

УДК 37(091)(4/9)

© Бочарова О.А., Штефан Л.А., Каліна К.Є., 2017 р.

<https://orcid.org/0000-0001-8415-3925>

<https://orcid.org/0000-0002-6281-980X>

<https://orcid.org/0000-0002-4252-7690>

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1243529>

О. А. Бочарова

Л. А. Штефан

К.Є. Каліна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ: ВІД НОВОГО ВИХОВАННЯ ДО СЬОГОДЕННЯ

У кінці XIX – на початку XX ст. виникла потреба створення нової моделі навчання та виховання, яка призвела до появи проектів експериментальних шкіл Джона Дьюї, Селестена Френе та Генріха Ровіда.

У статті представлена концепція творчої школи Генріха Ровіда, який перший висловив думку про те, що в основі навчання має бути творчість, як «процес безперервного творіння». Польська освіта пройшла довгий шлях трансформації, що призвело до виникнення різних моделей і концепцій навчання. Популярною концепцією є і концепція видатного польського науковця К. Шміда, автора багатьох книг з творчості, який доклав чимало зусиль до впровадження в школах творчих уроків, проводив тренінги, навчаючи вчителів як творчо працювати з дітьми. Автор також визначив основні перешкоди, які заважають розвитку творчості в школах.

Польща, як більшість розвинених країн світу, шукає шляхи вирішення ситуації, що склалася в традиційній школі. Вважається, що сучасна школа не розвиває таланти і здібності дітей. Тому, все частіше в суспільстві та серед сучасних батьків йдеться про анскулінг (навчання на дому).

Ключові слова: анскулінг, творчість, модель, школа, концепція, розвиток.

Бочарова Е. А., Штефан Л. А., Калина Е.Е. Трансформация польской школы: от нового воспитания до сегодняшнего дня. В конце XIX – начале XX века возникла необходимость создания новой модели обучения и воспитания, которая способствовала возникновению проектов экспериментальных школ Джона Дьюи, Селестена Френе и Генриха Ровида.

В статье представлена концепция творческой школы Генриха Ровида, который первый высказал мысль о том, что основой обучения должно стать творчество, как «процесс непрерывного творения». Польское образование прошло долгий путь трансформации, что привело к возникновению разных моделей и концепций обучения. Выдающийся польский ученый К. Шмид, автор многочисленных книг, посвященных творчеству, прилагает множество усилий

по внедрению в школах творческих уроков, проводит тренинги, показывая учителям как работать с детьми творчески. Автор выделил основные причины, которые препятствуют развитию творческих процессов в школах.

Польша, как и большинство развитых стран мира, ищет пути выхода из сложившейся ситуации в традиционной школе. Считается, что современная школа не развивает таланты и способности детей. Поэтому, все чаще в обществе и среди родителей идет речь о анскулинге (обучении на дому).

Ключевые слова: анскулинг, творчество, модель, школа, концепция, развитие.

Bocharova O. A., Shtefan L. A., Kalina K.E. Transformation of polish school: from new education to nowadays. At the end of the XIXth – the beginning of the XXth century there was a need to create a new model of education and upbringing, which led to the emergence of projects of experimental schools by John Dewey, Celesten Frene and Henry Rovid.

The article presents the concept of the creative school of Henry Rovid, who first expressed the idea that creativity should be the basis of learning as “the process of continuous creating”. The transformation of Polish education led to the emergence of different models and concepts of education. A concept of an outstanding Polish scholar K. Schmid, who is an author of many books on creativity, is popular. He made efforts to introducing creative lessons in schools, organized trainings showing teachers how to creatively work with children. The author also identified the main obstacles which hindered the development of creativity in schools.

Poland, like most of the developed countries of the world, is looking for solutions to the situation prevailing in the traditional school. It is believed that the modern school does not develop children’s talents and abilities. Therefore, the idea of homeschooling is increasingly discussed in the society **and among modern parents.**

Keywords: homeschooling, creativity, model, school, concept, development.

Постановка проблеми в загальному вигляді. «Творчість» є одним із ключових понять педагогіки. Про це свідчить зміст визначення самого поняття «творчість» та аналіз багатьох педагогічних концепцій. Дуже складно надати точне визначення поняттю «творчість», яке пройшло своєрідну еволюцію від епохи Відродження до сьогодення. «Творчість» як поняття постійно «розвивається», тому увесь час з’являються нові інтерпретації.

Оскільки творчість є поняттям міждисциплінарним, то його не можна пов’язати з однією галуззю науки. В освіті використовуються філософські, психологічні і соціологічні концепції творчості. У педагогіці домінують три

контексти розуміння поняття «творчість»: по-перше, воно є дослідним полем підтвердження гіпотез; по-друге, – джерелом розвитку індивідуальності; по-третє, – альтернативною концепцією виховання, що має свої цілі і шляхи реалізації. Творча школа є збором концепцій та ідей, які пов'язані з інноваційними методами навчання, побудовані на спостереженні та врахуванні індивідуального розвитку дитини. На думку М. Монтессорі, «навчання не залежить лише від учителя, воно є природнім процесом, який ... розвивається спонтанно» [4].

Як відомо, в кінці XIX – на початку XX століття виникла потреба створення нової моделі навчання та виховання. Педагогіка «нового виховання» стала, з одного боку, відповіддю на педагогіку Й. Гербарта, а, з іншого, була першою реальною спробою введення в життя нових ідей. Теорія «нового виховання» була вільною, експресивною, відрізнялася від чітких схем і систем.

До істотних складників педагогічної теорії «нового виховання» належить поняття «активізм», що розуміється як процес самостійного дослідження, а не пасивного засвоєння пропонованого змісту. В його основі лежать принципи індивідуалізму і розвитку. Активізм тісно пов'язаний з педагогічним суб'єктивізмом та об'єктивізмом. Перший розуміється як неповторність індивідуального буття, другий – як пошук основ виховання в ідеальному світі цінностей. Такий погляд науковців призвів до того, що починають виникати проекти експериментальних шкіл Джона Дьюї (John Dewey), Селестена Френе (Célestin Freinet) та Генріха Ровіда (Henryk Rowid).

Джон Дьюї, представник прагматизму, в педагогіці нового виховання вбачав «головною цінністю освіти її безпосередній зв'язок з життям». Вважав, що «все життя є навчанням, а навчання повинно відбуватися упродовж усього життя» [8, с. 45].

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Презентована стаття узагальнює пошуки польських науковців щодо трансформації шкільної освіти, створення в школах

творчої атмосфери, проведення уроків творчості, організації домашнього навчання. Зміст статті побудований на аналізі праць польських фахівців: С. Андерського (S. Anderski), М. Будаїчака (M. Budajczak), Е. Грушицької-Кольчинської (E. Gruszczyk-Kolczyńska), В. Доброловича (W. Dobrolowicz), Е. Ненцкі (E. Nęcka), К. Роджерса (C. Rogers), Б. Сліверського (B. Śliwerski), К. Шмідта (K. Szmidt).

Мета статті – розкрити трансформаційні процеси, які відбувалися у польській школі з дня виходу книги Г. Ровіда «Творча школа» (1926 р.), та висвітлити сучасний стан шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У польській педагогіці ім'я Генріха Ровіда тісно пов'язане з поняттям «творча школа». Особливого значення ця теза набула після виходу його книги «Творча школа» (1926 р.). Г. Ровід був першим, хто висловив думку про необхідність реформування освіти. За його переконанням, в основі навчання має бути творчість, як «процес безперервного творіння» та «формування людини досконалої, глибоко усупільненої і внутрішньо вільної» [7, с. 99]. Педагог уважав, що творча школа має ґрунтуватися на наступних засадах: 1) класно-урочна система (30 учнів в класі, які поділені на групи по п'ять чоловік у кожній); 2) кожен клас повинен бути водночас майстернею; 3) принципи роботи повинні будуватись на кооперації і солідарності; 4) самостійна праця дитини будується на читанні текстів з першоджерел, змушуючи її до самостійної інтерпретації. Г. Ровід сформулював не тільки теоретичні засади, але й визначив дії, необхідні для реалізації цього задуму, піддавши жорсткій критиці традиційну школу: «У традиційній школі на першому плані завжди є вчитель, який передає учням готові знання, а учні займають пасивну роль». У своїй книзі дослідник аналізує погляди Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Коменського, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Б. Конарського, Б. Трентовського, М. Монтессорі, підкреслюючи що використання ідей цих науковців допоможе створити систему, що буде відповідати природним здібностям дитини, об'єднає школу із

загальнолюдською культурою і педагогіку з життям та середовищем, дозволить організувати творчу школу, в якій діє принцип «однакове навчання руки, як і розуму, так почуттів і волі».

Учень у концепції Г.Ровіда є здібною особистістю, що прагне до безперервного розвитку і вдосконалення, вчитель – особою, що допомагає учню в цьому процесі, а школа є установою, в якій немає чітко визначених програм, де все залежить від особистості вчителя, його шляхів і методів роботи. Педагог пропагував принципи індивідуальності, всебічності, активності, «внутрішньої правдивості», які спонукають не тільки до дії, але й звільнюють «внутрішні сили» учнів. Від того часу польська система освіти суттєво змінилась, вона пройшла шлях від фази обмеженого доступу до освіти, введення обов'язкового шкільного навчання, започаткування організаційних і програмних стандартів до фази розвиненої шкільної системи, що дозволяє впроваджувати у традиційне навчання (зорієнтоване на засвоєння інформації учнями) різноманітні педагогічні концепції, і перетворити зазначене навчання на навчання, зорієнтоване на процеси відкриття, переживання і власної активності учнів. Це призвело до виникнення різних моделей і концепцій навчання в освіті, в якій, крім традиційної школи (у якій основна увага приділяється оволодінню інформацією, авторитаризму вчителя, управлінню активністю учнів за допомогою заохочення та покарання) існують інші сучасні версії (наприклад, *терапевтична модель*, (психологічна орієнтація), що містить обов'язкову підтримку незалежності учня і сприйняття ним самого себе, *рефлексивна модель*, яка зосереджується на активному слуханні, діалозі і рефлексії та *емансипаційна модель*, що пропагує вчителя-інтелектуала, критичне мислення, розширену шкільну програму [2, с. 54].

Аналіз науково-педагогічної літератури останніх років свідчить, що система шкільної освіти критикується майже кожним: від учнів і батьків до самих вчителів. Як зауважує А. Барська, освітні реформи в Польщі, які повинні підвищити якість навчання, не тільки її знизили, але внесли певні

непорозуміння в освітній простір. Звинувачення польської школи стосуються її непривабливості для учнів, негуманного ставлення до них та відособлення від суспільства. Шкільна освіта прискорює розвиток багатьох психічних функцій учня, однак є джерелом різноманітних психічних бар'єрів випускників. Школа не вирівнює освітні шанси дітей навіть на початковому етапі навчання, а тільки поглиблює їхні відмінності [Там само, с. 55]. Можна до цього також додати і проблеми, які існують уже багато років: велика кількість учнів у класах; недостатнє матеріальне забезпечення шкіл; низький рівень кваліфікації вчителів; велика кількість навчальних програм; паперова бюрократія. Все це сприяє ставленню до школи як до закладу без певних перспектив розвитку учня.

Польська дослідниця з Академії спеціальної педагогіки у Варшаві Е. Грущик-Кольчинська (E. Gruszczyk-Kolczyńska) зазначає, що їй дуже шкода здібних дітей, оскільки школа не сприяє розвитку їхніх талантів. Результати дослідження п'ятирічних дітей свідчать, що здібності, які діти мають у дошкільному закладі у школі швидко зникають. Проведені дослідження показали, що діти у дошкільному віці не мають проблем із засвоєнням математичних знань і набуттям математичних умінь. Математичні здібності було виявлено у кожного п'ятого дошкільника, але в кінці першого класу гімназії такі здібності мав уже кожен восьмий учень. На думку Е. Грущик-Кольчинської, це побічний ефект шкільної соціалізації. Від перших днів перебування у класі учень змушений не вирізнятися від інших, бути схожим на них. Ті, хто мають оцінки вище за середні, не мають підтримки ні від однокласників, ні від учителя, оскільки невідомо, що з таким учнем робити, чим його зайняти. Трапляється інколи, що обдаровані діти не мають підтримки навіть з боку батьків, оскільки вони постійно отримують нарікання вчителя, що дитина на уроках заважає іншим, тому просять дитину сидіти тихо і не заважати. Учень, який багато знає, вважається невихованим [13].

Традиційне навчання побудовано на передачі енциклопедичних об'єктивних знань, спрямовано на прийняття готових рішень, замість заохочення до креативного мислення, що формує в учня пасивну позицію. Польський педагог Б. Сліверський (B. Śliwerski), описуючи негативні явища сучасної шкільної освіти, акцентує увагу на недосконалій системі контролю і оцінювання, яка сприяє тому, що школи стають «інкубатором» особистостей, які не бачать необхідності продовжувати навчання [12, с. 32-38].

К. Роджерс (C. Rogers) наголошує на тому, що оцінки й іспити контролюють окремі знання, а головним завданням школи є зацікавлення учня процесом здобування знань. Фахівець критикує школу за її консервативний характер, застарілий зміст навчання, невідповідність методів передачі знань [6, с. 340-341].

Зазначені недоліки шкільного навчання може подолати тільки творча школа, в основі якої лежить рефлексія та діалог, на підготовку молодої людини до дорослого життя. Альтернативна освіта сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів, формуванню у них правильного мислення про власне існування. «Щоб здійснити щось цінне і оригінальне, – підкреслює С. Андерський (S. Anderski), – потрібно мати таланти, глибокі знання і різноманітні помисли» [1, с. 116-117].

Згідно з думкою К. Шмідта (K. Szmidt), учні сприймають творчість як доступний простір тільки для обраних, творчу особистість як людину, що має незвичайний таланти, а творчий процес як чудову забаву, що приносить радість і задоволення. Це означає, що діти майже нічого не знають про творчість, яка є складним процесом спроб, перемоги, невдач і помилок. Цей процес здійснюється завдяки розумовим операціям (поєднанню, абстрагуванню, метафоризації), умінню відкривати нові факти (особливе значення має здібність спостереження, визначення проблем, плинність і гнучкість мислення). Ураховуючи зазначене, істотного значення в концепції К. Шмідта мають не тільки знання, а й мислення, уява та інтуїція.

Творча особистість – це розвинена індивідуальність, яка характеризується пізнавальними інтересами, емоційно-мотивувальними здібностями. До її особистісних якостей можна віднести відвертість мислення, незалежність, відвагу та спонтанність. Продуктом творчості, на думку автора, можуть бути способи діяльності людини, розуміння нею світу та формування самооцінки. Автор зауважує, що немає галузі, яка б не була полем творчості. Творчість є неоднорідним, диференційованим явищем [13].

Польський психолог Е. Ненцка (E. Neşka) визначає такі рівні творчості особистості, як:

- *плинна творчість*, що характеризує творчі можливості людини (ідея з'являється швидко і триває від декількох секунд до декількох хвилин);
- *кристалізована творчість*, котра потребує знань і вмінь в даній галузі (триває від декількох хвилин до декількох місяців, залежно від складності проблеми, мотивації творця і впливу оточуючого середовища);
- *зріла творчість*, яка вимагає глибоких знань у даній галузі та розвинених суспільних здібностей (така творчість з'являється пізно і триває кілька років);
- *видатна творчість*, котра призводить до виникнення діяльності, що змінює в значний спосіб життя людини, вимагає від неї інтелектуального ризику та витривалості [5, с. 216-221].

На думку К. Шмідта, наукове визначення і опис творчості полегшує так звану чотирьохаспектну парадигму її інтерпретації, яка складається з сприйняття творчості як витвору (атрибутивний аспект), психічного процесу (процесуальний аспект), рис індивідуальності творця (особистісний аспект), комплексу чинників, що обумовлюють процеси творіння (аспект стимуляторів-інгібіторів). Дослідник додає, що всі ці аспекти важливі, однак педагогіка творчості найбільшу увагу зосереджує на останньому. Вибір цілей творчого виховання особистості виникає з філософських, культурних, педагогічних і соціологічних передумов, які формуються з урахуванням потреб: спрямування

вихованців до пошуку і створення пізнавальних, етичних, естетичних і прагматичних цінностей; формування в них творчого стилю життя і творчої поведінки; розвиток ідеалу інноваційної людини; підготовка вихованців до реалізації творчої діяльності. Усі вищезгадані цілі мають бути реалізовані в творчій школі.

К. Шмідт у своїх публікаціях чітко визначає завдання, які необхідно реалізувати на заняттях з розвитку творчості. Завдання спрямовані на різноманітність і компліментарність (підхід до проблеми з різних точок зору), експресію («мозковий штурм»), автентичність (відходження від підручників і від життя), розвиток дивергентного мислення (різні варіанти відповіді, відкритість).

Дослідник визначає і принципи, які необхідно враховувати при організації творчого процесу, а саме:

- *принцип фасілітації* (означає полегшення групового контакту, в якому існують певні норми і принципи);
- *принцип групового контакту* (норми, що регулюють міжособистісні взаємини, пов'язані з роботою в творчій групі, наприклад, «не очікуй, що інші зроблять щось за тебе», «будь собою», «від тебе залежить, чому ти навчишся на уроці творчості», «ти маєш право відмовитися від участі в конкретній діяльності»; взаємодія, співпраця, зворотна інформація, міжособистісна комунікація та деякі інші);
- *принцип релаксу* (форма забави);
- *принцип розвитку пізнавальної мотивації* (черпання задоволення з самого процесу творення);
- *принцип зміцнення творчого процесу* (з одного боку, натхнення, а, з іншого, – стримування перед перфекціонізмом, прагненням до чогось за будь-яку ціну);
- *принцип протидії перешкодам* (наприклад, психічні процеси перешкоджають виникненню і припиняють творчий процес; зовнішні

механізми перешкоджають прийняттю творчих рішень і сприйняттю себе як творчої особистості);

- *принцип сприйняття себе як творчої особистості*, що бере активну участь на уроці [13, с. 132-134].

З метою розвитку творчої особистості К. Шмідт запропонував введення в польських школах спеціальних творчих уроків. Він особисто навчав учителів як в оригінальний спосіб розв'язувати з учнями проблеми, тренувати їхню уяву, заохочувати їх до постановки питань. Уроки творчості в польських школах були започатковані в 90-х роках ХХ ст., але після освітньої реформи 1999 року їх було скасовано. З цього приводу автор зазначає: «Вчителі не бажають навчати дітей творчості. Тільки у деяких школах продовжують проводитися творчі уроки, на яких учні пізнають основи творчості. ... Неодноразово, проводячи заняття з вчителями, намагався дізнатися, чи вони пам'ятають найцікавіше питання, яке було сформульовано учнем. І що найцікавіше? Не пам'ятають. Більшість із них не зацікавлена, щоб учень ставив їм питання, оскільки питання заважають проведенню уроку» [13].

Якщо створити дитині умови і простір для самостійного навчання, дозволяючи їй вирішувати чому і коли навчатися, то можна здивуватися, чим вона може зацікавитися – наголошує М. Клосінська (M. Kłosińska), голова Фонду Bullerbyn, що організовує літні та зимові табори, в яких діти навчаються і відпочивають. У 2014 році М. Клосінська заснувала анскулінгову групу: четверо дітей замість школи навчалися на дому. Анскулінгом прийнято називати філософію і практику освіти, яка враховує, насамперед, інтереси дітей, що навчаються за спеціальною програмою, можуть складати шкільні предмети екстерном, отримати атестат зрілості і навчатися у вищому навчальному закладі [Там само].

Голова Товариства домашньої освіти М. Будайчак (M. Budajczak) також негативно ставиться до традиційної організації навчання школярів. Вона вважає традиційну школу місцем, в якому відбувається постійна стежка за учнями.

Учні постійно перебувають у призначених за планом приміщеннях та виконують доручення незалежно від їх волі. У цьому відношенні школа нагадує військову казарму. Одні навчаються лавірувати, грати в цю гру, інші «замикаються в собі» і терплять [13].

Незважаючи на те, що число прихильників концепції творчої школи постійно збільшується, а педагогіка творчості розвивається, заняття, що містять творчі елементи, мають багато труднощів у впровадженні в систему освіти. Педагоги і психологи, які займаються питаннями творчості вказують на різноманітні перешкоди, бар'єри, які обмежують розвиток творчості особистості.

Так, В. Добролович (W. Dobrolowicz) виокремлює внутрішні (психічні) та зовнішні (суспільні і культурні) бар'єри. Перші автор поділяє на перцепційні (почуття), розумові (негнучкість мислення) і емоційно-мотивувальні (страх перед висміюванням, ризиком), а другі – на культурні і суспільні (конформізм, брак толерантності для новаторів, перебільшене суперництво) [3, с. 34].

Е. Ненцка визначає перешкоди, які запобігають реалізації творчого процесу. По-перше, – це страх перед критикою, котра передчасно перериває творчий процес; по-друге, нетерплячість, що порушує його перебіг; по-третє, натиск, конформізм; по-четверте, негнучкість та схематизм [5, с. 68].

К. Шмідт представляє інгібітори творчості з огляду на їхнє джерело походження, вирізняючи серед них:

- перешкоди, що пов'язані з цілями і змістом навчання та виховання (поверхневе трактування постулатів навчання творчості, недооцінка ідеалу інноваційної людини, енциклопедизм, перевантаженість сприйняття учнів, засвоєння зайвих знань);
- перешкоди, пов'язані з поведінкою вчителя і методами навчання (домінування закритих питань, критика творчої поведінки);

- перешкоди, пов'язані з поведінкою учнів (страх перед новизною, переоцінка результату навчання, недооцінка самого процесу, наслідування зразків інших);
- перешкоди, пов'язані з підтримкою місцевих інституцій і слабким оснащенням освітніх установ (відсутність відповідних майстерень і знарядь, що допомагають організації творчого процесу) [10, с. 77].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У зв'язку з процесами інформатизації, глобалізації та комп'ютеризації педагоги і психологи розуміють, що суспільство потребує креативних та творчих особистостей. З огляду на це, фахівці намагаються визначити напрями розвитку молодій людини та вказують шляхи її самореалізації. Однак, впровадження творчого процесу в шкільну практику залишається й надалі складною проблемою, рішення якої може залежати ще не від одного покоління науковців.

До перспективної тематики подальшого наукового пошуку можна віднести питання реформування шкільної освіти в країнах Європи та Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1 Andreski S. Czarnoksiężstwo w naukach społecznych / S. Anderski / Warszawa : Oficyna Naukowa, 2002. – 287 s.
- 2 Barska A. Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej // A. Barska / Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. – 2012. – nr 3. S. 51-62.
- 3 Dobrołowicz W. Psychodydaktyka kreatywności / W. Dobrołowicz – Warszawa: WSPS, 1995. – 240 s.
- 4 Instytut Montessori. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://katalog.ndc.pl/instytut_montessori/index.php?id=110 – strona internetowa Polskiego Instytutu Montessori.
- 5 Nęcka E. Proces twórczy i jego ograniczenia / E. Nęcka. – Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 1995. – 207 s.
- 6 Rogers C. R. O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię, przeł. M. Karpiński, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2002. – 503 s.
- 7 Rowid H. Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy” / H. Rowid – Kraków: Wydawnictwo Gebethner i Woolf, 1926. – 99 s.

- 8 Sztobryn S. Pedagogika Nowego Wychowania / S. Sztobryn // Pedagogika / red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. – Warszawa: PWN, 2003. – 279 s.
- 9 Szmidt K. J. Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania // K. J. Szmidt / Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. – 2003. – nr 2. – S. 31.
- 10 Szmidt K. J. Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę / K. J. Szmidt. – Kraków : Wydaw. Impuls, 2005. – 86 s.
- 11 Szmidt K. J. Postulaty psychopedagogiki twórczości pod adresem edukacji alternatywnej / K. J. Szmidt // Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych / red. B. Śliwerski. – Kraków: Wydaw. Impuls, 2007. – S. 132-148.
- 12 Śliwerski S. Edukacja w wolności / B. Śliwerski. – Kraków : Wydaw. Impuls, 2008. – 206 s.
- 13 Tak się w polskiej szkole zabija talenty. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.newsweek.pl/polska/tak-sie-w-polskiej-szkole-zabija-talenty,107844,1,1.html>