

De pedagogiek van Jan Amos Comenius

Een verkenning van de grondstructuur

J. J. VAN VLIET

1. Inleiding

De taak, die Comenius (1592-1670) in zijn meest bekend geworden werk – de *Grote Didactiek* – aan de opvoeding toeweest, eerst in de Tsjechische versie van het werk (1632) en later in de Latijnse bewerking – de *Didactica Magna* (1638) – te weten de instructie van alle wezenlijke dingen aan alle mensen in functie van de renovatie van mens en wereld, leidde in toenemende mate tot het besef dat zulk een taak slechts gerealiseerd zou kunnen worden door middel van een in alle opzichten universele overdracht.¹

Om dit hoofdprobleem met succes te kunnen uitwerken oriënteerde Comenius zich aan de wijsgerige kennistheorie, de pansofie. Uitgaande van de pedagogisch-didactische vraagstukken van zijn tijd benaderde hij de pansofie met als voornaamste doelstelling: het verkrijgen van de nodige richtlijnen voor een systematische opbouw van zijn pedagogische inzichten en didactische ervaringen.

Vanaf het begin van zijn pedagogische activiteit eiste Comenius op grond van pedagogische, maar bovenal op grond van theologische, cultuur- en natuurfilosofische overwegingen een integrerende en coördinerende werking van de pansofie. De wijsgerige bevestiging van zijn pansofisch gezichtspunt achtte Comenius a priori gegeven op grond van het harmonisch karakter van de natuur en de parallelie van denken en zijn.

De natuur is volgens hem ontstaan op basis van fundamentele principes, die ten gevolge van hun gering aantal een rijke toepassingsmogelijkheid hebben. Het is deze metafysische conceptie, welke ten grondslag ligt aan de wording van zijn

specifiek streven: de opbouw van een integraal pedagogisch denken naar pansofisch model.

De pansofie – de herordening van kennis naar oorzaak en bestemming – hield voor Comenius een kennis-theoretische opdracht in, waarbij het resultaat der onderneming beslissend werd geacht voor de mogelijkheid en betrouwbaarheid van de pedagogische beïnvloeding.

Bestudering van de pansofie als een ten opzichte van opvoedings- en onderwijsvraagstukken geïsoleerd probleemgebied is dan ook niet in overeenstemming met de historische werkelijkheid.² De originaliteit van Comenius betreft niet zozeer de inhoud van zijn pansofische speculaties, maar schuilt primair in de systematische ordening van zijn opvoedkundige en onderwijskundige voorstellen en maatregelen.³ De verbinding van een filosofisch doel met een pedagogisch doel vormt het wezenskenmerk van zijn denken.

Ofschoon Comenius zijn theoretische overwegingen aanvankelijk weinig expliciteerde, kan men toch reeds in de compositie van een vroege tekst als de *Didactica Magna* de sporen vinden van dit streven naar coördinatie en integrale door-denking van de opvoedingswerkelijkheid. Al vrij spoedig na het verschijnen van dit werk deed zich echter een niet onbelangrijk verschijnsel voor. Wat was namelijk het geval? Het hierboven genoemde streven werd door Comenius' tijdgenoten òf over het hoofd gezien, òf fel bestreden en dit heeft ertoe geleid dat zijn praktische voorstellen en maatregelen door hen geïsoleerd werden van de pansofische systematiek. Door deze gang van zaken zag Comenius zich genooddaakt om zich uitvoeriger dan voorheen uit te laten over zijn uitgangspunt. Ook begreep hij dat er

nieuwe pedagogische geschriften nodig waren, waarin de pansofische structuur beter herkenbaar zou zijn.

Andere factoren, die eveneens van betekenis zijn geweest voor de ontwikkeling van de Comenianaanse pedagogiek, zijn: de ingrijpende veranderingen op sociaal, nationaal en kerkelijk gebied, die de Boheemse en Moravische maatschappijstructuur in de loop van de zeventiende eeuw onderging, de opkomst van de gespecialiseerde wetenschappen, de aan Comenius verleende opdrachten om het schoolwezen, eerst in Zweden en later in Hongarije te reorganiseren, zijn pastorale verontrusting over de politieke crises in Europa, zijn neiging tot voortdurende objectivering van de opgedane onderwijservaring en zijn buitengewoon vermogen tot integraal denken.

Tegen de achtergrond van al deze factoren concipieerde Comenius in de loop van veertig jaar zijn vele pedagogische geschriften.⁴ Zo verscheen naast de *Grote Didactiek*, achtereenvolgens de *Analytische Didactiek*,⁵ de *Scholae Pansofiae Delineatio*⁶ en de *Pampaedia*.⁷ De betekenis van deze teksten schuilt in de intensivering die zij demonstreren op het stuk van de pansofische systematisatie. De normerende, intensiverende en coördinerende werking van de pansofie bereikt tenslotte haar hoogtepunt in de *Pampaedia*. Aan de hand van dit werk zal dan ook de grondstructuur van de Comenianaanse pedagogiek nader verkend worden.

2. 'Pan - Paideia' als kernbegrip

Verkenning van de grondstructuur houdt in feite analyse in van het begrip 'pan-paideia.' Met de invoering van dit begrip brengt Comenius in de *Pampaedia* de verbinding tot stand tussen theologisch-wijsgerige beginselen en pedagogisch-didactische konsekwenties. Voor alles zullen dus die facetten van Comenius' theologisch en pansofisch denken moeten worden geanalyseerd die ten grondslag liggen aan de pedagogisch-didactische programmering van dit kernbegrip. Naast convergentie van de beginselen constateren we in de *Pampaedia* echter een unieke divergentie. Daarom dienen we onze verkenning te besluiten met

een analyse van de drie pedagogische stellingen van de 'pan - paideia'.

2.1 'Emendatio' en 'reditio'

Wanneer Comenius tot taak van de pedagogiek rekt het grondig herstel van mens en wereld, dan vragen we ons nu eerst af wat hij als theoloog daaronder verstaat. Theologisch-wijsgerig gezien is de mens het wezen dat terwille van het te bereiken doel opnieuw in de oorspronkelijke verhouding Schepper-schepsel moet worden geplaatst.⁸ 'Pan - paideia' als universele zorg voor de mens vormt geen einddoel, maar conditie, want slechts via de verbetering van het menselijk denken en handelen laat zich het herstel van de schepping, in de zin van goddelijke wil, realiseren. Uiteindelijk gaat het Comenius noch om de verbetering van louter maatschappelijke toestanden, noch om de mens in antropocentrische zin.

Taak van de mens is de goddelijke schepping volgens haar oorspronkelijke bedoeling te beheren. Door de vervulling van deze taak voleindigt de mens de schepping en verwerft hij tegelijkertijd zijn menselijkheid (*humanitas*). De zin van het mens-zijn schuilt in de terugplaatsing van de menselijke verantwoordelijkheden in de goddelijke zijnsorde. De mens behoort zijn taak, welke de gemeenschapszorg en de behartiging van godsdienst en geleerdheid omvat, zo te vervullen dat deze drie gebieden van de werkelijkheid zich volgens hun idee kunnen ontplooiën. God brengt de mens voort, opdat door hem de zin der schepping vervuld worde.

Deze grootse visie omtrent de zin van het mens-zijn wordt echter in ernstige mate overschaduwed door het besef, dat de mens zich met de zondeval buiten de oorspronkelijke verhouding heeft geplaatst. Daarom moet volgens Comenius, zowel met het oog op het herstel van de schepping, als met het oog op het eerherstel van de Schepper, ernst worden gemaakt met de zorg voor de mens. De Comenianaanse pedagogiek beoogt dan ook niet anders dan de herplaatsing te bevorderen van de mens in zijn drievoudige gerichtheid.⁹ Terwille van het universele herstel (*emendatio*) van de verhouding tot God, de naaste en de natuur

dringt Comenius aan op terugkeer (reditio) van de mens.¹⁰

2. 2 'Educatio' en 'institutio'

Wanneer 'pan - paideia' een weg wordt genoemd, waarlangs de mens geleid moet worden,¹¹ dan is het vervolgens zaak om na te gaan hoe deze speculatieve opvatting in pedagogisch en didactisch opzicht geëffectueerd wordt. Met dit doel oriënteren we ons aan de genoemde teksten.

De Pampaedia heeft tot taak de mens tot de volkomenheid van zijn wezen te leiden.¹² Daartoe onderwijst zij allen in inleidende scholen (panscholia) met behulp van inleidende boeken (pambiblia) en inleidende leerkrachten en leerwijzen (pandidascalìa). Toch mag men dit leiden van de mens niet zonder meer als in-leiden opvatten. Kenmerkend is de gedachte, dat de mens uit de diepste duisternis der onwetendheid verder gebracht moet worden (pro-movere) naar het licht van de heldere kennis.¹³ Kennelijk gaat het Comenius om een in-leiden, dat tegelijkertijd in functie staat van wat men zou kunnen noemen het uit-leiden van de mens uit zijn verkeerde positie, in de richting van zijn mens-wording.

Het wezen van de 'pan - paideia', of zo men wil de opvoeding, vat Comenius op als een uit-treden. De opvoedkundige en onderwijskundige kant van dit proces duidt hij in de *Didactica Magna* aan met de termen 'educatio' en 'institutio'.¹⁴ 'Educatio' in Comenianaanse zin, heeft betrekking op de mentaliteitsverandering die het gevolg van de 'pan - paideia' is. Zij openbaart zich op tweeërlei gebied, n.l. op het vlak van kennis, deugd en vroomheid als 'humanitas' en op het vlak van wetenschap, politiek en godsdienst als waarheid. De zin van het onderricht is de 'educatio' te realiseren. Daartoe is het noodzakelijk dat men op universele wijze in de ware wijsheid wordt ingeleid. Het is dit type onderricht dat Comenius bedoelt, wanneer hij spreekt over 'institutio'. 'Educatio' en 'institutio' behoren fundamenteel bijeen, want zoals het schuld-besef ommekeer en navolging verlangt, zo is 'pan - paideia' slechts mogelijk op basis van opvoeding en onderwijs.

Aan het onderwijs draagt Comenius de taak op, de heropstelling van de mens in het centrum van het Al te bevorderen. Daartoe wordt van de didactiek geëist dat zij de mens op fundamentele wijze over de zaken informeert. Slechts de pansofische instructie hergeeft de mens zijn waarde en stelt hem in staat zich van zijn drievoudige taak te kwijten. Pansofische kennis staat gelijk met een weten omtrent de oorsprong, het doel en de zin van de dingen. Daarom ook kan deze kennisinstructie zich niet langer bekommeren om de facticiteit der dingen. In plaats daarvan bepaalt zij de mens bij de essentie en de functie van de zaken, want slechts op deze wijze kan voorkomen worden dat de instructie haar waarde verliest voor de 'pan - paideia.'

Toch zou, ondanks de aan de pansofie georiënteerde 'institutio', de 'educatio' zich niet kunnen voltrekken, indien de mens niet van nature voor beïnvloeding vatbaar zou zijn. Zijn wezen is hiertoe gedisponeerd of zoals Comenius het uitdrukt: de mens is een 'animal disciplinabile', een voor scholing toegankelijk wezen.¹⁵ Deze scholing (disciplina) veronderstelt bij Comenius tucht, maar dan niet in de zin van dwang, doch van orde. Haar aanwezigheid in het leerproces wordt door hem opgevat als een wezenlijke conditie.¹⁶ Zonder orde en gezag acht hij het resultaat van de confrontatie tussen leerling en leerstof uiterst twijfelachtig. Slechts met behulp van de 'disciplina' kan de 'educatio' uiteindelijk tot stand komen.

2. 3 *Sub specie educationis*

Vermeldt de *Didactica Magna* slechts een viertal scholen, in de *Pampaedia* wordt dit aantal verdubbeld. De renoverende betekenis van de 'institutio' wil Comenius blijkbaar niet te vroegtijdig opheffen en in de tweede plaats houdt deze uitbreiding verband met zijn opvatting aangaande het leven als voorbereiding voor de 'eeuwige academie'.¹⁷

Het zou onjuist zijn Comenius hier van ascetisch piëtisme te betichten. Door op de laatste en enige bestemming van de mens te wijzen wil Comenius juist volledig ernst maken met de gewetensvolle uitvoering van de menselijke op-

gaven. Voor hem geldt, dat door waarachtige voorbereiding de nieuwe orde reeds in het leven geïntroduceerd wordt. Daartoe moet de mens niet de wereld, maar wel zijn niet-functionele positie verlaten.

Het zou trouwens een onmogelijke inkonsekwentie zijn, indien de mens wel buiten de wereld zou worden geplaatst. De pansofische kennis-instructie, de enige garantie voor de universele verbetering, zou geheel op losse schroeven komen te staan, wanneer de kosmische middenpositie van de mens zou worden prijsgegeven. Hoe zou de normerende werking, welke besloten ligt in het geheel van kennis en kunde, van zeden en gewoonten enig effect kunnen sorteren, indien de mens zich terzijde van de creatieve zijns-orde zou moeten opstellen?

Mens en wereld moeten in de Comeniaanse gedachtengang dan ook 'sub specie educationis' worden begrepen.¹⁸ De 'pan - paideia' duurt een leven lang en verloopt op basis van een in wezen educatieve scheppingsorde, welke de garantie vormt voor de 'educatio' en de 'emendatio'.

2.4 De betekenis van 'pan -'

Na de relevante denkbeelden te hebben vermeld die ten grondslag liggen aan de programmering van de Comeniaanse pedagogiek, willen we thans aandacht schenken aan de formele zijde van de 'pan - paideia'. Immers, Comenius spreekt niet van 'paideia' maar van 'pan - paideia', ofschoon de Griekse opvatting hem niet onbekend is geweest.¹⁹ Blijkbaar heeft hij het noodzakelijk geacht om met behulp van het prefix 'pan -' zijn intenties nader te preciseren.

Over de terminologische betekenis van dit prefix heeft Schaller zich meerdere malen uitvoerig uitgelaten.²⁰ Met nadruk wijst hij erop dat men de verschillende betekeniswijzen ernstig tekort doet, wanneer men 'pan -' slechts vertaalt met 'het al' en het adjectief 'universalis' met 'universeel'. 'Pan -', zo gaat hij verder, intensiveert datgene wat in het aangrenzende substantief wordt genoemd, het herinnert aan de totaliteit van het zijnde, het attendeert op de oorsprong en het doel van alle weten en handelen en het is tenslotte een methodologisch be-

ginsel. Maar welk accent Comenius ook legt, de relatie tot het Al blijft in de diverse schakeringen steeds bewaart. 'Pan meint nun den Bezug zum Ganzen (universalitas).'²¹ Wordt deze betekenis-analyse van 'pan -' toegepast op de beginselen van de *Pampaedia* dan blijkt dat het beginsel der universaliteit hier eveneens in geschakeerde vorm aanwezig is. 'So geht es hier also darum, dass dem ganzen Menschengeschlecht, das Ganze, gründlich - pantes, panta, pantos - Omnes, Omnia, omnino - gelehrt werde.'²²

3. Het drieledig principe

De grondregel van de *Pampaedia* luidt: 'Omnes homines omnibus omnino excoli' - alle mensen moeten met behulp van het geheel der dingen of het Al, op fundamentele wijze, dat is overeenkomstig de normen van het Al tot een staat van waarachtig mens-zijn worden geleid.²³ Met deze uitspraak comprimeert Comenius de drie principes van zijn pedagogisch program tot één fundamentele stelling. Uit het pansofisch beginsel der universaliteit (pan) worden eerst de bijzondere stellingen (pantes, panta, pantos) afgeleid, vervolgens de noodzakelijke organisatorische maatregelen en hulpmiddelen en tenslotte wordt het universele grondprincipe op alle educatieve fasen van het leven toegepast.

Op grond hiervan kan de *Pampaedia* als een systematische pedagogiek worden beschouwd; niet in de zin van een empirische opvoedkunde, maar in de zin van een logisch geheel van opvoedkundige en onderwijskundige stellingen.

Van alle pedagogische konsekwenties werken wij slechts de eerste drie uit. Dit betekent dat achtereenvolgens zal worden ingegaan op het subject (omnes homines), het object (omnia) en de methode (omnino) van de *Pampaedia* of op wat men zou kunnen noemen de primaire divergentie van deze pansofische pedagogiek.

3.1 'Pantes' - 'omnes' - allen

'Pan - paideia' - in de zin van opvoeding en onderwijs voor allen - is niet alleen noodzakelijk en mogelijk, maar ook gemakkelijk. Na het voorafgaande kunnen we over de drie vooronder-

stellingen van het beginsel kort zijn. Zorg voor allen is noodzakelijk, want blijft deze achterwege, dan moet het herstel van mens en wereld uitgesloten worden geacht.

'Pan - paideia' is mogelijk, omdat de vereiste middelen de mensheid zijn gegeven.²⁴ In dit verband onderscheidt Comenius twee categorieën. Enerzijds bestaat het instrumentarium uit de totaliteit van goederen, t.w. de natuurlijke, de culturele en de godsdienstige werkelijkheid, anderzijds bestaat dit complex uit het geheel van menselijke gaven, waaronder de zinnen, het verstand en het geloof vallen.²⁵ Tenslotte, 'pan - paideia' is ook gemakkelijk. Voorwaarde is echter dat men alle handelen toetst aan de universaliteit. Wanneer men zo handelt dan kan het niet anders, zo meent Comenius, of de goddelijke schepping continueert zich in de mens en dit heeft tot gevolg dat een ieder wordt wat hij behoort te zijn: '... ein vernünftiges Wesen, Herr über die Dinge, König seiner selbst und die Freude seines Schöpfers.'²⁶

In de Comenianaanse mensbeschouwing gaat het dus om allen. Alle mensen, ongeacht hun afkomst of vermogen, hun leeftijd of geslacht, hun handicap of begaafdheid moeten aan de 'pan - paideia' deel hebben.²⁷ Comenius stelt een ieder volledig verantwoordelijk voor het functioneren van de schepping in al haar geledingen. Hij past geen enkele restrictie toe bij het subject van de opvoeding. Want, hoe zou de mens enig voorbehoud durven maken, waar God de wezensgelijkheid van alle mensen voorop heeft gesteld? Allen vormen Zijn maaksel, dragen Zijn evenbeeld en vallen onder Zijn bestel, terwijl ook allen in een gemeenschappelijke wereld leven en zich op de eeuwige bestemming voorbereiden.²⁸ Daarom ook wordt in de *Pampaedia* met nadruk gesteld: 'Kein Mensch soll von dem Studium der wahren Weisheit und von der vervollkommenden Pflege seines Gemütes ausgeschlossen, geschweige denn ferngehalten werden.'²⁹

3. 2 'Panta' - 'Omnia' - het geheel
Gelet op de hoofdstelling van de *Pampaedia* vragen wij ons vervolgens af wat Comenius nu precies bedoelt wanneer hij stelt dat alle mensen

naar de staat van waarachtig mens-zijn geleid moeten worden door het geheel der dingen (*Omnia*). Het antwoord moet nu ook weer binnen het speculatieve deel van zijn denken worden gezocht. De verbetering van mens en wereld kan slechts gerealiseerd worden door de directieve werking van het Al in optimale zin te reguleren. De totaliteit van het zijn moet tot gelding kunnen komen. 'Omnia' in de meest ruime betekenis genomen, heeft dan ook betrekking op alle sectoren van het zijn, t.w. op de fysica of de wereld van de zinnen (*visibilia*), op de metafysica of de wereld van het verstand (*intellectualia*) en op de hyperfysica of de wereld van de geest (*spiritualia*).³⁰

Toch mag men niet volstaan met deze interpretatie van 'Omnia'. Ze is in pansofisch opzicht te weinig genuanceerd en in pedagogisch opzicht niet relevant genoeg. Zeker, mens-vorming is bij Comenius in de eerste plaats afhankelijk van de mate waarin bij de instructie alle sectoren van het zijn gepresenteerd worden.³¹ Alleen de wereld in haar totaliteit draagt de mogelijkheid in zich de mens in zijn menselijkheid aan te spreken. Maar, het effect van deze beïnvloeding wordt aanzienlijk groter, indien men in de tweede plaats gebruik weet te maken van het geheel der menselijke vermogens (*ingenia*). Het menselijk instrumentarium - opgebouwd uit de zinnen, het verstand en het geloof - moet volledig in functie van de mens-wording worden gesteld.

De dubbele betekenis die aan 'Omnia' bij de 'educatio' moet worden toegekend, heeft Comenius in de *Pampaedia* nader uitgewerkt.

'Jetzt bleibt uns nachzuweisen, dass nicht nur irgendein Teil, sondern der ganze Mensch instandzusetzen ist mit Hilfe all dessen, was das Wesen des Menschen vollendet.'³² De 'pan - paideia' heeft tot taak de mens te onderwijzen in het ware weten van het Al. Daartoe bevordert zij de ontwikkeling van de drie menselijke vermogens: het denken (*ratio*), het spreken (*oratio*) en het handelen (*operatio*). Deze drievoudige toerusting of bekwaamheid moet de mens op een drietal terreinen effectueren en wel zo dat zijn verhouding tot God, tot de medemens en tot de

dingen een wezenlijke bijdrage vormt tot de verbetering en het geluk.³³

3. 3 'Pantos' – 'omnino' – grondig en volledig
'Omnes homines omnibus omnino excoli' – alle mensen moeten door het geheel grondig en volledig naar de staat van waarachtig mens-zijn worden geleid. Deze weergave van de hoofdstelling van de *Pampaedia* verlangt echter tenslotte enige toelichting met betrekking tot het adverbium 'omnino'. Want, zo kan men zich afvragen: wat is de pedagogisch-didactische inhoud van deze eis en waarop baseert Comenius deze derde schakering van de universaliteit?

Nog nadrukkelijker dan de *Didactica Magna* accentueert de *Pampaedia* de universele grondslagen van de 'educatio.' Met 'omnino' als expliciet beginsel keert Comenius zich in zijn pedagogisch hoofdwerk tegen iedere vorm van denken, welke afbreuk zou kunnen doen aan de draagwijdte van het eerste, maar bovenal aan die van het tweede grondbeginsel. 'Jetzt werde ich ... nachweisen, dass bei einer derartigen Veredelung des Menschengeschlechtes nicht nur alle Menschen durch alles zur Vollkommenheit geführt werden, sondern dass jeder einzelne auch von Grund aus (omnino) vollkommen gemacht wird.'³⁴ Wat betekent echter, zo vragen wij ons met Comenius af: '... gründlich instand gesetzt zu werden (omnino expoliri)?'³⁵

Iets kennen houdt voor Comenius een besef van verantwoordelijkheid in omtrent oorsprong en bestemming van de dingen. Van werkelijke kennis kan eerst dan worden gesproken, wanneer de mens achter de factische gestalte van de werkelijkheid een ideële dimensie bespeurt, die hij als norm aanvaardt voor zijn denken en handelen. Met 'omnino' als eis voert Comenius een krachtig pleidooi voor een pedagogisch relevante kennisinstructie. Niet over de buitenkant der werkelijkheid moet de mens geïnformeerd worden, maar over de wereld als schepping, d.w.z. over haar grond. Door zulk een 'institutio' ontdekt men zijn plaats in het geheel en is men in staat zijn opgaven naar behoren te verrichten. In de weerspiegeling van de goddelijke normen op alle terreinen van het leven demonstreert men de

zin van het bestaan en werkt men mee aan de opbouw van de wereld.

Maar wanneer de 'educatio' tot deze weerspiegeling wil bijdragen, dan is het beslist noodzakelijk dat de 'institutio' alle mensen bij de veelheid en de eenheid, bij het kwantitatieve en het kwalitatieve van een zaak bepaalt. Ook Comenius' opvatting over het verstand (intellectus) kan slechts vanuit de pansofische theorie worden begrepen. De 'intellectus' is het vermogen waardoor de mens in staat is de zin van het Al te begrijpen. Alleen een zedelijk wezen kan tot een werkelijk inzicht komen in de samenhang van verschijningsvorm en idee, omdat zijn verstandelijk vermogen hem de essentiële categorieën verschaft zonder welke de kennisindrukken zich niet tot een eenheid of een weten zouden kunnen verbinden.

Van enige autonomie is hierbij geen sprake, want dit kenvermogen functioneert slechts in relatie tot het aangeboden pansofisch kennismateriaal. Op grond hiervan is alleen de grondige 'institutio' in staat het verstandelijk apparaat zinvol te activeren, hetgeen volgens de Comeniansse mensbeschouwing van essentiële betekenis is voor het verwerven van de 'humanitas' en daarmee voor de 'emendatio' van de wereld.

Gevraagd naar de betekenis van 'omnino' voor de 'pan – paideia' kan dan ten eerste op het fundamentele aspect van de 'institutio' worden gewezen. Alleen grondige kennisinstructie, dat is voor Comenius een op waarheid berustende kennisinstructie, welke naast het wat (quid) ook het waar-door (per-quid) en het waar-toe (ad quid) van de zaken omvat, is van nut voor de wording van mens en wereld.³⁶

Toch stuiten we hier al direct op een tweede aspect van het Comeniansse 'omnino.' Immers, wanneer grondige 'institutio' betekent dat de mens over de drie genoemde facetten van alle dingen geïnformeerd wordt, dan houdt deze eis tegelijkertijd een graad van volledigheid in. Meer in het bijzonder gaat het erom dat alle sectoren van de werkelijkheid, dus de wereld van de kennis, de wereld van de deugd en de wereld van de vroomheid, steeds onder dit gezichtspunt gepresenteerd en verwerkt moeten worden.³⁷ Met

andere woorden: het object in haar totaliteit moet op volledige wijze worden aangeboden en wel onder inschakeling van alle facetten van het menselijk instrumentarium.

Behalve op het object hebben de beide aspecten tevens betrekking op het subject en de methode van de 'institutio'. Alle mensen immers moeten met het geheel der dingen worden geconfronteerd, waarbij het resultaat van de 'educatio' in hoge mate afhankelijk is van de mate waarin bij de 'institutio' het geheel der menselijke vermogens wordt ingeschakeld. Volledige instructie kenmerkt zich door een wijze van presentatie en

verwerking welke afgestemd wordt op het geheel van de gedragsvormen: de zintuigen, het verstand het geheugen, de tong, de hand, de wil en het hart.³⁸ Daarnaast is het noodzakelijk dat de methode aandacht schenkt aan het samengaan van beschouwing (theoria), uitwerking (praxis) en zinvolle toepassing (chresis) van een zaak.³⁹ Ook op dit punt moet de volledigheid in acht worden genomen, want een waarachtig weten en zinvol handelen veronderstelt een 'institutio' waarbij de voorbeelden (exempla), de regels (praecepta) en de oefeningen (exercitia) een harmonisch geheel vormen.⁴⁰

Aantekeningen en Literatuur

1. Het manuscript van de Tsjechische Didactiek werd in de 19e eeuw teruggevonden in de Poolse stad Leszno. De Latijnse bewerking treft men aan in de Opera Didactica Omnia van 1657 en werd o.a. vertaald door A. Flitner: Grosse Didaktik. Düsseldorf/München, 1954/1960.
2. Cf. Comenius' Prodrromus Pansophiae.
3. De bestudering van de Prodrromus Pansophiae uit het oogpunt van de pedagogisch-didactische relevantie werd enige jaren geleden in West-Duitsland door Herbert Hornstein ondernomen. Van zijn hand verscheen er een heruitgave, getiteld: Vorspiele - Prodrromus Pansophiae, Vorläufer der Pansophie. Düsseldorf, 1963.
4. In Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys. Berlin, 1954 tracht R. Alt daarentegen Comenius' pedagogiek geheel uit de historische veranderingen te verklaren. Maar dit leidt bij Alt tot een reductie van de pansofische grondslagen. Het gevolg is een voorbarige en onjuiste actualisatie van de Comenianaanse pedagogiek.
5. Geschreven tussen 1642 en 1646 als het tiende hoofdstuk van een pedagogische schets, voorafgaand aan de Methodus Linguarum Novissima, een verbeterde uitgave van Comenius' talendidactiek. Opnieuw uitgegeven door Franz Hofmann onder de titel: J. A. Komensky - Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften. Berlin, 1959.
6. Het eerste deel van dit geschrift uit 1651 werd door Jiri Kyráček opgenomen in: J. A. Comenius - Selections from his works. Prague, 1964.
7. Het vierde deel van De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica, Comenius' hoofdwerk uit de laatste jaren van zijn leven. In 1935 teruggevonden en na 1948 o.a. verschenen als Johann Amos Comenius - Pampaedia. Heidelberg, 1960. De complete Consultatio Catholica is eerst onlangs in de C.S.S.R. gereedgekomen.
8. Schaller spreekt in zijn Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg, 1962, par. 128 over 'die Instandsetzung des Menschen'. Voortaan te citeren onder verwijzing naar de paragraaf als Die Pädagogik des J. A. C.
9. Johann Amos Comenius' Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Nach der Handschrift herausgegeben von Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller. Heidelberg, 1965, hst I, par. 7 en 9. Te citeren als Pamp. onder verwijzing naar hoofdstuk en paragraaf.
10. Pamp. II, 28.
11. Pamp. I, 15.
12. Pamp. I, 1.
13. Pamp. VII, 18.
14. Cf. de inleiding van de Didactica Magna, de par. 15 en 19.
15. Didactica Magna VI, 1.
16. Analytische Didactiek, par. 36.
17. Didactica Magna III, 1 en Pamp. III, 35.
18. Schaller refereert aan Jan Patocka, die dit reeds eerder heeft vastgesteld. Cf. Die Pädagogik des

- J. A. C., 152. Dit gezichtspunt treft men ook aan in de inleiding van Jean Piaget bij John Amos Comenius - Selections. Paris, 1957, p. 13.
19. Cf. Pamp. I, 1.
 20. Cf. Pan. Untersuchungen zur Comenius-Terminologie. 's-Gravenhage, 1958, p. 65 en voorts Die Pampaedia des Johann Amos Comenius. Eine Einführung in sein pädagogisches Hauptwerk. Heidelberg, 1963, p. 16 v.v. en Die Pädagogik des J. A. C., 153-158.
 21. Pamp. I, 1.
 22. Pamp. I, 1.
 23. Cf. Pamp. I.
 24. Pamp. II, 17.
 25. *ibid.*
 26. Pamp. II, 28.
 27. Didactica Magna IX en Pamp. II.
 28. Pamp. II, 11.
 29. Pamp. II, 28.
 30. Pamp. V, 30.
 31. Pamp. X.
 32. Pamp. III, 1.
 33. Pamp. III, 10.

34. Pamp. IV, 1.
35. *ibid.*
36. Pamp. I, 13.
37. Pamp. VII, 16.
38. Scholae Pansophiae Delineatio, par. 59.
39. Pamp. VII, 22.
40. Pamp. VII, 16 en Analytische Didactiek, par. 26.

Curriculum vitae

J. J. van Vliet, geboren in 1936 te Dordrecht. Ontving zijn opleiding tot onderwijzer aan de Hervormde Pedagogische Akademie te Amsterdam en is werkzaam bij de Philippusschool voor g.l.o. te Amsterdam-Slotervaart. Studeert daarnaast aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor de akte pedagogiek m.o.-B. Schreef een scriptie over de pedagogiek van Comenius en maakte in 1966 een studiereis langs de voornaamste documentatie-centra op het gebied van het Comenius-onderzoek in Tsjechooslowakije.

Boekbesprekingen

D. F. Swift, *The Sociology of Education*, 121 p.; S. John Eggleston, *The Social Context of the School*. 116 p., Routledge and Kegan Paul Ltd., Broadway House, 68-74 Carter Lane, Londen E.C.4., 1969.

Twee boeken over onderwijs in het licht der sociologie. Beide geschreven door een medewerker van een universitair *Institute of Education*. Toch is er een verschil. Het eerste geschrift is georiënteerd op de wetenschap der sociologie en brengt de onderwijsverschijnselen in het denksysteem van die wetenschap onder. Het andere is georiënteerd op het onderwijs en gaat na welk licht sociologisch onderzoek erop doet schijnen. Daarom is het eerste boek in de *Students Library of Sociology* en het tweede in de *Students Library of Education* opgenomen. Zo zal het werk van Swift de aanstaande socioloog en dat van Eggleston de onderwijzman meer bevrediging schenken. Aan studenten in de opvoedkunde zou ik dit laatste geschrift in het bijzonder willen aanbevelen. Het is belangrijk, dat zij de plaats en de functie der school in haar sociale context leren zien.

Ph. J. Idenburg

Aharon F. Kleinberger, *Society, Schools and Progress in Israel*, Pergamon Press 1969, 337 p.

Dit is een nieuw boek in de serie *Society, Schools and Progress*, die de vergelijkende opvoedkunde zulke goede diensten bewijst. Er zijn nu reeds werken over Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten, Australië, India, China, Nigeria, Oost Europa, Scandinavië en Canada in verschenen. Het is een moeilijke taak om buitenlanders in een redelijk kort bestek een beeld te geven van de structuur en de functionering van het schoolwezen in eigen land en dit beeld te plaatsen tegen een maatschappelijke achtergrond, die de verschijnselen reliëf verleent. De auteur moet over een aanzienlijke kennis van zijn land en het daar geldende onderwijssysteem beschikken. Hij dient tevens voldoende afstand van het eigene te kunnen nemen om het typische ervan te kunnen onderscheiden. Het is bijzonder nuttig wanneer hij andere schoolsystemen kent om de lezer op de analogie daarmee en het verschil daarvan opmerkzaam te kunnen maken. Hij moet zo objectief zijn, dat de feiten zuiver worden gesteld maar de kritische belichting van zijn object zal de lezer boeien en hem bij zijn oriëntatie behulpzaam zijn. Hij mag bij zijn lezers geen kennis veronderstellen, die ze niet hebben maar hij moet vermijden meer uit te leggen dan voor een goed begrip nodig is.

Welnu Kleinbergers boek over Israël is in al deze opzichten volstrekt voorbeeldig. In 100 bladzijden geeft het een beschrijving van het Joodse land: demografisch, sociaal, politiek en economisch, die evenwichtig en boeiend is. Dan volgt het overzicht van de wetgeving en de onderwijspolitiek en de educatieve structuur. Daarbij komen telkens reeds de problemen naar voren, die dan in het laatste hoofdstuk systematisch worden behandeld: het probleem van de gelijkheid d.w.z. de spanning tussen de toenemende differentiatie in standen en klassen en het van ouds gekoesterde gelijkheidsideaal, dat van minderheden d.w.z. het achterblijven van de immigranten, die uit het Midden-Oosten afkomstig

zijn, bij die met Europese achtergrond, en dat van de *identity* d.w.z. de moeilijkheden, die jongeren ondervinden om zich met de ideologie, waarop de staat is gebaseerd, te vereenzelvigen. Dat ook de politiek tot een probleem geworden is, komt in de voorafgaande hoofdstukken reeds duidelijk tot uitdrukking. De auteur had een helder inzicht in de situaties als hier voorligt niet hebben kunnen geven als hij niet telkens statistisch materiaal en uitkomsten van onderzoek bij de hand had gehad. Het werk is geschreven met liefde voor land en volk. Maar geen liefde, die blind maakt. Integendeel, Kleinberger spaart zijn volksgenoten allerminst. Hij stelt politieke machtsoefening en religieus fanatisme onverbloemd aan de kaak.

Kleinberger toont zich in zijn beschouwingen een humanist *pur sang*, op wie het godsdienstig erfgoed van Israël weinig appèl doet. Maar het zou kunnen zijn dat men voor de inspirerende ontmoeting met de geloofswijsheid van het Oude Testament ook niet in Israël moet zijn maar in enkele sectoren van het Europese geestesleven. Ik heb dit voorname werk geboeid gelezen en veronderstel dat vele anderen er met belangstelling en sympathie kennis van zullen nemen.

Ph. J. Idenburg

H. Lange, *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit*, Julius Beltz Weinheim/Berlin 1967.

De schrijver heeft een zeer uitvoerig werk gewijd aan een niet alledaags onderwerp, dat toch van grote betekenis is: de scholenbouw. Hij behandelt de geschiedenis hiervan in Westeuropa van de Middeleeuwen af tot de moderne tijd. Hij heeft zich niet slechts tot Duitsland beperkt, maar ook Engeland en Frankrijk komen aan bod, terwijl zelfs enige aandacht aan Denemarken en ons land is geschonken. Scholenbouw en pedagogische opvattingen horen bij elkaar. Immers, als de school tegelijkertijd woonhuis van de meester is, draagt ze daardoor ook een bepaald, min of meer patriarchaal karakter. In zekere zin is ze dan werkplaats van de meester en geeft deze niet zozeer les dan wel werkt en leeft hij met de leerlingen samen. Duidelijk is dat een 19e eeuwse school volgens het model van Bell en Lancaster een geheel andere verhouding uitdrukt: hier staat de kennisoverdracht door middel van commando's en africhten op de voorgrond. Een derde type — de kostschool — vinden we overal bij ideologisch bepaalde opvoedingssystemen. Dit geldt voor de Franse Jezuïeten, de Piëtisten van Francke evenzeer als voor de Duitse ridderacademies en de Engelse scholen naar het model van Eton. Ze drukken alle in hun bouwwijze de ideologische geslotenheid uit: ze zijn als een klooster ommuurd en kennen een portier die de dikwijls enige toegang streng bewaakt. In de stelling dat pedagogisch stelsel en bouwwijze elkaar wederzijds bepalen kan men de schrijver bijvallen. Hij gaat echter te ver als hij alle vormen en alle nuances uit de pedagogische idee wil verklaren. Tenslotte spelen economisch niveau, geringe communicatie, weinig genuanceerde cultuur en de toevalligheid van de traditie evenzeer een rol. Deze factoren schijnen echter aan zijn aandacht te zijn ontsnapt. Het beste deel van het boek vormen de vele afbeeldingen en plattegronden van scholen. Zij geven met hun minutieuze bijschriften en commentaren in vele gevallen, niet slechts op het schoolgebouw maar ook op het onderwijs en het leerplan, een helderder kijk dan de uitvoerige tekst van het boek zelf. In dit opzicht hebben we hier een waardevolle aanvulling op het bekende werk van J. Dolch over het leerplan.

Een uitvoerige literatuurlijst rondt dit, ondanks zijn wijdloopigheid aanbevelenswaardige werk af.

N. F. Noordam

Jeugdproblematiek. Tien jaar onderzoekswerk onder directie van Prof. A. Kriekemans. Antwerpen, 1967. Prijs 115 B.F. 102 pag.

Uitgeverij De Nederlandsche Boekhandel, Sint Jacobsmarkt 7, Antwerpen.

De studie is tot stand gekomen met medewerking van Hendrik Cammaer, Lieve Buyck, Alfons Geeraert, Nicole Wolput en Nicole Wauters.

Inleidende opmerkingen.

Het Studiecentrum voor Jeugdproblematiek is, vanuit het Instituut voor Psychologie en voor Paedagogische Wetenschappen van de universiteit van Leuven, in 1956 opgericht en stelt zich tot doel wetenschappelijk onderzoek — vanuit een genetisch psychologische en historische benadering met speciale aandacht voor de pedagogische, sociale en culturele implicaties — te stimuleren en te ondernemen om een verantwoord jeugdbeleid mogelijk te maken. Vanuit dit studiecentrum zijn tot nu toe meer dan 100 studies, waaronder de onderhavige, gepubliceerd.

Beknopte inhoud.

In het eerste hoofdstuk wordt een uiteenzetting over het jeugdwerk gegeven. De vroegere jeugdpsychologie benadrukt de eigenheid van de jeugdfase terwijl in onze maatschappij juist de aandacht is gericht op het op weg zijn naar de volwassenheid. Daarbij is vastgesteld dat een aantal essentiële en structurele elementen van de hedendaagse maatschappij de overgang naar volwassenheid blijvend lijken te bemoeilijken. Daar het verenigingsleven van betekenis zou kunnen zijn voor het volwassen worden van jonge mensen, is terzake een onderzoek ingesteld. Doel van het onderzoek was de houding der 16 en 17 jarigen in het Vlaamse land tegenover het verenigingsleven te onderkennen door deze jongeren in de gelegenheid te stellen zelf hun wensen, kritiek en waarderingen kenbaar te maken. Voorts zijn de mogelijkheden nagegaan van het clubhuiswerk voor jongens van 14 tot 17 jaar, gevolgd door een onderzoek naar het jeugdtehuiswerk bij jongens en meisjes van 16—17 jaar.

In het tweede hoofdstuk wordt verslag gedaan van een documentatieonderzoek naar het vrijetijds-milieu van de jeugd.

In hoofdstuk 3 wordt een overzicht geboden van een onderzoek onder 14 tot 16 jarigen naar het beeld dat zij hebben van hun toekomstige volwassenheid. Tevens zijn hierbij betrokken de verhoudingen van de jeugdigen tot hun ouders en verder is gepoogd de houdingen van de volwassenen tegenover de jeugd en haar opvoeding beter te onderkennen.

Hoofdstuk 4 verstrekt gegevens over fundamenteel onderzoek naar de ontwikkeling van de persoonlijkheid en in het vijfde hoofdstuk staat een beschouwing over onderzoek op Europese schaal.

Het zesde en laatste hoofdstuk biedt een chronologisch beeld van 10 jaar onderzoekswerk van het Studiecentrum voor jeugdproblematiek en het boekje wordt afgesloten met een overzicht van de door voornoemd instituut uitgegeven publicaties.

Conclusie.

Een instructieve publicatie daar deze in een beknopte en overzichtelijke vorm veel informatie biedt over Belgische onderzoekingen naar jeugdproblemen.

J. H. N. Grandia