) und die Bemühungen des Förderverein gab es von der tschechischen Seite her das Geschenk einer Kolossalstatue von Comenius, gestaltet von dem tschechischen Bildhauers Vajice⁶. Diese erhielt die Bestimmung für die Aufstellung in einem hier im Entstehen begriffenen besonderen Projekt der Jugendbildung, dem „Comeniusgarten“.⁷ Der Feier zum 400. Geburtstag des Comenius im März gab der Vertreter des „Prager Frühlings“ (1968-1970) Alexander Dubcek die Ehre seiner Anwesenheit, ebenso Grussworte des Friedensnobelpreisträgers Willy Brandt, der Deutsche n UNESCO-Kommission und des tschechischen Botschafters. Vordenker und Leiter dieses Projekts ist Henning Vierck. In diesem Garten treffen sich Kinder und Jugendliche zur kreativen Forschungsarbeit und Familien zur Erholung in der Anschauung und im Studium der lebendigen Natur.

Wissenschaftliche Erörterung des pädagogischen Konzepts erfolgte im Verbund mit dem Max-Planck-Institut für *Bildungsforschung* (dessen Präsident Hellmuth Becker u. a. Ehrenmitglied war), wie es die Verbindung gab zur Praxis *politi-*

⁵ Nicht umsonst stellte eine erweiterte Symposiumsdokumentation der Deutschen Comeniusgesellschaft erstmals die Bedeutung des Comenius für die Politikwissenschaft heraus: Werner Korthaase – Sigurd Hauff – Andreas Fritsch (Hg.) *Comenius und der Weltfriede / Comenius an World Peace*, Berlin 2005.

⁶ Schönleber, Albert *Wie das Comeniusdenkmal nach Berlin kam*, in *Comenius-Jahrbuch* Bd. 1 1993, S. 20ff.

⁷ Vierck, Hennig (Hg.) *Der Comeniusgarten*, Berlin 1992.

scher und kirchlicher Erwachsenenbildung (Mitbegründer war der Vf. als Präsident der Evangelischen Erwachsenenbildung in Europa: EAEE) und zur kirchlichen Bildungsarbeit vor Ort, beginnend beim Kleinkind – diese war ja, traditionell hoch entwickelt bei der Brüderkirche⁸ und der ihr nachfolgenden Brüdergemeinde. Erster Vorsitzender wurde der Lehrstuhlinhaber an der Bochumer Forschungsstelle für Comeniologie, Gerhard Michel, der hier dem Nestor der neueren westdeutschen Comeniologie, Klaus Schaller nachgefolgt war. Michel beschrieb die Pampaedia als den inhaltlichen Kern des comenianischen Konsultationswerks. Selbstverständlich trugen viele weitere Beteiligte zum Gelingen der Neugründung bei, bis hin zur moralischen Unterstützung durch die Präsidenten der zwei hauptbeteiligten Länder, Richard von Weizsäcker und Vaclav Havel.

Mit all den genannten Namen und weiteren, die hinzuzufügen wären, ist aber auch deutlich gemacht: es geht bei der Bildungsarbeit mit Erwachsenen um *hochbrisante, gesellschaftsprägende Fragestellungen*, keineswegs nur um ein privates Vorankommen in der Berufswelt oder die Förderung persönlicher Bildungsinteressen, so legitim diese alles sind. Es geht hiervielmehr um das Los ganzer Länder in Freiheit oder Unfreiheit, um Demokratie oder Diktatur, um Aufarbeitung von Schuld und ehrliches Bemühen um Vergebung, und das auch zwischen ganzen Ländern oder zwischen den Kirchen und Religionen.

Es soll hier also unterstrichen werden, welchen bedeutenden Anteil *das Interesse an der Erwachsenenbildung* und also an einer weit in die Gesellschaft bis hin zu den in Kultur, Politik und auch Religion besonders Verantwortlichen, die sog. „Eliten“, wirksamen *Öffentlichkeitsarbeit für das Erbe des Comenius* sich mit dieser Neugründung verband: im Blick auf die unübersehbaren Herausforderungen der Gegenwart. Unsere Gesellschaft verstand sich dabei bewusst als eine Initiative in Deutschland, welche mit denjenigen, die in anderen Ländern schon bestanden wie in Tschechien und den Niederlanden die Zusammenarbeit sucht. Bald kam die Zusammenarbeit mit Polen hinzu. Heute, das sei angemerkt, gibt es auch Mitglieder aus benachbarten Ländern, so dass wiederum auch auf diese Weise die internationale Zusammenarbeit gefördert wird, die von Anfang an zumindest auf europäischer Ebene angestrebt war.

Werner Korthaase⁹: Erwachsenenbildung – begründet in der Pampaedia

Wenn hier vom „Erbe des Comenius“ gesprochen wurde, so muss hinzugefügt werden: es ist ein Erbe, das erst seit wenigen Jahrzehnten noch einmal viel umfassender erkennbar geworden ist, als all die Jahrhunderte zuvor. Denn sein

⁸ Bekannt ist, dass auch das erste Dokument zur Kleinkindererziehung aus der Feder des Comenius stammt – sein Informatorium der Mutterschul, das bis heute das „Gründungsdokument der Kleinkinderpädagogik“ genannt werden könnte.

⁹ Zu Werner Korthaase vgl. insgesamt den Erinnerungsband Barbara Sitarska – Roman Mnich – Manfred Richter (Hg.) *Werner Korthaase badac Jana Amosa Komeňského/ Werner Korthaase als Comeniusforscher* in *Studia Comeniana Sedlcensia* Tom II/Bd. II. Siedlce 2009, sowie die posthum für ihn erschienene Festschrift *studia comeniana et historica 79, Studien zu Comenius und zur Comenius-Rezeption in Deutschland*. Uhersky Brod 2008.

Hauptwerk - die „Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ - war zusammen mit weiteren Texten, die man für verschollen erachtet hatte, erst in den unmittelbar zuvor vergangenen Jahrzehnten entdeckt (19354f.) und vorläufig ediert worden (1966)¹⁰.

Hierbei nun auch die „Pampaedia“, der mittlere Teil dieses gewaltigen siebenteiligen Werks¹¹. Und dieses geht nun eben über alle die bisher von Comenius bekannten Schriften und Konzeptionen zur Didaktik und zur Pädagogik überhaupt, in einem grundsätzlichen Sinne, indem es auch das ganze Erwachsenenalter des Menschen in seine pädagogische Betrachtung einbezieht.

Werner Korthaase nun war es auch, der den Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Comeniologie ausdrücklich markierte, indem er feststellte: In der *Pampaedia* können wir „*das Ursprungsdokument der Disziplin der Erwachsenenbildung*“ sehen.

In der Tat geht Comenius dabei auch hinaus über ältere, eher allgemeine Hinweise, das Leben sei zum Lernen da: „Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. Es ist nicht genug, mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen andern Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben“¹².

Comenius hat hier einen bedeutenden Schritt auch über seine eigene bisherige Darstellung des Bildungswesens überhaupt gemacht. War es bislang doch auch bei ihm auf die Altersstufen des uns bis heute bekannten Schulwesens beschränkt¹³. Statt dessen ergibt sich nun das folgende siebenteilige (bzw. achteilige) Schema von „Schulen“: „*scholae*“ 1) *geniturae*, 2) *infantiae*, 3) *pueritiae*, 4) *adolescentiae*, 5) *juventutis*, 6) *virilitatis*, 7) *senii* - denen sich gleichsam als Übergang in die Ewigkeit, und analog der „Schule des vor-geburtlichen Werdens“ anschliesst: 8) = parallel 1) die „*schola mortis*“¹⁴.

Comenius nimmt also eine Betrachtung des gesamten Lebenslaufs vor unter dem Aspekt des Lernens¹⁵. Er schlägt so seine diesbezügliche Gliederung vor. Denn, so die zugrundeliegende These: das ganze Leben sei eine *Panscholia*, eine

¹⁰ Zur Auffindung und den Bemühungen um die Edition in NS - und kommunistischen Zeiten s. Richter, Manfred: J.A. Comenius - Dmitrij Tschizewskij - Werner Korthaase *Zur Vorgeschichte der Auffindung und Veröffentlichung des Werks „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“* in: Comenius-Jahrbuch 22-24 2014-2016 S. 68ff.

¹¹ Tschizewskij hatte in Zusammenarbeit mit Klaus Schaller und Heinrich Geissler „nach der Handschrift“ die *Pampaedia* bereits zuvor zweisprachig (Latein - Deutsch) 1965 veröffentlicht.

¹² Zit. nach Schäfer 2017 S. 35.

¹³ Beachtlich war mir immer, dass er da aber hinzufügt: man müsse dann aber erst einmal „auf Reisen“ gehen und das Leben auch anderswo und in anderen Ländern und Verhältnissen studieren!

¹⁴ Die Schulen 1) des Geborenwerdens, 2) der Kindheit, 3) der Knabenzeit, 4) des Heranwachsensalters, 5) des jungen Erwachsenenalters, 6) des reifen Erwachsenenalters, 7) des Alters und als Entsprechung zu 1) in 8) die Schule des Sterbens - und Erwachens in der Ewigkeit. - Übersicht über die Gliederung der *Pampaedia* in der *Editio Princeps der Consultatio catholica* Tom II., S. 13. - Es wird verwiesen auf die Analyse die Barbara Sitarska hierzu auf dem St. Petersburger comenianischen Symposium 2014 gab.

¹⁵ Im *spicilegium Didacticum artis discendi ac docendi ...* (posthum ed.) erläutert Comenius seine Gedanken über die „Kunst des Lernens“, abgedruckt bei Golz u. a. S. 130ff.

einzig *Schule*. Und da kann das Leben selber zum „Schulbuch“ werden. Die Erfahrungen des Lebens und die Menschen, denen wir dabei begegnen, werden da unsere „Lehrer“. Die Welterfahrung selbst wird uns die nötige Anschaulichkeit bieten, uns dabei zu führen. Dies freilich, wie auch sonst, nicht ohne die uns aufgegebenen sittlichen Erkenntnis und geistliche Perspektive, die auch im schulischen Lernen dem „Stoff“ und seiner Erkenntnis die Handlungsorientierung gibt. Es geht ja um die Erlangung von „Pansophie“¹⁶.

Hier gibt Comenius durchaus eine Zielangabe durch die Ordnung der Lebensabschnitte, die mit ihren teils spezifischen Lernaufgaben aufeinander folgen und über die Schule des Sterbens in die Ewigkeit einmünden - in die „himmlische Akademie“.

Die Pampaedia als Gründungsurkunde der „Disziplin der Erwachsenenbildung“

Korthaase spricht hier von der „Disziplin der Erwachsenenbildung“, die in dieser Sicht des Comenius ihr „Ursprungsdokument“ findet.

Mit dem Stichwort „Disziplin“ verbindet sich die Vorstellung einer Fachdisziplin innerhalb eines größeren Systems einer Wissenschaft mit ihrem spezifischen Gegenstandsbereich und diesem zugehörigen spezifischen Erkenntnismethoden, bzw. überhaupt die Einordnung in das Gesamt von Wissenschaften. Soweit es sich um „angewandte Wissenschaften“ handelt, gehört dann dazu eine spezifische wissenschaftliche Ausbildung und für die berufliche Umsetzung die sog. „Professionalisierung“¹⁷.

Die Einordnung in „das Ganze“ – ohnehin eine grundlegende Forderung des Comenius, wie seine stete Bezugnahme auf das PAN ausweist – hat Comenius in der Tat mit dem Gesamtkonzept seiner Pampaedia versucht, die ihrerseits wieder einen Teilaspekt jenes Gesamtsystems der Pansophie bildet, wie wir sie in der „Allgemeinen Beratung“ vor uns haben.

Allerdings muss angemerkt werden, dass die *spezifischen Prinzipien des lebenslangen Lernens* bzw. der Erwachsenenbildung oder auch der Erwachsenen-Selbstbildung, im Unterschied zu seinen sonstigen didaktischen Arbeiten, nicht ausgeführt, auch nicht eigens reflektiert sind. Jedoch bieten sich Rückschlüsse aus seinen allgemeinen Prinzipien in der Pädagogik wie auch aus grundlegenden anthropologischen Aussagen an¹⁸.

¹⁶ Als neuere Untersuchung zum Gesamtkonzept der Pansophia wird verwiesen auf Swetlana Martschukowa (Russ.) *Raswítje idei pansopijnosti w pedagogičeskich trudach Jan Amosa Komenskíego (= Labyrinth Tom II)*, Siedlce 2015.

¹⁷ Dazu fand und findet eine intensive Debatte in den einschlägigen Studiengängen an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten statt, wobei auch berufspolitische Anliegen der „Erwachsenenpädagoginnen“ (selbst der Begriff ist ambivalent!) im Spiel sind.

¹⁸ Hier kann z. B. auf Barbara Sitarškas Beitrag zum Comenius-Symposium in Naarden verwiesen werden: *Freiheit, Verantwortung und Identität als Schlüsselkonzepte zum Verständnis des Lebens, der Arbeit und des Werkes von Johann Amos Comenius*. In: Wouter Goris – Meinert A. Meyer – Vladimír Urbánek (Hg.) *Gewalt sei ferne den Dingen!/Contemporary perspectives on the Works of John Amos Comenius*. Wiesbaden 2016, S. 95ff.

Heute, bei einem hohen Mass an differenzierten Theoriebildungen zur Erwachsenenbildung, die sich vielfach in methodischen Details verlieren und zugleich mit modischen Tendenzen vermengen oder sich etwa mit staatlichen Einflussnahmen auf Inhalt und Methode auseinanderzusetzen haben, ist allerdings die Erinnerung an die grundlegende Aussage des Comenius von hoher Bedeutung: das Leben selbst ist eine Schule, und so fordert es in all seinen Dimensionen – nicht nur im Blick auf begrenzter Lebensbereiche – lebenslanges Lernen ein – und das schon ganz abgesehen von den erwähnten zeitgenössischen Lernzwängen. Dieses wir hier erstmals in unüberbietbarer Klarheit einer Systematik des Lebenslaufs ausgesprochen. Daher darf von der Pampaedia sehr wohl von einer Gründung-*Ur-Kunde* gesprochen werden.

Was allerdings bei Comenius von vorneherein ebenfalls mitgedacht ist, und zeitgenössischen Theorien kaum zu eigen sein dürfte, ist: dieses Lernen steht im doppelten Verantwortungszusammenhang des ganzen Lebens: demjenigen im Blick auf die Verpflichtungen des Menschen in der Zeit wie auch, das setzt er voraus, denjenigen gegenüber seiner Zielsetzung in der Ewigkeit. Daher ist hier auch Wert zu legen auf den ersten Bestandteil dieses von Werner Korthaase gebrauchten Ausdrucks: die Pampaedia sei zugleich eine *Gründungs-Urkunde*. *Gründung* meint den Verweis auf den Grund, auf dem etwas steht oder aus dem es wachsen kann – und auf den Akt, der dieses Wachsen hervorruft.

Es dauerte längere Zeit, bis dieser wegweisende Gedanke und Akt des Comenius ins allgemeine Bewusstsein übergang. Dass in der Pampaedia erstmals dieses Lernen im Erwachsenenalter ausdrücklich als Teilbereich pädagogischer Reflexion und Theoriebildung anerkannt und aufgenommen ist, auch wenn diese noch nicht in spezifischer Weise durchgeführt wurde – das macht die Berechtigung der Aussage von Werner Korthaase aus. Als Erwachsenenbildner, der er selber war, wusste er, wovon er sprach.

Bibliographie (Auswahl)

- Čizewskij, Dmitrij - Klaus Schaller - Heinrich Geissler (Hg.): Pampaedia (D / L), Heidelberg 1965
- Comenius, Jan Amos Editio Princeps der Consultatio catholica Tom II, hier: Pampaedia, demächst in wissenschaftlicher Edition im Rahmen der Opera Omnia La Teilband in 19
- Golz, Reinhard - Werner Korthaase - Erich Schäfer (Hg.) Comenius und unsere Zeit, Baltmannsweiler 1996
- Korthaase, Werner - Sigurd Hauff - Andreas Fritsch (Hg.): Comenius und der Weltfriede /Comenius and World Peace. Berlin 2005
- Korthaase, Werner [Festschrift]: studia comeniana et historica 79, Studien zu Comenius und zur Comenius-Rezeption in Deutschland. Uhersky Brod 2008
- Piaget, Jean: John Amos Comenius on Education. New York 1995

- Richter, Manfred: Erwachsenenbildung als Allgemeine Beratung / Vzdělávání dospělých jako obecná porada . In: Svatava Cholochová - Markéta Pánková - Martin Steiner (eds.) Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání / Johannes Amos Comenius. The Legacy of the Culture of Education. Praha 2009, S. 537ff.
- Richter, Manfred: J. A. Comenius - Dmitrij Tschizewskij - Werner Korthaase. Zur Vorgeschichte der Auffindung und Veröffentlichung des Werks „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“ in: Comenius-Jahrbuch 22-24 2014-2016 S. 68ff.
- Schäfer, Erich: Die Pampaedia (vor 1670) von Johann Amos Comenius, o. O. 2007
- Schönleber, Albert: Wie das Comeniusdenkmal nach Berlin kam. Comenius-Jahrbuch Bd. I 1993, S. 20ff.
- Sitarska, Barbara: Freiheit, Verantwortung und Identität als Schlüsselkonzepte zum Verständnis des Lebens, der Arbeit und des Werkes von Johann Amos Comenius. In: Wouter Goris - Meinert A. Meyer - Vladimír Urbánek (Hg.) Gewalt sei ferne den Dingen! / Contemporary perspectives on the Works of John Amos Comenius. Wiesbaden 2016, S. 95ff.
- Sitarska, Barbara - Roman Mnich - Manfred Richter (Hg.) Werner Korthaase badacz Jana Amosa Komeńskiego / Werner Korthaase als Comeniusforscher in Studia Comeniana Sedlcensia Tom II/Bd. II. Siedlce 2009, sowie die posthum für ihn erschienene Festschrift studia comeniana et historica 79, Studien zu Comenius und zur Comenius-Rezeption in Deutschland. Uher-sky Brod 2008
- Vierck, Henning (Hg.): Der Comeniusgarten. Berlin 1992
- Zemek, Petr - Jiří Beneš - Beate Motel (Hg.): s. Korthaase [Festschrift]

Majda Cencič

Univerza na Primorskem/Uniwersytet Primorska
Pedagoška fakulteta/Wydział Pedagogiczny
Koper, Słowenia

Aktualnost Komenskega v sedanjih slovenski pedagogiki

The relevance of Comenius in present slovenian pedagogy

Znaczenie Komeńskiego we współczesnej pedagogice słowackiej

Izveček

Jan Amos Komenský je seveda tudi vplival na slovensko pedagogiko in didaktiko. O njem so začeli v slovenskem pedagoškem tisku poročati od leta 1871 naprej, najprej več kot o jezikoslovcu, kasneje kot o pedagogu in zlasti didaktiku. V slovenskem jeziku so izšle tri izdaje njegove v Sloveniji najbolj znane in brane knjige, Velika didaktika, in to leta 1893, ko smo bili pod Avstro-Ogrsko monarhijo, leta 1958, ko smo bili v državi Jugoslaviji in leta 1995, ko smo imeli Slovenci lastno državo. Slovenski strokovnjaki, ki so proučevali delo Komenskega, so ga označili kot pedagoga in utemeljitelja osnovne šole ali tudi kot ideologa osnovne šole, kot pedagoga-didaktika, nove, prijazne šole ipd. V besedilu ga označujemo kot vizionarja sedanje šole. Izpostavljamo le nekatere njegove misli in ideje, ki so še stoletja po njihovem zapisu aktualne za sedanjo pedagogiko in se povezujejo z učnimi okolji, inkluzivno vzgojo in izobraževanjem, veččutnim učenjem, mnogoterimi inteligentnostmi, aktivnim poukom ter s celotno vzgojo in celostno komunikacijo. Zaključujemo, da marsikaj, kar na novo raziskujemo in proučujemo, ima osnovo že pri Komenskem. Zato se je potrebno tudi pri preučevanju aktualnih problemov vprašati kam, oz. h komu segajo korenine in vedno znova pogledati pedagoške klasike, med katere upravičeno štejemo tudi Komenskega.

Ključne besede: Jan Amos Komenský, Slovenija, Velika didaktika, učna okolja, veččutno učenje, več inteligenc, aktivni pouk, celostna vzgoja, celostna komunikacija

Abstract

One can without doubt argue that John Amos Comenius had an influence on Slovenian pedagogy and didactics. The Slovenian pedagogy press has been reporting of him since 1871; in the beginning on his role as a linguist and later as a pedagogue and especially educationalist. Three editions of his most popular book – *The Great Didactic* – were published in Slovenian in 1893, 1958 and 1995; all eras in which Slovenia was part of different socio-political systems (Austro-Hungarian Empire, Yugoslavia and, today, Slovenia). Experts from Slovenia, who studied the work of Comenius, labelled him as a pedagogue and the founder of basic education. Furthermore, he is also seen as the ideologist of basic schools, and as a pedagogue and educationalist who supported the concept of new, friendly schools. In this article we describe him as a visionary of today's schools. We highlight only a few of his thoughts and ideas which, even centuries after being written, remain worthy of consideration for contemporary pedagogy, and are related to learning environments, inclusive education, multisensory learning, multiple intelligences,

active teaching, holistic education and communication. We conclude by stating that much of what we are researching and studying today has its roots in Comenius' work. Therefore, even when exploring current issues researchers need to ask where the roots lie or to whom are the concepts attributed, and repeatedly examine the classics of pedagogy, to which Comenius rightly belongs.

Keywords: Jan Amos Comenius, Slovenia, The Great Didactic, learning environments, multisensory learning, multiple intelligences, active teaching, holistic education, holistic communication

Streszczenie

Można bez wątpienia stwierdzić, że Jan Amos Komeński miał wpływ na słoweńską pedagogikę i dydaktykę. Słoweńska prasa pedagogiczna donosi o nim od 1871 roku; na początku jako lingwiście, a później jako pedagogu. Trzy edycje jego najpopularniejszej książki – *Wielka dydaktyka* – zostały opublikowane w języku słoweńskim w latach 1893, 1958 i 1995; we wszystkich okresach, kiedy Słowenia była częścią różnych systemów społeczno-politycznych (Cesarstwa Austro-Węgier, Jugosławii, dziś jako odrębnego państwa). Eksperti ze Słowenii, którzy studiowali prace Komeńskiego, nazwali go pedagogiem i założycielem podstawowej edukacji. Ponadto jest również postrzegany jako ideolog szkół podstawowych oraz jako pedagog, który popierał ideę nowych, przyjaznych szkół. W tym tekście opisujemy go jako wizjonera dzisiejszych szkół. Podkreślamy tylko kilka jego myśli i pomysłów, które nawet po stuleciach są godne rozważania; na temat współczesnej pedagogiki i są związane: ze środowiskiem edukacyjnym, edukacją włączającą, multisensoryczną nauką, inteligencjami wielorakimi, aktywnym nauczaniem, holistyczną edukacją i komunikacją. Podsumowując: wiele z naszych badań i studiów ma swoje korzenie w pracy Komeńskiego. Dlatego też, nawet jeśli bada się bieżące kwestie, naukowcy muszą zapytać, gdzie są ich korzenie, komu są przypisane te pojęcia i wielokrotnie przeanalizować klasykę pedagogiki, do której słusznie należy Comenius.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, Słowenia, *Wielka dydaktyka*, środowisko edukacyjne, multisensoryczność, inteligencja wieloraka, aktywna nauka, holistyczna edukacja, holistyczna komunikacja

Uvod

Jan Amos Komenský je s svojim vizionarskim delom vplival tudi na slovensko pedagogiko. Vplivi segajo k Slovincem že, ko smo bili del skupne monarhije Avstro-Ogrske, ko smo se bolj začeli ozaveščati, da smo poseben narod, s svojim jezikom in kulturo.

Prevodi del Komenskega, zlasti ponovni prevod njegove Velike didaktike je bil tudi v času, ko smo bili kot Ljudska republika Slovenija sestavni del Jugoslavije. Ponovna izdaja Velike didaktike leta 1958 je sovpadala s spremembami na področju šolstva, saj je bila leta 1958 v Sloveniji izvedena šolska reforma in uvedena enotna osemletna osnovna šola.

Tudi samostojna država Slovenija se še vedno ozira h Komenskemu. Leta 1993 je izšel prevod dela Páneka (1993) z razpravami Medveša (1993), Horvata (1993) in Albinca Lipovec (1993), leta 1995 pa ponovni prevod in izid Velike didaktike.

V današnjem času hitrih sprememb, digitalizacije in globalizacije pomeni Komenský drugačen, bolj miren, naraven in poduhovljen pogled na šolstvo. (Morda je tudi to eden izmed vzrokov, da je še vedno aktualen.) Njegove ideje, četudi

jih povsod ne eksplicitno navajajo, pa zaznamo pri marsikaterih temah, ki so v današnji slovenski pedagogiki, ki bolj kot da bi se ozirala na tradicijo, se ozira čez meje, izpostavljene kot aktualne teme. Nekaj takih tem predstavljamo v besedilu na osnovi misli in idej Komenskega. Izpostavljamo predvsem učno okolje, ki mu sedANJI čas daje velik poudarek in s poudarjanjem inkluzivne pedagogike tudi veččutno učenje, nato mnogotere ali več inteligenc ter aktivni pouk in eno izmed njegovih strategij – delovno ali ravnanski usmerjeni pouk. Vse to in še več idej, ki so tudi aktualne, srečamo že pri Komenskem, poleg njegovega celostnega pogleda na vzgojo in na vzgojo kot komunikacijo. Najprej pa povzemamo Komenskega kot utemeljitelja pedagogike in didaktike.

Ker pa so analize Komenskega tudi v slovenskih besedilih številne (npr. Bežjak, 1921; Medveš, 1993; Schmidt 1958, 1995; Žlebnič, 1955 ipd.) jih na kratko tudi povzemamo.

Pomen za slovensko pedagogiko, posebno še didaktiko

Komenský je napisal več različnih del, a najbolj aktualna je še današnji čas njegova Velika didaktika, ki nam je tudi izhodišče za to razpravo. Velika didaktika, ki jo je izdal leta 1632 najprej v češkem jeziku, leta 1657 pa je delo izšlo tudi v latinskem jeziku, je v slovenskem jeziku prvič v celoti izšla leta 1893 v prevodu Ravnika (Medveš, 1993), drugo izdajo je pripravila Zveza pedagoških delavcev Slovenije, leta 1958, tretjič pa je delo izšlo leta 1995.

Podrobne analize življenja in dela Komenskega v slovenskem jeziku sta pripravila najprej Schmidt (1958, ponatis 1995, 9), ki je Komenskega poimenoval »ideolog osnovne šole« ter Medveš (1993), ki pa ga je poimenoval kot utemeljitelja modernega izobraževanja, kot očeta moderne šole ali očeta osnovne šole, kot tvorca nazornega pouk in kot pedagoga-didaktika – nove, prijazne šole. Omenjamo pa še nekaj drugih označb Komenskega v slovenskih monografijah.

Pod Avstro-Ogrsko monarhijo so prispevki o življenju in delu Komenskega v slovenskem jeziku začeli izhajati z razmahom slovenskih strokovnih pedagoških časopisov in revij. Najprej so jezikoslovci predelovali njegove filološko-pedagoške spise, po letu 1871 pa so ga začeli predstavljati tudi kot »pedagoga praktika«, npr.: Kryl (1885) v reviji Popotnik, Lapajne (1887) v reviji Učiteljski tovariš, škof Mahnič (1892) v reviji Rimski katolik in drugi (v Medveš, 1993). Z začetkom popolnoma slovenskih učiteljskih pod Avstro-Ogrsko (najprej smo dobili popolnoma slovensko moško učiteljsko v Gorici, leta 1909) pa so profesorji učiteljskih za učni predmet na učiteljskih »pedagogika s praktičnimi vajami« začeli pisati pedagoške učbenike, »ker so čutili potrebo, da bi se morala poleg drugih predmetov zlasti pedagogika – zaradi ne baš lahke svoje vsebine ter radi mnogih abstraktnih pojmov – poučevati v materinščini« (Bežek, 1913, 1).

Komenský (1995: 25) je didaktiko označil kot »umetnost poučevanja.« Njegovo misel o umetnosti je morda povzel tudi Bežek, ki je učitelja primerjal z umetnikom, igralcem. Zapisal je (Bežek: 1917, 159-160):

Dober, vrlo uspel učni nastop, ki zakuje v svoj čar ves razred ter navda učitelja – mojstra samega z neznanskim zadovoljstvom, je po njegovih učinkih primerjati z vrlim umotvorom, recimo, z vrlim govorom ali igralskim nastopom, ki tvori celoto ter vsaj na prvi mah kot organska celota deluje na gledalca in poslušalca, ne da bi se le-ta zavedal, da je nastop plod trudapolne vsestranske priprave in najskrbnejše izvršitve.

Pomembno poglavje v učbeniku za učiteljišča je Komenskemu v orisu zgodovine pedagoške misli namenil tudi Bezjak (1921: 94) in ga označil:

Komenský je eden izmed največjih duhov, kar jih pozna zgodovina človeštva; z njim se moramo ponašati zlasti mi, ker je bil prvi slovanski pedagog. Občudovanja vredna je razprostranost njegovega duševnega delovanja, njegovo globoko razumevanje človeške duše, njegov organizatorski talent, njegova neizmerna marljivost, njegova nadarjenost, ki se je z njo polastil vsega takratnega pedagoškega znanja, njegova samodelavna sila, s katero je spravil to znanje v sostav, ter njegov čist in neoporečni značaj. Vsa nova pedagogika se začena s Komenskim.

Glede Velike didaktike pa je zapisal (prav tam: 93):

Ta knjiga vsebuje vsa najvažnejša pedagoško – didaktična pravila, ki jih pedagogika še dandanes ni prekosila. Nekaj na polju vzgoje in ukoslovja čisto novega predstavlja ta imenitna knjiga, ki ima še stranski naslov Umetnost, vse učiti vsega. S to knjigo /.../ je Komenský položil naši ljudski šoli temelje.

Žlebnik (1955: 59) pa ga je označil:

Človek, ki je v svojih delih prvi v najpomembnejši obliki izrazil napredne pedagoške težnje nove epohe in je zato na začetku moderne pedagogike, je češki pedagog Jan Amos Komenský. Njegovo življenje in delo razkriva borbo za demokratsko vzgojo.

In tudi (prav tam: 63):

Največ zaslug si je Komenský pridobil na področju didaktike. Tu je njegova naprednost največja in njegov pomen ohranjen za stoletja.«

Zato je zanj (prav tam) Komenský utemeljitelj pedagoške znanosti, predvsem pa utemeljitelj didaktike.

Schmit (1995: 21) je analitičen prikaz Komenskega zaključil z besedami:

Razvoj didaktike v 19. stoletju, kolikor je teorijo pouka zares izboljšal, je bil v tolikšni meri pod vplivom Komenskega, da bi težko našli dobro misel, ki je vsaj v zarodku že ne bi bilo pri njem. /.../ Ko navezujemo našo pedagogiko na pozitivne tradicije buržoazne, moramo zato največkrat poseči daleč nazaj, do njenih klasikov. Zlasti pri reševanju didaktičnih vprašanj se lahko največ naučimo prav pri Komenskem.

Pogled Komenskega na učitelja pa je analiziral Protner (2000). Poudaril je njegovo podobo učitelja kot idealnega vernika in državnika, ki naj bi bil vzor, s katerim naj bi se učenci identificirali. Dodaja (prav tam), da Komenski učiteljevega dela ni pojmoval kot običajni poklic, temveč kot poslanstvo, nebeški poklic, od katerega je odvisen razvoj in napredek celotne družbe.

Strmčnik (v Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003: 10) pa je zapisal:

Komenský je v didaktični obseg močneje vključeval tudi vzgojo, zato je njegova 'Velika didaktika' hkrati tudi prvi spodobno zaokrožen sistem šolske pedagogike. Pod vplivom humanizma in prosvetljenstva je želel poučevanje, izobraževanje, vzgajanje in tudi učenje nasloniti na naravnejšo in razumljivejšo podlago ter izluščiti temeljna pravila za bolj življenjsko in delovno usposabljanje ljudi ter njihovo vodenje k 'luči in resnici' večnega življenja.

Čeprav se opredelitev didaktike, ki jo je navedel Komenský, da je umetnost poučevanja, ne izpostavlja, pa je Komenský še vedno prisoten pri slovenskih didaktikah in tudi na študiju, sicer ne bi na študentski spletni strani študentje predstavili odgovor na vprašanje, zakaj je Komenský pomemben. V odgovoru (Izpitna vprašanja, 2017) preberemo:

Komenský je pomemben zato, ker je napisal še za današnje čase temeljni programski spis 'Didactica Magna', ki predstavlja obsežen, teoretično in praktično natančno določen program za oblikovanje šole in pouka. Komenský je razvil idejo osnovne šole, da bi se vsak učenec čim bolj izobrazil; njegova šola ni le elementarna (branje in pisanje), ampak splošno intelektualna (naravoslovje in drugi predmeti), pouk poteka v materinščini, šola pa obiskujejo vsi dečki in deklice, bogati, revni (šola traja 6 let), - temelji učnega načrta (šolanje po programu), razredna delitev po starosti. Komenský je utemeljil sodobno teorijo poučevanja s poudarkom na nazornosti. Pouk naj poteka postopno z upoštevanjem razvojnih značilnosti otroka, nasprotoval je učnemu verbalizmu (pouk, ki temelji na besedi brez razumevanja vsebine), zahteval je učenje besed in stvari, več realnih predmetov (naravoslovje, zemljepis) in tujih jezikov. Uvedel je frontalni pouk, prvi je uvedel šolsko leto, počitnice, pripravljati je začel učbenike, otroci so v razrede razdeljeni po starosti in učna ura traja 45 minut. Komenský je utemeljitelj osnovne šole v Evropi.

Študentje so izpostavili glavne ideje Komenskega, ki so in še vplivajo na naše šolstvo. Ob prebiranju njegove Velike didaktike, pa zasledimo osnovo še drugih aktualnih misli in idej, ki je dobro, da jih poznamo, ker pripadajo Komenskemu in ga delajo aktualnega tudi v današnjem času hitrih sprememb, povezovanja disciplin ali celostnega pogleda na probleme. Če dodamo še misli Južniča (1981: 65):

Študij zgodovine pedagoških pojavov spodbuja imaginacijo, ki je potrebna v znanosti in presega empirično gradivo v njegovi enkratnosti in statičnosti, spodbuja demokratični način mišljenja, posebno v ocenjevanju relativnosti do-

seženega v našem času, dokazuje, da je bil napredek in da so najdene rešitve tudi za najbolj nerešljive spore, kritično osvetljuje preteklost, razvija čut za mero in kritičnost v presojanju sposobnosti, ker je lažje biti kritičen zgodovinsko kot v odnosu na sodobne dogodke, ki jih vsaj deloma soustvarjamo.

Pogled v knjigo Komenskega, Velika didaktika, pa tudi kaže, da je marsikaj, kar mi sedaj poudarjamo, Komenský že predlagal. Zato predstavljamo nekaj izbranih misli pretežno iz dela Velika Didaktika.

Pomembnost učnega okolja

Pod vplivom študije OECD (2013) z naslovom Innovative Learning Environments (Inovativna učna okolja) se poudarjajo učna okolja tudi v slovenski pedagogiki, npr. obsežen zbornik, ki ga je uredila Silva Bratož (2017a). Po študiji OECD (2013) naj bi pojem učna okolja sestavljali štirje povezani glavni elementi: učitelji oz. pedagoški delavci, učenci, viri in učna vsebina, ki jih skupaj povezuje organizacija pouka. Učitelje, učence in učno vsebino je izpostavljal že Komenský. Govoril je tudi o notranjosti in zunanosti šole, kar prištevamo k virom. Komenský ni omenjal le učne tehnologije, ki tudi spada v sklop virov in se je razmahnila v današnji digitalni dobi.

V preteklosti so bile šole grajene navadno po modelu tovarne, npr. na sredi ozek, natrpan hodnik za odlaganje oblačil in preobuvanje ter na vsaki strani hodnika zaprti razredi (Tylor, 2009). Branje Komenskega pa dokazuje, da je že takrat predlagal nekaj rešitev, ki si še dandanes počasi utirajo pot.

Poglejmo najprej njegove misli o zunanjem učnem okolju šole, kjer pravi (Komenský, 1993: 91):

Šola naj bo na mirnem kraju, oddaljena od hrupa in vsega, kar bi motilo pozornost.

Problem hrupa v sedanjem času je morda še večji, kot v času Komenskega, sicer ga ne bi izpostavljali različni raziskovalci. Flutter (2006, v Woolner, 2010), je navedla, da so hrup in neustrezno vedenje izpostavili kot najbolj pogost problem številni učenci in dejali, da bi si želeli mirno učno okolje. Tudi drugi raziskovalci (prav tam) so raziskovali vpliv hrupa in ugotovili, da so hrup in slaba akustika učnih prostorov velika težava tako za učence kot zaposlene. Wollnerjeva (prav tam) povzema, da so številni dokazi raziskovalcev, ki navajajo, da ima hrup neposredni vpliv na miselne procese ter da zlasti vpliva na mlajše učence in da je mogoče celo vzrok za primanjkljaje pri branju. Zato poudarja, da naj bodo vrtci in osnovne šole obvezno ločeni od prometnih poti. Dodaja (prav tam), da če je šola ali vrtec blizu vira hrupa, naj bi hrup konstantno merili ter po potrebi uredili protihrupne ograje. Wollnerjeva (prav tam), pa omenja tudi notranji hrup, hrup, ki prihaja iz notranjih učilnic in postaja vedno bolj moteč. Morda je tudi zato Komenský izpostavil disciplino.

Hrup ostaja tudi danes velik problem, le da ne le zunanji hrup, ampak tudi notranji hrup iz učnih prostorov. Če je Komenský menil, da hrup vpliva na pozor-

nost, pa sedaj dodajamo, glede na rezultate raziskav, da vpliva tudi na učne rezultate (npr. Wollner, 2010).

Komenský (1995: 95) je tudi zapisal, da naj bo šola znotraj in zunaj prijetno urejena, in dodal:

Znotraj naj bo svetla, čista, učilnica naj bo okrašena s slikami, in sicer naj bodo to podobe slavnih mož, zemljevidi, zgodovinski prikazi ali reliefi. Zunaj pa naj bo ob šoli prostor za sprehajanje in igranje /.../, kjer lahko kdaj pa kdaj z veseljem opazujejo drevje, cvetlice in druge rastline. Če je vse tako urejeno, bodo učenci najbrž v šolo hodili z nič manjšim veseljem kakor na sejme, kjer upajo, da bodo vsak čas videli in slišali kaj novega.

Misli o urejenosti šol so izjemno aktualne. Tudi sedaj se poudarja čistoča učnega okolja, ker menijo, da so dokazi, da različne bolezni (npr. infekcije, črevesne bolezni ipd.) izhajajo iz nečistega in oporečnega okolja (Day, 2007). Zato se poleg varnega okolja poudarja tudi zdravo okolje, tako zunanje, kot notranje. Menijo, da je veliko dejavnikov tudi nevidnih, ki vplivajo na kožo, oči in pljuča (prav tam).

Tudi Woolnerjeva (2010) poudarja pomen svetlih učnih prostorov; v sedanjem času elektrifikacije, pa predvsem pomen naravne svetlobe. Navajajo celo rezultate raziskav, ki kažejo, da svetloba učinkuje na razpoloženje in obnašanje, kar lahko potem vpliva tudi na učne rezultate (Woolner, 2010). Dodajamo le, da se sedaj priporočajo različna svetila glede na različne predele šole, glede na različne dejavnosti in glede na potrebe različnih uporabnikov.

Komenský je tudi izpostavil okrasitev učilnic. Tudi današnji učenci si želijo pisane stene učilnic, kar je pokazala tudi manjša raziskava na priložnostnem vzorcu 210 učencev 4. in 5. razreda treh osnovnih šol v Sloveniji, in da si pisane stene želijo bolj učenci mestnih šol (hi-kvadrat=5,020, $g=1$, $P=0,025$). Pisane stene pa si želijo tudi bolj deklice kot dečki (hi-kvadrat=14,818, $g=1$, $P=0,000$) (Merljak, 2012). Kot zanimivost dodajamo, da je npr. ena deklica 5. razreda zapisala, da si želi na stenah obraze znanih ljudi, a da bi bili smešni (prav tam).

Svetlana Novaković (2017) pa je na osnovi opazovanja notranjega okolja vrtcev ugotovila, da so okrašeni z deli otrok in z aplikacijami vzgojiteljic, da pa manjka fotografij in umetniških reprodukcij, kar kaže, da še sedaj primanjkuje v vzgojno-izobraževalnih institucijah predmetov, ki bi »spodbujali vedoželjnost« učencev (Komenský, 1995: 94).

Komenský je izpostavil tudi šolski vrt, ki si ga želijo tudi današnji učenci v okolici šole. Želijo si predvsem drevesa, rože, rastlinjak, različna sadna drevesa, kar smo ugotovili na osnovi risb učencev od 1. do 5. razreda različnih osnovnih šol (Cencič, 2012). Na nekaterih slovenskih šolah v okviru kmetijskih krožkov obdelujejo eko vrtičke (Bavčar, 2011). Predlagajo pa, da bi sodobne eko šole imele tudi habitat za živali, eko vrt, ki bi prikazal zbiranje vode, vodne rastline in živali ter avtohtone zasaditve in naj bi šola postala nekakšna hiša eksperimentov (Dešman, 2009). V Sloveniji potekata npr. projekta Ekošola (2012) in Šolski ekovrtovi (2011-2012). V predstavitvi projekta Šolski ekovrtovi navajajo, da veliko otrok

nima neposrednega stika z naravo in tudi s pridelavo hrane, da na šolah dajo premalo poudarka, da bi otroci čutili in razumeli pomembnost narave, varstva okolja in medsebojnega sodelovanja in da tudi otroci, ki živijo na podeželju ali na kmetijah, morda ne vedo, kako lahko pridelujemo ekološko hrano.

Še leta 2002 so ugotovili, da imajo slovenske osnovne šole le redko šolske vrtove, ki so kot pojem in vsebina pogosto nerazumljeni in se mešajo s parkovno ureditvijo oz. s prisotnostjo trate, grmovnic in dreves (Šuklje Erjavec, 2012).

Komenský je poudaril tudi sprehajanje - park in igranje v zunanjem okolju šole. Tudi sedaj poudarjajo, da so zunanji šolski prostori zelo pomembni za otroke, ker v njih lahko na drugačen način pridobivajo izkušnje, znanje, spretnosti in razvijajo različne sposobnosti (Titman, 1994, v Šuklje Erjavec, 2012). Slovenske osnovne šole v glavnem imajo športna igrišča v zunanjem okolju šole, veliko manj pa tudi otroška igrišča. Nekatera otroška igrišča so tudi skromno opremljena z igrali, saj so na njih predvsem gugalnice, tobogani in plezala, včasih pa so celo brez igral, nekatere ureditve pa so tudi zastarele in nestrokovno narejene (Šuklje Erjavec, 2012). Izpostavlja se, da igrišča niso namenjena le telesni dejavnosti, ampak tudi aktivnemu učenju in raziskovanju ter da naj bodo sestavni del šolskega okolja (Moore, 2006).

Kot zadnje pa je v tem odstavku omenjeno veselje do obiskovanja šol, da bodo učenci spoznali in slišali kaj novega. Ker v današnjem času učenci dobijo sami lahko veliko različnih novih informacij, saj so, kot pravijo, digitalni domorodci, pa se toliko bolj izpostavlja veselje. Zato v sedanjem času nekateri menijo (npr. Kline, v Dryden in Vos, 2001), da bi morala biti šola najboljša zabava na svetu.

Glede učnega okolja (mi smo se usmerili le na fizično ali grajeno učno okolje) lahko povzamemo, da čeprav je Komenský pisal delo Velika didaktika, ko še ni bilo osnovnih šol, pa je že predvidel, kakšno naj bi bilo spodbudno učno okolje šol, tako da ga lahko tudi glede tega vzamemo kot osnovo pri načrtovanju fizičnega ali grajenega učnega okolja. Rezultati sedanjih raziskav so le potrdili, da ima spodbuden šolski prostor pomembno in pozitivno vlogo pri poučevanju in učenju in da vpliva tudi na boljše rezultate učencev in na delo učiteljev (Barett in Zhang, 2009; LPA, 2009; Wollner, 2010 idr.).

Veččutno učenje

V slovenski družbi se izpostavlja tudi inkluzija (Hozjan in Strle, 2012), ko imamo v razredu učence z različnimi potrebami - ne le učence s posebnimi potrebami, ampak tudi učence iz drugega kulturnega in jezikovnega okolja ipd., ki imajo različne stile zaznavanja, učne stile ipd., zato se tudi poudarja veččutno učenje. O učenju s pomočjo več čutov pa je razmišljal tudi Komenský (1993, str. 99), ko je zapisal:

Da si vse lažje zapomnijo, je treba pritegniti vse njihove čute.

Sluh je npr. treba stalno povezovati z vidom, govor z roko. Učencem torej ne smemo samo pripovedovati, kaj naj vedo, tako da jim gre pri enem ušesu

noter, pri drugem ven, ampak jim moramo to tudi nazorno pokazati, da se jim s pomočjo vida vtisne v spomin.

In tudi (Komensky, 1993: 124):

Znanje moramo pridobivati s čutnim zaznavanjem, in sicer z vidom, sluhom, tipom, vonjem in okusom. Dobro je, če stvari hkrati zaznavamo z več čutili. /.../ Spoznanje se vedno začne s čutno zaznavo (kajti ničesar ni v razumu, česar ni bilo prej v čutih). Zakaj naj bi se torej pouk začel s pojasnjevanjem v besedah in ne rajši z ogledovanjem stvari samih? Šele ko smo stvar že pokazali, naj se pridruži beseda, da jo obširneje pojasni. /.../ Resničnost in zanesljivost ni od ničesar bolj odvisna kakor od pričevanja čutov. Stvari se predvsem in neposredno vselej vtisnejo čutom in razumu šele po sredovanju čutov. To dokazuje dejstvo, da verjamemo že samemu čutnemu spoznanju, pri sklepanju ali tujem pričevanju pa se želimo na lastne oči prepričati o njegovi zanesljivosti. Sklepanju ne zaupamo, če se tega ne da dokazati z navedbo posameznih primerov (katerih verjetnost vsakokrat doženejo čuti). Nikogar ne bi mogli pregovoriti, da bi verjel tujim trditvam, ki so v nasprotju z njegovimi zaznavami. Zato je znanje tem bolj zanesljivo, čim bolj se opira na čutno zaznavanje. Če hočemo torej učencem dati pravo in zanesljivo znanje, moramo skrbeti predvsem za to, da se vsega učijo z lastnim opazovanjem in s čutnim zaznavanjem.

Stile spoznavanja, učne stile in stile zaznavanja so začeli proučevati v drugi polovici dvajsetega stoletja. Poudarja se tri glavne stile glede na to, katerim čutnim vtisom (kanalom) dajemo prednost pri zaznavanju, predstavljanju, učenju in sporočanju (Marentič Požarnik, 2000). Razpravlja se o vizualnem (vidnem), avditivnem (slušnem) in kinestetičnem stilu (prav tam). Čutili vonja in okusa pa redkeje vključujejo (prav tam).

Podobno se strinja s poudarjanjem čutil pri spoznavanju sveta tudi otroški zdravnik in gestalt pedagog (Ščuka, 2008), da je sporočilnosti dotika, vonja in okusov v naši kulturi premalo in bi jim morali v šolskih klopek posvečati več pozornosti, ker je učenje spoznavanje sveta preko gibal, čutil, čustev in razuma.

Pallasmaa (2007) meni, da sedanja tehnološka kultura razporeja in ločuje čutila. Dodaja, da sta v današnji digitalni dobi vid in sluh privilegirani čutili, medtem ko veljajo ostala tri (tip, voh in vonj) za arhaična čutila. Meni, da so potisnjena v zasebnost in potlačena glede pomembnosti spoznavanja. Navaja pa primer sprehoda skozi gozd, ki da je poživljavajoč in zdravilen prav zaradi nenehne interakcije vseh čutov, kar je Bachelard (v prav tam, 76) poimenoval »polifonija čutov«.

Podobno je menil tudi Komenský, da moramo omogočiti učenje ne le na osnovi opazovanja, ampak tudi z uporabo ostalih čutil. Kot ugotavljajo, z uporabo različnih čutil pridobijo vsi učenci, in ne le tisti, ki so na kateremkoli področju deprivilirani.

Tudi Stockwell (v Dryden in Vos, 2001: 290) je zapisal: »Če se želite nečesa naučiti hitro in uspešno, storite to z vidom, sluhom in ostalimi čutili.« Dryden in Vos (2001) pa izpostavljata, da naj se vsaka dobra predstavitev dotakne vseh osebnih načinov učenja, saj je na šolah kinestetični ali gibalni način učenja najbolj zapo-

stavljen. Dobre predstavitve pa da vsebujejo polno besednih, glasbenih in vizualnih spodbud. Ker so v inkluzivnih razredih tudi učenci z različnimi potrebami, je še toliko bolj potrebno v pouk vključiti čim več čutil.

Kot vidimo, veččutno učenje ni neka modna muha, ampak ima svojo osnovo že v idejah Komenskega.

Z inkluzivno šolo, ki upošteva in se prilagaja različnim zmožnostim otrok, je povezan tudi pogled na mnogotere inteligentnosti.

Več inteligenc

Komenský (1995: 122) je zapisal:

Tuje je tisto, kar temu ali onemu ne gre v glavo. Kakor so v naravi zelišča, drevesa in živali različni, kakor je treba s tem tako, z drugim drugače ravnati in ni mogoče vsega uporabiti v isti namen, tako je tudi s človeškim umom. Res ne manjka srečnih glav, katerim razum globoko prodira v vse, ne manjka pa tudi takih, ki pri nekaterih predmetih tavajo v temi in opešajo. Za spekulativne znanosti je marsikdo orel, za prakso pa osel z liro. Nekdo je dobre glave za vse, razen za glasbo, in tako se godi nekaterim pri matematiki, poeziji, logiki itd. Kaj je treba storiti v takem primeru? Siliti naravo nekam, kamor ne mara, se pravi boriti se z naravo; trud in napor bo brezuspešen. Ničesar namreč ne bomo dosegli ali vsaj ne toliko, da bi se nam trud izplačal. Ker je torej učitelj služabnik narave, ne pa njen gospodar, oblikovalec in popravljaec, naj ne sili učenca, da dela nekaj, kar bi bilo proti njegovi naravi. Saj je še vedno upanje, da se bo ta pomanjkljivost izravnala kje drugje, kar se navadno tudi res zgodi. Kajti če drevesu odlomimo ali odsekamo vejo, rastejo tem bolj druge, ker se izliva vanje ves življenjski sok.

V 80. letih 20. stoletja je ameriški psiholog Howarda Gardnerja izdal znamenito knjigo *Frames of Mind* in pod vprašaj postavil tradicionalno merjenje inteligentnosti, ki je vključevalo le jezikovno in matematično-logično inteligentnost (Bratož, 2017b; Štirn, Štirn in Jeznik, 2007). Gardner je takrat predstavil model inteligenc (Gardner, 1995) ali inteligentnosti, ki temelji na osmih dimenzijah inteligentnosti: jezikovni, logično-matematični, prostorski, glasbeni, telesno-gibalni, medosebni, znotrajosebni in naravoslovni. Zagovarjal je stališče, da so za različne ljudi značilne različne inteligentnosti (prav tam), kar je zelo ilustrativno navedel tudi že Komenský. Prav različnost med učenci, nadarjenost na posameznih področjih ali pa primanjkljaji na posameznih področjih, kar je oboje povezano z inkluzivno šolo, je vplivalo tudi na večji poudarek na individualizaciji pouka.

Aktivni pouk

Kar je treba delati, tega naj se učenec nauči s samim delom. Rokodelci se ne zadržujejo z učenci pri teoriji, temveč jih hitro uvajajo v delo, da se naučijo kovati s kovanjem, tesati s tesanjem, pleskati s pleskanjem, plesati s plesanjem itd. Zatorej naj se tudi učenci v šoli učijo pisanja s pisanjem, govoriti z govorjen-

jem, peti s petjem, računati z računanjem. Šole naj ne bodo nič drugega kot delavnice, v katerih vre od delovne vneme. Tako bodo pri delu izkusili sami na sebi resničnost znanega stavka: 'S klesanjem se klešemo.' (Komenský, 1993: 129).

Aktivni pouk se je po Janku in Meyerju (2006: 235) »razvil na podlagi teoretične tradicije, ki sega vse do 17. stoletja« in jo predstavlja Komenský. Avtorja (prav tam: 231) aktivni pouk opredeljujeta tudi kot pouk, pri katerem se lahko učenci »učijo ne le z glavo, ampak tudi z rokami in nogami, s srcem in vsemi čuti.«

Aktivni pouk predstavlja različne strategije, med katere uvrščajo tudi ravnansko ali delovno usmerjeni pouk (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011). Kot vidimo, je Komenský poudarjal, kot kaže citat, učenje z delom, pa tudi vključitev različnih čutil, kar smo že omenili. Tudi za delovni pouk bi lahko dodali, da začetki ne segajo samo v prvo polovico dvajsetega stoletja, z Deweyevim pragmatizmom in da se je v Evropi in pri Slovencih uveljavil predvsem v okviru delovne šole, ko se je začelo poudarjati kinestetične občutke ter celostni ali skladen razvoj človeka (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003), ampak da segajo korenine kar v 17. stoletje h Komenskemu.

Celostna vzgoja in celostna komunikacija

Čeprav je tudi za Komenskega (1995, 25) vzgoja zahtevna, saj je zapisal misel Melanchtona: »/.../ da je mnogo težje vzgajati mladino kot osvojiti Trojo,« pa tudi, da: »Človek ne more postati človek brez vzgoje,« (prav tam, 47) kar kaže, da pa je Komenskemu vzgoja bistvo človeka.

Njegov pogled na vzgojo je dopolnil Pestalozzi (1890, v Horvat, 2016), ki je govoril o skladnem razvoju človeka, ki vključuje: vzgojo glave (umska vzgoja), vzgojo rok (telesno delovna vzgoja) in vzgojo srca (moralna vzgoja).

Komenský je s poudarjanjem vzgoje, zlasti njene duhovne dimenzije, v njegovem primeru verske vzgoje, osnova tudi za gestalt teorijo, ki poudarja duhovnost, ki po Ščuki (2008) temelji na umetnosti in etiki in ki obravnava duhovna dogajanja vezana na prostor in čas ter povezuje telo, duh in razum.

Usmerjamo pa se tudi na vzgojo kot celostno komunikacijo, saj Komenský izpostavlja učitelja kot vzor. Po Komenskem ni nič bolj naravnega, kot da se učenci vzgajajo po vzoru učitelja (Protner, 2000). Učitelj naj torej vzgaja tudi s svojim vedenjem in obnašanjem.

O vzgoji kot o verbalni in neverbalni komunikaciji govori tudi Kovačič Peršin (2007: 216), ki je zapisal:

Vzgoja je ena izmed osnovnih oblik medčloveške komunikacije. Je tudi najbolj celostna komunikacija, saj zajema vse oblike medsebojnosti. Pri vzgoji je besedna komunikacija nezadostna; če niso besede podprte z vzgojiteljevim ravnanjem, z gledom, vzgoja ni učinkovita.

V besedilu smo izpostavili le nekatere misli in ideje, ki v slovenski pedagogiki v glavnem niso izpostavljene kot ideje, ki jih zasledimo že pri Komenskem. V sedanjem času globalizacije bi morda veljalo ponovno poudariti tudi materinščino. Bezjak (1921: 193) je zapisal:

Da je odločno zahteval, naj se podaja ves pouk na podlagi materinščine, se nam zdi nekaj čisto naravnega, za takratne časovne razmere in vzgojeslovne nazore pa je bila ta terjatev znak velikega duha, ki ga ne ovirajo nepremagljive stene nerazsodnega in okostenelega naziranja.

Če je bil pod Avstro-Ogrsko Komenský »med slovenskim učiteljstvom medij za oblikovanje nacionalne identifikacije in simbol nacionalnega ponosa« (Medveš, 1993, str. 12), lahko postane tudi v sedanjem času povezovanja in združevanja ter poudarjanja le enega jezika, medij za spoštovanje in cenitev maternega jezika, pa tudi jezikov »sosednjih narodov« (Komenský, 1995: 134).

Sklep

Izpostavljene značilnosti in iztrgane misli iz pretežno Velike didaktike Jana Amosa Komenskega, ki so bile zapisane pred nekaj stoletji, lahko vključimo tudi v današnja besedila, ki govorijo o učnem okolju, različnih zmožnostih ali inteligentnostih otrok, o aktivnem pouku, pomenu tudi neverbalne komunikacije v učnem procesu, učenju tujih jezikov ipd. Njegove misli in ideje kažejo, da lahko potrdimo Strmčniku (v Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003: 10), da so »mnogi njegovi nauki še danes ne le zgodovinsko zanimivi, marveč tudi aktualni.« Komenskega zato imenujemo kar vizionarja, saj ima marsikaj, kar na novo odkrivamo in proučujemo, izhodišče in dobro osnovo že v njegovih delih. Zato se strinjamo z opredelitvijo Komenskega tudi kot genialnega pedagoga (Pánek, 1993). Menimo, da se je potrebno tudi pri preučevanju aktualnih problemov vprašati kam, oz. h komu segajo korenine in vedno znova pogledati pedagoške klasike, med katere upravičeno štejemo tudi Komenskega. Poleg njegovih besed, ki imajo moč nagovoriti tudi sedanje bolj in manj zahtevne bralce, pa nas lahko nagovori tudi njegova življenjska pot. Prikaz njegovega življenja (npr. Pánek, 1993) nam ga pokaže kot človeka, kot pokončnega in načelnega človeka, ki je do konca svojega življenja ostal zvest svojemu prepričanju, kljub različnim preprekam in preizkušnjam, ki so ga pri tem spremljale.

Viri in literatura

- Barett, P. in Zhang, Y. (2009). *Optimal Learning Spaces Design Implications for Primary Schools. SCRI Research Report*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf> (5. 6. 2011).
- Bavčar, J. (2011). Pridelovanje hrane je lepo delo. *Delo in dom*, 31. avgust 2011, 66-68.

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: Visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bezjak, J. (1921). *Občna zgodovina vzgoje in pouka: S posebnim ozirom na ljudsko šolstvo za moška in ženska učiteljišča*. Ljubljana: Založba šolskih knjig in učil.
- Bežek, (1917). *Občno ukoslovje z umotvornim uvodom*. V Ljubljani: Slovenska šolska matica.
- Bežek, (1913). *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. I*. V Ljubljani: Slovenska šolska matica.
- Bratož, S. (ur.) (2017a). *Razsežnosti sodobnih učnih okolij: Dimensions of Contemporary Learning Environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bratož, S. (2017b). Pristopi k poučevanju tujega jezika s sodobne perspektive. V S. Bratož (ur.), *Razsežnosti sodobnih učnih okolij: Dimensions of Contemporary Learning Environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, 221-239.
- Cencič, M. (2012). Vključitev učencev v proces oblikovanja prostora. *Razredni pouk*, 14(3), 45-50.
- Day, C. (2007). *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Amsterdam itn.: Architectural Press, Elsevier.
- Dešman, M. (2009). Zeleno, ki te hočem zeleno... Šola in trajnostna arhitektura, mednarodna konferenca, Ljubljana: 1. in 2. oktober 2009. www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd (5. 10. 2010).
- Dryden, G. in Vos, J. (2001). *Revolucija učenja*. Ljubljana: Educy.
- Ekošola (2012) <http://www.ekosola.si/predstavitev-ekosole/> (6. 9. 2012).
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Izpitna vprašanja (2017). http://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_did_izp_izpitna_vprasanja_01?r=1 (17. 8. 2017).
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Južnič, S. (1981). *Novejša zgodovina: Izbrana poglavja*. Ljubljana: FSPN.
- Horvat, B. (2016). *Usvajanje znanja in didaktično načelo aktivnosti učencev pri pouku: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Horvat, L. (1993). Beseda o Komenskem in sodobni razvojni psihologiji. V J. Pánek, *Jan Amos Komenský: Češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa, 23-27.
- Hozjan, D. in Strle, M. (ur.) (2012). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Komenský, Jan Amos (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Komenský, Jan Amos (1958). *Velika didaktika*. Ljubljana: Zveza pedagoških delavcev LR Slovenije.

- Kovačič Peršin, P. (2007). K celostni podobi človeka. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 208-219.
- Lipovec, A. (1993). Jan Amos Komenski v koleniološki literaturi. V J. Pánek, *Jan Amos Komenský: Češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa, 29-33.
- LPA (2009). *Green Schools Primer: Lessons in Sustainability*. Victoria: The Images Publishing Group Pty Ltd.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Medveš, Z. (1993). Pedagoški nazori Jana Amosa Komenskega med Slovenci. V J. Pánek, *Jan Amos Komenský: Češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa, 9-21.
- Merljak, M. (2012). *Šolski prostor kot učni prostor po željah učencev: Diplomsko delo*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Moore, R. (2006). Playgrounds: A 150 – Year - Old Model. <http://www.naturalelearning.org/content/playgrounds-150-year-old-model> (5. 9. 2011).
- Novaković, S. (2017). *Vpliv inovativnega pristopa izobraževanja vzgojiteljic na njihovo likovno pedagoško delo: Doktorska disertacija*. (Pred zagovorom.) Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Pallasmaa, J. (2007). *Oči kože: Arhitektura in čuti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Pánek, J. (1993). *Jan Amos Komenský: češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919-1941)*. Nova Gorica: Educa.
- Schmidt, V. (1958). Jan Amos Komenský. V J.A. Komenský, *Velika didaktika*. Ljubljana: Zveza pedagoških delavcev LR Slovenije, 3-19.
- Schmidt, V. (1995). Jan Amos Komenský. V J.A. Komenský, *Velika didaktika*. Novo mesto: pedagoška obzorja, 5-21.
- Ščuka, V. (2008). *Šola na poti do sebe: Oblikovanje osebnosti: Priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.
- Šolski ekovrtovi (2011-2012). <http://www.itr.si/projekti/sev/opis> (6. 9. 2011).
- Štirn, D., Štirn, P. in Jeznik, K. (2007). Identiteta – stanje ali izbira? *Sodobna pedagogika*, 58(3), 144-162.
- Šuklje Erjavec, I. (2012). Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 63(1), 156-174.
- Taylor, A. (2009). *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- Žlebnik, L. (1955). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Maria Kultaieva

Кафедра філософії
Харківського національного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди

Narodowy Pedagogiczny Uniwersytet
im. G. Skoworody w Charkowie, Ukraina
Katedra Filozofii

Рецепція філософсько-педагогічної спадщини Я.А. Коменського у сквородинівській традиції української культури: парадокси і суперечності

The reception of the philosophical and pedagogical heritage
of John Amos Comenius in the skovorodinian tradition
of the ukrainian culture: paradoxes and contradictions

Recepcja dorobku pedagogiki filozoficznej
Jana Amosa Komeńskiego w skoworodynowskiej tradycji
kultury ukraińskiej: paradoksy i sprzeczności

Резіме

Стаття присвячена розгляду рецепції філософсько-педагогічних ідей Яна Амоса Коменського у культурній традиції, започаткованої видатним українським філософом Григорієм Сковородою (1722-1794). Розкриваються суперечливі моменти філософсько-педагогічних настанов Коменського, які визначили логіку їхньої селекції на різних етапах еволюції сквородинівської традиції, де перевага надається трансформаціям платонізму, перед усім концептам удосконалення світу і шляху світла, а також принципам «Великої дидактики». Показано, що парадокси і суперечності рецепції ідей Коменського в Україні обумовлені ситуативними переходами від середньовічних уявлень про смисл і призначення освіти до їх модерних модифікацій і навпаки, але з акцентуванням свободи і нового культурного статусу дитини. Взаємопроникнення засадничих ідей Коменського і збережених смислів сквородинівської традиції сприяло створенню внутрішньої опозиції навіть усередині теорії комуністичного виховання. Різні версії такого явного і неявного спротиву розглядаються на матеріалі філософсько-педагогічних теорій Г. Ващенко, А. Макаренка і В. Сухомлинського, які відстоювали діаметрально протилежні шляхи удосконалення світу. Пропонується нове прочитання теорії пансофійної школи у сучасних соціокультурних контекстах як можливих орієнтирів у сучасних інституціональних трансформаціях шкільної освіти та оновлення її змісту.

Ключові слова: рецепція, ідеї Коменського, сквородинівська традиція, школа, дидактика, виховання, дитина, свобода, шлях світла, педагогічні відносини

Abstract

The article is devoted to considering of the reception of the philosophical and pedagogical ideas of John Amos Comenius in the cultural tradition, which was founded by the prominent Ukrainian philosopher Gregory Skovoroda (1722-1794). The contradictory moments of Comenius' philosophical and pedagogical attitudes are explicated, which have determined the logics of their selection on the different evolutionary stages of the Skovorodnian tradition giving advantage the transformations of the Platonism, but above all the concepts of the world emendation and of the way of light including the principles of "The Great Didactic". It is showed that paradoxes and contradictions of the reception Comenian ideas in the Ukraine are caused by occasionally crossing from the Middle age conceiving about sense and destiny of education to their modern modification and reversed, but always emphasizing of freedom and the new cultural status of child. Interpenetration of the fundamental Comenian ideas and hidden senses of the Skovorodnian tradition has supported the appearance of the intrinsic opposition even inside of the communist education theory. The different versions of that protest are considering on the examples of the G.Vashchenko', A. Makarenko' and V. Suchomlinsky' philosophical and pedagogical theories as therepresentation of diametric ways of the world emendation. New reading of the pansophy school theory as the possible orienteer for the contemporary institutional transformations of education is proposed.

Keywords: reception, Comenian ideas, the Skovorodnian tradition, school, didactic, education, child, freedom, the way of the light, pedagogical relationship

Streszczenie

Tekst jest poświęcony recepcji idei filozoficznych oraz pedagogicznych Jana Amosa Komeńskiego w tradycji kulturowej, której twórcą był wybitny filozof ukraiński Hryhorij (Grzegorz) Skovoroda (1722-1794). Przedstawiono sprzeczne elementy poglądów filozoficznych i pedagogicznych Komeńskiego, które wyznaczały logikę ich selekcji na różnych etapach ewolucji tradycji skoworodynowskiej, ze szczególnym uwzględnieniem transformacji platonizmu, przede wszystkim chodzi o pojęcia „ulepszenia świata”, „drogi światła” i zasad *Wielkiej dydaktyki*. Paradoxy i sprzeczności w ukraińskiej recepcji idei Komeńskiego są uwarunkowane okazjonalnym przechodzeniem od średniowiecznych wyobrażeń co do sensu i przeznaczenia edukacji do ich współczesnych modyfikacji i odwrotnie, ale z akcentowaniem wolności i nowego statusu kulturalnego dziecka. Interpenetracje idei zasadniczych Komeńskiego i skrytych sensów tradycji skoworodynowskiej przyczyniały się do stworzenia opozycji wewnętrznej nawet w rdzeniu teorii wychowania komunistycznego. Różne wersje takiego jawnego i niejawnego sprzeciwu są rozpatrywane na przykładach filozoficzno-pedagogicznych teorii H. Waszczenki, A. Makarenki i W. Suchomlinskiego, adeptów wizji ulepszenia świata. Zaproponowano ponowne zapoznanie się z teorią szkoły pansoficznej we współczesnych socjalnych i kulturalnych kontekstach, jako punktu orientacyjnego dla aktualnych transformacji instytucjonalnych edukacji szkolnej i odnowy jej treści.

Słowa kluczowe: recepcja idei Komeńskiego, tradycja skoworodynowska, szkoła, dydaktyka, edukacja, dziecko, wolność, droga światła, stosunki pedagogiczne

Рецепція філософсько-педагогічних ідей Яна Амоса Коменського в Україні має свої особливості. Це обумовлено не тільки тим, що його дидактику не можна розглядати у відриві від її метафізичного підґрунтя, де через наявність модерних і домодерних настанов вже закладено конфлікт інтерпретацій, а й тим, що ці ідеї на початковому етапі їх адаптації до культури і ментальності українців, трансливались контингентне, здебільшого у вигляді фрагментарного педагогічного досвіду окремих людей, до того ж не

завжди науковців, що подорожували по Європі, а також через комунікацію з чеськими і німецькими протестантами, які мігрували на Схід, укриваючись від переслідувань і в пошуках кращого життя. До того ж цей вторинний досвід надходив із запізненням у століття, відокремившись від свого автора, ставши натомість цивілізаційним здобутком людства.

Історико-філософською та історико-педагогічною загадкою рецепції Коменського в Україні, мабуть, залишиться співвідношення між інтерсуб'єктивністю педагогічних ідей, що начебто носяться у повітрі, та суб'єктивними інтерпретаціями педагогічного досвіду, які завжди несуть на собі відбиток авторства. Ідеологія Просвітництва, предтечею якої був Ян Амос Коменський, досить швидко проникла в культуру царської Росії, але її входження в цей простір здійснювалась здебільшого в душі православ'я і застарілих онтологій, підпорядковуючись цінностям Абсолютизму, ідеї ж та інтенції великого педагога, які мали потужний демократичний потенціал, у цих нових контекстах сприймалися здебільшого формальне і відтіснялись на задвір'я імперії. Діалектика Свого і Чужого, Відторгненого і знову Віднайденого розкриває драматизм і навіть трагізм рецепції ідейної скарбниці Коменського на східноєвропейському просторі у XVІІІ – ХХ-му століттях. Деякі інтерпретаційні схеми цього досвіду зберігаються й дотепер. Певною мірою це пояснюється контролем за освітою з боку ортодоксальної церкви. Але на периферії Російської імперії, передусім на Сході України, тиск з боку православ'я був дещо меншим, ніж у Московщині, а вплив католицизму – меншим, порівняно із теренами сучасної Західної України. До того ж, Східна Україна, де зароджувалась і розвивалась сквородинівська інтелектуальна традиція, не знала кріпацтва, тут формувалось модерне розуміння свободи і долались стереотипи до модерного напівфеодалного мислення, певною мірою відтворюючи, але на сторіччя пізніше, ті духовні та культурні контексти, у яких розгорталась філософська і педагогічна творчість Коменського. Збережені смисли цієї традиції сприяли розвитку вільнодумства навіть у радянський період, коли ідеологічно препарований Коменський і скарби його «Великої дидактики» вибірково використовувались для своїх маніпулятивних цілей ідеологами тоталітаризму радянського взірця, де попри футуристичну риторіку, чітко простежувалась тенденція рефеодалізації суспільного життя.

У цьому зв'язку варто звернути увагу на деякі семантичні особливості рецепції загальних дидактичних засад і настанов Коменського. Як відомо, в його «Великій дидактиці», а також «Пансофійній школі» йдеться перед усім про мистецтво вчення і навчання, які не є самоціллю, а підпорядковані завданню покращення світу через вміння здобувати і застосовувати «світло мудрості». Оскільки рецепція ідей Коменського в Російській імперії здійснювалась через вибірковий герменевтичний імпорт з Німеччини, має сенс порівняти поширення метатеоретичних запозичень на теренах України і Росії у XVІІІ – ХІХ-му століттях, щоб потім перейти до аналізу їхніх сучасних версій. Маються на увазі не переклади, а саме запозичення. Російські переклади Коменського, які вперше з'явилися у другій половині ХІХ століття,

виконані здебільшого з латини, а також чеської, німецької та польської мов. У виданнях радянського періоду вони здебільшого супроводжуються історико-філософським та історико-педагогічним коментарем, який торкається також й історії російських перекладів Коменського, які задовольняли попит радянської педагогіки. Українські ж переклади здебільшого є анонімними і зробленими з російської. Як приклад тут можна навести видану вже у 2011 році «Хрестоматію з історії педагогіки», де «Велику дидактику» можна прочитати українською мовою з анонімним автором перекладу з російської (Хрестоматія, 2011: 111-119). Така подвійна герменевтика не може не викликати конфлікту інтерпретацій.

Але при розгляді рецепції ідей Коменського у сквородинівській традиції цей момент не має принципового значення, бо сам Григорій Сковорода (1722-1794) читав західні античні і новітні джерела в оригіналах і часто користувався методом непрямого цитування і фіктивного діалогу. До того ж при селекції метафізичних запозичень визначальну роль відіграє не логіка мовної адекватності, а світоглядна позиція і національна ментальність. Особливо це торкається селекції смислів метафізичного підґрунтя основних дидактичних практик, сформованих на основі урбаністичної культури (Попович, 2008: 29-30). У Коменського, як вже зазначалось вище, передусім це – «світло мудрості» – одна з його найпоширеніших евристичних метафор, яка походить з платонізму. Українська ментальність, яка через платонізм органічно інтегрується в європейську, є максимально відкритою інтенцією цієї метафори. Навіть внутрішня форма українського слова «освіта» містить у собі семантику світла, вона є постійним нагадуванням про *via lucis*, тобто шлях світла, ідею, що надихала великого педагога та його послідовників. Хоча джерелом смислів, що первісно в Україні вкладались в поняття «освіта», є український платонізм, воно за своїм обсягом співзвучне ідеям новочасної педагогічної онтології та принципам «Великої дидактики» Коменського, бо вказує на те, що процеси навчання і виховання мають нести світло і радість. Але ця метафора містить у собі також певні ризики саме через можливість дивергентних інтерпретацій. Зокрема, вона не тільки відкриває перспективу секуляризації педагогіки, а й консервує також середньовічні теологічні смисли, що припускає співіснування несумісних інтерпретаційних схем: виходячи з надлюдської вищої інстанції (Бога і його секулярних і постсекулярних версій на зразок сучасної трансцендентальної прагматики) або ж з настанов та інтенцій інструментального розуму. Отже, у педагогізованій метафорі *via lucis* вже закладено конфлікт інтерпретацій з досить широким діапазоном; від свободи до примусу крокувати вказаним шляхом з можливою його ідеологічною приватизацією, не говорячи вже про авторство цього масштабного проекту, який водночас обіцяє визволити людство і приховано підказує, як можна підкорити це людство засобами освіти і виховання. Варто зазначити, що в Україні ХХ1-му столітті в Україні здійснюються спроби фундації «освітології» як «наукового напрямку

інтегрованого дослідження сфери освіти», де також зберігається окреслена метафорика (Огнев'юк, 2013: 195-197).

Гуманістична рецепція ідей Коменського в українській сквородинівській традиції, яка ніколи повністю не розчинялась в російських офіційно визнаних ідеологіях. Вона, як буде показано нижче, завжди гальмувала жакливу діалектику просвітництва навіть в часи радянського ідеологічного пресингу, віддаючи перевагу Богу і загальнолюдським цінностям, а не сумнівним емансипаторським ідеологіям.

Продовжуючи цей лінгвістичний екскурс, необхідний для розкриття особливостей рецепції ідей Коменського в сквородинівській традиції, зазначимо, що в російській мові, на відміну від української, поняття «образование» має іншу внутрішню форму, а саме: «образ». Воно є більш пізнім утворенням, ніж «освіта». Це калька з німецького поняття *Bildung*, ускладнена семантика якого, попри давнє-германське походження самого слова, сформувалась в німецькій класичній філософії (Кант, Фіхте, Гегель), хоча його основні смисли закладаються вже у філософії Нового часу (Bollbeck, 1994: 114). У витоків формування цього поняття стояв також й Коменський з його грандіозними планами перетворення світу і людини на краще дидактичними засобами, не забуваючи при цьому *via lucis*. Він удосконалив, а почасти й винайшов знаряддя праці, необхідні для виготовлення « нової людини », які потім застосовувались на свій розсуд численними сучасними антропотехніками, що не завжди в своїх діях керувались настановами християнської етики та етики відповідальності. Поєднання шляху світла з інструментальними технологіями формування людини криє у собі непрогнозовані наслідки. В них Петер Слотердайк слушне вбачає симптоматику « педагогічної апокаліптики » і трансформації « шляху світла в шлях школи », що начебто в сучасних соціокультурних контекстах загрожує цивілізаційним колапсом (Sloterdijk, 2009: 553–554).

Певною мірою реальність такої загрози підтверджується історичними фактами. Так, в СРСР секуляризація педагогіки, попри відділення церкви від держави, не відбулась повністю, бо симулякром церкви стала комуністична партія зі своєю ідеологічною версією *via lucis* у вигляді теорії і практики комуністичного виховання. Українські педагоги Григорій Ващенко (1878–1967), Антон Макаренко (1888-1939) та Василь Сухомлинський (1918-1970), кожний у свій спосіб, намагались зберегти якщо не усе світло, запалене Коменським, то хоча б іскру від нього. Цьому на перешкоді ставало інструментальне поняття освіти, з яким відкрито або приховано завжди полемізували і продовжують полемізувати представники сквородинівської інтелектуальної традиції.

Характеризуючи рецепцію ідей Коменського, треба зазначити, що присвячена йому вторинна література на радянському і пострадянському просторі, є досить широкою, певний внесок до неї зроблено також і в Україні, але вона торкалась здебільшого порівняльно-педагогічних студій. Живою рецепцією і водночас пропагандою поглядів « Учителя націй » можна вважати

діяльність Благодійного та культурно-просвітницького товариства імені Яна Амоса Коменського, створеного за ініціативою чеської громади міста. Воно працювало у Києві 1907-1918 рр. і сприяло пошвавленню інтересів до спадщини великого педагога. Але архіви цього товариства ще не стали предметом спеціальних історичних і культурно-просвітницьких студій. Ушануванням пам'яті і закликом до нової інтерпретації творів видатного педагога можна вважати встановлення в Мукачеві меморіальної дошки з нагоди 425-річчя з дня народження Коменського як визнання його внеску до європейської цивілізації та української культури й освіти.

При цьому важливим моментом є те, що рецепція ідей Коменського в Україні завжди відбувалась під знаком національного відродження. Внаслідок цього через інтерес до Братських шкіл, які існували в Україні у XV – XV11 віках, актуалізується проблемна лінія можливого впливу на Коменського з боку цих шкіл. Зокрема діяльність і висловлювання Кирила Транквіліона-Староверського (відомо, що жив у XV-му столітті) дуже нагадують висловлювання Коменського, особливо «Учительське Євангеліє» (Радул, 2005: 119-145). Цілком припустимо, що Статут і шкільний порядок, Львівської братської школи був відомий Коменському, бо члени братства здійснювали паломництва до різних країн Європи. Разом з цим варто зауважити, що братські школи, які існували в Україні у XV11-му столітті, також й самі були трансляторами тих змін у розумінні цивілізаційної та людинотворчої функції освіти, які відбулись в Західній Європі внаслідок Реформації. Адже культурні і педагогічні інновації Коменського сприяли зближенню Західної і Східної Європи, конституюючи на цих теренах модерний педагогічний простір або принаймні вказуючи на таку можливість.

У такому зближенні на зразок гетевської вибіркової спорідненості (Wahlverwandschaft) значну роль відіграє позбавлена ідеологічного примусу сквородинівська інтелектуальна традиція. Вона була започаткована видатним українським філософом Сковородою, який значно посилив західноєвропейську складову в українській культурі з акцентуванням модерних семантик свободи, щоправда, в стилістиці українського літературного бароко. Це зближало його з Коменським, хоча проблемна лінія секуляризації педагогіки у Сковороди виражена не так чітко. Збережені смисли сквородинівської традиції навіть у радянські часи створювали певну альтернативу теорії і практиці комуністичного виховання. Сковорода, як і Коменський, прагнув навчити людей жити в умовах свободи і користуватись тими можливостями, які вона відкриває для удосконалення мікрокосму, тобто людини. Нагадаємо, що цим поняттям оперували обидва мислителі і великі педагоги. Актуалізація ідей Сковороди і Коменського у XX1-му столітті пояснюється розкритим ними взаємозв'язком між свободою і освітою.

Той факт, що традиція, започаткована Сковородою, ніколи не призупинялась повністю навіть у часи тоталітаризму, багато в чому завдячує опосередкованій рецепції філософських і педагогічних ідей Коменського у

культурному та педагогічному просторі України. Евристичній насиченості його спадщини у парадоксальний спосіб сприяло співіснування в ній середньовічних ідеологем, елементів ренесансного та ранне-модерного мислення з новими для того часу футурологічними розвідками, інспірованими Томмазо Кампанелла і Френсісом Беконем, які несли у собі потужний енергетичний заряд. Така секулярна футурологічна складова відсутня у філософсько-педагогічних роздумах Сквороди, бо він здебільшого зосереджувався на внутрішньому самоудосконаленні людини (Скворода, 2005: 155, 168-169). Але саме цей момент, збережений у сквородинівській традиції, сприяв вибірковій, у даному випадку демократичній і гуманістичній, актуалізації ідей Коменського на різних етапах історії України.

Сквородинівську традицію з метою виявлення в ній осаду ідей Коменського можна розглянути також і під іншим кутом, ніж це зазвичай представлено в українській історико-філософській та педагогічній літературі (Див.: Мазуркевич, 1970; Сухорський, 1971; Савинець, 1971; Мазур, 2013; Поніманська, 2014), де певною мірою ігнорується відмінність між внутрішньою логікою виховання у домодерних і модерних контекстах, а також у їх напластуваннях у радянську та пострадянську добу. На важливість такого розрізнення і небезпеку впровадження ретроінновацій на їх основі вказує Дітріх Беннер (Benner, 2012: 16, 19).

Методологічною моделлю аналізу сквородинівської традиції крізь призму спадщини Коменського може послужити монографія Ральфа Дарендорфа «Спокуси несвободою», де різні філософи, навіть ті, що ніколи не згадували Еразма Роттердамського, представлені як «еразміанці», *Societas Erasmi*, на підставі їхнього визнання свободи як найвищої цінності (Dahrendorf, 2005: 10). Свобода, та удосконалення світу і людини є наскрізними темами у філософській спадщині Коменського і Сквороди. Обидва вони були послідовниками великого гуманіста, поділяли безумовно його погляди і широко застосовували концепти людини і людства в розкритті гуманістичного призначення освіти. До цієї когорти можна зарахувати також й інших представників сквородинівської традиції, які мали досвід спокуси несвободою.

Зокрема, різні шляхи протистояння таким спокусам і зовнішнім обставинам простежуються у педагогічній теорії та практиці Григорія Ващенка, Антона Макаренка та Василя Сухомлинського, у творчості яких також даються взнаки трансформації філософсько-педагогічних ідей Коменського і розкриваються можливості їх дивергентних інтерпретацій. Щоб простежити цей момент в сквородинівській традиції, яка є домінуючою в українській філософії освіти, зупинимось на логіці селекції цих ідей в спадщині Коменського, які опосередковано (через український платонізм, а згодом – через українські версії неортодоксального марксизму і навіть крізь завісу комуністичної ідеології) актуалізуються у новітніх соціокультурних контекстах.

Сучасні дослідники філософсько-педагогічних ідей Коменського слушно вказують на суперечності його думок, які ґрунтуються на різних теоретичних настановах та припущеннях, що не виключає їхнього співіснування на комплементарних засадах. Наведемо, деякі з них, що прояснюють їхню рецепцію на різних етапах еволюції сквородинівської традиції. Так, Альфред Тремль, посилаючись на п'яту главу «Великої дидактики», виокремлює несумісні евристичні метафори в описах виховання, а саме: як аналогу рослини, чистої дошки і м'якого воску. При цьому він слушно зауважує, що в одному випадку йдеться «про автопойезіс (Autopoiesis) як само розгортання», тобто розуміється органічне поняття виховання, а в іншому, «в образах чистої дошки та воску, – про пойезіс (Poiesis), тобто про зовнішній вплив на вихованця» (Tremel, 2005: 238). Це знаходить також прояв у трансверсальності різних проблемних ліній та методологічних позицій, представлених або намічених у працях Коменського. Він у своїй дидактичній теорії оригінально поєднує вчення Парацельса про природу, суб'єктивний ідеалізм Декарта та гуманізм Еразма Роттердамського, ситуативно переходячи з однієї позиції на іншу (Tremel, 2005: 236). В сучасній українській філософії освіти також дається взнаки цей момент.

Без перебільшення можна сказати, що Коменський передбачив основні тенденції розвитку європейської філософії освіти, виходячи із загальнолюдського розуміння призначення та основних завдань освіти й виховання. Єдність людства як фундамент, на якому вибудована філософська і педагогічна теорія цього видатного мислителя і «Учителя європейських націй», обґрунтовується водночас у метафізичній перспективі і в оптиці пересічної людини, справжній сенс життєтворчості якої полягає у безперервній роботі над власним самоудосконаленням, заданим християнською космологією та християнською етикою. Пансофійні ідеї Коменського, витримані у цьому річищі, багато у чому співзвучні сучасним конструктам суспільства знань і постсекулярного суспільства. Зокрема, у концептуалізаціях суспільства знань, поширених у пострадянському просторі, домінують утопічні сценарії розвитку цього типу суспільства і підкреслюється перспектива переростання його у суспільство освіти, засадничі принципи існування якого нагадують положення «Великої дидактики» і метафорику пансофійної школи. Схожі тенденції простежуються і в західних теоріях суспільства знань з позитивною евристикою, а також у концепціях глобального навчання (Global Learning). Петер Слотердайк, дещо гіперболізуючи ці моменти окресленого дискурсу, вважає, що сьогодні дидактичні настанови Коменського утворюють «маніфест педагогічного інтернаціоналізму» (Sloterdijk, 2009: 560). При цьому при обґрунтуванні антропотехнічного повороту у сучасному людинознавстві він сам апелює до російських космістів та педологів (Костянтин Цюлковський, Микола Федорів, Іван Соколянський) як продовжувачів педагогічного заповіту Коменського. Але на формування останніх далеко не в останню чергу також вплинула

сквородинівська традиція. Вона відчутна також й у новітніх космологічних інтерпретаціях освіти і виховання (Див.: Базалук, 2010).

В цій традиції набуває оформлення космологічний конструкт всеєдності, один з центральних у кордоцентричному напрямку української філософії (Григорій Сковорода, Памфіл Юркевич, Дмитро Чижевській та їх російські послідовники В. Соловйов, А. Білий, О. Блок та інші). В цій традиції всеєдність має метафізичне значення. У Коменського ж, як відомо, це передусім методологічний принцип, адже «Усе» в його всебічних репрезентаціях виступає одним з ключових понять як філософії, так і педагогіки. Нагадаємо, що даючи пораду науковцям, церковникам і можновладцям Європи, Коменський обґрунтовує необхідність «всезагального пробудження», «всезагального просвітництва», «всезагального упорядкування світу», «пампедії як культури розуму», «панглотії – всезагальної культури мови», «панортосії - всезагального перетворення» (Коменский, 1982, т. 2: 287). Зауважимо, що німецький переклад цих основних понять, якими оперує Коменський, дещо відрізняється від російського та українського (зробленого з російської). Так, *Pampaedeia* у німецькому перекладі з чеської – це *Allerziehung* (всєвиховання), що передбачає формування засобами виховання універсальної культури для усього людського роду (*cultura universalis*); *Panglottia* німецькими авторами перекладається як *Allsprachlehre* (вчення про всемову), *Panorthosia* – *Allverhaltenslehre* (загальне вчення про правила поведінки), що вказує на походження з німецьких термінів з містики. Безперечно, такі розбіжності можуть справляти враження непринципових, але вони вказують на особливості встановлення основних акцентів у рецепціях ідей оригіналу в різних ментальностях. Не важко побачити, що російський переклад і відповідно – калькований з нього – український не відтворюють в повному обсязі тих семантик всеєдності, якими оперував Коменський. Але саме через їх багатство творчу спадщину великого педагога сучасні західні дослідники його творчості називають «копальнею» (Trembl, 2005: 243). Отже, певні семантичні розбіжності існують в російських, українських та німецьких перекладах Коменського, співставлення яких спричинює одначе не конфлікт інтерпретацій, а навпаки розсуває герменевтичні горизонти і сприяє виявленню прихованих смислів засадничих понять у працях Коменського. Нехтування такими семантичними нюансами може привести до хибних висновків на зразок того, що виокремлення дисциплін з префіксом «пан-» Коменський начебто використовує для створення навчального плану, спроможного перетворити «душу учня на дзеркало тотальності зі здатністю розмовляти» (Sloterdijk, 2009: 555).

У сквородинівській традиції ХІХ – початку ХХ-го століття ці начебто несумісні аспекти «Усього», які опосередковано, через акцентування методологічного боку вказують на Коменського, а не на античні концептуалізації єдиного і множинного, розглядаються у різних комбінаціях, в залежності від світоглядної позиції інтерпретатора. У Ващенко – це «Бог і

Батьківщина», служіння яким становить ідеал освіти, а також обґрунтовує фундаментальну єдність людини зі світом. У Макаренка – «Усе» вбирає у себе нове суспільство і «нову радянську людину», яка є секулярним аналогом «справжнього християнина», і покликана подавати усім приклад безперервної роботи над самоудосконаленням. У Сухомлинського «Усе» – це гармонійна єдність школи і життя, природи і суспільства, батьків, вчителів та дітей. Це життєвий світ, що набуває космічного виміру і витісняє у своє доквілля комуністичну ідеологію з її імперативами. Сучасні українські інтерпретації Вальдорфської педагогіки і відповідні школи, які набули популярності в Україні, також можна розглядати як спробу поєднати настанови Рудольфа Штайнера з дидактичними принципами «Великої дидактики» (Іонова, 1997:154-155).

Модерні і постмодерні освітні ландшафти, де розгортається вказане «Усе» і так звані «педагогічні провінції», де метафізичне «Усе» набуває конкретних рис, також своєю появою завдячують імпульсам, які надійшли від Коменського. Пансофійна школа (*schola pansophica*) як школа всезагальної мудрості, за його задумом, мала стати «майстернею гуманності», доступною усім, де «навчають усім предметам, які потрібні для теперішнього і прийдешнього життя, і до того ж – в усій їхній повноті» (Коменський, 1982, т. 2: 45). Ця теза, пронизана духом Нового часу і насичена утопічними смислами, вимагає нового прочитання у контекстах сьогодення, бо вона співзвучна новітнім обґрунтуванням необхідності реалізації компетентнісного підходу у навчанні, спонукає до створення міжпредметних циклів у школах, які відповідатимуть суспільним реаліям і запитам постіндустріальної доби. Щоправда, педагогічний оптимізм Коменського, його творче натхнення і амбіції створити «нову школу» далеко не в останню чергу живляться середньовічними уявленнями щодо тріади «Бог-світ-людина». Але цілком у дусі раціоналізму Нового часу Коменський вважає, що ефективні перетворення суспільства та удосконалення людини як мікрокосму до стану, якого вимагає її статус як *deus secundus*, гарантується правильним методом навчання, без якого неможлива «майстерня гуманності». В той чи інший спосіб усі сучасні педагоги-новатори створювали таку майстерню. «Велика дидактика» Коменського є першою модерною школою, яка ґрунтується на природі самих речей, відстоює істину, дотримується темпоральної послідовності, а найголовніше – вказує шлях до реалізації цього амбітного плану через радикальну революцію в шкільній освіті. Цей переворот торкається як педагогічних відносин («вчителі мають менше навчати, натомість учні більше вчитись»), філософії навчального плану, орієнтованого на підготовку молоді до дорослого життя і більш широко – переслідуючи мету, щоб усі без винятку люди незалежно від соціального статусу, статі та віку навчались усьому, а в школах запанувала б свобода, усі одержували б задоволення від навчання, а в школах було б більше світла, встановився б порядок, мир та спокій (Коменський, 1982, т. 2: 242).

Ця стисла програма покращення світу і становлення нової культури школи як культури свободи, витримана в дусі ренесансного мислення, водночас є прощанням з образом людини-титана, який був провідним у добу Відродження. Дидактичні практики того періоду відповідали цьому образу. Ренесансні гуманісти, протиставляючи себе середньовічним схоластам, інтенсивно займались самоосвітою вивчали аж до запаморочення грецьку і латину, перекладали античні тексти, працюючи майже цілодобово над власним самоудосконаленням. Їх домагання на аристократизм духу, відданість науці, що нагадує практики богослужіння, разом із прагненням одержати якомога більше знань, нерідко призводили до наслідків, протилежних первісним намірам – породжували нові забобони, виправдовували езотеричні практики в науці та освіті. Усвідомлення безперспективності таких занять, а також викриття невігластва духовенства гуситами та послідовниками Лютера і Кальвіна, підготували підґрунтя не тільки для цілковито нового педагогічного мислення, але також й для оновленої педагогічної практики. У цьому зв'язку цікаве спостереження робить Тремль, звертаючи увагу на дві однакові ілюстрації до вступу і завершення праці Коменського «Чуттєвий світ у картинках» (*Orbis sensualium pictus*), які він розглядає як символізацію педагогічних відносин. Вчитель і учень тут уособлюють атомарну модель педагогічних відносин. Вони зображені у специфічному, так би мовити, метапедагогічному просторі, де збігаються природа і культура. За вчителем знаходиться місто (символ культури), за учнем – дерева та інша рослинність, що символізує природу, а голову вчителя пронизує сонячний промінь (символ озаріння). «Виховання, - зауважує Тремль, - тут розуміється як культивування природних задатків, як частина того цивілізаційного процесу, який перетворює природу на культуру» (Tremml, 2005: 235).

Уся ця символіка відтворена також у габітусі Сквороди. Його одяг і самостилізація, принаймні на прижиттєвих зображеннях, дуже нагадують описану вище картинку, але важко уявити собі у такому вбранні Коменського або Канта, сучасника Сквороди, хоча під час подорожей по Європі вигляд останнього не відрізнявся від європейських інтелектуалів того часу. На відміну від Коменського, який прагнув покращати світ, Скворода своїм досягненням вважав те, що світ ловив його, але не упіймав. Педагогічні відносини в обох мислителів ґрунтуються на широкому розумінні свободи. Вчитель та учень разом конституують спільний освітній простір для вільного виховання. У Сквороди, за яким закріпились почесні звання українського Сократа та українського Орігена, педагогічні відносини структуруються як діалог. Рольова реальність Учителя у даному випадку визначається логікою філософського діалогу (Hösle, 2006: 323-324), в тому числі й фіктивного. У Сквороди не йдеться про професіоналізацію вчителя, зустріч з яким є екзистенціальною подією. У тих соціокультурних контекстах, у яких жив і творив Скворода практики вільного і демократичного

виховання неможливо було б впроваджувати у інший спосіб, бо його діяльність розгорталась здебільшого у просторі неформальної освіти.

Коменський, навпаки, акцентував увагу на професіоналізації школи. Побудову проекту контр фактичної нової школи він поєднував з діяльністю, спрямованою на створення в Європі мережі національної шкільної освіти, бо католицькі монастирські школи більшою частиною були зруйновані під час Тридцятирічної війни між католиками і протестантами. Як приклад тут можна навести його поради щодо відтворення шкіл у Чеському королівстві (Коменський, 1982, т. 2: 198-200). Набагато складнішим процесом, ніж професіоналізація педагога, був процес формування модерного учня. Як зазначає Слотердайк, модерний учень формується через злиття середньовічного страсотерпця і новочасного ремісника, що відбивається на габітусі модерного учня, який можна унаочнити в образі дитини-ченця з шкільним ранцем (Sloterdijk, 2014, 35). Зауважимо, що такими страсотерпцями є перевантажені учні в сучасних українських школах, які зберегли залишки радянської системи освіти. Коменський намагався подолати таке уявлення через привнесення до навчання радості від відкриття нового і задоволення від самопізнання.

Ставлення Коменського до світу є також іншим, ніж у Сковороди, бо він виступає винахідником нового і кращого світу, на забудову якого отримана санкція Бога, щоправда, здебільшого через посередницькі послуги середньовічної схоластики і містики. Свій задум він унаочнює на малюнку, де зображена структура «лабіринту світу», яка несе на собі відбиток «раю серця». Це знаходить прояв у зображенні нового, удосконаленого світопорядку, позбавленого панування і міжконфесійної ворожнечі. Центральне місце у цьому лабіринті займає ринкова площа, аналог давньогрецької агори з вулицями, у яких Тремль вбачає модерну функціональну диференціацію: це родина, наука, релігія, економіка, армія, політика (Tremel, 2005: 242). Щоб підкреслити демократизм такого розуміння світобудови без меж, ієрархії, з визнанням конфесіонального плюралізму, що справляє враження хаосу, Тремль пропонує порівняти малюнок Коменського із зображенням середньовічного полісу, зробленого Дюрером. На думку Тремля, це зображення, на відміну від дещо хаотичного, але добре пристосованого для життя лабіринту світу Коменського, нагадує концентраційний табір з чітким централізованим і ієрархічним плануванням, велетенськими фортифікаційними спорудами без живих істот (Tremel, 2005: 241). Можна припустити, що Сковорода побоювався потрапити до саме такого дюрерівського «світу», що приховувався за полиском російських метрополій, і робив усе можливе, щоб не дати себе «упіймати» спокусами придворного життя, укриваючись у просторах свободи.

Улюбленим краєм Сковороди була Україна. Так він називав Слобожанщину, передусім Харківщину, віддаючи їй перевагу перед Малоросією та іншими регіонами сучасної України. У цьому просторі, який треба розглядати не тільки у площини філософії географії, а й філософії

культури простежувались нові тенденції соціальної і культурної еволюції: освіта і культура тут розвивались не за середньовічної моделлю, а на основі культурних і просвітницьких орієнтирів раннього Модерну, певною мірою продовжуючи тенденції, закладені ще в часи активної діяльності Острозького культурно-освітнього осередку (1576–1636) і Києво-Могилянської Академії (1632–1817). Саме в Острозькому культурно-просвітницькому осередку у 1581 р. при безпосередній участі першого ректора Острозького колегіуму Г. Смотрицького була видана Біблія «по языку словенску». (Горський, 1966: 55). Але на той період на теренах України не було зроблено те, що здійснив М.Лютер у Німеччині – широке впровадження не просто національної, а літературної національної мови, незалежної від територіальних діалектів. Лютер, як зазначає Тремль, був народним педагогом, який вплинув на подальшу соціокультурну еволюцію в Європі, а завдяки своєму перекладу Біблії він «сформував не тільки німецьку літературну мову, а й мислення багатьох прийдешніх учнівських генерацій, які на (німецькій) Біблії відшлифовували не тільки своє мовне чуття, а й тренували мислення» (Tremel, 2005: 197).

Але Коменський пішов ще далі, бо хотів навчати не тільки чехів або німців, а й усе людство. Важливу роль для освіти у добу становлення культури Модерну відіграє суспільна угода щодо мовного питання, бо це не тільки перший крок до демократії, а й дидактична вимога навчання на національній мові, яка через материнську школу підводить учнів латинської мови як універсальної мови наукової комунікації. Латина, грецька та єврейська мови дозволяють поглибити не тільки теологічні знання, а й послугують секулярним цілям – зближенню різних культур і народів, легітимізації мультикультуралізму без загострення проблематики так званої «титульної нації». Отже, відповідають тим проблемам, які загострюються в незалежній Україні. Можна навіть стверджувати, що Коменський стояв у витоків сучасної освітньої міграції і зародження нового університету, не забуваючи при цьому про *via lucis* як місію і призначення освіти на різних рівнях її репрезентації та у різних культурних формах.

Коменський зробив вагомий внесок до цієї соціокультурної еволюції освіти, дидактично обґрунтувавши необхідність навчання рідною мовою, яка є фундаментом для вивчення іноземних мов. Отже, підготовлений М. Лютером і продовжений Коменським перехід від латини до національних мов у науці й освіті став поворотним моментом у самоствердженні національно організованих соціумів з відчиненими «дверима мов». Дидактичні розмірковування Коменського є водночас філософією навчання, і вільного виховання. Якщо Коменський висуває гасло «навчати усіх людей усьому», то Сковорода передусім прагнув навчати кожного християнській мудрості і добродетності. Але обидва ставили перед собою мету навчати дітей і дорослих культурі свободи, тобто вмінню жити і діяти в умовах позитивної свободи.

Отже, ключовим словом як для Коменського, так і для Сковороди є свобода. У цьому зв'язку варто зазначити, що обидва мислителі були прихильниками і послідовниками Еразма Роттердамського. У Сковороди та його учнів навіть сформувалось інтимне ставлення великого гуманіста. Так, Сковорода у листуванні з М. Ковалинським пише: «Повір – мені здавалось, що я чую нашого Еразма, настільки твій лист пройнятий латинським духом» (Сковорода, 2005, т.2: 230). Латинський дух тут означає дух Європи і передусім філософії та науки Нового часу. Разом з цим, у розумінні світобудови і завдань удосконалення людини Сковорода більше покладається на давньогрецьку та давньоримську філософію.

Витримане в душі платонізму вчення Сковороди про три мири (макрокосм, мікрокосм і символічний світ Біблії) та дві натури (видиму і невидиму) доповнюється там, де йдеться про навчання і виховання, сократівським методом з акцентуванням індивідуального діалогічного підходу до учня чи вихованця. Його філософсько-освітні діалоги багато у чому нагадують сучасну екзистенціально-антропологічну філософську педагогіку. Схожі моменти засновкахпритаманні також Коменському. Вони обидва широко застосовують метафори, намагаючись через символічні смисли Біблії ініціювати духовне оновлення світу. Метафори дають також більшу комунікативну свободу у здійсненні навчальних і виховних практик. Аскетизм та інші практики відсторонення від світу, що характеризують життєтворчість Сковороди, відповідають настановам східної гілки християнства. Але його задум був не менш амбітним, ніж у Коменського, бо Сковорода хотів змінити людину із середини і через неї удосконалити видимий світ, максимально наближуючи його до світу невидимого, тобто істинного. Інструментом для реалізації цього задуму виступає виховання. «Не має нічого кращого за добре виховання». – проголошує Сковорода, підкреслюючи, що «щастям і зерном виховання» є родина (Сковорода, 2005, т. 2: 106). Свою просвітницьку і педагогічну програму він реалізував в Україні, переважно на Харківщині, виступаючи також транслятором в Західній і Центральній Європі. Під час своїх подорожей по європейських країнах він мав можливість ознайомитись з протестантською теологією і німецьким містицизмом. Сковорода відвідав Чехію, Угорщину, Німеччину, Швейцарію, – отже, ходив стежинами Коменського, дидактичні інновації якого у ті часи, коли жив і творив Сковорода, вже стали звичними у західноєвропейському освітньому просторі, конституювання якого у певних рисах нагадувало і водночас заперечувало імперію Карла Великого. Культурну цілісність цієї імперії багато у чому підтримувала латина, причому не тільки як мова богослов'я, а й як мова наукової комунікації, як мова вченості. Культурна ідентичність Європи багато в чому завдячує латині, бо ця мертва мова через освіту стала живим синтезатором культур на європейському просторі (Meier, 2007: 9). Вона стала мовою письмової комунікації, а також складової габітусу освіченої людини, і досить довго зберігала цей статус в Європі.

Коменський намагається усунути домінування латини через нову філософію навчального плану і перед усім через новий універсальний дидактичний метод. Так, на відміну від схоластичних методик вивчення латини, а також інших античних мов, де головну роль відіграла неефективна методика заучування, він, як відомо, пропонує принципово новий підхід для вивчення латини – через унаочнення лексичного матеріалу. Але окрім суто дидактичних настанов, які торкаються вивчення іноземних мов, він цілком в дусі сучасного дискурсу світового суспільства, намагається повернути увагу до необхідності формування універсальної культури мови, але не стільки за досить простою моделлю *lingua franca*, скільки через порівняльний лінгвістичний та культурологічний аналіз у тих чи інших предметних студіях. Так, він пропонує вивчати Євангеліє на латинській, грецькій та єврейській мовах, що дозволяє здійснити більш достовірну верифікацію теологічних інтерпретацій. У сучасних соціокультурних контекстах таку дидактичну вимогу можна було б застосувати до опрацювання текстів з історії філософії та історії педагогіки і передусім – юридичної літератури.

Порівняльний лінгвістичний аналіз текстів з античної літератури, християнської етики та натурфілософської думки мали місце у діяльності професорів Києво-Могилянської академії, де свого часу навчався Скворода. Таку практику не можна вважати прямим запозиченням ідей Коменського, бо наявний фактологічний матеріал дозволяє радше зробити припущення щодо інтерсуб'єктивних перетинів та опосередкованих запозичень. Це торкається передусім онтологічних засад навчального процесу, передусім його темпоральних характеристик, яким раніше майже не приділялось уваги. Так, цілком у дусі філософії Нового часу Скворода, так само, як і Коменський, описує темпоральні структури навчального процесу, але не в просторі школи, а у площині автодидактичних практик неформальної освіти. Його поради нагадують окремі елементи так званої «дидактичної машини» Коменського та його дидактично препарованого етичного вчення. Так у листі до М. Ковалинського (серпень-вересень 1762 р.) він підкреслює, що проявом любові до нього з боку учня може бути «добročесність та еллінська література» (Скворода, 2005, т. 2: 229). Сам процес навчання описується за допомогою образів пальми (чим більше її стискають, тим вищою вона виростає) та механізму шлунка, аналогія роботи якого переноситься на душу, в яку треба «підкидати потроху поживи». Поради Сквороди щодо процесуального характеру і часових ритмів автодидактичних практик поєднуються з новим розумінням призначення вчителя, який є радше консультантом, ніж суворим ментором. Він зазначає: «Чим повільніше будеш вивчати, тим плодотворніше навчання. Повільна постійність нагромаджує кількість, більшої від сподіваної. Допомога керівника, якщо в ній буде потреба, забезпечена» (Скворода, 2005, т. 2: 229).

Відносини між учнем і вчителем у Сквороди розгортаються у площині симетричної педагогічної комунікації. Він визнає за собою право

на помилку, яку може виправити учень. Так у листі Ковалинському від 30 січні 1763 р. він звертається до нього з проханням: «Якщо в грецьких словах, як вони тут написані, я припустився помилки, то виправ і повідом мене: Немає нічого дорожчого заце, і знай правило:рука руку миє» (Сковорода, 2005, т. 2: 260). Разом з цим, Сковорода, як і Коменський, є непослідовним у свої дидактичних настановах. Від їх артикуляції у дусі Нового часу, він повертається до ренесансних уявлень про навчання як самовдосконалення. Інструментом, чи засобом, для досягнення цієї мети він вважає «знання грецької і римської літератури, яке дається нічними заняттями» і є вже «засобом засобів». До цього суто ренесансного шляху до здобуття вченості він приєднує суто середньовічні уявлення про добродійність, а саме: «втеча від юрби і мирських справ, зневага до багатства, піст і помірність, коротше: - зневажання плоті, щоб здобути дух» (Сковорода, 2005, т. 2: 267)

Рецепція Коменського у сквородинівській традиції, а також у самого Сковороди відчутна в описах відмінностей між освіченими і неосвіченими людьми. Під освіченою людиною Коменський розуміє не просвітницьке володіння культурними техніками чи вміння письмово висловлювати свої думки, а тих індивідів, що є носіями універсальної культури та дотримуються настанов християнської етики, розрізняючи при цьому триб життя освічених і неосвічених народів. Освіта у розумінні Коменського є індикатором рівня розвитку суспільства, саме вона відрізняє цивілізованих людей від варварів. Освічені народи, на його думку, позбавлені селянської грубості, намагаються подолати лінощі і злидні, в той час, як у варварів існують «цілі полки ледащих людей» (Коменський, 1982, т. 2: 11). Варто згадати, що схожа аргументація наводиться також у теорії напівосвіти патріарха Франкфуртської школи Т. Адорно. Він вважає, що напівосвіта (*Halbbildung*) є не тільки проявом «відчуженого духа», а й симптомом культурної деградації людства, а також сприяє руйнації урбаністичної культури (Adorno, 2003: 115-116). Прояви напівосвіти були предметом критики також у сквородинівській традиції, де викривались деформації розвитку особистості. Вчення Сковороди про «сродну працю», яке спирається на античну традицію, і спрямоване на подолання таких деформацій, також має точки дотику з міркуваннями Коменського щодо необхідності розвитку природних обдарувань, культивувацію яких має забезпечити виховання.

Рецепція цього сегменту філософсько-педагогічних ідей Коменського простежується у педагогічній антропології Костянтина Ушинського (1824-1870) вихідця з Чернігівщини, добре знайомого з ідеями Сковороди і Коменського, а також Софії Русової (1856-1940), яка зосереджувала увагу на моральних завданнях сучасної школи. Відкриття дитини, початок якому поклав Коменський, стало органічною складовою філософсько-педагогічних досліджень в діяльності Харківського осередку педології і пов'язана з діяльністю Івана Соколянського (1889-1960). Він, разом з Олександром Мещеряковим (1923-1974), розвинув і практично застосував інтуїції

Коменського щодо ролі руки у процесі навчання глухонімих, а згодом й сліпоглухонімих дітей та дорослих (Соколянський, 1926: 36-37), її кординації з мозком (у термінології Коменського: майстерня розуму) та серцем (за Коменським, це – генератор волі). Невербальна дидактична комунікація учителя з цим контингентом дозволила здійснити заповіт Коменського і фактично почати навчати дійсно усіх, включаючи людей з обмеженими фізичними потребами і порушеною сенсорикою. У сучасних постсекулярних констеляціях ця теза виявила свої приховані смисли на рівні метафізичних імперативів.

Зробимо невеличкий відступ і розглянемо виявлені Слотердайком патології в рецепції філософсько-педагогічних ідей Коменського «жахливими дітьми Нового часу» радянської доби (2015: 173-175). Це закладена у «Великій дидактиці» онтологізація навчання, яка не тільки дозволила аргументативно довести цивілізаційну значущість школи до всесвітнього рівня, а й мала побічні амбівалентні наслідки у вигляді сакралізації школи та навчання. Сам Слотердайк при цьому займає позицію, надзвичайно близьку до Коменського. В сучасних складно структурованих постсекулярних соціумах, на думку Слотердайка, поняття «навчання» (Lernen) містифікується. Він ставить провокативне питання: «Хіба не має рацію підозра, що навчання є невідомим Богом, ... від якого можна було б ще сподіватись на спасіння?» (Sloterdijk, 2015: 19). Але таке ставлення до навчання є цілком виправданим як у домодерних, так і модерних суспільствах, бо воно є складовою стратегії виживання людства.

У сковородинівській традиції на початку минулого століття до такої позитивної сакралізації навчання і виховання найбільш схилився Григорій Ващенко, який знаходився в опозиції до Радянської влади та її ідеології. Дослідники спадщини Ващенка звертають увагу на той факт, що серед багатьох педагогів і філософів на нього вплинув також Коменський (Довбня, 2012: 220). Але у Ващенка рецепція ідей Коменського відбувається у напрямку актуалізації їх домодерної складової, яка виступає в ролі легітимації національної освіти, ідеалом якої проголошується Бог і Батьківщина, але при цьому мета освіти визначається у дусі неогуманізму, хіба що апеляції до людства замінюються на контрфактичність християнства, цінності якого виступають орієнтиром виховання українців. Виховати українця, за Ващенком, означає «виховати всебічно й глибоко освіченого християнина, що розумів би всесвітню місію християнства», а також мав би «міцну волю і прагнув би перемоги Добра над злом» і передусім «дотримувався правил християнської моралі» (Ващенко, 2003: 295). Цей перелік рис «глибоко освіченого християнина» нагадує правила виховання середньовічного лицаря в неогуманістичній артикуляції. Логіка Ващенка зрозуміла. Він прагнув передусім досягти незалежності України від Росії і слушно вважав, що однією з передумов для цього є національна школа і поворот від атеїзму до релігії. Але передумову демократії – світоглядний

плюралізм, свободу совісті і думки Ващенко також обмежує, керуючись логікою національного патріотизму.

Концепцію української національної школи Ващенко розробляв зі своїми однодумцями, серед яких передусім треба назвати Софію Русову (1856-1940). Реферуючи її виступ на другому Всеукраїнському Учительському з'їзді (1917), Ващенко особливу увагу приділяє тому, що школа має бути національною «не тільки за мовою викладання, а й за його змістом: вона мусить бути пов'язана з народом побутом, традиціями, світоглядом» (Ващенко, 1957: 12). Щоб досягти світоглядної єдності в системі української національної освіти, він намагається надати християнському віровченню статус ідеології, якій має підпорядковуватись освіта в усіх її культурних та організаційних формах. У своєму проєкті системи освіти в самостійній Україні Ващенко зауважує: «На засадах християнства після перемоги над більшовизмом має бути розбудоване і все життя в самостійній Україні: її державний устрій, соціально-економічні відносини і система освіти» (Ващенко, 1957: 37). У його педагогічному мисленні переважає семантика повернення людини до своїх витоків, а саме: до Бога і до Батьківщини, етика служіння яким покладена в основу запропонованого ним ідеалу виховання. Серед представників сковородинівської традиції Ващенко найчастіше за інших звертається до спадщини Коменського, акцентує необхідність розвитку теоретичної педагогіки з використанням потенціалу сковородинівської традиції. На це, зокрема, вказує дослідник його творчості Віктор Довбня (Довбня, 2012: 220-222). Але футурологічна складова, притаманна Коменському, в освітніх і виховних проєктах Ващенка звужена рамками національної політичної романтики і підпорядкована цілям національного Відродження. Пафос формування нової людини радянського взірця, розрив з попередньою традицією для Ващенко рівнозначні руйнації людського буття. Ідея національної української школи у Ващенка, з одного боку, співзвучна положенню Коменського щодо навчання дітей рідною мовою, а з іншого – він радикалізує цю вимогу, тим самим фактично ігноруючи освітні потреби представників мультикультурних спільнот. Ці проблеми та негативні наслідки нехтування ними передчував Коменський, адже говорячи про цілі, шляхи та зміст освіти й виховання окремої людини він завжди думав про перспективу людства.

Ця перспектива чітко виражена у Антона Макаренка, педагогічна теорія і практика якого, з одного боку, були витримані в душі комуністичної ідеології з притаманним їй догматизованим марксизмом, а з іншого – вони мали прихований навчальний план, значну частину якого утворюють ідеї західної філософської думки та їх трансформації, уживані внаслідок ідеологічного контролю без посилання на джерела. Серед таких прихованих джерел можна назвати вчення Томазо Кампанелли з ідеєю Всесвітньої колегії світла. З «копальні Коменського» Макаренко запозичив багато цінних порад і настанов. Його педагогічна творчість була також націлена на удосконалення світу, але її успішність гарантувалась не Богом, а ідеєю соціалізму та

філософією догматизованого марксизму. Упродовж усього свого життя Макаренко був і залишався оптимістичним освітнім філософом, який, цілком у душі сковородинівської традиції, вбачав свою місію у примноженні щастя і радості не тільки у суспільному житті, а й в індивідуальній життєтворчості, у подоланні негараздів і патологій суспільного життя, залишених, на його думку, у спадщину попереднім ладом. Веселість Духу – імператив християнської етики – Макаренко вважав також передумовою і складовою педагогічної творчості. Отже, існують підстави стверджувати, що Макаренко як освітній філософ розробив власну філософію життя, обґрунтував засади мистецтва жити, тобто розвиватись і самореалізовуватись, у гранічному випадку несвободи, а саме: в місцях примусового позбавлення волі – у дитячій виправній колонії. Макаренко описує це життя як диво, як процес перетворення колишніх злочинців на нових щасливих людей, які разом з педагогами є творцями нового способу життя. „Тут, – пише він, – є здоров'я і молодість, праця і бажання культурного саморозвитку, здорове колективне життя, самоорганізація та сонячні сподівання на майбутнє” (Макаренко, 1986, т. 8: 130).

Але на відміну від утопістів та метафізичних філософів Макаренко намагається не покидати ґрунту реальності. Виховна реальність для нього є менш за все утопічним „містом сонця”. Радість та щастя як прояви реалізації просвітницької настанови про всемогутність виховання також мають реальні підстави як переживання дива першого кроку – революції, яка обіцяє довгоочікуване оновлення суспільного життя. Нагадаємо, що прискорена урбанізація і секуляризація радянського суспільства сприяла пошуків інтересу до особистості з активною життєвою позицією. Ентузіаст, будівельник нового життя, новатор, герой праці - така людина у першій половині ХХ століття стає знаковою постаттю, що символізує соціальну творчість. В ідеології радянського суспільства періоду захопленню саме цим типом особистості сприяло ренесансне уявлення про людину-титана, яка здатна змінити світ, але воно доповнювалось ідеями Просвітництва, зокрема вже згадану вище ідеологемою всемогутності виховання, а також обґрунтуванням можливості оновлення суспільства через формування нової людини з наперед заданими, «суспільно корисними» стандартами.

Хоча і історії педагогіки домінує уявлення про Макаренка як про тоталітарного педагога, ідеолога педагогічного колективізму, він у своєму прихованому навчальному плані був, хоча й непослідовним, але все ж таки еразміанцем, філософом свободи, якому, щоправда, не вдалось уникнути спокус несвободи. Наведемо уявлення Макаренка про *via lucis* у нових історичних умовах: «У нашій Союзі живе більш, ніж 170 мільйонів індивідуальностей. Ця надзвичайно складна картина ускладнюється ще більш через ту надзвичайно важливу обставину, що усі ці індивідуальності живуть в умовах свободи, що для них відкриті широкі шляхи, що вони не придушені експлуатацією і злиденністю» (Макаренко, 1986, т. 7: 163) Безперечно, такі заяви мають у собі щось від самонавіювання, належать до

контрфактичності, а не до фактичності буття так званої «радянської людини». Виховання такої «нової людини», за Макаренком, потребує мобілізації педагогів, батьків, дітей, усього соціального середовища. Діяльність Макаренка у виправній колонії можна з повним правом вважати доповненням до програми покращання світу. Коменського. Слід Коменського можна також знайти в «Книзі для батьків» Макаренка, в описах його досвіду роботи з неповнолітніми правопорушниками в комуні імені Ф.Е. Дзержинського, розпорядок і самоорганізація якої вказують на дидактичні настанови Коменського. Цілком у дусі Коменського до цього опису Макаренко додає свої роздуми про щасті взагалі, яке він асоціює зі свободою (Макаренко, 1983, т. 1: 165)

Ще більше прихованих і несвідомих вказівок на ідеї великого дидакта приховано у філософській педагогіці Василя Сухомлинського. Його експлорації у площині «школи радості» фактично є розвитком вчення про материнську і пансофійну школи Коменського. Варто зауважити, що педагогічні праці Сухомлинського користуються попитом не тільки в Україні, а й за її межами. Як зазначає Ольга Сухомлинська (1946), книга «Серце віддаю дітям» навіть після більш як сорока років від моменту її видання ще й досі перебуває в контексті сучасної освітньої та виховної проблематики (Сухомлинська, 2012:6). Цей бестселер періоду занепаду соціалізму, пронизаний екзистенціальними смислами, надсилає імпульси до нового прочитання творів Коменського, хоча класик світової педагогіки тут так само, як і у випадку Макаренка, залишається в тіні авторів, санкціонованих ідеологічною цензурою.

Важливе місце в цій книзі займає концепція «школи радості». Це не звичайна школа. Вона є організаційною формою дошкільної освіти, коли шестирічні діти просто спілкуються з учителем і пробуджуються до навчання. Період дошкільного виховання Сухомлинський унаочнює через метафору «Школа під блакитним небом» (Сухомлинський, 2012: 36). Необхідність такої школи аргументується майже за Коменським. Сухомлинський зазначає, що у період дитинства мислення, розумові процедури мусять бути якомога щільніше пов'язані з живими, яскравими, наочними предметами навколишнього світу», бо цього вимагає «природа мозку дитини» (Сухомлинський, 2012: 99). Ця школа поєднується з традиційною школою з заняттями у класах, основою на засадах дидактичного вчення Коменського. Сухомлинський підкреслює, що урок являє собою найважливішу організаційну форму процесу пізнання світу учнями, але «пізнання світу не зводиться лише до засвоєння знань», разом з цим, цілком в дусі кордо центричної сквородинівської традиції вимагає залучення до цього процесу усього того потенціалу серця (Сухомлинський, 2012:43-44, 123).

Формування людяності, емоційної культури, за Сухомлинським, є найважливішим завданням школи, а сам процес навчання є часткою духовного життя, привчає долати не тільки фізичні, а й інтелектуальні

труднощі. Не в останню чергу це торкається опанування молодшими школярами культурних технік письма і читання, де головною проблемою є подолання одноманітності. «Навчання, – підкреслює Сухомлинський, – може стати для дітей цікавою, захопливою працею, якщо його освітлює яскраве світло думки, почуттів, творчості, краси, гри» (Сухомлинський, 2012: 223). Отже, вже багаторазово згадане вище *via lucis* зберігається у дитиноцентричній педагогіці Сухомлинського, де даються взнаки також кантіанські трансформації філософської дидактики Коменського, що сприяє посиленню екзистенціальної складової у процесах навчання і виховання. Активна діяльність – один із принципів дидактики Сухомлинського, де творчо розвивається настанова Коменського, за якою учень повинен працювати, а вчитель – керувати цією роботою (Коменський, 1986: т. 1: 528). Сухомлинський – майстер індивідуального підходу у навчально-виховній роботі. Впроваджені ним інтегративні методики організації учбового процесу є надзвичайно актуальними у добу розбудови інформаційного суспільства, де проблемою стає дидактичне забезпечення комплементарності символічної культури книжкового світу і культури зображення. У Сухомлинського діти на уроках читання і арифметики створюють свій світ чуттєвих речей в картинках. Ці методики повертаються до сучасної української школи.

Педагогічна спадщина Сухомлинського, актуалізує багато ідей, які свого часу намагався донести Коменський, випереджаючи свій час. Сухомлинський простежив лінії можливої еволюції школи в умовах, коли розширяються права дитини, коли зв'язок між освітою та перспективою розвитку нації стає все більш відчутним.

Школа, не тільки в Україні, а й в усьому світі, сьогодні переживає не найкращі часи через посилення її симбіотичних зв'язків з державою. Цей симбіоз, за спостереженням Слотердайка, в останні десятиліття перетворився на культурну патологію, бо середньовічний взаємозв'язку між церквою та державою замінився на взаємопроникнення школи і держави або ще гірше – школи і бізнесу, інтересам яких підпорядковуються позірні реформам школи у напрямку «від ідеальної школи до реальної» (Sloterdijk, 2009: 550). Симптоматику «ерозії школи» вже важно приховати, бо дидактичні практики з інструменту формування всебічно розвинутої особистості поступово перетворюються на самоціль. Сухомлинському вдалось протистояти цій тенденції навіть в умовах тоталітарного суспільства і перетворити школу на острівок свободи, де формувались насправді нові люди в душі коменіканської вимоги *emendatio*.

Ця проблемна лінія задала напрям філософсько-педагогічним дослідженням в незалежній Україні з живою рецепцією ідей Коменського у річищі сковородинівської традиції, провідне місце у якій займають праці Віктора Андрущенка, Василя Кременя, Сергія Кримського, Івана Зязюна і багатьох інших. Трансльовані через українську сковородинівську традицію філософсько-педагогічні ідеї Коменського надихнули на створення програм

переходу від школи знань до школи для життя, хоча зміст самого життя навіть у близькій перспективі залишається досить невизначеним через прискорення радикальних і культурних змін, що відбуваються у світі та в Україні.

У підсумку треба зазначити, що рецепція ідей Коменського, їх нове прочитання й осмислення може стати ефективним щепленням проти соціальних і культурних патологій, обумовлених тенденціями рефеодалізації сучасних високотехнологічних суспільств. Поступ європейської цивілізації важко уявити без того прискорення, якого вона зазнала завдяки освітнім інноваціям Я.А. Коменського, які змінили триб життя, спосіб мислення і зрештою – долю багатьох генерацій європейців і поширились на увесь світ. Потужна енергія педагогічного натхнення цього великого педагога залишається джерелом живлення педагогічного розуму, стимулюючи його здатність до самооновлення також в сучасних складних і суперечливих констеляціях.

Література

- Андрущенко Віктор, Савельєв Володимир, *Освітня політика (огляд порядку денного)*, Київ, 2010, 368 с.
- Базалук Олег А., *Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник*, Киев, 2010, 458 с.
- Ващенко Григорій, *Проект системи освіти в самостійній Україні*, Мюнхен: Накладом Центрального Комітету СУМ. 1957, 48 с.
- Ващенко Григорій, *Християнство і майбутнє людства*, [в:] Твори, т. 5, Київ, 2003, с. 270–295.
- Ващенко Григорій, *Загальні методи навчання: Підручник для педагогів*, [в:] Твори, т. 2, Київ, 1997, 441 с.
- Довбня Віктор, *Філософсько-педагогічна спадщина Григорія Ващенка в контексті української інтелектуальної традиції*, Ніжин 2012, 444 с.
- Зязюн Іван. *Філософія педагогічної дії*. – Київ, 2008, 550 с.
- Коменский Ян Амос, *Великая дидактика*, перевод с латинского Д.Н. Королькова, [в:] Ян Амос Коменский. *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т. 1, Москва, 1982, с. 243–476.
- Ионова Елена. *Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты*, Харьков, 1997, 300 с.
- Коменский Ян Амос. *Лабиринт света и рай жизни*, перевод с латинского В.В. Библихина, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т., т. 1, Москва, 1982, с. 74–193.
- Коменский Ян Амос. *Материнская школа*, перевод с латинского В.В. Библихина, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т. т. 1, Москва, 1982, с. 209–241.

- Коменский Ян Амос. *О развитии природных дарований*, перевод с чешского Л.Н. Королькова и А.А. Красновского, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т., т. 2, Москва, 1982, с. 5–31.
- Коменский Ян Амос. *Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости*, перевод с латинского В.И. Ивановского, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т., т. 2, Москва, 1982, с. 44–91.
- Коменский Ян Амос. *Всеобщий сонет об и справлении дел человеческих. Роду человеческому, и прежде все оученым, верующим и власть имущим в Европе*, перевод с чешского А. А. Красновского, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т., т. 2, Москва, 1982, с. 285–469.
- Кремень Василь. *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*. Київ, 2007, 576 с.
- Кримський Сергій. *Під сигнатурою Софії*. Київ, 2008, 718 с.
- Мазур Костянтин. *Порівняльний аналіз педагогічних ідей Яна Амоса Коменського та Василя Сухомлинського*, [в:] «Психолого-педагогічні проблеми сільської школи», вип. 45, 2013, с. 230–236.
- Мазуркевич А.Р. *Ян Амос Коменский и прогрессивные педагоги Украины*, «Советская педагогика», 1970, № 11, с. 104–111.
- Макаренко Антон С. *Против шаблона в литературе*, [в:] *Педагогические сочинения в 8 т.* Составитель М.Д. Виноградова, т. 7, Москва, 1986, с. 160–164.
- Макаренко Антон С. *Материалы очерка о коммунистичности Ф.Е.Дзержинского*, [в:] *Педагогические сочинения в 8 т.* составитель М.Д. Виноградова, т. 1, Москва, 1983, с. 163–190.
- Макаренко Антон С. *Через труд и самоорганизацию – к новой жизни*, [в:] *Педагогические сочинения в 8 т.* составитель М.Д. Виноградова, т. 8–М.: Педагогика. 1986, с. 129–132.
- Науменко Федор И. *Ян Амос Коменский и педагогика братских школ Украины*, [в:] *А.С. Макаренко*, кн. 8. с. 19–26.
- Огнев'юк Віктор, Сисоева Світлана. *Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти*, [в:] *Освітологія. Хрестоматія*, Київ, 2013, с. 192–203.
- Попович Мирослав. *Григорій Сковорода: філософія свободи*, Київ, 2008, – 256 с.
- Радул Ольга. *Історія педагогічних ідей України Х–ХУІІІ століть. Персоналії*, Київ, 2005, – 238 с.
- Савинец В.К. *Демократизм педагогических идей Яна Амоса Коменского*, [в:] *А.С.Макаренко*, Книга 8, редактор Федор Науменко, Львов, 1971, с. 14–18.
- Сковорода Григорій. *Наркіс. Розмова про те: пізнай себе*, [в:] Григорій Сковорода. *Твори в двох томах*, т. 1. Київ, 2005, с. 151–187.
- Сковорода Григорій. *Благодарный Еродій*, [в:] Григорій Сковорода. *Твори в двох томах*, т. 1. Київ, 2005, с. 103–123.

- Сковорода Григорій. *Листи* [в:] Григорій Сковорода. *Твори в двох томах*, т. 1. Київ, 2005, с. 103–123.
- Соколянський Іван. *Про так зване читання з губ глухонімих*, «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», вип. 2, 1926, с. 35–37.
- Сухорський С.В. *Ян Амос Коменський и современная советская дидактика*, [в:] А.С. Макаренко, Книга 8, редактор Ф.И. Науменко, Львов, 1971, с. 63–64.
- Сухомлинський Василь. *Серце віддаю дітям*, Харків, 2012, 537 с.
- Сухомлинська Ольга. *У пошуках справжнього*, [в:] Сухомлинський Василь. *Серце віддаю дітям*, Харків, 2012, с. 5–11.
- Хрестоматія з історії педагогіки: в 2-х томах*, за редакцією А. Троцько, т. 1., Харків, 2011, 524 с.
- Adorno Theodor W. *Theorie der Halbbildung*, [in:] *Soziologische Schriften*, Band 1, Frankfurt am Main, 2003, p. 93–121.
- Benner Dietrich. *Warum öffentliche Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann*, [in:] Bärbel Frischmann, Herausgeber, *Bildungstheorie in der Diskussion*, München, 2012, p. 13–35.
- Bollbeck Georg. *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main, 1994, 418 p.
- Dahrendorf Ralf. *Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen in Zeiten der Prüfung*, München, 2006, 239 p.
- Hösle Vittorio. *Der Philosophische Dialog*, München, 2006, 494 p.
- Meier Mischa. *Sie schufen Europa. Ein Porträt von Konstantin bis Karl dem Großen*. München 2007, 365 p.
- Sloterdijk Peter. *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken*, Frankfurt am Main, 2009, 723 p.
- Sloterdijk Peter. *Zeilen und Tage. Notizen 2008-2011*, Berlin, 2014, 619 p.
- Sloterdijk Peter. *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Über das antigenealogische Experiment der Moderne*, Ulm, 2015, 489 p.
- Treml Alfred K. *Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick*, Stuttgart, 2005. 326 p.

Vlasta Cabanová

Žilinská univerzita v Žiline, Slovakia
Katedra pedagogických štúdií

Uniwersytet w Żylinie, Słowacja
Wydział Humanistyczny, Katedra Studiów Pedagogicznych

Renewal of the society through education in the work of J.A. Comenius and its reflection in Slovakia in 20 century

Obroda spoločnosti prostredníctvom vzdelávania v diele J.A. Komenského a ich odozva na Slovensku v 20. storočí

Odnovienie społeczeństwa przez edukację w pracach J.A. Komeńskiego i ich recepcja na Słowacji w XX wieku

Abstract

John Amos Comenius's pedagogical views and his original approaches to the problem solving of the back in the day society represent one of the newest origins of the development of modern humanistic pedagogy in the world. Comenius's concept of education, and correction of the world and human life has outstripped the time and influenced social thinking of that time in Slovakia. Spreading his ideas in the Central European area is credited to multiple important personalities of Slovak pedagogy of 20th century as well as contemporary Slovak university teachers and teachers of elementary and secondary schools.

Keywords: John Amos Comenius, peaceful coexistence, holistic perception of the renewal of man and society, humanization of education, present-day spreading of Comenius ideas

Anotácia

Pedagogické názory Jana Amosa Komenského, jeho originálne prístupy k riešeniu problémov dobovej spoločnosti predstavujú jedno z novovekých východísk rozvoja modernej humanistickej pedagogiky vo svete. Komenského koncepcia edukácie ale i nápravy sveta a ľudského života predstihla dobu a ovplyvnila vtedajšie spoločenské myslenie aj na Slovensku. Zásluhu na šírení jeho myšlienok v stredo európskom priestore majú aj viaceré významné osobnosti slovenskej pedagogiky 20. storočia, no sú v pozornosti súčasných slovenských vysokoškolských pedagógov i učiteľov v základných a stredných školách.

Kľúčové slová: Jan Amos Komenský, mierové spolunažívanie, holistické ponímanie obrody o človeka a spoločnosti, humanizácia edukácie, pobyt na Slovensku, na začiatku a v druhej polovici dvadsiateho storočia, rozširovanie myšlienok Komenského v súčasnosti

Streszczenie

Bogactwo myśli pedagogicznej Comeniusa stało się trwałym elementem kultury słowackiej. To zdumiewające, że myśli o człowieku, który urodził się w XVI wieku, są wciąż żywe i aktualne.

Wiele poglądów J.A. Komeńskiego odnoszących się do procesu uczenia się, organizacji pracy szkoły, edukacji znajduje oddźwięk we współczesnych koncepcjach pedagogicznych. Prace Comeniusa są cenione na Słowacji ze względu na zawarte w nich idee pedagogiczne oraz społeczno-polityczne. Chociaż na terenie Austro-Węgier spędził krótki czas, był to jeden z najbardziej twórczych dla niego okresów.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, pokojowa koegzystencja, holistyczne postrzeganie odnowy człowieka i społeczeństwa, humanizacja edukacji, współczesne rozpowszechnianie pomysłów Comeniusa

According to the Czech historian František Palacký, John Amos Comenius is considered to be one of the most memorable men of all times and nations. Polyhistor, writer, linguist, naturalist, humanist, philosopher, politician and reformer is rightly called also as a teacher of nations, who lived in the era of 17th century. (Reble, 1998) Even though he lived in an epoch in which every individual was identified as a member of the nation, he was ahead of time and spiritually felt himself to be primarily European.

From the point of view of the development of that time thinking, J.A. Comenius created an original philosophical-pedagogical-theological system at the intersection between humanism and baroque, in which philosophical and pedagogical views were connected with the faith in God. In the epoch he lived in, he was undoubtedly the most acclaimed and widely acknowledged school reformer, a person, who through pedagogical opinions devised development and formation of several new approaches. (Kováčiková, Turanská, 1999) Therefore it is not outraged to regard him as *one of the most outstanding personalities of pedagogical science*. (Mátej et al, 1976) In the environment of German-speaking countries he became familiar relatively quickly; in the Slavic cultural framework he achieved a great success and a general recognition that remains in people's consciousness until the present day. On the other hand, since he had the ability to withdraw from the traditional medieval vision of the world and see far into the future of mankind, his views on various aspects of social life far outstretched his time. But his great degree of humanity (Čapková, 1992, p. 53), education and love to people remained in his time in many ways misunderstood. (Reble, 1998, p. 88)

Concerning strange fate of Comenius. Circumstances of the place of his birth and his origin are still the subjects of disputes. Some authors (Zrubec in the book *Slávni Slováci sveta* (2000, 2001), based on the research by O. Kollárik (1988), F. Kalesný, I. Rumanovský (1993) and others) placed Comenius on the basis of his Slovak roots, among Slovaks. Several experts, such as I. Králik, regard Comenius as a Czechoslovak, others consider him Moravian or Czech. The pride of Czechs of Comenius is confirmed by the sociological studies which rank him in favour of the popularity of the Czech public right after King Charles IV in the second place. (Šubrt, Vinopal et al., 2013)

The impact of the unfavorable circumstances of his life's destiny on his systematic education, which began late, is also evident. Only by chance he got an opportunity to study in Germany (1611-1614), thanks to the bishop Jan Lanecký

and Karel Starší of Žerotín (Pšenák, 1991, p. 5), in the 16th year of his life. And so he arrives at the Saxon Academy in Herborn and later at the University in Heidelberg. (Srogoň et al., 1986) In Herborn, in 1613, he had his first scientific discussion with a predominantly philosophical-cosmological theme. (Pšenák, 1991, p. 6) Comenius fully utilized his studies in Heidelberg and Herborn, since interesting lectures he attended there, gave him the spark for development of the philosophical and pedagogical opinions that became the basis of his later pedagogical realism. He also became acquainted with the new social-political movement of this period, with the so-called chiliasm (Kišš, 2001, pp. 24-25). It is based on faith in the thousand-year Christ's Kingdom of God on Earth, which will bring a happy life for mankind. He expressed the conviction that this state could only be achieved by returning to the original state which was in paradise, and then, according to Comenius, it was possible to return to the golden age of mankind. Kišš, 2001, p. 29) Already in this period, he began to ask other questions referring to universal science – *pansophy* which should bring peace and a better life to all people. (Pšenák, 2001a, p. 159).

Determining experiences of Comenius's life, which shaped his attitudes and confirmed him in the conviction of the necessity of radical change through universal reformation. During his studies in Herborn, where he spent three years, was particularly impressed by Prof. J.H. Alsted (1588-1638). He admired his efforts to harmonize world knowledge and the Bible. His theoretical system, especially encyclopedism, inspired Comenius and influenced his views in a fundamental manner. Johann Alsted was the author of the Great Encyclopaedia of the *Cursus philosophici encyklopaedia*, in which he developed the philosophy of seven free arts and gave his opinions on upbringing. (Čečetka, 1947, p. 130) J. Alsted looked for harmony in nature and human knowledge. Comenius, under the influence of these ideas, became a zealous promoter of the demand for parallelization of words and things in language teaching. His teacher, through his encyclopedic efforts, supported his decision to write the *Theatrum universitatis rerum* (Pšenák, 1991, p. 5) Comenius completed his studies according to the tradition – by travelling around the world. It was travelling in which he described himself as a *pilgrim*, which later, with regard to the persecution of non-Catholics, became his involuntary life's destiny. Due to the number of countries he visited, we can boldly say J.A. Comenius was as a globetrotter: he travelled from his birthplace Moravia to Lešna, later to Sweden, England and other European countries. He had always dealt with a noble mission on the background of personal philosophy in the pursuit of the total reformation of the current society: *all knowledge is to serve to eliminate the disputes between the people and to secure a happy life on earth.* (Váňa, 1971, p. 65) From the viewpoint of Comenius influence on the cultural roots of Slovakia, we are especially interested in his stay in Blatný Potok.

Emphasizing the importance of education in the process of renewal of society. Comenius in his work put learning and education to the highest pedestal. Such a high appreciation has been given to education only in well-developed 21 century Euro-American cultures. What is more, from a modernly designed didactics (no-

wadays pedagogy) a center of pansophy was made by him. The concept of Comenius's pedagogy is based on the omnes-omnia-omnino, i.e. all people – all things – in all ways. (Pšenák, 2001, p.160) He pointed out so called pansophic width of education – all people should be educated in everything which is essential for life. (Pšenák, 1991, p. 19)

In the history of learning theories, there is a dispute between different opinions about what good education really is. J.A. Comenius was among the advocates of the theory of connecting education with the life of society, its rational functioning and moral behavior (doing): "*When we take into consideration the nation with good education and look into the order of things, everything is like in the watch: when something moves, everything moves because the wheel pulls another wheel depending on the amount of weight and size*". (Comenius, 1956, p. 241) Comenius sees the essence, the basis of social order and law in the nation in a good preparation for life and in good education. (see Comenius, *Fortune of the Nation*) On the highest place he puts "balanced" education as a state of personality, manifested in cultivation and personal culture of man. He uses the word "balanced" in the sense of something proportionally aligned, individual to the overall, and expressing symmetry, uniformity or harmony of the alignment of the individual elements of the overall picture of the individual educational features. (Cabanová, 2004, p.12) Such versatile qualities, in proportionate representation should be acquired and accepted by all people in processes of upbringing and education. As a representative of the philanthropic movement, he saw the only way to improve the lives of people by reviving humanity through education as such. He understood upbringing as the *correction of mankind, as bringing man out of blunder, as finding the truth and order* (Kasper-Kasper, 2008, p.11) by the way of refining everyone, emphasizing the need for broad, versatile and encyclopedic orientation of education, (Čečetka, 1947, p. 135) as he was convinced that *science need not be hidden in the books for scholars, knowledge must be made available to everybody*.

Despite persecution and complicated life fate, Comenius remained an idealist believing in the human good. Like Socrates, he had the inner conviction that the knowledge of goodness itself could lead people to become better in their own core. Comenius tried to revive humanity through the development of an individual, his/her individual features – reason, speech and deeds. In the scholastic era of theorizing, he preferred theory to practice: *Comenius's fundamental inclination to creative activity was reflected in a significant proposal for the education of all youth, in Didactics*. (Mátej et al., 1976, p.79)

In the 17th century Slovakia was the agrarian part of the Austro-Hungarian Empire. Comenius visited the territory of Austria-Hungary many times. Besides his personal trips – as he had close relationship to Púchov, Prešov and other towns in eastern Slovakia – he also travelled to Blatný Potok (a place of his work) through Skalica, Trnava, Púchov, Levoča and Prešov. (Pedagogical encyclopedia of Slovakia, 1984, p. 427) He had always been interested in local affairs. However, his only long-term stay was in Blatný Potok in the Austro-Hungarian Empire between 1650 and 1654. The town was lying in Transylvania, nowadays it is a city

situated in the territory of Hungary (Sárospatak). Comenius came here in the period after the Westphalia Peace (1648), which considerably hit the lives of all Czech non-Catholics, (Pšenák, 1992). He came on the personal invitation of the prince Zigmund Rákóczi in 1651 who asked him to reform education at that period of time. During his stay, J.A. Comenius lived directly in the court of the widow Zuzana Lorantffy-Rákócziová and her sons Zigmund and Juraj. He became acquainted with them through his personal friend and visionary M. Drábík (Bernát, 2000) who encouraged Comenius's political hopes. J.A. Comenius had stayed in Blatný Potok for only a few years but his most famous and most important pedagogical works – such as the *School by Play (Schola ludus)* textbook and especially the *Visible World in Pictures (Orbis sensualium pictus)* – known under the short name as *Orbis pictus* – were written here. In particular, *Orbis pictus* outlined other higher ways of searching a light, reliable and non-violent method of language teaching associated with the acquisition of factual knowledge. (Kováčiková, Turanská, 1999) It contains 150 exercises, each of them is represented by pictures with numbered items; below each picture there is a text that describes the image with the words corresponding to the item in the image. Not only in Europe, but around the world generations of pupils of national schools had been taught from this textbook. This famous work was published only as a sample text under the name of *Lucidarium* in Blatný Potok in 1653, as mentioned in the preface to the publication of *Gentilis felicitas* by J. Pšenák. In its full version the publication it was published in S. Brewer's Press in Nürnberg in 1658 thanks to D. Sinapia Horčíčka and J. Bubenek.

Establishment of pansophic school. Comenius was one of the few pedagogical theorists who had enjoyed recognition during their lives. Since the royal family also regarded J. A. Comenius as an internationally renowned expert, in order to modernize their school, he was allowed to practically realize the idea of pansophism. On their call, he made a proposal to reform the *Illustris Patakinæ Scholæ idea* (Pšenák, 1992). The pansophic school in Blatný Potok was founded on November 24, 1650. (Srogoň, 1981)

Of more thematically broader focus is Comenius's *Happiness of the nation (Gentis Felicitas)*, in the subtitle *as a mirror set for those who want to know whether they are happy and how they can become happy* (1652) specially devoted to his host, *to the brightest Transylvanian prince Juraj Rákóczi*. In this work, he confronted socio-political situation of the Kingdom of Hungary with the model of the ideal nation and in the 7th point he defines eighteen parts, respectively, degrees of happiness of the nations. (Comenius, 1985b, p. 20) In this context, he analyzed the key features of stability and pointed to the educational-political nature, since in the part fifteen he again pointed out that the happiness of the nation also lied in the good education of youth. At the same time he criticized the economic and socio-cultural conditions in Kingdom of Hungary and addressed his comments to the Hungarians. But his advice is quite general. As he was concerned about education of all people, he created a modern definition of the nation: *...a number of people born from the same tribe living in the same place in the world (as if they were in*

a common house which they call a homeland) using the same language, and associated with these bonds of common love, consistency and endeavors for the common good. (Comenius, 1985b, s. 24) From the writings of those times, we learn what a big obstacle he saw in laziness and general cultural backwardness. The work *Gen-tis felicitas* is a thematic enlargement and completion to the school manifestations from Blatný Potok. However, it also has a wider political significance. Comenius wanted the anti-Habsburg group to be politically and culturally elevated to better resist further struggle with its opponents. (Mátej et al., 1976, p. 90) At that time Comenius was completing his most extensive work *General Consultation on an Improvement of All Things Human*. During his stay in the Kingdom of Hungary, he continued working on the ideas of universal remedy, which can be seen in the works such as *The Secret Speech of Nathan to David and Even more secret speech*. The solution to the progress of the cultural and social development of the Kingdom of Hungary and Europe was seen in comprehensive pansophistic education through spreading of books, establishment of modern schools and creation of a peaceful association of scientists. In spite of the considerable effort associated with the waiver of his many plans or resolutions, J.A. Comenius, as a representative of the pansophistic school, failed to accomplish all his intentions in Blatný Potok because he encountered non-understanding of the part of the teaching staff. (Pšeniák, 1992)

At the time of building a pansophistic school in Sárospatak, he also reworked the set of textbooks. As a modern teaching tool, he used the inclusion of school games into the learning/teaching process. His participation in the progressive educational process was complemented by fruitful pedagogical work: *Commonplace School, the School by Play* and the above-mentioned *Visible World in Pictures*. He also created other works and gave further inspirational lectures and argumentative speeches, such as: *The Idea of the Bright Potok School, About the Difficulties of the pansophistic study, How to use the books deliberately, the main tool of education, the Latin school, divided into three classes, About the obstacles of pansophistic study, Panegyric about the right method, Usefulness of a precise nomenclature of things, Fortius once again alive or how to eliminate laziness from schools, rules of morality.* (Pšeniák, 1991, pp. 9-10)

It is clear from his other writings that his decision to accept an invitation to come to Blatný Potok was motivated besides the opportunity to realize the image of his modern school in practice also by political reasons. His intention was to persuade the Rákóczians to take a larger part in other anti-Habsburg speeches. Since the death of the prince Zigmund Rákoczi in February 1652 there was a marked deterioration in the working conditions of J. A. Comenius. He was not satisfied with the conditions in his reformed school, and he was also disappointed in his political hopes. Therefore, in 1654, at the request of the Czech exiles in Poland, he went on a journey from Transylvania to Leszno. (Srogoň, 1981, Pšeniák, 1991)

Contacts with cities in the eastern Slovakia. On the way from Sárospatak Comenius was greeted by the city dignitaries from Prešov and Levoča. In particular, Juraj Curiani and Jan Sartorius suggested him in 1651-1652 to become the

manager of the Prešov higher school. (more in Pšenák, 1991). Rector of Prešov higher school Jan Mathaeides worked with textbooks and methods created by J.A. Comenius. Thanks to the resistance of the Prešov City Council caused by counter-reforming activities, the goal of J. Curiani and J. Sartorius failed to be realized. J.A. Comenius definitively left Transylvania in June 1654 and returned to Poland. Before leaving he wrote a political tract dedicated to Juraj Rákoczi which defined the rights and needs of nations in relation to their rulers. The results of his own work in the Kingdom of Hungary were summed up thanks to the Lecture of Consolidation of Blatný Potok School Works on 2 June 1654. (Srogoň, 1981, p. 87)

Response to Comenius thoughts in Slovakia. Upper Kingdom of Hungary (the territory of today's Slovakia) was a place where in modern times various cultures and different streams of thoughts flowed, enveloped and enriched each other. The contacts with the Moravian and Czech populations were particularly alive. The ideas of J. A. Comenius had been spreading in Slovakia since the year 1620, when after the cruel reprisals of non-Catholics, the members of the Unity of Brotherhood, Czech Evangelicals and Baptists found their new home in the territory of today's Slovakia. (More precisely, J. Pšenák: Preface to the work of Comenius *Happiness of the Nation*, 1991, p. 5).

Slovakia, due to its geographical proximity, was a place which was culturally close to Comenius. As we mentioned above, it was a place close to him (due to emotional bonds) *by tribe and by origin*. (Pšenák, 1992, p. 1-4) If we want to analyze more deeply the relationship and influence of Comenius on later cultural events and social thinking of Slovakia, we can rely on the periodization of František Karšai who in the overall picture of *Comenius's relations to Slovakia during his life* shows three stages:

1. *Relations to Slovakia before the arrival to Kingdom of Hungary in 1650,*
2. *Relations during Blatný Potok stay in the years 1650-1654,*
3. *Relations after his departure from the Kingdom of Hungary till the end of his life in 1670.* (Karšai, 1970).

John Amos Comenius helped spreading and consolidating the ideas of Protestantism. In 1633 Slovak inhabitants of the Protestant faith knew, thanks to Comenius, the work of Brayly *Praxis Pietalis in the Slovak translation* which was printed by Levoča Press (Pšenák, 1992, pp. 1-4). J.A. Comenius travelled to Slovakia from his young age *he knew it from his own experience, he knew its people, their thinking and everyday struggles*. (Karšai, 1970, p. 12) It is clear from the period documents that besides the geographical proximity of Moravia and Slovakia, Comenius's good relationship with Slovakia was also influenced by other circumstances. As the historian Ivan Rumanovský (1993) found out in archive documents, the daughter of Comenius Dorota Kristina was married to D. Molitor from Púchov, whom Comenius visited several times. These circumstances contributed to his visits to Slovakia even before his visit to Blatný Potok. The influence of Comenius's ideas was deepened not only by his stay in Blatný Potok, but also by his close relations and contacts with the Prešov College (Dupkala, 1999, Karšai, 1967, Mátej et al, 1976).

Štúr's group. The period of Slovak renewal at the end of 19th century can be boldly called the century of Comenius's renaissance in the Slovak pedagogy, (Pšenák, the response of Comenius http) when his personality and humanistic views were the inspiration for such personalities as Ľudovít Štúr. He liked Comenius's views – especially the ideal of general humanity, idea of mankind improvement through education, waking up the national awareness through love to mother tongue and the care for national and higher education.

Teachers of the first three Slovak grammar schools. Slovak education scholars were proudly aligning with Comenius's pedagogical ideas. They found their use in grammar schools in Revúca, Kláštor pod Znievom, Turčiansky Sv. Martin. His works were later discovered by other teachers particularly through magazines (Mátej et al, 1876). Famous cultural personalities, writers and poets Pavol Orságh Hviezdoslav, Svetozar Hurban Vajanský and Samo Bohdan Hroboň wrote celebratory songs about him.

The origin of Slovak comeniology. In the second half of the 19th century, modern comeniology emerges in Slovakia as a result of the systematic scientific interest in the works of Comenius by several experts. His *Great Didactics* first appeared in Slovakia in the Slovak translation after the liberation of Czechoslovakia in 1954. Later also his other works were published. Many scientific works and publications were published in Slovakia in order to inform readers about the work and life of this great pedagogue, about his social and pedagogical insights and his influence on Slovak pedagogy. During the course of the three centuries, Slovak pedagogues showed great interest in the work of this teacher of the people and developed his pedagogical heritage. (Kováčiková, Turanská, 1999) Comenius's pedagogical realism put his own peculiar seal on the whole development of pedagogical thinking in Slovakia. Slovakia had at the end of 19th century Ján Kvačal, the world-class comeniologist, who became one of the founders of the world comeniology (Mikleš). J. Kvačal, as well as other Slovak comeniologists – F. Karšai, Ľ. Bakoš, J. Ččetka, J. Mikles, J. Mátej, J. Schubert, M. Hamad, F. Kalesný, I. Kišš, L. Bernát, J. Pšenák and others - helped to develop and promote the pedagogical heritage of J.A. Comenius across Slovakia (Pšenák, 1992).

Ján Radomil Kvačala (1862-1934) showed interest in the work of J.A. Comenius since his young age. Already in 1913, the work of Jan Kvačal concerning J. A. Comenius, written in the Slovak language (Srogoň, 1981), attracted the attention of the Slovak cultural public. While working at the Evangelical High School of Theology in Bratislava, he dealt with the influence of J.A. Comenius on contemporary world famous pedagogues (J. Dewey, J. Natorpa and others). He was writing articles on educational issues, especially on issues of university education (e.g. in Religious Letters, in Elán and others) (Hýbl, 1991).

These pedagogues, as well as others (more in detail in Pšenák, 2011), helped to keep alive and develop the spiritual inheritance of Comenius in Slovakia. His heritage in pedagogy is still alive, even in the minds of ordinary teachers. The Ministry of Education of the Slovak Republic annually grants the award of a large

or small plaques of J.A. Comenius to the best teachers in Slovakia (Kováčiková, Turanská, 1999).

The period of promotion of the ideas of J.A. Comenius in Slovakia in the second half of the 20th century. Remarkable spreading of the ideas of Comenius was done through the publishing and distributing of his works translated into Slovak language. Comenius's works were published in Levoča, Bardejov, Bratislava, Trenčín and Žilina (more in detail in Zrubec, 2005). The first work, which was published in 1945 in the Slovak language, was the *Labyrinth of the World and Paradise of the Heart* (1952). In the year 1954 the basic pedagogical work of Comenius was published under the name *The Great Didactics*. It was translated from Latin to Slovak by Miloslav Okál (more in detail in Pšenák, 2008). In Slovak Pedagogical Publishing House in Bratislava there were published *Selected Writings II* (1956), *Selected Writings III* (1957) and *Selected Writings IV* (1958) in the years 1956-1959.

In 1958 *Orbis sensualium pictus quadrilinguis* came out as a photolithographic pre-print of his four-language edition (Latin, German, Hungarian and Czech), which was published in Levoča in 1685. *Orbis pictus* also became a popular textbook across Slovakia and it was used for more than 150 years (Kováčiková, Turanská, 1999). It was published in Levoča and Bratislava thirteen times. In 1965 a Slovak translation of *Informatorium of pre-school* by E. Kettner was published to satisfy the needs of students of pedagogical schools and to educate the teachers who already taught in pre-schools. This piece was published at the 300th anniversary of the death of Comenius (1970) by Comenius University in the translation of Jozef Mistrik.

Professor J. Mikleš (1911-1971) points out the direct connection of the progressive pedagogical tradition of the school of Banská Bystrica with the promotion of the ideas of J.A. Comenius in Slovakia (Kováčiková, 2007). These studies of J. Mikleš enriched the Slovak comeniology with their contents. (Cabanová, 2007, Mátej, 1976, Pšenák, 2008) Also comparative studies are included in this area. They deal with the comparison of opinions of M. Bela and D. Lehotský and those of J.A. Comenius. J. Mikleš, as a erudite comeniologist, pointed out their consistency in the specific areas of pedagogical problems (Zrubec, 2005, Pšenák, 2011).

With his textbooks, he had influenced the educational system of that time. (Reble, 1995, 89) The ideas of Comenius also influenced the internal regulations of the first preparatory schools for teachers (Mikleš, 1990). According to J. Mikleš the laws in many passages almost literally quote Comenius, even if his name is not mentioned. From a historical perspective, the importance of these laws has been appreciated especially because they expressed teachers' desire for continuous education, encouraged teachers to consult and exchange pedagogical experience and represented the basis for expressing opinions on the personality of teacher.

Jozef Pšenák was born in 1939. At the beginning of his career he worked at the Pedagogical Secondary School in Modra as a secondary school teacher. For many years he was working as a professor of history of education and pedagogy at the Faculty of Philosophy, Comenius University in Bratislava and worked for a

while also at the Catholic University in Ružomberok. At the end of his scientific career he lectured at the Faculty of Humanities, University of Žilina. In Ružomberok his work *Slovak school and pedagogy of 20th century* was published in 2011. During his active pedagogical work, he gave several speeches about the re-releases of this great man and he also organized a conference on the anniversary of John Amos Comenius.

Slovak conferences organized in honour of J.A. Comenius. Activities of the Philosophical faculty of UPJŠ in Prešov should be positively valued as in 1970 the faculty organized an international conference called: *John Amos Comenius and Slovakia*. For the first time, his heritage in relation to Slovakia had been assessed at that conference. Additional comeniological conferences took place in Prešov in 1972, 1975 and 1980 (Kominarec, Repel', 2003). Slovakia dignifiedly participated in the world celebrations of the 400th anniversary of the birth of John Amos Comenius. The jubilee was an opportunity for looking back at the comeniological research and for the re-publication of several works by Comenius (more in detail Pšenák, 2008): *The Great Didactics, Education for all, Selection from the Potok writings and speeches of Jan Amos Comenius, Gentis felicitas, Informatorium of pre-school, Regulations for a well-organized school*].

The last comeniological event at Comenius University was the international conference *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica and the heritage of John Amos Comenius for the Third millennium* held on 13-14 of November, 2000. Comenius University in Bratislava organized this scientific event on the occasion of the 330th anniversary of the death of the teacher of nations in order to analyze the individual parts of the General Consultation. The contribution of the conference was a critical alignment with the Czech translation of the *General Consultation* (1992). The Consultation should be interpreted in historical contexts based on the findings from the history of philosophy of 16-17 centuries. The ideas expressed in the individual parts of the Consultation still address the professional public. They indicate the direction and ways out of the personal and social labyrinths. International communication and the peaceful life of people in the world are values that the whole world is striving for.

The popularization of the work of J.A. Comenius in the period of information technologies. The Slovak National Library in Martin has in its archives several valuable Comenius works: from its funds some of J.A. Comenius's precious works have been digitalized for the general public. The ideas of John Amos Comenius are still alive, but thanks to digitization his works are far more available to pedagogical and also non-professional public also in an electronic way.

Conclusion

Comenius's treasure of ideas has become a permanent part of Slovak culture. It is stunning that the thoughts of the man who was born in the 16th century are still alive and up-to-date. The ideas of J. A. Comenius about the teaching process, the organization of school work, or about education as such, are still being used today. There are only few things we can call him out for. He deserves to be

called "father of modern pedagogy". The works by Potok are reflections of Comenius's great pedagogical and socio-political ideas. Although he spent only a short period of time on the territory of Austria-Hungary, it was one of the most creative periods of his life, leaving a permanent trace on his heritage. Comenius was and still is a recognized personality in Slovakia. In Bratislava there is a university that bears his name – Comenius University. J.A. Comenius despite his forced exit from the territory of the present Slovakia did not stop developing relations with the inhabitants living there. He could rely on the experiences from his young age when there was a closer connection between the Kingdom of Hungary and Moravia. According to Karšai (1970), hardly any of the leading Czech thinkers is so close in his/her origin and roots to Slovaks as the teacher of nations, John Amos Comenius. Today it is widely known that his generic name was Segeš and his ancestors moved to Moravian Slovakia from Slovakia. The Slovaks worship the ideas of Comenius up to this day.

Bibliography

- Bernát, L. (2000). Čudné priateľstvo. *Historická revue* 5 / 2000, ročník XI.
- Cabanová, V. (2004). Niekoľko poznámok k vzdelávaniu a vzdelaniu v cieľovom úsilí rozvoja harmonickej osobnosti. *Disputationes scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. Roč. 4, č. 4.
- Cabanová, V. (2007). Ján Mikleš a jeho prínos pre rozvoj dejín predškolskej pedagogiky. In: *Ján Mikleš (1911-1997) významná osobnosť dejín pedagogiky*. Banská Bystrica: Štátna vedecká knižnica.
- Čapková, D. (1992). *Učiteľ učiteľov*. Bratislava: SPN.
- Čečetka, J. (1947). *Pedagogika*. Liptovský Mikuláš: Tranoscus Dupkala, R. (1999). *Prešovská škola*. Prešov: ManaCon.
- Hýbl, F. (1991). Ján Kvačala a moravský soubor Veškerých spisů J. A. Komenského. In: *Česko-slovenské vztahy v rokoch 1918-1938*. Košice, FF UPJŠ
- Karšai, F. (1967). Prešovské kolégium v dejinách pedagogiky. In: Sedlák, I. (eds.): *Prešovské kolégium v slovenských dejinách*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- Karšai, F. (1970). *Jan Amos Komenský a Slovensko*. Bratislava.
- Kasper, T., Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.
- Kišš, I. (2001). Zvláštnosti Komenského teológie ako zdroj jeho všenápravných snáh. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica a odkaz J.A. Komenského pre tisícročie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kolektív autorov (1984). *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. Bratislava: SAV.
- Komenský, J.A. (1956). *Vybrané spisy II*. Bratislava: SPN nakladateľstvo.
- Komenský, J.A. (1985a). *Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania*.
- Komenský, J.A. (1985b). *Šťastie národa (Gentis Felicitas)*. Martin: Osveta.
- Komenský, J.A. (1991). *Predpisy pre dobre organizovanú školu*. Bratislava, SPN.
- Komenský, J.A. (1992). *Vševýchova (Panpedia)*. Bratislava: Obzor

- Kominarec, I., Repel', M. (2003). *Prešovské evanjelické kolégium a jeho osobnosti*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Kováčiková, D., Turanská, E. (1999). *Kapitoly zo všeobecnej pedagogiky a dejín školstva a pedagogiky*. Zvolen.
- Kováčiková, D. (2007). *Ján Mikleš (1911-1997) jeho pedagogická a vedecká činnosť*. Banská Bystrica: vedecká knižnica.
- Macháčik, D., Oberuč, J., Cabanová, V. (2008). *History of pedagogy (Abstracted chapters)*. Žilina: Žilinská univerzita.
- Mátej, J. kol. (1973). *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN
- Mátej, J. (1962) *Ján Kvačala, život a dielo*. Bratislava: SPN.
- Mátej, J. (1976). *Portréty slovenských pedagógov a vlasteneckých učiteľov*. Bratislava, SPN.
- Mikleš, J. (1990). Mesianistická idea v humanistickej poézii Jána Amosa Komenského a Jána Duchoňa. In: *Štúdiá comeniana et historica*. Bratislava, č. 42/20.
- Pšenák, J. (red.) (1992). *Výber z potockých spisov a rečí Jana Amosa Komenského*. Bratislava, Univerzita Komenského.
- Pšenák, J. (1991). *Jan Amos Komenský*. Martin: Matica slovenská.
- Pšenák, J. (2001). Panpedagogická paradigma J.A. Komenského. In *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica a odkaz Jana Amosa Komenského pre tisícročie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Pšenák, J. (1992). Jan Amos Komenský a Slovensko. K 400 výročiu učiteľa národov J. A. Komenského. In *Naša univerzita*, roč. XXXVIII, marec, č. 7.
- Pšenák, J. (2011). *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok, Katolícka univerzita.
- Pšenák, J. (2008). *Ohlas diela J. A. Komenského*. Available at <https://uniba.sk/o-univerzite/historia/j-a-komensky/zivot-a-dielo-j-a-komenskeho/ohlas-diel/>
- Reble, A. (1995). *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Rumanovský, I. (1993). Kameňovanie odvážnych. *Literárny týždenník* dňa 27.8.1993.
- Srogoň, T. a kol. (1981). *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- Suja-Žiak, J. (2005). *Jan Amos Komenský*. Bratislava, SNN 6. 12. 2005, čís. 25, roč. 16/20/, [cit. 2010-10-02]
- Štverák, V. (1983). *Stručné dejiny pedagogiky*. Praha, SPN.
- Šubrt, J., Vinopal, J. a kol. (2013). *Historické vedomí obyvateľ Českej republiky perspektívou sociologického výskumu*, Praha: Karolinium.
- Váňa, J. a kol. (1971). *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- Zrubec, L. (2005). Slovensko a J.A. Komenský. *Kultúra – dvojtýždenník závislý od etiky*. Available at: <http://www.kultura-fb.sk/new/old/archive/5-4-21.htm>

Slovak version

Ako uvádza český historik František Palacký Jan Amos Komenský je považovaný za „jedného z najpamätnejších mužov všetkých čias a národov“. Polyhistor, spisovateľ, jazykovedec, prírodovedec, humanista, filozof, politik a reformátor je oprávnené označovaný aj ako učiteľ národov, ktorý v období 17. storočia, hoci žil v epoche, v ktorej sa jednotlivec identifikoval ako príslušník národa, predstihol dobu a duchovne sa cítil byť predovšetkým Európanom.

Z hľadiska rozvoja vtedajšieho myslenia J.A. Komenský vytvoril na prelome medzi humanizmom a barokom originálny filozoficko-pedagogicko-teologický systém, v ktorom filozofické a pedagogické názory prepájal s vierou v Boha. V epoche, v ktorej žil bol nepochybne najvýraznejším a všeobecne uznávaným školským reformátorom, osobnosťou, ktorá prostredníctvom pedagogických názorov určovala vývoj a formovanie viacerých nových prístupov a preto nie je nijak nadsadené, že ho považujeme za „jednu z najvýraznejších osobností pedagogickej vedy“. I keď v prostredí nemecky hovoriacich krajín sa stal pomerne rýchlo známym, v slovanskom kultúrnom rámci dosiahol nepomerne väčší úspech a všeobecné uznanie, ktoré vo vedomí ľudí pretrváva až do súčasnosti. Na druhej strane, keďže mal schopnosť odpútať sa od tradičného stredovekého nazerania na svet a vidieť ďaleko do budúcnosti ľudstva, svojimi názormi na rôzne aspekty spoločenského života ďaleko predstihol svoju dobu a svojou veľkou mierou humanity (Čapková, 1992: 53) edukácie a lásky k človeku zostal v svojej dobe v mnohých ohľadoch nepochopený (Reble, 1998: 88).

K pohnutým životným osudom Komenského

Okolnosti miesta narodenia i samotného pôvodu J.A. Komenského sú dodnes predmetom sporov. Niektorí autori ako napr. Zrubec v knihe „Slávni Slováci sveta“ (2000, 2001) na základe výskumov O. Kollárika (1988), F. Kalesného, I. Rumanovského a ďalších, zaradili Komenského vzhľadom na jeho slovenské korene, medzi Slovákov. Iní odborníci, ako napr. I.S. Králik považujú Komenského za Čechoslováka, ďalší ho považujú za Morávu, alebo Čecha. Hrdosť Čechov na Komenského potvrdzujú aj sociologické štúdie, ktoré ho v poradí popularity v českej verejnosti zaraďujú hneď za kráľom Karolom IV na druhé miesto (Šubrt, Vinopal a kol., 2013).

Zrejmy je aj vplyv nepriaznivých okolností jeho životného osudu na systematické vzdelávanie, ktoré začalo u Komenského neskoro. Len zhodou okolností dostáva príležitosť v šestnástom roku života zásluhou biskupa Jana Laneckého a Karla Staršieho zo Žerotína (Pšenák, 1991, s. 5) študovať v Nemecku (1611-1614). A tak prichádza na saskú Akadémiu v Herborne a neskôr na Univerzitu do Heidelbergu (Srogoň a kol.). Práve v Herborne mal v roku 1613 svoju prvú vedeckú diskusiu s prevažne filozoficko-kozmozologickou tematikou (Pšenák, 1991, s. 6). Komenský štúdium v Heidelbergu a v Herborne plne využít-

koval, nakoľko práve zaujímavé prednášky mu dali podnet k rozvoju filozofických a pedagogických názorov, ktoré sa stali základom jeho neskoršieho pedagogického realizmu. Tu sa oboznámil aj s novým sociálnopolitickým hnutím tohto obdobia, s takzvaným *chiliazmom* (Kišš, 2001: 24-25), ktorý je založený na viere v tisícročné Kristovo kráľovstvo Božie na Zem a ktoré nastolí pre ľudstvo šťastný život. Vyjadril presvedčenie, že tento stav je možné dosiahnuť len návratom k pôvodnému stavu aký bol v raji a až potom je podľa Komenského možný návrat do zlatého veku ľudstva (Kišš, 2001: 29). Už v tomto období si začína klásť aj ďalšie otázky smerujúce k vševede, čiže pansofii, ktorá by mala všetkým ľuďom priniesť mier a lepší život (Pšenák, 2001a: 159).

Určujúce zážitky života Komenského, ktoré formovali jeho postoje utvrdzujúce ho v presvedčení nevyhnutnosti radikálnej zmeny prostredníctvom všenápravy. Počas štúdií v Herborne, kde strávil tri roky, na neho silne zapôsobil predovšetkým profesor J.H. Alsted (1588-1638), ktorý mu bol sympatický úsilím o harmóniu svetského poznania a bibliie. Jeho teoretický systém inšpiroval Komenského a zásadným spôsobom ovplyvnil jeho názory, najmä encyklopedizmus. Johann Alsted bol autorom veľkej encyklopédie *Cursus philosophici encyklopedia*, v ktorej rozvíja filozofiu i sedem slobodných umení a podáva názory na výchovu (Čečetka, 1947: 130). J.H. Alsted hľadá harmóniu v prírode a v ľudskom poznaní. Komenský sa pod vplyvom týchto myšlienok stal horlivým propagátorom požiadavky paralelizmu slova a vecí v jazykovom vyučovaní. Práve jeho učiteľ svojimi encyklopedickými snahami podporil v ňom rozhodnutie napísať *Divadlo veške-renstva věcí* (Pšenák, 1991: 5).

Štúdium podľa dobových zvyklostí zavŕšil Komenský cestovaním po svete. Práve cestovanie, v ktorom sám seba označoval za pútnika, sa neskôr, vzhľadom na prenasledovanie nekatolíkov, stalo jeho nedobrovoľným životným údelom. Vzhľadom na množstvo navštívených krajín môžeme smelo J.A. Komenského označiť ako svetobežníka: z východiskového bodu rodiska na Morave, do poľského Lešna, neskôr do Švédska, do Anglicka a do ďalších krajín Európy. Všade pôsobil so vznešeným poslaním na pozadí osobnej filozofie v snahe o všenápravu dobovej spoločnosti: „všetko poznanie má slúžiť na to, aby odstránilo spory medzi ľuďmi a zabezpečilo ľudstvu šťastný život na zemi (Váňa, 1971: 65). Z pohľadu vplyvu Komenského na kultúrne korene Slovenska nás zaujíma predovšetkým jeho pobyt v Blatnom Potoku.

Vzdvihnutie dôležitosti vzdelania pri obrode spoločnosti

Komenský v svojich prácach pozdvihol vzdelávanie a vzdelanie na najvyšší piedestál. Takému vysokému oceneniu sa dostalo vzdelaniu až vo vyspelých euroamerických kultúrach 21. storočia. Dokonca z moderne koncipovanej didaktiky (dnes pedagogiky) urobil centrum pansofie. Konceptia Komenského pedagogiky sa zakladá na téze *omnes-omnia-omnino*, teda všetkých-všetko-všestranne. (Pšenák, 2001: 160). Išlo mu o pansofickú šírku vzdelávania, t.j. aby sa všetci ľudia vzdelávali vo všetkom, čo je pre život podstatné (Pšenák, 1991: 19).

V histórii teórií vzdelávania dochádza k sporom medzi rôznymi názormi o tom, čo skutočne dobré vzdelávanie predstavuje. J.A. Komenský patril medzi zástancov teórie spájania vzdelávania so životom spoločnosti, jej racionálnym fungovaním a mravným správaním (konaním): „U národa dobrého vzdelania, keď sa dívame na poriadok, ktorý majú v správe vecí, je všetko ako v hodinách, kde keď sa jedno pohne, rozhybe sa všetko, lebo koliesko ťahá koliesko podľa počtu, miery a váhy“ (Komenský, 1956: 241). V kvalitnej príprave na život, v dobrom vzdelaní vidí Komenský podstatu, základ spoločenského poriadku a práva v národe. (bližšie Komenský, Šťastie národa) Najvyššie kladie „vyvážené“ vzdelanie ako určitý stav osobnosti, prejavujúci sa kultivovanosťou, osobnou kultúrou človeka. Slovo „vyvážené“ používa vo význame ako niečo proporcionálne zladené, jednotlivé k celkovému vyjadrujúce symetrickosť, rovnomernosť či harmonickosť zladenia jednotlivých prvkov celkového obrazu jednotlivých stránok vzdelania navzájom (Cabanová, 2004: 12). Takéto všestranné kvality v primeranom zastúpení by mal človek v procese výchovy a vzdelávania nadobudnúť a prijať za svoje. Podobne, ako predstavitelia hnutia filantropizmu, videl cestu na zlepšenie života ľudí, obrodu ľudstva jedine prostredníctvom vzdelania. Výchovu chápe ako „nápravu ľudstva, ako vyvedenie človeka z blúdenia, ako nájdenie pravdy a poriadku“ (Kasper-Kasperová, 2008: 11) a to zušľacht'ovaním všetkých, pričom zdôrazňoval potrebu širokého, všestranného, k encyklopedickosti smerujúceho vzdelania (Čečetka, 1947: 135) nakoľko bol presvedčený, že „náuky netreba skrývať do kníh pre učencov, vedomosti treba sprístupniť pre všetkých.

Napriek prenasledovaniu i zložitým životným osudom zostal Komenský idealistom veriacim v ľudské dobro. Podobne ako Sokrates mal vnútorné presvedčenie, že už samotné poznanie dobra môže viesť k tomu, že sa ľudia stanú vo svojej podstate lepšími. Komenský sa touto cestou usiloval o obrodienie človečenstva prostredníctvom rozvoja jednotlivca, jeho jednotlivých stránok – rozumu, reči a činov. V scholastickej ére teoretizovania uprednostňoval teóriu pred praxou: „bytostný sklon Komenského k tvorivej činnosti sa prejavil na významnom návrhu na vzdelanie všetkej mládeže, v Didaktike“. (Mátej a kol., 1976: 79).

Slovensko bolo v 17. storočí agrárnou súčasťou Rakúsko-Uhorskej monarchie. Komenský navštívil územie Rakúsko-Uhorska viackrát. Okrem ciest z osobných dôvodov, keďže mal blízky vzťah k Púchovu, k Prešovu i k ďalším mestám na východnom Slovensku, cestoval pracovne do Blatného Potoka cez Skalicu, Trnavu, Púchov, Levoču a Prešov (Pedagogická encyklopédia Slovenska, 1984: 427) všade sa zaujímal o miestne pomery. Dlhodobejším je však len jeho pobyt na území Rakúsko-Uhorska v Blatnom Potoku v rokoch 1650 až 1654, v meste ležiacom v Sedmohradsku, v súčasnosti mesto ležiace na území Maďarska (Sárospatak). Pobyt sa uskutočnil v období po uzavretí Vestfálskeho mieru (1648), ktorý ťažko zasiahol do života všetkých českých nekatolíkov. Na základe osobného pozvania sedmohradského kniežaťa Žigmunda Rákócziho sa v roku 1651 dostal do jeho rodiny. Dostal od kniežaťa ponuku, aby zreformoval tamojšie školstvo. Počas pobytu J.A. Komenský žil priamo na dvore vdovy Zuzany Lorantffyovej-Rákócziovej i jej synov Žigmunda a Juraja. Zoznámil sa s nimi pro-

stredníctvom osobného priateľa a vizionára M. Drábika (Bernát, 2000), ktorý povzbudzoval v Komenskom politické nádeje. J.A. Komenský sa do Blatného Potoka uchýlil len na pár rokov, no práve tu vznikajú jeho najznámejšie a najvýznamnejšie pedagogické diela – ako učebnice Škola hrou (*Schola ludus*) a najmä Svet viditeľných vecí v obrazoch (*Orbis sensualium pictus*), známy pod skráteným názvom ako *Orbis pictus*. Najmä toto svetovo uznávané dielo načrtlo ďalšie vyššie spôsoby v hľadaní ľahkej, spoľahlivej a nenásilnej metódy jazykového vyučovania spojeného s osvojovaním vecných poznatkov, nakoľko obsahuje 150 cvičení, z ktorých každé je uvedené obrázkom s očíslovanými predmetmi, pod obrázkom sa nachádza text, ktorý opisuje obrázok so slovami, zodpovedajúcimi predmetom na obrázku (Kováčiková, Turanská, 1999). Z tejto učebnice sa učili celé generácie žiakov národných škôl nielen v Európe, ale po celom svete. V Blatnom Potoku bola táto slávna práca „Orbis pictus” vydaná len ako ukážkový text pod názvom „Lucidarium” v roku 1653, ako spomína v predhovore k vydaniu „Gentilis felicitas” J. Pšenák – v úplnej podobe vydanie vyšlo až v Norimberku v roku 1658 zásluhou D. Sinapia Horčíčku a J. Bubenku v tlačiarňi S. Brewera.

Založenie pansofickej školy

Komenský patrí medzi jedného z mála teoretikov pedagogiky, ktorí sa dočkali uznania už za svojho života. Keďže aj kniežacia rodina považovala J.A. Komenského za medzinárodne uznávaného odborníka, pri zámere modernizovať tamojšiu školu, umožnila Komenskému prakticky realizovať ideu pansofizmu. Na ich výzvu vypracoval návrh na reformu blatnopotockej školy Illustris Patakinæ Scholæ idea. (Pšenák, tamtiež) Pansofická škola v Blatnom Potoku vznikla 24. 11. 1650.

Tematicky širšieho zamerania je spis Komenského z roku 1652 Šťastie národa („Gentis Felicitas”), v podnápise „ako zrkadlo nastavené tým, ktorí chcú poznať, či sú šťastní a ako sa nimi môžu stať“ a osobitne venované svojmu hostiteľovi, je najjasnejšiemu sedmohradskému kniežat'u Jurajovi Rákocimu. V tomto spise konfrontuje sociálno-politickú situáciu Uhorska s modelom ideálneho národa a v 7. bode vytyčuje osemnásť častí, resp. stupňov šťastia národov (Komenský, 1985b: 20), v tomto kontexte analyzuje kľúčové znaky stability a poukazuje na školsko-politický charakter, nakoľko v XV. časti opätovne upozorňuje, že šťastie národa aj v dobrej výchove mládeže. Zároveň tu podáva kritiku hospodárskych a spoločensko-kultúrnych pomerov v Uhorsku a adresuje svoje pripomienky Maďarom, ale svoje rady mieni všeobecne. Pretože mu išlo o výchovu všetkých národov, v spise vytvoril modernú definíciu národa: „...množstvo ľudí, zrodených z toho istého kmeňa, bývajúcich na tom istom mieste vo svete (akoby v spoločnom dome, ktorý nazývajú vlasťou), používajúcich ten istý jazyk, a tým spojených týmito zväzkami spoločnej lásky, svornosti a snahy o obecné dobro“ (Komenský, 1985b: 24). Zo spisov z týchto čias sa dozvedáme, akú veľkú prekážku videl v lenivosti a vo všeobecnej kultúrnej zaostalosti. Práca „Gentis felicitas” je tematickým rozvedením a doplnením školských prejavov z Blatného Potoka, no malo aj širší politický význam. Komenský chcel, aby sa pro-

tihabsburský tábor povzniesol politicky aj kultúrne, aby mohol lepšie odolávať ďalšiemu boju s protivníkmi (Mátej a kol., 1976: 90). V tom čase Komenský dokončieval svoju najrozsiahlejšiu prácu Všeobecná porada o náprave ľudských vecí a počas pobytu v Uhorsku ďalej pracoval na myšlienkach o univerzálnej náprave, o čom svedčia aj ďalšie práce ako Tajná reč Nathana k Dávidovi a Reč tajnejšia. Riešenie napredovania kultúrno-spoločenského vývoja Uhorska i celej Európy videl v komplexnom pansofickom vzdelaní prostredníctvom šírenia kníh, zakladaním moderných škôl a vytvorením mierového združenia vedcov. Napriek značnému úsiliu sprevádzanému zrieknutím sa mnohých plánov či predsavzatí sa J. A. Komenskému ako predstaviteľovi pansofickej školy v Blatnom Potoku nepodarilo všetky svoje zámery uskutočniť, lebo narazil na nepochopenie časti učiteľského zboru (Pšenák, 1992).

V čase budovania pansofickej školy v Sárospataku prepracoval aj sústavu učebníc. Ako moderný vyučovací prostriedok využíval zaradovanie školských hier do vyučovania. Účast' na progresívnom vzdelávaní dopĺňala plodná pedagogická tvorba: Všedná škola, Škola hrou a už vyššie spomínaný Svet v obrazoch. Vytvoril aj ďalšie diela a predniesol ďalšie inšpiračné prednášky a argumentačné reči ako: Idea svetlej Potockej školy, O ťažkostiach pansofického štúdia, Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania, Latinská škola, rozdelená na tri triedy, O prekážkach pansofického štúdia, Chváloreč o pravej metóde, Užitočnosti presnej nomenklatúry vecí, Fortius znova živý alebo ako vyhnat' lenivosť zo škôl, pravidlá mravnosti (Pšenák, 1991, s. 9-10).

Z ďalších spisov je zrejmé, že k rozhodnutiu prijať pozvanie do Blatného Potoka ho okrem príležitosti v praxi realizovať predstavu jeho obrazu modernej školy, motivovali aj politické dôvody. Jeho zámerom bolo presvedčiť Rákociovcov, aby sa vo väčšej miere zúčastnili na ďalších protihabsburských vystúpeniach. Od smrti kniežata Žigmunda Rákociho vo februári 1652 postupne došlo k výraznému zhoršovaniu pracovných podmienok J.A. Komenského. S pomermi v ním reformovanej škole nebol spokojný, a sklamal sa aj vo svojich politických nádejach, a preto sa v roku 1654 i na žiadosť českých exulantov v Poľsku vydal na cestu zo Sedmihradska do Lešna (Srogoň, 1986; Pšenák, 1991).

Kontakty s mestami na východnom Slovensku

Cestou zo Sárospataku Komenského pozdravili mestskí hodnostári z Prešova i Levoče. Najmä Juraj Curiani a Jan Sartorius mu už v rokoch 1651-1652 navrhli, aby sa stal správcom prešovskej vyššej školy (bližšie Pšenák). Rektor prešovskej vyššej školy Jan Mathaeides pracoval s učebnicami i metódami vytvorenými J.A. Komenským. Vďaka odporu prešovskej mestskej rady vyvolanému protireformačnými aktivitami sa cieľ J. Curianiho aj J. Sartoriusa nepodarilo realizovať. J.A. Komenský zo Sedmohradska definitívne odišiel v júni 1654 a vrátil sa do Poľska. Ešte predtým napísal politický traktát venovaný Jurajovi Rákocimu, kde definoval práva i potreby národov vo vzťahu k ich vládcam. Výsledky vlastnej práce v Uhorsku zhrnul vďaka prednáške Dovršení školských prací potockých 2.6.1654.

Ohlasy Komenského myšlienok na Slovensku

Horné Uhry (územie dnešného Slovenska) boli v období novoveku miestom, kde sa prelínali, stretali a navzájom obohacovali rôzne kultúry a rôzne myšlienkové prúdy. Osobitne živé boli kontakty s moravským a českým obyvateľstvom. Myšlienky J.A. Komenského sa na Slovensku šírili od r. 1620, keď po krutých represáliách nekatolíkov príslušníci Jednoty bratskej, českí evanjelici a novokrstenci nachádzali svoj nový domov na území dnešného Slovenska (Bližšie J. Pšenák Predhovore k práci Komenského „Šťastie národa“, Martin, 1991: 5).

Slovensko bolo vzhľadom na geografickú blízkosť miestom, ktoré bolo Komenskému kultúrne blízke, no ako sme už spomínali vyššie, pre citové väzby bolo mu blízke rodom i pôvodom (Pšenák, 1991/1992, s. 1-4). Ak by sme chceli bližšie analyzovať vzťah a vplyv Komenského na neskoršie kultúrne dianie a spoločenské myslenie Slovenska, môžeme sa oprieť o periodizáciu Františka Karšai, ktorý v celkovom obraze Komenského vzťahov k Slovensku za jeho života sa ukazuje tri etapy:

1. vzťahy k Slovensku pred príchodom do Uhorska v roku 1650,
2. vzťahy počas blatnopotockého pobytu v rokoch 1650-1654,
3. vzťahy po odchode z Uhorska do konca jeho života v roku 1670 (Karšai, 1970).

Jan Amos Komenský pomáhal šíriť a upevňovať myšlienky protestantizmu, nakoľko už v roku 1633 poznali obyvatelia Slovenska protestantského vierovyznania zásluhou Komenského prácu Braylyho Praxis Pietalis v slovenskom preklade, ktorú vydala levočská tlačiareň (Pšenák, 1991/1992, s. 1-4). J.A. Komenský od mladi chodil na Slovensko „poznal ho z vlastnej skúsenosti, poznal jeho ľud, jeho zmysľanie i každodenné lopotenie“ (Karšai, 1970, s. 12). Z dobových dokumentov je zrejmé, že okrem geografickej blízkosti Moravy a Slovenska, k dobrým vzťahom Komenského ku Slovensku prispeli i ďalšie okolnosti. Ako zistil historik Ivan Rumanovský (1993) v archívnych dokumentoch, dcéra Komenského Dorota Kristína bola vydatá za D. Molitora z Púchova, ktorý Komenský viackrát navštívil. I tieto okolnosti prispeli k jeho návštevám Slovenska už pred návštevou v Blatnom Potoku. Pôsobenie myšlienok Komenského sa ešte prehĺbilo nielen pobytom v Blatnom Potoku, ale i úzkymi vzťahmi a kontaktmi s Prešovským kolégiom (Dupkala, 1999; Karšai, 1967; Mátej et al, 1976).

Štúrovci

Obdobie slovenského obrodovania koncom 19. storočia môžeme smelo nazvať storočím Komenského renesancie v slovenskej pedagogike, (Pšenák, 2008) kedy jeho osobnosť a humanistické názory boli inšpiráciou pre také osobnosti ako vedúcu silu hnutia Ľudovíta Štúra, ktorému boli názory Komenského blízke, najmä ideálom všel'udskosti, myšlienkou zdokonaľovania človeka pomocou výchovy, prebúdzaním národného uvedomenia láskou k materinskému jazyku a starostlivosťou o národné a vyššie školstvo.

Učítelia prvých troch slovenských gymnázií

K jeho myšlienkam sa hrdo hlásili osobnosti slovenského vzdelávania a jeho pedagogické idey našli uplatnenie v gymnáziách v Revúcej, Kláštore pod Znievom, Turčianskom Sv. Martine. S jeho dielami sa neskôr oboznamovali učítelia aj hlavne prostredníctvom časopisov. Známe osobnosti kultúry – spisovatelia, básnici Pavol Orságh Hviezdoslav, Svetozár Hurban Vajanský a Samo Bohdan Hroboň napísali o ňom oslavné piesne.

Vznik slovenskej komeniológie

V druhej polovici 19 stor. vzniká na Slovensku moderná komeniológia ako výsledok systematického vedeckého záujmu viacerých odborníkov o Komenského dielo. Jeho Veľká Didaktika vyšla prvýkrát na Slovensku v slovenskom preklade po oslobodení Československa v r.1954 a neskôr aj jeho ďalšie diela. Boli vydané vedecké diela a publikácie, ktoré oboznamovali čitateľov na Slovensku s dielom a životnými osudmi tohto veľkého pedagóga, s jeho spoločenskými, pedagogickými náhľadmi a jeho vplyvom na slovenskú pedagogiku. Slovenskí pedagógovia počas troch storočí prejavovali veľký záujem o dielo učiteľa národov a rozvíjali jeho pedagogický odkaz. Komenského pedagogický realizmus vtlačil svoju osobitú pečať celému vývinu pedagogického myslenia na Slovensku. Slovensko malo koncom 19. stor. Jána Kvačalu, komeniológa svetového formátu, ktorý sa stal jedným zo zakladateľov svetovej komeniológie (Mikleš, 1990). J. Kvačala, ale aj ďalší slovenskí komeniológovia: F. Karšai, L. Bakoš, J. Čečetka, J. Mikleš, J. Mátej, J. Schubert, M. Hamada, F. Kalesný, I. Kišš, L. Bernát, J. Pšenák a ďalší sa pričínili o to, že pedagogické dedičstvo J. A. Komenského sa na Slovensku rozvíjalo a propagovalo (Pšenák, 1992).

Ján Radomil Kvačala (1862-1934) od mladosti prejavoval záujem o prácu J.A. Komenského. Už roku 1913 upútala pozornosť slovenskej kultúrnej verejnosti práca Ján Kvačala o J.A. Komenskom, napísaná v slovenskom jazyku (Srogoň, 1981). Počas pôsobenia na evanjelickej vysokej škole teologickej v Bratislave sa zaoberal vplyvom J.A. Komenského na súdobých svetových pedagógoch (J. Deweyho, J. Natorpa a i.), písal články s výchovnou problematikou a najmä k otázkam vysokoškolského študentstva (v Cirk. listoch, Eláne a i.). Títo, ale aj ďalší (bližšie Pšenák, 2011) sa pričínili o to, že duchovné dedičstvo Komenského sa na Slovensku šírilo a rozvíjalo a udržiavalo živé. Jeho odkaz v pedagogike je dodnes živý aj v povedomí obyčajných učiteľov. Ministerstvo školstva SR každoročne udeľuje najlepším učiteľom ocenenie veľkej alebo malej plakety J.A. Komenského (Kováčiková, Turanská, 1999).

Obdobie šírenia myšlienok J.A. Komenského na Slovensku v druhej polovici 20. Storočia

K významnému šíreniu myšlienok Komenského dochádzalo prostredníctvom vydávania a šírenia jeho prác preložených do slovenského jazyka. Komenského diela sa tlačili v Levoči, Bardejove, Bratislave, Trenčíne a Žiline (bližšie Zrubec, 2005). Prvý spis, ktorý vyšiel na Slovensku už po r. 1945 v slovenskom jazyku, bol *Labyrint sveta a raj srdca* (1952). V r. 1954 vyšlo základné pedagogické dielo Komenského *Veľká didaktika*. Z latinčiny do slovenčiny ho preložil Miloslav Okál (bližšie Pšenák, 2008). V r. 1956-1959 vyšli v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve v Bratislave *Vybrané spisy II* (1956), *Vybrané spisy III* (1957) a *Vybrané spisy IV* (1958).

V r. 1958 vyšiel *Orbis sensualium pictus quadrilinguis* ako fotolitografický predtlačok jeho štvorrečového vydania (latinského, nemeckého, maďarského a českého), vydaného v Levoči v r. 1685. *Orbis pictus* sa stal aj na Slovensku obľúbenou učebnicou a používal sa vyše 150 rokov a za toto obdobie vyšiel v Levoči a v Bratislave trinásťkrát. V r. 1965 vyšlo v slovenskom preklade E. Kettnera *Informatórium školy materskej pre potreby žiakov pedagogických škôl a pre vzdelanie učiteliek materských škôl*. Toto dielko vydala v jubilejnom roku 300. výročia smrti Komenského (1970) v preklade Jozefa Mistríka, Univerzita Komenského.

Profesor J. Mikleš (1911-1971) poukazuje na priame súvislosti pokrovej pedagogickej tradície banskobystrickej školy so šírením myšlienok J.A. Komenského na Slovensku (Kováčiková, 2007). Uvedené štúdie J. Mikleša svojím obsahom výrazne obohatili slovenskú komeniológiu (Cabanová, 2007; Mátej, 1976; Pšenák, 2008). Do tejto oblasti patria tiež komparatívne štúdie, týkajúce sa porovnávaní názorov M. Bela a D. Lehotského s názormi J.A. Komenského, v ktorých J. Mikleš ako fundovaný komeniológ poukázal na ich zhodnosť v konkrétnych okruhoch pedagogických problémov (Zrubec, 2005; Pšenák, 2011).

Svojimi učebnicami spisovateľsky ovplyvnil školstvo vtedajšej doby“ (Reble, 1995, 89). Myšlienky Komenského ovplyvnili aj vnútorné predpisy prvých prípravkov pre učiteľov. (Mikleš, 1990). Podľa J. Mikleša zákony na mnohých miestach takmer doslova citujú Komenského, aj keď jeho meno neuvádzajú. Z historického pohľadu ocenil význam týchto zákonov najmä preto, že vyjadrovali túžbu učiteľov po sústavnom vzdelávaní,“ nabádali učiteľov k poradám a výmene pedagogických skúseností, boli podkladom na vyjadrenie názorov na osobnosť učiteľa.

Jozef Pšenák sa narodil v roku 1939. Na začiatku kariéry pôsobil na pedagogickej strednej pedagogickej škole v Modre ako stredoškolský učiteľ, dlhé roky pôsobil ako profesor histórie školstva a pedagogiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Istý čas pôsobil i na Katolíckej univerzite v Ružomberku a na sklonku vedeckej kariéry prednášal na Fakulte humanitných vied žilinskej univerzity v Žiline. V Ružomberku vydal prácu *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia* (2011). V priebehu aktívnej pedagogickej činnosti vydal viaceré príhovory k znovu vydaniam tohto veľikána, organizoval konferenciu k výročiu Jána Amosa Komenského.

Celoslovenské konferencie organizované k J. A. Komenskému

Pozitívne treba hodnotiť aktivity Filozofickej fakulty UPJŠ v Prešove, kde sa konala v r. 1970 medzinárodná konferencia na tému Jan Amos Komenský a Slovensko. Po prvýkrát sa zhodnotilo jeho dedičstvo vo vzťahu k Slovensku. Ďalšie komeniologické konferencie v Prešove sa konali v r. 1972, 1975, 1980 (Kominarec, Repel, 2003). Slovensko sa dôstojne zapojilo do svetových osláv 400. výročia narodenia Jana Amosa Komenského. Jubileum, bolo príležitosťou na bilancovanie komeniologických bádání a na vydanie viacerých prác Komenského, (bližšie Pšenák, 2008): „Veľká didaktika“, „Vševýchova“, „Výber z potockých spisov a reči Jana Amosa Komenského“, „Gentis felicitas“, „Informatórium školy materskej“, „Predpisy pre dobre organizovanú školu“).

Posledným komeniologickým podujatím na Univerzite Komenského bola medzinárodná konferencia „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica a odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie konan“, 13-14. novembra 2000. Univerzita Komenského v Bratislave organizovala toto vedecké podujatie pri príležitosti 330. výročia úmrtia učiteľa národov s cieľom analyzovať jednotlivé časti Všeobecnej porady. Prínosom konferencie bolo kritické vyrovnanie sa s ohlasom na český preklad Všeobecnej porady (1992). Poradu treba vykladať v dobových súvislostiach na základe poznatkov dejín filozofie 16-17. storočia. Myšlienky vyjadrené v jednotlivých dieloch Porady oslovujú odbornú verejnosť aj v našej súčasnosti. Naznačujú smer, východiská z labyrintov osobných i spoločenských. Medzinárodné dorozumenie a život ľudí celého sveta v mieri je hodnotou, o ktorú sa usiluje celé svetové spoločenstvo.

Popularizácia diela J.A. Komenského v období informačných technológií

Slovenská národná knižnica v Martine má vo svojich archívoch viaceré vzácne diela Komenského: pre verejnosť boli zdigitalizované¹ niektoré vzácne diela J. A. Komenského z jej fondov a tým udržiava živé myšlienky odkaz Jana Amosa Komenského, ale rozširuje v čase internetu aj prostredníctvom digitalizácie jeho prác, ktoré sú dostupné širokej učiteľskej i laickej verejnosti na webe.

Záverom

Myšlienkové bohatstvo Komenského diela sa stalo trvalou súčasťou slovenskej kultúry. Je ohromujúce, že myšlienky človeka, ktorý sa narodil v 16. storočí, sú stále živé a aktuálne. Predstavy J.A. Komenského o vyučovacom procese, organizácii školskej práce, či o výchove, sa využívajú dodnes. Je málo vecí, ktoré by sme mu mohli vytknúť. Je dostatočným dôkazom toho, že pomenovanie „otec modernej pedagogiky“ si právom zaslúži.

¹ Fakulta humanitných vied Žilinská univerzity v Žiliny vo svojom Centre excelentnosti digitalizuje diela vydavateľstva Tranoscius, sídliace v Liptovskom Mikuláši.

Potocké práce sú odrazom Komenského veľkých pedagogických a sociálno-politických myšlienok. Hoci na území Rakúsko-Uhorska strávil z časového hľadiska krátke obdobie, bolo to jedno z najtvorivejších období jeho života a zanechalo tu trvalú stopu. Komenský bol a stále je uznávanou osobnosťou aj na Slovensku. Svedčí o tom aj to, že v Bratislave sa nachádza univerzita, ktorá nesie jeho meno. J. A. Komenský napriek nútenému odchodu z tohto územia neprestal rozvíjať vzťahy s obyvateľmi žijúcimi na území dnešného Slovenska. Mohol sa oprieť o zážitky z mladosti, keď práve na Morave jestvovalo užšie spojenie s Uhorskom. Podľa Karšai (1970) málokto z popredných českých mysliteľov stojí tak blízko k Slovákom svojím pôvodom i rodom ako Učiteľ národov Jan Amos Komenský. Dnes je už všeobecne známe, že jeho rodové meno bolo Segeš a jeho predkovia sa prisťahovali na Moravské Slovácko zo Slovenska. Slováci uctieajú myšlienky Komenského dodnes.

Literatúra

- Bernát, L. (2000). Čudné priateľstvo. *Historická revue* 5/2000, ročník XI.
- Cabanová, V. (2004). Niekoľko poznámok k vzdelávaniu a vzdelaniu v cieľovom úsilí rozvoja harmonickej osobnosti. *Disputationes scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. Roč.4, č. 4..
- Cabanová, V. (2007). Ján Mikleš a jeho prínos pre rozvoj dejín predškolskej pedagogiky. In: *Ján Mikleš (1911-1997) významná osobnosť dejín pedagogiky*. Banská Bystrica: Štátna vedecká knižnica.
- Čapková, D. (1992). *Učiteľ učiteľov*. Bratislava: SPN.
- Čečetka, J. (1947). *Pedagogika*. Liptovský Mikuláš: Tranoscus Dupkala, R. (1999). *Prešovská škola*. Prešov: ManaCon.
- Hýbl, F. (1991). Ján Kvačala a moravský soubor Veškerých spisů J.A. Komenského. In: *Česko-slovenské vztahy v rokoch 1918-1938*. Košice, FF UPJŠ.
- Karšai, F. (1967). Prešovské kolégium v dejinách pedagogiky. In: Sedlák, I. (eds.): *Prešovské kolégium v slovenských dejinách*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- Karšai, F. (1970). *Jan Amos Komenský a Slovensko*. Bratislava.
- Kasper, T., Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.
- Kišš, I. (2001). Zvláštnosti Komenského teológie ako zdroj jeho všenápravných snáh. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica a odkaz J.A. Komenského pre tisícročie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kolektív autorov (1984). *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. Bratislava: SAV.
- Komenský, J.A. (1956). *Vybrané spisy II*. Bratislava: SPN nakladateľstvo.
- Komenský, J.A. (1985a). *Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania*.
- Komenský, J.A. (1985b). *Šťastie národa (Gentis Felicitas)*. Martin: Osveta.
- Komenský, J.A. (1991). *Predpisy pre dobre organizovanú školu*. Bratislava, SPN.
- Komenský, J.A. (1992). *Vševýchova (Panpedia)*. Bratislava: Obzor
- Kominarec, I., Repel', M. (2003). *Prešovské evanjelické kolégium a jeho osobnosti*. Prešov: Prešovská univerzita.

- Kováčiková, D., Turanská, E. (1999). *Kapitoly zo všeobecnej pedagogiky a dejín školstva a pedagogiky*. Zvolen.
- Kováčiková, D. (2007). *Ján Mikleš (1911-1997) jeho pedagogická a vedecká činnosť*. Banská Bystrica: vedecká knižnica.
- Macháčik, D., Oberuč, J., Cabanová, V. (2008). *History of pedagogy (Abstracted chapters)*. Žilina: Žilinská univerzita.
- Mátej, J. kol. (1973). *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN
- Mátej, J. (1962) *Ján Kvačala, život a dielo*. Bratislava: SPN.
- Mátej, J. (1976). *Portréty slovenských pedagógov a vlasteneckých učiteľov*. Bratislava, SPN.
- Mikleš, J. (1990). Mesianistická idea v humanistickej poézii Jána Amosa Komenského a Jána Duchoňa. In: *Štúdiá comeniana et historica*. Bratislava, č. 42/20.
- Pšenák, J. (red.) (1992). *Výber z potockých spisov a rečí Jana Amosa Komenského*. Bratislava, Univerzita Komenského.
- Pšenák, J. (1991). *Jan Amos Komenský*. Martin: Matica slovenská.
- Pšenák, J. (2001). Panpedagogická paradigma J.A. Komenského. In *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica a odkaz Jana Amosa Komenského pre tisícročie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Pšenák, J. (1992). Jan Amos Komenský a Slovensko. K 400 výročiu učiteľa národov J. A. Komenského. In *Naša univerzita*, roč. XXXVIII, , marec, č. 7.
- Pšenák, J. (2011). *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok, Katolícka univerzita.
- Pšenák, J. (2008). *Ohlas diela J.A. Komenského*. Available at <https://uniba.sk/o-univerzite/historia/j-a-komensky/zivot-a-dielo-j-a-komenskeho/ohlas-diel/>
- Reble, A. (1995). *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Rumanovský, I. (1993). Kameňovanie odvážnych. *Literárny týždenník* dňa 27. 8. 1993.
- Srogoň, T. a kol. (1981). *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- Suja-Žiak, J. (2005). *Jan Amos Komenský*. Bratislava, SNN 6. 12. 2005, čís. 25, roč. 16/20/, [cit. 2010-10-02]
- Štverák, V. (1983). *Stručné dejiny pedagogiky*. Praha, SPN.
- Šubrt, J., Vinopal, J. a kol. (2013). *Historické vedomí obyvateľ Českej republiky perspektívou sociologického výskumu*, Praha: Karolinium.
- Váňa, J. a kol. (1971). *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- Zrubec, L. (2005). Slovensko a J.A. Komenský. *Kultúra – dvojtýždenník závislý od etiky*. Available at: <http://www.kultura-fb.sk/new/old/archive/5-4-21.htm>

Bernhard Josef Stalla

Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland
Ludwig-Maximilians University of Munich, Germany
Uniwersytet Ludwika i Maksymiliana w Monachium, Niemcy

Die Pädagogischen Ideen von Jan Amos Komenský zur Erneuerung und Reform der Schulen, Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen für Eine Kontinuierliche Erziehung und Universale Bildung

The educational ideas of Jan Amos Komenský for the renewal
and reform of schools, integration and inclusion of children
and youth for continuous and universal education

Pedagogiczne idee Jana Amosa Komeńskiego
dotyczące odnowy i reformy szkół.
Integracja oraz inkluzja dzieci i młodzieży
w ciągłym wychowaniu i uniwersalnym kształceniu

Zusammenfassung

Für den Theologen, Philosoph und Pädagogen Jan Amos Komenský / Comenius ist Bildung der einzige Weg, um alle menschlichen Angelegenheiten friedlich zu lösen. Comenius traut den Kindern zu diese Welt zum Guten, zum Frieden zu führen. Die Erwachsenen sind für Comenius vorgeprägt, verbildet. Nur den Kindern kann es gelingen, die Welt friedlich und gut zu gestalten. Pädagogik, als wissenschaftliche Theorie von Erziehung, Bildung, Lernen und Sozialisation, und als Praxis des menschlichen Handelns in den pädagogischen Handlungsfeldern, Familie, Schule, Bildungswesen und Gesellschaft, beinhaltet die Gesamtheit des Denken und Sprechen, Forschen und Handeln über alle pädagogischen Phänomene in einer Wert- und Ziellehre. Ordnung ist eine Einheit aus mehreren nach einer Regel aufeinander bezogenen Elementen. Erziehung ist für Jan Amos Komenský / Comenius eine Notwendigkeit, dass alle, die als Menschen geboren sind, auch gemeinsam in allen menschlichen Kenntnissen, Fähigkeiten unterrichtet, dass die Kräfte des Geistes und die Übung des Körpers gefördert und alle Menschen zur Menschlichkeit erzogen werden. Bildung beinhaltet für Jan Amos Komenský / Comenius universale Studien im ganzen Gebiet der menschlichen Wissenschaft und Weisheit, die Förderung der natürlichen Begabung und der menschlichen Geistestgaben, mit dem Ziel eine Übersicht über das Ganze zu erhalten, Argumentationen zu begründen, zuverlässige Fortschritte in Theorie zur Erfahrung der Ergebnisse und Praxis zur Anwendung des Bewährten zu erzielen. Wenn man die theoretisch durch Argumentation erörterten und durch praktische Erfahrungen begründeten pädagogischen Überlegungen, Zielsetzungen und Forderungen von Jan Amos Komenský / Comenius vor allem in seinen Schriften „Informatorium školy mateřské / Informa-

torium der Mutterschule“ Lissa, 1633, „Didactica Magna / Große Unterrichtslehre“ Amsterdam, 1657, De Emendatione Humanarum Rerum Consultatio: Pampaedia. o.O. 1645-1670, durchliest, betrachtet und für aktuelle Gegenwartsfragen heranzieht, dann ergibt sich, dass seine Forderung „**alles** an Wissensgebieten, Unterrichtsthemen, Lerninhalten, soll **allen** Menschen, Reichen und Armen, Frauen und Männern, Behinderten und Nicht-Behinderten, **allumfassend** insgesamt, vollständig, durch gute Lernmittel, gut ausgebildete und vorbereitete Lehrkräfte, gelehrt und gelernt werden, in der Gegenwart noch immer nicht vollständig verwirklicht ist.

Eine wirkliche inklusionspädagogische Gestaltung des Schulunterrichts und gemeinsamer Unterricht eine echte Begegnung im gut vorbereiteten mit Sprachcomputern und Lernhilfen unterstützten gemeinsamen grundlegenden Schulunterricht kann nur durch engagierte Lehrkräfte ermöglicht werden, die Barrieren abbauen, durch gemeinsame kollegiale Zusammenarbeit erreichen, dass gemeinsamer Unterricht nicht nur in Sport und Musik, sondern vor allem im grundlegenden Unterricht der Grundschule und Sonderschule gemeinsam stattfindet, dass es Schulausflüge, Spielfeste und Sommerfeste gibt, die gemeinsam vorbereitet wurden und für alle Kinder gemeinsam unterrichten und schöne schulische Erlebnisse vermitteln. Die pädagogische Forderung von Jan Amos Komenský / Comenius, dass alle Menschen alles lernen können und den Zugang zum allumfassenden, gesamten Wissen ihrer Zeit erhalten, muss in jeder Generation wieder zum Bewusstsein gebracht werden. Die moderne Perzeption (geistige Wahrnehmung und begriffliche Sichtweise) von Jan Amos Comenius, geht davon aus, dass er mit seinen Ideen und Schriften ein Wegweiser ist. Wegweisend ist sein positives Bild vom Menschen, das darauf aufbaut, dass alle Menschen durch gute elementare Erziehung und gute universale Bildung in ihrem Menschsein gefördert werden können. Wegweisend ist seine Idee von Schule als lernfreundliche Einrichtung mit schulischem Unterricht, der die Anschauung der Dinge vor dem Begriff darbietet. Seine pädagogischen Ideen bauen als Wegweiser darauf auf, dass, nicht einfach eine Reproduktion von erlerntem Wissen stattfindet, sondern die Qualität des Unterricht durch ein Lernen mit allen Sinnen, die Erfahrung durch die Verbesserung der Wissensvermittlung durch eine bessere Gruppenführung der Lehrkräfte, die Erkenntnis und das Verständnis jedes einzelnen in Bezug auf den Lernstoff durch die Weckung der Neugierde der Schüler gefördert wird. Diese Forderung und Anforderung, entspricht modernen Lehr- und Lerntheorien zur methodischen Vermittlung von Lerninhalten.

Schlagwörter: Comenius, Johann Amos (1592-1670); Elementare Erziehung; Universale Bildung; Schulische Bildung und gemeinsamer Unterricht von gesunden und behinderten Kindern und Jugendlichen; Inklusionspädagogik

Abstract

For the theologian, philosopher and educator Jan Amos Komenský / Comenius education is the only way to solve all human affairs peacefully. Comenius dares the children to lead this world to the good, to peace. The adults are pre-formed for Comenius. Only the children can succeed in making the world peaceful and good. As a scientific theory of education, education, learning and socialization, and as a practice of human action in the fields of pedagogical action, family, school, education and society, the entirety of thinking and speaking, researching and acting over all pedagogical phenomena Value and objectives. For Jan Amos Komenský / Comenius, education involves universal studies in the whole field of human science and wisdom, the promotion of natural endowment and human minds, with a view to preserving an overview of the whole, to base arguments, and to make reliable advances in the theory of experience Of the results and practice of applying the tried and tested. If one considers the pedagogical considerations, objectives, and demands of Jan Amos Komenský / Comenius, which are discussed theoretically by reasoning and based on practical experience, especially in his writings "Informatica školy mateřské / Informatorium der Mutterschule" Lissa, 1633, "Didactica Magna / Große Unterrichtslehre" Amsterdam , 1657, De Emendatione Humanarum Rerum Consultatio: Pampaedia. O.O. 1645-1670, it is clear that his demand "everything in the fields of knowledge, teaching, learning, is intended for all men, the rich and the poor, women and men, the disabled

and the non-disabled, Fully taught, taught and learned by means of good learning tools, well-trained and prepared teachers, is still not fully realized in the present. A true inclusion-oriented design of school lessons and joint teaching can provide a genuine encounter in the well-prepared common basic school teaching supported by language computers and learning aids can only be achieved by committed teachers who break down barriers through joint collegial cooperation that achieve common teaching not only in sports and music , But mainly in the basic classes of elementary school and special school, that there are school excursions, play festivals and summer festivals, which were prepared jointly and teach for all children together and convey beautiful school experiences. The educational requirement of Jan Amos Komenský / Comenius that all people can learn everything and gain access to the all-embracing, total knowledge of their time must be brought back to consciousness in every generation. The modern perception (mental perception and conceptual point of view) of Jan Amos Comenius, assumes that he is a guide with his ideas and writings. His positive image of man is based on the fact that all human beings can be promoted in their humanity through good elementary education and good universal education. His idea of school as a learning-friendly institution with school-based instruction, which presents the conception of things before the concept, is a guiding principle. His pedagogical ideas are based on the fact that not only a reproduction of learned knowledge takes place but the quality of teaching by learning with all the senses, the experience by the improvement of the knowledge transfer by a better group leadership of the teachers, the knowledge and the Understanding of each individual in relation to the learning material is encouraged by the awakening of the curiosity of the pupil. This requirement and requirement corresponds to modern teaching and learning theories on the methodical mediation of learning contents.

Keywords: Comenius, John Amos (1592-1670); Elementary education; Universal education; School education and common lessons of non-disabled and disabled children and adolescents; Inclusion education

Streszczenie

Dla teologa, filozofa i pedagoga Jana Amosa Komeńskiego kształcenie jest jedynym sposobem rozwiązania wszystkich ludzkich problemów na drodze pokojowej. Komeński wzywa dzieci, by prowadziły ten świat ku dobru, ku pokojowi. Dorośli są dla Komeńskiego już zbyt ukształtowani. Tylko dzieci mają jeszcze szansę uczynić świat dobrym i wypełnić go pokojem. Jako naukowca teoria kształcenia, uczenia się i socjalizacji oraz jako praktyka ludzkiej działalności w dziedzinach czynności pedagogicznej, rodziny, szkoły, edukacji i społeczeństwa, całości myślenia i mówienia, kształcenie obejmuje badanie i działanie ponad wszystkimi pedagogicznymi zjawiskami, wartościami i celami. Dla Jana Amosa Komeńskiego kształcenie polega na uniwersalnym zgłębianiu całego obszaru ludzkiej nauki i mądrości, promocji naturalnych uzdolnień i ludzkich umysłów, mającym na uwadze zachowanie ich całościowego widoku, dla wsparcia argumentów oraz dla stworzenia solidnych postępów w teorii doświadczenia wyników i praktyki stosowania sprawdzonych procedur. Po rozważeniu pedagogicznych względów, celów i wymagań Jana Amosa Komeńskiego, omówionych teoretycznie na zasadzie argumentacji i opartych na praktycznym doświadczeniu, zwłaszcza w dziełach "Informatica školy mateřské / Informatorium der Mutterschule" Lissa, 1633, "Didactica Magna / Große Unterrichtslehre" Amsterdam , 1657, "De Emendatione Humanarum Rerum Consultatio: Pampaedia. O.O." 1645-1670, dochodzimy do wniosku, iż jego żądanie dotyczące „wszystkiego w dziedzinie wiedzy, nauki, uczenia się dla wszystkich ludzi, bogatych i biednych, kobiet i mężczyzn, niepełnosprawnych i pełnosprawnych, kształconych i kształcących się poprzez dobre narzędzia edukacyjne, dobrze wykształconych i przygotowanych nauczycieli” w dzisiejszych czasach wciąż nie jest w pełni realizowane. Programy lekcji szkolnych prawdziwie nastawione na inkluzję i nauczanie zintegrowane mogą zapewnić autentyczną szansę na jego realizację w dobrze przygotowanym szkolnictwie podstawowym, przy wsparciu komputerów językowych, a dobre wyniki uczniów mogą osiągnąć jedynie nauczyciele z powołaniem, którzy przełamują bariery przez zintegrowaną współpracę kolegialną i osiągają wspólne nauczanie nie tylko w sporcie i muzy-

ce, lecz przede wszystkim w podstawowych zajęciach szkoły podstawowej i specjalnej, organizują wycieczki szkolne, festiwale teatralne i letnie, przygotowane wspólnie, ucząc wszystkie dzieci razem, przekazując piękne doświadczenia szkolne.

Wymóg edukacyjny Komeńskiego, że wszyscy ludzie mogą nauczyć się wszystkiego i osiągnąć dostęp do uniwersalnej, totalnej wiedzy swych czasów, należy przywracać do świadomości w każdym pokoleniu. Współczesne postrzeganie (postrzeganie mentalne i pojęciowy punkt widzenia) Jana Amosa Komeńskiego zakłada, że ze swymi ideami i dziełami jest on przewodnikiem. Jego pozytywne wyobrażenie człowieka oparte jest na fakcie, iż wszyscy ludzie mogą osiągnąć wyższy stopień człowieczeństwa przez dobrą edukację podstawową i dobrą edukację uniwersalną. Jego idea szkoły jako instytucji przyjaznej uczeniu się, z instrukcją szkolną, która przedstawia koncepcję rzeczy przed konceptem, jest regułą przewodnią. Jego idee pedagogiczne opierają się na prawdzie, według której ma miejsce nie tylko reprodukcja wyuczonej wiedzy, lecz także jakość nauczania poprzez uczenie się wszystkimi zmysłami, doświadczanie poprzez doskonalenie przekazu wiedzy dzięki lepszemu grupowemu przewodnictwu nauczycieli. Wiedzę i myślenie każdego ucznia – zgodnie z wymogami programowymi - wspiera się poprzez wzbudzenie jego zainteresowań. Wymóg ten nawiązuje do współczesnych teorii uczenia się i nauczania metodycznej mediacji treści kształcenia.

Słowa kluczowe: Komeński, Jan Ámos (1592-1670); edukacja podstawowa; edukacja uniwersalna; edukacja szkolna i wspólne nauczanie studentów zdrowych i niepełnosprawnych; edukacja inkluzyjna.

Deshalb wird man dem Schüler seine Arbeit erleichtern, wenn man ihm zeigt, welches der Nutzen von dem, was man ihn lehrt, im täglichen Leben ist. Daran muss man auf allen Gebieten festhalten, in der Grammatik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Physik usw. Geschieht dies nicht, so wird alles, was man erzählt, wie Ungeheuer aus einer fremden Welt erscheinen, und der Knabe wird sich wenig darum kümmern, ob und wie alles in der Natur der Dinge liegt, und wird mehr glauben als wissen. Wenn man ihm aber zeigt, wo ein jegliches hinzielt, so hat er wirklich etwas in der Hand; er weiß, daß er etwas weiß und freut sich an seiner Arbeit. Daher soll alles zu gegenwärtigem Nutzen gelehrt werden.

Jan Amos Komenský/Comenius¹

Die Pädagogischen Ideen von Jan Amos Komenský/Comenius

Für den Theologen, Philosoph und Pädagogen Jan Amos Komenský / Comenius ist Bildung der einzige Weg, um alle menschlichen Angelegenheiten friedlich zu lösen. Comenius traut den Kindern zu diese Welt zum Guten, zum Frieden zu führen. Die Erwachsenen sind für Comenius vorgeprägt, verbildet. Nur den Kindern kann es gelingen, die Welt friedlich und gut zu gestalten. Pädagogik, als wissenschaftliche Theorie von Erziehung, Bildung, Lernen und Sozialisation, und als Praxis des menschlichen Handelns in den pädagogischen Handlungsfeldern, Familie, Schule, Bildungswesen und Gesellschaft, beinhaltet die Gesamtheit des Denken und Sprechen, Forschen und Handeln über alle pädagogischen Phänome-

¹ Comenius, Johann Amos: Didactica Magna. Große Didaktik. Übersetzt und hg. von Flitner, Andreas Stuttgart, 10. Auflage 2007, 17. Kapitel, 44-45.

ne in einer Wert - und Ziellehre. Ordnung ist eine Einheit aus mehreren nach einer Regel aufeinander bezogenen Elementen. Erziehung ist für Jan Amos Komenský / Comenius eine Notwendigkeit, dass alle, die als Menschen geboren sind, auch gemeinsam in allen menschlichen Kenntnissen, Fähigkeiten unterrichtet, dass die Kräfte des Geistes und die Übung des Körpers gefördert und alle Menschen zur Menschlichkeit erzogen werden.

Bildung beinhaltet für Jan Amos Komenský / Comenius universale Studien im ganzen Gebiet der menschlichen Wissenschaft und Weisheit, die Förderung der natürlichen Begabung und der menschlichen Geistesgaben, mit dem Ziel eine Übersicht über das Ganze zu erhalten, Argumentationen zu begründen, zuverlässige Fortschritte in Theorie zur Erfahrung der Ergebnisse und Praxis zur Anwendung des Bewährten zu erzielen.

Das pädagogische Grundprinzip »Omnes, omnia, omnino didascere« »Allen, alles, allumfassend lehren« von Jan Amos Comenius

Comenius formuliert die Zielsetzung lateinisch »Omnes, omnia, omnino didascere«, deutsch »Allen, alles, allumfassend lehren« als eine Grundforderung seiner pädagogischen Ideen.

omnes/alle: alle Menschen, "Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften", sollen als Pädagogische Forderung von Comenius ohne Unterschied eine gute Erziehung und universale Bildung erhalten:

Es ist schon jemand zur Genüge bekannt, daß die wahre Weisheit und unsere wahre Glückseligkeit auf richtiger Sachkenntnis, auf der Einsicht <in die Gründe der Dinge> und auf ihrer rechten Verwendung beruhen. Alle Menschen sollen gelehrt werden, die Dinge richtig zu kennen und sie <aus ihren Gründen> zu erkennen; dann werden sie auch mühelos lernen, sie recht zu gebrauchen.²

omnia/alles: das Ganze soll gelehrt werden, als Einsicht in Grundlagen, Ursachen und Zwecke, mit der pädagogischen Zielsetzung, ein Verstehen von Sinnzusammenhängen zu erreichen:

Wir wünschen jedoch, daß nicht nur einige, sondern daß alle Menschen enzyklopädisch unterwiesen werden. Sie sollen aber nicht nur durch all das unterrichtet werden, was man wissen kann, sondern auch in all dem, was zu tun und durch die Rede dazulegen ist, damit sie, durch diese Gaben von der stummen Kreatur unterschieden, durch Vernunft <ratio>, Sprache <oratio> und durch werktätige Bearbeitung <operatio> der Sachenwelt möglichst weit über jene hinausragen. Denn der vernünftige Verstand ist das göttliche Licht im Menschen, mit dessen Hilfe er sich selbst in sich und die übrigen Dinge außer seiner selbst sieht, betrachtet beurteilt. Daraus entspringt dann unmittelbar die Liebe oder das Verlangen nach dem wahrhaft Guten, durch welches der Mensch alles ausspürt, was unter den Dingen begeh-

² Comenius, Johann Amos: Pampaedia Kapitel II: Omnes 25.

*renswert ist, diesen nachgeht und seine Sehnsucht in die Zukunft, ja in die Ewigkeit spannt.*³

omnino/allumfassend, insgesamt: von Grund auf, soll allumfassend gelehrt und gelernt werden, selbsttätig, mit allen Sinnen, durch lebendige Anschauung und Erfahrung, mit der pädagogischen Zielsetzung die "Bildung des ganzen Menschen" zu ermöglichen.

*Jetzt werde ich, wie angekündigt, nachweisen, daß bei einer derartigen Veredelung des Menschengeschlechts nicht nur alle Menschen durch das Ganze zur Vollkommenheit geführt werden, sondern daß jeder einzelne auch von Grund aus vollkommen gemacht wird, Was heißt es aber: gründlich instand gesetzt zu werden? Das meint nicht ein Aufgeputztwerden zu äußerem Glanze, sondern die Hinführung zur Wahrheit; denn das allein bringt einen sicheren Nutzen für dieses und das zukünftige Leben. Jeder soll zugerüstet werden zu Weisheit, Beredsamkeit und Kunstfertigkeit <artes>, anständiger Sittsamkeit <civilitas morum> und Frömmigkeit; er soll ein Wissender werden, nicht ein Halbwissender; ein fähiger Werker, nicht aber ein prahlerischer Stümper; er soll die Ehrenhaftigkeit selbst werden, nicht aber deren bloße Hülle, und endlich ein frommer und heiliger Verehrer Gottes im Geiste und in der Wahrheit, nicht aber ein Heuchler.*⁴

Vorschläge von Jan Amos Comenius zur pädagogischen Reform und Erneuerung der Schulen, Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen

Integration (lateinisch integrare deutsch wiederherstellen, ergänzen) beinhaltet als soziale Integration, die Teilhabe an den gesamtgesellschaftlichen übergeordneten gesellschaftlichen Prozessen, die persönliche Einordnung in ein übergeordnetes Ganzes, die strukturelle Möglichkeit, dass sich einzelne individuelle Strukturen in einem Prozessablauf durch Akzeptanz, Toleranz gegenseitige Unterstützung in ein übergeordnetes Ganzes, in eine soziale Struktur einfügen, sich einbeziehen und eingliedern.

Inklusion (lateinisch includere deutsch einschließen, einbeziehen) bedeutet, dass alle Menschen an der Bildung gemeinsam teilhaben können und in alle kognitiven, emotionalen, sozialen, geistigen und körperlich-sportlichen Bildungsprozesse vollständig miteinbezogen werden. Eine „inklusive Schule“ ermöglicht behinderten und nicht-behinderten Menschen die Teilnahme an einem gemeinsamen Schulunterricht, mit barrierefreien Zugängen zu den Unterrichtsräumen, mit Ermöglichung der bestmöglichen Unterrichtsmittel, wie Sprachcomputer, Computerassistenz, barrierefreie Räume, für Rollstuhl geeignete Schulwege, Lift und Aufzüge im Schulgebäude, ausgebildete Lehrkräfte für Grundschul- und Sonderschul-Unterricht dazu Assistenz für die schulunterrichtsbezogene Vor- und Nachbereitung, Diplom-Konduktoren, Logopäden, Sport- und Be-

³ Comenius, Johann Amos: Pampaedia. Kapitel III: Omnia, 6.

⁴ Comenius, Johann Amos: Pampaedia. Kapitel IV: Omnino, 1.

wegungslehrkräfte, pädagogische und psychologische Fachkräfte für die Förderung des gemeinsamen Inklusions-Unterrichts.

Jan Amos Komenský / Comenius ist der Überzeugung, dass alle Menschen von Anfang an, in der frühesten Kindheit beginnend, eine gute Bildung benötigen. Die pädagogische Forderung der Integration beinhaltet bei Jan Amos Komenský / Comenius die Aufmerksamkeit und die Einbeziehung aller Mitwirkenden in einem pädagogischen Prozess in seinem Konzept des „wechselseitigen Unterrichts“ und der Gedanke der Inklusion beruht auf seiner pädagogischen Forderung, dass alle Menschen gemeinsam eine gute Bildung erhalten und miteinander im Schulunterricht gebildet werden sollen. In seiner Schrift „Didactica Magna“ „Große Unterrichtslehre“ bestimmt er eine sechsfache Abstufungen der Begabungen und zeigt die pädagogischen Bemühungen auf, die diese Begabungsstufen erfordern.

An erster Stelle stehen die, welche scharfsinnig, eifrig und lenkbar sind: sie sind vor allen anderen für das Studium geeignet. Ihnen braucht nur die Wissensnahrung dargereicht zu werden, so wachsen sie von selbst gleich einer edlen Pflanze. Vorsicht ist nur vonnöten, daß man nicht allzu große Eile erlaubt, daß sie nicht vor der Zeit verblühen und unfruchtbar werden.

Andere sind zwar scharfsinnig und auch willfährig, aber langsam. Solche bedürfen nur des Ansporns.

Die Dritten sind zwar von scharfem Verstand und wißbegierig, aber wild und unbiegsam. Solche sind im allgemeinen in den Schulen verhaßt und werden für hoffnungslos angesehen, doch werden gerade sie oft zu größten Männern, wenn Sie die richtige Erziehung erhalten. [...]

An vierter Stelle stehen die, welche zwar willfährig und lernbegierig sind, aber langsam und schwer [begreifen]. Solche können denen die vorangehen, auf dem Fuße folgen; und damit sie das können, muß man hinabsteigen zu ihrer Unsicherheit, darf sie nicht überlasten, nichts mit Heftigkeit von ihnen fordern, soll vielmehr mit Güte und Duldsamkeit helfen, befestigen und aufrichten, damit sie den Mut nicht verlieren. Wenn solche dann später das Ziel erreichen, so werden sie doch dauerhafter sein, so wie spätreife Früchte es sind. Und so wie ein Siegel sich in Blei schwerer eindrücken läßt, aber länger Bestand hat, so sind diese meist lebenskräftiger als die geistig Wendigen und die, welche das einmal Aufgefasste leicht wieder fahren lassen. Sie dürfen darum nicht von den Schulen ferngehalten werden.

Fünftens gibt es solche, die schwach begabt sind und obendrein noch lässig und träge. Die lassen sich, wenn sie nicht allzu hartnäckig sind, noch bessern, doch erfordert das viel Klugheit und Geduld.

An letzter Stelle stehen die Schwachbegabten, die zugleich verworren und von Natur aus böswillig sind – sie sind meistens verloren. Weil aber mit Gewissheit feststeht, daß sich für jegliches Übel in der ganzen Natur das Gegenmittel finden läßt und daß von Natur aus fruchtlose Bäume durch Umpflanzung tragfähig werden, dürfen wir [selbst hier] nicht ganz verzweifeln, sondern müssen jedenfalls die Hartnäckigkeit zu bekämpfen und zu vertreiben trachten. [...] Eine solche entartete Geisteslage ist aber unter Tausenden kaum zu finden – was ein vorzüglicher Beweis der Güte Gottes ist.

Das Ergebnis des Gesagten führt auf ein Wort Plutarchs: »Wie geartet die Kinder

geboren werden, liegt in keines Hand. Aber daß sie durch richtige Erziehung (institutio) gute [Menschen] werden, das steht in unserer Macht [Plutarch: De educatione puerorum Kap. IV]. In unserer Macht sagt er! So zieht ja auch der Gärtner aus irgendeinem Setzling einen Baum, indem er überall seine gleiche Pflanzkunst anwendet.⁵

Für Jan Amos Komenský / Comenius besteht die Gewissheit, dass es pädagogisch möglich ist jede Stufe der menschlichen Begabung zu fördern und dass auch Krankheiten des Menschen, körperliche Leiden, geistige Schwächen durch eine kontinuierliche Erziehung und universale Bildung ganzheitlich gebessert und gefördert werden können.

Jede Verschiedenheit der geistigen Anlagen ist nichts anderes als eine Anomalie und ein Mangel der natürlichen Harmonie, ebenso wie die Krankheiten des Körpers Anomalien der Feuchtigkeit oder der Trockenheit, der Wärme oder der Kälte sind. Die Geistesschärfe zum Beispiel ist doch nichts anderes als eine Feinheit und Beweglichkeit der Lebensgeister im Gehirn, rasche Leitung der Sinnesorgane, geschwinde Auffassung der Objekte. Wenn diese Beweglichkeit nicht durch eine gewisse Vernunft in Schranken gehalten wird, so zerfallen Geist und Verstand und lassen Kraftlosigkeit oder Dummheit zurück. Darum sehen wir Frühbegabte meist durch einen frühzeitigen Tod hinweggerafft werden oder zurückfallen. Was ist andererseits geistige Schwerfälligkeit anders als eine Zähigkeit und Unklarheit der Gedanken im Gehirn? Die muß daher durch häufige Bewegung aufgelöst und geklärt werden. Was ist – frage ich weiter – Mutwille und Trotz anders als eine übermäßige Beharrlichkeit des Willens, nicht nachzugeben? Sie muß durch Zucht gelockert werden. Was schließlich ist die Trägheit anders als eine zu große Schwäche des Willens (cor) welche der Stärkung bedarf? Für den Körper nun ist die Arznei am heilsamsten, die nicht Feindliches dem Feindlichen entgegensetzt (denn so wird der Kampf ja noch heftiger), sondern eine Milderung der Gegensätze herbeiführt, so daß nicht der einen Seite etwas mangelt und der anderen zuviel wird. Genauso wird für die Fehler des menschlichen Verstandes das günstigste Heilmittel in einer Methode liegen, durch welche Überfluß wie Mangel der Begabung (ingenia) ausgeglichen und alles in Harmonie und lieblichen Einklang überführt wird. Nach diesem Plan ist diese unsere Methode den mittleren Begabungen (die ja immer am häufigsten sind) besonders angepasst. Den Scharfsinnigen sollen die Hindernisse nicht fehlen, damit sie nicht vor der Zeit sich erschöpfen; bei Langsameren sollen Sporen und Stacheln für Anreizung sorgen.⁶

Jan Amos Komenský / Comenius hat mit seinen pädagogischen Ideen eine Grundlage dafür geschaffen, damit alle Menschen gleichen Zugang zu Bildung erhalten können. Gerade für die Integration, die Einbeziehung aller Menschen in eine gemeinsame soziale und gesellschaftliche Struktur und die Inklusion die gemeinsame Schulbildung und Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen für behinderte und nicht-behinderte Menschen hat Comenius durch seine pädagogi-

⁵ Comenius, Johann Amos: Didactica Magna. Große Didaktik, op. cit. 12. Kapitel 18.-25.

⁶ Comenius, Johann Amos: Didactica Magna. Große Didaktik, op. cit. 12. Kapitel 29.

schen Schriften und Werke theoretische und praktische Grundlagen geschaffen, damit eine gemeinsame, wechselseitige Sozialerziehung und universale Bildung aller Menschen möglich wird.

Nun ist die Frage, ob auch die Blinden, die Tauben und die Dummen, denen wegen mangelnder Erkenntnismitteln gewisse Dinge nicht genügend eingeprägt werden können, dieser Pflege unterzogen werden sollen. Ich antworte: 1. Nur außermenschliche Geschöpfe werden von der vervollkommenden Pflege ausgeschlossen. In dem Maße, wie jemand an der menschlichen Natur Anteil hat, soll er an jener Wartung teilnehmen; besonderst ist dort, wo die Natur sich wegen eines inneren Mangels nicht selber helfen kann, äußere Hilfe nötig. 2. Namentlich deshalb <ist mit dieser Hilfe nicht auszusetzen,> weil die Natur ihre Kraft anderswo um so ausgiebiger entwickelt, wenn ihr verwehrt ist, sie in einer bestimmten Richtung zu entfalten – falls ihr nur geholfen wird. Denn Beispiele zeigen ganz deutlich, daß von Geburt Blinde durch die Hilfe des Gehörs zu bedeutenden Musikern, Juristen, Rednern usw. wurden, ähnlich wie von Geburt Taube sich zu hervorragenden Malern, bildhauern und Handwerkern ausbildeten. Menschen ohne Hände wurden mit Hilfe der Füße gewandte Schreiber, und was es nicht noch alles gibt. Immer ist irgendwo ein Eingang zu der vernünftigen Seele vorhanden, und dort muß Licht hineingetragen werden. Gibt es aber zu ihr durchaus keinen Zugang, muß solch ein Mensch seinem Schöpfer überlassen werden. Doch weiß ich nicht, ob jemals solch ein Klotz gesehen wurde, bei dem die Seele, als sie den Keim formet, als sie sich ihre Wohnung zubereitete und die Organe anlegte, kein Fenster nach außen und keinen Zugang zu sich selbst herstellte.⁷

Jan Amos Komenský / Comenius möchte mit seinen Vorschlägen zur Pädagogischen Reform und Erneuerung der Schulen erreichen, dass das Lernen nicht wie eine Tretmühle mit Pauken, Predigen, Prüfen durch die Lehrenden, Auswendiglernen, Abfragen, Angsthaben der Schüler stattfindet. Vor allem durch ein optimales Lernklima, eine angenehme Schumatmosphäre, gut ausgebildete und vorbereitete Lehrkräfte, gute Lehr- und Lernmittel soll die Grundlage für eine Schule als Werkstätte der Menschlichkeit (schola ergastulae humanitatis) gebildet, gestaltet und geschaffen werden.

Aktueller Gegenwartsbezug der Vorschläge von Jan Amos Comenius zur Pädagogischen Reform und Erneuerung der Schulen, Integration und Inklusion aller Menschen in eine universale Bildung

Wenn man die theoretisch durch Argumentation erörterten und durch praktische Erfahrungen begründeten pädagogischen Überlegungen, Zielsetzungen und Forderungen von Jan Amos Komenský / Comenius vor allem in seinen Schriften „Informatorium školy mateřské / Informatorium der Mutterschule“ Lissa, 1633, „Didactica Magna / Große Unterrichtslehre“ Amsterdam, 1657, De Emendatione Humanarum Rerum Consultatio: Pampaedia. o.O. 1645-1670, dur-

⁷ Comenius, Johann Amos: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Heidelberg, 2. Auflage 1865, Kapitel II: Omnes 30., S. 47-49.

chliest, betrachtet und für aktuelle Gegenwartsfragen heranzieht, dann ergibt sich, dass seine Forderung „alles an Wissensgebieten, Unterrichtsthemen, Lerninhalten, soll **allen** Menschen, Reichen und Armen, Frauen und Männern, Behinderten und Nicht-Behinderten, **allumfassend** insgesamt, vollständig, durch gute Lernmittel, gut ausgebildete und vorbereitete Lehrkräfte, gelehrt und gelernt werden, in der Gegenwart noch immer nicht vollständig verwirklicht ist.

Durch das vom Deutschen Bundestag am 21. Dezember 2008 beschlossene „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“⁸ wurden vor allem die Grundschulen herausgefordert neue Wege in der Inklusion zu gehen. Im „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ wird der Zweck und die Zielsetzung dieses Gesetzesbeschluss und Übereinkommens im Artikel 1 bestimmt.

Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.

Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.

Die Verwirklichung und Anwendung des Gesetzes war eine große Herausforderung für die Schulen⁹. In der praktischen Erfahrung ab dem Jahr 2008 wurden Inklusionsklassen dann gebildet, wenn es Eltern und Lehrkräfte gab, die durch Verhandlungen mit der Schulleitung und den Aufsichtsbehörden erreichten, dass behinderte Kinder zusammen mit nichtbehinderten Kindern eingeschult wurden. In der Regel wurden Außenklassen von sechs Schulkindern mit einer eigenen Sonderschullehrerin und Pädagogischen Assistentin geschaffen, für die in der ersten Zeit keine eigenen Schulräume vorhanden waren, sondern in ausgebauten Garderoberräume hinter den Grundschul-Schulräumen Platz fanden und mit den 24 Schulkindern der Partnerklasse und ihrer Klassen-Grundschullehrerin teilweise, je nach kollegialer Zusammenarbeit gemeinsam unterrichtet wurden. Manche Lehrkräfte weigerten sich zusätzliche Kompetenzen zu übernehmen, so stellte die Einführung von Sprachcomputer, die mit der vollständigen Finanzierung durch die Krankenkassen bei guter Nutzung im Schulunterricht eine wirkliche Hilfestellung für sprachbehinderte Kinder darstellt, eine Hürde für die Grundschullehrkräfte dar, weil die Computernutzung von Sprachcomputern nicht in

⁸ Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. S. 1419-1457.

⁹ Speck, Otto: Inklusions-Debatte. Inklusive Missverständnisse. In: Süddeutsche Zeitung, München, 26. Januar 2015. Textquelle: Internetseite <http://www.sueddeutsche.de/bildung/inklusions-debatte-inklusive-missverstaendnisse-1.2182484>.

ihrer Lehramtsausbildung vorgesehen war. Die Zuordnung der behinderten Schulkindern zu Sonderschulen und der Partnerklasse der nichtbehinderten Schulkindern zur Grundschule war oftmals auch eine Hürde, denn es war nicht vorgesehen, dass behinderte Kinder ganztags in der Partnerklasse betreut wurden, denn die Schulleitungen der Sonderschulen fürchteten dabei, dass sie den aus den Sonderschulgeldern durch das Ministerium für Unterricht und Kultus finanzierten Schulplatz für das behinderte Schulkind verlieren könnten. Für manche Schulleitungen war es schon Inklusion, wenn behinderte und nicht-behinderte Schulkinder in der Pause für ein paar Minuten aufeinandertrafen. Eine wirkliche inklusionspädagogische Gestaltung des Schulunterrichts und gemeinsamer Unterricht eine echte Begegnung im gut vorbereiteten mit Sprachcomputern und Lernhilfen unterstützten gemeinsamen grundlegenden Schulunterricht wurde nur durch engagierte Lehrkräfte ermöglicht, die Barrieren abbauten, durch gemeinsame kollegiale Zusammenarbeit erreichten, dass gemeinsamer Unterricht nicht nur in Sport und Musik, sondern vor allem im grundlegenden Unterricht der Grundschule und Sonderschule gemeinsam stattfand, dass es Schulausflüge, Spiel-feste und Sommerfeste gab, die gemeinsam vorbereitet wurden und für alle Kinder gemeinsame schöne Erlebnisse vermittelten. Auf der Grundlage der schwierigen Erfahrungen wurden seit dem Jahr 2008 eigene Inklusionsschulen als Pädagogische Pionierschulen¹⁰ gegründet, in denen alle Schulkinder von Lehrkräften mit grundschulpädagogischer und sonderschulpädagogischer Lehramtsausbildung in Teamarbeit mit Diplom-Konduktoren, Logopäden, Schulpsychologen, Ergo-Therapeuten, Sport- und Bewegungs-Lehrkräfte, Ernährungsberater geistig-kognitiv, kreativ-schöpferisch, musisch-gestalterisch, sportlich-motorisch unterrichtet und ganzheitlich gefördert werden.

Die pädagogische Forderung von Jan Amos Komenský / Comenius, dass alle Menschen alles lernen können und den Zugang zum allumfassenden, gesamten Wissen ihrer Zeit erhalten, muss in jeder Generation wieder zum Bewusstsein gebracht werden.

Bibliographie

- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lernen. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart 10. Auflage 2007.
- Comenius, Johann Amos: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Hrsg. von Tschizewskij, Dimitrij in Verbindung mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller. Heidelberg (1960)

¹⁰ Private Grundschule Oberaudorf-Inntal Hg. Pädagogisches Gesamtkonzept Schulklassen – Hortgruppen – Heilpädagogische Tagesstättengruppe Ganztagskonzept und Kooperation an der Privaten Grundschule Oberaudorf-Inntal Oberaudorf, 2014. Quelle: Internetseite <http://www.private-schulen-oberaudorf-inntal.de/files/2014-01-26-pad-gesamtkonzept-doppelseitig-fur-internet75.pdf>

- Kiper, Hanna: Zur Ausbildung von Lehrkräften für die Gestaltung der inklusiven Schule. In: Vanier, Dietlinde H. / Ratzki, Anne (Hg.) Was Lehrerbildung leisten kann. Kreative Professionalisierung für die Schule. Braunschweig, 2015, S. 84-109.
- Siedenbiedel, Catrin / Theurer, Caroline (Hg.) Grundlagen inklusiver Bildung. Bd. 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Bd. 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen, 2015.
- Stalla, Bernhard: Utopia, Sonnenstaat und das Labyrinth der Welt. Literarisch-pädagogische Analyse der Utopien von Morus, Campanella und Comenius. In: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth, 49. Jahrgang Heft 8, August 1995, S. 367-370.
- Stalla, Bernhard: »Wege des Menschen in der Schule des Lebens« Elementare Erziehung und universale Bildung als Ziel von Johann Amos Comenius (1592-1670) zur anthropologischen Förderung und pädagogischen Begleitung des Lebensweges von Kindern. In: Weber, Barbara / Stalla, Bernhard / Merkel-Trinkwalder, Petra (Hg.) Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie. Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus ethischer Verantwortlichkeit. Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl zum 60. Geburtstag, Regensburg, 2005, S. 54-68.
- Stalla, Bernhard: Theologische Offenbarung und Pädagogische Ordnung im Werk „Paidagogos“ von Clemens von Alexandria und in der Schrift „Pampaedia“ von Johann Amos Comenius. In: Studia Comeniana et Historica, Uherský Brod 37 (2007) Bd. 77-78, S. 91-102, mit vier Abbildungen.
- Schaller, Klaus: Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie - In: Hopmann, Stefan (Hg.) Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, 1995, S. 47-60.
- Golz, Reinhard / Werner Korthaase / Schäfer, Erich (Hg.) Comenius und unsere Zeit: Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches. Hohengehren, 1996.

**Svetlana Oleksandrivna Ganaba
Nataliia Valeriivna Bakhmat**

Kamyanets-Podilsky Ivan Ogienko National University in Ukraine
Kamieńsko-Podolski Uniwersytet Ivana Ogienka w Ukrainie

The principle of natural correspondence in the philosophical and pedagogical heritage of J.A. Comenius in the perception of S. Rusova and the authors of the text

Zasada naturalnej korespondencji w filozoficznym i pedagogicznym dziedzictwie Jana Amosa Komeńskiego w recepcji S. Rusowej i autorek tekstu

Abstract

On this article is to emphasize the heuristic potential of the natural correspondence ideas of J.A. Comenius in the philosophical and its importance for the pedagogy of Ukraine in the present times. The urgency of the topic chosen is caused by the fact that during the years of total communist ideology domination in the Ukrainian society there was an endless struggle against the scientific free-thinking, the original creative thought was destroyed and distorted, the history of its formation and development was suppressed and falsified. It is possible to restore the lost cultural heritage and the broken connection of generations only if each creator of our intellectual and cultural heritage is returned to the Motherland. In works J.A. Comenius developed the principle of the nature conformity, previously proposed. He presented it as free development of the child's potential and abilities. The organic unity of a person and nature considered the natural state of the child's personality, which should become the solid foundation of educational activity. In education a person is seen neither as a way of implementing certain educational projects, nor as an instrument of manipulation, but as a goal, as an active subject capable to create an understanding of the world around and, at the same time, to defend his own unique identity. J.A. Comenius' idea connected with the principle of nature correspondence is the understanding of a person as a world in a diminished forms that is as a peculiar Microcosm. The researchers reveal a concept of a holistic personality. The integrity of the individual the scientists understands as the process of accumulation of the natural and socio-cultural environment properties within a person, and analyzes it in two dimensions: psychophysiological and sociocultural. The ideas of great pedagogical thinkers highlighted in the article are consonant with the present and are of great importance for the education system reformation and the creation of a new Ukrainian school.

Keywords: natural correspondence, educational ideas, child, integrity of the person, education

Streszczenie

Celem tekstu jest podkreślenie heurystycznego potencjału koncepcji naturalnej korespondencji J.A. Komeńskiego w filozoficznym i pedagogicznym dziedzictwie S. Rusowej i jego znaczenia dla pedagogiki Ukrainy w obecnym czasie. Ważność tego tematu wynika z faktu, że w latach totalnej

dominacji ideologii komunistycznej w społeczeństwie ukraińskim trwała niekończąca się walka przeciwko naukowemu wolnemu myśleniu, oryginalna myśl twórcza została zniszczona i zniekształcona, historia jej powstania i rozwój został stłumiony i sfalszowany. Możliwe jest przywrócenie utraconego dziedzictwa kulturowego i złamanego związku pokoleń tylko wtedy, gdy każdy twórca naszego dziedzictwa intelektualnego i kulturowego zostanie zwrócony Ojczyźnie. W konstelacji postaci powracających z zapomnienia ważne miejsce zajmuje Sofia Rusowa, postać publiczna i polityczna, znany nauczyciel i psycholog, historyk, etnograf, pisarz, tłumacz, krytyk sztuki, krytyk literacki, autor wielu prac naukowych i podręczników. Jest znana także jako jeden z założycieli krajowego systemu edukacji i sztuki, pasjonat, patriota Ukrainy. Jej prace badawcze stanowią potężną skarbnicę filozoficznych i pedagogicznych pomysłów, które koncentrują się na sferze edukacyjnej, na rozwoju i kształtowaniu osoby jako najwyższej wartości społecznej, najbardziej kompletnym ujawnieniu jej zdolności i zaspokojeniu potrzeb edukacyjnych. W swoich pracach opracowała zasadę zgodności z naturą, wcześniej zaproponowaną przez J.A. Komeńskiego. Ujęła to jako swobodny rozwój potencjału dziecka „bez użycia przemocy”. Ekologiczną jedność osoby i natury uważała za naturalny stan osobowości dziecka, i to ona powinna stać się solidnym fundamentem działalności edukacyjnej. Edukacja nie jest postrzegana ani jako sposób na realizację pewnych projektów, ani jako narzędzie manipulacji, ale jako cel aktywnego podmiotu zdolnego do zrozumienia świata wokół, a jednocześnie do obrony jego własnej tożsamości. Idea J. Komeńskiego, związana z zasadą korespondencji przyrodniczej, polega na rozumieniu osoby jako świata w postaci zmniejszonej, która jest swoistym mikrokosmosem, kontynuowana jest także w twórczości Sofii Rusowej. Przedstawia to jako pojęcie całościowej osobowości. Integralność każdej osoby rozumie jako proces gromadzenia naturalnych i społeczno-kulturowych właściwości środowiska w osobie i analizuje ją w dwóch wymiarach: psychofizjologicznym i społeczno-kulturowym.. Idee wielkich myślicieli pedagogicznych podkreślone w tekście współgrają z teraźniejszością i mają ogromne znaczenie dla reformy systemu edukacji i utworzenia nowej ukraińskiej szkoły.

Słowa kluczowe: koncepcja naturalnej korespondencji Jana Amosa Komeńskiego, pomysły edukacyjne, dziecko, uczciwość osoby, edukacja

Резюме

У статті акцентовано увагу на евристичному потенціалі ідей природовідповідності Я.А. Коменського та його значення для педагогіки України в теперішні часи. Актуальність обраної теми зумовлена тією обставиною, що за роки панування в українському суспільстві тотальної комуністичної ідеології йшла невпинна боротьба із науковим вільнодумством, знищувалась й перекручувалась оригінальна творча думка, замовчувалась і фальшувалась історія її становлення та розвитку. Відновити втрачену культурну спадщину й розірваний зв'язок поколінь можна лише за умови, коли кожен творець нашої інтелектуально-культурної спадщини буде повернутий на Батьківщину. У роботах Я.А. Коменського презентувано принцип природовідповідності як «ненасильницький» й вільний розвиток потенціалу та здібностей дитини. Органічна єдність людини і природи розглядалася як природний стан дитячої особистості, який має стати міцним фундаментом навчальної діяльності. В навчальній діяльності людина розглядається не як засіб реалізації певних навчальних проектів, не як інструмент маніпуляції, а як мета, як активний суб'єкт, який здатний творити розуміння світу довкола себе, й, водночас, відстоювати власну унікальну самотність. Ідеєю Я.А. Коменського, пов'язаною із принципом природовідповідності, є розуміння людини як світу у зменшеному вигляді, тобто як своєрідного Мікрокосмосу. Висвітлені у статті ідеї великих педагогів-мислителів співзвучні з сьогоденням і мають велике значення для реформування системи освіти та створення нової української школи.

Ключові слова: природовідповідність, освітні ідеї, дитина, цілісність особистості, навчання

Modern Ukrainian education is undergoing a dynamic changes taking place towards the transformational processes of society. The development of the educational system requires the constant adaptation of the key components to new constantly changing conditions. At the same time the need to rely on historical experience, the development of pedagogical science, namely the coverage of the ideas of important personalities and their contribution to Ukrainian education is obvious.

The main strategic objectives and directions for the development of education are defined in the normative and legislative framework of the country (the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine "On Education", the State National Program "Education" (Ukraine XXI Century), the Law of Ukraine "On General Secondary Education", the Concept of National Education, etc.), where the humanization and liberalization of education, the recognition of the student's individuality as the main value, the personal orientation of the educational process, the creation of conditions for the development of the individual abilities of the student, the productive nature of learning, the need to educate an active, spiritually rich person play the main role. In connection with the stated above facts relying on such experience and recognizing the pro-active nature of the functioning of the national education system, the formation of a worldview, modern social consciousness in Ukrainian is taking place.

Under the circumstances the study of the philosophical and pedagogical heritage of prominent scholars, thinkers, practitioners J.A. Comenius and S. Rusova acquires a special significance.

The pedagogical heritage of J. Comenius has been studied by M. Dadenkov, V. Kemin, M. Konstantinov, B. Mitiurov, S. Smolyanitsky and others. Modern scholars Y. Kovalenko, I. Pinchuk, O. Frolov, I. Zaichenko, O. Luchko, A. Bogush, O. Taran, N. Sabat, B. Stuparik, D. Cherednichenko and others studied the personality of S. Rusova and her pedagogical heritage and certain aspects of natural correspondence (the effect of the surrounding nature objects and phenomena on the development of the person, taking into account the properties of the children's inner nature etc.).

However, the insufficient coverage of problems concerning the natural correspondence educational ideas transferring towards the philosophical and pedagogical direction, taking into account the development of new scientific approaches calls for the rethinking of the importance of the principle of the nature conformity in education, the study of the experience and positive trends in the educational process, reflected in the writings of the national teachers J. Comenius and S. Rusova, the representatives of the Ukrainian pedagogical thought.

The purpose of this article is to emphasize the heuristic potential of the natural correspondence ideas of J.A. Comenius in the philosophical and pedagogical heritage of S. Rusova and its importance for the pedagogy of Ukraine in the present times.

In philosophical and pedagogical literature a new understanding of the man essence is introduced, a departure from a one-sided materialist conception of

his life, nature, and upbringing is made. According to M. Berdyaev, in each culture there is an interaction of two principles: tradition and creative freedom. Without tradition the historical fate of the people has neither heredity, no meaning, and no matter what are the difficulties of historical destiny the eternal values of the past cannot be destroyed – we certainly return to them [1].

During the years of total communist ideology domination in the Ukrainian society the endless struggle against the scientific free-thinking has been held, the original creative thought has been destroyed and distorted, the history of its formation and development have been suppressed and falsified. Nowadays it's time to "collect the stones", the precious stones of the spiritual heritage of Ukraine. This process is complex and long-lasting. It affects, in particular, the activity of the research and the publication of a number of scientific inquiries that refute the previous official position of the unconditional sociologization and scientism. To restore the lost cultural heritage and the broken connection of the generations, to overcome the misconceptions about the Ukrainian spiritual and intellectual tradition is possible only if each creator of our intellectual and cultural heritage is returned to the Motherland.

In the constellation of figures returning from the oblivion Sofia Rusova occupies a prominent place. Taking into account the fact this prominent woman has for a long time been mentioned in the scientific journalistic literature only as a Ukrainian bourgeois nationalist, her creative heritage was practically inaccessible for several generations. Ideas and works of the thinker became the property of the Ukrainian public only after the Ukraine's independence achievement.

It should be recalled that Sofia Rusova was a social and political figure, a well-known teacher and psychologist, historian, ethnographer, writer, translator, art and literary critic, and became the author of numerous scientific works and textbooks. She is also known as one of the founders of the national education and training, a passionate patriot of Ukraine. Her research work includes a powerful treasury of philosophical and pedagogical ideas that focus the educational sphere on the development and formation of a man as the highest social value, the most complete disclosure of his abilities and the satisfaction of his educational needs. They have not lost their significance and relevance in our time and concern in particular such pedagogical issues as humanization and individualization of the educational space, the provision of a person-oriented education and training in the activity of the educational institutions, the introduction of a competent approach during the period of the new Ukrainian school formation etc.

Consequently, her views have been formed under the influence of the best achievements of the advanced European society humanitarian thought - after all, Sofia Rusova lived and worked in an era of the violent reforms in pedagogical theory and practice. This was the time when "new education" was developing in many countries of Europe and America; the author schools, the innovative forms and methods of the educational process organizing were appearing. A number of trends appeared as the result of these reforms: the experimental pedagogy, pragmatic pedagogy, the theory of free education, the theory of the centers of interest,

the functional pedagogy, personal pedagogy, education by means of art, the theory of the labor school, etc. The leading feature of the new pedagogical concepts of that time was the comprehensive attention to the personality of a child.

In particular, analyzing the scientific heritage of her predecessors and contemporaries J. Comenius, F. Distervega, K. Ushinsky, M. Montessori, V. Laja and others the researcher acted as a supporter of the child-centeredness and nature-related education and upbringing ideas.

Thus, the Czech thinker, humanist, teacher, writer Jan Amos Komenský has developed a pedagogical system based on the principles of material sensualism. His scholarly work has paved the way for the development of the pedagogical thought and schools all around the world. As an innovator in the field of didactics, he proposed a series of progressive ideas, principles and rules for the organization of the educational activities. Subsequently, his ideas were critically rethought, supplemented, developed and adapted to the peculiarities of the development of national educational systems by different researchers.

The principle of natural conformity presented by J.A. Comenius's is relevant for the needs and inquiries of the contemporary pedagogical practice. In his didactic system this principle is fundamental and methodological. Along with the other principles and factors it defines the content of education, methods, teaching means, the amount of the material being studied, its complexity, the pace of presentation and the effectiveness of assimilation. The nature conformity principle becomes really effective and productive in the conditions of observance of procedural, substantive and target characteristics of the educational activity organization. The focus of the principle is the understanding of a man as a part of nature, living and developing in accordance with its laws. In general, in the philosophical and educational thought there is no an established approach to the definition of the concept of the nature conformity principle.

According to the interpretation of J.A. Comenius the natural correspondence principle of education is multi-valued, because it requires the consideration of the universal laws of nature, human laws, and the laws of the education nature itself. The understanding the nature of this process the theorist approached in the context of the scientific research and ideas of his time. The overall quality of nature is expediency, the involuntary movement of each "thing" to its destination, the potential opportunity to become what it should be. In the art of the upbringing this means developing things the person has, the things "laid in its germ," developing it from the inside, expecting the "maturation of forces" without push the nature where it does not aspire. The human being born and going into the world the thinker compares with the seeds that are planted into the ground, letting roots down and giving rise to the sprouts above which the branches and knots are developing. According to the teacher, there is no need to "bring something into the person from the outside, but there is a need to grow, to find out what is laid inside his embryo, indicating the value of all the existing" [4, p. 34]. In this case, it is spoken not just about the immanence of this process, but about the conscious self-development: the pedagogical process is drawn to the personality of the student

and the establishment of his dignity, self-esteem, serious duties, studying work. At the same time, the natural education is a "non-violent" pedagogy of the natural and free development of his potential and abilities. Thus, the organic unity of a man and nature, according to J.A. Comenius, can be regarded as the natural state of the child's personality, which should become a solid foundation for educational activity.

It should be noted that the ideas of the natural conformity as the basis for the implementation of the personality formation and development, its moral and spiritual education were expressed during the ancient times. For example, the Greek philosophers Socrates and Aristotle advised to take into account the interests and the abilities of a man during the process of learning. The Roman thinkers Cicero, Quintilian called for the use of an individual approach to learning, indicating the psychological and psychological differences in the development of children [2, c. 56]. However, these ideas have not been further developed until the Renaissance. The merit of J.A. Comenius is that he developed these ideas, transforming them into the ground of pedagogical practice. In the work of "Great didactics" he states that a man is created by virtue and his desire for knowledge is inherent in nature. Accordingly the task of education and training is to contribute to the development of these qualities in every possible way [4]. The educational process is an environment where the age, the personal, natural, psychological features of a child are taken into account and developed as much as possible.

This idea was developed in the philosophical and educational heritage of Sofia Rusova. A child with its natural instincts, abilities, needs, aspirations, in her opinion, should be at the center of the educational process. And the content of education and training should be based on the subjective experience of the person studying. "As there are no two bushes of the same kind in the garden, so there are no two children with the same feelings, thoughts, abilities in the class" – claimed the researcher [5, p. 4]. The priority of the individuality, its self-worth and identity, the respect for the subjective experience, its enrichment is the basis of any training. Therefore, one of the main tasks of the school, according to Sofia Rusova, is the discovery, excitement, development of the independent creative forces of the child, its creative thinking. Like most of the progressive teachers of that time, she sharply criticized the existing school for suppressing the will and activity of the child, passive hearing and prolonged sitting at the desk, emphasizing that such an organization of training did not correspond to the nature of the child.

An interesting idea of J.A. Comenius, connected with the principle of the nature correspondence is the understanding of a person as a world in a reduced form, that is as a kind of Microcosm. A person "embraces everything unfolded in all directions of the great world (macrocosm) in a concise form" – argues the thinker [4, p. 34]. This idea has found its continuation and a peculiar interpretation in the studies of Sofia Rusova. It should be noted that philosophical and educational searches of the teacher were also influenced by the domestic philosophical tradition. The idea of a person as a microcosm has been inherent in Ukrainian philosophical thought since the times of Kievan Rus. In her works Sofia Rusova

presented her views as a concept of a holistic personality. As the integrity of the individual the scientist understands the process of accumulation of the properties of the natural and socio-cultural environment inside a person, she analyzes it in two dimensions: psychophysiological and socio-cultural, presenting the conceptual understanding of a holistic person by this way. The psychophysiological dimension considers a person as an integrity determined by the very nature of a human life. This integrity highlights the development of a person as a nature, realized through the prism of the interconnected physical, mental, psychic, emotional and sensory forces. The socio-cultural dimension points to the interaction of a person with the natural environment and the social-public environment. The whole is not interpreted as the sum of parts; since under such conditions, the parts are subject to the whole, "dissolve" in it, designing only its properties and characteristics. The whole is not going to be made of parts like cubes, but in its development it forms its own composition, its own parts from the available elements of the environment. The whole is not understood as the sum of simple, it gets the ability to self-building in a new configurations through the development of parts. "The self-organizing whole creates a part of the environmental elements in the process of its formation" – I. Dobronravova wrote [3, p. 49].

Education is also understood as the integrity subordinated and determined by parts. In educational activity a person is not seen as a mean of implementing of the certain educational projects, not as an instrument of manipulation, but as a goal, an active subject capable to create an understanding of the world around and at the same time defending its own unique identity. Within this process an educational institution appears to be a kind of a "mid-space", a unifying link between a person as a microcosm and the society as a macrocosm. This is an environment where a person gets into a variety of "boundary" situations, balancing between rational and irrational manifestations of his nature, and a well-formed social demand of the state. Extrapolation of this interaction understanding into practice of teaching can justify the need for the person-oriented learning transition according to which the education appears to be an environment for the individual human potential implementation.

In educational activities a holistic understanding of a human nature provides the education deviation as a process of superficial imposition of knowledge by the teacher to the student. The educational activity is associated with the inner world of a person and has been interpreted by S. Rusova "as a process by which the child under the direction of the teacher masters any material, directing all his mental powers to this process" [5, p. 145]. In the opinion of the researcher it is possible to realize it under the condition of experimental study and taking into account the peculiarities of the child's mental development as a result of the labor and activity orientation of education and upbringing etc.

In the broad sense, "learning" includes, to the opinion of the researcher, several ideas that differ in particular mental and practical hues, such as: learning, education, intellectual development, skills, abilities. "Studying involves the independent work of the child under the certain material that distributes its

knowledge and skills... Education is also a training, but it is not given only in the classroom, it is a broad understanding of the word of teaching, because it extends not only to intellectual knowledge and is given to the elder children, it is given not only through the books, but also through the direct contact with people, through staying in different places, among different peoples... It has its broad, vaguely defined content approaching the so-called general intellectual development, but it differs from it as it may be more or less superficial, it is the product of the active efforts of the student and can be taken directly from the environment but can also be the result of the student's work " – S. Rusova analyzed [5, p. 144].

Proceeding the fact that education contains three elements: skills, knowledge and general development, the researcher advised to organize the educational process so that it could maximally contribute to the development and self-development of students through various types of independent work. "The more the initiative and independent work of the child reveals, the more problems to be solved coincide with the vital interests of a child, and the better results he learning process will have" – emphasized the researcher [5, p. 143]. She stressed that "it is desirable that the students look for means to solve the problem themselves in each lesson, because the decision itself is not as important as the work under the studying" [5, p. 219]. Learning should encourage the child for further creativity, searching activity, so that the need for knowledge and self-education becomes the vital need. Thus, as one of the ways to improve education S. Rusova considered the increasing attention to the individualization of learning and independent work, which should awaken the interest of a child, train its knowledge self-mastery habit, develop the need for continuing education, self-education and self-development.

By dedicating a significant role in the educational process to the independent research work of students in higher educational institutions, the researcher considered it necessary to shift the emphasis from the traditional lecture and seminar system of teaching to independent work of the student youth: "The greatest money the higher schools spend on the equipment of laboratories and offices, and the professors put themselves the task is not to influence with their lectures to the students, but to be able to call the original young forces for certain experiments" [5, p. 293]. Undoubtedly, such views of the researcher are also relevant today, when the requirements of the Bologna process are actively being implemented in the educational space of Ukraine.

The next idea of the natural correspondence concept of Czech thinker is the organization and construction of the educational process in accordance with the age-old characteristics of children. For each age period J.A. Comenius has defined a certain type of a single school: for childhood – a maternity school, for adolescence – elementary school in their native language, for youth – a Latin school or gymnasium, for maturity – an academy and travel. He defined a mother-school and a school of mother tongue as compulsory for all, and the other two types of schools – for those who has higher desires [4]. In the maternity school it is necessary to pay a special attention to the development of the external sensations, the

thinker advises, and to train them in the school of native language. According to the understandings of J.A. Comenius the maternal school is a family where the child lives from birth to six years. A good initial education of the child in the family is the basis for further education in the future.

Similar thoughts are expressed by Sofia Rusova in her writings. In the works "The New School of Social Education", "The Value of Social Psychology for Education", "Preschool Education", we find deep thoughts on understanding the child's phenomenon in general and the Ukrainian child phenomenon in particular, the uniqueness of the childhood period, the social and psychological aspects of the child's maturation, its social feelings, social sympathy development, problem solving and the development of ways and means of socialization of children. Understanding the childhood uniqueness, the researcher repeatedly emphasizes that the child is a completely separate physical and spiritual organism, which fundamentally differs from the adult. The teacher drew attention to the fact that it is necessary to understand and take into account this feature of the child, "it must be approached with kindness, to attract by the respect to its individuality, it is necessary to awaken its curiosity, and the talent of the child and its deep sense of chastity will be revealed" [5, with. 187]. These functions of education, above all, should be fulfilled by the family.

Considering a modern family of that time from the point of view of raising a child, S. Rusova paid the main attention to the psychology of the family itself, to its ability to fully interact with the child as a person, the need to raise the educational potential of parents, connecting the social education. The combination of family and social, community education is relevant as that parents either do not know or cannot take into account the psychological patterns and characteristics of their child. Emphasizing the importance of the full development of the child's personality, she underlined the importance of a holistic approach to the family and the preschool education [5, p. 36-37]. These two institutes of preschool education should proceed from the unique requirements of the child, where the unique individuality is revealed, and develop the unique individuality inherent in the natural instincts and abilities.

The next stage of training, according to the works of J.A. Comenius, is the school of mother tongue. The Czech thinker is convinced that the learning process must necessarily begin with the study of the mother tongue. "To teach someone a foreign language first, than he learns his native language, is the same as someone had thought to teach his son to ride earlier than he would learn to walk", he writes [4, p. 84]. A similar position has Sofia Rusova. In the book "Nationalization of School", the teacher emphasizes: "the native language in education and upbringing is the best intimate leader of thoughts, feelings, and impressions" [5, p. 294]. According to Sofia Rusova, the nationalization of school by teaching students their native language makes the program of the sciences closest to the life, which uses more verbal, artistic and musical creativity. Native language education and upbringing is based on the native culture, means of national pedagogy including the national character of the child provides the highest rake of its development. Lan-

guage determines the mental development of the child and is the creative basis through which the participants of the educational process can best disclose the thin strings of the child's soul. Teaching by the native language, including a number of subjects into the curriculum contributes to the formation of national consciousness and moral values. Introducing the native language as a language of instruction and education in the school – this advice is extremely relevant in the context of the Ukrainian statehood development.

Racing for the nature-related education of children J.A. Comenius draws his attention to the detriment of overloading children with the school activities. Children should be engaged only in those types of occupation that are relevant to their age-related abilities. Undoubtedly learning should be suitable for the child. This guidance is fundamental to the work of the teacher. The thinker requires the teacher to know the peculiarities of children, not to fit all of them equally, taking into account their interest in learning.

One of the key positions of Sofia Rusova in the context of consideration the inner nature of the child is the implementation of the teacher's learning process only in condition of the child's nature knowledge. The researcher pays special attention to the relationships between a student and a teacher within the educational process. She believes that a teacher cannot be a simple specialist of his subject, but should become a delicate connoisseur of the inner world of the child. Under the guidance of a teacher, a child masters any material during the educational process, directing all its mental powers to this. In the opinion of the researcher the role of the teacher is "to find the appropriate material for this process, to raise the interest and to indicate the certain ways to master it. And for this purpose it is necessary to organize an education that will mostly suit the different periods of the child's growth, and choose the methods both to discipline the mind of the child and to master the knowledge"[5, p. 145]. In her Didactic work S. Rusova expressed the idea that "starting his work with children every teacher should find out what clear and definite perceptions they have" [5, p. 193]. The teacher must know at which stages of the development his students are, and take into account their inclinations and interests. In order to activate the intellectual powers of the child, the teacher must not forget some rules: 1) do not require anything over the power of the child; 2) to call for help of a natural agility of the child for the solution of a problem; 3) to teach the child to work; 4) to cause cheerfulness and to create a sublime atmosphere in a class to make the work be more vibrant [5, p. 238]. The teacher should build a learning process not on a blank place, not to impose his vision of the world, requiring his perception as a truth, not to neglect the child's prior life experience, but to study and coordinate it. The researcher stressed that "education should have a goal to develop a person with a broad understanding of his duties, with an independent, highly developed mind, a fraternal feeling for all people..." [5, p. 195]. She defined the learning process as a specially organized by the teacher cognitive and practical activity of students in order to assimilate their accumulated social experience. Thus, in the process of learning, the social experience represented by a teacher does not supplant the

subjective one, but enriches it, agrees with the scientific content of the transmitted knowledge, that is, the socialization of subjective experience takes place. The interaction between the teacher and the student acquires the form of cooperation, the exchange of their experiences is carried out. This exchange finds its realization in the doctrine, the main result of which is the development of a personality.

The problem of choosing methods for organizing teaching and educating remains an important issue in the educational process. The researcher has been searched for the best methods of cognitive activity for students. To the opinion of the researcher, the words of the teacher, using the evidences, organizing the practical activities of the participants in educational interaction preserve their heuristic potential in the educational activity, and at the same time, develop the other ways of cognitive activity. S. Rusova did not carry out special qualification of teaching methods, but in her "Didactics" she described in details those methods as deductive, inductive and heuristic. She observed that "every lesson can be held by analysis – the induction, which leads to a concept by a number of partial experiments, developing separate judgments from specific (or theoretical) units, and from these partial judgments deduces a general judgment or principle. A lesson can be conducted also by a method of synthesis, which places one of the broad judgments at the head of the lesson and deduces the partial ones from it. These two methods do not exclude each other" [5, p. 224]. The researcher advised to combine these methods in the educating process, since their one-sided use may negatively affect the abilities of the students: "how the analysis gives a certain ground for the experiment, so synthesis gives it to the development of the worldview and general thinking" [5, p. 226]. A successful combination of these methods depends only on the skills of a teacher.

Rusova paid a significant attention to the students' independent mental work, "when they are not limited to the facts already known to them, they make new discoveries themselves; Going through analysis to understanding of the new law with the least assistance of the teacher [5, p. 227], that is, by the heuristic method. The ability to view the subject in its development and in connection with other objects or phenomena, "so that the students could create a concept that would unite all the sciences into one great process of multilateral social and physical understanding of the universe" [5, p. 227]. This way of learning she called the genetic method. The researcher advised to set the science and social studies about family, relatives, community, state, church, art in the center of genetic training. In her opinion, the interdisciplinary connections between natural sciences and social disciplines, art must be closely linked with the practice of life. The researcher advised to use a catechetical teaching method that has the form of a teacher-student conversation. During such conversation the acquired knowledge can be checked, but the new ones can be born.

Sofia Rusova drew the attention to the game learning method. She convincingly argued that the game allows us to diversify the learning process, activate children, seize "the various forces of the child, and not just the very mind". The game introduces an emotional element into learning, brings life closer to learning.

According to the researcher, "the game method corresponds to the nature of the child and can be used" in every science [5, p. 230]. The game is a special form of activity of the child, through which it communicates with the world. Moreover, it is a holistic form, which is inappropriately dismembered into those individual abilities that provide it, as the original quality of the game can be lost. During the game activities the cognitive processes change. The perception becomes increasingly perceptive. The game forms the emotional, moral and intellectual spheres of the child, it develops imagination, promotes physical development and improves the child's organism. "The game in childhood is not vagabond, it has a great and deep meaning, it is the core of all the child's internal experiences, because of this we can better understand the psychology of each child through the games", the researcher noted [5, p. 66]. She also emphasized the social significance of the children's play. In her opinion, games for the "development of social instinct" are of particular importance, since the child is forced to restrain his "I" for the first time, to reconcile its interests with the requirements of the team. According to the thinker, when people still did not know cultural life, the games, fun were the first social school.

The analysis of the new methods of teaching such as the Montessori method, the Dekroli method, the Dalton plan, Kershenstein's labor method, the method of projects, the Wynnet-plan, the Howard plan, the method of "centers of interest", Yen-plan, etc. made by the researcher is valuable for the modern educational sphere, the interest to them has grown lately in the pedagogical community. She tried to be objective, characterizing the positive moments of the application of these methods. Sofia Rusova also drew attention to the problems that arise when teachers use the modern means. The researcher rightly observed that a large arsenal of the pedagogical tools, on the one hand, facilitates the work of the teacher, makes it possible to make studying more interesting for children, and on the other hand it requires the continually enrichment of his pedagogical skills.

Thus, the creative heritage of Sofia Rusova is important and relevant for the researchers of the educational development strategies of Ukraine in the XXI century. Her works have a deep faith in the potential of each child, which not only needs to be identified, but also to be developed. Taking into account the individual psychological characteristics of the student, the adequacy of educational methods to the true nature of the person, the identification and disclosure of those potential opportunities that are laid down by nature, the creation of conditions for self-knowledge and self-movement of the individual are intended to implement by the educational institutions. Didactic-educational methods of S. Rusova are in line with the modern ideas of the person-oriented and competent approaches to the organization of the educational process. The interests, preferences and inclination of the child do not adapt to the methods of teaching of the subject, but, conversely, the ways of educational and cognitive activities get to the capabilities, abilities and interests of the student/pupil.

That's why nowadays it is necessary to pay a considerable attention to the implementation of the nature conformity principle as the gross technologizing

of human life and, in particular, the whole educational process, violates it. One of the ways towards the natural education and training of modern youth is the search, development and enlargement of the methods, tools and technologies, in particular in the philosophical and pedagogical heritage of well-known teachers of the past, which can help to adhere to this principle. The ideas of great pedagogical thinkers highlighted in the article correspond to the present and are of great importance for the reforming of the education system and the creation of a new Ukrainian school.

Bibliography

- [1] Berdyaev N.A. *Philosophy of freedom: the meaning of creativity* / N.A. Berdyaev. – Moscow: Pravda, 1989. – 443 p.
- [2] Volynka G.I. *History of Philosophy in its Relationships with Education: Textbook* / G.I. Volynka, V.I. Gusev, N.G. Mozgova; Ed. G.I. Volynka. – Kyiv: Karavela, 2006. – 480 p.
- [3] Dobronravova I.S. *Nonlinear Thinking* / I.S. Dobronravova // Philosophical and Social Thought. – 1991 – №6. – P. 49-60.
- [4] Komenský Jan Amos. *Selected pedagogical works: in 3 volumes*. – T. 1. - Great didactics / Jan Amos Komenský; Under ed. With biographical sketch and notes prof. Krasnovsky A.L. – Kyiv : Soviet School, 1940. – 248 pp.
- [5] Rusova S. *Selected pedagogical works: in 2 books* / Sofia Rusova; Ed. E.I. Kovalenko; Order, Pream., Notes E.I. Kovalenko, I.M. Pinchuk. – Kyiv: Lybid, 1997. – 320 p.

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović

Univerzitet u Nišu, Serbia
Filozofski fakultet

Uniwersytet w Niszu, Serbia
Wydział Filozoficzny

Pedagoški rad Jana Amosa Komenskog sa osvrtom na princip povezanosti teorije i prakse u metodologiji pedagogije¹

The pedagogical work of John Amos Comenius with the approach to the principle of the connection of theory and practice in the methodology of pedagogy

Pedagogiczne rady Jana Amosa Komeńskiego w kontekście zasady integracji teorii i praktyki w metodologii pedagogicznej

Rezime

Metodologija pedagogije je jedan od četiri konstitutivna elementa pedagogije kao nauke, pa je razumljivo zašto je njen razvoj u direktnoj vezi sa opštim kretanjima i razvojnim tokovima pedagogije. Iako je razvoj metodologije pedagogije započet dosta kasno, do današnjih dana ona se razvila tako da omogućava sasvim sigurno postupanje u istraživačkom radu u svom domenu. Metodologija pedagogije u delima pedagoških i filozofskih klasika ima svoju istoriju, ali i predistoriju. U radu je razmatran princip povezanosti teorije i prakse njegovog tvorca Jana Amosa Komenskog (1592-1670). U radu smo se osvrnuli na izvanredna dela Komenskog koji je čitav život posvetio sistemu obrazovanja. Posebno mesto među delima ovog velikana zauzima *Didactica Magna*, koje se i danas među didaktičarima, metodolozima, pedagozima, filozofima smatra genijalnim delom. U proučavanju je korišćena istorijska metoda, kao osnovna metoda istorijskih istraživanja, i tehnika analize sadržaja dostupnih istorijskih i pedagoških izvora i dokumenata. U radu se govori o eminentnom čoveku koji je svojim radom obeležio istorijski razvoj pedagogije, događajima koji su bili od značaja za dalji razvoj pedagogije, kao i o delima iz pedagogije, koji su doprineli konstituisanju nauke o vaspitanju i metodologije kao osnove za konstituisanje same nauke.

Ključne reči: Jan Amos Komenski, princip povezanosti teorije i prakse, istorija pedagogije, metodologija pedagogije, pedagoška istraživanja

¹ Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja" broj 179036 (2011–2017), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Abstract

The methodology of pedagogy is one of the four constituent elements of pedagogy as a science, so it is understandable why its development is directly related to general trends and developmental flows of pedagogy. Although the development of the methodology of pedagogy has started quite late, to this day, it has evolved to allow for quite surely to act in research work in its domain. The methodology of pedagogy in the works of pedagogical and philosophical classics has its own history but also a pre-history. The paper discusses the principle of the connection between the theory and practice of its creator, John Amos Comenius (1592-1670). In this paper we looked at the extraordinary works of Comenius, who devoted his whole life to the education system. A special place among the works of this great genius is *Didactica Magna*, which is still considered by genius today among the didactics, methodologists, pedagogues, philosophers. In the study, the historical method was used as the basic method of historical research, and the technique of analyzing the contents of the available historical and pedagogical sources and documents. This paper deals with the eminent man who marked his historical development of pedagogy, events that were of importance for the further development of pedagogy, as well as pedagogy works, which contributed to the constitution of the science of education and methodology as the basis for the constitution of the science itself.

Keywords: John Amos Comenius, the principle of the connection between theory and practice, history of pedagogy, methodology of pedagogy, pedagogical research

Streszczenie

Metodologia pedagogiki jest jednym z czterech składowych elementów pedagogiki jako nauki, tak więc jest zrozumiałe, dlaczego jej rozwój jest bezpośrednio związany z ogólnymi tendencjami i trendami rozwoju pedagogiki. Chociaż rozwój metodologii pedagogiki rozpoczął się dość późno, dziś jego poziom pozwala już z pewnością na prowadzenie badań w swojej kategorii. Metodologia pedagogiki w pedagogicznych i filozoficznych dziełach klasyków ma swoją własną historię i prehistorię. W tekście omówiono zasadę integracji teorii i praktyki jej twórcy, Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670). W artykule tym opisałyśmy doskonałe dzieła Comeniusa, który poświęcił całe życie dla systemu edukacji. Szczególne miejsce wśród dzieł tego wielkiego geniusza zajmuje *Didactica Magna*, która jest nadal wśród dydaktyków, metodyków, nauczycieli, filozofów uznawana za genialne dzieło. W badaniu użyto metody historycznej jako podstawowej metody badań historycznych, jak również techniki analizy treści dostępnych źródeł i dokumentów historycznych i pedagogicznych. Omówiono postać tego człowieka, który wniósł wybitny wkład do historycznego rozwoju pedagogiki, wydarzenia, które miały istotne znaczenie dla dalszego rozwoju pedagogiki, a także dzieła pedagogiczne, które przyczyniły się do ustanowienia nauki pedagogicznej i metodologii jako podstawy do ustanowienia samej nauki.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, zasada integracji teorii i praktyki, historia pedagogiki, metodologia pedagogiki, badania pedagogiczne

Uvod

Jan Amos Komenski (lat. Comenius) rođen je 1592. godine u mestu Njivice u Češkoj. Bio je filozof, pedagog, lingvista, političar, a pre svega humanista, organizator modernog obrazovanja. Njegova dela (1612; 1613; 1615; 1617; 1623; 1633; 1650; 1651; 1657) i humanistički rad ukazuju na to da se i nakon 5 vekova smatra najznačajnijim reformatorom u istoriji obrazovanja i utemeljivačem pedagoške nauke. Didaktički principi, uvođenje predmetno-razredno-časovnog školskog sistema, i danas služe kao osnovni oblik savremene nastave. Zalagao se za nove načine pohađanja škola, da obrazovanje bude obavezno za svako dete.

Negove misli *ponavljanje je majka mudrosti i škola je igra* su krilatice koje se rado ponavljaju i danas. Glavna filozofija Jana Amosa Komenskog naziva se *pansofia* pod kojom je opisao jednu harmoniju koja vlada čitavim kosmosom, a obuhvata svemudrost, sveznanje, mogućnost saznavanja svega što je oko nas i u nama. Na osnovu ovoga Komenski je pansofiji dao pedagoško značenje, što će obeležiti jedno od njegovih najvećih dela.

Didactica Magna (1657) ili *Velika didaktika* je njegovo glavno delo, prevedeno na sve svetske jezike, u različitim i mnogobrojnim izdanjima. Ova knjiga istražuje kako ljudi uče i kako bi trebalo da budu podučavani od njihovih najranijih dana pa sve do univerziteta i dalje. U njoj je opisan poseban obrazovni obrazovni sistem. Komenski je verovao da bi se škole morale osmisliti na način etapa koje bi se kretale od lakših ka težim etapama. Zalagao se za sticanje znanja i da su ljudi rođeni sa unutarnjim porivom za sticanjem znanja i da standardna škola tog vremena mora da se menja kako bi razvila znanja. U delu *Didactica Magna* Komenski temeljno obrađuje sledeće, za obrazovanje i pedagogiju veoma značajne oblasti: Obrazovanje za svakoga, Prirodna sklonost čoveka za učenjem; Etapno učenje; Finansijska potpora; Priprema za životni put; Vannastavne aktivnosti i Doživotno učenje.

Rad Jana Amosa Komenskog ukazuje nam na to da tvorac razredno-predmetno-časovnog sistema razrađenog po etapama, svojevrtni pedagog i didaktičar, očigledno je bio odličan metodolog u vremenu u kojem je živio i stvarao. Metodologija koju je razradio ne prkosi vremenu današnjice po mnogobrojnim principima koje je afirmisao.

S obzirom na to da je u svojim radovima objasnio princip povezanosti teorije i prakse, činjenice ukazuju na to da Jana Amosa Komenskog možemo smatrati tvorcem pedagoške nauke, kao njenog konstitutivnog elementa bez kojeg pedagogija ne bi imala status nauke, a to je *metodologija pedagogije*.

Jan Amos Komenski i njegov uticaj na Johana Fridriha Herbarta

Ideju o razvoju metodologije pedagogije prepoznajemo u delima pedagoških klasika, posebno u delima Jana Amosa Komenskog. Vizionarske ideje ovog naučnika zadužile su pedagošku nauku, pedagošku teoriju i praksu.

Iako je razvoj metodologije pedagogije započet dosta kasno, do današnjih dana ona se razvila tako da omogućava sasvim sigurno postupanje u istraživačkom radu u svom domenu. Za razvojni korak pedagogije najzaslužniji je filozof Johan Fridrih Herbart (Johann Friedrich Herbart 1776-1841). Herbart je 1809. godine na Univerzitetu u Kenigsbergu nasledio katedru Imaneula Kanta (Immanuel Kanta 1724-1804) koji je u sklopu svojih kurseva držao predavanja iz "praktične" filozofske discipline, odnosno predavanja o vaspitanju ili kursu pedagogije. Tako je Herbart omogućio da pomoćna filozofska disciplina dobije status glavne univerzitetske naučne discipline oslanjajući se na etiku i psihologiju i koristeći dedukciju kao osnovni metodološki postupak. Herbart je na prelazu vekova postavio novi okvir naučnog utemeljenja pedagogije oslanjajući se na bogato

filozofsko i pedagoško nasleđe i iskustvo, na razvijenu nemačku filozofiju, posebno etiku, na psihološka dostignuća, kao i na zahteve i potrebe društva i vaspitanja.

Pregledom etapa u istorijskom razvoju metodologije pedagogije može se primetiti da na samom početku konstituisanja pedagogije kao nauke nisu postojali institucionalni kao ni kadrovski preduslovi za razvijanje metodologije pedagogije, odnosno za bavljenje istraživačkim naučnim radom u oblasti pedagogije. I naredni period, vrlo je siromašan kada je u pitanju naučna istraživačka delatnost. Razlog tome je upravo uticaj sovjetske pedagogije koji nije tekao ravnomerno, već se kretao između ekstrema i jednostranosti. Zato se metodologija pedagogije morala razvijati pod uticajem metodologije pedagogije drugih zemalja. To je razlog zašto dugo nisu bile prevaziđene osnovne epistemološke i metodološke slabosti, tako da je pedagoško istraživanje bilo svedeno na minimum.

Intenzivan razvoj metodologije pedagogije počinje tek u drugoj polovini 20. veka, kada veliki broj pedagoga počinje da se bavi pitanjima metodologije pedagoških istraživanja, kada je izdat veliki broj udžbenika, časopisa i leksikona u ovoj oblasti i kada se počinje izučavati na fakultetu (na katedrama za pedagogiju) kao samostalna studijska disciplina. Savremena strujanja u naučnim istraživanjima u oblasti pedagogije sve intenzivnije prodiru u obrazovnu praksu i sve je više istraživanja empirijske metodološke orijentacije, što utiče na intenzivniji razvoj i uspon pedagoške nauke. Njihova teorijsko-metodološka zasnovanost podignuta je na viši nivo. Obrazovna politika se polako, ali sigurno okreće pedagoškoj nauci. Nastupa dominacija za bržim razvojem metodologije pedagogije, posebno razvoj i usavršavanje tehnika i instrumenata za empirijska istraživanja, čime se prevazilaze slabosti takozvane deduktivne i normativne pedagogije (Maksimović i Petrović, 2012: 151-161).

Danas je sve više u empirijskim istraživanjima zastupljeno isticanje principa povezivanja teorije kao jednog od nužnih elemenata naučno-logičkog sistema u cilju otkrivanja zakonitosti u pedagoškoj stvarnosti, sa posebnim osvrtom na povezanost i odnos teorije i prakse kao najvišoj kategoriji saznavanja (Mužić, 1979; Nedović, 1991; Vukasović, 1990).

Princip povezanosti teorije i prakse u velikoj didaktici – osnova metodologije istraživanja u obrazovanju

Princip povezanosti teorije i prakse smatra se osnovom razvoja metodologije pedagogije. Za detaljnije objašnjenje ove tvrdnje neophodno je da se osvrnemo na rad Jana Amosa Komenskog. Na samom početku postavlja se pitanje razlike i sličnosti između modernih principa i principa didaktičkih načela Komenskog. Iako napisana daleke 1657. godine *Didactica Magna* predstavlja kapitalno delo u kojem su definisani principi: princip naučnosti, princip prilagođenosti nastave uzrastu deteta, princip sistematičnosti i postepenosti u nastavi, princip očiglednosti. Najznačajniji princip za ovaj rad jeste princip povezanosti teorije sa praksom.

Vremensko razdoblje od nekoliko vekova pokazalo je da je cilj nastave i obrazovanja, kao i istraživanja nastave i obrazovanja ostao isti, sa ciljem da unapredi nastavu i vaspitno-obrazovni proces. Komenski (Komensky, 1954: 127-137) je govorio: (...) da bi se sve lakše pamtilo, osećaji trebaju raditi što mogu više: sluh valja stalno povezivati s vidom, govor s rukom, ne samo na taj način što ćemo im pričati ono što treba da znaju da bi im ušlo kroz uši, već što ćemo i slikati da bi im se stvari mogle kroz oči utisnuti u pamet (...) ljude valja učiti, do najveće moguće mere, da svoje znanje ne crpu iz knjiga, već da proučavaju nebo i zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja o stvarima. Povezivanje teorije sa praksom iziskuje kritički stav prema okolini. Imati "kritički stav" znači proveravati istinitost saznanja, i proveravati ih ne samo teoretski, već i svuda gde je to moguće; praktično dokazivati njihovu postojanost, na čemu se temelji metodologija pedagogije.

Princip povezanosti teorije i prakse mnogo decenija kasnije nalazimo u delima mnogih filozofskih klasika koji su u prvi plan stavljali načelo praktičnosti. Među prvima izdvajamo Džona Djuia (John Dewey 1859-1952), najuticajnijeg američkog filozofa obrazovanja. Često su njegove ideje filozofske, ali utemeljene u praktičnom obrazovanju tako da on ostaje iskonski mislilac u ovoj oblasti. Djuj (Dewey, 1910) je radonačelnik metodologije koji je formulišući principe demokratske i eksperimentalne nastave potencirao odnose između teorije i prakse. U filozofiji je zastupao pragmatizam po kojem je kriterijum istine korist, a Djuj je formirao teoriju pragmatizama, po kojoj se smatra kako svaki pojam ili ideju moramo shvatiti kao instrument akcije. Iz njegovih tekstova potiču termini: *inteligentna akcija* (dozvoliti akciji da se informiše prethodnim ispitivanjem i učenjem), *prisustvo* (biti otvoren za posmatranja bez predrasuda), *celim srcem* (proveriti nečije učenje iz više perspektiva), termini rečnika koji su kasnije uticali na nastavnu refleksiju. Suštinske misli Djuia (Dewey, 1910/1997: 13) odnose se na održavanje stanja sumnje i sprovođenje sistematskog i produženog ispitivanja. Djuj (Dewey, 1910; 1929) u svojim delima ističe značaj iskustva i prirodnog okruženja, mišljenja, osećanja, delovanja i opažanja, sa akcentom na iskustvo, aktivnost i refleksiju kao bitne odrednice učenja, a sve sa ciljem da se učenje ostvaruje aktiviranjem misaonih procesa polazeći od iskustva. Problem za Djuia (Dewey, 1938) ne predstavlja praktičan zadatak koji je unapred postavljen, (...) problem nije zadatak koji neka osoba sebi zadaje ili kakav joj drugi zadaju, (...) problem se otkriva istraživanjem, koje je progresivno određivanje samog problema i njegovih mogućih rešenja. Djuj (Dewey, 1929) smatra kako nesigurnost i moguće skrivene ili stvarne opasnosti kojima je čovek izložen predstavljaju osnovni uzrok zbog kojeg se čovek odlučuje na delovanje. Pri tome razlikuje dve vrste delovanja: (1) neposredno preduzimanje aktivnosti kojima se nastoje što pre otkloniti mogući izvori nesigurnosti i problema i (2) delovanje utemeljeno na prethodnom ispitivanju prepreka i izvora, koji nam mogu poslužiti u pronalaženju konačnih odgovora.

Djuj (Dewey, 1929) stav predstavlja slobodu istraživanja, toleranciju za drugačije stavove, slobodu komunikacije, dostupnost naučnih nalaza za svakog pojedinca, uključenost u demokratski i u naučni metod. Samo ono delovanje, koje je

brižno osmišljeno na temelju dobrog poznavanja uslova u kojima se ostvaruje, izraz je slobode, povezivanje teorije i prakse i predstavlja inovaciju i iskorak u odnosu na tadašnju istraživačku praksu.

Daljom analizom pedagoškog rada Jana Amosa Komenskog i njegovim uticajem na razvoj metodologije pedagogije nadovezujemo se i na druge autore, koji su takođe svoj rad oslanjali na ideje principa povezanosti teorije i prakse.

Povezanost teorije i prakse bi trebalo shvatiti kao suštinski bitnu osnovu i zahtev koga bi se trebalo pridržavati u svakodnevnom radu, ali i kao pretpostavku potpunijeg i celovitijeg rada. Svesni smo da se stalno postavlja pitanje teorija ili praksa, te pojedini autori preterano naglašava značaj *teorije*, a drugi pridaju značaj *praksi*. Odnos teorije i prakse je veoma važno pitanje za nauku i oduvek je izazivalo pažnju mnogih autoriteta u nauci (Hampshire, 1960; Lobkowitz, 1967; Habermas, 1971). Da bismo razumeli suštinu ova dva komplementarna zahteva, moramo pre svega razgraničiti njihove pojmove. Teorija je grčka reč i prevodi se kao reč *gledati*. Ona upućuje na refleksivno sagledavanje iskustva, logičko opravdanje prakse. Teorija nastaje uvek iz pregleda mnogih činilaca, niza događaja, raznih iskustva. Sve te mnoge i pojedinačne činjenice stavljaju se pod jedan pojam. Zbog toga je teorija princip koji tumači jedno područje stvarnosti. Za filozofe je teorija umovanje, prosuđivanje i zaključivanje, a praksa primena teorije na empirijska istraživanja. Pedagozi smaraju da je teorija ideja, pojam, zamisao, uvid i plan, a praksa delovanje.

Bertsch (Bertsch, 1975) govori da je stvarnost saznata od nekog umnog subjekta. Praksa označava vršenje nekog posla, vežbanje i veštinu izvođenja te ukupnosti iskustva u ljudskom životu. Praksom se naziva i način rada i poslovanja, delovanja. Iako se većina autora bavila ovom problematikom (Greinacher, 1974; Dewey, 1938), ono što nas interesuje jeste komplementarnost teorije i prakse, posebno u oblasti metodologije pedagogije. Imamo različita mišljenja, npr. teoretičari daju odlučnu prednost teoriji, a praktičari praksi. Ko je od njih imao veće pravo? I da li postoje neslaganja ili slaganja između teorije i prakse? Kao što teorija ima kritičku funkciju prema praksi, tako i obratno: iskustvo je obogaćenje, opravdanje ili osuda teorije. Teorija sama za sebe, uz isključenje prakse nije neka apsolutna i velika vrednost. Što opet ukazuje da su one povezane i da ne mogu da funkcionišu jedna bez druge, sačinjavaju dijalektično jedinstvo. Pokazuju kružnu strukturu: praksa rađa teoriju, teorija rađa praksu, teorija je praksa najboljih i najsavesnijih (Cronbach, 1977: 116-127).

Konstantnim istraživanjem vaspitne prakse, teorija se samo bogati, novim saznanjima o toj praksi, a istovremeno se grana, razvija, usavršava. U odnosu na teoriju, praksa se javlja kao osnova za njenu proveru, jer se pedagoška saznanja najbolje mogu potvrditi kao istinita, tačna, u vaspitnoj praksi (Bandur i Potkonjak, 1999; Mužić, 1977, Ristić, 2006; Savićević, 1996).

Kada je posebno reč o metodologiji pedagogije, ne možemo da se ne osvrnemo na paradigme koje preovladavaju pedagogijom kao naukom, kao i svakom drugom naukom. Od kad se pedagogija konstituisala pa sve do danas, ona se okreće svojevrsnoj metodologiji, kao njenom ključnom konstitutivnom elementu. Izvorno značenje termina paradigma (grč. paradeigma) jeste: uzor, model. Istraživačka

pedagoška paradigma predstavlja orijentaciju, pristup, tradiciju, pravac, obrazac, ugledni odnosno reprezentativni primer, osnovu u proučavanju vaspitanja i obrazovanja. Postavljamo pitanje, zar ono što je Jan Amos Komenski uradio za pedagogiju kao nauku nije paradigma, model, obrazac, koji se stotinama godina prenosi u našem školskom sistemu?

Ne postoji jedinstven pristup podeli naučnih istraživanja, ali se sve češće prihvata podela koju je još pre dve i po decenije postavio Habermas (Habermas, 1974; 1975) ističući empirijsko-analitičke, istorijsko-hermeneutičke i kritički orijentisane nauke. Empirijsko-analitičke nauke nastoje utvrditi zakonitosti koje vladaju u prirodi i u društvenom životu. Njih je moguće saznati empirijskom proverom hipoteza. Utvrđene zakonitosti omogućuju prognoziranje a time i kontroli budućih procesa. To znači da ukoliko su nam poznati polazni uslovi, s velikom sigurnošću možemo predvideti posledice nekog zbivanja (Kun, 1974). Za razliku od empirijsko-analitičkog pristupa, istorijsko-hermeneutička paradigma smatra da metodologija koja se koristi u prirodnim naukama nije odgovarajuća za proučavanje problema društvenog života.

Praksa je pokazala da svi istraživački radovi, bilo da počivaju na kvalitativnoj bilo na kvantitativnoj paradigmi su zapravo empirijskog karaktera. Dela Jana Amosa Komenskog koje razrađujemo svojevrsnom metodom kvalitativnog karaktera, ipak imaju sve elemente empirije. Zapravo, svi teorijski radovi u pedagogiji kao nauci nastaju sa težnjom da se u praksi nešto promeni, dokaže i utvrdi. Pedagogija kao nauka počiva na brojnim zakonima, zakonitostima, principima i pravilima. Znamo dobro da su principi i pravila više direktivni u odnosu na praksu (Bandur i Potkonjak, 1999). Dakle, težnja za povezivanjem teorije i prakse javlja se dosta kasnije u metodologiji pedagogije, ali Jana Amosa Komenskog možemo smatrati pretečom principa povezivanja teorije i prakse.

Kada je reč o povezanosti teorije i prakse u metodologiji pedagogije, ne smemo izostaviti kritičku teoriju. Kritička teorija društva je metateorija između filozofije i nauke, koja teži da dođe do onoga što je praktično neophodno i istovremeno objektivno moguće. Saznanje je prema autorima (Habermas, 1986: 34, Pešić, 2006, Pavićević, 2011: 45-66) rezultat ljudske aktivnosti koja je motivisana prirodnim potrebama i interesima. Njegova metateorija svoj središnji pojam pronalazi u interesu.

Ovo je teorija koja teži da dođe do onoga što je *praktično neophodno i istovremeno objektivno moguće*. Kao i ostali teoretičari Frankfurtskog kruga, Habermas polazi od kritike pozitivizma, posebno od kritike teze o logičkom i metodološkom jedinstvu prirodnih i društvenih nauka. Ne samo da je naučno saznanje samo jedna vrsta saznanja, već nijedan oblik saznanja nije vrednosno neutralan, nezavisan od ljudskih interesa. Saznanje je, prema Habermasu (Habermas, 1974), rezultat ljudske aktivnosti koja je motivisana prirodnim potrebama i interesima. Drugim rečima, interesi su konstruktivni element saznanja, a različitim tipovima saznanja i nauka (u našoj terminologiji različitim paradigmama) odgovaraju različiti interesi, tehnički, praktični i emancipatorski. U delima Komenskog egzistiraju napred navedeni interesi i prilično su praktičnog i emancipatorskog karaktera.

Suštinski gledano, delove Habermasove teorije i cilja njenog isticanja vidimo i u delima Jana Amosa Komenskog. Sva njegova dela imaju metodološki i empirijski karakter. Cilj jeste samo da ih tumačimo *metodološki*.

Metodologija pedagogije i princip povezanosti teorije i prakse u 21. veku

Na početku 21. veka stvorene su kadrovske, materijalne, institucionalne i naučne osnove koje su garancija za razvoj metodologije pedagogije, a time i pedagoške nauke uopšte. Znanja iz metodologije pedagogije veoma su široka a na to nam ukazuju rezultati mnogobrojnih pedagoških istraživanja.

Saznanja o čoveku razvijaju se u pluralizmu paradigmi, pri čemu nije reč samo o pluralizmu konkurentnih teorija, već o pluralizmu teorijskih orijentacija. Pluralizam istraživačkih paradigmi odgovara i karakteru njenog predmetnog područja i njenom položaju u demokratskom društvu. Zaista, proces vaspitno-obrazovnog rada zahteva integraciju kvalitativne i kvantitativne istraživačke paradigme. Metode kvalitativnog istraživanja koriste se zajedno sa metodama kvantitativnog istraživanja kako bi se dobilo dublje razumevanje uzroka pedagoških pojava ili stvaranje osnova za neka dalja istraživanja. Kvalitativne, kao i kvantitativne metode, uprkos metodološkim razlikama pronalaze svoju svrhu na saznajnom nivou u savremenoj metodologiji pedagogije.

Na pragu 21. veka s pravom možemo reći da imamo izgrađenu metodologiju pedagogije za celovito proučavanje pedagoške stvarnosti, da imamo izgrađen epistemološko-metodološki pristup teorijskim istraživanjima, da su zastupljena podjednako i prognostička, razvojna i futorološka istraživanja, da je razjašnjen odnos kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja, da domet matematičkih i informatičkih tehnika postaje neophodnost, a metodološka i statistička obrazovanost uslov bavljenja naukom. Tekovine razvoja metodologije pedagogije do danas, stvorile su dobru osnovu za dalji, veći i bolji razvoj metodologije pedagogije, a samim tim i za razvijanje pedagoške prakse i pedagogije kao nauke.

U kontekstu povezanosti metodologije pedagogije i principa povezanosti teorije i prakse možemo zaključiti sledeće. I pored toga što dela Jana Amosa Komenskog pružaju niz opisa, činjenica koje postoje i danas, shvatamo da su odlično metodološki koncipirane. U svojoj biti imaju i metodološki postupak dedukcije i indukcije.

Zar ovako koncipirana metodološka triangulacija nije odlika kritičke teorije, čuvene metodološke koncepcije? Naravno da jeste. Ono što je Jan Amos Komenski najpre teorijski razradio, implementirano je u praksi. Sasvim je jasno zašto je pored ostalih principa, posebno insistirao na principu povezanosti teorije i prakse, najznačajnijim principom za metodologiju pedagogije u 21. veku.

Zaključna razmatranja

Od akademski normativne pedagogije, empirijske pedagogije i njenih kritičko-racionalnih modifikacija, duhovno naučne pedagogije i njenog povratka

hermeneutici, do potrage za čistom naukom, paradigmatima, konstruktivističkim modelima i teorijom postmodernog društva, kao i intenziviran razvoj pedagoških istraživanja krajem 20. i početkom 21. veka, metodologija pedagogije ima svoj značaj i mesto u metodologiji istraživanja obrazovanja sa integracijom mnogobrojnih vrsta istraživanja. Na osnovu analize relevantne literature koju smo u radu koristili, istorijskih i metodoloških dela, kao i radova objavljenih u pedagoškoj periodici, može se konstatovati da je tokom duge istorije razvoja pedagoške misli došlo do značajnog napretka u razvoju metodologije pedagogije kao neizostavnog pratioca razvoja pedagoške nauke i njenog konstitutivnog dela. Posmatrano u celini, zaključujemo da je istorijski razvojni put metodologije pedagogije dostigao punu afirmaciju u poslednje dve decenije svoga postojanja, ali da poseduje bogatu istoriju i predistoriju.

Dela Jana Amosa Komenskog nisu samo menjanje organizacije obrazovanja već korenito uobličavanje sadržaja organizacije nastavnog rada, kao i samog školskog sistema. Zbog ovih njegovih zasluga Jana Amosa Komenskog smatraju tvorcem didaktike, metodologije i ostalih disciplina pedagogije. On je revolucionar, pedagog i metodolog. Čuveno delo Jana Amosa Komenskog *Didactica Magna*, predstavlja sistem sačinjen od više podistema, njihovih elemenata i mehanizma, pa je stvorio sistem u celini. Podsystemi i elementi njegovog sistema mogu se posebno proučavati, ali i istraživati. Ovako koncipiran sistem poseduje odlike metodologije, a to se posebno ogleda u sistemno-strukturalno-funkcionalnim istraživanjima, kao posebne vrste istraživanja sistema u pedagogiji.

Sistem Jana Amosa Komenskog, kao i podsystemi ovog sistema su jasni, usmereni, određeni. Svaka od ovih celina i podcelina je takva da se bez teškoća mogu istraživati. I za kraj, nastava i obrazovanje bi trebalo da postavljaju pitanja kulturne transmisije: ko prenosi, šta prenosi, kome se obraća, pomoću čega, u kom obliku i sa kojim rezultatom. Iako se danas teži uvođenju inovacija u obrazovni sistem, reformi školstva, otišli smo mnogo koraka napred i u nastavi i u proučavanju i istraživanju nastavnog procesa. Činjenica je jedna, istinita, da pored svih implementiranih promena obrazovnog sistema - ostalo je jedno isto, da se principi koje je utemeljio Jan Amos Komenskog stotinama godina nisu suštinski promenili, da su vršili uticaje na razvoj pedagogije i da su i danas protkani u sve pore obrazovnog procesa.

Bibliografija

- Bandur V., Potkonjak N. (1999): *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bandur V., Maksimović J. (2015): Akciona istraživanja u pedagoškim tumačenjima. *Pedagogija*, 70(2), 170-178, Beograd: Forum pedagoga Srbije.
- Bertsch (Hg) L. (1975): *Theologie zwischen Theorie und Praxis*. Knecht, Frankfurt.
- Cronbach L.J. (1975): *Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology*. American Psychologist, 30(2), 116-127
- Dewey J. (1910/1997): *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, Inc.

- Dewey J. (1929): *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dewey J. (1938): *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt.
- Greinacher N. (1974): *Praktische Theologie heute*. Kaiser, München.
- Hampshire S. (1960): *Thought and Action*. Viking, New York
- Habermas J. (1971): *Theorie und Praxis*. IV Aufl. Frankfurt/M.
- Habermas J. (1974): *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Habermas J. (1975): *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
- Habermas J. (1986): *Tehnika i znanost kao ideologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Komenski J.A. (1871): *Didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagogijski-književni sbor.
- Komenski J.A. (1907): *Velika didaktika (Didactica Magna)*. Beograd: Zadužbina I.M. Kolarca.
- Komenski J.A. (1946): *Materinska škola*. Beograd: Prosveta.
- Komenski J.A. (1954): *Velika didaktika koja obuhvata opštu veštinu o tome kako valja poučavati svakoga u svemu*. [prevela s latinskog Darinka Grabovac]. Beograd : Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Kun T. (1974): *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Lobkowitz N. (1967): *Theory and Practice*. Notre Dame Univ. Press.
- Maksimović J., Petrović J. (2012): *Razvoj metodologije pedagogije u Srba*. Istraživanja upedagogiji, 56(34), 151-161.
- Mužić V. (1977): *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost
- Nedović V. (1991): *Prilozi teoriji obrazovanja*. Kraljevo: Slovo.
- Pavićević Đ. (2011): *Kritička teorija društva Frankfurtske škole*. Godišnjak Fakulteta političkih nauka, 5, 49-66.
- Pešić J. (2006): *Emancipatorna uloga kritičkog mišljenja*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet. Beograd, (3-4), 21-22.
- Ristić Ž. (2006): *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Savićević D. (1996): *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Vukasović, A. (1990): *Pedagogija*. Zagreb: HKZ.
- Web: https://hr.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Komenski. On line 15.6.2017.
- Problemata miscellanea, 1612.
- Sylloge quaestionum controversarum, 1613.
- anđelima (O andělich), 1615.
- Govor protiv Ancikrista i njegovom svodenju (Retuňk proti Antikristu a svodům jeho), 1617.
- Truli deo prvi (Truchlivý, díl první), 1623.
- Didactica Magna, 1633.-1638.
- Schola pansophica, 1650.-1651.
- Primitiae laborum scholasticorum, 1650.-1651.
- Opera didactica omnia, 1657.

Muhamed Škrgić

Pedagogical Faculty of the University of Bihać, Bosnia and Herzegovina

Uniwersytet w Bihaciu, Bośnia i Hercegowina

Instytut Pedagogiki

Počeci razumijevanja motivacije u djelima Jana Amosa Komenskogo

The beginnings of understanding of motivation
in the works of John Amos Comenius

Początki rozumienia motywacji
w twórczości Jana Amosa Komeńskiego

Sažetak

Namjena ovog članka jeste pokazati ima li u djelima Jana Amosa Komenskog početnih razumijevanja motivacije. Istraživanjem odgovarajuće literature došli smo do spoznaje da postoje značajni počeci razumijevanja motivacije, te da je sam Komenski autonomna i stvaralačka osoba koja je i svojim djelima dala takav pečat. O motivaciji kao izrazito kompleksnom pojmu posvetili smo nešto više pažnje, kako bismo nakon toga i u djelima lakše mogli sagledati relevantne čimbenike, bilo da su rođenjem dobijeni ili učenjem usvojeni. Djela Komenskog, a posebice Velika didaktika, pružaju obilje podataka o njegovu doprinosu reformisanju škole, ali i društva u cjelini u 17. stoljeću. Jačanje manufakturne proizvodnje, pronalasci na području prirodoslovnih znanosti, ali i ukupna događanja u vrijeme života i rada Komenskog govore o njegovoj veličini, osobnoj autonomnoj motivaciji, stvaralačkom duhu, velikom humanisti i utemeljitelju osnovne škole. Zasluga Komenskog, pored toga što je ideolog osnovne škole, odražava se daleko šire, na transformaciju cijelog društva, čime je posebno doprinio školskom obavezom za sve, masovnim obrazovanjem, podizanjem kvaliteta poučavanja u školskoj učionici, privođenja školskih i odgojnih aktivnosti i planiranju i na godišnjem, mjesečnom, dnevnom, satnom i minutnom nivou. Ukratko, uvođenjem razredno-satnog sistema Komenski osigurava naprednijoj društvenoj klasu toga doba nužno potrebne obrazovne ljude. Poseban doprinos se očituje u njegovu, rekli bismo, kopernikovskom preobražaju poimanju čovjeka i njegove svrhe na ovom svijetu uz jasno određenu ciljnost odgoja. Transformacijom feudalne škole u kojoj nije bilo nego jedan ili par učenika u procesu poučavanja po narudžbi učenikovih roditelja, u općeobrazovnu ali i za sve obaveznu školu, edukativni format je značajnije mogao odgovoriti zahtjevima vremena, ali i transformaciji društva u cjelini. Svrha ovog članka, je, dakle, da ukaže na doprinos Komenskog ostvarivanju interesa učenika, roditelja, lokalne zajednice i društva u cjelini, ali i motiva i na kraju motivacije za učenje.

Abstract

The purpose of this article is to show whether there are the beginning stages of understanding of motivation in the works of John Amos Comenius. By researching relevant literature, we have

come to understand that there are significant traces of the comprehension of motivation, and that Comenius himself was an independent and creative personality who gave such a mark to his works as well. We have devoted more attention to motivation as a highly complex term in order to come to an overview of the relevant factors in the works, whether these factors are gained at birth or acquired via learning. The opus of Comenius, and especially *The Great Didactic*, offer a multitude of data on his contribution to the reformation of school, as well as society as a whole in the 17th century. The strengthening of manufacturing innovations in the area of natural sciences, and the totality of the events in the period of life and work of Comenius speak of his greatness, personal autonomous motivation, creative spirit, great humanitarian streak and foundation of elementary school. The merit of Comenius, besides being the ideologist of elementary school, is reflected far wider on the transformation on the entire society, contributing especially with the school obligation for everyone, mass education, raising of the quality of teaching in the classroom, bringing the school and upbringing activities and planning on a yearly, monthly, daily, hourly and minute level. In short, by adopting the class system, Comenius ensures educated people, who were necessary for the more advanced social class of that age. The special contribution is reflected in his, we will say, Copernicus-style transformation of the concept of man and his purpose on his world with clearly delineated educational goals. By transforming the feudal school in which but one or two students were present in the process of teaching, according to the order of the parents, into the general educational and also obligatory school for everyone, the educational format was able to respond to the demands of the age, and also the transformation of the society as a whole with far more impact.

The purpose of this article is, therefore, to point to the contribution of Comenius to the realization of the interests of students, parents, local community and society in its totality, but also the motives and, in the end, motivation for learning.

Keywords: John Amos Comenius, motivation, writings, education, transformation

Streszczenie

Celem tego tekstu jest ukazanie początkowych etapów rozumienia motywacji do nauki w pracach Jana Amosa Komeńskiego. Analizując odpowiednią literaturę, zrozumieliśmy, że istnieją znaczne ślady zrozumienia takiej motywacji, a sam Komeński był niezależną i twórczą osobowością, co znalazło odzwierciedlenie w jego dziełach. Zwróciliśmy szczególną uwagę na motywację, jako wysoce złożony termin, aby zapoznać się z jej istotnymi czynnikami w dziełach Komeńskiego oraz zrozumieć, czy czynniki te są wrodzone, czy nabywane poprzez edukację. Dzieła Komeńskiego, a zwłaszcza *Wielka Dydaktyka*, oferują mnóstwo danych na temat jego wkładu w reformę szkoły, jak i całego społeczeństwa w XVII wieku. Wzmocnienie produkcji, innowacje w dziedzinie nauk przyrodniczych oraz całokształt wydarzeń w okresie jego życia i pracy świadczą o jego wielkości, osobistej autonomicznej motywacji, kreatywności i wielkiej pasji humanitaryzmu. Zasługa Komeńskiego (poza tym, że jest ideologiem szkoły podstawowej) jest odzwierciedlona znacznie szerzej w przemianie całego społeczeństwa. Chodzi tutaj przede wszystkim o obowiązek szkolny dla wszystkich, masową edukację, podniesienie jakości nauczania i wychowania w klasie, zaistnienie szkoły w środowisku oraz planowanie roczne, miesięczne, dzienne, godzinowe i minutowe. Przyjmując „system klasy”, Komeński myślał o wykształconych ludziach w ówczesnym społeczeństwie. Szczególny wkład Komeńskiego znajduje odzwierciedlenie w jego, „kopernikowskiej” transformacji koncepcji człowieka w stosunku do świata z jasno wyznaczonymi celami edukacyjnymi. Poprzez przekształcenie szkoły feudalnej z kilkorgiem uczniów obecnych w procesie nauczania (zależnie od decyzji rodziców) w ogólnokształcącą i obowiązkową szkołę dla wszystkich. Proponowany model edukacyjny był w stanie odpowiedzieć na wymagania epoki, a także na transformację społeczeństwa jako całości z dużo większą siłą niż model poprzedni. Celem niniejszego tekstu jest zatem wskazanie wkładu Komeńskiego w realizację interesów studentów, rodziców, społeczności lokalnej i społeczeństwa w całości, ale także ich motywacji do nauki.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, motywacja, twórczość, edukacja, transformacja

Uvod

Ideju za pisanje ovog članka dobio sam nakon dužeg zanimanja za motivaciju kao središnje pitanje savremene psihologije, kao i upoznavanja sa širinom literature o J. A. Komenskom.

Komenski i njegov opus predstavljaju jedan od najvrijednijih doprinosa na pozornici svjetske znanosti i kulture. Brojni autori naglašavaju pojavu i djelo Komenskog kao najvećeg pedagoškog mislioca u povijesti i kao glasnika najnaprednijih misli i težnji humanizma, kao pokretača školskih reformi, ali i kao tvorca školskog i pedagoškog sustava. Poznavajući potrebe svoga vremena, Komenski je pedagoškim učenjem nadišao svoju epohu, ali futuristički gledano i budućnost koja traje vjekovima i koja je na velika vrata ušla u treći milenij.

Smjer njegovih vizija je budućnost sa dobrim međuljudskim odnosima kako bi se postigli takvi oblici društvenog uređenja koji su dostojni čovjeka i u kome se isti osjeća sretan. Jan Amos Komenski (1592-1670.), prema ocjenama biografa i recenzenata, bio je ličnost koja se istakla na svjetskom nivou. Ovaj češki filozof, pedagog, teolog, pisac, povjesničar i političar, najznačajniji slavenski pedagog, jedan je od utemeljitelja pedagoške znanosti, ali i inicijator i pokretač odgojnih i školskih reformi, te kao takav stekao je ugled kao veliki humanist, patriota i učitelj naroda (Vukasović, 1986, 163).

Svaka veličina Komenskog postaje još veća ako znamo da je radio i djelovao u uvjetima interesnih rascjepkanosti i suprotnosti između skolastičke srednjovjekovne filozofije koja počiva na skepsi i oportunističkom prema čovjeku koji živi u 'dolini suza', sa apriornim grijehom i čija ukupna umna i fizička snaga imaju biti sredstvom pripreme za onaj svijet, a čije standarde postavlja crkveno i svjetovno plemstvo, svaki sa svoje pozicije ili zajedno.

Nasuprot tome, Komenski vidi čovjeka kao savršeno biće, „najplemenitiji stvor“, određujući mu drugu svrhu i tako uprkos skolastičkoj filozofiji postavlja pansofiju kao novu filozofiju o jedinstvu svijeta (makrokozmosa) i čovjeka (mikrokozmosa), o jedinstvu ljudske spoznaje i jedinstvu znanosti i harmonije.

Pansofija kao svekolika i univerzalna mudrost predstavlja sintezu i makroenciklopediju znanosti gdje se predstavlja sveukupno znanje o svemu što postoji (univerzalna znanost), znanosti odgoja, obrazovanja i znanstvenog poimanja svijeta i života, očovječenog čovjeka. Iz ovako utemeljenog gledanja Komenski stvara općeobrazovnu školu za sve/o/svemu, u kojoj se poučava na revolucionaran način (zasnivanjem odgojnih zakonitosti i postupaka na prirodnim osnovama), sa čovjekom kao prirodnim bićem.

Općenito o motivaciji

U prvim oblicima zajedničkog života ljudi u zajednici se pojavljuje interes za čovjekovo ponašanje i motive tog ponašanja.

Znanosti kojima je predmet zanimanja čovjek (filozofija, sociologija, pedagogija, psihologija, pravo i sl.) tokom vremena se razvijaju u nove znanstvene

discipline, a te kronološki mlađe discipline usmjeravaju sve veću pažnju ka motivaciji.

Nastanak prvih država prati razvoj filozofije, etike, prava i sl., koje u svom daljem razvoju i daljem proučavanju motivacije predstavljaju izvorna polazišta za razumijevanje fenomena motivacije u suvremenim uvjetima. „Na pitanje kakvo mora biti čovjekovo ponašanje u mikro i makrookruženju odgovara, prije svih, filozofija od Sokrata, Platona, Aristotela, Seneke, preko kršćanstva kao religije i skolastičke filozofije, sve do racionalizma“ (Zore, 1997, 264-273).

Pravo, etika i filozofija, pored normativnog, prvi nude odgovore na prisustvo, odnosno odsustvo čimbenika motivacije koji utječu na čovjekovo ponašanje, motiva. Zapravo, filozofi kao Kant, Hume, Hegel i drugi ne obrazlažu neposredno problem motivacije, nego se bave odnosom čovjeka kao subjekta prema svijetu kao općem objektu spoznaje. Intenzivna borba za slobodu čovjeka karakteristična je za sve zajednice, od prvobitne zajednice (rodovskih zajednica), preko prvih antičkih država, feudalnih i kapitalističkih, odnosno socijalističkih, do suvremeno razvijenih društvenih zajednica i postindustrijskog društva i njemu imanentnih državnih uređenja.

Ta intenzivna borba za razumijevanje i slobodu čovjeka u sadašnjem trendu artikulirana kao borba za svekolika ljudska prava, „slobodan čovjek, jednak je i ravnopravan u svim zemljama, na svim kontinentima“ (Fukujama, 1990, 92).

Na putu ka jedinstvenom pogledu na čovjeka, neophodna su univerzalna zalaganja za razumijevanje njegovih potreba, motiva, motivatora, prava i sloboda. Slijedom dugog puta na kojem su znanstvenici pokušali rasvijetliti čovjekovo ponašanje (posebno u ranijoj fazi), javlja se praksa u kojoj se motivacija u cjelini želi objasniti preferiranjem jednog čimbenika.

Kasniji razvoj razumijevanja čovjekovog ponašanja kao izraza motivavije donosi nam različita ishodišta i čimbenike koji među sobom ne korespondiraju, npr.:

- biološki... kulturni i naučeni
- svjesni... nesvjesni
- reaktivni... proaktivni usmjereni ka cilju
- homeostatički... razvojni usmjereni ka rastu

Svaki pristup mora biti rezultat opredjeljenja, kakvo mjesto će imati koji čimbenik, inače sve odjedanput nije moguće proučavati (Lamovec, 1986, 84).

U pokušaju razjašnjavanja prirođenog i pridobivenog kao uzroka datog ponašanja, profilirale su se neke škole i smjerovi, npr. dinamička škola S. Freuda, geštaltistička škola M. Wertheimera, bihevioristička škola J.B. Watsona i sl. Temeljem uvida u savremene tendencije u znanstvenom pokušaju definiranja motivacije možemo zaključiti da je ona „proces podsticanja čovjekove aktivnosti, njene usmjerenosti na konkretno određene aktivnosti podešene u smjeru postizanja određenih ciljeva. Pokretačke snage koje ojačavaju aktivnosti i usmjeravaju je ka postavljenim ciljevima nazivamo motivi“ (Požarnik, 1976, 35).

Temelji motiva su potrebe, pa bile one biološke ili psihosocijalne. Osnovni okvir ovim kasnije nastalim teorijama motivacije dao je A.H. Maslow, bez obzira

na to koji su motivacijski čimbenik uzimale za temelje svoje teorije (prirođeni biološki ili pridobiveni-naučenih), Maslow motivaciju vidi kao „dinamičan i neprekidan proces smjene dominantnosti jedne skupine ili dijela potreba i motiva s drugom skupinom potreba i motiva, koji svojom snagom dominiranja određuju smjer, intenzivnosti i trajanja čovjekove aktivnosti, u skladu sa postavljenim ciljevima, postojećim i perspektivnim interesima i dostupnim informacijama“ (Škrgić, 2006, 13).

Ukratko, Maslowljeva holističko-dinamička teorija motivacije za rad daje prednosti značenju potreba „višeg ranga“ i socijalnim nad fiziološkim potrebama.

Među značajnije teorije navest ćemo sljedeće (ne umanjujući vrijednost drugih teorija):

- Murrayeva teorija temeljena na holističkom pristupu i konceptu psihogenih potreba, pritisaka i naglašavanju prošlosti pojedinca kod definiranja njegovih sadašnjih motiva.
- Allportova teorija koja motiva tretira kao sadašnje i osvještene, u svjetlu holističkog pristupa, te predstavlja značajnu podršku daljem razvoju teorije motivacije.
- Buck, Piaget, Argyle za razliku od pomenutih teoretičara koji su razvijali cjelovite teorije, pored univerzalnih motivacijskih čimbenika, posebice naglašavaju utjecaj okruženja, značaj obrazovanja i odgoja kao i uzajamnu uvjetovanost biološkog – datog prirođenog i s učenjem pridobivenog kao uvjet egzistenciji uopće.

Zajednički imenitelj svim definicijama motivacije može se sažeti u sljedećem:

„Motivacija su svi vanjski i unutrašnji čimbenici koji podstiču i usmjeravaju određeno ponašanje“ (Rus, 2000, 129).

„Motivacijski sustav je zapravo sustav činitelja koji podstiču na ponašanje ljudi. Ovaj sustav uključuje razvoj i primjenu raznovrsnih strategija motiviranja kako bi se postigli individualni i zajednički ciljevi. U praksi je to sustav mjera koje se poduzimaju u datoj organizaciji ili sredinim npr. simultano nagrađivanje i pohvale i destimulisanje za nedostatne rezultate i ponašanje“ (Vujić, 2004, 209).

Autonomna motivacija Komenskog, njegov stvaralački rad i put ka samoaktualizaciji

Biografski podaci Komenskog nas vode od mlinareva sina koji sa dvanaest godina ostaje bez roditelja, nastavlja školovanje uz podršku „Češke braće“, gdje postiže izvanredne rezultate, ali obzirom na nešto zreliju dob tijekom školovanja stiče dragocjeno iskustvo u feudalnom obrazovnom sustavu kojeg je zasigurno doživljavao svim bićem, registrirajući sve pojedinosti iz kojih će kasnije crpiti argumente za kritiku istog i kontinuirano sazrijevati u stvaraoca i znanstvenika svjetskih razmjera, čije će ideje o potrebi i realizaciji pedagogije odgoja i obrazovanja, poučavanja i sl., staviti u službu rješavanja mikro i makro problema čovjeka, njegovih sloboda i prava.

Završio je latinsku školu u Prerovu, zatim protestantsku akademsku gimnaziju u Herbormu, a 1613. godine je nastavio teološke studije u Heidelbergu. Dok se školovao u Herbormu, imao je za profesora J. H. Alsteda, koji je imao velike aspiracije o sistematiziranju sveukupnog znanja u enciklopediju, što je utjecalo na kasnije slične težnje Komenskog. Po završetku školovanja zapošljava se kao vođa škole Češke braće u Prerovu, što ga je kao prva pedagoška praksa podstaklo da napiše svoj prvi didaktički rad 1616. godine. Motivaciju za takav rad Komenski je našao u zadovoljstvu što će njegovi učenici lakše učiti gramatiku. Ubrzo nakon toga je postao pastor i ravnatelj škole u Fulneku 1618. godine, a nedugo nakon toga Fulnek je stradao u ratnom razaranju i Komenski gubi sav imetak, rukopise i knjižnicu, te biva prisiljen bježati u Poljsku (Lešno), gdje dobija zaposlenje u latinskoj školi.

Prilikom druge pedagoške prakse, Komenski biva motiviran za dalje proučavanje didaktike, što je bio ranije započeo. Ratne neprilike su ga motivisale na razmišljanje o tome kako bi stradalicima pomogao prevladati posljedice rata. Došao je Komenski tom prilikom na ideju „da treba u prvom redu pomoći mladima, tako da se čim prije izgrade škole koje će se snabdjeti sa dobrim knjigama i osigurati da se poučavaju po dobroj metodi, kako bi opet oživjele znanosti vrline i pobožnost.“ (Komenski, 1956, 5). Rezultat istraživačkog rada na polju didaktike, koje se Komenskom osigurale časno mjesto u povijesti pedagogije je bila Velika didaktika.

Komenski (1956, 6) svoju motivaciju za pisanje ovoga djela označio je ovako: „Kada sam se bio potučao u izgnanstvu i tom prilikom bio prisiljen zaposliti se u školi, nisam se htio s tim samo površno baviti, nego to mi je bio novi podsticaj za stvarno nastavljanje već započetog istraživanja u didaktici. Motivisan djelovanjem više važnih školovanih ljudi u Njemačkoj, te kada su okolnosti za vraćanje u domovinu ponudile tračak nade, ja sam svoja didaktička gledanja pokušao još jedanput potpuno izgraditi, ali ih opredijeliti opsežnije i sigurnije, kao što sam to ikad stvorio sam ili neko drugi. Došao sam na ideju da bih to nazvao na svoj način, potpuno nov. Velika didaktika ili umjetnost poučavanja svakog svemu“.

Veliku didaktiku je Komenski napisao na češkom jeziku 1632. godine, kasnije 1638. preveo je svoje djelo na latinski kao tada svjetski jezik znanosti. Da bi svoja didaktička načela pretočio u praksu, Komenski je napisao više udžbenika za osnovnu (koji su stradali u ratu), i za srednju latinsku školu.

Navodimo primjer udžbenika „Otvorena vrata u jezike“ (*Janua Linguarum Reserata*) sa kojim je otvorio vrata naroda, pa je između ostalog prevedena na dvanaest europskih i četiri azijska jezika. Po svjedočenju suvremenika, to je bila pored Biblije najraširenija knjiga u datom vremenu. Među probrane udžbenike Komenskog, izuzetno važno mjesto zauzima udžbenik „Svijet u slikama“ (*Orbis Pictus*) iz 1658. u Arnbergu, koja je prvobitno napisana na mađarskom jeziku. Knjiga „Svijet u slikama“ je prvobitno bila namijenjena školi u Blatnom potoku, no unatoč tome je uskoro bila poznata po cijelom kulturnom svijetu. Kao prava slikovnica i prva školska čitanka, bez obzira na neke manjkavosti, Komenski je sa

Orbis Pictus snažno raširio mogućnost poučavanja, jer su do tada učenici u školi samo slušali, a od tada su i gledali.

Zbog dužnosti u crkvi Komenski se 1654. ponovo našao u Lešnom, gdje nakon dvije godine (poljsko-švedski rat) grad porušen i Komenski je po drugi put izgubio sve svoje imanje, knjižnicu i mnogo dragocjenih rukopisa. Nakon toga, Komenski odlazi u Šleziju, zatim u Stettin i Hamburg. Konačno 1656. odlazi u Amsterdam.

Komenski se bavio pansofijom tokom svih svojih sudbina, stalnog preseljenja iz grada u grad, odnosno drugu državu, gubljenja materijalne i intelektualne imovine, ali pansofija mu je uvijek ostala pri srcu. Komenski je pomoću pansofije želio ukloniti nesporazume među ljudima i narodima, ukloniti poroke, onemogućiti zablude, uspostaviti opće razumijevanje, slogu i mir.

Komenski je bio motivisan za najšire i najdelikatnije društvene promjene, rješavao ih je pansofijskom mudršću, cjelovitim i jedinstvenim poimanjem svijeta i života, a spoznavanja i etičkog vrednovanja, sintezom sveukupnih znanstvenih, religijskih i etičkih postignuća.

Posebnu pažnju Komenski je posvećivao moralu, „tko napreduje u znanosti a nazaduje u moralu – više nazaduje nego što napreduje“ (Komenski, 1954, 66). Duboko je svjestan zapreka u realizaciji svojih ideja, pa kaže u 33. poglavlju u kome navodi moguće zapreke:

- nedovoljan broj metodički školovanih, sposobnih za sigurno i uspješno vođenje škola
- ako bi i imali tako dobre učitelje, ne bi imali sredstava za njihovo uzdržavanje
- nije osigurano da bi se mogla školovati djeca siromašnih roditelja
- posebno treba računati na otpor staromodne obrazovane elite koja se strogo pridržava starih kalupa, odbacujući sve novine.
- pomanjkanje odgovarajućih udžbenika (Komenski, 1954, 33. poglavlje).

Komenski sam optimistično odgovara na moguće navedene zapreke primjeni univerzalne metode. Mogu se naći dobri ljudi – donatori koji će osigurati novac za tiskanje dobrih knjiga koje bi se mogle kupovati po niskoj cijeni.

Posebice se posvetio pripremi panmetodičkih knjiga (svemetodičke knjige). Komenski u vezi s tim predlaže udruženja sposobnih znanstvenika koji će izraditi panmetodiku (univerzalnu metodu). Komenski predlaže brojne motivatore kao mehanizme upravljanja motivacijom svih imanentnih subjekata (mada se termin motivator i motivacija u to vrijeme još nije koristio).

Kako se posredstvom motivatora kao metoda pomoću kojih se mogu bojne potrebe i interesi „dovesti u red“ tako što će se pomoću njih podstaknuti određivanje prioriteta u zadovoljavanju potreba i usaglašavanju interesa između subjekata“ (Weinrich, Koontz, 1994, 462).

Komenski zamolbom roditelja njih pretvara u motivatore, ali to isto čini s učiteljima, znanstvenicima, teolozima, te političkom vlasti. Sve navedene subjekte Komenski upućuje kako mogu i trebaju pomoći u ostvarivanju njegove ideje, motivišući ih na vrlo probran način (Komenski, 1995, 33. poglavlje). Znajući inte-

rese i mogućnosti svih subjekata kojima se obratio. „Svatko ima svoj motivacijski upaljač“ (Denny, 2000, 29).

Komenski i pored što je dobar strateg za realizaciju svojih ideja, poznavajući političke trendove, ljude i interese u Europi, te potencijalne „upaljače“ motivacije, ima i duh stvaralačkog genija koji je obdaren i autonomnom motivacijom, u kojoj se „aktivni ljudi ne savijaju na pritisak izvana ili radi pasivne discipliniranosti, nego djeluju autonomno motivirani.“ (Schmidt, 1971, 284).

Za kakvu je osnovnu školu bio motivisan J.A. Komenski

Sa reorganizacijom tadašnjega društva proizašle su veće teritorijalne zajednice koje su prevladale feudalni partikularizam, temeljem čega se proširilo i unutrašnje tržište. Kako se povećala potreba po proizvodnji roba, pripadnici nadolazeće klase organiziraju proizvodnju na selu, što ima za posljedicu osvještavanje kmetova. Kapitalisti su iskorištavali dostignuća i napredak prirodoslovnih nauka. Novi način rada u manufakturi, a posebice kasnije u industriji zahtijeva donekle kvalifikovaniju radnu snagu. Tako se zapravo rađa potreba po minimalnoj općoj izobrazbi što većeg broja potencijalnih radnika, što zapravo znači da se pojavila potreba za osnovnom školom.

Obzirom na neupotrebljivost feudalnog školstva, nova osnovna škola je morala znatno poboljšati kvalitet poučavanja. Osnovna škola se razvija u:

- masovnu školu
- školu na maternjem jeziku
- školu opće obaveze.

U ovu školu su obavezna ići sva djeca, od djece kmetova do plemićke, iz siromašnih i iz bogatih porodica, djevojčice i dječaci. U školi se poučavaju svi o svemu (Komenski, 1995, 10. poglavlje).

Osnovna škola je opće obrazovna, čime se oduzima potreba svakoj feudalnoj stručnoj školi da obučava učenika ispočetka. Komenski je svoju kreaciju osnovne škole nazvao škola maternjeg jezika, što podrazumijeva da je nastavni jezik maternji jezik.

Prema zamisli Komenskog, škola je bila prije svega namijenjena djeci kmetova koja ranije, u pravilu, nisu išla u školu, kao i svima drugima. Općeobrazovanost i opća obaveza pohađanja škole svih i svakoga koju je zamislio i za koju se čitav život zalagao, svrstava ga u humanistu najvećeg razmjera.

Općeobrazovanost Komenski temelji na činjenici da su sva djeca Božija, iz čega proizlazi jednakopravnost. U kritici postojećega feudalnog školstva se jasno vidi socijalna pozadina spomenutog zahtjeva po jednakopravnosti (Komenski, 1995, 11. poglavlje).

Ideja osnovne škole je zapravo oduzimala katoličkoj crkvi monopol u školstvu. Da bi pansofija bila shvaćena, moraju se stvarati škole, ali i popraviti poučavanje, na temelju toga je Komenski došao do didaktike, odnosno „Upute za poučavanje“ kako je sam nazvao.

Uvažavajući teološko gledanje, Komenski obrazlaže od Boga danu namjenu čovjeku na ovom svijetu. Zapravo, on izlazi iz ideala „kakav treba biti čovjek“ da tu namjenu dosegne. Nasuprot stavovima Komenskog, srednjovjekovna pedagogija postavlja glavni cilj odgoja za onaj svijet, prema čemu kmeta nije trebalo uopće obrazovati. Prema Komenskom, čovjek teži ka obrazovanju, prirodnosti i pobožnosti, dakle dobrome u skladu sa njegovom prirodom. Komenski je kritizirao surovost feudalne škole, izražavajući vjeru u mogućnost djetetova razvoja (k obrazovanosti, prirodnosti i pobožnosti), ako se u obrazovnom radu uvažava dječija priroda koja sama teži ka tome, imitirajući vanjsku organsku prirodu. (Komenski, 1995, 12. poglavlje).

Pod utjecajem filozofskih gledišta o čovjekovom odnosu do prirode (Aristotelovih, Ciceronovih, Alstedovih), gledišta nekih renesansnih filozofa o prirodi kao predmetu spoznavanja, posebice Vivesa, te kao svjedočenje napretka prirodoslovnih nauka, gdje je vidljivo da se najviše stvarnoga znanja dobija iz prirode.

Kako je i sam čovjek dio prirode, Komenski kao i Ratke je mislio da se u pedagogiji najviše možemo naučiti, ako se ugledamo na prirodu. Komenski, motivisan snagom prirode, u svojoj Velikoj didaktici je tu zamisao mislio ostvariti:

- postavio je za ishodište neko događanje u prirodi
 - prirodno načelo
 - zamisli i primjere je ilustrirao prema prirodi
 - pokazao kako se po tom „načelu“ ponašaju ljudi (građevinci, vrtlari, slikari i sl.)
 - utvrdio je kako su kod toga „načela“ dotada griješili u školama
 - napisao kako se treba pri poučavanju to popraviti u duhu ishodišnoga prirodnog načela
- Valja napomenuti da je čovjek društveno biće pa je odgoj društvena kategorija. Zapravo, ne možemo prenositi zakone iz prirode na društvo (socijalni darvinizam), pa se pedagoške i psihološke zakonitosti ne mogu svesti na biološke, u protivnom u odgoju ne bi smjelo biti ničeg što ne možemo izvesti iz vanjske prirode.
- pozivanje na prirodu kod Komenskog je često samo naknadno utemeljenje.

Komenski u svom djelu „Najnoviji jezički metod“ je naveo da njegova didaktika ima tri sa prirodom skladna temelja:

1. paralelizam stvari i riječi
 2. pravilan i neprekinut vrsni red
 3. prijatana, lak i naglo ka cilju usmjeren postupak
1. paralelizam stvari i riječi - učenici se ne trebaju učiti riječima prije nego što upoznaju stvari, ali mogu to spoznavati tako što će istovremeno upoznati prvo stvari, a potom riječi.
 2. pravilan neprekinut vrsni red – to načelo prije svega zahtijeva poznavanje učenikove prirode
 3. prijatan, lak i ka cilju naglo usmjeren postupak - u ovom slučaju moraju formirati red i uvesti razrednu nastavu, gdje će jedan učitelj poučavati sve učenike istog razreda istovremeno (Komenski, 1995, 19. poglavlje).

Komenky ostvaruje svoju zamisao tako što je za sve istog stupnja predvidio iste sadržaje nastave i za sve učenike istog razreda isti udžbenik.

Da bi Komenski omogućio kolektivnu nastavu, morao je zahtijevati početak i kraj školske godine, strogu podjelu nastavnog sadržaja na godinu, mjesec, dan i sat, čime je otvorio problem nastavnog sata, ali i podjelu školovanja na razrede. „To je bilo naglo ka cilju usmjeren postupak (Komenski, 1995, 16. poglavlje).

Da bi nastava bila prijatna i laka, Komenski je postigao to uvažavanjem dječije prirode, zapravo, Komenski je tako želio urediti nastavu da bude prijatna za dijete, uz svakako isključivanje prisilnih sredstava koja su zapravo do tada školu istinski pretvarala u mučilište.

Motivacija u nastavi Komenskog

Komenski je kategorički napadao stoljećima uhodanu praksu premlaćivanja učenika zbog njihovih neuspjeha u nastavi. Definitivno je Komenski odbacivao bilo kakve pritiske na učenike tijekom poučavanja (Komenski, 1995, 12. i 17. poglavlje). „Jasno je naglašavao premlaćivanje i udarci nemaju moć razvijanja ljubavi prema znanosti nego zapravo, rezultiraju duhovnom dosadom i neprijateljstvu prema znanosti“ (Komenski, 1995, 26. poglavlje).

Komenski je takvim stavovima i konstrukcijama udario temelj začecima motivacije za učenje, zahtijevajući viši kvalitet znanja, ne zapamćivanje, nego razumijevanje nastavnog sadržaja.

Za viši kvalitet razumijevanja potrebna je učenikova misaona aktivnost. Palica i sramoćenje su demotivirale učenika i prisiljavale ga da uči napamet, a ne da bi to što je učio i razumio. Komenski je bio svjestan da su za razumijevanje nastavnog sadržaja bila potrebna motivacija (mada je nije tako nazivao). Komenski najviše inzistira na zanimanju učenika i ljubavi prema znanosti, što je htio postići uvažavanjem njihove prirode, ciljanim sadržajem nastave i prijatnim i lako ka cilju usmjerenim postupkom.

Sadržajno i eminentno utemeljena kritika Komenskom prema sadržaju i „metodama“ rada feudalne škole tražila je zahtjeve koje je on, temeljito i jasno, postavio u smislu promjena svega postojećeg u toj školi.

Komenski je upozoravao roditelje kako se trebaju ponašati prema učenicima kako bi kao motivatori bili izvor nakazane motivacije. Također, Komenski postavlja zahtjeve i odnosima škole i okoline učenika (njihova doma), kako bi i u tom odnosu pobudio brojne motive za učenje. Poseban naglasak Komenski daje na ljubazan odnos učitelja prema učenicima.

Pored navedenog, Komenski naglašava važnost brige za razveseljavanje učenika putem ukrašavanja školskih prostorija, izgradnjom školskoga vrta, sa raznim igrama i sl. (Komenski, 1995, 17. poglavlje).

Uporedimo li cjelovite zahtjeve Komenskog koji posebice podstiču kako intrinzičnu (unutarnju), tako i eksternu (vanjsku) motivaciju, sa činjenicom da u tadašnjoj školi ničeg od pobrojanog nije bilo, izuzev što su učenici sa učiteljem jednom godišnje išli rezati šibe (motke) sa kojim ih je mlatio, uvidjet ćemo jak

kontrast i napredak ka općehumanoj školi i obrazovanju koje u svoje okrilje uzima motivaciju kao bitan čimbenik, a sve zahvaljujući Komenskom.

Zaključna razmatranja

Na temelju iznesenog, možemo konstatirati da je Komenski u svoje vrijeme razumio i zahtijevao da se nastava mora prožeti veseljem i zadovoljstvom, čime je udario temelje motivaciji za učenje učenika, posebice i time što je nastavnike, roditelje i druge čimbenike iz bližeg i daljeg okruženja angažirao kao motivatore, čime bi se i danas mogla pohvaliti svaka savremena škola.

Komenski je kao niko dotad masovno mobilizirao sve čimbenike u društvu, od učenika, njihovih roditelja, lokalne sredine, znanstvenika, teologa i političke vlasti, zahtijevajući od njih ulogu motivatora. Svakako je, po našem mišljenju, neophodno poduzeti nova i temeljitija istraživanja na ovu temu, prije sve zato da se u teoriji i praksi obogati značaj motivacije za učenje, te doprinos motivisanih ljudi razvoju društva u cjelini.

Bibliografija

- Denny, R. (2000). *Motivacija za uspjeh*. Zagreb: M.E.P. Consult.
- Fukuyama, F. (1990). *Kraj povijesti i posljednji čovjek*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Komenski, J.A. (1956). *Velika didaktika*. Beograd, Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Komenski, J.A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: pedagoška obzorja.
- Lamovec, T. (1986). *Psihologija motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1976). *Operacionalizacija smotrov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rus, V.S. (2000). *Socialna in societalna psihologije (z obrisi sociopsihologije)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Schmidt, V. (1971). *Znanstveno-tehnička revolucija, škola i odgoj*. Pedagoški rad.
- Škrgić, M. (2006). *Motivacija*. Bihać: Grafičar.
- Vujić, V. (2004). *Menadžment ljudskog kapitala*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Vukasović, A. (1986). *Utjecaj J.A. Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Weinrich, H., Koontz, H. (1994). *Menadžment*. Varaždin: Varteks.
- Zore, F. (1997). *Obzorja grštva – Logos in bit v antični filozofiji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Karel Rýdl

Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, Czech Republic

Uniwersytet w Pardubicach, Republika Czeska
Wydział Filozoficzny

Idea humanismu J.A. Komenského a potřeby všeobecného systému vzdělávání

Humanistic ideas of J.A. Comenius
and the needs of contemporary education system

Idee humanizmu J.A. Komeňského
a potreby współczesnego systemu edukacji

Abstract

This article presents sentences about the application and using of humanity and human behaviour orientated ideas from the point of view of the form of the effectivity of teacher training for perspectives of school system. The Author presents the problem from the historical development and from the point of view of educational situation of today. The text based on the idea of christian humanism of Comenius (communication, responsibility and tolerance for diversities. Comenius developed the idea about education minimalizing evil formulated by Plato. Author prefers continual development of the innovative changes into the school system as better then some revolutional change or basic reform.

Keywords: humanity, education, Comenius, teacher training, efectivity, innovation, life values, school system

Streszczenie

W tekście przedstawiono sentencje dotyczące zastosowania i wykorzystania humanistycznych i ludzkich zachowań ukierunkowanych na ideę z punktu widzenia formy efektywności kształcenia nauczycieli dla perspektyw systemu szkolnego. Autor przedstawia problem z punktu historycznego rozwoju i widzenia dzisiejszej sytuacji edukacyjnej. Tekst oparty jest na idei chrześcijańskiego humanizmu Komeňskiego (komunikacja, odpowiedzialność i tolerancja dla różnorodności). Jan Amos Komeňski opracował koncepcję edukacji minimalizującej zło, sformułowanej przez Platona. Autor tekstu preferuje ciągły rozwój innowacyjnych zmian w systemie szkolnym jako lepszy niż niektóre rewolucyjne zmiany lub podstawowa reforma szkolnictwa..

Słowa kluczowe: ludzkość, edukacja, Comenius, kształcenie nauczycieli, doskonałość, innowacje, wartości życiowe, system szkolny

Abstrakt

Článek přináší myšlenky o možné či nutné aplikaci humanismu a humánních idejí do pregraduální přípravy učitelů pro efektivní perspektivy celého školského systému. Autor uvádí pro-

blematiku z hlediska nejen historického vývoje, ale i z hlediska současných problémů v oblasti školního vzdělávání. Text vychází z Komenského koncepce křesťanského humanismu, postaveného na komunikaci, odpovědnosti a tolerance vůči jinakosti. Komenský rozvíjí Platonovu myšlenku o vzdělání, které potlačuje vědomé konání zla. Autor uvádí argumenty pro preferenci kontinuálního vývoje školského systému, do něhož jsou implementovány stále efektivnější inovace, měnící nejen vnitřní pedagogickou činnost ve výuce, ale častěji i organizační změny měnící vnější rámec školského systému. Jednorázová revoluční změna se nejeví jako efektivní.

Klíčová slova: humanita, pedagogika, Komenský, příprava učitele, efektivita, inovace, životní hodnoty, školský systém

Úvodem

Většina laické veřejnosti stále podléhá mýtu, přetrvávajícího z minulých staletí že učitelem může být každý, kdo po dobu vyučovací hodiny udrží křídlo a moč. Tento nesmysl je posilován také současnou situací, kdy tradičně organizovaný školský systém evidentně nestačí uspokojovat potřeby nových generací po efektivním vzdělávání a výchově, ale ani krátkodobé požadavky zaměstnavatelů, motivované primárně nikoliv osobnostním rozvojem žáků, ale vidinou vlastních zisků a udržení se v konkurenčním boji stále inovovaných technologií. Na druhé straně postupující profesionalizace učitelství, orientovaná i v současnosti převážně na znalosti aporbačních předmětů, nemůže poskytnout zájemcům o učitelské povolání to, co se ukazuje v současnosti a blízké perspektivě pro učitelské povolání jako prioritní. Jde o znalosti z oblasti psychologie, psychiatrie, antropologie a sociologie, týkajících se osobnostních charakteristik věkových skupin žáků ve vztahu k vývoji vnitřního a vnějšího prostředí, které děti a mládež výrazně ovlivňují. Bez základních empirických poznatků z oblasti neurověd propojených s pedagogickými teoriemi, hledá tradičně připravovaný učitel řešení výchovných a vzdělávacích problémů opět jen v nefunkčních, a často velmi osobnostnímu rozvoji dětí ubližujících tradičních postupech. Nestačí tedy jen současné potřeby profesionalizace učitelů spojovat s humanismem, ale musíme také přesně chápat, o jaký humanismus má jít. I na tento problém budeme hledat odpověď v tomto příspěvku.

Odmítám způsoby řešení tohoto složitého problému, které reagují nikoliv na příčiny, ale na důsledky, kdy jsou navrhovány silové a represivní prostředky, jako je tomu např. v Anglii.

Do povinného školství jsou verbováni důstojníci s výcvikem pro přežití v extrémních podmínkách. Současné učitelství je v praxi veřejnosti chápáno jako služba v permanentně nepřátelském prostředí bez možnosti obrany. Krizové situace během vyučování navazují doslova jedna na druhou a napětí, stres a adrenalin z projevů násilí stále útočí na učitelovu osobnost. Jedna hodina učitele rovná se tři hodiny v jiné práci. Výsledkem není zlepšení situace ve školách, ale jen zrychlené odchody vyhořelých učitelů, kteří jsou nahrazováni lidmi, kteří již necítí učitelství jako poslání, ale jen jako příležitost k obživě, byť na krátkou dobu.

Jaký humanismus potřebuje současné školství?

Pomineme-li zcela zásadní otázku, zda má vůbec smysl ještě do tradičně organizovaného školství investovat nebo tyto prostředky investovat do budování nových efektivních forem výchovy a vzdělávání, pomocí kterých bude možné připravit děti a mládež i pro kratší období budoucnosti, protože dějiny školství nás poučují, že jakékoliv zásadní revoluční změna spíše škodí, než pomáhá, vnímám otázku kontinuálního zlepšování stávajícího systému jako jediné možné řešení, nejlépe s organizačními změnami pro nově nastupující ročníky do povinného vzdělávání, vyvolané i zásadními obsahovými a organizačními změnami v oblasti pregraduální přípravy učitelů. V této souvislosti je, myslím nejen v českém prostředí, typické plošné zavádění kritérií kvality pro jednotlivé fakulty v rámci jedné univerzity, z nichž řada kritérií (v oblasti publikací) vůbec nevyhovuje např. pedagogickým fakultám, kdy jejich profesně cílové publikace v oblasti didaktiky, metodiky a učebních textů vůbec nejsou ohodnocovány v systému RIV, čímž je ohrožována prestiž fakulty jako vědeckého pracoviště.

Ovšem nelze jen naříkat, jedno řešení se ukazuje jako nosné, chceme-li i za státní podpory efektivně změnit přípravu učitelů, totiž vyvázat přípravu učitelů ze svazu univerzit a nadále ji rozvíjet v samostatných vysokoškolských institucích, silněji provázané s praxí školství pomocí cvičných, klinických, laboratorních škol s větší časovou dotací pro různé formy praktických činností studentů s dětmi a zkušenými učiteli.

Jak vlastně můžeme smysluplně chápat humanismus ve školství a pedagogice? Asi nemá moc smyslu vést v tomto duchu nové generace k upevňování pouze pozitivních lidských vlastností, charakteristik a jednání s cílem postupného odstraňování zla a nevraživosti ve společnosti. Tato osvícenská teorie, vycházející z Platonovy ideje, že vzdělání snižuje v člověku vědomé konání zla, byla silně rozpracována J.A. Komenským v řadě jeho spisů s důrazem na napravení porušené rovnováhy v člověku a celé lidské společnosti. V této souvislosti lze hledat podobnosti doby Komenského s naší dobou (např. v turbulentním řešení proměny paradigmatu společenského života v oblasti právní i sociální rovnosti, spravedlivosti, hodnotové orientace) jako argument pro promyšlení aktuálnosti Komenského výzev k řešení přes humánní postupy v oblasti výchovy a vzdělávání, které se ukazují jako neefektivnější, ale také jako časově (méně již materiálně) velmi náročné. Problém současnosti v aplikaci tohoto řešení tkví v tom, že výše uvedené projevy nerovnosti, vyplývající z porušené přirozené harmonie řádu, nejsou chápány jako principy soužití ve společnosti, ale jako hmatatelné projevy úspěšnosti jednotlivce, společenské skupiny nebo národa či státu na úkor jiných. Harmonická kontinuita společenského vývoje je porušena také tím, že se hodnotově prosazuje krátkodobě úspěšná cesta konkurenceschopnosti, soutěže a výkonu jako výrazu ceny „živé hmoty“, např. v podobě pracovní síly nebo lidského zdroje.

Je otázkou do diskuse, zda nám dnes také pomůže pojetí světa a lidstva jako labyrintu, který Komenský prožívat velmi silně a nad nímž zoufal, ale nezabloudil a neztratil viru (tehdy křesťanskou, v současnosti třeba i jinou). Komenský viděl

možnosti lepšího světa v lepším člověku a hledal konkrétní cesty proměně a tím i nápravě člověka a světa vůbec (Komenský, 1963 a 1993). Cíl byl tedy dán, projeví se v daleké budoucnosti, pokud se k němu budeme navrženými postupy přibližovat. Uplynulo více jak 300 let a lze se ptát, jak lidská společnost postoupila v přibližování se tomuto cíli. Pozitivně viděno, např. i tím, že jeden předpoklad byl naplněn – společnost je převážně alfabetizována, ale k čemu to vedlo? Zatím pragmaticky více ke kvalifikovanosti (člověk jako lidský zdroj energie) než kultivaci člověka (ve smyslu prosazování skutečně humánních hodnot škodících jen minimálně jinému člověku). Jsme v přechodné době, kdy je nutné více pozornosti věnovat právě té kultivaci člověka než jeho pouhé kvalifikaci. Jak toto naplňujeme v oblasti profesní přípravy učitelů, kteří mají na novou generaci vedle rodičů asi největší vliv. Jaké osobnosti „pouštíme“ k dětem a mládeži, jak se staráme o to, abychom k dětem pouštěli jen ty nejlepší a harmonicky osobnostně vyrovnané jedince? Že to jde, ukazují obligátní příklady z Finska. Ovšem, jen tím, že všude vysadíme břízy a zaplníme prohlubně vodou, nevytvoříme zde Finsko. Budou zde jen jezera, bažiny, břízy a mezi tím budou „pobíhat“ Češi a příslušníci národnostních a etnických menšin.

Kultivace osobnosti směrem k osobní harmonii je vlastně projevem důvěry ve smysluplnost humanismu. Ztratíme-li víru v humanismus jako podstatu člověka, povede to jen k pragmatickému střechování v rychlých, jednoduchých „řešeních“ reagujících hlavně na důsledky, nikoliv příčiny identifikovaných problémů. Je dobré si stále uvědomovat, co vlastně víme o tzv. etnologii člověka a jak s ní umíme pracovat v oblasti péče o harmonii nových generací (Lorenz, 1993).

Nakolik ještě platí Komenského idea, že vzděláním odstraňujeme v člověku vědomé konání zla, když řadu dnes nejtěžších zločinů proti lidskosti a z oblasti ekonomické kriminality s využitím nejnovějších technologií konají vysokoškolsky vzdělaní lidé? Nakolik je pohodlnější i pro nové generace nechat sebou manipulovat (např. médii) za osobní klid a pohodlnost konzumního života? Jaké možnosti má potom učitel, byť velmi vzdělaný a motivovaný pro práci s dětmi, když naráží na nepochopení, nezájem a apatii nejen u dětí, ale i rodičů? Jaký je potom smysl vzdělávání bez směřování k éthosu humánního chování? Jaký je ale efekt éthosu humanismu, který je předáván pouze verbálně, formálně jako souhrn nebo soubor idealizovaných formulek, které lze kdykoliv zopakovat, vedle získávání tohoto éthosu v komunikační praxi s učitelskými osobnostmi během pedagogických praxí studentů učitelství? Proč v této přípravě stále spíše podléháme omezujícímu pragmatismu, který se zdá být prostředkem pro řešení všech složitých problémů pedagogického světa, ovšem jen za cenu využití tradičních, ale z hlediska neuropedagogických výzkumů škodlivých, postupů pedagogiky 19. století, postavených např. na odměnách a trestech a vnější autoritě učitele ve škole, mající tehdy ještě monopol na systematicky uspořádané poznatky o světě, a ne na podpoře vnitřní motivace dítěte se učit a poznávat svět.

Rozvoj kompetencí učitele v duchu humanistických principů pedagogické teorie

Je zcela zásadní otázkou, zda současný systém pregraduální přípravy učitelů v České republice, kdy neexistuje celostátní objednávka na profesní podobu učitele a každá fakulta si vytváří vlastní model přípravy učitelů včetně časové dotace pro všechny formy praxe, je efektivní tím, že do obsahu převažující přípravy učitele pro tradiční organizaci školství a výuku v něm, nesystémově, spíše na základě snahy jednotlivých odborníků pronikají prvky, které umožňují zprostředkovat znalosti a hlavně dovednosti použitelné i v budoucnosti ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Jedná se např. o organizační formy z alternativních nebo jinak tzv. reformních škol, prostor pro samostatnou a skupinovou práci dětí, s možnostmi efektivního hodnocení učebních procesů jednotlivých žáků včetně jejich výsledků, i když zákon umožňuje pouze číselnou klasifikaci nebo slovní hodnocení. Patří sem také samozřejmě důraz učitele na individuální přístup k učení včetně tempa a časových dispozic, což je umožňováno současnými technologiemi, pokud jim přizpůsobíme částečně i organizace školního života. Otázkou také je, zda v současné době konstruktivistický přístup podkládaný oporovými citacemi nejrozumnějších „Korthagenů, Shulmanů, Gardnerů a dalších klasiků“ současné pedeutologie, nezačíná zaostávat za tempem prosazování perspektivních potřeb a požadavků na roli a funkci učitele v příštích 10-15 letech, i z hlediska rychle se šířících teorií o snižující se efektivitě tradičně organizované školní výuky. Další otázkou je, zda zákonem vymezené cíle vzdělávání a výchovy tzv. kompetencemi, se dostatečně odrážejí v obsahové, metodické a dovednostní přípravě učitelů na jednotlivých fakultách. Je jasné, že příprava učitelů bez dovedností porozumět chování a jednání dítěte v určitých věkových úrovních, což bez dostatečného praktického pobytu studenta mezi dětmi není možné, je efektivní, pokud se soustředíme jen na, a třeba i modernizované, obsahy aprobačních předmětů, které jsou dnes chápány jen jako jeden z prostředků rozvoje osobnosti člověka. Na druhou stranu nelze pod hlavičkou humanismu redukovat pregraduální přípravu na prakticistní trénink jednotlivých rutinérských aktivit učitel ve smyslu ideálu metodické encyklopedie v podobě knihy učitelských „kuchařských předpisů“, jak o to občas lidé mimo pedagogickou a školskopolitickou sféru usilují.

Proč v rámci pregraduální přípravy učitele převážně učíme lidi číst o tom, jak by se mělo učit?

Nepotřebujeme tedy pro přípravu učitele humanismus plytkých frází o omezování negativních stránek lidské povahy (z hlediska harmonické přirozenosti to ani není možné), ale humanismus, který buduje v člověku jistotu a pevnost harmonie pozitivních a negativních stránek lidské povahy a dovednosti, jak tuto harmonii neporušovat a kontrolovat. Co se student učitelství o těchto postupech, metodách a formách práce s vlastní osobností dozvídá?

Nakolik je student učitelství v současné době připravován k tomu, aby ve svých žácích dokázal probouzet dovednosti najít si vlastní formy učení se (studijní autokonceptce) samostatně (studijní autonomie)? Jak se dnešní studenti učitelství učí pozitivně motivovat budoucí žáky k vlastnímu sebezdokonalování? Polozapomenutý obrozenecký kněz Vincenc Zahradník (1790-1836) napsal: *Kdo má učit jiné, nesmí nikdy přestat se učit a zdokonalovat se sám. A učitel, že má učit vždy s veselou myslí a tváří, protože tak přenáší veselou mysl i na své žáky a teprve pak se mu učení ve škole daří* (Čáda, 1906, s. 2).

Kolik inovací vydrží ještě tradiční školský systém?

Protože podporuji tezi o kontinuálním vývoji školského systému a nikoliv jednorázové revoluční přeměny, mohu na tuto otázku odpovědět jen tak, že systém vydrží velmi mnoho různých inovací kurikulárního, didaktického, metodického charakteru, které se ovšem týkají jen vnitřního života jednotlivých škol. V současnosti jsme svědky bouřlivého přerodu tradičních forem transmisivního vyučování do formy konstruktivní. Předpokládá to humanizovanou pregraduální přípravu učitelů, proměnu legislativy v cílech vzdělávání a výchovy a vyšší materiální podporu pro vybavení škol. To vše se za posledních 15 let u nás událo (až na tu proměnu přípravu učitelů). Je ovšem otázkou, zda toto stačí pro rychle se měnící svět okolo nás? Osobně si myslím, že zatím stačí, ale už nyní je nutné promyšlet kontinuální inovace, které postihnou především organizační podmínky pro existenci jednotlivých škol v systému. Nakolik je nadále efektivní udržovat plnění povinné školní docházky v tradičně organizovaných školách, když současné technologie umožňují zcela jinou organizaci „učebního dne“ jednotlivých dětí a předpokládá to i měnící se funkce a role učitele. Proč již dlouhodobě trpíme, aby problematiku vzdělávací politiky státu, která se ukazuje být souborem zásadních strategických opatření pro perspektivní rozvoj národa, státu a mezinárodní spolupráci, vytvářeli politici, jejichž často jedinou (ani ne odbornou) kvalifikací je stranická loajalita a pevné vzájemné vazby s podobně kvalifikovanými lidmi v ostatních rezortech? Jen si vzpomeňme na, proč jednou z prvních tereziánských reforem bylo zrušení feudálního zvyku, totiž dědění státních a politických funkcí v rámci šlechtických rodů, a jejich nahrazení univerzitně vzdělanými odborníky ve smyslu státních úředníků. Odbornost a kvalifikace hrají svoji rozhodující roli v oblasti zdravotnictví, veterinářství, potravinářského a jiného průmyslu. Proč je to tak málo respektováno v oblasti řízení a správě vzdělávání a školství nebo i oblasti sociální péče, kde jde prioritně o živé lidi?

Závěrem

Končím tento příspěvek čtyřmi závěrečnými myšlenkami jako podmínkami pro udržení společenského respektu funkčnímu školskému systému a otevřenou perspektivou systému výchovy a vzdělávání, pokud budou výše uváděné návrhy respektovány a prosazovány v praxi.

1. Připustíme-li nesmyslnost metodologického přístupu k spekulacím o budoucnosti v podobě lineárního vývoje, jak můžeme (a z čeho) vědět, co bude pro dnes nastupující děti do základní školy účelné a funkční pro jejich život za 15 nebo 20 let?
2. Lze snad jen předpokládat, že i v budoucnu se uplatní člověk, vzdělaný v oblasti efektivní mezilidské komunikace a spolupráce, vycházející z hodnotové orientace omezující agresivitu, násilí a vzájemnou nevraživost, v dovednostech (sebe)reflektivních metod a forem a v psychické odolnosti vůči změnám s důrazem na ochranu a udržitelnost životního prostředí.
3. Nelze jinak, než podporovat pravdivost myšlenky z konce 19. století, která zní: Pokud chceme udržet ve světě mír a prosazovat humanismus jako základní princip lidského soužití, musíme platit učitele více než generály.
4. V oblasti výchovy jedince je nutné se orientovat více na poznání nitra člověka ve smyslu jeho duchovního rozměru než na formy přežívání pod tlakem vnějších podmínek a prostředí, které neumíme nebo spíše nechceme měnit, protože většinou přinášejí pohodlnou a téměř bezproblémovou existenci v konzumním životě.
5. *Náboženství pěstovalo tak zvané velké city. Jsou tak zvané velké city, větší než ty utilitární, a jestliže škola dnes pěstuje jenom odborné vyučování, tak žák ve škole se nikdy nedostane k tomu, aby se přiblížil k těm velkým citům člověka. Chybí mu citová výchova, a to je také ta jedna úloha, kterou hrálo náboženství. Bez této úlohy, bez probouzení tak zvaných velkých citů, které byly základem staré tragédie, ať už řecké nebo klasické francouzské, člověk velmi zploští* (Peroutka, 1950, s. 23).

Použité prameny

- Čáda, František, *Zahradníkovy pedagogické práce*. In: Pedagogické rozhledy, XX., 1906
- Komenský, Jan Amos, *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon 1963
- Komenský, Jan Amos, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda 1992
- Lorenz, Konrad, *Základy etologie*. Praha: Academia 1993
- Peroutka, Ferdinand, *Výbor citátů a úryvků z díla pro 21. století*. Stará Huť: Památník Karla Čapka 2015.

BIBLIOGRAFICZNE NOTY O AUTORACH

BIOGRAPHICAL NOTES ABOUT THE AUTHORS

I. POLSKIE RECEPCJE JANA AMOSA KOMEŃSKIEGO

I. POLISH PERCEPTIONS OF JOHN AMOS COMENIUS

Dr hab. Andrzej Borkowski, prof. nadzw.dr hab., literaturoznawca, teoretyk literatury, slawista; Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny.

Ass. Prof. Andrzej Borkowski, PhD, slavistic, literary critic and theorist; University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Faculty of Humanities.



Pracownik Katedry Antropologii Dzieła Literackiego i Germanistyki Instytutu Neofilologii i Badań Interdyscyplinarnych WH UPH. Kieruje Ośrodkiem Literatury Dawnej, Teorii Literatury i Kultury Słowian w Centrum Badań Naukowych Instytutu Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego. Redaktor merytoryczny czasopisma „Inskrypcje. Półrocznik”. Współredaguje serie wydawnicze „Conversatoria Litteraria Sedlcensia”, „Wyobrażenia i Teksty”. Autor książek naukowych: *Imaginarium symboliczne Wacława Potockiego: „Ogród nie plewiony”* (2011); *Лабиринты дискурсов в славянских литературных эпохах барокко. Религия – политика – общество* (2015).

Current employment: Department of German Philology and Anthropology of Literary Work at the Institute of Modern Languages and Interdisciplinary Research (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities). Director of the Centre for Ancient Literature, Literary Theory and Slavic Culture in the Research Centre of Franciszek Karpiński Institute of Regional Culture and Literary Research. Editor-in-chief of the journal “Inskrypcje. Półrocznik”. Co-editor of “Conversatoria Litteraria Sedlcensia”, “Wyobrażenia i Teksty”. Author of *Imaginarium symboliczne Wacława Potockiego: „Ogród nie plewiony”* (2011) and *Лабиринты дискурсов в славянских литературных эпохах барокко. Религия – политика – общество. Религия – политика – общество* (2015).

Anna Agnieszka Borychowska, studentka pedagogiki, specjalność edukacja wieku dziecięcego, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.

Anna Agnieszka Borychowska, pedagogy student, specialisation in young children’s and pre-school education at Siedlce University of Natural Sciences and Humanities.



W 2016 roku uzyskała tytuł licencjata za pracę dyplomową „Twórczość plastyczna dzieci w wieku przedszkolnym”. Jej zainteresowanie Janem Amosem Komeńskim zaczęło się, kiedy analizowała biografie słynnych pedagogów. Jednak dopiero promotor, prof. Barbara Sitarska, była inspiracją do wnikliwego studiowania literatury dotyczącej Jana Amosa Komeńskiego, zachęciła do lektury jego dzieł oraz refleksji na temat dorobku pedagogicznego. Obecnie A. Borychowska pracuje nad pracą magisterską „Nauczyciel Jana Amosa Komeńskiego w recepcji współczesnych nauczycieli”.

Second-year student of pedagogy, specialisation in young children's and pre-school education. In 2016 I got a bachelor's degree for writing the diploma project entitled "Creative Activity in Visual Arts for Preschool Children". My interest in John Amos Comenius started two years ago when I was analysing biographies of famous people from the field of pedagogy. However, it was my thesis supervisor, Professor Barbara Sitarska, who really inspired me to have a deeper insight into different works on John Amos Comenius, encouraged me to study his writings and reflect on his pedagogical concepts. Currently I am working on my M.A. thesis "John Amos Comenius' teacher in the reception of contemporary teachers".



Janina Florczykiewicz, prof. nadzw. dr hab., pedagog, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny.

Ass. Prof. Janina Florczykiewicz, PhD, pedagogue; University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Faculty of Humanities.

Zatrudniona na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Katedrze Sztuki na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. W roku 2014 uzyskała stopień naukowy doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Jej zainteresowania naukowe plasują się na pograniczu dwóch dyscyplin – pedagogiki i sztuki. Prowadzi badania nad rolą kreacji wizualnej w rozwoju podmiotowym oraz zastosowaniem metod opartych na

kreacji wizualnej w resocjalizacji. Jest autorką monografii i opracowań z zakresu wychowania przez sztukę oraz resocjalizacji. Realizowała również programy z zakresu edukacji sztuką w zakładach karnych.

Professor at the Chair of Art in Siedlce University of Natural Sciences and Humanities. Her research interests are concentrated on the border of two disciplines: pedagogy and art; especially concern applying of visual arts in actions focused on a subjective development of an individual. She is an author of studies from the scope of the education through art. Her academic achievements also include practical implementations in this field.



Barbara Grzegorzczak, mgr, pedagog (metodyk edukacji wczesnoszkolnej), starszy wykładowca w Katedrze Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

Barbara Grzegorzczak, MA, educationist (early school education methodologist), University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Faculty of Humanities, Sub-Department of Teaching Methodology.

Zainteresowania naukowe: problemy związane z kształceniem studentów, a w szczególności rozwijanie ich aktywności i kreatywności oraz kompetencji komunikacyjnych, kształcenie i wychowanie na poziomie wczesnej edukacji oraz główne założenia myśli pedagogicznej i filozoficznej Jana Amosa Komeńskiego. Studia nad pedagogiką Jana Amosa Komeńskiego zaowocowały publikacjami związanymi z problematyką dotyczącą ucznia i nauczyciela w szkole J.A. Komeńskiego, wychowaniem i początkową edukacją dzieci w pedagogicznej koncepcji Komeńskiego oraz jego myślą filozoficzną. Wyniki własnych badań i refleksji przedstawiła w kilkudziesięciu publikacjach w czasopiśmie

Wyniki własnych badań i refleksji przedstawiła w kilkudziesięciu publikacjach w czasopiśmie

i pracach zbiorowych. Znaczna ich część była referowana na konferencjach naukowych. W ramach problemu badawczego „Humanistyczny wymiar kształcenia nauczycieli” powstało wiele publikacji o charakterze naukowo-empirycznym, które także zostały przedstawione na konferencjach i seminariach naukowych.

A senior lecturer at the Sub-Department of Teaching Methodology, the Faculty of Humanities of the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce. Her scientific interests are issues connected with higher education, especially developing students' activity, creativity and communicative competence, early education issues, as well as the main assumptions of John Amos Comenius' educational and philosophical thoughts. Her research into John Amos Comenius' education theory has resulted in publications regarding issues of the teacher and learner at Comenius' school, early education of children in Comenius' view and his philosophical thought. She has presented the results of her research and analyses in several dozen publications in magazines and collective works. A great deal of them have been submitted at scientific conferences. She has also written a number of scientific-empirical publications as an analysis of "Humanistic dimension of teachers' training", which have also been presented at conferences and seminars.

Renata Matysiuk, dr, pedagog; Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny, adiunkt w Katedrze Edukacji Społecznej i Kulturowej Instytutu Edukacji

Renata Matysiuk, PhD, pedagog; University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Faculty of Humanities, Assistant professor at The Department of Social and Cultural Education, Educational Institute.



W szkolnictwie wyższym pracuje od roku 1999. W 2007 roku Rada Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego nadała jej stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Główne zainteresowania badawcze: pedagogika społeczna, filozofia wychowania, prawa i wolności człowieka w edukacji demokratycznego państwa, prawo rodzinne i opiekuńcze. Organizatorka i uczestniczka kilkudziesięciu konferencji naukowych, autorka ponad 60 prac naukowych. Najważniejsze z nich to: *Prawa dziecka w wychowaniu rodzinnym. Aspekty filozoficzne, pedagogiczne i prawne*, Siedlce 2007, *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w systemie KBWE/OBWE*, Siedlce 2008 (współautor), *Prawa człowieka – prawa dziecka. Podstawy filozoficzno-aksjologiczne i pedagogiczne*, Siedlce 2009 (współautor). Współredaktor następujących monografii: *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w teoriach i praktyce społecznej początków XXI wieku*. *Safety and Human Rights At the Beginning of the 21st Century - Theory and Social Practice*, Siedlce 2009; *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, tom I, *Wyzwania i realia edukacyjne w kontekście przemian społecznych* (2012 r. – współredaktor), tom II, *Tradycyjne i współczesne aspekty edukacyjne* (2012 r. – współredaktor), tom III, *Dyskurs wokół wybranych problemów społecznych i oświatowych* (2012 r. – współredaktor), tom IV, *Edukacja w perspektywie wyzwań społecznych* (2012 r. – współredaktor), tom V, *Edukacja ustawiczna w Polsce i na świecie* (2013 r. – współredaktor), tom VI, *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności* (2013 r. – współredaktor).

In higher education since 1999. In 2007 granted PhD degree in Pedagogical Sciences by the Council of the Faculty of Educational Sciences at University of Lodz. Her main research interests include: social pedagogy, philosophy of education, human rights and freedoms in a democratic education, family and guardianship law. Over the course of her career she has organized and taken part in dozens of conferences. She has published over 60 theses. Her most notable works include: *Rights of the child in family upbringing. Philosophical, pedagogical and legal aspects*. Siedlce 2007, *Security and human rights in the CSCE/OSCE system*. Siedlce 2008 (co-author),

Human rights – rights of the child. Pedagogical, philosophical and axiological fundamentals. Siedlce 2009 (co-author). She was also a co-editor of following monographs: *Safety and Human Rights at the Beginning of the 21st Century - Theory and Social Practice.* Siedlce 2009, *Education – yesterday, today and tomorrow.* Vol. I *Challenges and Educational Realities in the Context of Social Changes* (2012), Vol. II *Traditional and Contemporary Aspects of Education* (2012), Vol. III *Discourse on Selected Social and Educational Problems* (2012), Vol. IV *Education in the Perspective of Societal Changes* (2012), Vol. V *Continuing Education in Poland and in the World* (2013), Vol. VI *Role of the Teacher in the Face of Modern Challenges* (2013).



Leszek Ploch, prof. nadzw. dr hab., pedagog specjalny, muzyk, terapeuta; Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny.

Ass. Prof. Leszek Ploch, PhD, special educator, musician, therapist; University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Faculty of Humanities

Jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Instytucie Edukacji Wydziału Humanistycznego na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Do ważniejszego obszaru zainteresowań naukowych należą m.in. zagadnienia twórczego włączania społecznego artystów z niepełnosprawnością do środowisk twórczych, a tym samym promocji rozwoju stałej współpracy instytucji upowszechniania kultury artystycznej wśród osób z niepełnosprawnością – teatr, filharmonia, zespoły muzyczne i teatralne, dom muzyka. W dorobku naukowym posiada m.in.: samodzielne pozycje książkowe: *Jak organizować czas wolny dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1992; *Praca wychowawcza z dziećmi upośledzonymi umysłowo w internacie*, WSiP, Warszawa 1997; *Mazowiaci 25 lat. Na przekór stereotypom i społecznemu wykluczeniu* 2010; *Włączanie społeczne w placówce specjalnej*, Wyd. Difin 2011; *Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością*, Wyd. Difin, Warszawa 2014. Jest współredaktorem książki *Oblicza muzyki Fryderyka Chopina w pedagogice specjalnej*, Warszawa 2011. Wśród innych prac teoretyczno-badawczych posiada ponad 120 artykułów naukowych; 98 wystąpień na międzynarodowych i krajowych konferencjach naukowych, liczne recenzje. W roku 2008 został laureatem Medalu im. Wacława Szuberta – wyróżnienie Polskiej Akademii Nauk.

Is a scientist, researcher and lecturer at the Pedagogy Institute, the Faculty of Humanities of The Siedlce University of Natural Sciences and Humanities. The major areas of his scientific interests include issues of creative social inclusion of disabled artists in creative environments and consequently promoting the development of permanent cooperation of institutions responsible for propagating artistic culture among the disabled – theatres, the National Philharmonic, musical and theatrical groups, musicians' clubs. His scientific achievements include: his independent books: *How to organize the free time of mentally disabled children and youth*, The School and Pedagogic Publishers (WSiP), Warsaw 1992; *Educational work with mentally disabled children in boarding schools*, The School and Pedagogic Publishers (WSiP), Warsaw 1997; *The 25 years of 'Mazowiaci'. Despite stereotypes and social exclusion* 2010; *Social inclusion in special education facility*, Difin Publishers 2011; *Contexts of artistic activity of the disabled*, Difin Publishers, Warsaw 2014. He is a co-editor of the book *The faces of Frederic Chopin's music in special education*, Warsaw 2011. His other theoretical and research works above include more than 120 scientific articles, 98 addresses at international and domestic scientific conferences, numerous reviews. In 2008 he became a winner of the Wacław Szubert Medal - a distinction of the Polish Academy of Sciences.

Barbara Sitarska, prof. nadzw. dr hab., pedagog, dydaktyk, pedeutolog; Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny.

Ass. Prof. Barbara Sitarska, PhD, educationist, teaching methodologist, pedeutologist; University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Faculty of Humanities



Pracuje na stanowisku profesora nadzwyczajnego w UPH w Siedlcach od roku 1988, w Instytucie Edukacji, Katedrze Edukacji Nauczycielskiej. Kierownik Pracowni Dydaktyki Ogólnej. Zainteresowania naukowe Barbary Sitarskiej koncentrują się wokół dydaktyki szkoły wyższej, pedeutologii i edukacji. Od doktoratu do habilitacji głównym nurtem badań naukowych było kształcenie modułowe, proces samokształcenia, edukacja szkolna i edukacja permanentna. Po habilitacji badania koncentrują się na trzech głównych blokach: edukacja szkolna i edukacja nieustająca (badania o charakterze ilościowym); biografie edukacyjne uczniów, studentów, ludzi różnych zawodów i słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku (badania o charakterze jakościowym); dzieło Komeńskiego i jego aktualność dla współczesnej kultury i nauki. Współorganizator czterech międzynarodowych seminariów o Janie Amosie Komeńskim i współredaktor *Studia Comeniana Sedlcensia*; *Jakość kształcenia w szkole wyższej*. Współorganizator 12 konferencji z tego cyklu i współredaktor monografii wieloautorskich z tego zakresu. Od roku 2014 Redaktor Naczelna *Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych* seria *Pedagogika*, publikacji cyklicznej, ukazującej się co roku, zawierającej hasła komeniologiczne opracowywane przez autorów z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach i innych uczelni w Polsce i za granicą. Jest autorką ok. 160 publikacji, w tym czterech monografii (jedna w języku ukraińskim) i redaktorem 20 monografii wieloautorskich. Wypromowała ok. 550 magistrów i 200 licencjatów. Członek Zespołu Pedeutologów KNP PAN przy Uniwersytecie Warszawskim, Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej KNP PAN przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i Pedagogiki Filozoficznej przy Uniwersytecie Łódzkim. Od 2007 roku współpracuje z Niemieckim Towarzystwem Komeniologicznym w Berlinie, a od roku 2017 jest jego członkiem. Autorka kilku recenzji wydawniczych monografii i prac zbiorowych o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Współautor i współredaktor strony internetowej www.comenius.uph.edu.pl.

An assistant professor at the Department of Education Studies, Sub-Department of Teaching Methodology of the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce since 1988. She is the head of the Institute of General Teaching Methodology. Main interests: higher education teaching methodology, pedeutology and education. After she obtained a doctor's degree and before she became an assistant professor, she mainly concentrated on the improvement of educational process at a higher education institution, modular education, students' self-education, school education and lifelong education. After she became an assistant professor, her interests have focused on three main areas: school education and lifelong education (quantitative research); educational biographies of school and university students, representatives of various jobs and third-age university students (qualitative research); Comenius' works and their topicality for modern culture and education. She is an organizer of four international seminars on John Amos Comenius and an editor of *Studia Comeniana Sedlcensia*; *The quality of higher education*. She is also an organizer of 12 conferences of the series and editor of multi-author monographs on the subject. Since 2014 she has been the editor-in-chief of *Siedlce Comeniological Research Bulletins*, *Pedagogy* series, a cyclical publication appearing yearly, containing comeniological entries prepared by authors from the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce and other universities in Poland and abroad. She is the author of about 160 publications, including four monographs (one in Ukrainian) and the editor of 20 monographs

by many authors. She has promoted about 550 MAs and 200 BAs. She is a member of the Team of Pedeutologists of the Education Studies Committee of the Polish Academy of Sciences at Warsaw University and the Christian Education Studies Team of the Education Studies Committee of the Polish Academy of Sciences at the Catholic University of Lublin and Philosophical Pedagogy at the University of Łódź. Since 2007, she has been co-operating with the German Comeniological Society in Berlin, and since 2017 she has been its member. She is the author of several editorial reviews of monographs and collective works of national and international range, and one of the authors and editors of the website: www.comenius.uph.edu.pl.



Sławomir Sztobryn, prof. nadzw. dr hab., pedagog historyczny i filozoficzny, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Wydział Humanistyczno-Społeczny

Ass. Prof. Sławomir Sztobryn, PhD, Prof. of Education, History and Philosophy of Education; University of Bielsko-Biała, Faculty of Humanities and Social Sciences

Obecnie profesor Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, wcześniej absolwent i długoletni wykładowca na Uniwersytecie Łódzkim. Następca S. Hessena i K. Kołtowskiego oraz – w ramach Zakładu Pedagogiki Filozoficznej UŁ – kontynuator ich badań w zakresie pedagogiki historycznej i filozoficznej. Organizator i prezes Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego, wiceprezes Central

European Philosophy of Education Society z siedzibą w Pradze. Twórca i redaktor wortalu pedagogiki filozoficznej (<http://www.pedagogika-filozoficzna.eu/>), redaktor naczelny organu TPF „Pedagogika Filozoficzna on-line”, wydawca dwóch wielotomowych serii zatytułowanych „Pedagogika Filozoficzna” oraz „Rzeczywistość Edukacyjna”. Członek Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Historii Edukacji, Stowarzyszenia Kultury Europejskiej, Stowarzyszenia Filozofów Krajów Słowiańskich, członek redakcji czasopism krajowych i zagranicznych. W latach 2010-2014 prorektor i rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Recenzent w przewodach doktorskich i habilitacyjnych. Autor ponad 130 artykułów oraz 12 książek, w tym dwóch monografii.

Currently professor at the University of Technology & Humanistics in Bielsko-Biala, previously a graduate and a longtime lecturer at the University of Lodz. As the successor of S. Hessen and K. Kołtowski and within the Department of Pedagogy and Philosophy at the University of Lodz he has continued and developed their research regarding historical and philosophical pedagogy. Founder and chairman of the Society of Philosophical Pedagogy named after Bronislaw F. Trentowski, vice president of Central European Philosophy of Education Society based in Prague. Founder and editor of the news portal about philosophical pedagogy (<http://www.pedagogika-filozoficzna.eu/>), editor-in-chief the "Philosophical Pedagogy on-line", publisher of two multi-volume series entitled - "Philosophical Pedagogy" and "Educational Reality". Member of the Lodz Scientific Society, Polish Pedagogical Association, Society for the History of Education, the Association of European Culture, the Association of Slavic Countries Philosophers, member of national and foreign journal offices. From 2010 to 2014 he was the vice-rector and rector of the Higher School of Pedagogy in Lodz. Reviewer of doctoral dissertations. Author of more than 130 articles and 12 books, including two monographs.

Kamila Szymańska, dr, bibliotekoznawca, starszy kustosz Muzeum Okręgowego w Lesznie; Muzeum Okręgowo w Lesznie.

Kamila Szymańska, PhD, librarian, senior custodian, District Museum in Leszno.



Zainteresowania badawcze koncentruje wokół problematyki kultury książki na pograniczu wielkopolsko-śląskim oraz protestanckiego dziedzictwa kulturowego na tym obszarze. Jest autorką książek: *Katalog starych druków biblioteki Muzeum Okręgowego w Lesznie*, Leszno 2001 i *Drukarnie Presserów w Lesznie w XVIII wieku*, Leszno 2008, redaktorem wydawnictw zbiorowych oraz licznych artykułów w czasopiśmie i publikacjach zbiorowych, m.in. *Recepcja Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie do roku 1939 na tle zainteresowania pedagogiem i jego twórczością w Europie Środkowej* [w:] *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, red. B. Sitarska, R. Mnich, Siedlce 2012; *Pod tym kamieniem śpi... Cmentarz ewangelicki w Śmiglu i pochowani na nim mieszczanie*, „Kronika Wielkopolski” 1, 2010; *Europejskie powiązania kultury książki w Lesznie w XVIII wieku*, [w:] *Europejski wiek osiemnasty. Uniwersalizm myśli, różnorodność dróg. Studia i materiały*, red. M. Dębowski, A. Grześkowiak-Krwawicz, M. Zwierzykowski, Kraków 2013, *Światu pozostanie ten papier... Haase i Börner - drukarze pogranicza*, „Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej” 30, 2013; *Podróże zagraniczne leszczynian w świetle drukowanych kazań żałobnych* [w:] *Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku*, red. A. Ročko, Warszawa 2014, *Insonderheit in polnischer Sprache siech perfectioniren... Znajomość języka polskiego w XVII- i XVIII-wiecznym Lesznie* [w:] *Reformacja i tolerancja. Jedność w różnorodności. Współistnienie różnych wyznań na ziemi wschowskiej i pograniczu wielkopolsko-śląskim*, Wschowa-Leszno 2015. Współorganizatorka dziesięciu konferencji naukowych poświęconych dziedzictwu kulturowemu i historycznemu dawnej ziemi wschowskiej. W latach 2012–2016 członek Zespołu Doradczego do Spraw Zapewnienia Jakości Kształcenia w Instytucie Historii UAM; członek Polskiego Towarzystwa Badań nad Wielkim Osiemnastym, Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego, prezes leszczyńskiego koła Polskiego Towarzystwa Historycznego.

Works in the District Museum in Leszno. She is interested in the reading culture on the border between Wielkopolska (Greater Poland) and Silesia; Leszno as a typographic centre; writing as a medium of social communication in the protestant environment of South-West Wielkopolska. She is the author of two books: *Catalogue of old literature of the District Museum library in Leszno*, Leszno 2001, *Pressers' printing houses in Leszno in the 18th century*, Leszno 2008 and over a dozen articles in magazines and collective publications, among others: *Recepcja Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie do roku 1939 na tle zainteresowania pedagogiem i jego twórczością w Europie Środkowej* [in:] *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*, Sitarska, B., Mnich, R. (eds), Siedlce 2012, pp. 53–58; *Europejskie powiązania kultury książki w Lesznie w XVIII wieku* [in:] *Europejski wiek osiemnasty. Uniwersalizm myśli, różnorodność dróg. Studia i materiały*, Dębowski, M., Grześkowiak-Krwawicz, A., Zwierzykowski, M. (eds), Kraków 2013, pp. 487–495; *Światu pozostanie ten papier... Haase i Börner – drukarze pogranicza*, „Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej” 30, 2013, p. 11–80; *Podróże zagraniczne leszczyńskiej młodzieży mieszczańskiej u schyłku XVII i w XVIII wieku w świetle drukowanych kazań żałobnych* [in:] *Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku*, Ročko, A. (ed.), Warszawa 2014, pp. 287–296.



Małgorzata Wiśniewska, doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk wojskowości, wicedyrektor Instytutu Edukacji; Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny.

Małgorzata Wiśniewska, PhD, pedagogue, history of military affairs, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Faculty of Humanities (Deputy Head of Education Institute).

Pracuje w Instytucie Edukacji na Wydziale Humanistycznym UPH w Siedlcach na stanowisku wicedyrektora. Autorka kilkudziesięciu publikacji. Monografie: *Przygotowanie obronne kobiet w Polsce w latach 1921-1939* (Toruń 2007), *Związek Strzelecki* (Warszawa 2010), *Kobiety w systemie obronnym Polski*, (Oświęcim 2014), *Bezpieczeństwo narodowe Polski w latach 1918-1945*, współautor (Toruń 2007), *Strzelcy*, (Warszawa 2014). Uczestnik licznych konferencji i sympozjów naukowych. Specjalizuje się w zakresie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, edukacji obronnej i dla bezpieczeństwa oraz historii wojskowości. Koordynator projektu regionalnego „Kompetencje kluczowe – droga twórczego rozwoju” dla szkół podstawowych w Polsce oraz „Zagraniczna mobilność studentów pedagogiki”, twórca i ekspert projektu „Podniesienie kompetencji studentów pedagogiki i bezpieczeństwa narodowego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”.

She works in the Institute of Education at the Faculty of Humanities in University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, the position of deputy director. Author of many publications. Monographs: *Defense preparation of women in Poland in 1921-1939* (Toruń 2007), *The Rifle Association* (Warszawa 2010), *Women in the defense system of Poland* (Oświęcim 2014), *National security of Poland 1918-1945* (Toruń 2007) co-author, *Riflemen* (Warszawa 2014). Participant in conferences and symposia. Specializes in education for the safety of children and youth, education of the defense and security, and military history. Coordinator of the regional project "Key Competences path of creative development" for primary schools in Poland, and "Foreign mobility of pedagogical students", creator and expert in the project "Raising the competences of students of pedagogy and national security of the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce".

II. EUROPEJSKIE RECEPCJE JANA AMOSA KOMENÍSKIEGO II. EUROPEAN PERCEPTIONS OF JOHN AMOS COMENIUS

Ass. Prof. Natalia Valeriivna Bakhmat, PhD, Ukraine, Kamianets-Podilskyi Ivan Ogienko National University, educationist, elementary education methodologist, university teacher, methodologist of teaching social sciences, candidate of pedagogical sciences, associate professor, assistant professor of the theory and methodology of the elementary education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ogienko National University.

Dr hab. Natalia Valeriivna Bakhmat, prof. nadzw., Ukraina, Narodowy Kamięnsko-Podolski Uniwersytet im. Ivana Ogienko; pedagog, metodyk edukacji elementarnej, dydaktyk szkoły wyższej, metodolog nauczania w dziedzinie nauk społecznych



Scientific interests: preparation of a competent, competitive specialist in higher educational institutions of Ukraine; designing of the cloud-based environment of psychological and pedagogical training of a specialist in higher schools. She has more than 120 scientific and methodological publications, including two individual monographs "Readiness of the teacher of elementary school for pedagogical modeling: theory and practice" (2013), "Pedagogical preparation of primary school teachers: innovative approaches in the conditions of a cloud-based environment" (2016), section in two collective monographs (2012, 2016), electronic educational resource (site of the teacher of higher educational institution). She has a number of publications in scientific journals of the Poland, Bulgaria, Byelorussia, Georgia, Kazakhstan, Japan, Canada, UK, Israel, Japan, Russia. She is the author of a number of educational and teaching manuals. She teaches: modern technologies of teaching methodologies in higher education, methodology and technology of the elementary school teacher pedagogical activity informatization, organizational and methodical work in the field of elementary education, teaching methodology in "Social Science" field of education, technologies of "Natural History" and "Social Science" learning in the elementary school.

Bakhmat Natalia Valeriivna – doktor nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny, docent teorii i metodologii kształcenia elementarnego w Narodowym Uniwersytecie im. Iwana Ogienko. Zainteresowania naukowe: przygotowanie kompetentnego, konkurencyjnego specjalisty w uczelniach wyższych Ukrainy; projektowanie środowiska edukacji psychologicznej i pedagogicznej opartego na technologii tzw. „chmury” w szkołach wyższych. Ma ponad 120 publikacji naukowych i metodologicznych, w tym dwie monografie indywidualne: "Gotowość nauczyciela szkoły podstawowej do modelowania pedagogicznego: teoria i praktyka" (2013), "Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli szkół podstawowych: innowacyjne podejścia w warunkach środowiska opartego na technologii chmury" (2016), sekcję w dwóch zbiorowych monografiach (2012, 2016), elektroniczne zasoby edukacyjne (strona nauczyciela uczelni wyższej). Ma szereg publikacji w czasopismach naukowych w Polsce, Bułgarii, Białorusi, Gruzji, Kazachstanie, Japonii, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Izraelu, Rosji. Jest autorką wielu podręczników edukacyjnych i dydaktycznych. Uczy: nowoczesnych technologii nauczania metodologii w szkolnictwie wyższym, metodologii i technologii nauczania w szkołach elementarnych, informatyzacji działalności pedagogicznej, pracy organizacyjnej i metodycznej w zakresie edukacji elementarnej, metodologii nauczania w dziedzinie nauk społecznych edukacji, technologii nauczania historii naturalnej i nauk społecznych w szkole podstawowej.



Prof. Vlasta Cabanová, PhD, Slovakia, University of Žilina; historian of pedagogy, university teacher, family educationist

Prof. dr hab. Vlasta Cabanová, Slowacja, Uniwersytet w Żylinie; historyk pedagogiki, dydaktyk, pedagog rodziny

Má 35 rokov odbornej praxe zo všetkých stupňov vzdelávacích inštitúcií, od r. 1997 prednášala na viacerých vysokých školách na Slovensku, od roku 2005 pôsobí ako vysokoškolský pedagóg na Fakulte humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, kde prednáša dejiny pedagogiky, všeobecnú didaktiku a pedagogiku rodiny.

Associate professor Vlasta Cabanová has 35 years of professional experience at all levels of educational institutions. Since 1997 she has been lecturing at several well-known Slovak universities. Since 2005 she has been working as a university lecturer at the Faculty of Humanities, University of Žilina in Žilina, Slovakia. Her specialization is History of Pedagogy, General Didactics and Pedagogy of the Family.

Wykładowca na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Żylinie. Jej specjalnością są: historia pedagogiki, dydaktyka ogólna, pedagogika rodziny. Posiada 35-letnie doświadczenie pracy w placówkach oświatowych na wszystkich poziomach. Od 1997 roku pracuje w uczelniach wyższych, w tym od 2005 roku na Uniwersytecie w Żylinie.



Prof. Majda Cencič, Slovenia, University of Primorska, Faculty of Pedagogy, Koper; educationist, pedeutologist, methodologist of higher education, methodologist of pedagogy

Prof. zw. Majda Cencič, Słowenia, Uniwersytet Primorska, Wydział Pedagogiczny, Koper; pedagog, pedeutolog, metodyk nauczania w szkole wyższej, metodolog pedagogiki

Je od leta 2005 je zaposlena le na Univerzi na Primorskem, Pedagoški fakulteti v Kopru: Pred tem pa je delala tudi na Univerzi v Ljubljani, Pedagoški fakulteti. Ukvarja se z različnimi temami, od slovenske šolske zgodovine, pedagoške metodologije, ocenjevanja, kakovosti, reflektivnega pouka, podjetnostnih kompetenc na področju šolstva, do učnega okolja, zlasti fizičnega ali grajenega učnega okolja ter z vodenjem vzgojno-izobraževalnih ustanov in z inovativnostjo in ustvarjalnostjo učiteljev. Je avtorica več sto različnih bibliografskih enot. Napisala pa je tudi nekaj monografskih publikacij, npr. znanstveno monografijo v sodelovanju z dr. Tino Štemberger: *The importance of creativity and creative teaching* (2017), *Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev* (2015), Nekatero teme o kakovosti in evalvaciji na pedagoškem področju (2011), v sodelovanju z dr. Maro Cotič, dr. Andrejo Istenič Starčič in dr. Vido Medved-Udovič: *Raziskovalni pogledi na razvijanje pedagoške prakse: Izbrana pedagoška področja* (2007), *Šola za znanje učiteljev: Od učiteljskih tečajev do Univerze na Primorskem* (2004) in strokovno monografijo: *Evalvacija programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji, izvedenih v letih 2004/05* (2006). Med visokoškolskimi učbeniki pa izpostavljam: *Kako poteka pedagoško raziskovanje: Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave* (2009), *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela: Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil* (2002), *Učitelj - raziskovalec: Priručnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije* (1994), z dr. Miro Cencič pa: *Praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov* (1994) in *Dodiplomsko praktično usposabljanje učiteljev* (1992). Več bibliografskih podatkov je na spletni strani: <http://izumbib.izum.si/bibliografije/Y20170821153440-11606.html>

Jest profesorem zwyczajnym, pracownikiem Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Primorska w mieście Koper – Capodistria w Słowenii. Z uniwersytetem tym jest związana od 2005 roku, w którym przez ostatnich kilka lat pełniła funkcję Dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych. Wcześniej swoje wykłady i zajęcia prowadziła dla studentów Uniwersytetu w Lublanie. W pracy naukowo-badawczej podejmuje różnorodną problematykę pedagogiczną: od historii szkoły słoweńskiej, poprzez metodologię pedagogiczną, ewaluację i jakość kształcenia, refleksyjne uczenie się, kluczowe kompetencje w szkole, po badania nad środowiskiem szkolnym. Znaczna część pracy badawczej dotyczy również innowacyjności i kreatywności nauczycieli oraz problemu zarządzania instytucjami edukacyjnymi. Jest autorką ponad stu artykułów i kilku monografii. Niektóre z publikacji powstały w współautorstwie jako efekt pracy nad różnorodnymi projektami badawczymi. Do najważniejszych prac Majdy Cencič należą: „Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev” (2015), „Kako poteka pedagoško raziskovanje: Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave” (2009), „Šola za znanje učiteljev: Od učiteljskih tečajev do Univerze na Primorskem” (2004), a także „Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela: Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil” (2002). Więcej informacji o autorce znajduje się na stronie internetowej: <http://izumbib.izum.si/bibliografije/Y20170821153440-11606.html>.

Prof. Cencič since 2005 Cencič has been employed at the University of Primorska's Faculty of Education in Koper. Before that, she worked at the Faculty of Education of the University of Ljubljana. She deals with various subjects, from the history of schooling in Slovenia, education methodologies, assessment, quality, reflective teaching, entrepreneurial competences related to education to learning environments, especially physical or built learning environments and with managing education facilities as well as innovation and creativity of teachers. She is the author of hundreds of bibliographic units. Furthermore, she has written several monographic publications: *Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev* (Selected Approaches to Encourage Teachers' Reflection; 2015); *Kako poteka pedagoško raziskovanje: Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave* (The Pedagogical Research Process: An Example of Quantitative Empiric Non-Experimental Research Study; 2009); *Šola za znanje učiteljev: Od učiteljskih tečajev do Univerze na Primorskem* (Teachers' Skills School: From Teacher Courses to the University of Primorska; 2004); *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela: Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil* (Writing and Presentation of Research Work Results: How to Write and Present a Diploma Thesis (Work) and other Types of Research Reports; 2002) and *Učitelj - raziskovalec: Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije* (Teacher – Researcher: A Handbook for Workshops and Seminars in Education Methodology; 1994). More bibliographic data is accessible on: <http://izumbib.izum.si/bibliografijeY20170821153440-11606.html>

Prof. Svetlana Oleksandrivna Ganaba, PhD, Ukraine, Kamianets-Podilskyi Ivan Ogienko University; philosopher of education, sociology and anthropology.

Prof. dr hab. Swietłana Oleksandrivna Ganaba, Ukraina, Kamieńsko-Podolski Uniwersytet im. Iwana Ogienko; filozof edukacji, socjologii i antropologii.

Svetlana Oleksandrivna Ganaba – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Philosophical Disciplines Department of Kamianets-Podilskyi Ivan Ogienko National University. Scientific interests: social philosophy, philosophy of education, philosophy of didactics, philosophical anthropology, philosophy of transformational education. She has over 100 scientific and methodological publications, including two individual monographs "Historical Education in the Methodological Focus of Intersubjectivity" (2010), "The



Philosophy of Didactics: Contexts, Strategies, Practices" (2014), a section in the collective Monographs "Philosophical and Methodological Principles for Improving the Quality of Higher Education in Ukraine: European Dimension" (2012). She has a number of publications in scientific journals of the Poland, the Czech Republic, the Slovenia, the Georgia, the Russia. She is the author of a number of educational and teaching manuals. Teaches: the history of foreign philosophy, philosophy of psychology, religious studies, ethics and aesthetics. She is a member of the Ukrainian Society of Educational Philosophy, a member of the Society of Philosophical Pedagogics named after B.F. Trento (Poland, Lodz) and a member of the Society for the Education Philosophy (Ukraine, Kyiv).

Svetlana Oleksandrivna Ganaba – doktor filozofii, profesor nadzwyczajny, Wydział Filozoficzny, Narodowy Uniwersytet w Kamieńcu Podolskim im. Iwana Ogienko. Zainteresowania naukowe: filozofia społeczna, filozofia edukacji, filozofia dydaktyki, antropologia filozoficzna, filozofia edukacji transformacyjnej. Ma ponad 100 publikacji naukowych i metodologicznych, w tym dwie monografie indywidualne: *Edukacja historyczna w metodologicznym podejściu intersubiektywności* (2010), *Filozofia dydaktyki: konteksty, strategie, praktyki* (2014) i monografię wieloautorową: *Filozoficzne i metodologiczne zasady poprawy jakości szkolnictwa wyższego na Ukrainie: wymiar europejski* (2012). Ma szereg publikacji w czasopismach naukowych w Polsce, Czechach, Słowenii, Gruzji, Rosji. Jest autorką wielu podręczników edukacyjnych i dydaktycznych. Uczy: historii filozofii zagranicznej, filozofii psychologii, religioznawstwa, etyki i estetyki. Jest członkiem Ukraińskiego Towarzystwa Filozofii Edukacyjnej, członkiem Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej imienia B.F. Trentowskiego (Polska, Łódź) oraz członkiem Towarzystwa Filozofii Edukacji (Ukraina, Kijów).



Ass. Prof. Jan Hábl, PhD, the Czech Republic, University of Hradec Králové and Ústí nad Labem, Faculty of Pedagogy; research scientist at Comenius Institute in Prague; comeniologist.

Jan Hábl, prof. nadzw. dr hab., Czeska Republika, Uniwersytet Hradec Králové i Ústí nad Labem, Wydział Pedagogiczny; pracownik naukowy w Instytucie Comeniusa w Pradze; komeniolog.

Je šťastným manželem a otcem dvou dětí. Přednáší filosofii výchovy na univerzitách v Hradci Králové a Ústí nad Labem. Působí též jako odborný pracovník v Komenského Institutu v Praze. Je autorem titulů odborných i krásných: *Labyrinth upgrade. Jinotajný román (nejen) pro děti; On being human(e)* (2016), *Teaching and Learning Through Story, Comenius's Labyrinth and the Educational Potential of Narrative Allegory* (2014), *Lesson in Humanity from the Life and Work of Jan Amos Comenius* (2011); *Ultimate human goals in Comenius and Modern Pedagogy* (2011); *Character Formation: A Forgotten Theme of Comenius's Didactics* (2011).

Prof. Hábl dis a happy husband and father of two children. He is a professor of pedagogy at Universities in Hradec Králové and Ústí nad Labem (Czech Republic). He also works as a research fellow in Comenius Institute in Prague. He is the author of a number of books and articles, including *Labyrinth upgrade* (2016); *On being human(e)* (2016), *Teaching and Learning Through Story, Comenius's Labyrinth and the Educational Potential of Narrative Allegory* (2014), *Lesson in Humanity from the Life and Work of Jan Amos Comenius* (2011); *Ultimate human goals in Comenius and Modern Pedagogy* (2011); *Character Formation: A Forgotten Theme of Comenius's Didactics* (2011).

Prof. Hábl jest szczęśliwym mężem i ojcem dwójki dzieci. Jest profesorem pedagogiki Uniwersytetu w Hradec Králové i Úście nad Łabą (Republika Czeska). Pracuje również jako pracownik naukowy w Instytucie Komeńskiego w Pradze. Jest autorem wielu książek i artykułów, w tym *Labirynt*, aktualizacja (2016); *O byciu ludźmi/ludzkimi* (2016); *Uczenie się i nauczanie przez opowieść, Labirynt Komeńskiego i potencjał edukacyjny alegorii narracyjnej* (2014), *Lekcja człowieczeństwa z życia i dzieł Jana Amosa Komeńskiego* (2011); *Ostateczne cele ludzkie u Komeńskiego a współczesna pedagogika* (2011); *Kształtowanie charakteru: zapomniany temat dydaktyki Komeńskiego* (2011).

Ass. Prof. Lubomír Hampl, PhD; the Czech Republic; University of Bielsko-Biała, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Central European Studies; linguist, translator, comeniologist

Lubomír Hampl, prof. nadzw., dr hab., Republika Czeska; Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Katedra Studiów Środkowo-europejskich; językoznawca, tłumacz, komeniolog



Docent v Katedře Středoevropských studií ATH Bielsko-Biała, Polsko. Překladatel a autor početných vědeckých článků týkajících se především jazykovědné tematiky. Soustřeďuje se na problematice zkoumání frazeologizmů a idiomatiky v češtině, konfrontujíc tuto doménu s polštinou. Zkoumá rovněž národnostní stereotypy (meta-; auto- i heretostereotypy). Analyzuje také problematiku široce chápané translace, obzvláště lexikální oblast, zaměřenou na Bibli. Je autorem čtyř monografií: *Ptactvo v české a polské frazeologii. Konceptualizace – obraz – odraz* (2012); *Svět avifauny v polských a českých překladech Písma svatého – sovy a vlaštovky* (2013); *Svět avifauny II v polských a českých překladech Písma svatého – ptactvo čisté a nečisté* (2014) a také *Svět avifauny III v polských a českých překladech Písma svatého – čeled' Corvidae – kavka, vrána, krkavec, havran, sojka* (2016). Otázky spojené s didaktickou a pansofickou tematikou Jana Amose Komenského jsou mu také velice blízké.

Is an independent academic specialist in the Department of Central European Studies on the Faculty of Humanities and Social Sciences on University of Bielsko-Biala. He is a translator and the author of numerous scientific articles in the field of linguistics. His interests are focused on collocations and idiomatic expressions in Czech language in comparison with Polish language. He is the author of four monographs: *Birds in Czech and Polish phraseology. Conceptualisation – picture – reflection* (2012); *The world of avifauna in Polish and Czech translations of the Holy Bible – owls and swallows* (2013); *The world of avifauna II in Polish and Czech translations of scripture – pure and impure birds* (2014); *The world of bird life III in Polish and Czech translations of the Holy Bible – the corvidae family – jackdaws, crows, ravens, rooks, jays* (2016). He also studies the problem of broadly defined translation, especially in the field of lexical analysis of the Bible; he is especially interested in the (meto-, auto- and hetero-) national stereotype of Czechs and Poles. The issues related to John Amos Comenius are also important to him.

Samodzielny pracownik w Katedrze Studiów Środkowoeuropejskich Wydziału Humanistyczno-Społecznego Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Tłumacz i autor licznych artykułów naukowych o tematyce językoznawczej. Jego zainteresowania koncentrują się wokół związków frazeologicznych i idiomatycznych w języku czeskim w konfrontacji z językiem polskim. Autor czterech monografií: *Ptactwo we frazeologii czeskiej i polskiej. Konceptualizacja – obraz – odzwierciedlenie* (2012); *Świat awifauny w polskich i czeskich przekładach Pisma Świętego – sovy i jaskółki* (2013); *Świat awifauny II w polskich i czeskich przekładach Pisma Świętego – ptactwo*

czyste i nieczyste (2014) oraz *Świat awifauny III w polskich i czeskich przekładach Pisma Świętego – rodzina krukowatych: kawka, wrona, kruk, gawron, sójka* (2016). Bada również problematykę szeroko rozumianej translacji, szczególnie w zakresie analizy leksykalnej Pisma Świętego oraz interesuje się (meta-, auto- i hetero-) stereotypem narodowościowym, zwłaszcza Czecha i Polaka. Kwestie związane z tematyką Jana Amosa Komeńskiego są mu również bardzo bliskie.



Prof. Maria Kultajewa, PhD, Ukraine; educationist, philosophical educationist; historian of philosophy, sociology and pedagogy, politician; translator of German philosophical writings into Ukrainian

Maria Kultajewa, prof. dr hab., Ukraina; pedagog, pedagog filozoficzny; historyk filozofii, socjologii i pedagogiki, polityk; tłumaczka prac filozoficznych z niemieckiego na ukraiński

Студювала германістику та філософію, член-кореспондент НАПН України, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди; голова Українського товариства філософії освіти, член президії філософського фонду України, почесний працівник освіти України, нагороджена медаллю К. Ушинського, працювала професором філософії і соціології в Гданському університеті та Магдебурзькій вищій педагогічній школі. Головний редактор журналу «Науковий вісник. Серія «Філософія» (Харків); відомий перекладач філософської літератури з німецької. Коло наукових інтересів: філософська педагогіка, історія філософії, соціології і педагогіки, політика і педагогіка. Основні публікації: *Філософсько-педагогічні тенденції у сучасному ідеалізмі*, Харків, 1988; *Суспільне покликання філософії освіти у сучасних соціокультурних контекстах*, Харків 2014; Співавторка монографій: *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів*. Київ. 2011; *Наукові підходи до педагогічних досліджень*. Харків 2012; *Педагогічна спадщина Макаренка і сучасність*. Харків 2013.

Studied philosophy and German philology, corresponded member of the Ukrainian NAPS, doctor sc. in philosophy, professor, chairwoman of philosophy at the National Pedagogical University "G.S. Skovoroda" in Kharkiv, president of the Ukrainian society of philosophy of education, a member of presidium of the Ukrainian Philosophical Foundation, was awarded with the state title "Honorable activist in education" and the medal "K. Ushinsky", taught philosophy and sociology at University in Gdansk and at Pedagogical High School in Magdeburg; chief redactor of the journal "Scientifically review on philosophy" (Kharkiv), well-known translator of philosophical literature from German into Ukrainian. The sphere of research interests: philosophy of pedagogic and education, history of philosophy, sociology and pedagogic, politics and pedagogic. The main publications (monographers): *The Tendencies of Philosophical Pedagogic in the Modern Idealism*. Kharkiv, 1988; coauthor of monographers *Philosophy and Methodology of Development of the High Education in the Ukraine in the contexts European integration processes*. Kyiv, 2011; *The social appeal of educational Philosoph today*, Kharkiv, 2014; *Scientifically approaches in the Pedagogical research*, Kharkiv, 2012; *Pedagogical heritage of A.S. Makarenko*. Kharkiv, 2013.

Ukończyła germanistykę i filozofię, jest członkiem korespondującym ukraińskiej NAPN, doktor nauk filozoficznych, profesor, kierownik zakładu filozofii na Charkowskim Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. G. Skoworody, prezes Ukraińskiego Towarzystwa Filozofii Edukacji, honorowy działacz w dziedzinie edukacji, nagrodzona medalem K. Uszyńskiego, pracowała jako profesor nadzwyczajny na Uniwersytecie Gdańskim w Instytucie Filozofii i Socjologii oraz

w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Magdeburgu. Redaktor główny pisma „Biuletyn Naukowy. Seria Filozofia”. Znana jako tłumaczka prac filozoficznych z niemieckiego na ukraiński. Sfera zainteresowań naukowych: pedagogika filozoficzna, historia filozofii, socjologii i pedagogiki, polityka i pedagogika. Główne publikacje monograficzne: *Filozoficzne i pedagogiczne tendencje w współczesnym idealizmie*, Charków 1988; *Spółeczne przeznaczenie filozofii edukacji we współczesnych socjalnych i kulturalnych kontekstach*, Charków 2014; współautor monografii *Filozofia a metodologia rozwoju wykształcenia wyższego w kontekstach europejsko-integracyjnych*, Kijów 2011; *Ujęcia naukowe w badaniach pedagogicznych*, Charków 2012; *Spuścizna pedagogiczna A. Makarenki i współczesność*, Charków 2013.

Ass. Prof. Jelena Maksimović, PhD, Serbia, University of Niš, Faculty of Philosophy; educationist, methodologist of pedagogy, educationalist, statistician

Jelena Maksimović, prof. nadzw., dr; Serbia, Uniwersytet w Niszu, Wydział Filozoficzny; pedagog, metodyk pedagogiki, metodolog, statystyk



Associate Professor at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy at University of Niš for the subject: Methodology of pedagogy and Research in pedagogy. PhD thesis: *The role of action research in improving educational practice*, defended in 2011 at the Faculty of Philosophy, University of East Sarajevo, under the supervision of dr Veljko Bandur. She has published more than 140 scientific papers in journals and conference proceedings. Worked as a researcher at the science project *Pedagogical pluralism as the basis for education policy* (179036), in the category A1, funded by the Ministry of Science and Technological Development of Serbia for the period from January 2011. until December 2017. She also worked as a researcher at the international Tempus project: *Leadership in education (EdLead)* from 2013 to december 2017. She has published two monographs and six textbooks: (2009) *Different methodological approaches in the study of academic failure*. Niš: Faculty of Philosophy, 224 p. ISBN 978-86-7379-180-7, COBISS.SR ID 167719948; (2009) *Data analysis in educational research* (co-authored with B. Kožuh). Niš: Faculty of Philosophy, 168 p. ISBN 978-86-7379-176-0, COBISS.SR ID 158547212; (2011) *Descriptive statistics in educational research* (co-authored with B. Kožuh). Niš: Faculty of Philosophy, 162 p. ISBN 978-86-7379-220-0, COBISS.SR ID 184620044; (2012) *Action research in educational theory and practice*. Niš: Faculty of Philosophy, 163 p. ISBN 978-86-7379-238-5. COBISS.SR ID 189116684; (2012) *A method of sampling in educational research* (co-authored with B. Kožuh). Niš: Faculty of Philosophy, 137 p. ISBN 978-86-7379-247-7, COBISS.SR ID 191803148; (2013) *Use of PSPP programs in pedagogical research* (co-authored with B. Kožuh). Niš: Faculty of Philosophy, 146 p. ISBN 978-86-7379-307-8. COBISS.RE-ID 203757324. UDK 004.42 PSPP 37.012: 519.23; (2014) *Practicum for realization of professional teaching practice: with student portfolio*. Niš: Faculty of Philosophy, 106 p. UDK 371.38: 37-057.874 (075.8) (076), COBISS.SR-ID 210033932, ISBN 978-86-7379-340-5, 371.38: 37-057.874 (075.8) (076); (2016) *Research of pedagogue in school: Examples of reflexive practice* (co-authored with J. Osmanović). Niš: Faculty of Philosophy, 146 p. (UDC) 371.136, 37.012, ISBN 978-86-7379-394-8, COBISS.SR.ID 223952908. Science Field: methodology of pedagogical research, statistics in pedagogy, action research, data processing in educational research.

Jest profesorem nadzwyczajnym w Katedrze Pedagogiki Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu w Niszu. Praca doktorska: *Rola badań akcji w doskonaleniu praktyki pedagogicznej* obroniona w 2011 r. na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Wschodniego Sarajewa, pod kierunkiem dr. Veljko Bandura. Opublikowała ponad 140 artykułów naukowych w czasopiśmie i materiałach konferencyjnych. Pracowała jako badacz w projekcie naukowym *Pluralizm pedagogiczny jako podstawa polityki edukacyjnej* (179036), w kategorii A1, finansowany przez Ministerstwo Nauki i Rozwoju Technologicznego Serbii w okresie od stycznia 2011 r. do grudnia 2017 r. Pracowała również jako badacz w międzynarodowym projekcie Tempus: *Leadership in education (EdLead)* od 2013 r. do grudnia 2017 r. Opublikowała dwie monografie i sześć podręczników, między innymi: (2009) *Różne podejścia metodologiczne w badaniu niepowodzenia akademickiego*. (2009): *Analiza danych w badaniach edukacyjnych* (współautor z B. Kožuh). Nisz: Wydział Filozoficzny. *Science Field: Metodologia badań pedagogicznych, Statystyka w pedagogice, Badania akcji. Przetwarzanie danych w badaniach edukacyjnych*.



Jelena Osmanović, MA, Serbia, University of Niš, Faculty of Philosophy; teaching assistant at Pedagogy Department, post-graduate student.

Jelena Osmanović, mgr, Serbia, Uniwersytet w Niszu, Wydział Filozoficzny; asystent w Katedrze Pedagogiki, studentka studiów doktoranckich.

She graduated from the Faculty of Philosophy in Niš at the Department of Pedagogy in 2012, and then completed her master studies in 2014. MA Jelena Osmanović is a teaching assistant at the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy of the University of Niš and she is a student of doctoral studies in pedagogy. She also worked as a researcher at the international Tempus project: *Leadership in education (EdLead)* from 2013. to december 2017. She has published one textbook: (2016): *Research of pedagogy in school: Examples of reflexive practice*(co-authored with J. Maksimović). Niš: Faculty of Philosophy, 146 p. (UDC) 371.136, 37.012, ISBN 978-86-7379-394-8, COBISS.SR.ID 223952908. She has also published more than 50 scientific papers in the field of education, research and pedagogy. Scientific area: methodology of pedagogical research, research in pedagogy, statistic in pedagogy.

Ukończyła Wydział Filozoficzny w Niszu na Wydziale Pedagogiki w 2012 r., a następnie studia magisterskie w 2014 r. Mgr Jelena Osmanović jest asystentką w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Niszu i studentką studiów doktoranckich w zakresie pedagogiki. Pracowała również jako badaczka w międzynarodowym projekcie Tempus: *Leadership in education (EdLead)* od 2013 r. do grudnia 2017 r. Opublikowała ponad 50 artykułów naukowych z dziedziny edukacji, badań i pedagogiki. Obszar naukowy: metodologia badań pedagogicznych, badania w zakresie pedagogiki, statystyka w zakresie pedagogiki.

Ukończyła Wydział Filozoficzny w Niszu na Wydziale Pedagogiki w 2012 r., a następnie studia magisterskie w 2014 r. Mgr Jelena Osmanović jest asystentką w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Niszu i studentką studiów doktoranckich w zakresie pedagogiki. Pracowała również jako badaczka w międzynarodowym projekcie Tempus: *Leadership in education (EdLead)* od 2013 r. do grudnia 2017 r. Opublikowała ponad 50 artykułów naukowych z dziedziny edukacji, badań i pedagogiki. Obszar naukowy: metodologia badań pedagogicznych, badania w zakresie pedagogiki, statystyka w zakresie pedagogiki.

Prof. Inna Osadchenko, PhD, Ukraine, University of Uman; educationist, university teacher, psychoeducationist, methodologist, educationalist of artistic and literary education, educationalist of speech ability of younger students; comeniologist.

Inna Osadchenko, prof. dr hab. , Ukraina, Uniwersytet w Humaniu; komeniolog, pedagog, dydaktyk, psychodydaktyk, metodolog, metodyk edukacji artystycznej, literackiej i umiejętności mowy młodszych uczniów.



Professor, Doctor of Pedagogy, Head of the John Amos Comenius Polish-Ukrainian Research Laboratory of Psychodidactics of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine). She graduated from Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical Institute (1993) with a specialty of primary school teacher. She worked as a rural school teacher for 13 years (1992–2005). She was a winner of the All-Ukrainian contest «Teacher of the Year» in the nomination «Primary School Teacher» (2002). She has been working at Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University since 2003. Her theses were defended in the field of primary school didactics (2005) and high school didactics (2013). By invitation she headed the Institute of Teacher Education in Vasyl Sukhomlinsky Mykolaiv National University (2014–2016). At the suggestion of Polish colleagues from the Higher School of Vocational Education (Leszno) she organized the creation of the John Amos Comenius Polish-Ukrainian Research Laboratory of Psychodidactics (2012). In 2017, she initiated the reorganization of the first laboratory of psychodidactics in Ukraine. She has practical experience and systematic scientific and methodological connections with teachers, scientific and pedagogical workers of Ukraine and other countries (Poland, Kazakhstan and Belarus). She has creatively modified existing programs and teaching and methodological support of the disciplines, the teaching of which she is providing. She got a second higher education in psychology in 2013. So now she is combining research interests in the field of pedagogy and psychology. Scientific interests are represented by psychodidactics of primary and higher schools; development of junior pupils' creative abilities; modern teaching technologies; conflictology; pedagogical skills, in particular pedagogical reflection, pedagogical communication. She also developed and certified methodology for the development of artistic, linguistic and literary abilities of junior pupils; technology of situational studies at a pedagogical university; methodology for solving pedagogical situations. Author's teaching aids include. She organized 9 International scientific and practical conferences devoted to the J.A. Comenius didactic teaching. She is systematically conducting scientific and methodological trainings and master classes. She is an editor-in-chief of the scientific journal «Folia Komeniana», the member of the Specialized Scientific Council for defense of theses in Pedagogy, and the member of the All-Ukrainian Contest of Student Research Papers in Pedagogy. Under her leadership, 6 graduate students received a Ph.D. in education. She is awarded the first Ukrainian Prize named after Vasyl Pomaiba in the nomination «Didactics» from the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (2015).

Profesor dr hab. nauk pedagogicznych, kierownik Polsko-Ukraińskiej Naukowo-Badawczej Pracowni Psychodydaktyki im. J.A. Komeńskiego Uniwersytetu Państwowego Pedagogicznego im. Pawła Tyczyny w Humaniu (Ukraina). Ukończyła w tym uniwersytecie studia w zakresie nauczania w szkole podstawowej (1993). Trzydzieści lat (1992–2005) pracowała jako nauczycielka. Laureat ogólnoukraińskiego konkursu „Nauczyciel Roku” w kategorii „Nauczyciel szkoły podstawowej” (2002). Od 2003 roku pracuje w Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. Pawła Tyczyny w Humaniu. Obroniła doktoraty z dziedziny dydaktyki szkoły podstawowej (2005) oraz dydaktyki szkoły wyższej (2013). Zgodnie z sugestią polskich kolegów z Wyższej

Szkoły Zawodowej w Lesznie zorganizowała Polsko-Ukraińską Naukowo-Badawczą Pracownię Dydaktyki im. J.A. Komeńskiego (2012). W 2017 roku zainicjowała reorganizację pierwszej pracowni psychodydaktyki na Ukrainie. Współpracuje z nauczycielami, pracownikami naukowo-dydaktycznymi Ukrainy i innych krajów (Polska, Kazachstan, Białoruś). Kreatywnie modyfikuje istniejące programy nauczania i metodologię dyscyplin. Ukończyła studia podyplomowe w zakresie psychologii (2013). Łączy naukowe kompetencje w dziedzinie pedagogiki oraz psychologii. Zainteresowania badawcze obejmują psychodydaktykę szkoły podstawowej i wyższej; rozwój zdolności twórczych uczniów młodszych; nowoczesną technologię kształcenia; naukę o konfliktach; umiejętności dydaktyczne, w tym nauczania refleksji, uczenia komunikacji. Opracowała oraz certyfikowała metodę artystyczną, literacką i umiejętności mowy młodszych uczniów; sytuacyjną technologię szkolenia w uczelni pedagogicznej; sposoby rozwiązywania sytuacji edukacyjnych. Napisała kilka podręczników dla nauczycieli i studentów. Organizator dziewięciu międzynarodowych konferencji naukowo-praktycznych poświęconych myśli dydaktycznej J.A. Komeńskiego. Systematycznie prowadzi szkolenia naukowe i metodyczne oraz klasy mistrzowskie. Redaktor naczelna czasopisma naukowego "Folia Komeniana". Jest członkiem wyspecjalizowanej rady naukowej: *pedagogika* i członkiem jury ogólnoukraińskiego konkursu studenckich prac naukowych z pedagogiki. Pod jej kierownictwem sześciu absolwentów otrzymało doktorat z dydaktyki. Otrzymała pierwszą w kraju nagrodę im. Wasylija Pomagayby z nominacji Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w kategorii "Dydaktyka" (2015).



Manfred Richter, PhD, Germany, Berlin; educationist, comeniologist, retired clergyman.

Manfred Richter, dr; Niemcy, Berlin; pedagog, komeniolog, emerytowany pastor.

Geb. 16. 9. 1935 in Stockheim, Krs. Heilbronn, 1954 Abitur am Humanistischen Gymnasium in München-Pasing, Studium der Philosophie und Theologie an den Universitäten München, Heidelberg, Göttingen, Tübingen, und der Pädagogik in Tübingen, Assistentur am neutestamentlichen Seminar Theologische Fakultät Tübingen, Studentenpfarramt Tübingen, Gemeindepfarramt Neustetten-Remmingsheim (Wttbg.). Seit 1961 verheiratet mit der Theologin Heidi geb. Postel, gemeinsam haben wir drei Söhne und zwei Töchter. Ab 1974 als Pfarrer und Dipl.-Pädagoge Leiter Haus der Kirche Berlin, Direktor Ev. Bildungswerk Berlin, Präsident Evangelische Erwachsenenbildung in Europa. 1992 Mitbegründung Deutsche Comeniusgesellschaft. 1993-2005 Leiter Kunstdienst der Ev. Kirche mit Sitz Berliner Dom. 2014 Promotion an der Universität Siedlce, Polen (Dr. phil.). Ökumenischer Orden vom hl. Nerses Schnorhali des Katholikos Aller Armenier, Etschmiadzin (Armenien). Ökumenische und menschenrechtliche Initiativen.

Veröffentlichungen. Aufsätze, Rezensionen, Texte, Herausgaben - zu Erwachsenenbildung, Kirchengeschichte, Ökumene, Kunst und Ästhetik, Comeniologie (insg. ca. 400 Titel). *Hg.* u.a. von „Kirche in Preußen“ (1983), „Wege zu Berliner Kirchen“ und „Kirchen und Klöster in Berlin“ (1987), „Mit Pflugscharen gegen Schwerter“ (1990, mit Elsbeth Zylla), „Das Lied vom letzten Juden“ (Jizchak Katzenelson in der Nachdichtung von Hermann Adler, mit jidd. Transkription (1992), „Der Engel und der Atlas“ – ein Bilderbogen zur Tausendjahrfeier Potsdams (1993), Bornstedt – Friedhof Kirche (1993, 2. Aufl. 2001 mit Gottfried Kunzendorf), Hermann Adler – Gedichte aus dem Wilnaer Ghetto (1994), „Armenisches Arzach/Berg-Karabach“ (1994), „Kirchenräume-Kunsträume“ (2002, mit Klaus Hoffmann), Gabriela Nasfeter – Lichtpyramide (2004), Werner Korthaase als Comeniusforscher/Badacz Jana Amosa Komeńskiego (2009, mit Barbara Sitarska und Roman Mnich), Kulturgeschichte im Dialog – Freundesgabe für Josef Nolte

(2010, mit Joachim Köhler u.a.). *Monographien: „Johann Amos Comenius und das Colloquium Charitativum von Thorn 1645. Ein Beitrag zum Ökumenismus“* (2013; 2. Aufl.in Vorbereitung); Jan Amos Komeński w Polsce. Krótki zarys życia i działalności, (2015); Jan Amos Komeński. Zarys życia i działalności, 2016; Oh Sancta Simplicitas! Über Wahrheit, die aus der Geschichte kommt. Ein Essay zum Ökumenismus, 2017.

Dr Manfred Richter urodził się 16.9.1935 w Stockheim, powiecie Heilbronn. W roku 1954 uzyskał maturę w gimnazjum humanistycznym w monachijskiej dzielnicy Pasing. Studiował filozofię i teologię na uniwersytetach w Monachium, Heidelbergu, Getyndze, Tybindze oraz pedagogikę w Tybindze. Pracował jako asystent w Katedrze Nowego Testamentu na Wydziale Teologii w Tybindze, w Kancelarii Parafialnej w Tybindze oraz Gminnej Kancelarii Parafialnej w Neustetten-Remmingsheim. W 1961 roku zawarł związek małżeński z teolog Heidi Postel, z którą ma pięcioro dzieci (trzech synów oraz dwie córki). Od roku 1974 jako pastor i dyplomowany pedagog przewodniczył Kościołowi w Berlinie, gdzie pełnił funkcję dyrektora Ewangelickiego Instytutu Edukacyjnego, przewodniczącego Ewangelickiej Instytucji ds. Kształcenia Dorosłych w Europie. W 1992 współtworzył Niemieckie Towarzystwo Komeniologiczne. W latach 1993-2005 pełnił funkcję kierownika Instytucji na rzecz kultury kościoła ewangelickiego mieszczącej się w Katedrze Berlińskiej. W roku 2014 obronił pracę doktorską w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, w Polsce. Podejmuje inicjatywy ekumeniczne oraz inne działania poświęcone prawom człowieka.

Jest autorem wielu artykułów, recenzji oraz publikacji z zakresu tematyki edukacji dorosłych, historii kościoła, ekumenizmu, sztuki i estetyki oraz komeniologii (około 400 tytułów). Najważniejsze z nich to: „Kościół na terenie Prus“ (1983), „Drogi do kościoła w Berlinie“ i „Kościoły i klasztory w Berlinie (1987), „Lemieszem przeciwko mieczom“ (1990, współautor: Elsbeth Zylla), „Pieśń ostatnich żydów“ (w przekładzie poetyckim Hermanna Adlera, z transkrypcją żydowską (1992), „Anioł i atlas“ – Album z okazji obchodów tysiąclecia Poczdamu (1993), „Bornstedt – Cmentarz Kościół“ (1993, II wydanie 2001, współautor: Gottfried Kunzendorf), „Hermann Adler – Historia z Wileńskiego getta“ (1994), „Ormiański Arzach/Górski-Karabach“ (1994), „Przestrzeń kościoła – Przestrzeń sztuki“ (2002, współautor: Klaus Hoffmann), „Gabriela Nasfeter – Piramida światła“ (2004), „Werner Korthaase jako badacz Jana Amosa Komeńskiego“ (2009, współautorzy: Barbara Sitarska, Roman Mních), „Historia kultury w dialogu“ – wydanie poświęcone Józefowi Nolte (2010, współautorzy: Joachim Köhler i in.). Manfred Richter jest ponadto autorem kilku monografii, z których najbardziej znane to: „Jan Amos Komeński i Colloquium Charitativum w Toruniu 1645. Wkład w ekumenizm“ (2013; II wydanie w przygotowaniu), „Jan Amos Komeński w Polsce. Krótki zarys życia i działalności“ (2015), „Jan Amos Komeński. Zarys życia i działalności“ (2016); „Oh Sancta Simplicitas! O prawdzie, która wynika z historii, esej na temat ekumenizmu“ (2017).

Prof. Karel Rýdl, PhD, the Czech Republic, University of Pardubice, Faculty of Art and Philosophy; educationist, historian of education and 17th century schools in Europe; comeniologist.

Karel Rýdl, Republika Czeska, prof. dr hab., Uniwersytet w Pardubicach, Wydział Sztuki i Filozofii; pedagog, historyk edukacji i szkół z XVII wieku w Europie; komeniolog.

Vystudoval germanistiku a historiografii na Karlově univerzitě v Praze (1972-1979). Působil v letech 1981-2001 na pražské univerzitě jako specialista na dějiny výchovy, vzdělávání a školství. Po roce 1989 využil zahraniční stipendia a pozvání k přednáškám, výuce a publikacím



v zahraničí (Mnichov, Greifswald, Hannover, Hamburg, Bochum) a krátkodobým pobytům ve Slovinsku, Polsku, Skandinávii, Japonsku, Austrálii, Nizozemí a Velké Británii. Udržuje četné odborné kontakty s odborníky v dalších zemích. V letech 2006-2010 působil jako vyžádaný poradce ministrů školství. Od roku 2003 působí jako profesor pro dějiny pedagogiky na Univerzitě v Pardubicích (krátce také v Bratislavě a v Liberci). V letech 2010-2015 působil ve funkci prorektora a od roku 2015 je děkanem Fakulty filozofické. Odborná specializace: komeniologie, české a světové dějiny školství v novověku, alternativní školství a pedagogika, vývoj správy a řízení školství. Do současnosti vydal 15 monografií (česky, německy, anglicky, italsky), 130 vědeckých studií a přes 500 odborných článků.

Studied German philology and history at the Charles University of Prague (1972-1979). During 1981-2001 worked in Prague as an Assistant for History of Education. After 1989 he took different scholarships for study, lecture and learning trips abroad (Munich, Greifswald, Hannover, Hamburg, Bochum) and short term trips in Slovenia, Poland, Scandinavia, Japan, Australia, the Netherlands and the United Kingdom. Numerous professional contacts with a lot of colleagues abroad. During 2006-2010 worked as the advisor for Ministry of Education. 2003 Professor for Education at the University of Pardubice, 2010-2015 Vice-Rector, from 2015 Dean of the Faculty of Arts and Philosophy. Specialization: Comeniology, Czech and World History of Education from the 17th century, Alternative Schools and Education, Development of the School Management. He published 15 monographs (Czech, German, English, Italian Language), 130 science articles and 500 professional essays.

Studiował germanistykę i historię na Uniwersytecie Karola w Pradze (1972-1979). Pracował na Uniwersytecie w Pradze w latach 1981-2001 jako specjalista z historii edukacji. Po 1989 uzyskał stypendia zagraniczne, prowadził wykłady i publikował za granicą, przede wszystkim w Niemczech (Monachium, Greifswald, Hannover, Hamburg, Bochum), ale także w Słowenii, Polsce, krajach skandynawskich, Japonii, Australii, Holandii i Wielkiej Brytanii. Utrzymuje liczne kontakty naukowe z badaczami z innych krajów. W latach 2006-2010 pracował jako doradca ministrów edukacji. Od 2003 roku jest profesorem historii edukacji na Uniwersytecie w Pardubicach (również w Bratysławie i Libercu). W latach 2010-2015 pełnił funkcję prorektora, a od 2015 roku dziekana Wydziału Filozoficznego. Specjalizacja: komeniologia i edukacja Czech, historia świata w czasach nowożytnych, edukacja i edukacja alternatywna, edukacja korporacyjna. Do tej pory opublikował 15 monografií (czeski, niemiecki, angielski, włoski), 130 opracowań naukowych i ponad 500 artykułów naukowych.



Bernhard Stalla, PhD, Germany, Ludwig-Maximilians University of Munich; graduate teacher for adult education; biography researcher; expert at historical-methodological pedagogy and cultural studies; historian, comeniologist.

Bernhard Stalla, Niemcy, dr, Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium; nauczyciel dyplomowany kształcenia dorosłych; badacz biograficzny; pedagog historyczno-metodyczny i kulturoznawczy; historyk, komeniolog.

Works as scientist for research activities and public relations at the Comenius Expert-Forum at Ludwig-Maximilians-University Munich. He completed his studies of cultural and social sciences at Catholic University of Eichstätt, graduating as a graduate teacher (Dipl. Päd. Univ.) for adult education. PhD degree in Pedagogical Sciences at Ludwig-Maximilians-University Munich. Dissertation on the topic „Aloys Fischer (1880-1937) Biography and educational theory. An analysis of his anthropological-interdisciplinary thinking in the sense of a humanities concept for basic

educational processes." His research focuses on the historical-systematic pedagogy, biography research and education theory of Jan Amos Komenský/Comenius, adult education and cultural learning. Arbeitet als Wissenschaftler für referentielle Forschungstätigkeit und Öffentlichkeitsarbeit am Comenius-Expertenforum der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er absolvierte das Studium der Kultur - und Sozialwissenschaften an der Katholischen Universität Eichstätt mit dem Studienabschluss Diplom-Pädagoge Univ. für Erwachsenenbildung. Promotion zum Dr. phil. an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dissertation zum Thema „Aloys Fischer (1880-1937) Biographie und Bildungstheorie. Eine Analyse zu seinem anthropologisch- interdisziplinären Bildungsdenken im Sinne eines geisteswissenschaftlichen Kontinuitätskonzeptes für basale Bildungsprozesse.“ Seine Forschungsschwerpunkte umfassen historisch-systematische Pädagogik, Biographie-Forschung und Bildungstheorie von Jan Amos Komenský /Comenius, Erwachsenenbildung und kulturelles Lernen.

Pracuje naukowo w Forum Ekspertów Komeńskiego Uniwersytetu Ludwika i Maksymiliana w Monachium. Studia (nauki kulturoznawcze i społeczne) ukończył w Katolickim Uniwersytecie w Eichstätt jako nauczyciel dyplomowany (Dipl. Päd. Univ.) kształcenia dorosłych. Stopień naukowy doktora w dziedzinie nauk pedagogicznych uzyskał na Uniwersytecie Ludwika i Maksymiliana w Monachium. Tytuł pracy doktorskiej: "Aloys Fischer (1880-1937) – biografia i teoria kształcenia. Analiza jego myśli antropologiczno-interdyscyplinarnej w sensie konceptu humanistyki dla podstaw procesów kształcenia". Jego badania koncentrują się na pedagogice historyczno-metodycznej, badaniach biograficznych oraz teorii edukacyjnej Jana Amosa Komeńskiego, kształceniu dorosłych i edukacji kulturowej.

Prof. Muhamed Škrgić, PhD, Bosnia and Herzegovina; elementary school history and geography teacher; lawyer, educationist, university teacher; presently retired.

Prof. dr Muhamed Škrgić, Bośnia i Hercegowina; nauczyciel historii i geografii w szkole podstawowej; prawnik, pedagog, dydaktyk w szkole wyższej; obecnie emeryt.



Je rođen 1946. godine u Krakači, općina Cazin, Bosna i Hercegovina, gdje završava osmogodišnju i srednju školu. Pedagošku akademiju, studijska grupa Povijest i Geografija, završava u Rijeci, Hrvatska, 1968. godine. Na Filozofskom fakultetu u Ljubljani, Slovenija, diplomirao je na odsjeku Pedagogija, 1976. godine. Na Pravnom fakultetu u Osijeku je odbranio magistarski rad iz područja humanističkih znanosti, 1984. godine. Na Filozofskom fakultetu u Ljubljani, Slovenija, stekao je 2004. godine zvanje doktora pedagoških znanosti. Na Pravnom fakultetu Internacionalnog univerziteta Brčko distrikta BiH je 2013. godine stekao zvanje doktora pravnih znanosti. U radnoj karijeri radio je kao nastavnik povijesti i geografije u osmogodišnjoj školi, profesor geografije u srednjoj školi, odgovajatelj u srednješkolskom domu u Sloveniji, direktor Narodnog univerziteta, organizator i koordinator obrazovanja kadrova u Agrokomerc d.d. za potrebe instituta, kao vođa i kreator pedagoške službe u školi, pomoćnik načelnika općine Cazin za društvene djelatnosti i ekologiju, profesor predmeta Pedagogija i Didaktika na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Bihacu, u zvanju izvanrednog profesora, te kao profesionalni poslanik u Skupštini Unsko-sanskog kantona i Domu naroda Parlamenta FBiH od 1998-2014. Sada je u mirovini.

Was born in 1946 in Krakača, municipality of Cazin, Bosnia and Herzegovina, where he completed elementary school and high school. He studied and successfully finished the Pedagogical Academy, field of study History and Geography, in Rijeka, Croatia, in 1968. He graduated from the Faculty of Humanities and Social Sciences in Ljubljana, Slovenia, at the department of Ped-

gogy, in 1976. He successfully defended his Master's thesis in the area of humanities at the Faculty of Law in Osijek, in 1984. At the Faculty of Humanities and Social Sciences in Ljubljana, Slovenia, he acquired a PhD in pedagogical sciences. At the Faculty of Law of the International University of Brčko District of Bosnia and Herzegovina he acquired a PhD in law sciences. In his professional career, he worked as a history and geography teacher in elementary school, high school geography teacher, educator in a high school center in Slovenia, head of the People's University, organizer and coordinator of personnel education in Agrokomerc d.d. for the needs of the institute, leader and creator of pedagogical services in school, assistant to the mayor of the municipality of Cazin for social activities and ecology, professor of the subjects Pedagogy and Didactics at the Pedagogical Faculty of the University of Bihać as associate professor, and as a professional member of the Assembly of the Una-Sana Canton and the House of Peoples of the Parliamentary Assembly of the Federation of Bosnia and Herzegovina from 1998 to 2004. He is now retired.

Urodził się w 1946 roku w Krakace, gmina Cazin, w Bośni i Hercegowinie, gdzie ukończył szkołę podstawową i liceum. W 1968 r. ukończył Akademię Pedagogiczną w Rijeka w Chorwacji w dziedzinie historii i geografii. Ukończył studia na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych w Lublanie, w Słowenii, w Instytucie Pedagogiki w 1976 r. Obronił pracę magisterską w dziedzinie nauk humanistycznych na Wydziale Prawa w Osijeku w 1984 roku. Na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych w Lublanie w Słowenii uzyskał stopień doktora nauk pedagogicznych. Na Wydziale Prawa Międzynarodowego Uniwersytetu Brčko w Bośni i Hercegowinie uzyskał tytuł doktora nauk prawnych. W swojej karierze zawodowej pracował jako nauczyciel historii i geografii w szkole podstawowej, nauczyciel geografii szkół średnich, pedagog w szkole średniej w Słowenii, kierownik Uniwersytetu Ludowego, organizator i koordynator kształcenia kadr w Agrokomerc d.d. na potrzeby instytutu. Lider i twórca usług pedagogicznych w szkole, asystent burmistrza miasta Cazin do spraw społecznych i ekologii, profesor nadzwyczajny na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Bihać, wykładający przedmioty: pedagogika i dydaktyka. Członek Zgromadzenia Kantonu Una-Sana i Izby Narodów Zgromadzenia Parlamentarnego Federacji Bośni i Hercegowiny w latach 1998-2004. Obecnie jest na emeryturze.

**PREZENTACJA
SIEDLECKICH ZESZYTÓW KOMENIOLOGICZNYCH
Tom III/2016**

Presentation of Vol. 3 of Siedlce Comeniological Research Bulletin



Redaktor Barbara Sitarska

SIEDLECKIE ZESZYTY KOMENIOLOGICZNE

Seria
PEDAGOGIKA

JAN AMOS KOMENSKI -
WSPÓŁCZESNE INTERPRETACJE
I REINTERPRETACJE
JEGO TWÓRCZOŚCI

Redakcja naukowa
Barbara Sitarska

TOM III/2016

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Siedlce 2016

Autorzy i publikacje

Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych, seria Pedagogika, tom I/2014

O JANIE AMOSIE KOMENSKIM I JEGO POGLĄDACH NA EDUKACJĘ

Słowo wstępne

Barbara Sitarska: *O Janie Amosie Komeńskim i początkach komeniologii*

Kazimierz Żegnałek: *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*

Heliodor Muszyński: *Metodologiczne podstawy twórczości Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Sitarska: *Wychowanie i samowychowanie w myśli filozoficznej Jana Amosa Komeńskiego*

Urszula Tyluś: *Egalitaryzm w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Sitarska: *Humanizm Jana Amosa Komeńskiego*

Anna Klim-Klimaszewska, Ewa Jagiełło: *Edukacja przedszkolna w koncepcji J.A. Komeńskiego*

Barbara Sitarska: *Edukacja nieustająca w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Grzegorzczuk: *Nauczyciel Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Grzegorzczuk: *Uczeń w szkole Jana Amosa Komeńskiego*

Mariola Jarczykova: *Jan Amos Komeński jako przewodnik życia młodzieży*

Halina Natora: *Jan Amos Komeński – prekursor pedagogiki specjalnej*

Grażyna Dzida: *Metoda naturalna w nauczaniu*

Grażyna Dzida: *Zasady nauczania Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Sitarska: *Działalność polityczna i twórczość pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego*

Kamila Szymańska: *Komeński w Lesznie*

Kamila Szymańska: *Szkolnictwo w Lesznie za czasów Komeńskiego*

Barbara Sitarska: *Wolność, odpowiedzialność i tożsamość w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*

Wacław Szymonik: *Ethos pracy twórczej w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Sitarska: *Labirynty J.A. Komeńskiego i drogi prowadzące do uniwersalnej światłości*

Authors and publications

Siedlce Comeniological Research Bulletin, Series of Education Studies, Vol. I/2014

JOHN AMOS COMENIUS AND HIS VIEWS OF EDUCATION

Introduction

Barbara Sitarska: *John Amos Comenius and the beginnings of Comeniology*

Kazimierz Żegnałek: *John Amos Comenius' teaching methodology*

Heliodor Muszyński: *Methodological foundations of John Amos Comenius' writings*

Barbara Sitarska: *Education and self-education in John Amos Comenius' philosophical thought*

Urszula Tyluś: *Egalitarianism in John Amos Comenius*

Barbara Sitarska: *John Amos Comenius' humanism*

Anna Klim-Klimaszewska, Ewa Jagiełło: *Pre-school education according to John Amos Comenius*

Barbara Sitarska: *Life-long education according to John Amos Comenius*

Barbara Grzegorzczuk: *John Amos Comenius' teacher*

Barbara Grzegorzczuk: *A learner at John Amos Comenius' school*

Mariola Jarczykova: *John Amos Comenius as a guide to life for youth*

Halina Natora: *John Amos Comenius – a forerunner of special needs education*

Grażyna Dzida: *Natural methods of teaching*

Grażyna Dzida: *John Amos Comenius' rules of teaching methodology*

Barbara Sitarska: *John Amos Comenius' political activity and educational writings*

Kamila Szymańska: *Comenius in Leszno*

Kamila Szymańska: *Education in Leszno in the times of Comenius*

Barbara Sitarska: *Freedom and responsibility in John Amos Comenius' views*

Wacław Szymonik: *Ethos of creative activity in John Amos Comenius' views*

Barbara Sitarska: *John Amos Comenius' labyrinths and paths toward universal light*

Autoren und Publikationen

Siedlcer Comenius Hefte , Serie Pädagogik, Band 1/2014

ÜBER JOHANN AMOS COMENIUS UND SEINE ANSICHTEN ZUR BILDUNG

Vorwort

Barbara Sitarska: *Über Johann Amos Comenius und die Grundlagen der Comenius-Forschung*

Kazimierz Żegnałek: *Didaktik nach Johann Amos Comenius*

Heliodor Muszyński: *Methodische Grundlagen des Schaffens von Johann Amos Comenius*

Barbara Sitarska: *Erziehung und Selbsterziehung im philosophischen Gedanke von J.A. Comenius*

Urszula Tyłuś: *Egalitarismus in den Ansichten von Johann Amos Comenius*

Barbara Sitarska: *Der Humanismus von Johann Amos Comenius*

Anna Klim-Klimaszewska, Ewa Jagiełło: *Vorschulbildung nach dem Konzept von J.A.Comenius*

Barbara Sitarska: *Andauernde Bildung nach der Auffassung von Johann Amos Comenius*

Barbara Grzegorzcyk: *Der Lehrer nach Johann Amos Comenius*

Barbara Grzegorzcyk: *Der Schüler in der Comenius-Schule*

Mariola Jarczykowa: *Johann Amos Comenius als Leiter des Lebens junger Menschen*

Halina Natora: *Johann Amos Comenius – ein Vorläufer der Sonderpädagogik Inhaltsverzeichnis*

Grażyna Dzida: *Natürliche Methoden im Unterricht*

Grażyna Dzida: *Prinzipien der Didaktik von Johann Amos Comenius*

Barbara Sitarska: *Politische Aktivitäten und das pädagogische Schaffen von Johann Amos Comenius*

Kamila Szymańska: *Johann Amos Comenius in Leszno*

Kamila Szymańska: *Schulwesen in Leszno in Zeiten von Johann Amos Comenius*

Barbara Sitarska: *Freiheit, Verantwortung und Identität in den Ansichten von Johann Amos Comenius*

Wacław Szymonik: *Das Ethos der Schöpfungsarbeit in den Ansichten von Johann Amos Comenius*

Barbara Sitarska: *Andauernde Bildung nach der Auffassung von Johann Amos Comenius*

Autorzy i publikacje

Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych, seria Pedagogika, tom II/2015

JAN AMOS KOMENSKI – JEGO PEDAGOGIKA I FILOZOFIA

Słowo wstępne

Barbara Sitarska: *O Janie Amosie Komeńskim i początkach komeniologii*

Sławomir Sztobryn: *J.A. Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*

Heliodor Muszyński: *Komeńskiego koncepcja szkoły*

Danuta Szymonik: *Godność człowieka w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*

Andrzej Borkowski: *Symbole i symbolika w dziełach Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Sitarska: *Droga człowieka do poznawania siebie w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*

Karolina Dymek: *Koncepcja edukacji nieustającej Jana Amosa Komeńskiego w recepcji studenta*

Leszek Ploch: *Edukacja do działań twórczych osób z niepełnosprawnością w poglądach J.A. Komeńskiego*

Mariola Jarczykowa: *Czas wolny dzieci i młodzieży w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Grzegorzcyk: *Wartość książki w życiu człowieka w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*

Grażyna Dzida: *Edukacja człowieka w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych według koncepcji Jana Amosa Komeńskiego*

Barbara Grzegorzcyk: *Nauki matematyczne w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego*

Adriana Pogoda-Kołodziejak: *Studia Jana Amosa Komeńskiego w Niemczech*

Kamila Szymańska: *Kontakty zagraniczne Jana Amosa Komeńskiego (zarys problematyki)*

Adam Podsiadły: *Jan Amos Komeński jako obywatel Leszna*

Authors and publications

Siedlce Comeniological Research Bulletin, Series of Education Studies, Vol. II/2015

JOHN AMOS COMENIUS – HIS EDUCATION SCIENCE AND PHILOSOPHY

Introduction

Barbara Sitarska: *John Amos Comenius and the Beginnings of Comeniology*

Sławomir Sztobryn: *John Amos Comenius (1592-1670) as a Representative of the Modern Philosophy of Education*

Heliodor Muszyński: *Comenius' Concept of School*

Danuta Szymonik: *Human Dignity in John Amos Comenius' Views*

Andrzej Borkowski: *Symbols and Symbolism in John Amos Comenius' Writings*

Barbara Sitarska: *Man's Way of Getting to Know Himself According to John Amos Comenius*

Karolina Dymek: *John Amos Comenius' Concept of Life-Long Education Perceived by The Student*

Leszek Ploch: *Artistic Education of the Disabled in John Amos Comenius' Views*

Mariola Jarczykowa: *Children's and Young People's Free Time in John Amos Comenius' Views*

Barbara Grzegorzcyk: *The Value of Books in Human Life According to John Amos Comenius*

Grażyna Dzida: *Natural and Exact Sciences in John Amos Comenius' Concept*

Barbara Grzegorzcyk: *Mathematical Sciences in John Amos Comenius' Concept*

Adriana Pogoda-Kołodziejak: *Studies of John Amos Comenius in Germany*

Kamila Szymańska: *John Amos Comenius' Foreign Contacts (Outline)*

Adam Podsiadły: *John Amos Comenius as a Resident of Leszno*

Autoren und Publikationen

Siedlcer Comenius Hefte , Serie Pädagogik, Band 2/2015

JOHANN AMOS COMENIUS – SEINE PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE

Vorwort

Barbara Sitarska: *Über Johann Amos Comenius und die Anfänge der Comenius-Forschung*

Sławomir Sztobryn: *Johann Amos Comenius (1592-1670) als Vertreter der Erziehungsphilosophie der Neuzeit*

Heliodor Muszyński: *Schulkonzept von Comenius*

Danuta Szymonik: *Menschenwürde in Auffassung von Johann Amos Comenius*

Andrzej Borkowski: *Symbole und Symbolik in den Werken von Johann Amos Comenius*

Barbara Sitarska: *Der Weg des Menschen zur Selbsterkenntnis in der Auffassung von Johann Amos Comenius*

Karolina Dymek: *Das Konzept der unaufhörlichen Bildung nach Johann Amos Comenius in der Aufnahme des Studenten*

Leszek Ploch: *Bildung für kreative Aktivitäten der Menschen mit Behinderung in den Ansichten von Johann Amos Comenius*

Mariola Jarczykowa: *Freizeit für Kinder und Jugendliche in den Ansichten von Johann Amos Comenius*

Barbara Grzegorzcyk: *Der Wert des Buches im Menschenleben in Auffassung von Johann Amos Comenius*

Grażyna Dzida: *Natur und Exakte Wissenschaften in Auffassung von Johann Amos Comenius*

Barbara Grzegorzcyk: *Mathematische Wissenschaften im Entwurf von Johann Amos Comenius*

Adriana Pogoda- Kołodziejak: *Das Studium des Johann Amos Comenius in Deutschland*

Kamila Szymańska: *Ausländische Kontakte des Johann Amos Comenius (Überblick über die Problematik)*

Adam Podsiadły: *Johann Amos Comenius als Bürger von Leszno*

Autorzy i publikacje

Siedleckich Zeszytów Komeniologicznych, seria Pedagogika, tom III/2016

**JAN AMOS KOMEŃSKI – WSPÓŁCZESNE INTERPRETACJE I REINTERPRETACJE
JEGO TWÓRCZOŚCI**

Barbara Sitarska: *Słowo wstępne*

Sławomir Sztobryn: *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*

Wojciech Sroczyński: *Jan Amos Komeński – teolog, filozof, pedagog, polityk*

Janina Florczykiewicz: *Drogi prowadzące do wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie
w twórczości Jana Amosa Komeńskiego*

Cezary Kalita: *Komeńskiego człowiek jako „wolny użytkownik świata”*

Marzena Lisowska: *Rodzina i dziecko w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*

Adriana Pogoda-Kołodziejak: *Nauczanie języków obcych w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego*

Grażyna Szymańska: *Muzyka i edukacja muzyczna w dziełach Jana Amosa Komeńskiego*

Renata Matysiuk: *Bezpieczeństwo człowieka jako wartość ponadczasowa w ujęciu Jana Amosa
Komeńskiego*

Kamila Szymańska: *Akta Braci Czeskich w zbiorach Archiwum Państwowego w Poznaniu.*

Dzieje – zawartość – znaczenie dla badań komeniologicznych

Authors and publications

Siedlce Comeniological Research Bulletin, Series of Education Studies, Vol. III/2016

**JOHN AMOS COMENIUS – MODERN INTERPRETATIONS AND REINTERPRETATIONS
OF HIS WRITINGS**

Barbara Sitarska: *Introduction*

Sławomir Sztobryn: *Introduction to pansophic foundations of John Amos Comenius' education study*

Wojciech Sroczyński: *John Amos Comenius – a theologian, philosopher, educationist and politician*

Janina Florczykiewicz: *Ways leading to the knowledge of man and the surrounding world
in John Amos Comenius' writings*

Cezary Kalita: *Comenius' man as a "free user of the world"*

Marzena Lisowska: *Comenius' depiction of the family and child*

Adriana Pogoda-Kołodziejak: *John Amos Comenius' concept of teaching foreign languages*

Grażyna Szymańska: *Music and musical education in John Amos Comenius' writings*

Renata Matysiuk: *Safety of man as a universal value according to John Amos Comenius*

Kamila Szymańska: *Czech Brethren's files in Poznań State. Archives: their history, contents,
and meaning for the Comeniological research*

Autoren und Publikationen

Siedlcer Comenius Hefte, Serie Pädagogik, Band 3/2016

**JOHANN AMOS COMENIUS – NEUE INTERPRETATIONEN UND RE-INTERPRETATIONEN
SEINES WERKS**

Barbara Sitarska: *Vorwort*

Sławomir Sztobryn: *Einführung in die pansophischen Grundlagen der Pädagogik von Johann
Amos Comenius*

Wojciech Sroczyński: *Johann Amos Comenius – Theologe, Philosoph, Pädagoge, Politiker*

Janina Florczykiewicz: *Wege zum Wissen über den Menschen und die Welt im Werk von Johann
Amos Comenius*

Cezary Kalita: *Der Mensch ist bei Comenius ein Wesen, das die Welt frei gebrauchen kann*

- Marzena Lisowska: *Familie und Kind in der Auffassung von Johann Amos Comenius*
- Adriana Pogoda-Kołodziejak: *Fremdsprachenunterricht in der Konzeption von Johann Amos Comenius*
- Grażyna Szymańska: *Die Musik und die Musikbildung in den Werken Jan Amosa des Komeński*
- Renata Matysiuk: *Die Sicherheit des Menschen als überzeitlicher Wert in der Auffassung von Johann Amos Comenius*
- Kamila Szymańska: *Die Akten der Böhmisches Brüder in der Sammlung des Staatsarchivs in Posen. Geschichte – Inhalt – Bedeutung für Comenius-Forschung*