

Klaus Prange (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn – München – Wien – Zürich: Verlag Schöningh, ss. 188.

Już na początku XIX wieku Johann Friedrich Herbart zauważył, że pedagogika bywa często podporządkowywana innym dziedzinom wiedzy. Sytuacja taka nie przynosi korzyści ani jej, ani nauce, z której ją się wyprowadza. O tym właśnie pisał następująco: „Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielegnowała samodzielną myśl” (Herbart, 2007b, s. 22).

Klaus Prange, emerytowany profesor pedagogiki na uniwersytecie w Tybindze, przypominając te słowa dziewiętnastowiecznego klasyka (por. Prange, 2005, s. 19), podjął próbę przemyślenia wychowania niejako od początku. Jego studium można by czytać zarówno od początku, jak i od końca. Nie znaczy to oczywiście, że punkt wyjścia jest zarazem punktem dojścia, wręcz przeciwnie. Autor rozwija swoją myśl systematycznie: rozpoczyna od analizy podstawowych elementów wychowania, przechodzi do ich wzajemnego powiązania, a kończy na skonstruowaniu całościowej koncepcji, w której wychowanie ukazuje się w nowy sposób. Niemniej jednak poszukiwanie czegoś absolutnie nowego nie jest intencją Prangego. Jak sam podkreśla, chce „wydobyć to, co już od zawsze realizuje się w trakcie wychowywania i co się w nim zawiera – w mniej lub bardziej widoczny sposób – mimo różnorodnych, a czasem nawet sprzecznych interpretacji” (Prange, 2005, s. 8).

Płaszczyzną rozważań profesora z Tybingi jest ludzkie działanie. Autor stara się wydobyć to, co wyróżnia wychowanie spośród innych rodzajów aktywności człowieka. Rozwiązanie tego problemu można znaleźć w krótkim zdaniu, które znajdujemy na końcu pracy. W syntetycznym skrócie zawiera ono wynik przeprowadzonego wywodu: „Tylko dobra forma wychowuje” (Prange, 2005, s. 163). Istotne jest to, że w zdaniu nie ma terminu, na którym skupiają się analizy większości rozdziałów pracy – pokazywania (*Zeigen*). Jak to wytłumaczyć?

Nie da się zaprzeczyć, że między tytułowym pokazywaniem a formą, na której kończą się wywody Prangego, panuje pewne napięcie. Wróć do tego na końcu recenzji. W tym miejscu chciałbym jeszcze wskazać, że formy są głównym tematem następnej pracy autora, napisanej we współpracy z Gabrielą Strobel-Eisele, pt. *Die Formen des pädagogischen Handelns (Formy działania pedagogicznego)* (2006).

Wychowanie rozpatrywane jest w sześciu rozdziałach. Punktem wyjścia rozważań jest następujące stwierdzenie: „Co kryje się pod pojęciem «wychowanie», wszystkim wydaje się jasne bez konieczności studiowania czy zgłębiania nauki o nim” (Prange, 2005, s. 11). Odwołując się do Friedricha Daniela Schleiernachera, Prange przyjmuje, że początek refleksji pedagogicznej opiera się na rzeczywistości wychowawczej, którą „należy założyć jako znaną” (cytuje za: Prangem, 2005, s. 11). Wychowanie staje się problematyczne dopiero wtedy, gdy zawodzą dotychczas skuteczne i uznawane za zupełnie wystarczające sposoby działania, albo innymi słowy: gdy oparta na przyzwyczajeniu i obyczaju rutyna traci swoją moc. Autor jest przekonany, że rozwiązanie problemu „nie leży ani w celach, które wyznacza się wychowaniu, ani w społecznych czy indywidualnych uwarunkowaniach, z którym trzeba się liczyć, lecz w formie

wychowania” (Prange, 2005, s. 20). Idąc dalej tym tropem, Prange w drugim rozdziale postanawia zbadać „elementarne operacje wychowania” (Prange, 2005, s. 22) w celu wskazania na ich podstawie „tej formy, która w nich się przejawia” (Prange, 2005, s. 29).

Zdaniem niemieckiego pedagoga, pytanie z kręgu życia rodzinnego: „Jak ja to powiem mojemu dziecku?”, wyraża wątpliwości związane z kwestią właściwego wychowania (Prange, 2005, s. 31). Na jego podstawie zakreśla „formalne ramy, [...] w których i dzięki którym jest możliwe dokładne określenie tego, na czym polega specyfika czynności wychowania” (Prange, 2005, s. 36).

Jego zdaniem powyższe pytanie ma strukturę składającą się z czterech elementów: (1) formy wypowiedzi (*Jak coś mówię?*), (2) podmiotu mówiącego (*Kto mówi?*), (3) tematu wypowiedzi (*Co mówię?*) i (4) adresata wypowiedzi (*Komu to mówię?*). Każdy z tych elementów został poddany szczegółowej analizie. Uwzględniając fakt, że są one ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują, Prange dochodzi do następującego wniosku: „w tym układzie formie (*jak?*) przysługuje szczególne miejsce: bez niej nie może powstać to, co nazywamy wychowaniem” (Prange, 2005, s. 37). Wyrażała to już średniowieczna sentencja: *forma dat rei esse (forma daje rzeczy istnienie)*. Przenosząc ją na grunt pedagogiki, należy stwierdzić, że obecność lub brak formy decyduje o ustanowieniu wychowania. Przez ustanowienie nie należy jednak rozumieć niczego więcej, jak tylko scalenie poszczególnych komponentów w jednolitą całość, która wskutek tego nabiera charakteru wychowawczego. Forma jest fundamentem „rodzimy operacji wychowawczych” (Prange, 2005, s. 55), co stwierdza Prange, transformując cytowane tu słowa Herbarta.

W trzecim rozdziale wyjaśnia się istotą tych operacji¹. Specyfika wychowania ukazuje się w całej pełni dopiero dzięki „różnicy pedagogicznej” (Prange, 2005, s. 58), czyli wtedy, gdy rozróżnimy uczenie się a wychowanie². „Ta różnica nie powinna oznaczać niczego ponad to, że po pierwsze: dane jest uczenie się i dane jest wychowanie, a następnie że: uczenie dokonuje się inaczej niż wychowanie” (Prange, 2005, s. 59). Ponadto Prange stwierdza, że „założenie [...], iż dzieci się uczą [...], jest w pedagogice oczywiste [...]. Jednak nie do przeoczenia jest również fakt, że [...] możliwość kontrolowania, czego się one uczą, a czego nie, dana jest tylko w bardzo ograniczonym zakresie, gdyż my [tj. rodzice czy wychowawcy nauczyciele – dop. D.S.] nie wytwarzamy uczenia się, wręcz przeciwnie: jesteśmy zmuszeni zawsze zakładać je jako dane. Stąd też jakie obyczaje i przyzwyczajenia przyswoją sobie dzieci, jakie skłonności i preferencje

¹ Odpierając ewentualny zarzut konstruowania technologii wychowania, Prange z jednej strony przyznaje, że skupienie uwagi na operacjach (działaniach) wychowawczych nosi znamię *soft technology* (por. Prange, 2005, s. 52), z drugiej jednak powołując się na Immanuela Kanta, argumentuje następująco: „Forma – w przeciwieństwie do przyczynowości natury – jest przyczyną swaistego rodzaju [...]. Przyczynowość formalna – jak powinno się ją właściwie określać – polega na tym, że możemy w sposób całkowicie wolny ustanowić początek [jakiejś rzeczy czy działania – dop. D.S.] bez konieczności respektowania [jej czy jego – dop. D. S.] uwarunkowań; to znaczy: polega ona na spontanicznej i samosprawczej operacji, której równie dobrze mogłoby nie być, a tym samym jest ona całkowicie uzależniona od naszego wyboru” (Prange, 2005, s. 53).

² Celem rozróżnienia, które wprowadza Prange, nie jest oderwanie wychowania od uczenia się i odwrotnie, lecz wprost przeciwnie: podkreślenie ścisłej zależności, która między nimi ma miejsce. Dlatego autor proponuje wprowadzić dwa terminy: wychowanie pisane bez cudzysłowu, które „w odróżnieniu od uczenia się oznacza tylko jedną ze stron zależności” i wychowanie pisane w cudzysłowie („wychowanie”), przez które rozumie się „równoczesne współ- i przeciwdziałanie obu stron [tj. uczenia się i wychowania – dop. D.S.]” (Prange, 2005, s. 58; zob. s. 72, 93).

w sobie rozwija, co polubią, a czego nie, z czym się zaznajomią i co ich zainteresuje, co opanują dzięki mozołnemu ćwiczeniu, a czego w ogóle nawet nie będą chciały spróbować, to wszystko dokonuje się zawsze jak jakiś cud albo nieszczęście” (Prange, 2005, s. 58). Trzeba zatem przyznać rację Prangemu, który w podsumowaniu pierwszej części rozdziału konstatuje, że uczenie się jest „niedającym się do końca wyjaśnić, pierwotnym fenomenem” (Prange, 2005, s. 59), który znajduje się właściwie poza obszarem intencjonalnego wychowania. Czy to znaczy, że obie operacje, tj. wychowanie i uczenie się, są całkowicie od siebie niezależne? Ta kwestia zajmuje autora w dalszej części trzeciego rozdziału i w dwóch kolejnych. Najpierw rozpatruje on każde z pojęć osobno, a następnie w korelacji.

„Co robimy i jak się zachowujemy, gdy działamy wychowawczo?” (Prange, 2005, s. 59) – oto pytanie rozpoczynające rozważania dotyczące wychowania. Ich celem jest określenie podstawowej struktury odzwierciedlanej we wszystkich czynnościach wychowawczych. Aby tego dokonać, autor wybiera drogę dedukcji: stawia tezę *a priori*, którą stara się udowodnić. Brzmi ona następująco: „Wychowanie w całości i w poszczególnych swoich przejawach jest ściśle związane z uczeniem się [...] i odwrotnie: [...] uczenie się [...] można zrozumieć tylko od strony aktów wychowania i ich głównej operacji – pokazywania” (Prange, 2005, s. 63). Nieodparcie nasuwa się pytanie: dlaczego pokazywanie miałyby być „główną operacją” wychowania? Prange odpowiada lakonicznie: „To moja propozycja” (Prange, 2005, s. 65) i przechodzi do uzasadnienia.

Według niego pokazywanie jest czynnością złożoną. Z jej pomocą przedstawiamy duchowy w gruncie rzeczy fakt, że mamy coś na myśli (por. Prange, 2005, s. 68). To „coś” jest treścią lub sensem, które wiążemy z operacją (gestem) pokazywania. Z tego powodu tylko człowiek jest zdolny do pokazywania i tylko on może być adresatem takich gestów, bo jest w stanie odczytać to, co zostało pokazane³. Prange stwierdza również, że „w geście pokazywania zawarte są dwa ruchy: pierwszy w kierunku pewnej «rzeczy» i drugi z powrotem do podmiotu pokazującego” (Prange, 2005, s. 68). Jednak samo pokazywanie nie jest jeszcze uczeniem się; „nabiera wychowawczego znaczenia przez to, że od adresatów gestu pokazywania wymaga się posiadania już pewnych umiejętności, wiedzy i zachowań bądź też ich się do tego uzdalnia” (Prange, 2005, s. 69). Jak zastrzega Prange, nie należy sądzić, że mamy tu do czynienia z prostą „fizyką kija bilardowego” (Prange, 2005, s. 71), który wywołuje zamierzone skutki niezależnie od „woli” bili. Wręcz przeciwnie – warunkiem skuteczności pokazywania jest otwartość i gotowość wychowanka do przyjęcia wskazówek.

W pokazywaniu można wyróżnić trzy aspekty: (1) tematyczny, (2) społeczny i (3) czasowy. W tym kontekście Prange zauważa, że „czas odgrywa szczególną rolę, i to nie tylko dlatego, że akt pokazywania potrzebuje czasu i my musimy uczącym się poświęcić swój czas, lecz również dlatego, że samo uczenie się ma «naturę» czasową [...] Od strony formalnej bowiem struktura wychowania jako pokazywanie wyraża się następująco: trzeba coś komuś pokazać w czasie (w pewnym sensie to «uczasaować») w taki sposób, aby ukazało mu się to tak, iż będzie w stanie pokazać to innym” (Prange, 2005, s. 73). To nieco zawile sformułowanie eksponuje zadanie nauczania, które Herbart określał za pomocą pojęcia artykulacji (por. Herbart, 2007b, s. 77-82). Prange zaś wraca do tego terminu i jest przekonany, że wyrażające się przez nie – mówiąc po Heideggerowsku – „uczasaowanie pokazywania” (Prange, 2005, s. 73)

³ Potwierdzeniem tego są badania empiryczne przeprowadzone w ostatnim czasie przez grupę uczonych w Instytucie Maxa Plancka w Lipsku (por. Liszkowski i in., 2007)

lepiej trafia w istotę rzeczy niż takie współczesne określenia, jak: dramaturgia i inscenizacja lekcji, elementy budowy jednostki lekcyjnej czy tok nauczania⁴. Z tego powodu postanawia posługiwać się nim w swojej pracy (por. Prange, 2005, s. 110).

W podsumowaniu trzeciego rozdziału znajdujemy stwierdzenie: „Gdziekolwiek dokonuje się wychowanie, tam również jest coś pokazywane” (Prange, 2005, s. 77). Zgodzimy się z nim tylko wtedy, gdy przyjmiemy, że pokazywanie jest rozumiane przez Prangego jako „bazowa operacja” (Prange, 2005, s. 75) wychowania, która nie istnieje sama dla siebie, lecz ma na celu wywołanie w swoim adresacie odpowiedzi w postaci uczenia się. Jest to temat następnego rozdziału.

„W równaniu pedagogicznym uczenie się jest niewiadomą” (2005, s. 82) – mówi Prange, po czym dodaje, że nie należy tego traktować w sposób absolutny, gdyż koniecznym warunkiem wychowania jest przyjęcie założenia, zgodnie z którym czynności podejmowane przez wychowawcę (operacje pokazywania) znajdują oddźwięk (echo) w uczącym się. Uczenie się to nie tylko pasywny odbiór (*Rezeption*), lecz także forma aktywności. Prange określa to spontanicznością (*Spontaneität*), w której uczący otwiera się na impulsy przychodzące z zewnątrz. Na tej podstawie autor formułuje trzy wnioski: „1. Uczenie się jest dane jako aksjomat wychowania i nauki o nim. 2. Uczenia się nie można scedować na nikogo. 3. Uczenie się jest niewidoczne” (Prange, 2005, s. 87-88).

Odnosnie do pierwszego wniosku niemiecki pedagog wyjaśnia, że: „Uczenie się jest stałą antropologiczną, nie-jako posagiem, który otrzymaliśmy od naszej natury” (Prange, 2005, s. 88). W dawniejszej pedagogice wyrażano to za pomocą pojęcia „ukształcalności” (*Bildsamkeit*)⁵. Jak widać, pozostaje ono wciąż aktualne.

Drugi wniosek wskazuje na indywidualny charakter uczenia się. „Niewidzialność” (*Unsichtbarkeit*) uczenia się jako trzeci wniosek oznacza, że w przeciwieństwie do wychowania przebiega ono w sposób niedostrzegalny zarówno dla wychowawcy nauczyciela, jak i samego ucznia. W podsumowaniu tego rozdziału autor pisze: „Uczenie się to jedno, wychowanie – coś drugiego. «Wychowanie» jest próbą wprowadzenia koordynacji między tymi dwoma rodzajami operacji; mówiąc dosłownie: sprowadzeniem dwóch porządków do *jednego*, ich wzajemnym uzgodnieniem i zsynchronizowaniem” (Prange, 2005, s. 93)⁶. Stanowi to główny problem piątego rozdziału.

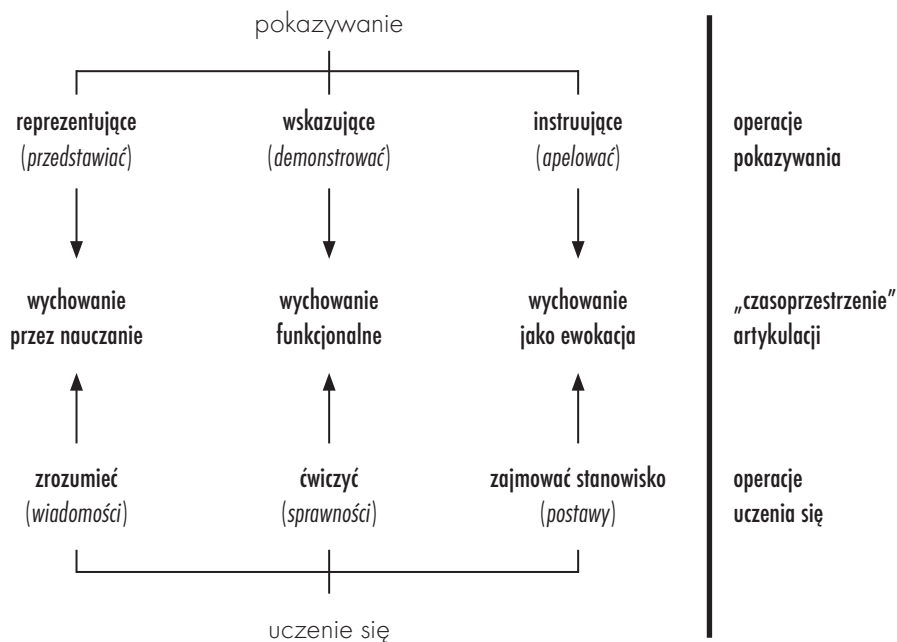
Zdaniem Prangego, funkcję koordynacji, sprzęgania i wiązania procesów wychowawczych z uczeniem się najtrafniej wyraża termin artykulacja, o którym była już poprzednio mowa. Autor podkreśla, że nie chodzi mu o „standardowo rozumianą artykulację jako «podział jednostki lekcyjnej», lecz o artykulację aktów pokazywania

⁴ Zdaniem Prangego propagowane przez herbartystów tzw. formalne stopnie nauczania są najwyższym dowodem niezrozumienia, czym według Herbartu jest artykulacja. Prange wyjaśnia to na przykładzie jednego z wczesnych pism, w którym oldenburczyk używa metafory siły. Zadanie wychowawcy nauczyciela polega na poprowadzeniu procesu uczenia się tak, aby: „Sprawić, że wychowanek przez wybór dobra, przez odrzucenie zła odnalazł samego siebie (podkr. J.F.H.)”. Nikt nie może go w tym zastąpić, gdyż „wyniesienie do samoświadomej osobowości powinno się dokonać w umyśle samego ucznia jako rezultat jego własnych działań. Nonsensem byłoby, gdyby wychowawca chciał sam stworzyć potrzebną do tego siłę, a następnie próbował ją przelać w duszę swojego podopiecznego. Może on jedynie usprawnić działanie siły już istniejącej, która z konieczności jest wierna swej naturze, w taki sposób, aby bezbłędnie i pewnie dokonywała owego wyniesienia. Rozpoczęcie i wspieranie tego procesu musi on uważać za swoje główne zadanie” (Herbart, 2007a, s. 5).

⁵ Por. Herbart, 2007b, s. 208, przyp. 60.

⁶ Por. przyp. 2.

ukierunkowanych na uczenie się. Tak ujęta artykulacja jest pomostem scalającym pokazywanie i uczenie się, niejako zawiasem, od którego właściwości zależy, czy i na ile oba procesy współgrają ze sobą. Dzięki artykułowaniu łączą się operacje pokazywania z operacjami uczenia się” (Prange, 2005, s. 109). Skrótowo przedstawia to poniższy schemat (rys. 1).



Rysunek 1. Współzależności między operacjami pokazywania a uczenia się

Źródło: Prange, 2005, s. 122.

Ograniczę się tylko do wskazania mechanizmu przedstawionego w schemacie powyżej. Wyrażenia umieszczone z prawej strony wyznaczają pole artykulacji, które powstaje między operacjami pokazywania i uczenia się. Wyznaczony w ten sposób obszar nazywa Prange „czasoprzestrzeniami” artykulacji (*Zeiträume der Artikulation*). W nim następuje scalenie pokazywania i uczenia się, innymi słowy: dokonuje się proces wychowania. Prange wyjaśnia to obrazowo za pomocą metafory dwóch kół zębatach. Pierwsze z nich tworzy operacje pokazywania, które realizuje wychowawca nauczyciel w konkretnej przestrzeni i tzw. czasie kalendarzowym. Prange wyróżnia trzy typy pokazywania: reprezentujące, wskazujące i instruujące, które kolejno odpowiadają czynnościom przedstawiania, demonstrowania i apelowania. Drugie koło zębate to operacje uczenia się, które realizują się w tzw. czasie modalnym. Jego charakterystyczną cechą jest bezpośrednia zależność od woli uczącego się (umiem – nie umiem, mogę – nie mogę, chcę – nie

chę). Czynności, które ma opanować, to: zrozumienie, ćwiczenie i opiniowanie. W wychowaniu chodzi o harmonijne zgranie dwóch kół zębatych: operacji pokazywania i uczenia się (por. Prange, 2005, s. 118)⁷.

Wskazane przez Prangego trzy „czasoprzestrzenie” artykulacji, to znaczy: wychowanie przez nauczanie, wychowanie funkcjonalne i wychowanie jako ewokacja, można mylnie utożsamić z wychowaniem w szkole, rodzinie i tzw. sferze publicznej. Autor podkreśla, że „sztywne przyporządkowanie poszczególnych form wychowania do konkretnych systemów społecznych stawia na głowie porządek rzeczywistości. [...] Przecież uczymy się także w rodzinie i w domu, aranżacje procesu kształcenia w szkole działają wychowawczo w sensie wychowania funkcjonalnego, nie mówiąc już o życiu społecznym, które zawiera wszystkie sposoby uczenia się” (Prange, 2005, s. 128). „Z tego powodu «czasoprzestrzenie» artykulacji da się wskazać we wszystkich realnie istniejących instytucjach i formach społecznej organizacji wychowania” (Prange, 2005, s. 130).

Warto zadać sobie pytania, co jest właściwą treścią pokazywania, albo inaczej: o jakie wychowanie chodzi Klausowi Prangemu? Odpowiedź znajdujemy w szóstym rozdziale.

Niemiecki pedagog przyznaje, że przedstawiona przez niego koncepcja pokazywania wyjaśnia praktyczno-techniczną stronę procesów wychowawczych; innymi słowy: daje się zastosować do skutecznego przekazu każdego rodzaju treści⁸. Normy, które winno spełniać pokazywanie, można sprowadzić jego zdaniem do trzech postulatów: (1) zrozumiałości, (2) odpowiedniości do stanu wiedzy uczącego się i (3) możliwości dalszego zastosowania (por. Prange, 2005, s. 145-150).

Jednak dziedziną, na której szczególnie zależy autorowi, jest wychowanie moralne. Pyta on zatem: „Czy operacje pokazywania umożliwiają znalezienie odpowiedzi na problem kształcenia moralności?” (Prange, 2005, s. 151).

Odrzucając woluntaryzm, zgodnie z którym sfera moralności znajduje się poza zasięgiem jakichkolwiek oddziaływań pedagogicznych, i fatalizm, który rozważa uczenie się jako proces mechaniczny, Prange proponuje pójść inną drogą (Prange, 2005, s. 155). Wskazał ją Herbart w koncepcji „przyczynowości pedagogicznej” (*pädagogische Kausalität*) zbudowanej na podstawie sądów estetycznych. Znamca Herbart wyjaśnia, że oldenburskiemu pedagogowi nie chodziło o udowodnienie wpływu sztuki na wychowanie, lecz o wydobycie specyficznego przymusu (*Nötigung*), jaki wywiera na ucznia sama forma. Sąd estetyczny, o którym pisał Herbart, może wydać tylko uczący się; taki sąd jest zawsze tożsamy z oceną moralną własnego działania. Powstaje z połączenia formy, którą mu pokazano, i samooceny (sądu etycznego), której uczący się dokonuje dzięki refleksyjnej zdolności widzenia samego siebie (por. Prange, 2005, s. 156-162). Tę pozornie trudną sprawę Prange wyjaśnia następująco: „Polega to na przymusie dobrej, tj. udanej formy, która nie zmusza do niczego i apeluje o przyzwolenie (otwarcie się) uczącego na to, co jest mu przedstawiane, on zaś nie może się temu oprzeć, jeżeli nie chce wyrzec się siebie samego” (Prange, 2005, s. 162). W zastanawiający sposób kończą się te rozważania, Prange pyta bowiem: „Czy rzeczywiście istnieje coś takiego?” (Prange, 2005, s. 162).

⁷ Podobny sens miało „duchowe oddychanie”, o którym pisał Herbart. Według niego na swoisty dwutakt wychowania przez nauczanie składają się zgłębienie (*Vertiefung*) i ogarnianie (*Besinnung*). Zob. Herbart, 2007b, s. 205, przyp. 50.

⁸ Warto przypomnieć, że na początku tej recenzji rozważono problem konstrukcji technologii nauczania. Prangemu udało się go rozwiązać poprzez wskazanie odwołującej się do wolności podmiotu przyczynowości formalnej.

Jak wskazano na początku recenzji, wyjaśnienia wymaga *hiatus* między operacją pokazywania a formą.

W przeciwieństwie do pokazywania, które jest pewną operacją (czynnością) podpadającą pod nasze zmysły, formy nie można ująć wprost i bezpośrednio, choć jest ona nieustannie obecna w działaniu wychowawczym. Prange pisze: „Wprawdzie forma przejawia się, ale my w tym samym momencie [gdy się ona nam objawia - dop. D.S.] nie możemy na nią wskazać, podobnie jak za pomocą ręki możemy pokazać na dowolną rzecz, gdy chcemy, aby ktoś zwrócił na nią swój wzrok, ale ręka nie może zarazem wskazywać na samą siebie” (Prange, 2005, s. 163). Przemyślenie tego – pozornie oczywistego – faktu nie tylko uzasadnia rozróżnienie między formą a pokazywaniem, lecz także podkreśla prymat formy. Inaczej mówiąc: pokazywanie jest podporządkowane formie w tym sensie, że od jakości formy zależy skuteczność pokazywania. Brak formy powoduje, że operacja pokazywania nie wywołuje w uczącym się odpowiedzi, czyli uczenia się. Dlatego Prange słusznie twierdzi, że: „Tylko dobra forma wychowuje”.

Dariusz Stępkowski SDB

Bibliografia

- Herbart J.F. (1804/2007a). *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Dostępny na: <http://www.herbart.pl/03/pdf/estetyczne.pdf> (otwarto 20.11.2007).
- Herbart J.F. (1806/2007b). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera, przedmowa i opracowania D. Stępkowski SDB. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Liszkowski U., Carpenter M., Tomasello M. (2007). *Reference and attitude in infant pointing*. Dostępny na: http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/publications_2007_PDF/Reference_and_attitude_07.pdf (otwarto 30.11.2007).
- Prange K., Strobel-Eisele G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.