

**Joanna Moleda**

ORCID: 0000-0001-5924-3750

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Instytut Pedagogiki Specjalnej**Sławomir Sobczak**

ORCID: 0000-0001-5215-0607

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Nauk Społecznych

Pedagogika Jana Amosa Komeńskiego w kontekście wychowania resocjalizującego

Pedagogy of John Amos Comenius in the context
of education in social rehabilitation

DOI: 10.34739/szk.2022.09.05

Streszczenie: Celem prowadzonych w artykule analiz było odnalezienie takich wątków w koncepcji edukacji Jana Amosa Komeńskiego, które mieszczą się w teorii i metodyce wychowania resocjalizującego. Przeanalizowano wybrane teksty i komentarze do pism Komeńskiego, a następnie – poprzez zastosowanie metody analityczno-krytycznej – zestawiono je ze współczesnymi propozycjami mieszczącymi się w obszarze teoretycznym i metodycznym pedagogiki resocjalizacyjnej. Wnioski jedynie uogólniono, stwierdzając, że do dnia dzisiejszego niektóre metody wychowawcze zaproponowane przez Jana Amosa Komeńskiego pozostają aktualne w wychowaniu resocjalizującym. Są to pedagogiczne zasady akceptacji i wzajemności oraz metody motywujące, aktywizujące, stymulujące i dramowe. Pośrednio odnaleziono u niego wątki inkluzyjne. W pozostałych przypadkach teorie wychowania resocjalizacyjnego są zasadniczo odmienne od koncepcji Komeńskiego.

Słowa kluczowe: edukacja, metody wychowania, resocjalizacja, Jan Amos Komeński

Abstract: The aim of the conducted discourse analysis was to find in Comenius's concept of education assertions that may also be present in the methodology of social rehabilitation education. Selected texts by Comenius were analysed and compared with contemporary concepts of social rehabilitation pedagogy. The analytical-critical method was used in the analyses. Results: The social rehabilitation pedagogy uses the methods of upbringing that Comenius proposed in education. These are the principles of acceptance, direct reciprocity, and motivating, activating, and stimulating methods. The themes of educational inclusion were found in Comenius' concept.

Keywords: education, methods of education, social rehabilitation, John Amos Comenius

Wprowadzenie

Wielcy znawcy komeniologii (Sztobryn, 2017, 2018; Sitarska, 2018) traktują pedagogikę Jana Amosa Komeńskiego uniwersalistycznie. Zatem powinna się w niej mieścić także pedagogika resocjalizacyjna, będąca powtórnią socjalizacją w kontekście wychowania i reedukacji. Postanowiono sprawdzić, w jakim zakresie w pedagogice Jana Amosa Komeńskiego zawierają się charakterystyczne cechy teoretyczne i metodyczne wychowania resocjalizującego. Celem badań jest odnalezienie tych wątków, które są przekazem uniwersalnej pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego, a mieszczą się w teorii i metodyce współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej.

Przyjęto tezę, że w uniwersalnej pedagogice Jana Amosa Komeńskiego można odnaleźć taki przekaz pedagogiczny, który jest obecnie wykorzystywany w pedagogice resocjalizacyjnej. Postawioną tezę oparto na założeniu, że myślenie dedukcyjne o wychowaniu od wieków się nie zmienia, gdyż od strony neurologicznej od tysięcy lat człowiek jest taki sam, zmieniają się jedynie uwarunkowania środowiskowe, kulturowe i cywilizacyjne, czyli warunki zewnętrzne, które wymuszają nowe spojrzenie na sytuację wychowawczą z bieżącej perspektywy czasowej. W badaniach posłużono się metodą analityczno-syntetyczną, wnioskowania dedukcyjnego, a także analogią i uogólnieniem. Starano się wyeliminować metodę porównywania, aby uniknąć błędu dydaktycznego, szczególnie przy wyciąganiu wniosków.

Introdukcja dydaktyki

Tylko w przypadku człowieka transfer wiedzy pokoleniowej dokonuje się za pomocą języka mówionego lub zapisanego, czyli dźwięków lub znaków, które w danym języku można zrozumieć i odczytać. Nic więc dziwnego, że w historii cywilizacji każda z nich zajmowała się przekazem zgromadzonej wiedzy. Powstaje problem, jak skutecznie, w wystarczająco precyzyjny i zrozumiały sposób przekazać następnemu pokoleniu niezbędny zasób informacji teoretycznych i praktycznych. W kulturze europejskiej o korzeniach grecko-rzymskich pojawiła się dydaktyka. Grecki czasownik *διδάσκω* (*didasko*) oznacza: uczyć, szkolić. Gdy mowa o uczeniu, to powstaje pierwsze zagadnienie odnoszące się do tego, co ma być treścią nauczania. Kolejna kwestia, która się wyłania, odnosi się do odpowiedzi na pytanie: Jak nauczać, czyli jakie zastosować metody i środki, aby były one jak najbardziej skuteczne? Ogólnie mówiąc, nauczanie obejmuje transfer tego wszystkiego,

co w danym momencie jest niezbędne i konieczne do poszerzania horyzontów, rozumienia rzeczywistości i wykorzystania technicznych rozwiązań, czyli tego, co zostało wypracowane w cywilizacji na poziomie teoretycznym i praktycznym. Transfer to przekaz lub – w języku psychologii – przeniesienie zgromadzonych informacji, doświadczeń lub umiejętności na kogoś, kto w odmiennej sytuacji, czyli w przyszłości, będzie mógł je wykorzystać albo użyć ich do swoich planów. Współcześnie wiedza stała się produktem, który można i należy dobrze sprzedać (Liyanage et. al., 2009). Niestety człowiek nie doznaje iluminacji, lecz przyswaja wiedzę w czasie. Przyswajanie to stanowi pewnego rodzaju proces, który sam w sobie nie może być wyabstrahowany: nie może przebiegać bez nadawcy, który za pomocą metod i środków przekazuje określone treści odbiorcy. Mamy tu do czynienia z relacją pomiędzy nauczającym, instruktorem (*διδάσκαλος* – *didaskalos*) a uczniem (*μαθητής* – *mathetes*), z tym, że relacja ta jest zwrotna i osobowa, dlatego w starożytnej grece słowo uczeń oznacza kogoś, kto nie tylko pobiera nauki u nauczyciela, ale także go naśladuje. W tym przypadku dochodzimy do transferu wiedzy w relacji socjalizującej.

Socjalizację w dydaktyce można potraktować jako sposób nauczyciela na dzielenie się doświadczeniami z uczniem. Nauczyciel posiada doświadczenie, czyli wiedzę i odpowiednie umiejętności, które uczniowi są jeszcze nieznanymi, a więc – ukrytymi przed nim. W dydaktyce chodzi o wiedzę ukrytą i niezrozumiałą, która przekazana – powinna prowadzić do osiągania przez ucznia nowych celów, kreowania innowacyjnych pomysłów, poszerzania jego horyzontów i praktycznego tej wiedzy wykorzystania. W tym sensie edukacja jest zaprezentowaniem nowych możliwości poznawczych i sposobów postępowania przy pomocy dostępnych i zrozumiałych na danym etapie edukacyjnym pojęć. Ponadto edukacja jest porządkowaniem zdobytej wiedzy i włączaniem do jej systemu nowych informacji i koncepcji. Nie powinno też zabraknąć elementu przyswajania wiedzy w procesie internalizacji, któremu w przypadku małych dzieci najbardziej sprzyja zabawa, w przypadku starszych zaś – proces ten można prowadzić poprzez implementację procedur prowadzących do praktycznego wykorzystania zdobytych wiadomości (Nonaka et. al., 2000).

Teorie dydaktyczne w interpretacji procesu nauczania dawno już odeszły od traktowania nauczyciela wyłącznie jako seniora – kogoś, kto powinien przekazywać informacje i sprawdzać zapamiętaną wiedzę – a ucznia jako biernego podmiotu tego procesu (Herbart, 1967; Stępkowski,

2014). Nie ma już powrotu do myślenia herbartowskiego, trudno także opowiedzieć się za tym, aby nauczyciel pozostawał w roli doradcy lub obserwatora w duchu *artes liberales* – jak chcieli progresywiści. Ponadto Dewey (1997) głosił, że wychowanie to socjalizacja przez reorganizację doświadczenia, zapewniająca grupom społecznym trwałość. Wskazywał on na proces rozwoju, który nie jest zorientowany na jednostkowego człowieka, lecz prowadzi wszystkich ludzi w kierunku realizowania celów wyznaczanych im przez społeczeństwo. Nie chodzi o to, aby rekomendować konkretne rozwiązania czy hołdować współczesnym tendencjom – słusznie odrzucającym deweyowskie doświadczenie jako jedyny autorytet warunkujący bliżej niesprecyzowany rozwój. Powstaje kolejny problem: Jak zwiększyć autodeterminację wychowanka w dążeniu do rozwiązywania konfliktów rozwojowych? Wówczas traktuje się proces nauczania m.in. jako motywowanie umysłowego rozwoju, co może *de facto* oznaczać zagubienie ujęcia osobowego i skupienie się na celu nauczania, z zapomnieniem, że motywowanie prowadzące do pozyskania nowych umiejętności może pozytywnie wpłynąć na przebieg procesu uczenia się, ale może też – zablokować naturalną zmianę odruchów i przyzwyczajzeń potrzebnych do nabywania nowych sprawności i umiejętności (w aspekcie nauczania się przedstawianego materiału lub pożądanych czynności). W praktyce edukacyjnej zazwyczaj sprowadza się motywowanie do stosowania kar i nagród. W efekcie motywowanie dydaktyczne staje się tresurą. Należy pamiętać, że *motywowanie do...* zawsze będzie nakierowane na zamierzony cel, którego jednostka może nie chcieć osiągnąć lub który będzie przekraczał jej możliwości albo też – ograniczał jej potencjał rozwojowy (Sobczak, 2000).

W dydaktyce naszych czasów dużą popularność zyskuje antropologiczna teoria dydaktyczna, lecz – jak się przypuszcza – jest ona bardziej metodą dydaktyczną niż teorią. Niemniej jednak zakłada podstawę antropocentryczną w transmisji wiedzy. Antropologiczną teorię dydaktyczną (w skrócie ATD) zaproponował Chevallard (1999). Jego ujęcie dydaktyki było globalne. Sytuację dydaktyczną traktował on jako system edukacji – poczynawszy od regulacji prawnych, organizacyjnych, instytucjonalnych, a skończywszy na procesie nauczania i podręcznikach szkolnych (Rybska, Sajkowska, 2015).

W globalnym procesie dydaktycznym Chevallard (1999) skupił się na transferze wiedzy: od chwili jej powstania aż po przekaz docierający poprzez edukację do systemu społecznego. Zwrócił uwagę na trzy istotne

momenty tego transferu. Pierwszy: pomiędzy wiedzą wytworzoną na polu naukowym a wyselekcjonowaną informacją zapisaną w skryptach instytucji edukujących. Drugi: pomiędzy tym zapisanym instytucjonalnie podręcznikiem a sposobem percepcji i przekazu przez nauczyciela tej wyselekcjonowanej wiedzy. Trzeci moment znajduje się między przekazem nauczającego a odbiorcą społecznym, czyli uczniem dokonującym poprzez rozumowanie własnej interpretacji przekazanej mu wiedzy. Rybska i Sajkowska (2015) zwracają uwagę na konsekwencje transferu wiedzy, która w wymiarze edukacyjnym jest upowszechniana (przekazywana uczniom), ale na skutek transpozycji jest porcjowana (desynkretyzowana, czyli dzielona na mniejsze i niezależne zakresy tematyczne, które mogą być nauczane oddzielnie), staje się anonimowa (depersonalizowana – ze względu na anonimowość twórców – i niedopasowana do indywidualnych potrzeb odbiorców), niezależna od kontekstu (dekontekstualizowana, tj. przekazywana niezależnie od kontekstu odkrycia, i fragmentaryzowana do arbitralnie wybranych kontekstów) i programowana (organizowana według progresji utylitarnej ucznia). Antropologiczna teoria dydaktyczna przydaje przekazywanej wiedzy oryginalności prakseologicznej. Tworzy w procesie dydaktycznym model porównujący teorię z praktyką, gdzie łączenie tych dwóch aspektów dokonuje się w przestrzeni wzajemnej współpracy ucznia z nauczycielem, wspólnego przez nich stawiania pytań i szukania odpowiedzi. Jest to proces dynamiczny, oparty na interakcji powodującej nie tylko przekaz wiedzy, ale również personalną socjalizację.

W kulturze polskiej – w przeciwieństwie np. do anglosaskiej – używamy w pedagogice dwóch kluczowych pojęć, tj. edukować (edukacja) i wychowywać (wychowanie). W języku łacińskim wywodzą się one od jednego rdzenia: *ducere* – prowadzić. W rozumieniu anglosaskim prowadzi się zarówno proces dydaktyczny, jak i proces wychowawczy, czyli edukuje się w znaczeniu dydaktycznym i socjalizacyjnym (wychowującym). W praktyce nie ma i nie powinno być rozróżnienia pomiędzy edukowaniem a wychowywaniem, jedno oddziaływanie bez drugiego jest niekompletne, mówiąc najkrócej: nie ma edukacji bez wychowania i odwrotnie. Gdy z teorii wyłącza się praktykę, to edukacja będzie się zajmowała doborem treści, metod i środków nauczania (dydaktyką), wychowanie zaś – wyborem metod, sposobów i środków oddziaływania w celu uspołecznienia, które, jak wiadomo, bez transferu wiedzy nie będzie uspołecznieniem, lecz uwstecznieniem. Tak samo uczeń jako chodząca encyklopedia – bez wychowania, odpowiedniej

socjalizacji – nie będzie funkcjonował w społeczeństwie w sposób akceptowalny. Szkoda, że współczesna polska szkoła w realiach edukacyjnych nie zajmuje się wychowaniem, a jedynie stosuje pseudośrodki oddziaływania, nazywając je wychowawczymi – a te w rzeczywistości są regułami dydaktyki. Skoro już w teorii odróżniamy edukację od wychowania, używając oddzielnej terminologii, to nauczyciel może w prosty sposób odróżnić od siebie metody i środki stosowane w ramach systemu oświaty w obydwu procesach, bez potrzeby traktowania ich jako wywodzących się z łatwiejszego źródła. Wartość dodana tej ekwiwokacji jest taka, że już student pedagogiki potrafi odróżnić obydwie te płaszczyzny oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego. Być może odróżnienie to sprawiło, że pedagodzy w Polsce mają jeszcze coś do powiedzenia w sprawach wychowania, podczas gdy w zachodnim świecie czynią to psychologowie i socjologowie wychowania, teorią pedagogiki zajmuje się filozofia wychowania, a sama pedagogika została zredukowana wyłącznie do rangi dydaktyki. W każdym razie można obydwa te procesy połączyć w jeden ciąg postępowania edukacyjnego (dydaktycznego plus wychowawczego), a odróżniać je teoretycznie lub zakresowo. W procesie wychowania, tak samo jak w procesie dydaktycznym, wszelkiego rodzaju działania edukacyjne wyłaniają interakcyjne odniesienie wychowawca – wychowanek. W teorii wychowania, jak również – dydaktyki, powstaje ten sam typ niebezpieczeństwa, polegający na wyabstrahowaniu relacji bez podmiotu i przedmiotu odniesienia i potraktowania jej jako samoistnej. Gdy wyłączymy z procesu zarówno dydaktycznego, jak i wychowawczego relacyjność, to jednoznacznie odejdziemy od antropologicznych podstaw pedagogiki (Sobczak, 2000).

Jak się wydaje, Komeński tego błędu nie popełnił, gdyż z procesu dydaktycznego i wychowawczego nie wyłączył interakcyjności oraz zadbał o socjalizacyjne oddziaływanie w aspekcie relacyjnym nauczyciel – uczeń. W tworzeniu systemu edukacyjnego nie odszedł zatem od antropologicznych podstaw pedagogiki, kiedy pisał *Wielką dydaktykę* (Hábl, 2010).

Edukacja Jana Amosa Komeńskiego

Gdy mowa o edukacji w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego, to należy ją potraktować zgodnie z rdzeniem łacińskim, a zatem w rozumieniu polskim będzie ona miała wydźwięk dydaktyczny, jak również wychowawczy, mówiąc w skrócie: gdy o niej mowa, chodzi o pedagogikę.

Jak dowodzi Kalita (2016) Komeński swój system edukacji wyprowadza z uzasadnienia wolności, a człowieka czyni „rozumnie wolnym użytkownikiem danego mu przez Boga całego świata”.

Komeński (1964) uważał, że edukacja prowadzi do wszechwiedzy. Osiągnięcie celów pedagogicznych traktował jako dobro wspólne wszystkich ludzi, niezależnie od ich wywodzenia się z różnych klas społecznych. Realizację tych celów poprzez edukację wiązał z naprawą świata (Suchodolski, 1979). Uważał, że wszechstronne wykształcenie prowadzi do naprawy świata, wiedza powinna się zatem stać dobrem powszechnym i przyczyną zasadniczych przekształceń i ulepszania warunków życia społecznego – *notabene* tak się właśnie stało, gdy porównamy stan socjalny przeciętnej egzystencji w Europie wówczas i dziś. Według Komeńskiego kształcenie i wychowanie miało sprawić, że uczniowie – jako przyszli wolni użytkownicy tego świata – staną się osobami w pełni realizującymi możliwości swojej ludzkiej natury, a dzięki rozwojowi umysłu i posiadanym umiejętnościom będą działać dla dobra ogółu.

Wychowanie było przez Komeńskiego (1956) traktowane wieloaspektowo. Wskazywał on na kształtowanie umysłu, znajomość języków, kładł nacisk na kompetencje przyrodnicze, szczególnie troszczył się o wychowanie moralne. Polecał, aby każdemu z tych zadań wychowawczych towarzyszyło ćwiczenie umiejętności praktycznych. Uważał, że aktywność dzieci i młodzieży zależy od ich indywidualnego tempa rozwoju, dlatego opracował plany kształcenia w zależności od etapu rozwoju struktur poznawczych człowieka (Muszyński, 2014). Szkoła w jego koncepcji, poza elementarnym nauczaniem, powinna realizować programy dotyczące zagadnień społeczno-politycznych, a także przygotowywać do orientacji zawodowej. Chodziło o praktyczne nabywanie umiejętności, czyli przygotowanie zawodowe do pracy w rolnictwie, handlu czy rzemiośle. W wypadku gdyby dziecko na skutek uwarunkowań ekonomicznych nie mogło podjąć dalszego kształcenia, takie przygotowanie pomogłoby mu w codziennej egzystencji.

Pedagogikę Komeńskiego (1956) w aspekcie dydaktycznym i wychowawczym można potraktować bardzo ogólnikowo: jako personalizację procesu nauczania zgodnie z zasadą podmiotowości ucznia, będącego aktywnym uczestnikiem tego procesu. Wokół potrzeb ucznia powinna skupiać się praca pedagogiczna, dydaktyczna i wychowawcza – w zależności od tego, na jakim etapie rozwojowym się on znajduje. Komeński uwypuklił

znaczenie permanentnej, ciągłej edukacji każdego człowieka (Wroczyński, 2007). Nauczanie według niego powinno być właściwie przygotowane i prowadzone aktywnymi metodami oraz w odpowiednich warunkach, sprzyjających rozwojowi uczniów. Wskazał też na estetyzację warunków w szkole oraz właściwą wizualizację podręczników szkolnych:

Można też będzie tym samym sposobem doprowadzić do tego, aby książki szkolne były skarbnicą wiedzy i mądrości (Komeński, 1973: 86-90).

W podręcznikach i w praktyce dydaktycznej zawarł zasadę pogłębłości. Uważał, że uczeń powinien posiadać wizualny ogląd nauczanego przedmiotu. Jego metody oddziaływania pedagogicznego posiadają charakter naturalny i relacyjny, polegają na wytwarzaniu życzliwej i miłej atmosfery pełnej serdeczności – i dzięki temu mogą przyczyniać się do lepszego zapamiętania przez ucznia wiadomości. Komeński uważał, że tylko tego typu metody sprzyjają sprawnemu nabywaniu umiejętności, gdyż wyzwala ją spontaniczność. W metodach nauczania kładł nacisk na takie, które aktywizują i stymulują uczniów. Uważał, że w procesie dydaktycznym należy je stosować w różnych sytuacjach problemowych, co zmusza uczniów do samodzielnego myślenia i działania. Ponadto opracował metody sceniczne do nauczania języków obcych. Współcześnie są to tzw. metody dramowe, które pozostają bardzo często wykorzystywane w pedagogice, szczególnie resocjalizacyjnej. Gorąco zachęcał do motywowania uczniów (Komeński, 1956: 157):

Powinno się w uczniach poważnie budzić zapał dla każdej nauki, którą rozpoczynają, czerpiąc uzasadnienie tego zapału z jej znakomitości, pożytku, przyjemności i skąd tylko się da.

Komeński zadbał także o przygotowanie nauczyciela i na każdym etapie edukacyjnym wyposażył go w podręczniki metodyczne omawiające konkretne tematy, co miało wspomóc pedagoga i być dla niego wskazówką dydaktyczną i wychowawczą.

W edukacji nie pominął osób, które określał jako *tępe*, sierot oraz dziewcząt. Jego system edukacji nie był zatem ekskluzywny, jedynie zwracał uwagę na rozwój intelektualny, od którego zależało kształcenie. Pomiął osoby chore psychicznie z niepełnosprawnością intelektualną, można przy-

puszczać, że głęboką. Mówiąc językiem współczesnym, Komeński wskazał na inkluzję w edukacji. Dzieci miały uczyć się razem w jednej klasie, co było konsekwencją powszechnej edukacji – *Pampaedia* (Komeński, 1973). Inny typ segregacji niż ten związany z biedą nastąpił w pozytywizmie, który traktował ludzi w kategoriach systemowo utylitarnych, podobnie jak komunizm, zgodnie z tym, co powiedział Lenin: „Kto nie pracuje, niech nie je”. W pozytywizmie, a za nim w komunizmie, wartość przeciętnego człowieka była szacowana na podstawie jego fizycznej zdolności do pracy.

To, co wyróżnia edukację Komeńskiego, dotyczy – jak się wydaje – prakseologii. Komeński nad teorię przedkładał praktykę. Wątki i nawiązania do wykorzystywania przez nauczyciela praktycznego nauczania są w jego wypowiedziach dominujące (Grzegorzczuk, 2014). Jego praktycyzm w dydaktyce miał dwa oblicza: pierwsze – hedonistyczne, a drugie – utylitarne. Po pierwsze, zdaniem Komeńskiego prezentacje praktyczne powinny być przekazywane w ten sposób, aby uczący się czerpał przyjemność z danych przedmiotów, zagadnień, czy nawet pojęć. Po drugie, zajęcia miały być prowadzone tak, aby uczeń mógł przetworzyć przedstawianą wiedzę w praktyce, sprawdzając jej użyteczność, czyli zmysłowo doświadczyć i realnie przetestować skutki przekazywanych treści lub omawianych zjawisk. Współcześnie w psychiatrii uważa się, że ludzkie poznanie zmysłowe ma charakter hedonistyczny i utylitarny (Terruwe, Barss, 1989). W aspektach pedagogicznych w dydaktyce nie zabrakło także sytuacji socjalizujących, które prowadziłyby do prospołecznego funkcjonowania interakcyjnego: „Wspólnie z nauczycielem przypatrywać się rzeczom, wspólnie o nich mówić” (Bieńkowski, 2000, 84).

Transmisja wiedzy Jana Amosa Komeńskiego (1956) posiada podobny przekaz dydaktyczny jak ATD (Antropologiczna Teoria Dydaktyczna), gdyż u Komeńskiego, podobnie jak w ATD, wiedza powinna być upowszechniana społeczeństwu. Wiedza w procesie dydaktycznym Komeńskiego jest porcjowana, czyli podzielona na mniejsze i niezależne zakresy tematyczne, prawdopodobnie jest także anonimowa i dekontekstualizowana, na pewno – przez niego programowana. Chevallard (1999), podobnie jak Komeński, nadaje przekazywanej wiedzy charakter prakseologiczny. Zarówno w dydaktyce Komeńskiego, jak i w ATD transfer wiedzy w procesie dydaktycznym dokonuje się poprzez unaocznienie teorii w praktyce, a łączenie tych dwóch aspektów zachodzi w przestrzeni wzajemnej współ-

pracy pomiędzy nauczycielem i uczniem, choć wychowanie u Komeńskiego jest autorytarne (Florczykiewicz, 2016).

Jan Amos Komeński swoją *Wielką dydaktykę* rozpoczyna od uzasadnienia konieczności naprawy zepsucia moralnego młodzieży, której należy pomóc ze względu na Boży nakaz miłości do drugiego człowieka (Komeński, 1956, 123):

Plenią się dzikie i nieposkromione obyczaje i nałogi w całym świecie, po wszystkich miastach i miasteczkach, po wszystkich domach i wśród wszystkich ludzi, w których dusze i ciało wżera się zewsząd jedynie nieprawość.

Obecnie w takiej sytuacji stosowana jest resocjalizacja, natomiast Komeński tego typu młodzież traktował jak każdą inną i polecał jej rozwój intelektualny i moralny w szkole powszechnej.

Wychowanie w koncepcjach resocjalizacyjnych

W resocjalizacji, czyli rehabilitacji społecznej, mamy do czynienia z człowiekiem nieprzystosowanym, uczniem zagrożonym demoralizacją, wychowankiem ośrodków readaptacyjnych, który ma za sobą bagaż negatywnych socjalizacyjnych doświadczeń. Oddziaływania resocjalizacyjne i redukujące są nakierowane na osoby nieprzystosowane oraz dzieci i młodzież, którzy są zagrożeni demoralizacją – niezależnie od uwarunkowań endogennych czy egzogennych. Ludziom tym należy pomóc, aby sami mogli rozwijać swój potencjał i funkcjonować w społeczeństwie w sposób godny i ekonomicznie satysfakcjonujący.

W ujęciach behawiorystycznych resocjalizacji oddziaływania wychowawcze traktuje się jako manipulowanie bodźcami w celu wygaszenia negatywnych nawyków nabytych podczas pierwotnej socjalizacji, wzmacniania pozytywnych zachowań oraz wyrównywania deficytów – zarówno psychologicznych, jak i edukacyjnych (Pospiszyl, 1998). W konsekwencji ćwiczenie poprawnego funkcjonowania dzięki stosowaniu nagród i kar powinno prowadzić wychowanka do jego konformizowania się wobec społeczeństwa (Sobczak, 2009).

W wychowaniu pojmowanym jako przebudowa emocjonalna manipuluje się strukturami poznawczymi i uczuciami w taki sposób, aby wychowanek sam mógł sobie poradzić z reagowaniem emocjonalnym w określonych

sytuacjach życiowych. Oddziaływania te dotyczą stwarzania takich sytuacji interakcyjnych, które mogą pojawić się w realiach życia społecznego. Wychowanek, wchodząc w różnego typu role społeczne, doświadcza uczuć związanych z danym problemem, uczy się reagować i pozytywnie rozwiązywać konflikty (Konopczyński, 1996).

Gdy resocjalizację potraktujemy jako wygaszanie motywacji, to wychowanie będzie kierowaniem ku doświadczeniu bardziej konstruktywnych sposobów funkcjonowania w społeczeństwie (Pytka, 2007). Te oddziaływania socjalizująco znaczące polegają po pierwsze na zbudowaniu nowej prospołecznej tożsamości podopiecznego, a po drugie – na odrzuceniu przez niego dotychczasowej negatywnej roli, w jakiej występował. Tak rozumiane wychowanie powinno prowadzić do utrzymania spójności doświadczeń z umysłowymi reprezentacjami w sieci poznawczej, wzmocnienia samooceń i własnej wartości, a także do zwiększenia poczucia kontroli nad życiem (Sobczak, 2009).

W resocjalizacji zwrócono też uwagę na potrzeby, gdy stwierdzono, że dzieci i młodzież zagrożeni demoralizacją doświadczają deprivacji potrzeb lub zaspakajają je w sposób, który nie jest zgodny ze standardami akceptowanymi kulturowo. W tym przypadku proces wychowania resocjalizującego został nakierowany na nauczenie jednostki zaspakajania pierwszo- i drugorzędowych potrzeb w sposób akceptowany społecznie, aby uzyskała ona odpowiedni poziom dojrzałości psychospołecznej (Sobczak, 2009).

Resocjalizacja według Pytki (2005) powinna polegać na dostosowaniu procesu resocjalizującego do wychowanka i dopasowaniu życzliwych i organizacyjnych sytuacji do jego cech charakteru. W jego rozumieniu wychowanie jest sterowaniem wychowawczym, które wynika z informacji (diagnoza) oraz możliwych sposobów i środków oddziaływania (baza, energia) podjętych przez układ sterujący (wychowawcę) wobec układu sterowanego (wychowanka). Niezbędnym warunkiem sterowania jest informacja (diagnoza) i energia (środki) oraz ich wzajemne sprzężenie, kreujące możliwość oddziaływań, nazwanych strukturą relacji. Źródła tych sprzężeń przyczyniają się do tworzenia wciąż aktualizowanych sposobów wpływania na wychowanka. Tak rozumiany system określić można jako układ dynamiczny procesu wychowania resocjalizującego (Sobczak, 2009).

Metody twórczej resocjalizacji według Konopczyńskiego (2006) polegają na położeniu akcentu na indywidualną nową tożsamość powstającą w procesie resocjalizacji. Proces ten w życiu wychowanka jest kreowaniem

jego potencjałów w celu przekształcania wadliwie, tzn. nieprospołecznie ukształtowanej tożsamości. Oddziaływania dokonują się poprzez stymulowanie parametrów poznawczych i twórczych. Ukierunkowanie struktur poznawczych i twórczych człowieka na ścieżkę prospołeczną powoduje zmianę perspektywy w sposobie jego myślenia o sobie i priorytetach życiowych. Wykorzystanie tych potencjałów powinno w rezultacie prowadzić do zaistnienia w umyśle wychowanka nowych treści i form pełnionych przez niego ról społecznych. Dlatego w procesie readaptacji społecznej w pierwszej kolejności skupia się uwagę na diagnozie talentów wychowanka i drzemających w nim potencjałów życiowych, a także na pochodzeniu jego doświadczeń oraz analizie popełnionych błędów socjalizacyjnych i resocjalizacyjnych. W procesie twórczej resocjalizacji do tożsamości, którą można określić jako niedewiacyjną, dochodzi wychowanek poprzez przyswajanie prospołecznych ról w odmiennym od starego *kostiumie tożsamości*, który pozwala na rozstrzygnięcie znaczenia tych nowych ról w przyszłym jego życiu. Wybór może być bowiem dokonany jedynie na podstawie własnego obrazu możliwości. Wychowanie w procesie tak rozumianej resocjalizacji można określić jako stymulowanie procesu destygmatyzacji, co na początku polega na wizualizacji kreatywnego potencjału, a następnie zmierza do zinternalizowania przez wychowanka tej nowej, twórczej autoprezentacji. Cały proces zorientowany jest na przyszłość wychowanka, odcięcie go od przeszłości oraz stymulowanie jego kreatywnego rozwoju poznawczego i twórczego.

Komponent inkluzyjny edukacji, czyli socjologiczny lub społeczny w resocjalizacji, zaproponowany został przez Zacharuk (2008). W tym rozumieniu proces readaptacji uwzględnia aspekt pozytywnego aktu społeczeństwa, które pragnie nieprzystosowaną, a przez to wykluczoną jednostkę, będącą poza głównym nurtem cywilizowanego życia, włączyć na nowo do systemu przy aktywnym udziale tego społeczeństwa. Gdyż zarówno rozwój indywidualny, jak i społeczny może dokonać się jedynie poprzez partycypację w głównym nurcie życia zbiorowego. Oddziaływania środowiskowe, przy zaangażowaniu systemowym i indywidualnym najbliższego otoczenia społecznego, mają na celu zapewnienie każdego rodzaju wsparcia osobie wykluczonej. Środowisko socjalne może jej pomóc w rozwiązaniu trudnych sytuacji życiowych i pozytywnie zainicjować zmianę jej funkcjonowania (Sobczak, 2009).

Zgodnie z założeniem Czapowa i Jedlewskiego (1971) nieprzystosowanie społeczne nie jest jednostką chorobową, czyli stanem determinującym życie, lecz należy je rozumieć jako naturalny sposób tworzenia własnej egzystencji. Osoba, w zależności od poziomu wykorzystania potencjału rozwojowego oraz stopnia wzmożenia emocjonalnej pobudliwości, zmierza w kierunku tworzenia własnej drogi doskonałości, prowadzącej do dojrzałości poznawczej, pożądawczej, celowości działania interakcyjnego, prospołeczności, refleksyjności, aktywności, miłości i odpowiedzialności, lub zbacza z tej drogi w kierunku jednostronności, a nawet dewiacji. Każdy się rozwija, przechodzi w życiu różnego rodzaju kryzysy, załamania czy cierpienie. Osoba nieprzystosowana – jak każdy inny człowiek – ma szansę na przezwycięzenie trudności. Oddziaływania wychowawcze będą w tym przypadku wspieraniem indywidualnego dojrzewania jednostki, pomocą w przechodzeniu przez nią kryzysów i prowadzaniem jej na coraz wyższy poziom społecznego funkcjonowania (Pytka, 2007).

Czapów (1978) podał sześć reguł, którymi należy kierować się w instytucji resocjalizującej. Mówił on o *zasadzie reedukacji*, która polega na prowadzeniu procesu dydaktycznego, lecz takiego, który poprzez dydaktykę będzie zmierzał do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka i równocześnie ukierunkowywał ten rozwój na internalizację wartości (Szcówka, 2007). *Zasada wszechstronnej i perspektywicznej opieki* zakłada zaspakajanie wszystkich potrzeb wychowanka oraz dbałość o jego przyszłość. Według Czapowa (1978) opieka to także troska o przyszłe życie podopiecznego, aby zajął uznane miejsce w społeczeństwie i w rezultacie otrzymał stosowną gratyfikację. *Zasada wymagania* wskazuje na dojrzałość, dzięki której wychowanek będzie potrafił zrównoważyć własny sposób postępowania w stosunku do innych ludzi, a przez to będzie liczył się z potrzebami drugiego człowieka. W regule tej nie chodzi o konformizowanie wychowanka, lecz o jego dojrzały sposób funkcjonowania społecznego, to znaczy taki, w którym bierze on pod uwagę sytuację drugiego człowieka. *Zasada akceptowania* jest bezwarunkowym pozytywnym i podmiotowym nastawieniem do osoby wychowanka. Przesłanka ta pozwala na odróżnienie człowieka od tego, co on czyni. Jest tolerancją człowieczeństwa, godności osoby ludzkiej i podmiotowości podopiecznego (Węgliński, 2004). *Zasada wzajemności* dotyczy postawy wychowawcy wobec wychowanka. Według tej reguły rola i zadanie pedagoga polega na zapewnieniu w procesie resocjalizacji odpowiedniego klimatu (dobroci, poszanowania, przywiązania i sympatii)

(Sobczak, 2007). *Zasada respektowania* polega na uwzględnieniu indywidualności wychowanka, liczeniu się z jego osobą oraz pozytywnym podejściem do sposobu, w jaki postrzega świat, ponieważ jest on aktywnym uczestnikiem procesu resocjalizacji i jego głównym aktorem. Konsekwencją wprowadzenia tych zasad będzie płynność samego procesu resocjalizującego. W tej procedurze reguły postępowania będą się aktualizować, ale nie według wcześniej przyjętych założeń, lecz na skutek dostosowania ich do aktualnego etapu rozwoju konkretnego wychowanka (Sobczak, 2009).

Edukacja Jana Amosa Komeńskiego a wychowanie resocjalizujące

Jan Amos Komeński przede wszystkim założył, dziś można by powiedzieć, personalizację procesu wychowania, opartą na relacyjnym odniesieniu nauczyciel – uczeń. Zasady, które podawał, w głównej mierze dotyczyły pedagoga/ nauczyciela, tego, jak powinien on traktować wychowanka i jak się do niego odnosić, co robić, aby oddziaływanie w tej relacji było skuteczne, jakie stosować metody. Proponował metody motywujące, aktywizujące i stymulujące zmysły ucznia. Ciekawym sposobem i jednocześnie innowacyjnym jak na owe czasy były tak chętnie dziś używane w resocjalizacji metody dramowe, polegające na odgrywaniu w konkretnej sytuacji roli społecznej.

Komeński wyszedł od zasady akceptowania wychowanka, uznając – podobnie jak Czapów – że jest on aktywnym uczestnikiem procesu wychowania. Gdy zestawimy zasady Czapowskiego (1978) wychowania resocjalizującego z propozycją Komeńskiego, to odnajdziemy tam bardzo wiele wspólnych wątków. Czapów mówi o zasadzie reedukacji i ujmuje ją w kategoriach socjalizacji, a nie tylko dydaktyki. Podobnie myśli Komeński, podkreślając znaczenie relacji osobowych w dydaktyce. Zasada wszechstronnej i perspektywicznej opieki zakłada troskę o potrzeby wychowanka i jego przyszły udział w sferze głównie ekonomicznej (samowystarczalność). U Komeńskiego może nie tak dobitnie, ale analogicznie mamy do czynienia z tą regułą. Uważał on, że już w szkole elementarnej należy przysposobić dziecko do jakiegoś zawodu, gdyż wówczas – posiadając jakiś konkretny typ umiejętności – będzie ono mogło poradzić sobie w przyszłości. Czapowa zasada akceptowania, czyli pozytywnego i podmiotowego traktowania osoby wychowanka, oraz zasada wzajemności, będąca tworzeniem odpowied-

niego klimatu wychowawczego, wydają się niczym nie różnić od propozycji Komeńskiego. Jeżeli chodzi o zasadę bezwzględnego respektowania wychowanka, wydaje się, że Czapów poszedł znacznie dalej w swoim myśleniu niż Komeński. Czapów mówi wprost, że wychowawca powinien liczyć się ze zdaniem ucznia. Komeński twierdzi nieco łagodniej, że nauczyciel i uczeń powinni razem dyskutować w celu osiągnięcia konsensusu. Nie ma mowy o tym, że nauczyciel ma liczyć się ze zdaniem wychowanka. U Komeńskiego pedagog ma wziąć pod uwagę twierdzenia ucznia, czy sposoby jego interpretacji. Ostatnią z omawianych zasad jest reguła wymagania. Wydaje się, że wymagania, jakie stawiał Czapów, posiadają nieco inny charakter niż te, o których mówił Komeński. Według Czapowa wymagania mają doprowadzić wychowanka do dojrzałości, polegającej na dostrzeganiu potrzeb drugiego człowieka. Komeński raczej wprost formułował wymagania dydaktyczne i moralne oraz zobowiązania wobec społeczeństwa.

Należy też pamiętać, że Komeński jako pierwszy mówił o edukacji permanentnej, ponadto nie wykluczył nikogo z procesu edukacji, poza dziećmi upośledzonymi umysłowo. Nie wiadomo, czy zrobił to na skutek przekonań, czy – teorii. Niezależnie od tego, z jakich powodów o tym wspominał, należy mu się za to szacunek. Trzeba jednak pamiętać, że w średniowieczu, gdy założono szpitale, ochronki, sierocińce, uniwersytety i szkoły publiczne dla dzieci – również nikogo nie wykluczano. Dzieci chodziły do szkoły dopóki nie skończyły się w renesansie pieniądze na cele społeczne i dopiero w obecnych czasach powstał cały system społeczno-prawny dotyczący inkluzji społecznej, prawdopodobnie również z pobudek ekonomicznych, gdyż każda ideologia zwraca uwagę na utylitaryzm. Komeńskiemu należy się także szacunek za wprowadzenie do procesu edukacji metod dramowych i zwrócenie uwagi na sposób komunikowania się, czyli na rozwój mowy i języka.

Wnioski

W edukacji Jana Amosa Komeńskiego można odnaleźć uniwersalne stwierdzenia, które w pedagogice resocjalizacyjnej są aktualne do dziś. Dotyczą one głównie zakresu metodycznego, nie – teoretycznego. W przeciwieństwie do tego, co twierdzi Muszyński (2014), uważa się, że Komeński nie tworzył teorii edukacji, tylko opisywał samo jej zjawisko. Należy przypuszczać, że była ona dla niego środkiem do *Panorthosis*, dlatego przede

wszystkim skupił się na procesie wychowawczo-dydaktycznym i w sposób praktyczny pokazywał, jak należy skutecznie go prowadzić.

Komeński w edukacji wyszedł od założeń antropologicznych, określających kim jest człowiek. Uznał, że jest on wolny, gdyż dysponuje wolną wolą, jest rozumny i włada możliwością działania. To wystarczyło, aby opisać to, co należy uczynić, aby jeszcze bardziej rozwinąć te możliwości, które każdy posiada z natury.

Współczesna edukacja zatraciła to, co Komeński tak dobitnie podkreślał, a mianowicie aspekt prakseologiczny procesu dydaktycznego. Cały czas podejmowane są próby przywrócenia praktyce znaczącej roli w procesie dydaktycznym. Przykładem jest antropologiczna teoria dydaktyczna, ale i ta nie może się przebić we współczesnym systemie oświatowym, choć jest rozwijana od końca lat 70. XX wieku. Stosowanie tylko zasady pogłębłości proponowanej przez Komeńskiego nie wystarczy do objęcia całej gamy możliwych zastosowań wiedzy w praktyce. Szkoda, że pod tym względem uwagi Komeńskiego zostały zignorowane, i to na każdym etapie edukacji.

Przyjętą w badaniach tezę należy potwierdzić, stwierdzając, że w uniwersalnej pedagogice Jana Amosa Komeńskiego znajduje się taki przekaz metodycznego oddziaływania wychowawczego, który w niektórych aspektach wykorzystywany jest w wychowaniu resocjalizującym.

Dyskusja

Przedstawiona analiza może świadczyć o tym, że nie trzeba wprowadzać bardzo skomplikowanych metodologicznie teorii pedagogicznych, wystarczy rozpocząć rozważania nad wychowaniem od założeń antropologicznych, aby dedukcyjnie dojść do wniosków analogicznych do tak żmudnie i skrupulatnie budowanych na podstawie empirii indukcyjnej. Ponadto nie da się zbadać empirycznie obszaru duchowości człowieka. Dziś ledwo są określane pewne sfery funkcjonowania na poziomie ludzkiej psychiki, która przecież jest materialna, ale i tak trafność tych analiz jest ograniczona i są one niepewne.

Brak też jest w pedagogice teorii opisujących na poziomie przedzałożeniowym przyjmowane przesady. Współczesne koncepcje wychowania budowane są zazwyczaj na założeniach epistemologicznych, które w konsekwencji sytuują antropologię wychowania w rozumieniu platońsko-materialistycznym (Gogacz, 1993), gdzie człowiek jest sumą cech, które można dowolnie zestawiać i na tej podstawie orzekać o jego funkcjonalnym

zachowaniu się. W efekcie – tworzyć programy naprawcze na bazie uprzednich teoretycznych założeń, w oderwaniu od konkretnego człowieka i jego zintegrowanego substancjalnie stanu duchowo-fizycznego, będącego jednością – czyli podmiotem, w którym cechy są zakotwiczone. Ponadto należy pamiętać, że pedagogika zajmuje się człowiekiem, a nie jego cechami, z których w idealizmie i materializmie się go sumuje. Podejście holistyczne nie wystarczy.

Powyższe analizy teoretyczne wskazują na konieczność pogłębienia badań w zakresie dokładnego opisanie metod wychowawczych proponowanych przez Jana Amosa Komeńskiego i odróżnienia ich od procesu dydaktycznego. To pomoże właściwie zidentyfikować jego system wychowania. Jego uniwersalna pedagogika zbudowana na bazie neopłatońskiej antropologii jest cały czas aktualna. Wymaga jedynie opracowania pod względem ogólnego dopasowania jego propozycji do współczesnego oglądu rzeczywistości. Ponadto w aspekcie badawczym potrzeba rzetelnego wyabstrahowania samego procesu wychowawczego proponowanego przez Komeńskiego z jego specyficznego perenializmu. Nie chodzi o to, aby mówić *dlaczego coś twierdził*, tylko *co twierdził* na temat wychowania, a następnie na tej bazie przedstawić przyczynowość tych twierdzeń. Odwrotne wnioskowanie też jest możliwe, ale większość współczesnych opracowań wychodzi od przyczyn, czyli twierdzeń autora, i skupia się na ich skutkach w odniesieniu do terażniejszości, jak w niniejszej prezentacji. Czas, aby przeprowadzić proces odwrotny, a następnie porównać wynikające z obydwu analiz stwierdzenia.

Bibliografia

- Bieńkowski T., *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000.
- Chevallard Y., *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*, "Recherches en Didactique des Mathématiques" 1999, 19(2), pp. 221-266, <https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/>, dostęp: 29.06.2022.
- Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.
- Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Dewey J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York 1997.

- Florczykiewicz J., *Drogi prowadzące do wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie w twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2016, t. III, s. 53-62.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Grzegorzczak B., *Uczeń w szkole Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2014, t. I, s. 219-226.
- Hábl J., *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*, Hradec Králové 2010.
- Herbart J.F., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
- Kalita C., *Jana Amosa Komeńskiego człowiek jako „wolny użytkownik świata”*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2016, t. III, s. 63-70.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973.
- Komeński J.A., *Pisma wybrane*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Konopczyński M., *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich*, Warszawa 2006.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa 1996.
- Liyanage Ch., Elhag T., Ballal T., Li Q., *Knowledge communication and translation – a knowledge transfer model*, “Journal of Knowledge Management” 2009, 13(3), pp. 118-131, <http://doi.org/10.1108/13673270910962914>.
- Muszyński H., *Metodologiczne podstawy twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2014, t. I, s. 93-118.
- Nonaka I., Toyama R., Konno T., *SECI, “Ba” and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation*, “Long Range Planning” 2000, Vol. 33, pp. 5-34, [http://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](http://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6).
- Pospiszyl Kazimierz, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływania*, Warszawa 1998.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2005.
- Pytka L., *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, w: *Resocjalizacja, t. 1*, B. Urban, J.M. Stanik (red.), Warszawa 2007, s. 73-77.
- Rybska E., Sajkowska Z., *Czym jest antropologiczna teoria dydaktyki (ATD)?*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35, s. 367-383, <http://doi.org/10.14746/se.2015.35.19>.
- Sitarska B., *Jan Amos Komeński w trzecim tysiącleciu. Odczytania – Kontynuacje – Krytyka*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2018, t. V, s. 211-250.
- Sobczak S., *Aksjologia i antropologia pedagogiki resocjalizacyjnej*, Warszawa 2009.
- Sobczak S., *Celowość wychowania*, Warszawa 2000.
- Sobczak S., *Klimat społeczny w instytucji resocjalizacyjnej*, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 3, s. 133-152.
- Stępkowski D., *Herbart afirmacja codzienności*, „Forum Pedagogiczne” 2014, 1, s. 155-169.
- Suchodolski B., *Komeński*, Warszawa 1979.

- Szecówka A., *Kształcenie resocjalizujące*, w: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. 1, Warszawa 2007, s. 249-277.
- Sztobryn S., *Polska XX-wieczna recepcja pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2017, t. IV, s. 57-72.
- Sztobryn S., *Znaczenie i obecność myśli pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego w prądach i kierunkach pedagogiki nowego wychowania*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2018, t. V, s. 23-31.
- Terruwe A.A., Baars C.W., *Integracja psychiczna*, Poznań 1989.
- Węgliński A., *Podmiotowość resocjalizacji nieletnich w modelu wychowania optymalnie przystosowującego*, Lublin 1990.
- Wroczyński R., *Komeńskiego koncepcja kształcenia przez całe życie*, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 2, s. 126-133.
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008.