



Agnieszka Michalkiewicz-Gorol

ORCID: 0000-0002-8297-038X

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

Inspiracje Komeńskiego i Komeńskim. Szkic o planie kształcenia językowego z wieku XVII i jego znaczeniu dla współczesności

Inspirations of Comenius and by Comenius. The outline of the 17th century language education plan and its importance for the contemporary

DOI: 10.34739/szk.2021.08.08

Streszczenie: Szkic stanowi próbę odpowiedzi na pytania o stan osadzenia naukowego, a przede wszystkim o inspiracje nowoczesnej koncepcji dydaktycznej, i szerzej pedagogicznej, Jana Amosa Komeńskiego dorobkiem twórców, których rozstrzygnięcia pedagogiczno-filozoficzne powstały w pierwszej połowie XVII wieku, a zwłaszcza spuścizną Sebastiana Petrycego z Pilzna w kontekście specyfikacji języków obcych i ich planu nauczania. Punkt wyjścia rozważań stanowią kontekst edukacyjny, kulturowy, społeczny, a także ten związany z rewolucją medialną z wieku XVII i XXI. W próbie sformułowania odpowiedzi na te pytania niezbędne okażą się analizy fragmentów *Przydatków* Sebastiana Petrycego, tekstów komeniologów, a także współczesnych dydaktyków, naukowców i noblistki. Ustalenie stopnia inspiracji, które były ważne dla Komeńskiego, może okazać się znaczące w kontekście badania znaczenia idei tego wielkiego pedagoga dla rozwoju nauki i edukacji.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, Sebastian Petrycy z Pilzna, kształcenie językowe, historia myśli pedagogicznej, dydaktyka, kompetencje kluczowe

Abstract: This outline is an attempt to answer the questions concerning the scientific foundation and, above all, the inspiration of modern didactic and pedagogical concepts of John Amos Comenius by works of authors whose pedagogical and philosophical solutions appeared in the first half of the 17th century, especially the legacy of Sebastian Petrycy of Pilsen, in the context of foreign languages specifications and plans for teaching them. Educational, cultural and social contexts, as well as the media revolution of the 17th and 21st centuries, are the starting point for these considerations. Analysis of some excerpts from Sebastian Petrycy's *Przydatki*, comeniolgists', contemporary educators', scientists' and a Nobel Prize winner's works are essential in an attempt to formulate answers to these questions. Establishing the extent of inspiration which appeared to be important to Comenius may prove to be significant in the context of studying the significance of this great pedagogue's ideas for the development of science and education.

Keywords: Jan Amos Komenski, Sebastian Petrycy of Pilsen, language education, history of pedagogical thought, didactics, key competences

„Przez długie wieki dzieci uczyły się łaciny, a także greki, z dystychów przypisywanych Katonowi. (...) Dzieci uczyły się z niego przez cały wiek XVII, istnieje nawet wydanie z roku 1802. Otóż nauki moralne pseudo-Katona są sformułowane w bardzo dosadnym języku, w duchu późnej starożytności i średniowiecza (...). Dzieci tłumaczyły więc na francuski maksymy w rodzaju: «Nie dowierzaj żonie uskarżającej się na twoje sługi, bo często żona nie znosi tego, kto kocha jej męża». Albo: «Nie staraj się poznać zamysłów Boga za pomocą czarów». «Uciekaj przed żoną, która chce nad tobą zapanować z racji swojego wiana, nie zatrzymuj jej, jeśli staje się niesforna» itd.” (Ariès, 2010: 174-175). Philippe Ariès w swojej pracy *Historia dzieciństwa* przekonuje, że pseudo-Katon popadł później w zapomnienie, jednak za początek odchodzenia jego twórczości w niepamięć wskazuje dopiero początek XIX stulecia (Ariès, 2010: 175). Biorąc pod uwagę kontrowersje formułowane przez naukowców wobec wielu tez stawianych w przywołanej pracy Arièsa (Wyrobisz, 2007: 590), należy jednak podkreślić, że od IV wieku do XIX wieku, przez niemal 1500 lat, uczniowie szkół parafialnych, katedralnych, kolegiackich czy klasztornych w całej Europie uczyli się łaciny i nauk moralnych z podręczników łaciny Donata, poznawali też jedno- lub dwuwiersowe prawdy – mądrości życiowe – sentencje Pseudo-Katona (Gubański, 1984: 217). Szkoła w Europie doby średniowiecza i renesansu, ale także w kolejnych stuleciach, była nasiąknięta nie tylko pseudo-Katonem, ale dyscypliną, karnością i posłuszeństwem w obligatoryjnej nauce łaciny. Treść owych zwięzłych formułek, recytowanych z pamięci przez nauczycieli i uczniów, najczęściej przez jednych i drugich bezrefleksyjnie odtwarzana, była oderwana od rzeczywistości i świata młodego człowieka, który poznawał nowy język w oparciu o anachroniczne prawdy, brzmiące niejasno wskazania i reguły. Uczniowie i nauczyciele korzystali przez wiele stuleci między innymi z tego niemodyfikowanego, skostniałego podręcznika języka łacińskiego czy etyki¹. O jego sile i popularności świadczą liczne tłumaczenia na języki narodowe – na język polski

¹ „Dystychy Pseudo-Katona, z całą pewnością nie należące do arcydzieł literackich, były utworem typowo utylitarnym — podręcznikiem szkolnym, traktowanym jako elementarne źródło nauki i ćwiczeń w zakresie łaciny, a jednocześnie uniwersalnych mądrości życiowych, wyrażonych w postaci sentencjonalnych, synkretycznych formułek. Już od początku istnienia Dystychów propagatorzy zawartych w nich prawd etycznych zdawali sobie sprawę, że zbiór ten o wiele skuteczniej spełniać będzie swe moralizatorskie zadanie, jeśli przetłumaczony zostanie na języki narodowe. Powstała w ten sposób specyficzna sytuacja odbiorcza, w której dzieło Pseudo-Katona okazało się równie poczytne w wersji oryginalnej (jako podręcznik łaciny), jak i w przekładzie (jako podręcznik etyki). Dwujęzyczny tekst w obiegu czytelnym nie stanowił w dawnych epokach zjawiska wyjątkowego. Jednak w przypadku Dystychów było to zdeterminowane koniecznością spełniania dwóch, równorzędnych pod względem doniosłości, funkcji edukacyjnych” (Gubański, 1984: 218-219).

Dystychy Pseudo-Katona były przekładane od XVI do XVIII wieku przez między innymi Franciszka Mymera, Sebastiana Fabiana Klonowica, Stanisława Petrycego czy Jana Ziemięckiego (Gubański, 1984: 220).

Nauczyciel Roku 2018, psycholog, nauczyciel etyki i filozofii Przemek Staroń, przywołując w swojej książce edukacyjną historię Jeana-Francoisa Champolliona, zwrócił uwagę, że ten, jako pięciolatek w 1795 roku, nauczył się czytać i: „(w) wieku 11 lat dowiedział się, co to są hieroglify. Zafascynował się nimi i zaczął marzyć, że kiedyś je odczyta. Został przyjęty na Uniwersytet w Grenoble przed skończeniem 18 lat. Jako 32-latek odczytał hieroglify na Kamieniu z Rosetty, co stało się przełomem w badaniach starożytności. Wyobraźcie sobie, że operował 16 językami! Jean-Francois zapewne nie zdałby w Polsce matury – ani z polskiego, ani z matematyki. Jak patrzę na nasze testy maturalne z języków obcych, nie mam też wcale pewności, że zdałby z angielskiego czy niemieckiego” (Staroń, 2020: 26). Staroń zwraca się do uczniów ze swoistym apelem, aby byli świadomi, że nie można być ze wszystkiego dobrym, tłumaczy na przykładzie wybitnego francuskiego językoznawcy i archeologa, który w dzieciństwie i młodości nie przepadał za ortografią i matematyką, że ważne jest podążanie za swoimi zdolnościami i zainteresowaniami. Podkreśla jednak wyraźnie, że współczesna szkoła i wystandardyzowane egzaminy zewnętrzne wydają się pozostawiać wiele do życzenia, jeśli mowa o treściach będących przedmiotem zmagania szkolnych i egzaminacyjnych młodego człowieka w XXI wieku. O ile, co warto z całą mocą podkreślić, podręcznikiem do nauki języka obcego nie są już współcześnie *Dystychy* Pseudo-Katona, o tyle warto pytać, jak ma się wiedza zdobywana przez uczniów i testowana przez nauczycieli do praktycznych umiejętności współczesnego, nowoczesnego obywatela.

Pytania o kondycję szkoły były zadawane od początku jej istnienia. Odpowiedź Seneki, notabene wychowawcy Nerona, wielkiego rzymskiego mówcy, filozofa i poety z I wieku n.e., zawarta w jednym z listów, wydaje się nieustająco uniwersalna – *Non vitae, sed scholae discimus* (Michalkiewicz-Gorol, 2007: 75). Paradoksalnie ta dobitna diagnoza kondycji rzymskiej szkoły z I w. n.e. przetrwała do naszych czasów w odwróconej, trochę „katonowej” formule sentencji z podręcznika łaciny dla dzieci – brzmi ładnie i zupełnie nieproblematicznie – *Non scholae, sed vitae discimus*. Na lekcjach łaciny w XXI wieku, jak w krzywym zwierciadle, uczniowie są zmuszani do wygłaszania i tłumaczenia na język polski zdania, że oto nie uczymy się dla szkoły, lecz dla samych siebie. Jak przekonują przedstawiciele subdyscypliny pedagogiki, jaką jest historia myśli pedagogicznej, każda epoka mogła i może liczyć na ludzi, którzy nie tylko kwestionują zastany szkolny porządek, ale próbują zainicjować program zmian, rozwiązań, a także proponują pakiet narzędzi,

dzięki którym praca nauczyciela i ucznia może nabrać innego, lepszego wymiaru.

W jednym z najnowszych akademickich podręczników do dydaktyki, *Paradygmaty dydaktyki*, Dorota Klus-Stańska zauważa: „(...) model systemu klasowo-lekcyjnego z podziałem na przedmioty, który do dziś «z przyzwyczajenia» jest realizowany w szkole, opracował wielki czeski pedagog, Jan Amos Komeński w XVII wieku. Nikt się też nie zastanawia, dlaczego w szkole uczymy się szczegółowych treści z biologii czy geografii, ale już nie ma takich przedmiotów, jak psychologia, prawo czy antropologia, które są bardzo ważne z punktu widzenia potrzeb indywidualnych i społecznych. Nie ma, bo... nie było” (Klus-Stańska, 2018: 19). W przywołanym passusie Jan Amos Komeński pojawia się jako reformator, twórca nowoczesnej koncepcji kształcenia z XVII wieku, którego dorobek, jak twierdzi autorka podręcznika, dzięki czynnikom ogólnokulturowym, modelującym współczesne praktyki dydaktyczne, między innymi tradycjom, zwyczajom i normom, jest bezrefleksyjnie, siłą inercji kulturowej. Owo spłaszczenie, jeśli nie wypaczenie idei Komeńskiego kontestuje Klus-Stańska w kolejnym fragmencie: „(z)asada pogładowości, którą już w XVII wieku zaproponował w dydaktyce jej wielki twórca Jan Amos Komeński, była przez niego rozumiana jako kontakt z okazami naturalnymi i żywą obserwacją. Dziś, nawet we wczesnej edukacji, nagminnie jest redukowana do ilustracji w podręcznikach” (Klus-Stańska, 2018: 68).

Na przestrzeni ponad dwóch tysięcy lat pojawiło się wiele tekstów, w których autorzy zwracali uwagę na poważne zaniedbania współczesnej im szkoły, dostrzegali problemy i próbowali je rozwiązać proponując nowatorskie rozstrzygnięcia. W przywołanym wyżej podręczniku akademickim *Paradygmaty dydaktyki* w indeksie nazwisk nie spotkamy Arystotelesa, Platona, Kwintyliana, Vives’a, Locke’a, Piramowicza czy Kołłątaja, których wkład w rozwój myśli pedagogicznej jest niebagatelny, natomiast wielokrotnie przywołane są postacie Jana Amosa Komeńskiego i Jana Jakuba Rousseau. To ich ustalenia pedagogiczne i ściślej dydaktyczne stanowią często punkt wyjścia do rozważań o kondycji współczesnej dydaktyki szkolnej. Można niejednokrotnie odnieść wrażenie, że system polskiej oświaty próbuje rozwijać myśl pedagogiczną i dydaktyczną, która powstała w XVII i XVIII wieku. Pytanie, które się nasuwa jako najbardziej uwierające, brzmi dzisiaj, czy jest to rozwój twórczy?

Niezaprzeczalnie dorobek Jana Amosa Komeńskiego dla rozwoju dydaktyki, nie tylko z zakresu metodyki nauczania języków obcych, jest ogromny. Sięgać po teksty Morawianina, to z punktu widzenia współczesnej myśli pedagogicznej oznacza przede wszystkim szukać i odnajdywać ciągle wiele progresywnych, nowatorskich pomysłów na pracę z uczniem. Bardzo ważne

wydaje się w procesie badań nad znaczeniem idei Jana Amosa Komeńskiego dla rozwoju nauki i edukacji uwzględnienie doświadczenia biograficznego tego wybitnego pedagoga. Z pewnością uczył się łaciny i nauk moralnych na podstawie *Dystychów* Pesudo-Katona, czytał i analizował teksty Arystotelesa, Platona, Kwintyliana, Vives'a czy Locke'a, dostrzegał społeczną rolę kobiet i ich edukacyjną nieobecność, był uwikłany w wielkie konflikty polityczne oraz międzynarodowe, mieszkał między innymi w Lesznie i organizował gimnazjum w Sierakowie. W związku z tymi ostatnimi z wymienionych biograficznych epizodów warto zapytać, czy mógł spotkać się z tekstami jednego z najwybitniejszych polskich arystotelików, Sebastiana Petrycego z Pilzna. W niniejszym szkicu zostanie podjęta próba odpowiedzi na to pytanie, a także analiza fragmentów tekstów twórców z przełomu renesansu i oświecenia, którzy ciągle, jak się wydaje, wywierają lub powinni wywierać wpływ na współczesną myśl pedagogiczną.

Leszno i Pilzno. Możliwości inspiracji

O istocie dokonań Komeńskiego Sławomir Sztobryn napisał: „(c)zytamy go wciąż od nowa i usiłujemy wykorzystać jego przesłanie w zmieniającej się wspólnej Europie i Polsce. Patrząc z tej perspektywy, będziemy szukać w tej wielowątkowej filozofii wychowania, jaką rozwijał (nie skończył) Komeński, antecedensów naszej teraźniejszości, naszej intelektualnej, moralnej czy estetycznej tożsamości. (...) Komeński łączy w sobie dwie, ważne także współcześnie, cechy – jest bez wątpienia duchem regionalnym, przez związek z religią i diasporą braci czeskich, ale jednocześnie jest duchem uniwersalnym, jest Europejczykiem niosącym uniwersalne, a nawet utopijne przesłanie dla potomnych – ideę demokracji, upodmiotowienia, oświecenia, powszechnego szczęścia” (Sztobryn, 2017: 65).

U Sebastiana Petrycego z Pilna (1554-1626), wybitnego przedstawiciela polskiego renesansu, arystotelika, lekarza, filozofa i poety, akcenty w koncepcji pedagogicznej układają się inaczej. „Wychowanie moralne, umysłowe, estetyczne i fizyczne podporządkowane jest przede wszystkim jednemu celowi – naprawie stosunków głównie społecznych, ale także politycznych i gospodarczych w Rzeczpospolitej. Ukształtowanie dobrego człowieka i obywatela stanowiło oś koncepcji pilźnianina. Perspektywa nauk społeczno-politycznych w konstruowaniu wskazówek pedagogicznych ma w *Przydatkach* zasadnicze znaczenie. Istotny jest również kontekst filozofii moralnej w odtworzeniu koncepcji pedagogicznej Petrycego i jej wymiar aretologiczny. Wychowanie w cnotach, ściśle w *Przydatkach* określonych, ma pozwolić człowiekowi, niezależnie od pochodzenia i statusu majątkowego, dążyć do

bycia dobrym. Cnoty, które szczególnie wyróżnia Petrycy, mają związek z uzdrowieniem kondycji moralnej, obyczajowej i politycznej polskiego społeczeństwa” (Michalkiewicz-Gorol, 2020: 192). Jeśli o wychowaniu w koncepcji Petrycego można powiedzieć, że w aspekcie intelektualnym miało charakter elitarny, to na gruncie wychowania moralnego przyjęło ono cechę egalitarności. Współcześnie wydaje się, że te proporcje są odwrócone. Egalitaryzm dotyczy przede wszystkim kształcenia umysłowego, zaś w kontekście charakterystyki nauk etycznych pojawia się określenie elitarności. Komeński wyrażał potrzebę demokratyzacji w obydwu tych obszarach. Różnic, ale i podobieństw w rozstrzygnięciach pedagogicznych pilźnianina i Morawianina jest wiele.

Sebastian Petrycy nie stworzył jednolitej koncepcji pedagogicznej zawartej w konkretnym dziele, jego wskazówki z zakresu myśli pedagogicznej przyjęły rozproszoną strukturę odautorskich komentarzy do tłumaczeń na język polski trzech ksiąg Arystotelesa: *Polityki*, *Etyki* i *Ekonomiki*. Daty wydania kolejnych ksiąg przypadają na 1602 – *Ekonomiki* pseudo-Arystotelesa (pełne brzmienie drukowany tekst uzyskał dopiero w 1618 roku), na 1605 – *Polityki* i wreszcie *Etyki* na rok 1618 (Grzybowski, 1956: 4). Pobyt Komeńskiego w Lesznie przypada z przerwami na lata 1628-1642, 1648-1650 i 1654-1656 (Sitarska, 2018: 216). Odległość między Pilzнем a Leszнем wynosi niespełna 500 kilometrów. Jak zauważa Konstanty Grzybowski: „(w) epoce, w której państwo wkroczyło już wyraźnie na drogę, której rezultatem jest różnowierca postawiony poza prawem, mieszczanin i chłop pognębiony, szlachcic pełen frazesów o «złotej wolności» i «nierządzie», którym «Polska stoi», król bezsilny, centralny aparat państwowy unicestwiony, oligarcha w swym faktycznym państewku wszechwładny, głos Petrycego jest mimo wszelkich załamaniań i niekonsekwencji autora – głosem, który wskazuje drogę inną. I ma swoją wymowę fakt, że nie jest to głos regalistycznego magnata ani głos rozsądnego (*rari nantes in gurgite vasto*) szlachcica, lecz głos mieszczanina, tego który nie ma «żadnej wolności w Rzeczypospolitej», a przecież jaśniej widzi i dalej patrzy, niż ci, którzy nią rządzą” (Grzybowski, 1956: XLIV). Przy doświadczeniach i zaangażowaniu politycznym Komeńskiego nie sposób założyć, że twórczość Sebastiana Petrycego mogła być dla niego obca. Barbara Sitarska zauważa, że: „(w)e wszystkich zakresach swojej działalności – głównie jako obywatel Leszna – Komeński odbywał liczne podróże i prowadził imponującą korespondencję z uczonymi w Polsce (głównie Gdańsk, Elbląg, Toruń) i w Europie (głównie: Szwecja, Anglia, Holandia, Siedmiogród, Sárospatak na Węgrzech). Z każdym miastem, z każdym państwem, w którym przebywał, związana jest jakaś znacząca działalność lub/i wydanie jakiegoś wielkiego dzieła” (Sitarska, 2018: 217). Wydania tłumaczeń kolejnych ksiąg Arystotele-

sa i tak zwanych *Przydatków* nie mogły przejść w dysputach intelektualistów bez echa. To tak jakby dzisiaj nikt w przestrzeni medialnej, zwłaszcza tej internetowej, nie odniósł się do wydania nowej pracy Yuvala Noaha Harariego, Noama Chomsky'ego czy Jurgena Habermasa.

„Zdumiewa fakt, że w XXI wieku odkrywamy aktualność dzieł Jana Amosa Komeńskiego, jego filozofii i pedagogiki. Jeśli chodzi o idee pansoficzne Komeńskiego, to jestem przekonana, że można je realizować współcześnie, zachowując główne założenia myśliciela, ale modyfikując je i dostosowując do współczesności, z uwzględnieniem rozwoju społeczeństw na tym etapie warunków, w jakich przyszło nam żyć, a przede wszystkim kultury, nauki i współczesnych systemów edukacyjnych, biorąc pod uwagę systemy filozoficzne, stanowiące bazę współczesnego systemu edukacji” (Sitarska, 2020: 224). Wydaje się, że słowa Barbary Sitarskiej o znaczeniu dorobku pedagogicznego Komeńskiego dla współczesnych pokoleń uczniów, nauczycieli, badaczy i po prostu społeczeństw można byłoby przetransponować na rekapitulację rozstrzygnięć pedagogiczno-filozoficznych także Sebastiana Petrycego z Pilzna.

Wśród bliźniaczo niemal sformułowanych ustaleń z zakresu fundamentalnych dyrektyw pedagogicznych należy wskazać, zarówno u Komeńskiego, jak i Petrycego, kolejno: znaczenie i wagę wychowania w domu rodzinnym, uznanie zabawy za główną metodę kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, postulaty wprowadzenia szkoły publicznej, i wreszcie kategoryczne opinie o potrzebie ograniczenia kar fizycznych wobec dzieci (Michalkiewicz-Gorol, 2020: 32-39). Słowa Sebastiana Petrycego: (...) przymuszanie jest rozmaite: przymuszanie napominaniem i skromnym karaniem, takie przystojne małym ludziom; przymuszanie zaś zbyt nie przystoi małym dzieciom, jakie jest usilne karanie, zbyt bicie” (Petrycy, 1956: 448) są świadectwem wyjątkowości i renesansowej dojrzałości pilźnianina, bowiem domaga się w nich szacunku wobec „małych ludzi”, traktując dziecko jako człowieka, nie wyłącznie „dziatki”, „dzieci”, „młódź”. Określenia „mali ludzie” użył Petrycy tylko raz i w tym właśnie kontekście (Michalkiewicz-Gorol, 2020: 39). Język Petrycego wpisuje go w poczet najznamienitszych przedstawicieli myśli pedagogicznej, obok Komeńskiego, Locke'a, Rousseau, którzy zdecydowanie sprzeciwiali się karom fizycznym w wychowaniu, jakże powszechnym w Europie od czasów Arystotelesa aż do schyłku XX wieku.

Plan kształcenia językowego w ujęciu Komeńskiego i Petrycego

Tytuł ojca nowożytnej pedagogiki i dydaktyki języków obcych należy niepodzielnie do Jana Amosa Komeńskiego. Jego podręczniki *Janua linguarum*

reserata oraz *Orbis sensualium pictus* powstałe w XVII wieku przez kolejne stulecia stanowiły fundament nauki języków, a także rozwoju dydaktyki tychże. Sławomir Sztobryn zwraca uwagę na liczne badania, które dowodzą, że postępy prac nad *Januą* okazały się swego rodzaju asumptem dla Komeńskiego do rozwoju idei pansofii (Sztobryn, 2020: 25 i n.). Wymienia w tym kontekście Łukasza Kurdybachę, ale także Nawoję Mikołajczak-Matyję, o której spostrzeżeniu mówi: „(w)śród rozpraw odwołujących się do pansofii jako całości, jak i do jej poszczególnych składników godna uwagi jest niewielka, ale ważna informacja sformułowana przez filolożkę psycholingwistkę. Nawoja Mikołajczak-Matyja w swojej rozprawie podjęła zagadnienie «alfabetu myśli ludzkiej», którego celem jest stworzenie hierarchicznego, logicznego systemu pojęć” (Sztobryn, 2020: 32). Rodzi się w Komeńskim myśl o stworzeniu uniwersalnego języka, który potrafiłby oddawać ludzkie myśli.

Podręczniki Komeńskiego do nauki języków mają swoje korzenie w pracach Grzegorza Knapskiego, a szczególnie w jego leksykonie *Thesaurus*, wydany w 1621 roku w Krakowie. Zasadnicze znaczenie z perspektywy wyłaniającej się podczas prac nad *Januą* idei pansofii ma katalog wybitnych polskich encyklopedystów, polihistorów, z których dorobkiem Jan Amos Komeński mógł mieć okazję się zapoznać. Maria Wichowa wymienia między innymi Grzegorza Knapskiego, Bartłomieja Keckermanna, Jana Adama Kochańskiego, Jana Jonstona, ks. Benedykta Chmielowskiego, a także Sebastiana Petrycego z Pilzna (Wichowa, 1999: 46). Należy zatem dostrzec możliwość źródeł inspiracji Komeńskiego w procesie budowania koncepcji kształcenia językowego właśnie w *Przydatkach* Petrycego.

Sebastian Petrycy dokonuje na kartach *Przydatków* ogólnej klasyfikacji języków, stawiając zasadniczą granicę pomiędzy językiem „domowym” – ojczystym i językami „cudzymi” – obcymi. Za język ojczysty uważa, naturalnie, polski. W związku z językami obcymi czyni rozróżnienie na języki „przednie” i „poślednie”. Do pierwszej kategorii języków „cudzych” zalicza łacinę, grekę i hebrajski. W grupie języków „poślednich” wymienia dwie kategorie: języków „pogranicznych” narodów np. niemiecki i języki „odległych” narodów np. włoski czy francuski. W przydatku do *Księgi Ósmej Polityki Arystotelesowej* zatytułowanym *Jeśli języków obcych potrzeba się uczyć* Petrycy jednoznacznie deklaruje nadrzędność w nauce języków języka ojczystego: „Nie przystoi językiem gardzić, w którym się kto urodził, owszem, to czyni ozdobę ojczyzny i chwałę swój rozszerzać co najwięcej, aby tak mógł być dostateczny, jako u inszych narodów. Dla czego nieźle Mariusz ganił tych, którzy się uczyli języka greckiego od tych ludzi, którzy byli pod mocą ich niewolnikami” (Petrycy, 1956: 448).

Co do nauki języków obcych pilźnianin przekonuje: „To też wiedzieć trzeba, iż za umiejętnością języka nie idzie nauka. Nie zaraz ten uczony jest, kto po grecku, po żydowsku umie, ale kto się uczy nauk i filozofiej. Nie zaraz uczonym jest, kto po włosku, po francusku, po niemiecku umie, ale kto się uczył w tamtych krajach nauk i filozofiej. (...) Potrzebne są języki przednie i pograniczne. Przednie dla nauk, pograniczne dla spraw odprawowania z pogranicznymi językiem ich własnym; jednak nie wszyscy się takich języków uczyć mają, ale dowcipniejsi. Którzy się chcą udać do nauk, ci mają się przedniejszych języków uczyć; którzy się udają do rzeczypospolitej, ci pogranicznych języków mają być wiadomi; którzy chcą handlować z narody obcymi, jako w Turcech mają umieć język turecki; którzy w Niemcech, mają umieć język niemiecki, którzy we Włoszech, włoski język mają mieć” (Petrycy, 1956: 452). Zaproponowana w *Przydatkach* klasyfikacja języków obcych, z wyraźnym zaakcentowaniem pierwszeństwa języka ojczystego w nauczaniu, dowodzi wyraźnie, że dla Petrycego lekarza, filozofa i pisarza najważniejsze znaczenie mają realizm społeczny i utylitaryzm.

Należy wyraźnie zaznaczyć, że Sebastian Petrycy nie rozpatruje kwestii kształcenia językowego na poziomie dydaktyki. Zabiera głos w sprawie nauki języków obcych raczej jako filozof niż dydaktyk. Realizm filozoficzny i społeczny dominują w przywołanej wyżej argumentacji bardzo wyraźnie. „Postulat kierowania się kryterium użyteczności języka w odniesieniu do zadań i obowiązków wynikających z przynależności do określonego stanu przełożył się na względnie oczywiste przypisanie szlachcie obowiązku nauki języków «przednich», a więc łaciny czy greki, tych, które określa jako języki «odległych» narodów jak włoski czy francuski, a także wybranych języków narodów «pogranicznych», o ile wymaga tego dobro państwa czy polityka zagraniczna. Mieszczanom poleca naukę wyłącznie tych języków, które są istotne z punktu widzenia handlu. Wymienia tu przede wszystkim turecki, niemiecki i włoski. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że obok kryterium realizmu społecznego i użyteczności w odniesieniu do zagadnienia nauki języków obcych nie mniej istotna wydaje się perspektywa Petrycego wynikająca z uprawiania przezeń filozofii moralnej. Najbardziej charakterystycznym przykładem optyki, dla której moralność stanowi klucz do zrozumienia problemu, jest stosunek Petrycego do nauczania języków niemieckiego, francuskiego, włoskiego czy węgierskiego” (Michalkiewicz-Gorol 2020: 139).

W *Przydatkach* staropolski tłumacz i komentator Arystotelesa przekonuje: „(j)ęzyki są przyczyną herezjej, gdy się przy języku uczymy herezjej; język tedy z przygody przyczynę daje do herezjej. (...) Nie z językiem przychodzą obyczaje niezwykłe i dziwne, ale za ludzkim zuchwalstwem, którzy na odmianę stoją rzeczypospolitej: co widzieli w inszych krajach, to chcą wnosić

doma. Także o zbytku rozumiej w jedzeniu i w strojach” (Petrycy, 1956: 452-453), polemizując tym samym z charakterystycznym dla renesansu zarzutem psucia obyczajów i propagowania herezji, które to miałyby być skutkiem lekkomyślnego propagowania nauki języków obcych. Petrycy bardzo dobitnie zaznacza, że nauka języków obcych przynależy tylko ludziom odznaczającym się błyskotliwością umysłu. Zwraca również uwagę na niebezpieczeństwo bezkrytycznego i bezrefleksyjnego przejmowania języków obcych, które może działać na szkodę rodzimej kultury. Podsumowuje swój wywód: „(p)rzeshkadza lepszym rzeczom język obcy w tych, którzy są niedowcipni, niepamiętliwi, ale w dowcipnych nie przeszkadza” (Petrycy, 1956: 453). Swoimi uwagami wpisałyby się najpewniej w nurt kontestacji niekończącej się fali obcych leksemów na gruncie „polskiej” terminologii z zakresu nowoczesnych technologii, nowych produktów, języka biznesu, edukacji, a także języka młodzieży, kultury i rozrywki. A może niekoniecznie, bowiem ma nadzieję na dobrą edukację: „(m)oże to oboje być, iż i swój język będzie się umiał dostatecznie, i obcy zwłaszcza od tych, którzy bystry dowcip mają i pamięć dobrą” (Petrycy, 1956: 453).

W dorobku Jana Amosa Komeńskiego na pierwszy plan wysuwa się zdecydowanie dydaktyka języków obcych. Tutaj widoczna jest zasadnicza różnica w traktowaniu nauki języków obcych przez Morawianina i pilźnianina. Należy jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na uderzające podobieństwo systematyki języków zaproponowanej przez Petrycego do tej, którą formułuje Jan Amos Komeński: „(j)ęzyki konieczne (...) potrzebne są: ze względu na życie domowe – język ojczysty, dla porozumienia się z sąsiadami – języki sąsiadów, jak np. dla Polaków tu (tj. w Wielkopolsce) – język niemiecki; gdzie indziej – węgierski (tj. w Małopolsce), wołoski, turecki (tj. kresy wschodnie) itp.; natomiast do czytania mądrze napisanych dzieł, jak to jest zwyczaj wśród ludzi wykształconych, niezbędnym jest łacina; dla filozofów i lekarzy – język grecki i arabski; dla teologów – grecki i hebrajski” (Komeński, 1956: 190). Na uwagę zasługuje w tym kontekście także ta opinia autora *Wielkiej dydaktyki*: „(...) języków uczymy się nie jako pewnej części wykształcenia czy mądrości, ale jako narzędzi do czerpania i udzielania drugim wiedzy” (Komeński, 1956: 190). Wręcz uderzające jest podobieństwo ustaleń Petrycego i Komeńskiego w odniesieniu do motywów nauki języków obcych. „Zarówno w *Przydatkach* jak i *Wielkiej dydaktyce* nauka języków traktowana jest jako narzędzie do zdobycia lepszego, pełniejszego wykształcenia, a nie jako cel sam w sobie. Instrumentalne i użytkowe ujęcie nauki języków u Komeńskiego mogło mieć swoje źródło w lekturze *Przydatków* Sebastiana Petrycego” (Michalkiewicz-Gorol, 2020: 140). Domniemanie jednak o ewidentnej inspiracji Komeńskiego

w obszarze dydaktyki języków obcych rozstrzygnięciami Petrycego w tej materii stanowi jedynie hipotezę naukową, która wymaga dalszych, pogłębionych badań.

O ile Petrycy nie sformułował żadnych przepisów, jak należałoby uczyć języków, o tyle swoimi rozstrzygnięciami w kwestii klasyfikacji języków, *sui generis* planu kształcenia językowego, udowodnił, że intuicyjnie rozumiał istotę rodzącej się dyscypliny, jaką jest dydaktyka. Wydaje się, że w każdej z ośmiu kompetencji kluczowych rekomendowanych dziś przez Radę Unii Europejskiej w mniejszym lub większym stopniu można dostrzec ziarno koncepcji pedagogiczno-filozoficznej Sebastiana Petrycego z Pilzna i ojca współczesnej dydaktyki Komeńskiego. Piąta kompetencja – umiejętność uczenia się, która zakłada kształcenie umiejętności organizacji własnego procesu uczenia się, oceniania swojej pracy oraz w razie potrzeby szukania informacji, rady i wsparcia nie tylko w czasie nauki w szkole, ale przez całe życie (ORE 2018: 4) jest swego rodzaju zwieńczeniem postulatów Morawianina i pilźnianina. Zdecydowanie jednak dwie pierwsze kompetencje kluczowe: porozumiewanie się w języku ojczystym i porozumiewanie się w języku obcym, nie tylko samym uszeregowaniem, ale przede wszystkim sugestią oczekiwanych postaw wydają się być spełnieniem idei pedagogicznych Komeńskiego i Petrycego. Fragment: „(p)ozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie” (ORE 2018: 4) brzmi jak uwspółcześiony tekst Komeńskiego z *Wielkiej dydaktyki* czy *Januy*, ale także Sebastiana Petrycego z przywołanych wyżej fragmentów *Przydatków*. Także ten passus z zaleceń Rady Unii Europejskiej, odnoszący się do definicji porozumiewania się w języku obcym, w którym zakłada się między innymi rozumienie różnic kulturowych, mówiący, że: „(s)topień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby” (ORE 2018: 4) można uznać za twórcze rozwinięcie przede wszystkim koncepcji dydaktycznej Komeńskiego oraz odpowiedź na obawy i przestrogi Petrycego.

Podsumowanie i wnioski

Jan Amos Komeński stworzył swój projekt nowoczesnej dydaktyki w XVII wieku jako wizjoner, ale także spadkobierca starożytnej, średnio-wiecznej i renesansowej myśli pedagogicznej (Fijałkowski, 2017: 13). Adam Fijałkowski zwraca uwagę, że: „(b)ez druku, bez rozwiniętych już w połowie XVII w. technik powielania tekstu, norm jego redagowania, adiustowania, korekty, tłumaczenia, bez sprawdzonych już technik ilustratorstwa książkowego, wreszcie bez rozwiniętego doskonale już w połowie XVII wieku rynku księgarskiego, nie byłoby popularności Komeńskiego i jego *Orbis pictus*. Sam Komeński bardzo doceniał rolę druku i fascynował się nim, czemu wielokrotnie dał wyraz w swych pismach. Należy więc uważać popularność Komeńskiego za fenomen w dziejach alfabetyzacji i komunikacji międzyludzkiej za pomocą druku (...)” (Fijałkowski, 2017: 14). Ojciec nowoczesnej dydaktyki świetnie opanował narzędzia z zakresu public relations w szczycie rewolucji medialnej, doskonale rozumiał konsekwencje wynalezienia druku. I w tym miejscu, w tym kontekście również należy ponownie przywołać nazwisko Sebastiana Petrycego z Pilzna. Autor *Przydatków* znał zasadę retoryki Kwintyliana *docere, movere, delectare*, a także świetnie orientował się w sposobach pozyskiwania czytelników swoich tekstów. W przypadku przekładu trzeciej w kolejności *Etyki nikomachejskiej*, wydanej w 1618 roku, podobnie jak w przypadku wydań dwóch wcześniejszych publikacji, rozbudował szeroko stronę tytułową: *Etyki Arystotelesowej, to jest jako się każdy ma na świecie rzędzić, z dokładem ksiąg dziesięciorga. Pierwsza część, w której pięciorgo ksiąg. Pożyteczne każdemu nie tylko do pocziwego na świecie życia, ale też, aby człowiek każdy wiedział, którym sposobem ma przychodzić do największego na świecie błogostawieństwa i szczęścia. Przydane są do każdego rozdziału przestrogi, które trudniejsze rzeczy krótko wykładają. Przydatki też są położone na końcu ksiąg każdych dla gruntowniejszego rzeczy, w księgach tknionych, wyrozumienia, części dla zaostrenia dowcipów butniejszych potrzebne, przez Doktora Sebastiana Petrycego, medyka. W Krakowie w drukarni Macieja Jędrzejowczyka roku pańskiego 1618. Stron in folio 408 liczb. i 40 nlb.*

Już na początku XVII wieku strona tytułowa służyła więc pisarzom za swego rodzaju miejsce promocji. Im szersza informacja na stronie tytułowej, tym większa szansa na znalezienie liczniejszego grona odbiorców (Grzybowski, 1965: 4). W blisko pięćdziesiąt lat później wydana w języku łacińskim *Wielka dydaktyka* Jana Amosa Komeńskiego również wpisywała się w ten trend. Na stronie tytułowej znajdujemy bowiem coś na kształt współczesnego, przemyślanego zabiegu z zakresu public relations: *Wielka dydaktyka, obejmująca sztukę uczenia wszystkich wszystkiego, czyli pewny przewodnik do*

zakładania we wszystkich gminach, miastach i wsiach każdego chrześcijańskiego państwa takich szkół, iżby w nich cała młodzież obojga płci, bez wyjątku, mogła pobierać nauki, kształtować obyczaje, wprawiać się do pobożności i tak w latach dojrzewania przysposabiać do wszystkiego, co przydatne dla terażniejszości i przyszłego żywota, a to w sposób szybki, przyjemny i gruntowny (Komeński, 1956: 3).

Strony tytułowe obydwu dzieł można by też uznać za realizację, *explicite*, starożytnego zabiegu *captatio benevolentiae*. Komeński i Petrycy, chcąc zachęcić do lektury przyszłych odbiorców, w rozbudowanym nadmiernie tytule informują o głównym założeniu dzieła, przesłaniu, jego układzie. Dzisiejsze zabiegi reklamowe realizowane w najpopularniejszych portalach społecznościowych działają wedle tych samych zasad, które obowiązywały w XVII wieku. Rewolucja medialna ma tylko inny wymiar, z kart papieru przeniosła się na ekrany urządzeń mobilnych. Można założyć, puszczając wodze wyobraźni, że *per analogiam* Komeński w XXI wieku byłby bardzo zaangażowanym blogerem, użytkownikiem Facebooka, youtuberem o szerokich zasięgach i wysokiej „klikalności”. Być może Sebastian Petrycy również odnalazłby się w świecie nowoczesnych technologii i publikował streamingi ze swoich prac nad Arystotelesem, a komentarze do tychże publikował na Twitterze. Ich aktywność w siedemnastowiecznej przestrzeni medialnej, znanstwo, z jaką się w niej poruszają, sugeruje, iż byli świadomi narzędzi, ale przede wszystkim zapotrzebowania społecznego.

Warto w tym kontekście przypomnieć, że Komeński inspirował się w swojej twórczości myślą nie tylko pedagogiczną przedstawicieli minionych epok, ale także badaczy działających na przełomie XVI i XVII wieku, między innymi Wolfganga Ratkego czy Francisa Bacona, jak również najwybitniejszego polskiego arystotelika Sebastiana Petrycego (Wąsik, 1958: 162). Komeński znał język polski i świetnie orientował się w głównych trendach życia kulturalnego i naukowego kraju, w którym przebywał i prężnie działał przez 15 lat. Cenił encyklopedyczną wiedzę, a Sebastian Petrycy do dzisiaj uważany jest za wzorcowego przedstawiciela polskiego renesansu, polihistora, erudyte, człowieka swojej epoki. Inspiracje Komeńskiego Petrycym są więc prawdopodobne. Podobieństwa pomiędzy elementami koncepcji Komeńskiego i Petrycego wymagają, rzecz jasna, dalszych pogłębionych studiów.

Wydaje się, że Olga Tokarczuk w mowie noblowskiej, którą wygłosiła 7 grudnia 2019 roku w Sztokholmie, jako pisarka i psycholożka dotknęła samego nerwu, samej istoty spuścizny pedagogicznej i filozoficznej Komeńskiego. Noblistka w dziedzinie literatury, mówiąc o Komeńskim „wielkim pedagogu XVII wieku”, który „ukuł termin «pansofia»” wyraziła opinię: „(k)iedy powstał internet, wydawało się, że idee te będą wreszcie mogły się zrealizo-

wać w sposób totalny. Wikipedia, którą podziwiam i wspieram, mogłaby wydać się Komeńskiemu, podobnie jak wielu myślicielom tego nurtu, spełnieniem marzeń ludzkości – oto tworzymy i otrzymujemy ogromny zasób wiedzy nieustannie uzupełnianej, odświeżanej i demokratycznie dostępnej praktycznie z każdego miejsca na ziemi. Spełnione marzenia często nas rozczarowują” (Tokarczuk 2020: 270-271).

Sławomir Sztobryn przekonuje, jakby antycypując diagnozę noblistki, że: „(...) pansofia jest w ujęciu Komeńskiego statycznym systemem wiedzy, rekonstruującym obiektywną rzeczywistość, przenikającym jak Heraklitejski Logos najgłębsze warstwy bytu i pozwalającym na prognozowanie przyszłości. Jak z tego widać, zamysł Komeńskiego miał głęboko utopijny i irrealny charakter. Przywołane konotacje wskazują na wyraźnie odczuwaną przez myślicieli XVII wieku potrzebę uporządkowania gwałtownie narastającej wiedzy i jeszcze szybciej namnażającej się literatury o różnej proveniencji i wartości merytorycznej, jednak realizacja tak ambitnego zadania nie miała szans powodzenia nie tylko w tamtych czasach, nie mówiąc o tym, że przerażała możliwości jednego człowieka, który był dzieckiem swojej epoki, a więc podlegał wszystkim jej ograniczeniom” (Sztobryn, 2016: 26). Tokarczuk konkludując wątek idei potencjalnej omniscjencji, uniwersalnej wiedzy, która mieści w sobie wszelkie możliwe poznanie, zwraca uwagę na szczególnie ważny obszar życia społecznego i politycznego XXI wieku: „(w)iedza może przytłaczać, a jej skomplikowanie i niejednoznaczność powodują powstawanie różnego rodzaju mechanizmów obronnych – od zaprzeczania i wyparcia aż po ucieczkę w łatwe zasady myślenia upraszczającego, ideologicznego, partyjnego. Kategorie fake newsów i fake upów stawiają nowe pytania o to, czym jest fikcja” (Tokarczuk, 2020: 272).

Komeński i Petrycy, żyjąc w XVII wieku, przeżywali podobne dylematy do tych, które trapią człowieka XXI wieku, funkcjonowali w świecie rodzących się zmian, konfliktów politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Odpowiadali na wyzwania, które dostrzegali z głęboko humanistyczną wrażliwością. Komeński podniósł postulat kształcenia powszechnego, równego mężczyznom i kobietom, każdemu człowiekowi. Zwrócił uwagę na potrzebę pogłębienia w nauczaniu, także języków obcych, na prymat języka ojczystego w kształceniu świadomego obywatela, na konieczność przygotowania człowieka do ról, które będzie/może pełnić w przyszłości. Część z jego nowatorskich, jak na epokę, w której przyszło mu żyć, pomysłów się spełniła. Nie uczymy się już języków obcych i nie zgłębiany nauk moralnych z *Dystychami* Pseudo-Katona w dłoni. Kształcimy się w koedukacyjnych szkołach publicznych, gdzie metoda pogłębienia jest realizowana, choćby tylko w nowoczesnych podręcznikach i programach nauczania.

To, jak nauczyciele będą pracować z uczniem, zależy między innymi od tego, na ile wnikliwie będą odczytywać na zajęciach z historii myśli pedagogicznej postulatów dydaktycznych, i szerzej pedagogicznych Komeńskiego. Wierzę, że, jak przekonuje Barbara Sitarska: „Każde (...) dzieło, każdy rozdział, strona, a nawet zdanie (Komeńskiego – przypis A.M.G.), to pole nowych refleksji i interpretacji i coraz to innych w zależności od wiedzy i kompetencji interpretacyjnych, które nie stoją w miejscu. Im więcej zdobędzie się tej wiedzy, tym większa luka tworzy się w umyśle. Moje myślenie o nim, jako pedagoga, filozofie i teologu, wyznacza każdego dnia – kiedy tworzę – przeczytana myśl lub jej interpretacja” (Sitarska, 2020: 225).

Bibliografia

- Ariès Philippe, *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Warszawa 2010.
- Fijałkowski Adam, *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2017.
- Grzybowski Konstanty, *Wstęp do: S. Petrycy, Pisma wybrane, t. II, Przydatki do Ekonomiki i Polityki Arystotelesowej*, Kraków 1956.
- Gubański Marek, *Przekłady polskie „Dystychów” Pseudo-Katona*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” 1984, 75/2, s. 217-249.
- https://www.ore.edu.pl/images/files/POWER/zarzadzanie_oswiata/Kompetencje%20kluczowe%20-%20definicje%20i%20opis.pdf (dostęp: 12 kwietnia 2021).
- Klus-Stańska Dorota, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Warszawa 2018.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, Wrocław 1956.
- Michalkiewicz-Gorol Agnieszka, *Aksjologiczny wymiar paidei w rozważaniach Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Kraków 2020.
- Michalkiewicz-Gorol Agnieszka, *Czytajmy Kwintyliana, czyli o rzymskiej szkole i nowatorstwie traktatu „Kształcenie mówcy”*, „Konteksty Kultury” 2007, t. III, s.75-85.
- Petrycy Sebastian, *Pisma Wybrane*, oprac. W. Wąsik, wstęp K. Grzybowski, t. I *Przydatki do Etyki Arystotelesowej*, Kraków 1956.
- Petrycy Sebastian, *Pisma Wybrane*, oprac. W. Wąsik, wstęp K. Grzybowski, t. II *Przydatki do Ekonomiki i Polityki Arystotelesowej*, Kraków 1956.
- Sitarska Barbara, *Jan Amos Komeński w trzecim tysiącleciu. Odczytania – kontynuacje – krytyka*, w: B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński w epoce współczesności. Odczytania – kontynuacje – krytyka*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2018, t. V, s. 211-250.
- Sitarska Barbara, *Pansofia jako idea edukacji nieustającej Jana Amosa Komeńskiego*, w: B. Sitarska (red.), *Pansofia Jana Amosa Komeńskiego w interpretacjach i reinterpretacjach polskich i europejskich komeniologów*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2020, t. VII, s. 185-230.
- Staroń Przemek, *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem*, Warszawa 2020.

- Sztobryn Sławomir, *Polska XX-wieczna recepcja pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, w: B. Sitarska (red.), *Współczesne recepcje Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2017, t. IV, s. 57-72.
- Sztobryn Sławomir, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, w: B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2016, t. III, s. 26-33.
- Tokarczuk Olga, *Czuły narrator*, Kraków 2020.
- Wąsik Wiktor, *Historia filozofii polskiej*, t. I, Warszawa 1958.
- Wichowa Maria, *Ksiądz Benedykt Chmielowski jako uczonec barokowy*, „Napis” 1999, seria V, <http://www.napis.edu.pl/pdf/1999/1999-V-045-056.pdf>.
- Wyrobisz Andrzej, *Jak pisać o historii dzieciństwa?*, „Przegląd Historyczny” 2007, t. IV, s. 590-595.