

Livslang læring i lyset af Comenius

Af Thyge Winther-Jensen

Introduktion

Fra at have indtaget en marginal position i de uddannelsespolitiske rapporter i 1960'erne og i begyndelsen af 1970'erne er livslang læring i dag rykket ind i centrum for opmærksomheden. Det første skridt blev taget med UNESCO's Edgar Faure rapport fra 1972 *Learning to Be*. Heri tematiseredes for alvor den livslange læring som et middel til at bygge bro over forskelle i uddannelse. Den fik imidlertid ikke den store betydning for de industrialiserede lande, da den i hovedsagen var orienteret mod udviklingslandene. Den livslange læring fremstod desuden mere som et utopisk, pædagogisk ideal end som en økonomisk nødvendighed. Det næste skridt var OECD-rapporten *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* fra 1973. Med denne gik også OECD ind i den uddannelsespolitiske debat med livslang læring på programmet. Men det egentlige gennembrud skete på OECD-landenes fjerde møde på ministerniveau, der fandt sted i Paris d. 16.-17. januar 1996 med temaet: *Making Lifelong Learning a Reality for All*. I den efterfølgende rapport – *Lifelong Learning for All* – knæstattes begrebet som grundlag for OECD's uddannelsespolitik.

Samme år som undervisningsministrene mødtes i Paris udsendte *Den Internationale Kommission om Uddannelse i det 21. århundrede*, der havde den tidligere formand for EU-kommissionen, Jacques Delors, som formand, en ny rapport til UNESCO med titlen *Learning: The Treasure Within*. Heri omtales "læring livet igennem" som "samfundets pulsslag". Det hedder i rapporten, at "begrebet at lære livet igennem fremstår som en af nøglerne til det 21. århundrede. Det rækker ud over den traditionelle sondring mellem førstegangsuddannelser (*initial education*) og efter- og videreuddannelse (*continuing education*). Det imødekommer kravet fra en verden under hurtig forandring" (s. 22). Rapporten er nok det hidtil mest indflydelsesrige dokument til belysning af de internationale organisationers nuværende uddannelsespolitik.

Fra UNESCO og OECD fandt begrebet livslang læring omsider i år 2000 vej til EU's uddannelsespolitik som et af midlerne til at realisere Lissabonerklæringens hensigt. Som det andet af i alt fire nøgleområder til udvikling af en aktiv beskæftigelsespolitik opfordres der i erklæringen til en "højere prioritering af livslang uddannelse som en grundlæggende komponent i den europæiske sociale model, blandt andet ved at fremme aftaler mellem arbejdsmarkedets parter om innovation og livslang uddannelse, ved at udnytte komplementariteten mellem livslang uddannelse og tilpasningsevne gennem en fleksibel tilrettelæggelse af arbejdstiden og jobrotation...". I erklæringen blev den livslange læring for alvor inddraget

som en væsentlig del af beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitikken i OECD- og EU-sammenhæng.

Blandt de dokumenter, der fulgte i kølvandet på Lissabonerklæringen, er det i denne sammenhæng værd at fremhæve *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* fra 2001. Dokumentet er interessant i flere henseender, bl.a. lægger det (om end forsigtigt) afstand til EU-uddannelsespolitikken hidtidige nære tilknytning til beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitikken.

Hvornår begyndte det?

Det er altid lidt af en skønssag, hvornår man sætter tidspunktet for en ny ides opståen, men et godt bud, når det drejer sig om livslang læring, vil være at søge i de skrifter, som den tjekkiske pædagog Johann Amos Comenius (1592-1670) efterlod sig. Det er imidlertid ikke i denne forfatters tidlige skrifter, man skal lede, selvom tanken allerede her ligger i svøb, i f.eks. *Den store Undervisningslære* (1632), der sammen med lærebogen i latin og modersmål, *Orbis Pictus* (Verden i billeder, udk. 1658), hører til hans absolut berømteste værker. Det er i *Den store Undervisningslære*, at han i et af de indledende kapitler understreger, at livet her på jorden er én lang forberedelse til livet efter døden, men det er først i alderdomsværket *De Rerum Humanarum Emendatione Consultationis Catholicae* (Universel overvejelse til forbedring af menneskenes forhold), at tanken om et livslangt læreforløb kommer til fuld udfoldelse. Værket blev til i årene 1656-70. Efter en omtumlet tilværelse i skyggen af Trediveårskrigen, der i 1637 tvang ham til sammen med sin menighed, De böhmisk-mähriske Brødre, at forlade sit elskede fædreland Tjekkiet, ankom han i april 1656 til Hamborg, barfodet og ribbet for alt efter at være fordrevet fra Lissa i Polen af katolsksindede partisaner. I Hamborg blev han imidlertid af Lorenzo de Geer, en søn af hans tidligere velynder Ludvig de Geer, tilbudt ophold i Amsterdam. Det var her, at han i de sidste år af sit liv fandt ro til fuldt ud at hellige sig det pansofiske projekt, der siden Englandsopholdet i 1641 havde ligget ham mere og mere på sinde. Af det omfattende værk nåede kun de to første dele i trykken i 1657 og 1662, første del igen i 1702, men derefter blev manuskriptet anset for tabt, indtil det blev genfundet i 1935 af professor Dimitrij Tschizewskij i Vajsenhusets bibliotek i Halle.

Værket består af syv dele, der alle i titlen indledes med forstavelen 'pan', det græske ord for 'al'. Comenius' tænkning hvilede på antagelsen om en oprindelig og guddommelig orden og sammenhæng i alt værende. Hans reformatoriske bestræbelser gik derfor ud på at søge denne oprindelige helhed og harmoni genetableret universelt, dvs. i alle menneskelige forhold. Hele konsultationsværket er et sådant forslag til en universel 'forbedring' af mennesket og dets forhold.

Titlerne på de syv dele er:

1. Panegersia, alopvækkelse eller universel opvågningen
2. Panaugia, alillumination eller universel oplysning

3. Pansophia, alvisdom eller universel ordning af tingsverdenen
4. Pampaedia, alopdragelse eller universel dannelse
5. Panglottia, alsprog eller universel sprogpleje
6. Panorthosia, alreform eller universel forbedring
7. Pannuthesia, alformaning eller universel appel.

Opdragelse til en bedre verden

Forestillingen om en forudgående og bedre verden af orden og harmoni er Comenius ikke alene om at lægge navn til i pædagogikkens historie. Rousseau, f.eks., forestillede sig en oprindelig naturtilstand, der ikke var præget af civilisationens og kulturens onder. Renaissancens humanister så for sig en genfødsel af antikken idealer, og romantikerne beskrev den historiske fortid som 'den straalende Top, hvorfra vi er siunken, og atter skal op'¹. Fælles for dem alle var, at de i større eller mindre grad ville reformere opdragelsen efter principper, der formodedes at have gjort sig gældende i en tidligere, mere oprindelig idealtilstand.

Tanken om at hente målene med opdragelsen i en tidligere verden svarer måske ikke til nutidens forestillinger om opdragelsens mål, hvor vi langt højere grad er vænnet til at rette blikket fremad. Men måske består det, vi i dag kalder opdragelse i fremskridtets tjeneste i form af f.eks. moderniseringsteori, blot i at vende tangegangen på hovedet og placere idealtilstanden forude i stedet for bagude. Denne hegelske tankegang har også sat sit præg på pædagogikken, ikke mindst i den pædagogiske progressivisme. Det er næppe nogen tilfældighed, at progressivismens førende talsmand, amerikaneren John Dewey, i sine unge dage var hegelianer, inden han lagde sig efter pragmatismen. Også marxismen, der står i åndelig gæld til Hegel, forestillede sig en lovmæssig udvikling frem mod et kommunistisk tusindårsrige. Men hvad enten idealtilstanden nu anbringes i fortiden eller i fremtiden, så er pædagogikken ofte blevet betragtet som et velegnet middel til at 'forbedre' tingenes aktuelle tilstand i lyset heraf. Idealtilstanden er på en og samme tid blevet brugt til såvel kritik af det bestående som til inspiration og udgangspunkt for reformer.

Særegent for Comenius var, at han i sjælden grad hentede sin idealtilstand i den bibelske mytologi. Læseren bør erindre sig, at han er fra tiden før sekulariseringen for alvor satte ind i Oplysningstiden. Idealtilstanden fandt han i Det Gamle Testamente i fortællingen om uddrivelsen af Paradiset, dvs. lykketilstanden før Adam og Eva med slangen som frister spiste af æblerne fra kundskabens træ. Tiden før dette såkaldte syndefald er det fikspunkt, hvorfra han vil rykke verden i håb om at kunne 'forbedre' den. Foruden at være en lykketilstand er det ifølge mytologien også en uskyldens tid. Synd og skyldfølelse kendes ikke. Den er præget af naturlighed, harmoni og nær kontakt mellem Gud og menneske.

¹ A. Oehlschläger: *Sancthansaftens-spil: Fra 'En gammel Mand med en Perspektivkasse'*.

Den kan minde om Rousseaus naturtilstand og Oplysningstidens forestilling om samfund, befolket af 'ædle vilde', men med en langt stærkere betoning af nærheden mellem Gud og menneske, selvom Rousseau i *Den Savoyardiske Præsts Trosbekendelse* (Emile, bd. 2, s. 148) forsøgte at etablere en lignende personlig nærhed til guddommen uden kirken som formidlende mellemed. *Den Savoyardiske Præst* var sandsynligvis også den egentlige årsag til, at ærkebiskoppen af Paris forlangte *Emile* brændt på bålet.

Med syndefaldet forandredes menneskets situation imidlertid radikalt. Det forstødtes fra Guds nærhed, derved tilsløredes dets sanser, således at det blev ude af stand til at se den oprindelige harmoni og skønhed, der præger Guds skaberværk. Den må også for samtiden have været svær at få øje på i en tid, der var præget af en religionskrig af hidtil uhørt grusomhed og bestialitet. Det tog Tyskland næsten hundrede år at komme til hæfterne igen efter på det nærmeste at være lagt øde under Tredivårskrigen. Men mon ikke de relativt få fredelige år i sit elskede fædreland, som han aldrig siden genså efter fordrivelsen i 1637, også har foresvævet ham som en slags jordisk paradys. Menneskelivet med alle dets fredelige gøremål, således som de skildres i *Orbis Pictus*, har i hvert fald ikke Tredivårskrigen som baggrund, men snarere tiden før. Kombinationen af troen på et himmelsk, men foreløbig tabt, paradys (den usynlige verden) hentet fra Biblen og et selvoplevet, men foreløbig tabt, jordisk paradys (den synlige verden) hentet i Bøhmen før fordrivelsen, hører efter al sandsynlighed til de kilder, der styrkede ham i modgangen og holdt håbet i live hos ham om en bedre verden.

Menneskeopfattelsen

Der er to træk ved Comenius' opfattelse af mennesket, som der er grund til at fremhæve:

1 *Mennesket er et billede af Gud*, for "Gud fuldendte ikke sit værk, den synlige verden, uden samtidig at frembringe sit eget udtrykte billede forsynet med kendetegnene på sin uendelighed. Den synlige verden frembød ikke noget hele (universum), hvis den som en pyramide uden top, var berøvet højdepunktet af alle synlige skabninger". (Allgemeine Beratung, (Pansophia), s. 167). Men på trods af at mennesket er skabt i Guds billede og i kraft af sin natur derfor har en stræben efter Gud nedlagt i sig, så "er denne naturlige stræben.... blevet fordærvet gennem syndefaldet og kommet ind i en fordrejelse, der gør en tilbagevenden til den rette vej ved egen kraft umulig". (Grosse Didaktik I, 2). Det er i dette religiøst begrundede perspektiv, at Comenius ser årsagen til, at læren og undervisning er nødvendig. Skal mennesket atter indtage den plads, der tilkommer det, må det først lære at vide, leve og handle ret.

Det må også være tanker af denne art, der gør, at læseren hos Comenius forgæves leder efter den opfattelse, at hvis blot samfundet indrettes efter et bestemt system, så vil også mennesket forbedres. Selvom talen en enkelt gang falder på betydningen af en 'retfærdig statsforfatning' (Pampaedia, s. 17), så

forholder det sig efter Comenius' opfattelse snarere omvendt. Dannelsen af det enkelte menneske er den væsentligste forudsætning for tilvejebringelse af det gode samfund. Al reform af samfundet går derfor over opdragelsen af mennesket. Det kan også udtrykkes på den måde, at hvis ikke dannelsen af det enkelte menneske fungerer så vidt mulig optimalt, så vil ethvert system i sidste instans korrumpere, uanset hvor gode hensigterne bag systemets skabere har været. Hvad nytter det, kunne man sige, at en lovgivning er blevet til efter de bedste hensigter, hvis det første, borgerne gør, er at udnytte 'hullerne' til egen fordel. Hvis omvendt dannelsesprojektet lykkes, er lovgivning og regelstyring måske mindre påkrævet. Det var et synspunkt også Platon gjorde sig til talsmand med den velkendte bemærkning om, at hvis blot opdragelsen var indrettet på rette måde, behøvede man ikke at bekymre sig om så meget andet.

- 2 *Mennesket er et mikrokosmos i henseende til såvel den usynlige som den synlige verden.* Denne klassiske tankegang om en analogi mellem samfund (makrokosmos) og menneske (mikrokosmos), bliver hos Comenius til en analogi mellem såvel den usynlige verden (guddommen) og menneske som mellem den synlige verden og mennesket. I sig selv alene afspejler mennesket både den synlige og usynlige verden. Med mennesket i denne enestående og centrale position kan det derfor ikke undre, at mennesket er blevet kaldt 'Altet', fordi "det har legemet fra elementerne, ånden fra himlen og sjælen fra Gud. Det er desuden et 'Alt', fordi "det er i stand til at blive alt, dvs. det højeste og det laveste. Hvis det hengiver sig til det jordiske, forrås det og bliver til intet. Hvis det derimod hengiver sig til det himmelske, bliver det til en vis grad guddommeliggjort og ophøjes dermed over alle andre levende væsner". (Physica, s. 309).

Comenius' forkærlighed for ordene 'al', 'altet' og 'helet', der går igen både i beskrivelsen af mennesket og i hans syn på verden, hænger utvivlsomt sammen med, at han betragtede det himmelske og det jordiske, den usynlige og den synlige verden som et harmonisk af guddommen gennemstrømmet *universum*. Mennesket er placeret som herskeren midt i dette univers – hvis det altså vil. Det er med sin forstand i sig selv et spejl af 'Altet'. Men når nu dette 'spejl' engang i tidernes morgen er blevet sløret og gjort uklart på grund af syndefaldet, ja, så er der kun opdragelsen og undervisningen tilbage til at gøre det klart igen, således at den menneskelige forstand atter i fuld klarhed kan genspejle lyset fra guddommen og dermed opfylde sin endelige bestemmelse. Men dette er en opgave, der kræver den yderste opmærksomhed livet igennem. Midlet til at gøre spejlet klart så han i pansofien, der med rimelighed kan betragtes ses som en forløber for Oplysningstidens verdsliggjorte encyklopædi. Blev denne blot stillet frem for det menneskelige spejl, ville det igen klart kunne genspejle verden, som den 'virkelig' tog sig ud, inden 'fordrejelsen' indtraf.

Det universelle dannelsesideal

Sit syn på mennesket og den verden, der omgiver det, omsatte Comenius i sit berømte universelle dannelsesideal: at lære alle alt og grundigt – omnes, omnia et omnino. Den første halvdel af 'Pampaedia' er viet en udlægning af hvert af de tre ord, den anden halvdel beskriver de 'skoler', som mennesket må igennem for at kunne forberede sig til livet efter døden, for det er det endelige mål og det mål, som giver dannelsen alvor og perspektiv. Det betyder ikke, at han underkendte dygtiggørelsen til det jordiske, den bliver tværtimod til stadighed understreget og anskueliggjort, men dog således at alvoren og det endelige perspektiv på intet tidspunkt tabes af syne.

Det vil nok være vanskeligt i dagens verdsliggjorte samfund at 'sælge' Comenius' begrundelser for dannelsen fuldt ud, på den anden side kunne det i nutidens dannelsesdiskussioner være ønskeligt, om der i menneskedannelsen kunne indlægges et åndeligt perspektiv af en lignende styrke, der rakte ud over almindelig dygtiggørelse og videre end til at tale om sociale og faglige kompetencer og hensynet til den globale konkurrence. Men de forsøg, som den pædagogiske historie har set af forsøg på at indlægge f.eks. et politisk perspektiv i dannelsen, er faldet alt andet end heldige ud. Foreningen af pædagogik og politik ender ofte i en form for ensretning og indoktrinering. Stort bedre går det ikke, hvis pædagogikken spændes for den økonomiske eller en hvilken som helst anden vogn. Det er som om, pædagogikken lider ved at blive gjort til 'tjenestepige' for en eller anden sag. Man kunne hertil indvende: Jamen, hvad med Comenius selv? Finder der ikke også her en uheldig sammenblanding sted af religion og pædagogik? Spørgsmålet er berettiget, men alligevel efterlader et bekendtskab med hans skrifter det indtryk, at det på den ene side nok er et stærkt religiøst menneske, der taler, men på den anden side også en følelse af, at menneskedannelsen er tilkendt en helt exceptionel egenverdi. Nok er begrundelsen religiøs, men selve menneskedannelsen fremstår som så livsnødvendigt et projekt, at det ikke kan undgå at gøre indtryk på selv en a-religiøs læser. Skal vi derfor lære noget af Comenius i dag, er det måske ikke så meget det religiøse engagement, som den egenverdi han tilkendte menneskedannelsen. Menneskedannelsen var på én og samme tid både dødelig alvor og en livsnødvendighed for ham.

I en tid, hvor menneskedannelsen i stigende grad er sat til at tjene 'samfundet', og i et samfund som f.eks. det danske, at gøre os alle til demokratiske og konkurrencedygtige borgere på et globalt arbejdsmarked og rustede til at løse aktuelle samfundsproblemer, kan det være et forfriskende alternativ at møde en dannelsesopfattelse, der kompromisløst tager udgangspunkt i selve menneskets bestemmelse og forudsætninger, ikke som borger i et bestemt samfund, men netop som – menneske. Igen er det den religiøse begrundelse Comenius bruger: Vi er alle skabt i Guds billede, skal vi derfor genvinde vores oprindelige position, bør vi dannes som mennesker og ikke alene som borgere. Dannelsen til menneske er kernen i al dannelse, og det er en tanke, der har inspireret ikke alene Comeni-

us, men også andre tænkere i den pædagogiske historie, både før og efter Comenius.

Når det angår tiden før, peger han selv på sine forgængere. Det sker allerede i indledningssætningen til *Pampaedia*: ”*Pampaedia* betyder den til hvert enkelt medlem af menneskeslægten relaterede pleje. Den retter sig i sine forholdsregler mod helet (*universalis*) og fører mennesket ind i fuldkommengørelsen af dets væsen. Hos de gamle grækere betød *paideia* undervisning (*institutio*) og tugt (*disciplina*). Gennem *paideia* bliver mennesket ført ud af tilstanden af rå ufuldkommenhed. Pan angiver relationen til helet (*universalitas*). Således drejer det sig her om, hvordan den hele menneskeslægt kan bibringes grundig kendskab til helet (mine understegninger) – *pantes, panta, pantos* – *omnes, omnia, omnino*”.

Fra tiden efter Comenius kan vi for egen regning igen nævne Rousseau, som ca. 100 år senere siger om Emile: ’At leve et menneskeliv er den bestilling, jeg vil lære ham. Når han forlader mig, er han – det indrømmer jeg – hverken dommer, soldat eller præst, så er han først og fremmest menneske’ (Emile I, s. 20). Det fremgår ikke af Rousseaus skrifter, at han har haft kendskab til Comenius. Men i den komparative pædagogiske litteratur kan det franske dannelsesideal undertiden ses omtalt som et encyklopædisk ideal, der i nogle henseender kan minde om Comenius’ universelle dannelsesideal. Tanken underbygges af, at Comenius i en del af litteraturen nævnes som en af kilderne til det franske ideal (Holmes, B. & McLean, M, s. 54). Så måske der alligevel – ad omveje – er en forbindelse. Om ikke andet så går betoningen af dannelse til menneske – og ikke til alt muligt andet – som en rød tråd gennem hele pædagogikkens historie. Den er ikke Comenius’ opfindelse, men han gav den sin egen begrundelse og udformning.

Omnnes

Hvis vi ser lidt nærmere på det dannelsesideal, han foreskriver, så hedder det videre i *Pampaedia*:² ”Vort forehavende går i tre retninger: først og fremmest ønsker vi på denne fuldkomne måde ikke, at et eller andet tilfældigt menneske, nogle få eller måske mange formes til sand menneskelighed, men at det omfatter alle mennesker, og hermed menes hver enkelt, ung og gammel, fattig og rig, adelig og ikke-adelig, mænd og kvinder, kort sagt enhver, der er født som menneske. Således bør i fremtiden den hele menneskehed tilføres denne pleje, alle alderstrin, alle stænder, slægter og folk.

Ligeledes fordrer vi, at mennesket ikke undervises i én bestemt, i nogle få eller i mange henseender, men i al det, som gør den menneskelige natur fuldkom-

² De danske oversættelser er sket fra tysk. Hvis læseren derfor ønsker det helt nøjagtige udtryk, er der ikke anden vej end at konsultere den oprindelige latinske tekst. I den tyske oversættelse (Geissler og Schaller, 1960), der er benyttet her, har den interesserede læser adgang til en sideordnet fremstilling af den oprindelige latinske tekst og den tilsvarende tyske oversættelse.

men. En sådan pleje krænker ikke dets væsen. Mennesket bør kende det sande; af det falske bør der ikke lade sig forlede. Det gode bør det elske, af det slette bør det ikke lade sig forlede. Hvad der bør gøres, gør det, og det unddrager sig det, som vi bør undgå. Såfremt det er nødvendigt, skal det forstandigt tale med alle om helet; aldrig bør det være stumt. Og endelig, det forholder sig ikke frygtsomt i forhold til tingene, til menneskene og til Gud, men i ét og alt går det frem i overensstemmelse med den universelle orden. Således vil det forstå aldrig at afvige fra målet for dets lykke.

Endelig bør det undervises grundigt, ikke med henblik på skin og bedrag. På denne måde skal hele menneskeheden så langt som muligt gøres lig det billede af Gud, i hvilket det er skabt, det vil sige i sandhed forstandigt og vis, i sandhed virksom og ivrig, i sandhed bestandig og agtelse værdig, i sandhed from og hellig og derved i sandhed lykkelig og salig – her og i evigheden” (Pampaedia, s. 17).

Citatet er tankevækkende i flere henseender, især hvis tiden, det er blevet til i, tages med i betragtning. For det første illustrerer det kristendommens betydning for udformningen af nutidens tanker om uddannelse for alle, selvom den ikke er alene herom. Også indflydelsen fra stoicismen gør sig gældende. Netop i 15-1600-tallene fandt der i Europa en sammensmeltning sted af kristen og stoisk tankegang. Som tidlige repræsentanter for denne kristne stoicisme kan nævnes Erasmus af Rotterdam og Michel Montaigne. Men i 1605 udgav den nederlandske filolog Justus Lipsius (1547-1606) en stor udgave af Senecas filosofiske skrifter, der fik større betydning for udviklingen af denne tankeretning. Stoisk moralfilosofi blev nu anset for at være mere i overensstemmelse med kristen tankegang end med den aristoteliske. Senere i 1600-tallet repræsenterede bl.a. Hugo Grotius den kristne stoicisme. Naturretten og deraf følgende overvejelser om menneskerettighedernes begrundelse er en fortsættelse af den stoiske samfundsfilosofi og drømmen om et broderskabssamfund. De ideer, vi i dag tilskriver den senere oplysningstid, kosmopolitisme, lighed og menneskerettigheder, er i flere henseender et produkt af den kristne stoicisme. Der er næppe tvivl om, at Comenius var under stærk indflydelse af den samme tankegang. Han henviser jævnligt til Seneca. Tanken om et verdensomspændende broderskab kommer f.eks. tydeligt til udtryk, når det i Pampaedia hedder: ”Vi er alle blevet sendt til den samme verdens skole; det er blevet pålagt os alle at forberede os til et andet liv. Alt er vi i så henseende fælles om. Hvorfor skulle vi da ikke alle have adgang til helet, gennem hvilket vi først bliver i stand til at udføre de os tilmålte opgaver inden for helet? Det er beklageligt og helt uretfærdigt, at alle nok har adgang til Guds skuepladser, men at ikke alle får muligheden for at se helet! at alle bliver indbudt til himlen, men at ikke alle får anvist vejen til himlen! at alle dagligt kan betragte de for alle skabte ting, men at de fleste alligevel, som trækdyret, er beskåret enhver indsigt i, hvad tingene er, hvad de er til for, og hvordan de er opstået”. (Pampaedia, s. 31).

For det andet er der grund til at fremhæve hans bestandige henvisning til ’helet’. Igen ledes tanken hen på sammensmeltningen af kristen og stoisk tankegang.

Ifølge stoicismen var verden en sammenhængende og samvirkende enhed. Oversat til et religiøst sprog vil det sige, at verden er Gud. Gud er erkendelig dels i den struktur eller form, den er underlagt, dels i den måde den udfolder sig på i tiden. I Comenius' udlægning kommer helheden til at bestå i sammensmeltningen af den synlige og den usynlige verden og med det enkelte menneskes forhold til Gud som det centrale omdrejningspunkt.

”Lad os altså efterligne paradiset skole, hvor Gud fremstillede for mennesket fylden i sit skaberværk, for at det (dvs. mennesket, *min tilføjelse*) kunne erkende, at intet bør være det ligegyldigt. Netop derigennem får det lejlighed til at lære, hvor det, der er tilmålt det, ikke er at finde, derimod får det lejlighed til at vende sig mod det godes kilde. Thi den eneste vej til sand oplysning af mennesket og til erkendelse og nydelse af det højeste gode er at føre det ind i tingenes kreds (Sachenwelt) som det midtpunkt, i hvilket alt synligt spejler sig, og hvorfra det så føres mod den højeste top i tingenes verden, mod Gud, som alt synligt og usynligt stræber mod. Dér vil det nemlig komme til den erkendelse, at Gud rager op over alt andet, rummer i sig alt og er den levende kilde for det gode”. (Pampaedia, s. 41).

For læseren, der er fortrolig med Platons hulelignelse, er ligheden slående, men også med væsentlige forskelle. Skyggerne på væggen er blevet til tingenes verden (Sachenwelt), og lyskilden bag den synlige verden er blevet til Gud. Den enkelte, dvs. den elite, der i Platons billede bliver gjort fri af lænkerne og får indblik i tingenes rette sammenhæng, er hos Comenius blevet til hvert enkelt menneske i den hele menneskehed. Det er en tanke, der først for alvor begynder at slå rod med det moderne demokratis opståen ca. hundrede år senere. Men til begrundelserne for, hvorfor det sker, hører sammensmeltningen af klassisk græsk, stoisk og kristen tankegang. Det er denne sammensmeltning, citatet illustrerer.

Omnia

Da Gud er alvidende og mennesket i sin rene 'forbedrede' form er et billede, Gud kan spejle sig i, så må mennesket bibringes viden om 'alt'. Hermed menes naturligvis ikke, at mennesket skal tilegne sig al eksisterende viden, det ville være en uoverkommelig opgave, men ”enhver, der træder ud i verden, ikke blot som tilskuer, men som fremtidigt handlende, må belæres om årsager, grundlag og formål bag de vigtigste kendsgerninger og begivenheder, for at det ikke i denne bolig skal møde noget i den grad ukendt, at det ikke med beskedenhed kan vurdere det og uden ubehagelig vildfarelse finde anvendelse derfor”. (Grosse Didaktik, 1960, X,1, Winther-Jensen 2004, s. 78). Det er princippet bag det, vi i dag kalder almen dannelse, der her formuleres og begrundes. Også i den forbindelse har Comenius kunnet hente inspiration i fortiden, f.eks. i den græske paideia opfattelse og i Ciceros humanitas begreb (Haue, s. 38).

Et karakteristisk træk ved Comenius' måde at skrive på er hans udstrakte brug af klargørende og kraftfulde billeder, der som regel bliver hentet fra naturen, men også fra kunst og håndværk. Den visdom, der er nedlagt i naturen, Guds eget ska-

berværk, er i sig selv et udtryk for den guddommelige visdom og derfor et argument i sig selv. Når han i Pampaedia skal begrunde kravet om at lære 'alt', sker det derfor på følgende karakteristiske måde: "Hvis nogen spørger mig: Hvorfor må alle mennesker lære alt, burde ikke snarere håndværkerne lave håndværk, burde ikke snarere enhver beskæftige sig med sit erhvervs anliggender? Hertil vil jeg svare: Naturen, som kilde til alle ting, former i moderens liv de samme lemmer, ben, arme, øjne, tunge og alt andet, skønt de ikke alle skal være løbere, forskere, talere etc. Da vi har alle disse lemmer nødig i vort liv, former naturen mennesket som et hele med det formål at drage omsorg for alle menneskets behov. Hvorfor skulle vi så, under den anden formning af naturen gennem menneskelig kunsthædighed (dvs. gennem opdragelsen, *min tilføjelse*), ikke, så vidt det er muligt, efterligne naturen, således at intet menneske skal bære rundt på et overflødigt organ, som det ikke ved, hvad det skal stille op med?" (Pampaedia s. 68).

Der kan indvendes mod fremgangsmåden med at henvise til naturen, at naturen vel også gør ting, som det ikke er værd at efterligne i et humant samfund, og at henvisningen til naturen alene af den grund svækkes i sin beviskraft. På den anden side er det svært at forestille sig, at Comenius ikke skulle have gjort sig dette klart. Forklaringen kan derfor være, at han har brugt henvisningerne til naturen som et retorisk middel, ikke som et logisk. Sandsynligvis har forskrifterne stået ham klar på forhånd, og begrundelserne er kommet bagefter (Grue-Sørensen, 1961, s. 87-88). Det kan heller ikke udelukkes, at han er blevet inspireret af jesuitterne i brugen af eksempler, men selv har fundet på at hente dem i naturen. Jesuitterne var tidens førende pædagoger, og det var ikke usædvanligt, at selv protestantiske forældre sendte deres børn i jesuitterskoler. Skønt de var hans ideologiske modstandere, forhindrede det ikke Comenius i ved flere lejligheder at kigge dem over skulderen, f.eks. i udformningen af sine lærebøger. Ideen til brug af eksempler kunne han f.eks. hente i deres regel om, at "lang og trang er vejen gennem forskrifter, let og ubesværet gennem eksemplet".

Princippet om almindelse er i dag fælleseje, men princippet er samtidig truet af andre hensyn. Det gælder f.eks. hensynet til specialiseringen. På grund af en mere og mere fremskreden arbejdsdeling inden for videnskab og arbejdsliv melder kravet om specialisering sig i dag i en tidligere alder end på Comenius' tid. Det gælder endvidere hensynet til individualiseringen, der i bestræbelsen efter at imødekomme personlige læreønsker angriber almindelsesprincippet fra en anden kant. Tilsammen udgør de to hensyn en trussel mod almindelsesprincippet, der på længere sigt kan reducere det til en ren talemåde. Det er dog spørgsmålet, om ikke Comenius også på dette punkt er mere langtidsholdbar, end man umiddelbart skulle forvente.

Omnino

Med dette tredje led i det universelle dannelsesideal ønskede Comenius at tilkendegive, at "ved en sådan forædling af menneskeslægten gælder det ikke alene om

gennem indføring i 'helet' at føre alle frem til fuldkommenhed, men tillige at hver enkelt *fra grunden* afgøres fuldkommen. Men hvad vil grundighed sige? Det vil sige ikke at blive pudset op til ydre glans, men at blive ført frem mod sandheden; thi en sådan vej alene fører til sikker nytte for dette og det hinsidige liv. Enhver bør udrustes til visdom, veltalenhed og kunnen (artes), til hæderlighed og anstændighed og til fromhed; mennesket bør blive en vidende, ikke en halvvidende (non Sciolus, sed Sciens); en kompetent udøver, ikke en pralende stymper; enhver bør tilegne sig hæderligheden, ikke blot et hylster for denne og endelig bør enhver blive en tilbeder af Gud i ånd og sandhed, ikke en hykler". (Pampaedia, s. 95).

Som det indirekte fremgår af citatet, består grundighed i dannelsen i forvandlingen af det gennem undervisning og opdragelse udefra kommende til personlige og etiske kvaliteter, der efterfølgende omsættes i 'sikker nytte for dette og det hinsidige liv'. En senere pædagog som Fröbel beskrev på lignende måde den samme proces som 'en inderliggørelse af det ydre' sammen med en 'yderliggørelse af det indre'.

Grundigheden fremmes ad tre veje. Alt det, som menneskene bør belæres om og lære, hvis verdensscenen skal ændres, bør:

1. ikke bestå i stumper af viden, men udgøre en helhed,
2. ikke være overfladisk og blot yderlig, men velunderbygget og formålstjenlig,
3. ikke være besværlig og tvungen, men mild og behagelig og som følge heraf varig og bestandig. (Pampaedia, s. 97)

Der er især grund til at bemærke den betydning for dannelsens bestandighed, som han tillægger mildhed i undervisningen. Der skulle gå århundreder, før en moderne psykologi nåede frem til en lignende erkendelse.

Han nævner derefter de hindringer, der stiller sig i vejen for en realisering af de tre programpunkter. Karakteristisk nok nævner han ikke fattigdom, social nød og ulighed som de væsentligste hindringer, men derimod forsømmelse og brist, der alle i en eller anden forstand relaterer sig til brist i den menneskelige natur. Den første hindring består i, at vi under foregivende af fromhed forsømmer alt det øvrige, der tjener til pryde for et velordnet liv. Den anden, at mennesket på grund af sin enestående særstilling som det mest gudelignende væsen blandt alle levende væsener kun nødtigt lader sig lede. "Det er en skabning udrustet med evnen til at vende sig mod uendeligt mange ting og alt efter lejligheden at forvandle sig på utallige måder. Derfor er intet mere ubestandigt end mennesket, og intet lader sig i mindre grad bestemme af faste grænser" (Pampaedia, s. 105). Den tredje hindring skyldes følgerne af vore stamforældres ulyksalige syndefald. "Vi er alle grebet af svimmelhed; selv i lyset ser vi intet; vi lukker for stemmerne fra dem, der formaner os til det bedre; endog om genstandene for vores følesans lader vi os narre; det onde anser vi for godt og det gode for slet; lyset anser vi for mørke og mørket for lys, og således betræder vi dødens vej i stedet for at vandre ad livets stier; vi er altid tilbøjelige til snarere at adlyde os selv end at adlyde Gud;

til snarere at fæste lid til vore sanser end til forstanden; og igen til snarere at følge enhver sanselighed, der fanges og bedåres af tingenes fristelser end til at følge den frie og ubundne åndsformåen. Denne tilstand er alle Adams efterkommere født med, denne naturstridige tilstand bliver forplantet fra den ene til den anden. Ganske vist er Gud i sin visdom selv blevet menneske for igen at føre os tilbage til den sande orden, ganske vist har han givet os et eksempel på, hvordan mennesket forsager sin egen vilje og adlyder Guds vilje; men menneskene, selv de mindste, de nyfødte, lader sig kun med besvær bevæge til at gøre noget lignende. Som andre forfalder de til sløvhed, og lader sig snarere lede af deres sanser som stumme kreaturer i stedet for at give sig ind under en fornuftig og ordentlig ledelse. Dette er grunden til, at selv de viseste farer vild, at selv de frommeste synder, og at mange, selv under den bedste ledelse, skejer ud” (Pampaedia, s. 106).

Om ikke andet så illustrerer citatet på udmærket vis, at årsagen til verdens ondt efter Comenius’ opfattelse skal findes i mennesket selv. Vi er alle ’Adams efterkommere’, og skal verden forbedres, sker det derfor ved, at mennesket griber i egen barm, giver sig ind under Guds ledelse og ikke primært søger efter årsagen til ulykkerne uden for mennesket selv. Men derudover illustrerer citatet hans litterære stil, der på en eller anden måde griber selv en nutidig læser ved sin retoriske kraft og sin tilsyneladende naivistiske udtryksmåde. Bag stilen anes tillige en styrke i overbevisningen, der ikke kan undgå at påvirke læseren, hvad enten denne nu i udgangspunktet mere er til det verdslige end til det religiøse.

Panscholia, panbiblia og pandiscalia

Af det universelle dannelsesideal, omnes, omnia, omnino, udledes følgende for uddannelserne: ’Idet vi går ud fra en viden om nødvendigheden af en gennemgribende fuldkommengørelse af menneskeslægten opstilles følgende krav:

1. At hele menneskeslægten, dvs. hver enkelt fuldkommengøres. For at opnå dette behøves som plejesteder skoler, der er rettet mod helet (schola universalis), og som er for hånden i tilstrækkeligt omfang til fuldkommengørelsen af alle mennesker; for dette anvender vi betegnelsen: *Panscholia*.
2. Kun gennem *helet* kan mennesket hjælpes til at genfinde sig selv. For at opnå dette behøves hjælpemidler i hvilke helet træder frem, dvs. bøger, der i sig rummer helet; for dette anvender vi betegnelsen: *Pambiblia*.
3. Menneskene bør undervises *grundigt*. For at opnå dette behøves lærere, som bestandig har helet for øje, og som forstår at åbne grundtrækkene i det for alle mennesker; for denne bestræbelse anvender vi betegnelsen *Pandiscalia* (Pampaedia, s. 115).

Han ser det i forbindelse hermed som sin opgave ”at vise, hvordan hvert enkelt alderstrin i menneskelivet må have sine særlige skoler, bøger og lærere. Alt må være indrettet på den måde, som pansofien, den sande viden om helet, belærer

os om, hvis helet trinvis skal udvikle sig mod fuldkommenhed” (Pampaedia, s. 117). Foruden at påpege betydningen af den vigtige treklang, skoler, bøger og lærere, beder han os samtidig om at give agt på og søge opfyldt følgende ’ophøjede opgave’: ”1. Ethvert menneske, der er bragt frem til sin forstands brug, bør samtidig være sin egen skole, bog og lærer. 2. Enhver bør blive skole, bog og lærer i den fortsatte omgang med sine nærmeste. 3. Intetsteds bør der være mangel på broderlige skoler, offentlige bøger og lærere” (Pampaedia, s. 117).

I dag mere end 300 år efter tilblivelsen af Comenius’ alderdomsværk må vi erkende, at der stadig er lang vej igen, hvis vi skal opfylde hans idealistiske tro på menneskelægtens forbedring gennem skoling og uddannelse. Dette gælder ikke mindst på det globale plan. Millioner af mennesker er stadig analfabeter, og de gives heller ikke mulighed for gennem skoler at tilegne sig selv de mest elementære kundskaber. Men også i vor egen baghave kræver det ikke den store indsigt at påpege en række mangler. Ikke desto mindre lever hans tanker videre og fortsætter med at påvirke udviklingen i den af ham udstukne retning. UNESCO’s verdensomspændende program, Education for All (EFA), ville han utvivlsomt have set som et skridt i den rigtige retning. Også EU har oprettet programmer, der bærer hans navn, og når man betænker alle de sammenhænge, hvor ’helhed’, ’det hele’ osv. går igen i den hjemlige pædagogiske debat, må han vel siges ikke at have levet forgæves – også selvom der i dag bliver lagt noget andet i ordene.

Nogle har set det som deres opgave at reducere ham til en religiøs fanatiker. Intet kunne være mere forkert. Tilbageholdenhed over for dogmatisk stivsind var karakteristisk for ham. Striden mellem konfessionerne bekymrede ham mere end forskellene mellem dem, og han så hellere, der blev bygget bro mellem dem end sat nye skel. Intet teologisk stridsspørgsmål anså han det for værd at strides om. ’Det er bedre at overse end at skære alting i småstykker i overdreven iver’ (Sadler 1966, s. 94). Han bestred heller ikke den katolske kirkes teologi, kun Rom og pavemagten (Sadler 1966, s. 50, Winther-Jensen 2004, s. 67-68). Forholdet er snarere det, at religionen var hans vej til formuleringen af en række almene principper for menneskedannelsen. Heri adskilte han sig ikke fra sin samtid. Det var religionen, der blev brugt som argument i stort set alle spørgsmål. For Newton var tyngdekraften en guddommelig kraft, og for Descartes var fornuften Guds gave til mennesket. Sekulariseringen af samfundslivet lå endnu ca. hundrede år forude.

De syv aldre og de syv ’skoler’

Det er i fremstillingen af ’Skolen for helet’ (Panscholia), at han inddeler hele livet i syv aldre med hver sin skole, hver sine bøger og hver sine lærere. ”På samme måde som verden er en skole for hele menneskeslægten, fra begyndelsen og til dens slutning, således er også for det enkelte menneske hele livet en skole, fra vuggen til båren. Det er ikke nok med Seneca at sige, at det på intet alderstrin er for sent at lære. Snarere må vi sige: Enhver livsalder er bestemt for læring, alt menneskeliv og al stræben har ingen anden mening” (Pampaedia, s. 117).

Derpå følger så beskrivelsen af den livslange skole: ”Hele menneskelivet opdeler man i syv aldre, der er bestemt for dannelsen af legeme, sindelag og sjæl: Det første afsnit er undfangelsen og den første formning i moders liv, den anden fødslen og den tidlige barndom, den tredje drengesalderen (der altså også omfattede pigerne, *min kommentar*), den fjerde modningstiden, den femte ynglingsalderen, den sjette voksenalderen og den syvende oldingesalderen, som døden afslutter. På denne måde findes der betegnende nok syv skoler for fuldendelsen af mennesket” (Pampaedia, s. 121). De syv skoler sammenlignes derefter hver for sig med forskellige perioder i årets gang.

Om de syv skoler i øvrigt hedder det videre, at ”den første skole har sin plads overalt, hvor mennesker fødes; den anden i hvert hjem; den tredje i hver landsby; den fjerde i hver by; den femte i hvert land eller hver provins; den sjette i hele verden og den syvende overalt hvor gamle mennesker bor. De to første kan man kalde private skoler, fordi omsorgen for dem alene tilfalder forældrene; de tre mellemste for offentlige skoler, da de bør stå under offentligt tilsyn af kirke og myndigheder; de to sidste for personlige skoler, fordi alderen nu er så fremskredet, at enhver kan og bør være sin egen lykkes smed, kun overladt til Gud og sig selv” (Pampaedia, s. 123).

Det er også i forbindelse med skildringen af skolerne, at han endnu engang demonstrerer sit demokratiske sindelag. Det sker, da han særskilt diskuterer, om adelige og ikke-adelige bør blandes eller ej i de offentlige skoler: ”Det skorter ikke på begrundelser for begge synspunkter. F.eks. kunne man ud fra eksemplet David, der overdrog sin søn Salomon til enkeltundervisning hos Nathan, slutte, at de fremtidigt fornemme ikke bør blandes med det gemene folk. Det er dog ikke sikkert, at der dér fandtes offentlige skoler som dem, vi anbefaler; sandsynligvis ikke. Jeg foreslår derfor, at vi nu begynder at overveje virkeliggørelsen af hin lysende profeti, der imødeser, at løverne begynder at spise strå med okserne, og at de unge løver begynder at ligge hos kalvene” (Pampaedia, s. 131).

Det kan diskuteres, om man uden videre kan sidestille Comenius’ skoler med nutidens vision om livslang læring. At der er en vis lighed, er der næppe tvivl om. Og det er heller ikke usandsynligt, at inspirationen til den livslange læring oprindeligt kan føres tilbage til ham. På den anden side kan det heller ikke benægtes, at der er væsentlige forskelle. For det første er staten begyndt at lægge sin hånd på Comenius’ personlige skoler ved bevidst at inddrage voksenuddannelserne i et altomfattende statsligt uddannelsessystem. Der er forfattere, der har set denne tendens som udtryk for en ’furor educandi’, dvs. en iver eller et raseri efter at uddanne og opdrage på andre – naturligvis til de modtagendes eget bedste (Grue-Sørensen, 1974, s. 24). For det andet kan statsmagtens ekspropriation af de personlige skoler betyde, at den livslange læring som et personligt projekt – hvad motiverne end måtte være – i stigende grad må vige for statens interesse i at uddanne til et fleksibelt jobmarked og i primært at ville tilgodese arbejdsmarkedets behov. Det er unægtelig vanskeligt i de nutidige uddannelsesbestræbelser

af livslang art at få øje på den omsorg for selve menneskedannelsens livsnødvendighed, der prægede Comenius' tankegang. Lissabonerklæringens inddragelse af den livslange læring som et middel til opfyldelse af det højttrovende mål om inden 2010 at gøre EU til 'den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbase-rede økonomi i verden, en økonomi, der kan skabe holdbar vækst med flere og bedre job og større social samhørighed' (afsnit 5), må vel siges med al tydelighed at illustrere den moderne forestilling om, hvad livslang læring er og bør bruges til. For det tredje er der endelig, som Grue-Sørensen meget præcist udtrykte det, en "forskul på at betragte livet i analogi med en skole og på at ville udstrække planlagte pædagogiske bestræbelser, administreret af andre eller af staten, til hele livet. Det drejer sig om en betragtningsmåde og ikke om en plan, og det gør i den henseende ingen forskel, at han (dvs. Comenius) omtaler livsaldrene som 'skoler', hvor der er ting at lære, som er særegen for de enkelte livsaldre. Hvad der læres er for de højere aldres vedkommende noget, som læres i livet selv uden pædagogiske foranstaltninger. Enhver er på én gang lærer og elev i forhold til andre, og menneskehedens opdragelse bliver en selvopdragelse og en selvoplysning gennem det sandhedens lys enhver har i sig og over sig" (Grue-Sørensen, 1974, s. 23).

Konklusion

Comenius var en pædagogisk reformator, der trækker spor helt frem til vor egen tid. Det gælder ikke blot for den livslange læring, men også på en lang række andre områder som f.eks. anskuelse i undervisningen, den samtidige præsentation af 'ord' og 'ting', som han praktiserede i *Orbis Pictus*, mildhed i opdragelsen, ligestilling mellem kønnene, demokrati i opdragelsen og enhedsskole. Det kan være svært at påvise nogen direkte og konkret indflydelse på dansk skole, men hans tanker var utvivlsomt kendt, og meget tyder på, at kredsen omkring rigsråden Holger Rosenkrantz den Lærde forsøgte at hente ham til Danmark. Forsøget mislykkedes, det blev i stedet svenskerne, der løb af med ham (Winther-Jensen, 1992).

Det kan diskuteres, om der var andet end gudstroen, der inspirerede ham i hans virksomhed. Den tid, han levede i, var, meget lig vor egen, præget af opbrud og splittelse. Konfessionelle stridigheder rystede kontinentet, den såkaldte 'ny videnskab' var i sin vorden, han selv og andre blev sendt i landflygtighed og krige af hidtil ukendt grusomhed hørte til dagens orden. Midt i al dette er det kendetegnende for ham, at han frem for alt ønskede at holde sammen på tingene og at forlige modsætninger. Han var patriot, men omstændighederne gjorde ham også til kosmopolit. Ikke for intet forsynede den franske forfatter P. Bovet sin bog om Comenius med undertitlen *Un cosmopolite patriote*. Han håbede, at protestanterne ville besejre katolikerne, men ivrede samtidig for, at fredens kunster blev dyrket med lige så stor grundighed som krigens. Han formanede de rige til barmhjertighed og kærlighed, men heller ikke de fattige gik fri af formaninger. Han var levende interesseret i den ny videnskab og inddrog under indtryk her-

af erfaring og anskuelse i undervisningen, men holdt alligevel fast ved det gamle verdensbillede. Og frem for alt ønskede han at bringe den synlige og den usynlige verden i harmoni med hinanden. Ønsket om at holde sammen på tingene og at forlige modsætningerne begrundede han med henvisning til guddommen, men spørgsmålet er, om det ikke lige så meget var i hans egen natur, at han fandt inspirationen og engagementet. Rammen var religiøs, men det var i den grad denne verden, han talte og skrev om. Det er derfor, han stadig kan bruges i dag

Uanset hvad kilderne til hans virksomhed måtte være, så står hans tanker derfor også i dag som et humanistisk alternativ til Lissabonerklæringens markedsorienterede uddannelsespolitik.

Litteratur

- Comenius J.A.(1628-32), *Den store undervisningslære*. Tysk udgave ved A. Flitner (1960), *Grosse Didaktik*. Düsseldorf og München.
- Comenius, J.A. (1658) *Orbis Sensualium Pictus*. Genoptryk af den tyske originaludgave i Die bibliophilen Taschenbücher nr. 30, 3. Auflage. Dortmund 1985. Dansk udgave: *Den ganske Verden fuld af de Ting som kand sees oc sandsis Afmaled*. Oversættelse ved J. H. Rhodius, 1721.
- Comenius, J.A. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Hele manuskriptet offentliggjort på latin af det tjekkiske Videnskabernes Akademi i 1966.
- Comenius, J.A. *Pampaedia*. Tysk udgave fra 1965 ved Geissler, H. & Schaller, K. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Grue-Sørensen, K. (1961) *Comenius*. København: Gads forlag.
- Grue-Sørensen, K. (1974) ”Refleksioner over voksenpædagogik og Life-long Education” i *Pædagogik* 1974, nr. 2, s. 9-26.
- Haue, H. (2003) *Almendannelse som ledestjerne: En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Holmes, B. & McLean, M. (1989) *The Curriculum. A Comparative Perspective*. London og New York: Routledge.
- *Learning: The Treasure Within*. Paris: Unesco 1996.
- Sadler, J.E., (1966) *J.A. Comenius and the Concept of Universal Education*. London
- Winther-Jensen, T. (1992) ”Johann Amos Comenius (1592-1670) – og hans forhold til Danmark-Norge” i *Uddannelseshistorie* 1992, s. 19-29.
- Winther-Jensen, T. (2004, 2. udg.) *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey*. København: Akademisk Forlag.

Thyge Winther-Jensen var indtil 2004 professor i komparativ pædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Doktor fra Oslo Universitet på afhandlingen 'Undervisning og menneskesyn (1989). Hovedområder: Komparativ pædagogik, pædagogisk idehistorie, didaktik og voksenpædagogik. Foruden en lang række artikler forfatter til bøgerne 'Komparativ pædagogik – faglig tradition og global udfordring' (2004), 'Voksenpædagogik – grundlag og ideer' (1996) samt 'Pædagogik og samfundsvidenskab' (1976). Fra 1996-2000 præsident for Comparative Education Society in Europe (CESE).