



Krystyna Kamińska

ORCID: 0000-0001-6599-3988

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Wydział Nauk Społecznych

## Od Jana Amosa Komeńskiego do Jeana Frédéric Oberlina – od idei do praxis

From John Amos Comenius to John Frederic Oberlin  
– from theory to practice

DOI: 10.34739/szk.2021.08.05

**Streszczenie:** Przez stulecia fenomen myśli pedagogicznej Komeńskiego wyrastający z jego rozważań o edukacji, kadrowany ideał pansofii, miał nie tylko wpływ na rozwój późniejszych nurtów filozoficznych, kreślących (ponadczasowy) ideał wychowania, lecz także wskazywał kierunki niezbędnych reform oświatowych. Jednym ze spadkobierców pedagogicznego wizjonerstwa Komeńskiego był twórca *Poèles à tricoter* Jean Frédéric Oberlin. W tym pierwowzorze przedszkola znalazł swoje odzwierciedlenie zamysł Komeńskiego dotyczący wczesnej edukacji, a zawarty na stronach *Informatorium scholae maternae* (*Informatorium o szkole macierzyńskiej*), który Oberlin przeniósł na język praktyki pedagogicznej. Poglądom Komeńskiego w kwestiach wychowania religijno-etycznego, wszechstronnego dziecięcego rozwoju i edukacji wiodącej do przygotowania do roli ucznia Oberlin nadał nie tylko charakter aplikacyjny, lecz także formę instytucjonalną. Rozwiązanie oświatowe zainicjowane przez Oberlina w Ban de la Roche w 1769 roku w postaci *Poèles à tricoter* i odwołujące się bezpośrednio do rozważań Komeńskiego zapoczątkowało nowy rozdział w dziejach historii wychowania.

**Słowa kluczowe:** Jan Amos Komeński, *Informatorium scholae maternae*, Jean Frédéric Oberlin, *Poèles à tricoter*, wychowanie przedszkolne, przedszkole

**Abstract:** Resulting from his reflections on education and shaped by the idea of pansophism, the phenomenon of Comenius' pedagogical thought for centuries not only had an impact on the development of the subsequent philosophical trends forming the (perennial) educational exemplar but also it indicated the direction of the essential educational reforms. One of the inheritors of Comenius' pedagogical visionary was the author of *Poèles à tricoter* - John Frederic Oberlin. In his archetype of kindergarten, a reflection of Comenius' idea related to the early education can be found, which was included in *Informatorium scholae maternae* ('On early education'), which Oberlin puts into a language of pedagogical praxis. Comenius' ideas of religious-ethical education, child's multi-sided development and education leading to child's readiness to be a pupil were given not only an application character but also an institutional form by Oberlin. Initiated by Oberlin in Ban de la Roche in 1769 on the pages of *Poèles à tricoter* and referring directly to Comenius' reflections, the educational solutions commenced the new era in the history of education.

**Keywords:** John Amos Comenius, *Informatorium scholae maternae*, John Frederic Oberlin, *Poèles à tricoter*, pre-school education, kindergarten

*Niechaj rodzice nie posyłają dzieci do szkoły  
bez uświadomienia sobie, dlaczego to czynią*

Jan Amos Komeński

*Wy, którzy kochacie wasze dzieci i pragniecie,  
by były szczęśliwe w swoim życiu,  
pobudźcie ich wrażliwość*

Jean Frédéric Oberlin

## Wprowadzenie

W stworzonym przez Jana Amosa Komeńskiego teoretycznym modelu systemu wszechstronnego oddziaływania pedagogicznego, któremu powinien być poddawany człowiek, dostrzec można swoiste kontinuum. „Omnia, omnes, omnino to skrótowe hasła charakteryzujące założenia Komeńskiego rozciągnięte na całe życie zogniskowane wokół nieustającego procesu uczenia się, wiodące ludzkość do wewnętrznego i zewnętrznego pokoju” (Szto-bryn, 2016: 30). Komeński poprzez wybrane aspekty kulturowe, społeczne (i religijne), kreślił obraz człowieka – jego rozwój i mądrość oraz wartości, którymi winien kierować się w swoim życiu – wykraczając poza ograniczenia czasoprzestrzenne, narodowe, a nawet wyznaniowe. Przez stulecia fenomen myśli pedagogicznej Komeńskiego wyrastający z jego rozważań o edukacji, kadrowany ideą pansofii, miał nie tylko wpływ na rozwój późniejszych nurtów filozoficznych, kreślących (ponadczasowy) ideał wychowania, lecz także wskazywał kierunki niezbędnych reform oświatowych.

Aspekt filozoficzny i społeczny w koncepcji *pansophii* był zarazem kwintesencją ideału edukacyjnego, którego strukturę zarysował Komeński w swoich dziełach, oraz wypełnił treścią ujętą ramami wszechwiedzy. (Polska noblistka Olga Tokarczuk podczas odbioru nagrody w Sztokholmie w 2019 roku odwołała się w swojej przemowie do *pansophii*<sup>1</sup> Komeńskiego, czyli idei wiedzy, która pomieści w sobie wszelkie poznanie, a która w jego zamyśle miała być dostępna każdemu). W dorobku Komeńskiego *pansophia* to nie tylko jeden z filarów myśli pedagogicznej, lecz także projekt o charakterze globalnym. Projekt, w którym *pansophia* – poprzez odwołanie do greckiego źródłosłowu, w którym *sophia* była identyfikowana z mądrością, a *pan* (dativus od *panτός*) oznaczał „wszystko” – zespałała ze sobą poszczególne elementy, które go współtworzyły. „Komeński nie był ani pierwszym, ani jedynym, który podnosił ideę pansofii, ale należy się zgodzić ze stanowiskiem

---

<sup>1</sup> Zapis *pansophia* w poniższym tekście będę używać w odniesieniu do rozważań Jana Amosa Komeńskiego, natomiast „pansofia” w kontekście odwoływania się do idei, która znamionowała myśl pedagogiczną Komeńskiego.

B. Suchodolskiego (do którego odwołuje się Sławomir Sztobryn), że skonstruował samodzielną i oryginalną koncepcję daleko wyrastającą poza elitarnie koncepcje *encyklos paideia* poprzednich epok” (Sztobryn, 2016: 28). Pansofia bowiem miała być wiedzą o całym świecie – postrzeganym przez pryzmat dorobku ludzkości – którą Komeński ukazał w wymiarze edukacyjnym.

Jednym ze spadkobierców refleksji pedagogicznej Komeńskiego był Jean Frédéric Oberlin, żyjący w Alzacji na przełomie XVIII i XIX wieku. Minęło ponad 250 lat od dnia, gdy Oberlin powołał do życia w Ban de la Roche pierwszą w Europie placówkę wychowania przedszkolnego. W zamyśle edukacyjnym Oberlina bez trudu można odnaleźć inspirację płynącą z rozważań Komeńskiego. W *Poêles à tricoter*<sup>2</sup>, placówce, w której opieką objęto dzieci poniżej szóstego roku życia i nazwanej przez Oberlina „małą szkółką w szkole”<sup>3</sup> (tłumaczenie K.D.K.), wyraźnie widać odzwierciedlenie myśli pedagogicznej Komeńskiego. Z jednej strony działalność edukacyjna i wychowawcza prowadzona przez Oberlina w tym pierwowzorze przedszkola była zbieżna z wytycznymi Komeńskiego zawartymi na stronach *Informatorium scholae maternae*<sup>4</sup> (opracowania powstałego w latach 1630-1632 – początkowo w języku czeskim *Informatorium školy mateřské* – a następnie wydane go drukiem w wersji łacińskiej i niemieckiej oraz prawdopodobnie polskiej<sup>5</sup>). Z drugiej zaś strony nadany przez Oberlina kształt i charakter edukacji w *Poêles à tricoter* wzorował się w odniesieniu do treści kształcenia na idei *pansophii* w ujęciu Komeńskiego.

*Informatorium scholae maternaeto* dzieło Komeńskiego, które „uznaje się za pierwszy w literaturze pedagogicznej traktat o wychowaniu<sup>6</sup>. Akcentował w nim doniosłość pracy wychowawczej we wczesnym okresie

---

<sup>2</sup> Ta dość metaforyczna nazwa była używana przez Jeana Frédéric Oberlina w odniesieniu do miejsca, w którym zatrudniona przez niego młoda kobieta opiekowała się grupką dzieci w wieku poprzedzającym pójście do szkoły. Była wynikiem sytuacji i sposobu opieki nad dziećmi oraz miejsca, w którym prowadzono proces wychowawczy i odbywała się nauka w ramach preparandy (przed)szkolnej. „Le poêle” to francuska nazwa piecyka, natomiast „tricoter” oznacza robienie na drutach. Zwykle zmarznięte, dopiero co przybyłe do izby dzieci gromadziły się wokół piecyka. Natomiast robienie na drutach pozwalało im w miarę szybko rozgrzać ręce. Nauka (i zabawa) rozpoczynała się wówczas, gdy dzieciom zrobiło się ciepło.

<sup>3</sup> W wielu notatkach i listach, które pozostawił po sobie Jean Frédéric Oberlin, można odnaleźć takie właśnie określenie „la petite école dans l'école”, za pomocą którego opisywał stworzony przez siebie pierwowzór przedszkola, w tym jego organizację i funkcjonowanie.

<sup>4</sup> *Informatorium školy mateřské* (pierwotny rękopis) został przez Komeńskiego ponownie opracowany w języku łacińskim *Informatorium scholae maternae* i wydany drukiem w języku niemieckim jako *Informatorium der Mutterschule* w 1633 roku w Lesznie.

<sup>5</sup> Łukasz Kurdybacha zamieścił informację (*Historia Wychowania*, T. 1), że istniejąca polskojęzyczna wersja *Informatorium szkoły macierzyńskiej* autorstwa Jana Amosa Komeńskiego zaginęła (Kurdybacha, 1967: 501).

<sup>6</sup> Polskojęzyczna publikacja Karola Banszela zatytułowana *Jan Amos Komeński i jego „Szkoła macierzyńska” czyli program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach*,

życia człowieka i wskazywał konkretne treści, które powinny być wpajane dzieciom w tym okresie” (Żegnałek, 2014: 67-68). Oberlin zaczerpnął wiele z nowatorskiego spojrzenia na oświatę, którego ramy nakreślił Komeński tak w koncepcji *pansophii*, jak i w traktacie *Informatorium scholae maternae* (*Informatorium szkoły macierzyńskiej*). Znalazło to wyraz w działalności pedagogicznej zainicjowanej przez Oberlina, w której nie tylko odwoływał się do refleksji pedagogicznej Komeńskiego i jego wizji edukacyjnych, lecz także przełożył je na język praktyki oświatowej. *Szkoła dziecięctwa* w stworzonej przez Komeńskiego strukturze kształcenia miała zajmować się „troskliwym wychowaniem potomstwa od urodzenia do szóstego roku życia” (Komeński, 1973: 157).

Utopijność, która cechowała edukacyjną wizję Komeńskiego przedstawioną na stronach *Informatorium scholae maternae* – w czasach, w których żył – w nowej XVIII-wiecznej rzeczywistości (społeczno-kulturowej) ówczesnej Alzacji przybrała dzięki Oberlinowi konkretny wymiar w postaci *Poêles à tricoter*. Przedszkolnej placówki oświatowej stworzonej w 1769 roku w Ban de la Roche. Placówki realizującej równolegle wiele zadań, w tym opiekuńczych i wychowawczych oraz pełniącej rolę swoistej preparandy, której celem było przygotowanie dzieci do nauki w szkole elementarnej. W jej organizacji i funkcjonowaniu wyraźnie wyczuwalne były echa poglądów głoszonych w tej kwestii przez Komeńskiego. Z jednej strony widoczne było danie dzieciom prawa do bezpiecznego dzieciństwa, z drugiej uczenie ich o świecie, by świadomie mogły w nim zaistnieć. Do realizacji tego celu Oberlin zatrudnił nauczycielki, które odpowiednio przeszkolił. Nadanie pedagogicznemu wizjonerstwu Komeńskiego charakteru aplikacyjnego zapoczątkowało nowy rozdział w dziejach historii wychowania.

## 1. Sięgając myślą wstecz w horyzoncie temporalnym

Jean Frédéric Oberlin<sup>7</sup> urodził się w 1740 roku w Strasburgu, czyli ponad sto lat po opublikowaniu przez Jana Amosa Komeńskiego zarówno teoretycznych podstaw pansofii, między innymi w *Pansophiae prodromus et conatum pansophicarum dilucidatio* (Comenius, 1644: wydanie lejdejskie), jak i zarysu edukacji przedszkolnej przedstawionego na stronach *Informatorium der Mutterschule* (Comenius, 1633: wydanie leszczyńskie). Pastor Jean

---

w części stanowiącej bezpośrednie tłumaczenie dzieła Komeńskiego *Informatorium scholae maternae* było wzorowane na niemieckim wydaniu *Informatorium der Mutterschule* (Comenius, 1633: wydanie leszczyńskie).

<sup>7</sup> W księdze parafialnej protestanckiego kościoła Saint-Thomas w Strasburgu pod datą 1 września 1740 roku widnieje zapis, iż tego dnia dokonano aktu chrztu Jeana Frédéric Oberlina (Leenhardt, 1911: 1).

Frédéric Oberlin, będąc synem profesora uczącego w (niemieckojęzycznym) protestanckim gimnazjum w Strasburgu, i studiując na tamtejszym uniwersytecie nie tylko teologię, miał o wiele szerszy ogląd rzeczywistości niż ogół ówczesnego społeczeństwa<sup>8</sup>. Nie bez znaczenia był również fakt, że matka Oberlina pochodziła ze starej alzackiej rodziny o francuskim rodowodzie, której członkowie od lat zaliczali się do elity intelektualnej Strasburga. Wzrastał więc w rodzinie o dużym kapitale kulturowym w klimacie przesiąkniętym i dwujęzycznością, i specyficznym przypisaniem etnicznym, typowym dla Alzacji<sup>9</sup>.

W tamtym czasie w krajobrazie Alzacji często sąsiadowały ze sobą z jednej strony katolickie społeczności niemieckojęzyczne z francuskojęzycznymi wspólnotami protestantów, a z drugiej strony w tym dwujęzycznym świecie byli też niemieckojęzyczni protestanci i francuskojęzyczni katolicy. Ten konglomerat religijno-kulturowo-narodowościowy sprawił, że reformacja miała ogromny wpływ na życie religijne mieszkańców Alzacji niezależnie od ich przypisania terytorialnego, językowego i wyznaniowego. Dlatego wśród wykształconej warstwy Alzaczyców myśl pedagogiczna Komeńskiego oraz ideały religijne Jednoty braci czeskich<sup>10</sup> (której w swoim czasie przewo-

---

<sup>8</sup> Jean Frédéric Oberlin ukończył w 1767 roku studia teologiczne na Uniwersytecie w Strasburgu. W 1763 roku otrzymał tytuł magistra sztuki, a w 1767 roku nadano mu stopień doktora nauk filozoficznych. W toku studiów rozwinął też wachlarz wielu innych zainteresowań. Uczęszczał między innymi na wykłady z historii, z arytmetyki i z geometrii oraz z astronomii (Chalmel, 2006:19).

<sup>9</sup> Jean Frédéric Oberlin tak pisał o sobie w liście do Francisa Cunninghama „Jestem Niemcem i Francuzem jako całość – prawym, szlachetnym, gotowym służyć pomocą i oddanym” (tłumaczenie K.D.K.). *Memoirs of John Frederic Oberlin, pastor of Waldbach*, London 1829, s. 220-221.

<sup>10</sup> Bracia czescy byli spadkobiercami tradycji prerreformacji husyckiej. Tworzyli małe zbory skupiające ludzi (zarówno chłopów, jak i szlachty) z różnych środowisk religijnych, których łączyła bardziej etyka (bo podstawą wiary i norm postępowania było Pismo Święte) niż doktryna religijna. Pierwszą gminę wyznaniową utworzyli we wsi Kunwald w 1457 roku w posiadłości Jerzego z Podiebradów (który jako pierwszy władca w Europie odrzucił wiarę katolicką). W 1468 roku Jednota braci czeskich ostatecznie zerwała z Kościołem (Archiwum Państwowe w Poznaniu: Akta Braci Czeskich). Długoletni proces represji i prześladowań protestantów w katolickiej monarchii Habsburgów zmusił wielu z nich do emigracji. Wydany bowiem w 1548 roku edykt Ferdynanda I Habsburga nakazywał członkom Jednoty braci czeskich albo opuszczenie kraju, albo konwersję na katolicyzm. Wówczas część członków Jednoty schroniła się bądź na Morawach, bądź emigrowała do Polski, a jeszcze inni przenieśli się na Śląsk. Natomiast kolejna grupa czeskich uchodźców (członków Jednoty, w tym Jan Amos Komeński, który był jej duchowym przywódcą) przybyła do Polski po klęsce na Białej Górze w 1620 roku, bo tzw. reces do pokoju praskiego ograniczył wolność religijną śląskich protestantów. Wraz ze śmiercią Jana Amosa Komeńskiego Jednota braci czeskich zaczęła ulegać powolnemu zanikowi. Na niewiele zdały się zabiegi Daniela Ernesta Jabłońskiego (1660-1741), wnuka Jana Amosa Komeńskiego, zmierzające do zachowania spójności wśród czeskich uchodźców religijnych, a zarazem ich odrębności jako wspólnoty wyznaniowej. Na

dził) były postrzegane jako swoisty duch odnowy w wyznawanej wierze. Odnowy, która w tamtych latach dla wielu protestantów przybrała postać pietyzmu<sup>11</sup>.

Pietyzm nadając kierunek przeobrażeniom duchowym wytyczył i spopularyzował nowe obszary doświadczeń zmysłowych, którym towarzyszyła refleksja intelektualna. Był to nurt religijny, w którym przenikały się wzajemnie różne źródła inspiracji, płynące tak z ówczesnej myśli teologiczno-filozoficznej, jak i z rodzących się poglądów o przyczynach nierówności społecznych i konieczności podjęcia działań mających na celu ich niwelowanie. Pietyzm nie tyle odrzucał surowość teologii luterańskiej, zachęcając wiernych do dogłębnego studiowania Pisma Świętego i aktywnego udziału wspólnot protestanckich w życiu (religijnym), ile kładł duży nacisk na kwestie etyczne i społeczne, którymi powinny się one kierować<sup>12</sup>. Podobny rodzaj duchowości i odnowy moralnej (poprzez doskonalenie siebie) przyświecał niegdyś wspólnocie wiernych tworzących Jednotę braci czeskich, a który następnie został przejęty i powielony w Jednocie braci morawskich<sup>13</sup>. Pietyzm powiązał

---

synodzie braci czeskich w Warszawie w 1710 roku ogłoszono unię Jednoty z Kościołem ewangelicko-reformowanym (Karczyńska, 2012: 25-53).

<sup>11</sup> „Istotą pietyzmu było wewnętrzne przewyciężenie grzechów i słabości na drodze głębokich przeżyć uczuciowych i metodycznej codziennej pracy nad sobą oraz nad innymi, służące przebudzeniu i polepszeniu ludzi całego świata bez zbytniego roztrząsania spraw doktrynalnych” (Gąsowska, 2020: 79-97).

<sup>12</sup> Zmianę charakteru pobożności w życiu religijnym protestantów, czyli *praxis pietatis, collegia pietatis* zainicjował kaznodzieja Filip Jakub Spener. Nawoływał protestantów do pielęgnowania życia duchowego w małym gronie (*collegia pietatis*) i wspólnego czytania wersetów Pisma Świętego. Zachęcał w ten sposób do refleksji nad własną duchowością. Od owych spotkań (*collegia pietatis*) wywodzi się nazwa pietyzm. „Instytucjonalnym narzędziem odnowy moralnej miały być (...) konwentykle czy też *ecclesiolae in ecclesia*, luźne zebrania, na których wierni pod kierownictwem pastora wspólnie oddawali się lekturze i wyjaśnianiu Nowego Testamentu” (Kołakowski, 2009: 437).

<sup>13</sup> Bracia morawscy to wspólnota religijno-społeczna, której członkowie byli spadkobiercami nie tylko „starego kościoła czesko-morawskiego, sięgającego czeskich tradycji XV-wiecznych radykalnego skrzydła husytów (taborytów)” (Karczyńska, 2012: 109). Genezę powstania wspólnoty wiąże się z okresem, w którym włączono terytorium Czech do katolickiej monarchii Habsburgów. Po 1526 roku wielu czeskich uchodźców religijnych (w nadziei zachowania prawa do dawnych praktyk) przenosiło się do księstwa morawskiego, które odznaczało się w tamtym czasie dużą autonomią. Uchodźcy utworzyli nową gałąź braterską. W zorganizowaniu wspólnoty dużą rolę odegrał Michał z Żamberku, albowiem uchodźcy nie stanowili początkowo „żadnej samodzielnej wspólnoty kościelnej. Byli pewną liczbą braci, którzy w swobodnej formie związali się określonym porządkiem (współbywania)” (Karczyńska, 2012: 27).

Wspólnota braci morawskich bywa niekiedy określana mianem herrnhuci (nazwa, która została im nadana od kolejnego miejsca osiedlenia na wychodźstwie – osady Herrnhut). Wraz z upływem czasu w wyniku zachodzących zmian geopolitycznych i na Morawach nasiliły się represje wobec innowierców, inicjując ich kolejne ruchy migracyjne. Począwszy od 1772 roku bracia morawscy osiedlali się w osadzie Herrnhut, leżącej w dobrach Nicolausa Ludwiga von Zinzendorfa na Łużycach. Braterski Związek Wolnych Obywateli tworzący

duchową tradycję tych wspólnot z nowymi prądami filozoficznymi i rodzącą się demokratyzacją życia społecznego. Egzemplifikacja wizji oświatowych Komeńskiego wskrzeszonych przez braci morawskich w stworzonych przez tę wspólnotę instytucjach wychowawczych znalazła później wielu naśladowców (między innymi Oberlina). W tym kontekście kształt edukacji, który narysował Komeński w swoich dziełach, odzwierciedlał ideał wychowania i był bliski alzackim pietystom.

Edukacja bowiem ujęta klamrą myśli pedagogicznej Komeńskiego wpiływała się w osiemnastowieczne tendencje oświatowe, wskazując jednocześnie dalszy kierunek rozwoju już istniejących systemów kształcenia. Wydaje się wysoce prawdopodobne, że postać Jana Amosa Komeńskiego przybliżył Oberlinowi oraz zapoznał z treścią jego dzieł – jako pierwszy – ojciec chrzestny Franz Christian Lambke. Jako zwolennik pietyzmu nawoływał w swoich kazaniach do (głębokiej) reformy protestantyzmu, nawiązując jednocześnie do ideologii braci morawskich<sup>14</sup>. Wspólnoty postrzeganej wówczas jako spadkobierczyni wiary i ideałów braci czeskich. Tło historyczne nawiązujące do pietyzmu i roli, jaką odegrała wspólnota braci morawskich pielęgnująca zarówno ideały braci czeskich, jak i ich postrzeganie edukacji (dostępnej wszystkim oraz systemowo zorganizowanej), pozwala na ukazanie związku między działalnością Oberlina a inspiracją płynącą z myśli pedagogicznej Komeńskiego w stworzeniu i funkcjonowaniu *Poêles à tricoter*. Organizacyjny kształt, który Oberlin nadał stworzonej przez siebie placówce oświatowej, wyraźnie wskazuje, że czerpał inspirację w konceptualizacji tego zamysłu edukacyjnego nie tylko z rozważań Komeńskiego, lecz także z pewnych zapożyczeń, które wdrożono w działalności instytucji wychowawczych prowadzonych przez braci morawskich, by uwspółcześnić wydzwięk (odległej w czasie) refleksji Komeńskiego.

---

strukturę religijno-administracyjno-socjalną rządził się własnymi prawami, których ramy zostały określone w statutach. (Ich zapisy tworzyły spójny system powinności i nakazów obowiązujących w Herrnhut). „Pod względem eklezjalnym ustalono, że Jednota jest kościołem episkopalnym opartym na prawach dawnego «kościół morawskiego». Stanowi część kościoła ewangelicko-luterańskiego, z pewną autonomią – własną organizacją i liturgią” (Karczyńska, 2012: 140). W XIX wieku zaczęto dostosować funkcjonowanie wspólnoty do realiów dynamicznie zmieniającego się świata. Rozbudowano i zmodernizowano prowadzoną od dawna działalność gospodarczą i misyjną. Współcześnie „Ewangelicka Jednota Braterska potwierdziła swoją tożsamość podczas światowego synodu, który odbył się 6 lipca 1967 r. w Czechosłowacji w Potštejně” (Karczyńska, 2012: 147).

<sup>14</sup> Wiadomo o bezpośrednim spotkaniu Franza Christiana Lembkego z Nicolausem Ludwigiem von Zinzendorfem w Londynie oraz o jego kilkumiesięcznej obecności w Herrnhut, o czym informował w swoim liście J.F. Oberlin skierowanym do Konwentu Braci morawskich w Herrnhut w 1808 r. (oryg. w Archives des Frères moraves, Herrnhut, R 18 A 27b Lettre à la Convention des prédicateurs à Herrnhut, kopie w Archives Municipales de Strasbourg [dalej: AMS]: ms 172, ms 185-2, ms 164; za: Chalmel, 2007:14).

Powołane do życia przez Bractwo morawskie instytuty wychowawcze (dla dzieci i młodzieży od 8 do 16 lat) urzeczywistniły obraz edukacji zgodnie z wyobrażeniem Komeńskiego. Edukacji – która poprzez odwołanie do jego rozważań – nie tylko łączyła się z rozwiązaniem kwestii kształcenia należnego ogółowi dzieci i młodzieży (niezależnie od płci<sup>15</sup>) czy oczekiwaniami wobec profesjonalizmu nauczycieli, lecz także dotyczyła szeroko rozumianego kontekstu społecznego, w tym pedagogizacji społeczeństwa w imię wyznawanych wartości. Ponadto koncepcja pansofii w wykładni Komeńskiego, której podporządkowano proces dydaktyczny w utworzonych przez wspólnotę instytutach z jednej strony „była wyrazem wierności tradycyjnym dążeniom wyznania braci czeskich, które zmierzały między innymi do zapewnienia wszystkim dzieciom jednakowego wychowania i wykształcenia” (Bieńkowski, 2000: 13). Z drugiej strony natomiast ramy oddziaływania pansofii zostały przełożone (w prowadzonych przez nich instytutach) na język praktyki edukacyjnej w taki sposób, by „każdy bez trudu mógł zdobyć wiedzę użyteczną dla działalności w różnych dziedzinach” (Bieńkowski, 2000: 13).

Oberlin zarówno korespondował z Konwentem Bractwa morawskiego w Herrnhut, jak i z Nikolausem Ludwigiem von Zinzendorfem – pietystą i współorganizatorem Jednoty braci morawskich na Łużycach. Zachowały się listy Oberlina<sup>16</sup> wysyłane do Konwentu w Herrnhut, datowane na lata 1803-1807, między innymi z Miluzy (1804 r.) i z Waldersbach (Chalmel, 2007: 201-204). Oberlin poruszał w nich nie tylko zagadnienia teologiczne czy filozoficzne, ale przede wszystkim koncentrował się na kwestiach pedagogicznych. Dzięki tej korespondencji dotyczącej wymiany myśli, której rdzeń tworzyły teoretyczne rozważania Komeńskiego, miał możliwość zapoznania się zarówno z treścią jego refleksji pedagogicznych w sposób pogłębiony, jak i zyskiwał współczesną ich interpretację, wynikającą z działalności oświatowej Wspólnoty braci morawskich (Chalmel, 2005: 5). Oberlin mógł więc wzbogacić całokształt obrazu edukacyjnych wizji Komeńskiego o ich przełożenie na konkretne rozwiązanie (organizacyjne i metodyczne) funkcjonujące w instytutach wychowawczych stworzonych przez wspólnotę w Herrnhut.

---

<sup>15</sup> Jan Amos Komeński „w swojej koncepcji edukacji nieustającej (...) postulował zrównanie kobiet z mężczyznami w prawie do oświaty, co oznaczało, że kobiety były traktowane przez Komeńskiego podmiotowo” (Sitarska, 2020: 205).

<sup>16</sup> List J.F. Oberlina datowany Waldersbach, 20 kwietnia 1806 r. (*La correspondance de Jean Frédéric Oberlin avec les Frères moraves*, mpis niepublikowany w zbiorach Musée J.F. Oberlin Waldersbach, cyt. za: Chalmel, 2005: 73-75), list J.F. Oberlina datowany Waldersbach, 14 kwietnia 1807 r. (list w zbiorach AMS, ms 164 i 195; cyt za: Chalmel, 2005: 76-80, Chalmel, 2007: 235).



## 2. Skracanie dystansu – od zamysłu do praktycznej realizacji

Na edukacyjny rodowód *Poêles à tricoter* – instytucjonalnego pierwowzoru wychowania przedszkolnego – którego korzenie sięgają tak do myśli pedagogicznej Komeńskiego, jak i do oświatowych doświadczeń braci morawskich, zwrócił uwagę Loïc Chalmel, francuski biograf Oberlina (Chalmel, 2015). „Od czasu rozwiązania czesko-morawskiej Jednoty Braterskiej na ziemi «ojców» do jej odnowy prawno-instytucjonalnej na Górnych Łużycach minęło 107 lat” (Karczyńska, 2012: 123), lecz ten horyzont temporalny nie miał znaczenia dla spuścizny Komeńskiego przechowanej w depozycie pamięci czeskich uchodźców religijnych<sup>17</sup>. W tym kontekście oddalenie w czasie, które dzieliło Komeńskiego w odniesieniu do Oberlina, przestało rzutować na odczytanie treści dzieł znamienitego pedagoga przez kontynuatora jego rozważań oświatowych oraz twórcę *Poêles à tricoter*. Na skrócenie dystansu (mimo upływu lat) nałożyły się zarówno kontakty Oberlina ze Wspólnotą braci morawskich w Herrnhut<sup>18</sup> i Nikolausem Ludwigiem von Zendenfortem, jak i bezpośrednie zapoznanie się z pozostawioną przez Komeńskiego refleksją pedagogiczną na stronach jego dzieł (w łacińskiej lub niemieckiej wersji językowej).

Dzięki studiowaniu dzieł Komeńskiego wydanych drukiem, zamysł edukacyjny Oberlina nie ograniczył się jedynie do kreacji pierwowzoru instytucjonalnego wychowania przedszkolnego, ale został przez niego znacznie rozszerzony. Oberlin zainicjował między innymi proces alfabetyzacji dorosłej społeczności zamieszkującej w obrębie Ban de la Roche (czyli kwestii ujętej współcześnie ramami andragogiki), nieobcej również myśli pedagogicznej Komeńskiego. Ponadto podczas swoich podróży edukacyjnych po Badenii i Wirtembergii (w latach 1778–1780) Oberlin zapoznał się z funkcjonowaniem jeszcze innych instytucji, w których przenoszono do praktyki oświatowej (w czasach mu współczesnych) wskazówki metodyczne i sugestie organizacyjne, o których niegdyś pisał Komeński. W trakcie odwiedzin Oberlin konfrontował istniejące już rozwiązania edukacyjne tak z rozważaniami Komeńskiego czy czynionymi przez niego sugestiami praktycznymi, jak i z własnym zamysłem pedagogicznym ukonkretnionym w *Poêles à tricoter*.

---

<sup>17</sup> W Aktach Braci Czeskich w Archiwum Państwowym w Poznaniu „znajdują się między innymi dokumenty z działalności biskupa polskiej Jednoty Daniela Ernesta Jabłońskiego, które dowodzą jego częstych kontaktów z założycielem odnowionej Jednoty w Herrnhut” (Karczyńska, 2012: 17).

<sup>18</sup> Bliższe kontakty z Jednotą braci morawskich nawiązał Oberlin dzięki Barbarze Julianie Krüdener, baronowej von Vietinghoff, która przybliżyła mu ideały i osiągnięcia oświatowe wspólnoty podczas swojej wizyty w Ban de la Roche (Ruolt, 2017: 160).

Oberlin chciał także poznać dokonania oświatowe Augusta Hermanna Franckego (1663-1705), profesora uczelni w Halle<sup>19</sup>, któremu równie bliskie były dzieła Komeńskiego i zawarta w nich myśl pedagogiczna<sup>20</sup>. „W 1935 roku Dymitr Czyżewski odkrył w bibliotece w Halle siedem rękopisów dzieł pansoficznych Komeńskiego” (Bieńkowski, 2000: 18). Francke (podobnie jak bracia morawscy) nadawał teoretycznym rozważaniom Komeńskiego praktyczny wymiar. Zamienił bowiem Halle w swego rodzaju poletko doświadczalne, w którym próbował urzeczywistnić niektóre z zamysłów pedagogicznych Komeńskiego. Realizowane przez niego reformy oświatowe miały swoje źródło w wielu koncepcjach czeskiego pedagoga. Efektem zainicjowanej przez niego modernizacji oświaty (w Halle) było ujednoczenie systemu nauczania wraz z nadaniem edukacji charakteru quasi-socjalnego<sup>21</sup>.

Po powrocie z kolejnych podróży, podczas których Oberlin zapoznawał się z najnowszymi trendami oświatowymi, twórca *Poêles à tricoter* jeszcze śmieiej realizował swoje pomysły nie tylko edukacyjne. Znana jest jego działalność zarówno pedagogiczna (Chalmel, 1996: 111-114), jak i socjalna (w tym podnosząca poziom higieny) prowadzona wśród mieszkańców parafii Ban de la Roche (Parisot, 1907: 144). Studiowanie myśli pedagogicznej Komeńskiego wraz z poznaniem przez Oberlina konkretnych rozwiązań edukacyjnych, których inspiracją były rozważania tego wielkiego pedagoga (wyprzedzającego swój czas), przyczyniło się bezpośrednio do stworzenia nie tylko zrębów instytucjonalnego wychowania przedszkolnego, lecz także do zainicjowania działań wiążących się z oświatą dorosłych i pedagogizacją rodziców. Oberlin prowadził w Ban de la Roche kursy wieczorowe dla dorosłych (w sezonie zimowym), podczas których uczono ich czytać i pisać. Wiedza dla Oberlina – podobnie jak dla Komeńskiego – była instrumentem postępu. Upowszechnienie oświaty dorosłych Oberlin powiązał więc z poprawą życia mieszkańców Ban de la Roche i podniesieniem ich kultury agrotechnicznej (Chalmel 2006: 133).

---

<sup>19</sup> Tak daleki wyjazd był wówczas niemożliwy, Oberlin skorzystał więc z okazji i odwiedził swojego kolegę ze szkolnej ławy Nicolausa Christiana Sandera, a zarazem absolwenta tamtejszej Alma Mater. W trakcie wspólnych rozmów poznawał dokonania Franckego w kontekście reform wprowadzanych przez niego w Halle (Chalmel, 2006: 99).

<sup>20</sup> Pogłębiona analiza osiągnięć Augusta Hermanna Franckego, w tym powołanych przez niego do życia w Halle placówek oświatowych – podobnie jak i w instytucjach wychowawczych stworzonych przez Jednotę braci morawskich – wyraźnie wskazuje na urzeczywistnienie wielu idei oświatowych Komeńskiego.

<sup>21</sup> August Hermann Francke „podniósł status Halle (...) do ośrodka pedagogicznego o światowej sławie. (...) Na przedmieściach Halle (...) utworzył szkołę dla biednych, a potem szereg innych instytucji, m.in. dom dla sierot, gimnazjum, seminarium dla nauczycieli, szkołę teologiczną” (Karczyńska, 2012: 64).

Dla Oberlina to właśnie z rozważań Komeńskiego emanowało nowe rozumienie edukacji (wszystkich, niezależnie od płci, pochodzenia czy rodzinnych majątności). A zarazem edukacji powiązanej ze zdobywaniem wiedzy zgodnie z orientacją pansoficzną. Natomiast w odniesieniu do edukacji najmłodszych dzieci postrzeganej przez pryzmat *Informatorium szkoły macierzyńskiej* (*Informatorium der Mutterschule*) docenił zwłaszcza aspekt pedagogiczny refleksji Komeńskiego, czyli jego wizję kreacji swoistej preparandy przygotowującej dziecko do nauki szkolnej. Oberlin w *Poêles à tricoter* nie tyle ochronce, co placówce oświatowej (obejmującej swoim oddziaływaniem zarówno chłopców, jak i dziewczęta) odwołał się zarówno do edukacyjnej perspektywy wczesnego dzieciństwa w ujęciu Komeńskiego, jak i nadał jego teoretycznej myśli o *szkole dzieciństwa*<sup>22</sup> bardziej aplikacyjny charakter. Przełożył bowiem z jednej strony pansoficzną ideę Komeńskiego na język praktyki, z drugiej powiązał ją z zaleceniami Komeńskiego dotyczącymi odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz sugestiami o charakterze metodycznym. Ze stron dzienników prowadzonych przez całe życie przez Oberlina, określanych przez niego mianem „laboratorium introspekcji”, wyłania się obraz człowieka, który twórczo wykorzystał edukacyjne wizjonerstwo Komeńskiego<sup>23</sup> (Kamińska, 2013: 22-24).

### 3. W stronę pansofii

W czasach, w których powstawały dzieła Komeńskiego, nauczanie nie miało ani ram prawnych nadających mu kształt określonego systemu szkolnego, ani podstaw programowych zawierających moduły usystematyzowanych treści, odpowiednio dobranych, adekwatnie do możliwości rozwojowych dzieci. W tym kontekście uwagi, które zawarł w swoich dziełach Komeński, stawiają go nie tylko w jednym szeregu z późniejszymi twórcami psychologii wychowawczej, lecz także pozwalają w nim dostrzec prekursora gradacji poziomów kształcenia, odpowiednio do wieku uczniów oraz ich potencjału<sup>24</sup>. Komeński wyprzedzając niejako swoją epokę rozumiał, że eduka-

---

<sup>22</sup> *Szkoła dzieciństwa* to termin, który pojawia się w opracowaniach Komeńskiego w odniesieniu do szczebla kształcenia obejmującego swoim zakresem dzieci poniżej szóstego roku życia w ramach stworzonej przez niego struktury systemu kształcenia.

<sup>23</sup> Wyciąg z rękopisu dotyczącego źródeł refleksji, tematów kazań, aktów Jego łaskawości, tablic chronologicznych wydarzeń. Oberlin zapisywał w nich w postaci krótkich datowanych notatek zarówno ważne fakty czy epizody z życia własnej rodziny, w tym narodziny dzieci oraz ich osiągnięcia, jak i wydarzenia natury politycznej, państwowej lub społecznej, na przykład: śmierć Voltaire'a (1778) czy zdobycie Bastylji (1790) (tłumaczenie K.D.K.); (rps w AMS, 15 NA206 (206-II), cyt. za: *Sources de réflexion*, 2009: 6-7).

<sup>24</sup> Opracowany przez Komeńskiego spójny system edukacji dzielił się na cztery sześciolatnie poziomy kształcenia: szkoła macierzyńska, zwana też szkołą dzieciństwa (do 6 roku życia),

cja to mechanizm zmiany (dający możliwość innego formowania natury) w przeobrażeniach cywilizacyjnych. Interesowała go zarówno struktura konstruktów, który jako całość stanowiła edukacja sama w sobie, jak i jego wewnętrzne warstwy, między innymi konceptualne ujęcia *pansophii*. „Widział w nim aspekty rzeczywiste i konkretne (*Mundus materialis*) oraz możliwe (*Mundus possibilis*). Dostrzegał warstwy idealnych wzorów (*Mundus archetypus*) i warstwy pojmowane umysłem (*Mundus intelligibilis*), warstwy działalności twórczej (*Mundus artificialis*) i życia moralnego (*Mundus moralis*)” (Bieńkowski, 2000: 13). Pokłosie tych rozważań odnaleźć można na stronach *Didactica Magna Universale Omnes Omnia docendi artificium exhibens*<sup>25</sup> (Komeński, 1956).

Perspektywiczną wizję edukacji wybiegającą daleko wprzód ponad aktualne (w czasach Komeńskiego) nurty filozoficzne i osiągnięcia naukowe bez trudu odnaleźć można w pozostawionej przez niego myśli pedagogicznej, w tym w treści *Wielkiej dydaktyki, czyli uniwersalnej sztuki nauczania wszystkich wszystkiego* (Komeński, 1956). W spuściznie Komeńskiego na podstawie różnych jego opracowań wyraźnie też widać, że przez lata doskonalił koncepcję *pansophii* i jej filozoficzny zamysł. Wielokrotnie powracał do idei *pansophii* tak we fragmentach (w ramach wydanych już drukiem prac), jak i w studiach, które pozostały jedynie w jego rękopisach<sup>26</sup>. Sztobryn we *Wprowadzeniu do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego* dostrzegł, że już „w jednej z jego wcześniejszych prac pansoficznych – *Pansophiae preludeum* (Komeński, 1964) – możemy odnaleźć zbiór tez precyzujących znaczenie, sens i zakres idei pansofii” (Sztobryn, 2016: 28). Komeński w stworzonym przez siebie kompendium wiedzy, kadrowanej ramami *pansophii*, która według niego była „wiedzą o świecie, ale i wiedzą człowieka i dla człowieka”

---

szkoła elementarna (od 6 do 12 roku życia), gimnazjum (od 12 do 18 roku życia), akademia (od 18 do 24 roku życia). Przez kolejne stulecia (niezależnie od pojawiających się nowych wyzwań oświatowych) miał wpływ zarówno na strukturę szkolnictwa, jak i przyczynił się do upowszechnienia w edukacji nowych metod nauczania.

<sup>25</sup> Jan Amos Comenius, *Didactica magna. Universale omnes omnia docendi artificium exhibens* (Wielka dydaktyka przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkiego), pisana w latach 1633-1638 i wydana w Amsterdamie w 1657 roku (*Bibliographie sélective de l'œuvre de Jean Amos Comenius*, red. D.S. Lavangé na podstawie opracowania Jana Kumpera; Jan Ámos Komenský, *Wielka dydaktyka*, przeł. H. Wernic, Redakcja Przeglądu Pedagogicznego, Warszawa 1983, Jan Amos Komeński, 1956, tłum. K. Remerowa, oprac. B. Suchodolski).

<sup>26</sup> Jan Ámos Komeński w liście (datowanym 18 listopada 1644 roku) skierowanym do Cypriana Kinnera obszerny fragment poświęcił *pansophii*. Wskazał też tytuły prac, w których będzie o niej pisał, w tym *Rerum reserata, sive Universalis Sapientiae Seminarium*. *Pansophia* miała być częścią drugą tego dzieła. Innym opracowaniem przywołanym przez Komeńskiego była *Diatyposis Pansophica* czy *De rerum humanarum emendatione consultatio catolica*, której to rozprawy *Pansophia* miała być częścią siódmą. List w tłumaczeniu Adama Matuszewskiego na język polski ukazał się drukiem w 2009 roku (Konior (red.), 2009: 153-159).

(Sitarska, 2014: 197), nakreślił nowy obraz edukacji. Edukacji podążającej z duchem czasu wraz z zachodzącymi zmianami. Jednocześnie potomnych dziwi fakt, że Komeński jako wizjoner edukacji bywał niekiedy daleki od zaakceptowania rewolucyjnych dokonań naukowych ludzi mu współczesnych, między innymi Kopernika czy Kartezjusza (Sztobryn, 2016: 27-28). Nie umniejsza to jednak jego wkładu w rozwój współczesnej myśli pedagogicznej (wynikający wszak z inspiracji ideą *pansophii*), dzięki której stworzył podwaliny współczesnej teorii kształcenia.

W odnalezionych po latach manuskryptach opatrzonych wspólnym tytułem *De rerum humanarum emendatione consultatio catolica (O naprawie spraw ludzkich powszechnie pouczenie*<sup>27</sup>) Komeński ukazał całe spektrum swoich rozważań oświatowych. W tym siedmioksięgu<sup>28</sup> przedstawił istotę nie tylko szeroko rozumianej edukacji w duchu humanizmu, lecz także wskazał niezbędne części składowe tak postrzeganego kształcenia. W niektórych jego fragmentach, poprzez wskazanie drogi realizacji wyróżnionych przez siebie elementów i swego rodzaju przełożenia ich na język praktyki, Komeński kreślił kierunek koniecznych zmian w oświacie, między innymi ukazując ich zarys przez pryzmat treści zawartych w *pansophii* i *pampaedii*. W tej części siedmioksięgu, w której omawiał ideę *pansophii*, wyraźnie można odczytać, że ten fragment jego rozważań stanowi „najgłębszy rdzeń, oś strukturalną, całości jego dorobku intelektualnego” (Sztobryn, 2016: 26). W swojej refleksji o przyszłości Komeński nie tyle zastanawiał się, jaki jest świat będący ludzkim dziełem, ile pokazywał, w jaki sposób wiedza pozwoli go lepiej poznać. A w obawie, że zostanie niewłaściwie zrozumiany – wskazując na zakres proponowanych przez siebie treści w kłamrze *pansophii* – tak o niej pisał „wszystko tak znakomitym sposobem [powinno się w niej podawać], aby wszystko z tych samych zasad wynikało, wszystko do tych samych celów zmierzało, a między jednym a drugim zagadnieniem panowała ciągłość” (Kurdybacha, 1957: 130).

W tym kontekście teoria pansofii (uniwersalnej mądrości i wszechwiedzy o otaczającym świecie) miała przygotowywać do (z)rozumienia zmian zachodzących w krajobrazie przetworzonym tak przez naturę, jak i przez

---

<sup>27</sup> Jan Amos Komeński pracował nad *De rerum humanarum emendatione consultatio catolica* przez wiele lat. Nigdy jednak nie wydał tego dzieła drukiem. W oryginalnej wersji językowej (po łacinie) wydana została dopiero w 1966 roku w Pradze t. I - 1966, t. II - 1967.

<sup>28</sup> *De rerum humanarum emendatione consultatio catolica* „składa się z siedmiu części, zatytułowanych: *Panegersia* („Powszechnie przebudzenie”), *Panaugia* („Powszechny świat”), *Pansophia* („Powszechna mądrość”), *Pampaedia* („Powszechnie wykształcenie”), *Panglottia* („Powszechny język”), *Panorthosia* („Powszechna reforma”) i *Pannuthesia* („Powszechna przestroga”)”, A. Matuszewski, *Pansofizm i encyklopedyzm Jana Amosa Komeńskiego* (Konior (red.), 2009: 45).

człowieka. W takim ujęciu *pansophia* (odwołując się do słów Komeńskiego) obejmowała „wszystko tak dalece, że poza nią nic by nie pozostało godnego uwagi tak z zakresu nauk, jak i środków prowadzących do absolutnej mądrości” (Kurdybacha, 1957: 130). W rozważaniach o *pansophii* Komeński ukazywał archetyp niezbędnej ludziom wiedzy (tworząc swego rodzaju model wiedzy o rzeczach). Wskazywał, że zakreślenie granic danego zjawiska – fenomenu dającego się sprowadzić do określonego obszaru wiedzy – pozwala na jego (z)rozumienie. Natomiast jego postrzeganie czy to w ujęciu jako całości, czy poprzez ukazanie jego struktury prowadziło do poznania reguł nim rządzących. W nakreślonej przez niego koncepcji orientacja pansoficzna wyznaczała ramy percepcji wiedzy o świecie, wytyczając tym samym odpowiedni kierunek kształcenia i wychowania. „Praktyczna realizacja idei zdobywania wszechwiedzy obejmowała koncepcję utworzenia swoistej struktury edukacyjnej” (Sitarska, 2020: 190).

W rozważaniach Komeńskiego dotyczących koncepcji *pansophii* wraz z towarzyszącym jej porządkiem (strukturyzującym wiedzę o naturze) pojawiła się troska o sferę egzystencjalną człowieka. Dla Komeńskiego *pansophia* „była ideą filozoficzną odzwierciedlającą jego życie, ideały i dążenia, jego poglądy i postawy względem narodu, współbraci i prostych ludzi” (Sitarska 2020: 192). Być może dlatego Komeński postrzegał *pansophię* jako swoiste podwaliny wszechwiedzy, które mogłyby przyśpieszyć tak proces odnowy moralnej ludzkości, jak i jej progres intelektualny. W takim rozumieniu *pansophia* była dla Komeńskiego „drogą do odnowienia społeczeństw, poprawy spraw ludzkich, a więc usunięcia ignorancji, fanatyzmu i przemocy” (Bieńkowski, 2000: 90). Jednocześnie *pansophia* jako wykładnia szeroko rozumianej mądrości w klamrze rozważań Komeńskiego „nie miała być zwykłym katalogiem informacji, lecz swoistą filozofią człowieka i jego świata” (Bieńkowski, 2000: 13). Jako komponent wiedzy o świecie (z wyłączeniem odwołania do Boga, które nierzadko puentowało myśl Komeńskiego) *pansophia* była wiedzą ujętą w sposób globalny, przez co nadawała temu wycinkowi jego myśli pedagogicznej ponadczasowy wymiar, stanowiąc swoiste *novum* w ówczesnym spojrzeniu na edukację.

W przemyśleniach Komeńskiego zawartych w *De rerum humanarum emendatione consultatio catolica* w części zatytułowanej *Pansophia* widoczne było zwrócenie uwagi na kreacyjność ukazanej w zarysie idei. Natomiast w innym fragmencie stanowiącym swego rodzaju dopełnienie rozważań o *pansophii* i zatytułowanym *Pampaedia* Komeński opisał warunki urzeczywistnienia nakreślonej wcześniej przez siebie idei. W ten sposób nadał swoim rozważaniom oświatowym rys praktyczny. W *Pampaedii* bowiem podkreślał celowość stworzenia sieci szkolnej oraz wskazywał na konieczność należyte-

go przygotowania nauczycieli. Akcentował też potrzebę wypracowania skutecznych metod nauczania oraz uściślał rolę podręczników jako niezbędnego elementu kształcenia. Elementu, dzięki któremu wiedza mogłaby być przekazywana w sposób przystępny i zrozumiały (Komeński, 1973).

#### 4. *Poêles à tricoter* – echa myśli pedagogicznej Komeńskiego

##### **Instytucjonalizacja wychowania przedszkolnego**

Jean Frédéric Oberlin to spadkobierca tradycji (edukacyjnej) braci czeskich oraz myśli pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego, ale też kontynuator ich ideałów oświatowych. Komeński bowiem zainspirował Oberlina, jak i pośrednio wpłynął na ukonkretnienie zamysłu objęcia małych dzieci zorganizowanym oddziaływaniem pedagogicznym. Myśl Komeńskiego o wczesnej edukacji, mimo upływu czasu, nie utraciła wiele ze swojego nowatorstwa, co pozwoliło Oberlinowi na jej przeniesienie do czasów mu współczesnych. Utworzenie *Poêles à tricoter* „małej szkółki w szkole (*la petite école dans l'école*)” w Ban de la Roche to z jednej strony przełożenie przez Oberlina na język praktyki edukacyjnej rozważań Komeńskiego dotyczących niezbędności takich właśnie działań wobec dzieci poniżej szóstego roku życia. Z drugiej strony nadanie wczesnej edukacji (przez Oberlina) kształtu sugerowanego przez Komeńskiego w *szkole dziecięctwa* i wzbogacenie oddziaływania pedagogicznego proponowanymi przez niego rozwiązaniami metodycznymi<sup>29</sup>. To odniesienie do przeszłości nie przeszkodziło Oberlinowi w stworzeniu nowoczesnych ram oddziaływania: opiekuńczego, wychowawczego i *stricte* edukacyjnego, które cechowało linię aktywności pedagogicznej w *Poêles à tricoter*. Przeciwnie, zespolenie teoretycznych rozważań Komeńskiego z praktyką oświatową zainicjowaną przez Oberlina dało asumpt do narodzin nowoczesnej pedagogiki przedszkolnej.

Komeński wybiegając daleko wprzód w swoim edukacyjnym wizjonerstwie – poprzez ukazanie zasadności wczesnej edukacji – wskazał na nowy wymiar edukacji. Edukacji w powiązaniu z wychowaniem w *szkole dziecięctwa*, ale równocześnie poprzedzającej naukę w szkole elementarnej. Szkicując model wczesnej edukacji, jako swoistej preparandy, przygotowującej dziecko do roli ucznia – w swoim dziele *Szkoła macierzyńska, czyli program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach* (Banszel,

---

<sup>29</sup> Proponowane przez Komeńskiego rozwiązania metodyczne dotyczyły wychowania fizycznego (rozdz. V), kształcenia umysłowego (rozdz. VI), wychowania praktycznego (rozdz. VII), kształcenia wymowy (rozdz. VIII), wychowania moralnego (rozdz. IX), wychowania religijnego (rozdz. X). Komeński w każdym z rozdziałów opisywał, w jaki sposób mają być prowadzone zajęcia i jaki powinien być ich efekt (Banszel, 1936).

1936: 47-126, tłumaczenie z języka czeskiego Karol Banszel) – Komeński równocześnie kreślił zarys nowych elementów oddziaływania pedagogicznego tak na płaszczyźnie wychowawczej, jak i edukacyjnej. Jego wyobrażenie o wczesnej edukacji było swego rodzaju kamieniem milowym rodzącej się nowej orientacji w myśleniu o wychowaniu i kształceniu małych dzieci. Oberlin powiązał w *Poêles à tricoter* myśl pedagogiczną Komeńskiego zawartą w *Szkole macierzyńskiej* z własnym zamysłem instytucjonalizacji wczesnej edukacji, której odbiorcami byłyby dzieci pozostające w tamtym czasie jedynie pod opieką rodziny. W utworzonej przez Oberlina „małej szkółce w szkółce” oraz w przyjętym przez niego modelu oddziaływania wyraźnie wyczuwalna była inspiracja głoszonymi przez Komeńskiego w tej kwestii poglądami. Z perspektywy czasu, który upłynął od utworzenia *Poêles à tricoter*, wyraźnie widać, że była to placówka oświatowa o charakterze opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnym, która nie miała precedensu w historii wychowania. Odwołanie się Oberlina do rozważań teoretycznych Komeńskiego i idei, które mu przyświecały w odniesieniu do wczesnej edukacji, rzutowało w znacznym stopniu na ostateczny kształt wprowadzonego przez niego rozwiązania oświatowego. W tym kontekście wkład Komeńskiego *de facto* w kreację instytucjonalnego wychowania (przedszkolnego) dzieci – poniżej szóstego roku życia – należy zarówno dostrzec, jak i docenić (Klim-Klimaszewska, Jagiełło, 2014: 175-187).

*Poêles à tricoter*, której działalność zainicjował Oberlin, stała się nie tyle pierwowzorem instytucjonalności wczesnej edukacji, co uzupełnieniem istniejącego systemu oświatowego o brakujące ogniwo, którą to funkcję pełni współcześnie wychowanie przedszkolne. Stanowiła bowiem (jako placówka oświatowa) rodzaj pomostu między indywidualną edukacją i socjalizacją dziecka w rodzinie a instytucjonalnym procesem wychowawczo-dydaktycznym. W aspekcie oświatowym nowatorstwo tego rozwiązania przejawiało się akcesem Oberlina do koedukacyjnej formy organizacyjnej placówek oświatowych. Zastosował to rozwiązanie w *Poêles à tricoter* wraz z powszechną dostępnością do oferowanej dzieciom edukacji. Organizacja *Poêles à tricoter*, której towarzyszył nowy model funkcjonowania wychowawczo-edukacyjnego, ujęty klamrą działalności dydaktyczno-wychowawczej – adekwatnej do wieku dzieci i ich możliwości rozwojowych – pozwoliła przedsięwzięciu Oberlina nadać znamiona instytucji oświatowej. Natomiast bezpośrednie nawiązanie przez Oberlina (w jego poczynaniach oświatowych) do wizji Komeńskiego umożliwiło mu stworzenie nowoczesnej ramy edukacyjnej, wynikającej z przyjętych przez niego założeń w sferze *stricte* pedagogicznej.



Jednak nie należy zapominać o tym, że Oberlin w koncepcji *Poêles à tricoter* znacznie poszerzył zakres projektu wczesnej edukacji opracowany przez Komeńskiego. W *szkole macierzyńskiej*, której zarys nakreślił Komeński, środowiskiem wychowawczym miała być rodzina, a wychowawczynią matka (rodzice). Natomiast Oberlin zastąpił rodzicielską pieczę nad wychowaniem i bezpośrednio nad edukacją dzieci (do której odwoływał się Komeński) działaniem na niwie oświatowej osób spoza rodziny. Zatrudnił w *Poêles à tricoter* nauczycielki, które zostały do tej pracy odpowiednio przez niego przygotowane<sup>30</sup> (Stussi, 2015). Wprowadzona przez Oberlina zmiana osoby nauczającej i wychowującej, która nie była ani rodzicem, ani piastunką dziecka wynikała z odwołania się do słów Komeńskiego, że „nie wszyscy rodzice zdolni są do nauczania dzieci” (Banszel, 1936: 59). Komeński postulował, by w takich przypadkach powierzać powyższe obowiązki nauczycielom. Powoływał się przy tym na rozwiązania funkcjonujące w przeszłości, w których „każda gmina postarała się o światło, religijne i poważane osoby, (...) którym rodzice odstąpili dzieci swe i swe prawa (...) spodziewając się dobrej nauki i dobrego wychowania” (Banszel, 1936: 59). Komeński dostrzegał tym samym potrzebę utworzenia placówki opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnej dla dzieci poniżej szóstego roku życia, jeśli rodzice nie byłiby w stanie podołać ich odpowiedniej edukacji i wychowaniu w warunkach domowych.

Powiązanie koncepcji teoretycznej Komeńskiego zawierającej się we wskazaniach ujętych ramami *szkoły macierzyńskiej* z pragmatyzmem Oberlina, który ukonkretnił ten zamysł, tworząc rozwiązanie oświatowe, które przybrało postać *Poêle à tricoter*, zmieniło diametralnie podejście do wczesnej edukacji. Scalenie teorii i praktyki pedagogicznej doprowadziło nie tylko do powstania placówki oświatowej, która wcześniej nie miała precedensu w dziejach edukacji, lecz także przyczyniło się do podniesienia rangi działalności pedagogicznej podejmowanej w stosunku do dzieci poniżej wieku szkolnego. Nadanie wychowaniu i edukacji nowej formy organizacyjnej, wykraczającej poza oddziaływanie środowiska rodzinnego, a także urzeczywistnienie jej quasi-instytucjonalnego charakteru, wywarło znaczący wpływ na dalszy rozwój wychowania przedszkolnego, zwłaszcza w Europie. Oberlin, przygotowując nauczycielki do pracy w *Poêles à tricoter*, zainicjował nie tylko kształcenie kadry pedagogicznej, lecz unaoczniał konieczność nabycia odpo-

---

<sup>30</sup> Oberlin zatrudniał młode kobiety, które – według niego po odpowiednim przeszkoleniu – nie tylko lepiej rozumiały potrzeby dzieci, ale też posiadały ogromną intuicję pedagogiczną. Sara Banzet została zatrudniona przez Oberlina jako pierwsza z grona nauczycielek pracujących w *Poêles à tricoter* (Stussi, 2015).

wiednich kwalifikacji niezbędnych (jego zdaniem) do pracy z dziećmi<sup>31</sup>. Późniejsza implantacja pierwowzoru placówki przedszkolnej założonej w Ban de la Roche zaowocowała multiplikacją instytucjonalnych rozwiązań oświatowych tworzonych z myślą o dzieciach i ich wczesnym dzieciństwie.

### **Kontekst wychowawczy i edukacyjny**

Komeński publikując swoje dzieło o wszechstronnym wychowaniu cechującym wczesną edukację pragnął upowszechnić w społeczeństwie wiedzę o znaczeniu dzieciństwa w życiu każdego dziecka. W tym kontekście (biorąc pod uwagę rozwój małego dziecka) wskazywał na wpływ zarówno wychowania fizycznego, jak i umysłowego w krystalizowaniu się osobowości człowieka. W ten sposób nadawał znaczenie z jednej strony odpowiedniemu wychowaniu, z drugiej uwypuklał rolę edukacji. Komeński postrzegał te dwie płaszczyzny emanacji pedagogicznej w stworzonym przez siebie programie wielostronnej edukacji (w ramach *szkoły macierzyńskiej*) jako niezbędną podstawę, która w dłuższej perspektywie odzwierciedlała się w ukształtowanej już osobowości dziecka. Traktował bowiem *szkołę macierzyńską* w ujęciu temporalnym jako okres życia, w którym dziecko powinno być odpowiednio wychowywane, by jego rozwój przebiegał nie tylko prawidłowo, ale również był odpowiednio wzmacniany i ukierunkowywany. A wyodrębniając obszary niezbędnego (rodzicielskiego) wychowania, które powinno przebiegać zgodnie z jego zaleceniami, chciał, by opiekunowie dziecka podjęli pierwsze, niezbędne działania w jego przygotowaniu do dorosłego życia.

Komeński dzięki tak rozumianemu wychowaniu i dopełniającej go edukacji pragnął nadać właściwy kształt przyszłym cechom charakteru dziecka.

Komeński uważał – w odniesieniu do rozwoju dziecka – że przyjęty przez niego schemat działalności wychowawczej w pewien sposób nie tylko przybliżył rodzicom wiedzę o dziecku, jego potrzebach i możliwościach, lecz także usystematyzuje prowadzone przez nich działania wychowawcze. Ukazanie konieczności odpowiedniego wychowania (któremu Komeński nadał zarówno kształt, jak i wypełnił określoną treścią) przez pryzmat usystematyzowanej aktywności rodzicielskiej było świadomym zamierzeniem Komeńskiego. (Współcześnie tak rozumiane przygotowanie opiekunów dziecka w kwestii zadań stojących przed nimi w kontekście wychowania domowego określa się często mianem pedagogizacji rodziców). Komeński z jednej strony

---

<sup>31</sup> Wraz z coraz większą popularnością *Poêles à tricoter* jako nowoczesnej placówki oświatowej Oberlin zaczął organizować specjalne kursy (praktyczne) dla przyszłych wychowawczyń, podczas których zaznajamiał je z zasadami pedagogiki małego dziecka (Kurdybacha, 1966: 285).

pragnął zwrócić uwagę opiekunów na rolę, którą odgrywa wychowanie w rozwoju już bardzo małych dzieci, z drugiej program *szkoły macierzyńskiej* miał być dla nich zarówno propozycją, jak i zachętą do pracy nad dzieckiem i z dzieckiem.

Komeński upatrywał też w działaniu rodziców (postępujących zgodnie z jego zaleceniami) źródło przyszłych dziecięcych sukcesów szkolnych. Upostaciowienie i opisanie wychowania (przedszkolnego) przez Komeńskiego w kontekście oddziaływania pedagogicznego, które spoczywa na rodzicach, to unaocznienie im wagi wczesnego dzieciństwa w dalszym życiu ich dziecka. Ten zakres rozważań Komeńskiego znalazł swoje (trwałe) odzwierciedlenie zarówno w teorii, jak i w praktyce oświatowej bliższej czasom nam współczesnym.

Komeński sformułował nie tylko konkretne postulaty wychowawcze i edukacyjne<sup>32</sup>, których realizacja powinna wspomagać (wszechstronny) rozwój dziecka, lecz także przedstawił na stronach *Informatorium scholae maternae*, w jaki sposób rodzice powinni wprowadzać w życie jego zalecenia. Kreśląc program wczesnej edukacji (przedszkolnej), opisał znaczenie różnych dziedzin wychowania. Na przykład w odniesieniu do wychowania fizycznego wskazywał na rolę sprawności cielesnej dziecka i jego zdrowego trybu życia; podkreślał między innymi potrzebę odpowiedniego odżywiania dzieci i ich ubioru stosownie do warunków pogodowych. „Dobrostan ciała jest warunkiem koniecznym właściwego rozwoju umysłowego człowieka, a rozwój dokonuje się od dzieciństwa, zatem o stan zdrowia należy dbać od chwili narodzin” (Nowacka, 2015: 88). Natomiast w propozycjach oddziaływania *stricte* edukacyjnego, Komeński powiązał – w ramach wychowania umysłowego – ze sobą różne wątki, które w mniejszym lub większym stopniu były przez niego postrzegane jako podstawa dalszej nauki (szkolnej). Jednak wychodząc w swoich założeniach od możliwości, potrzeb i oczekiwań dzieci dwu- i trzyletnich, postulował zwiększanie zakresu przekazywanych im treści stopniowo w kolejnych latach życia. Komeński bowiem był przekonany (odwołując się do swojej wiedzy o tym, w jaki sposób doświadczają one otaczającą je rzeczywistość), że ten sposób przekazu wiedzy zwiększy zakres oddziaływania wychowawczego rodziców o aspekt edukacyjny, równie dla niego ważny.

W tym celu Komeński nakreślił zarys układu treści, który porządkował przekazywaną dzieciom wiedzę stosownie do ich wieku i percepcji. Propo-

---

<sup>32</sup> Całość swoich spostrzeżeń zamknął jednak klamrą religijnego odniesienia, co z jednej strony wynikało z jego usytuowania i roli, jaką odgrywał w Jednocie braci czeskich, z drugiej było wyrazem jego głębokiej wiary. Ten aspekt jego rozważań, dziś już nieco archaiczny w swojej wymowie, nie przysłania wszakże jego bezsprzecznych zasług w stworzeniu zarysu współczesnych treści wychowania przedszkolnego.

nowa! rodzicom, by pocz!tkowo skupili si! na wprowadzeniu dzieci w swiat dozna! fizycznych, mi!dzy innymi w odniesieniu do zjawisk optycznych, w tym poznania roli swiat!a, by potem przej! do wiadomo!ci z zakresu geografii i historii, a nast!pnie przybli!y! wybrane zagadnienia z dziedziny ekonomii (Banszel, 1936: 64). Podkre!aj!c wag! wychowania umys!owego, w opracowanym przez siebie programie wychowawczo-dydaktycznym wczesnej edukacji Kome!ski nie pomin! te! i innych uwarunkowa! wp!ywaj!cych, a zarazem wspomagaj!cych rozw!j dzieci. Pisa! mi!dzy innymi „o wdro!eniu dzieci do czynnego udziału w !yciu i tw!rczej pracy” (Banszel, 1936: 87). Nie przoczy! te! niezb!dnego wsparcia rodzic!w w nabywaniu przez dzieci umiej!tno!ci praktycznych, w tym edukacji matematycznej. Wskazywa! na zasadno! uczenia ju! ma!ych dzieci pocz!tk!w arytmetyki poprzez odwo!anie si! do nauki rachowania (w zakresie od 0 do 10) czy podstaw geometrii wi!z!cych si! z rozpoznawaniem figur p!askich (Banszel, 1936: 65).

Kome!ski w odniesieniu do tak r!znych dziedzin wychowania, ktor!ch zarys nakre!i! w *szkole macierzy!skiej* – maj!c jednocześnie na uwadze rzeczywiste mo!liwo!ci rozwojowe dzieci – stworzy! podstawy nauczania o zr!znicowanym stopniu trudno!ci. W swoim odwo!aniu si! do danej grupy wiekowej wskazywa! na konkretny zakres tre!ci (wiedzy), z ktor!m powinny zapozna! si! dzieci oraz opisywa! umiej!tno!ci, ktor!ch nabycie jest dla nich albo mo!liwe z racji wcze!niej uzyskanej sprawno!ci, albo wykracza poza ich poziom rozwoju. Kome!ski odwo!uj!c si! do wybranych tre!ci wychowania umys!owego – w okresie wczesnej edukacji – akcentowa! r!wnie! konieczno! uwzgl!dnienia swoistej emanacji aktywno!ci rodzic!w dotycz!cej ich oddzia!ywania spo!eczno-moralnego. Jego zdaniem, mia!o temu sprzyja! stosowanie w wychowaniu dziecka okre!slonych regu! post!powania, mi!dzy innymi poprzez dawanie dzieciom dobrego przyk!adu (Banszel, 1936: 97). W ten spos!b poprzez wyr!znienie zewn!trznych i wewn!trznych warunk!w dzia!alno!ci wychowawczej Kome!ski przedstawia! i komentowa! przyk!adowe zdarzenia, ktor!e mog! wywiera! na dziecko okre!slony wp!yw. Opisuju!c takie sytuacje ukazywa! ich wp!yw na przysz!e dzieci!ce zachowanie. Dzieci bowiem wraz z wiekiem uczestnic! w wielu coraz bardziej z!o!zonych sytuacjach wychowawczych, a zatem swego rodzaju budowanie ko!!ca moralnego jest niezb!dnym elementem wychowania. Wed!ug Kome!skiego, rodzice powinni podja! dzia!ania, je!li dostrzeg! pojawienie si! negatywnych tendencji u dzieci, poniew!z mog! si! one utrwali! w ich pamie!ci w postaci zachowa! nagannych. Dlatego w procesie wychowania, zdaniem Kome!skiego, niekt!re dzieci!ce zachowania powinny by! albo wzmacniane, na przyk!ad wstrzemi!zliwo!!, cierpliwo!!, sprawiedliwo!!, albo przeciwnie – nale!y z nimi bezwz!glednie walczy!c, jak lenistwo. „Z dobrym przyk!adem po!!czy!c

musimy pouczenie moralne – ostrożnie i umiejętnie. Jeżeli zauważyliśmy, że dziecię nie reaguje na dobry przykład (...), wtedy jest czas na pouczenie” (Banszel, 1936: 97).

Komeński tworząc wewnętrznie spójny program wychowania w ramach wczesnej edukacji zachęcał też rodziców do wprowadzenia bardzo małych dzieci w świat muzyki, w tym słuchania dźwięków natury, śpiewu czy nauki gry na instrumencie (Banszel, 1936: 91). W ten sposób Komeński nie pominął w swoim programie również roli języka i mowy w rozwoju dziecka<sup>33</sup>, lecz zespolił ten zakres kształcenia z odbiorem i artykulacją dźwięków. Komeński zwracał bowiem szczególną uwagę na kształtowanie u dzieci poprawnej wymowy. Artykulacja pojedynczych dźwięków, a potem wyrazów miała być wprowadzeniem nie tylko do rozwoju języka i mowy, ale także przygotowaniem do poprawności gramatycznej dziecięcych wypowiedzi. Te umiejętności małych dzieci Komeński powiązał z konkretnym przygotowaniem do szkoły. W ten sposób zintegrował naukę języka i mowy z podejmowanymi przez dzieci pierwszymi próbami nauki czytania (warstwa dźwiękowa). Natomiast w odniesieniu do nauki pisania (warstwa graficzna) – odwołując się do dziecięcych umiejętności praktycznych – Komeński postulował stworzenie dzieciom warunków, w których „zaprawią sobie rękę do ruchów potrzebnych do robienia kresek. Z tej racji łatwiej im będzie przyzwyczaić się do pisania liter” (Banszel, 1936: 123).

Oberlin nie tylko wyszedł w swoim zamyśle pedagogicznym naprzeciw głoszonym przez Komeńskiego poglądom dotyczącym wczesnej edukacji, ale także przeniósł jego wskazania do własnej praktyki wychowawczej i edukacyjnej w *Poêles à tricoter*. A posiłkując się jego sugestiami, przygotował konkretny program oddziaływania wychowawczego dotyczącego wychowania społeczno-moralnego (i religijnego). Nadał mu jednak formę oddziaływania zewnętrznego, wykraczającego poza sferę rodzinną. Wszelako niezależnie od nowej formy organizacyjnej zastosowanej w *Poêles à tricoter*, Oberlin odzwierciedlił w programie jej działalności zarysowane przez Komeńskiego wskazania zawarte tak we fragmencie dotyczącym wychowania moralnego w odniesieniu do dzieci w wieku czterech, pięciu i sześciu lat, jak i wdrażał (zgodnie z zaleceniami Komeńskiego) już trzyletnie dzieci do posłuszeństwa, szczerości i otwartości, dobroduszości, uczynności, porządku i „dobrego

---

<sup>33</sup> Nauka języka, rozwój kompetencji komunikacyjnej czy wzrost zasobu leksykalnego z jednej strony postępuje wraz z coraz lepszym rozróżnianiem przez dziecko dźwięków (i odczytywaniem zawartego w nich sensu) dochodzących do niego od osób w jego otoczeniu. Z drugiej wiąże się z powtarzaniem tychże dźwięków przez dziecko w postaci frazy, by nadawać własnym wypowiedziom słownym zrozumiałe dla innych znaczenie.

prowadzenia się” (Banszel, 1936: 96-109). Pod wpływem takiego wychowania dzieci miały porzucić nabyte wcześniej „złe przyzwyczajenia”.

Z kolei w kwestiach związanych z wychowaniem umysłowym Oberlin przeniósł do swojego programu nauczania zarówno treści kształcenia, jak i propozycje metodyczne Komeńskiego. Stworzył w ramach *Poêles à tricoter* (zgodnie z zamysłem Komeńskiego) rodzaj preparandy przygotowującej dzieci do szkoły. Dlatego w sferze jej działalności edukacyjnej uwzględnił nie tylko liczne sugestie i komentarze Komeńskiego zawarte w *szkole macierzyńskiej*, lecz także w swojej praktyce pedagogicznej stopniował treści kształcenia, uwzględniając ich poziom trudności stosownie do wieku i możliwości dzieci. Oberlin uważał – podobnie jak Komeński – że nawet małe dzieci (poniżej wieku szkolnego) były już zdolne do intelektualnego, kompleksowego opanowania wybranych treści kształcenia. Zwłaszcza tych ujętych ramami pansofii, odwołujących się do dorobku cywilizacyjnego oraz kulturowego ludzkości. Szczególnie wtedy, gdy odnajdą stosowne przykłady w swoim otoczeniu. Znacząco więc zwiększył wymiar początkowej wiedzy o świecie (niż sugerował to Komeński) w odniesieniu do treści kształcenia, szczególnie tych przygotowanych przez niego z myślą o dzieciach 5- i 6-letnich (Leenhardt, 1911: 47-48). Oberlin w swoim programie realizowanym w *Poêles à tricoter* (wzorując się na Komeńskim) nie pominął też elementów arytmetyki i samodzielnych, dziecięcych prób rachowania, ale zintensyfikował sam proces nauczania w tym zakresie (Chalmel, 1996:113).

Oberlin bowiem nie we wszystkim jednak zgadzał się z sugestiami i rozwiązaniami proponowanymi przez Komeńskiego. Miał przede wszystkim inne zdanie w kwestii podejścia do języka macierzystego. (Większość dzieci w *Poêles à tricoter* posługiwała się w codziennym życiu i w kontaktach z rodzicami miejscową gwarą: *patois*<sup>34</sup>). Zatem Oberlin nie tylko nie chciał zrezygnować w *Poêles à tricoter* z nauki języka francuskiego<sup>35</sup> jako języka edukacji – przeciwnie – kładł duży nacisk na jego naukę. Zatem w kolejnych latach pobytu dzieci w placówce intensyfikował proces ich nauki języka francuskiego. Dlatego w *Poêles à tricoter* nauczycielka starała się unikać w kontaktach werbalnych z dziećmi *patois*, zwracając się do nich w języku

<sup>34</sup> Już w edukacji dzieci trzyletnich Oberlin położył nacisk na naukę języka francuskiego, w tym zalecał nauczycielkom skupienie się na warstwie dźwiękowej dziecięcych wypowiedzi. Zadaniem nauczycielek było korygowanie dziecięcej artykulacji poszczególnych głosek i wyrazów (Leenhardt, 1911: 47).

<sup>35</sup> Wiejska ludność Alzacji posługiwała się gwarą określaną mianem *patois*. W powszechnym użyciu mieszkańców miast był natomiast dialekt alzacki, bliższy etnolektowi alemańskiemu z silnymi naleciałościami języka francuskiego. Z kolei na mocy obowiązujących aktów prawnych (w tym *Ordonnance royale* z 1698 roku) już pod koniec XVII wieku język francuski był językiem edukacji w Alzacji (Kamińska, 2017: 136).

francuskim. Dbając o poprawność języka francuskiego, nauczycielka zachęcała dzieci do wypowiedzi w tym języku oraz do stosowania obowiązujących w nim reguł gramatycznych. Do zadań nauczycielki należało korygowanie dziecięcych wypowiedzi pod kątem poprawności językowej. Pomocą w nauce języka francuskiego miało być śpiewanie wspólnie z dziećmi francuskich piosenek oraz recytacja krótkich wierszyków i żartobliwych dziecięcych rymowanek (Leenhardt, 1911: 47-48). Ponadto rolą nauczycielki było stymulowanie dzieci do podejmowania pierwszych, samodzielnych prób nauki czytania w języku francuskim (w tym sylabizowania i odczytywania pojedynczych wyrazów w książkach) oraz kaligrafowania liter francuskiego alfabetu.

### **Rozwiązania metodyczne**

Komeński w *Informatorium scholae maternae* (Informatorium o szkole macierzyńskiej) podpowiadał rodzicom, że w okresie wczesnego dzieciństwa podstawową formą aktywności dziecka jest zabawa, która jednocześnie powinna służyć jego nauce i aktywności postrzeganej jako praca. Potwierdził swoje stanowisko dotyczące zabawy w życiu małych dzieci, czyniąc następującą uwagę: „w drugim, trzecim, czwartym i następnych latach trzeba razem z nimi żartować, bawić się, biegać, w ciuciubabkę się zabawiać, muzyki słuchać i ładne rzeczy oglądać” (Banszel, 1936: 79). Komeńskiemu przyświecała bowiem myśl, że wiedzę o otoczeniu, którą dziecko powinno zdobyć, trzeba jednocześnie powiązać z działalnością pedagogiczną zorientowaną na jego (dziecka) aktywność własną. Aktywność pozwalającą mu na doświadczanie świata, który je otacza. Komeński zatem przyznawał dziecku prawo (w toku uczenia się) do naturalnej, a zarazem spontanicznej aktywności. W ten sposób – parafrazując wskazówki Komeńskiego – dziecko mogło nabywać określone kompetencje motywowane własną aktywnością i ciekawością poznawczą (Krotky, 1984: 625-628). Z perspektywy czasu wyraźnie widać, że od współczesnego rozumienia niezbędności metod aktywnych w procesie nauczania i wychowania dzielił Komeńskiego tylko krok.

W nakreślonych przez Komeńskiego obszarach wczesnej edukacji w kontekście jego rozważań (naukowych, potocznych i religijnych) można w sposób bardzo wyraźny odczytać wagę, jaką przywiązywał do odpowiedniego przygotowania osoby, która miała sprawować pieczę nad dzieckiem. Odwoływał się do jej podwójnej roli: nie tylko nauczyciela, ale i wychowawcy. Komeński (wskazując między innymi na potrzebę odpowiedniego oddziaływania pedagogicznego) zalecał rodzicom bądź opiekunom dzieci stosowanie odpowiedniej metody nauczania, by uczynić proces wychowania „bardziej przyjemnym”. Sugerował im „metodę bardziej praktyczną i pociągającą, która przekształci szkołę w rodzaj zabawy i uczyni z niej powabne otwarcie dla

dalszego życia” (Comenius, 1957: 168, tłumaczenie K.D.K.). Komeńskiemu bliska była idea – czemu dał wyraz w wielu swoich dziełach – nie tylko lepszemu uprzyśpieszeniu wiedzy, lecz także stosowania odpowiednich metod dydaktycznych ułatwiających jej absorpcję. „Komeński propagował metody naturalne. (...) Największą wagę przywiązywał do metody synkretycznej polegającej na porównaniu części z częściami, a całości z całościami, a następnie wszystkich elementów ze sobą” (Sitarska, 2020: 189). Twierdził bowiem w odniesieniu do wiedzy, którą przekazujemy dziecku, że trzeba pamiętać, by jej zakres był zgodny z jego rzeczywistym potencjałem rozwojowym (Banszel, 1936: 79-86).

W ten sposób, przenosząc ciężar dziecięcych dokonań na osobę wychowującą i uczącą, podkreślał rolę odpowiednio dobranej i zastosowanej metody nauczania. Zdaniem Komeńskiego, wdrożenie stosownego rozwiązania metodycznego z jednej strony zwiększało przystępność przekazu wiedzy (*exempla, praecepta, usus*), z drugiej natomiast przestrzeń samodzielnej aktywności (pozostawiona dziecku i odwołanie się do własnych doświadczeń) zwiększała absorpcję tejże wiedzy. Komeński w swojej refleksji pedagogicznej podkreślał wielokrotnie – na stronach różnych swoich dzieł – że dzieciom należy odpowiednio pomagać, aby wszystko, co czynią, miało pewien sens i było kluczem do następnych większych rzeczy. Dlatego tak istotne było dla Komeńskiego stosowanie odpowiednich metod nauczania, adekwatnie do potencjału rozwojowego dziecka.

Oberlin, odwołując się do słów Komeńskiego o możliwościach dzieci w wieku przypadającym na lata nauki w *szkole macierzyńskiej*, korzystał również z jego sugestii dotyczących konkretnych rozwiązań metodycznych. Przełożył na język własnej praktyki pedagogicznej wachlarz metod, których zarys naszkicował Komeński. Oberlin był nie tylko twórcą *Poêles à tricoter*, lecz także brał aktywny udział w wychowaniu i nauczaniu dzieci, przybliżając im wiadomości, między innymi o świecie fauny i flory czy z dziedziny historii naturalnej<sup>36</sup>. I chociaż Oberlin ograniczył zakres uprzyśpieszanej dzieciom wiedzy do poznania najbliższego otoczenia, w którym wzrastały, to jednak czasami świadomie wykraczał poza granice ich środowiska. Pokazywał wtedy dzieciom odległy świat, korzystając z kolorowych plansz (własnego autorstwa), w tym z astronomii. W ten sposób zapoznawał dzieci na przykład z układem słonecznym i jego budową<sup>37</sup>. Oberlin był bowiem twórcą wielu

<sup>36</sup> Marie-Noële Denis i Alain Erker w artykule zatytułowanym *Les jouets d'Oberlin. Catalogue: jouets* przedstawili przykłady przygotowanych przez Oberlina w tym zakresie pomocy dydaktycznych (Schneider, Geyer (red.), 1991: 101-113).

<sup>37</sup> *Carte du système solaire* 1780 r. Plansza przedstawiająca układ słoneczny autorstwa Jeana Frédérica Oberlina zachowana w zbiorach Muzeum J.F. Oberlina w Waldersbach.



bardzo różnorodnych pomocy dydaktycznych. O zabawkach edukacyjnych Oberlina, za pomocą których przybliżał dzieciom nieznanym im świat, i jego pomysłowości dotyczącej prezentacji wybranych treści świadczą rekwizyty zebrane w Muzeum J.F. Oberlina w Waldersbach (Denis, Erker, 1991: 101-113).

Oberlin wielokrotnie w prowadzonej przez siebie korespondencji m.in. z Konwentem Braci morawskich czy z Jeanem Georges'em Struberem (swoim poprzednikiem w parafii w Ban de la Roche) odwoływał się do myśli pedagogicznej Komeńskiego, w tym rozważań pozostawionych przez niego na stronach jego dorobku pisarskiego (kilka wieków wstecz). Na podstawie zgromadzonej obszernej dokumentacji<sup>38</sup> tak listów, jak i własnych zapisków Oberlina wyraźnie widać, że w dziełach Komeńskiego poszukiwał nie tylko inspiracji pedagogicznych, lecz także konkretnych wskazówek metodycznych, które (według niego) pomimo upływu czasu nic nie straciły na aktualności. Wiele z proponowanych przez Komeńskiego metod zarówno przynosił bezpośrednio do pracy pedagogicznej w *Poêles à tricoter*, jak i odpowiednio przetworzył. Oberlin bowiem (z myślą o dzieciach uczęszczających do jego placówki w Ban de la Roche i ich możliwościach dotyczących percepcji określonych treści) poddawał analizie, a następnie uwspółcześnił niektóre z przykładowych rozwiązań metodycznych Komeńskiego – których istotę, a zarazem konieczność opisał on w swoich dziełach – w odniesieniu do wczesnej edukacji (Komeński, 1973; Komeński, 1956).

Zgłębianiu idei i koncepcji pedagogicznych w piśmiennictwie Komeńskiego sprzyjał między innymi księgozbiór, który zastał Oberlin na plebanii w Waldersbach (około 500 woluminów pozostawionych przez jego poprzednika, a zarazem mentora Jeana Georges'a Stubera<sup>39</sup>). W bibliotece bowiem nie brakowało książek, których autorstwo można przypisać Komeńskiemu. Jedną z pozycji (książką zachowaną w Waldersbach do czasów nam współczesnych) było kolejne wydanie *Orbis sensualium pictus*, reprintu dzieła<sup>40</sup> opublikowanego przez Komeńskiego w 1658 roku w Amsterdamie. O tej książce Oberlin pisał kilkakrotnie w swoich notatkach, wskazując na jej walory edukacyjne. Podkreślał wpływ tego nowatorskiego podręcznika na rozwój inteligencji uczniów niezależnie od poziomu kształcenia. Układ i treść podręcznika (jak Oberlin sam o tym pisał) były podstawą stworzenia przez niego zeszytów

---

<sup>38</sup> Dokumentacja – listy Frédéric Oberlina zgromadzone w Archives Municipales de Strasbourg. AMS 26-II.

<sup>39</sup> Jean Georges Stuber był twórcą *Alphabet méthodique pour faciliter l'art d'épeler et lire en français* wydane w 1762 roku i przeznaczonego do nauki czytania. Ten podręcznik z czasem upowszechnił się w szkołach elementarnych we Francji (Chalmel, 2006: 35-40).

<sup>40</sup> J.A. Comenius, *Orbis sensualium pictus* – pozycja odnotowana w księgozbiorze Bibliothèque de Waldersbach, Archives Municipales de Strasbourg, W. 2791. 279 II.

tematycznych<sup>41</sup> (między innymi atlasu minerałów czy fauny i flory). Dzięki ich wykorzystaniu bowiem zwiększał w toku zajęć zakres i przystępność wiedzy empirycznej przekazywanej zarówno dzieciom, w tym uczniom w prowadzonych i nadzorowanych przez siebie szkołach w Ban de la Roche, jak i rodzicom tychże dzieci, którzy byli słuchaczami jego kursów wieczorowych.

### Zakończenie

Idea wczesnej edukacji, którą Komeński przedstawił na stronach *Informatorium scholae maternae*, wynikała bezpośrednio z jego poglądów, że „nie wolno rodzicom odkładać wychowania dzieci do chwili wysłania ich do szkoły elementarnej” (Banszel, 1936: 61). Edukacyjna wizja *szkoły dziecięctwa* miała służyć nie tylko poznaniu przez dziecko rzeczywistości, ale i nabyciu przez nie umiejętności poruszania się w otaczającym świecie. Komeński jako zwolennik wczesnego oddziaływania pedagogicznego (w aspekcie rozwojowym) powiązał swoje oczekiwania z wielostronnym przygotowaniem dziecka do roli ucznia (w kontekście oświatowym). W ten sposób wykreował zamysł stworzenia preparandy edukacyjnej, który zainspirował wielu przyszłych reformatorów oświaty, w tym Oberlina. *Poêles à tricoter* to swego rodzaju reaktywacja wzorca wczesnej edukacji, nakreślonego przez Komeńskiego. Dzięki temu ten pierwowzór zorganizowanego wychowania przedszkolnego w Ban de la Roche był nie tylko instytucją oświatową, która wcześniej nie istniała na edukacyjnej mapie Europy, lecz także przykładem konkretyzacji idei Jana Amosa Komeńskiego.

W tym kontekście „temporalne wymiary przeszłości, wraz z jej doświadczeniami, i terażniejszości, wraz z jej możliwościami, są (...) jedynie punktem wyjścia, swoistą «trampoliną» i punktem «wybicia się» w przyszłość ku wyzwaniom i możliwościom, które do niej należą” (Gara, 2009: 328). W pierwowzorze instytucjonalizacji wychowania przedszkolnego w postaci *Poêles à tricoter* łatwo można dostrzec nie tylko dążenie do konkretyzacji wielu wątków myśli Komeńskiego, w tym przełożenie koncepcji pansofii na język praktyki pedagogicznej, ale i wewnętrzną potrzebę znamionowała działanie Oberlina, by zarówno twórczo wykorzystać myśl Komeńskiego, jak i promować oraz upowszechniać jego rozważania teoretyczne dotyczące bardzo szeroko rozumianej (przyszłej) edukacji przedszkolnej.

---

<sup>41</sup> Niektóre egzemplarze zeszytów tematycznych Jeana Frédéric Oberlina zachowały się w zbiorach Muzeum Miasta Strasburga i w Muzeum Jeana Frédéric Oberlina w Waldersbach (Chalmel, 2009: 28-37). Ponadto autorka artykułu miała również możliwość zapoznania się ze spuścizną Jeana Frédéric Oberlina zgromadzoną w Muzeum J.F. Oberlina w trakcie swojego pobytu w Waldersbach (Alzacja).

Komeński w konceptualizacji modelu edukacji, który stworzył w ramach *Szkoły macierzyńskiej, czyli programu rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach* (Banszel, 1936: 47-126) odwołując się pośrednio do idei *pansophii* nie tyle posiłkował się poglądami dawnych myślicieli dotyczącą wychowania małych dzieci, co dążył do kompleksowego ujęcia *szkoły dziecięstwa* w ramach tak wychowania, jak i kształcenia (stosownie do wieku). Natomiast dokonane przez Oberlina unowocześnienie pierwotnej myśli Komeńskiego umożliwiło stworzenie nowego wymiaru edukacji przedszkolnej oraz nakreślenie zarysu ram programowych w odniesieniu do treści kształcenia i wychowania (przed)szkolnego.

W organizacji i funkcjonowaniu *Poêles à tricoter* odnaleźć można zarówno myśl Komeńskiego w kontekście filozoficznym, jak i jego wizję *szkoły dziecięstwa*. Placówka utworzona przez Oberlina w Ban de la Roche począwszy od wychowania religijno-etycznego poprzez wskazania dotyczące wszechstronnego rozwoju (dzieci poniżej szóstego roku życia), aż po edukację wiodącą do przygotowania do roli ucznia stanowi odzwierciedlenie refleksji pedagogicznej Komeńskiego. W tym jego przekonanie, że „swobodne i nieskrępowane dojrzewanie dziecka jest jego prawem i jednocześnie nakazem moralnym [rodzica] nauczyciela, którego obowiązkiem jest stworzenie warunków zapewniających jego rozwój” (Meissner-Łozińska, 2018: 48). Wszystkie opisane przez Komeńskiego aspekty wychowania (przedszkolnego) obrazowały nie tyle potrzeby małego dziecka, co konieczność wyjścia jego opiekunów naprzeciw trudnościom, które ono napotykało w swojej początkowej drodze ku dorosłości. Przejęcie przez Oberlina zapartywań edukacyjnych Komeńskiego, w których na pierwszy plan wysuwał się spójny obraz małego dziecka, w kontekście jego (rzeczywistych) potrzeb i możliwości odzwierciedlił program nauczania stosowany w praktyce w *Poêles à tricoter*.

## Bibliografia

- Akta Braci Czeskich, Archiwum Państwowe, Poznań. <http://www.archivesportaleurope.net/ead-display> [data dostępu: 6.04.2021].
- Banszel Karol, *Jan Amos Komeński i jego „szkoła macierzyńska” czyli program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach*, Warszawa 1931.
- Bieńkowski Tadeusz, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000.
- Chalmel Loïc, *Oberlin. Le Pasteur des lumières*, Strasburg 2007.
- Chalmel Loïc, *Jean Frédéric Oberlin, pédagogue révolutionnaire?*, „Revue Française de Pédagogie” 1996, 116, s. 105-118.
- Chalmel Loïc, *Jean Georges Stuber (1772-1797): Pedagogie Pastorale*, Berne 2000.

- Chalmel Loïc, *La petite école dans école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*, Berne 2005.
- Chalmel Loïc, *Lire Jean Frédéric Oberlin*, „Lo Tambourier, bulletin de liaison du Musée Oberlin” 2009, nr 3 (specjalny), s. 28-36.
- Comenius Jan Amos, *De rerum humanarum emendatione consultatio catolica*, Praga 1966.
- Comenius Jan Amos, *Pansophiae prodromus et conatum pansophicarum dilucidatio*, Lejda 1644.
- Comenius Jan Amos, *Informatorium der Mutterschule*, Leszno 1633.
- Comenius Jean Amos, *Pampaedie*, wprowadzenie Jean Piaget, Paris 1957.
- Denis Marie-Noël, Erker Alain, *Les jouet d'Oberlin. Catalogue: jouets*, w: Schneider Malou, Marie-Jeanne Geyer (red.), *Jean Frédéric Oberlin. Le devin ordre du monde, (1740-1820)*, Strasburg 1991, s. 113-121.
- Gara Jarosław, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009.
- Gąsowska Magdalena, *Johanna Eleonora Petersen (von Merlau) i Anna Nitschmann oraz ich rola w kształtowaniu się XVII i XVIII-wiecznej niemieckiej religijności pietystycznej*, „Akta Collegia Suprasliensis” 2020, 27, s. 79-97. <http://hdl.handle.net/11320.9622> [data dostępu 6.04.2021].
- Jan Amos Komeński i bracia czeszy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628-2008)*, Alojzy Konior (red.), Leszno 2009.
- Kamińska Krystyna, *Jean Frédéric Oberlin – twórca pierwszej ochronki w Europie*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2013, nr 2, s. 22-24.
- Kamińska Krystyna, *Marginalizacja drugorzędnych wartości. Jean Frédéric Oberlin jako kreator dialogu między religią a edukacją w mikroświecie społeczności lokalnej zróżnicowanej narodowo, językowo i wyznaniowo w XVIII w.*, w: Joanna Maria Garbula, Jacek Jan Pawlik (red.), *Religia i edukacja w styczności z różnorodnością kulturową*, Olsztyn 2017, s. 131-141.
- Karczyńska Helena, *Odnowiona Jednota Braterska w XVIII i XX wieku*, Warszawa 2012.
- Klim-Klimaszewska Anna, Jagiełło Ewa, *Edukacja przedszkolna w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego*, B. Sitarska (red.), *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. I, Siedlce 2014, s. 175-187.
- Kołąkowski Leszek, *Świadomość religijna i więź kościelna*, Warszawa 2009.
- Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, przekład K. Remerowa, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Komeński Jan Amos, *Pansophiae preludeum*, w: tenże, *Pisma wybrane*, Kraków 1964.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, oprac. B. Suchodolski, Wrocław 1956.
- Krotky Etienne, *La pensée éducative de Comenius*, „Revue des études slaves” 1984, 4(LVI), s. 625-628.
- Kurdybacha Łukasz (red.), *Historia wychowania*, t. I i t. II, Warszawa 1967.
- Kurdybacha Łukasz, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.
- Leenhardt Camille, *La vie de J.-F. Oberlin (1740-1826)*, Paris-Nancy 1911.

- Matuszewski Adam, *Pansofizm i encyklopedyzm Jana Amosa Komeńskiego*, w: Alojzy Konior (red.), *Jan Amos Komeński i bracia czeszy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628-2008)*, Leszno 2009.
- Meissner-Łozińska Justyna, *Podstawy teoretyczne idei powszechnego kształcenia Jana Amosa Komeńskiego*, „Polonia Journal” 2018, nr 7, s. 47-54.
- Méry Estelle, *Le musée Jean Frédéric Oberlin*, „Lo Tambourier, bulletin de liaison du Musée Oberlin” 2009, nr 3 (specjalny), s. 16-27.
- Nowacka Maria, *Jan Amos Komeński o powinnościach prozdrowotnych*, „Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych” 2015, t. XXVII, s. 79-90.
- Parisot Edmond, *Un éducateur moderne au XVIII ème siècle. Jean Frédéric Oberlin (1740-1826)*, Paris 1907.
- Ruolt Anne, *Le Pasteur - pédagogue Jean Frédéric Oberlin (1740-1826): mémoire d'un réformateur, promoteur d'un « évangile integral»*, Positions Luthériennes 2017, nr 2, s. 153-169.
- Sitarska Barbara, *Edukacja nieustająca w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego*, B. Sitarska (red.), *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. I, Siedlce 2014, s. 189-207.
- Sitarska Barbara, *Pansofia jako idea edukacji nieustającej Jana Amosa Komeńskiego*, B. Sitarska (red.), *Pansofia Jana Amosa Komeńskiego w interpretacjach i reinterpretacjach polskich i europejskich komeniologów*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. VII, Siedlce 2020, s. 185-230.
- Sources de réflexion, sujets de prières, actions de Grâces ou tableau chronologique d'événements qui m' intéressent*, „Lo Tambourier, bulletin de liaison du Musée Oberlin” 2009, nr 3 (specjalny), s. 6-7.
- Stussi Edmond, *Jean Frédéric Oberlin – ses écoles et ses maîtres*, Waldersbach 2015.
- Stussi Edmond, *Les „Conductrices” de Ban de la Roche. Sara Benzet et Louise Schepper aux origines de L'Ecole Maternelle Française*, Waldersbach 2015.
- Sztobryn Sławomir, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. III, Siedlce 2016, s. 25-33.
- Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, Jan Amos Komeński, wstęp i przekład Adam Fijałkowski, Warszawa 2015.
- Żegnałek Kazimierz, *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, B. Sitarska (red.), *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. I, Siedlce 2014, s. 63-91.