

Grondleggers van de pedagogie(k)

Grote denkers over opvoeden: stemmen uit het verleden
en hun weerklink in het heden en de toekomst

Onder redactie van
Willemieke de Jong,
Jan Bekker,
Ingrid Schonewille,
Lisette van der Poel,
Hans De Deckere



u i t g e v e r i j

SWP

Grondleggers van de pedagogie(k)

Grote denkers over opvoeden: stemmen uit het verleden en hun weerklink in het heden en de toekomst

Onder redactie van Willemieke de Jong, Jan Bekker, Ingrid Schonewille, Lisette van der Poel, Hans de Deckere

ISBN 978 90 8560 234 7

NUR 847

THEMA JNE

BISAC JUV051000

DOI 10.36254/978-90-8560-234-7

© 2022 Uitgeverij SWP Amsterdam

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Een woord vooraf

Elke twee jaar organiseert de VBSP (Vereniging ter Bevordering van de Studie der Pedagogiek) een tweedaags congres voor docenten pedagogiek van de pedagogiekopleidingen van het hbo. Een unieke gelegenheid om docenten van andere opleidingen te ontmoeten en om twee dagen de mogelijkheid te krijgen om de eigen kennis van het interessante vakgebied van de pedagogiek te vergroten. De VBSP is in 1925 opgericht door Philip Kohnstamm en dat betekent dat de vereniging over drie jaar precies honderd jaar bestaat.

Dit keer willen we stilstaan bij een aantal grondleggers van de pedagogiek. De volledige titel van het congres luidt:

Grondleggers van de pedagogie(k)

Grote denkers over opvoeden: stemmen uit het verleden en hun weerklink in het heden en de toekomst.

Studenten pedagogiek moeten volgens de kennisbasis in het Landelijk opleidings- en competentieprofiel hbo-bacheloropleiding Pedagogiek 2019 *Opgroeien en opvoeden ondersteunen* kennisnemen van historische pedagogiek. Tevens leren zij tijdens hun studie om een begin te maken met het verwoorden van hun visie op het vak. Studenten laten zich daarbij graag inspireren door beroemde voorgangers. Ook kinderdagverblijven, scholen, jeugdcentra en andere organisaties die werken met kinderen en jeugdigen verwijzen in hun visie naar bekende pedagogen. Maar wat weten wij als docenten pedagogiek feitelijk van pedagogen zoals Janusz Korczak, Maria Montessori, Theo Thijssen en John Dewey? Wat was hun zienswijze? Hoe dachten ze over het waarom en waartoe van de opvoeding? Wat ligt aan hun pedagogisch denken ten grondslag en wat is de waarde daarvan in het huidige tijdsgewricht? Waarom is kennis van het verleden belangrijk?

Kennis van het verleden kan hedendaagse gebeurtenissen in een breder perspectief plaatsen, kan ons behoeden voor de waan van alle dag, helpt te relativeren en leert je kijken door de ogen van de ander. Kennis van het verleden kan het heden begrijpelijker maken. De geschiedenis is de leermeesteres van het leven, wordt wel gezegd: *historia magistra vitae*. Dasberg (1980), een van Nederlands beroemdste pedagogen, heeft het fraai verwoord: “Men kijkt achterom

om vooruit te zien. Zoals de automobilist in zijn achteruitkijkspiegel kijkt om verantwoord vooruit te rijden” (p. 5).

Noordam (1976) stelt dat historische pedagogiek doet denken aan de Romeinse god Janus die twee gezichten bezat en in twee tegengestelde richtingen keek. De pedagoog heeft zijn blik gericht op de toekomst; de historicus op het verleden. Volgens Noordam leren we onszelf beter begrijpen omdat we onze afkomst kennen.

Volgens Bussato et al. (2015) lijken de gedragswetenschappen zoals de psychologie, de pedagogiek en de onderwijskunde langzamerhand ahistorisch te zijn. De auteurs houden een pleidooi voor kennisname van de ideeën van de voorgangers in de pedagogiek en ze te begrijpen vanuit de pedagogische context waarin ze zijn ontstaan. Ze wijzen tevens op het belang te bemerken dat er pedagogen zijn die het wiel opnieuw lijken uit te vinden door theorieën te verkondigen die al eerder verondersteld zijn.

De VBSP heeft geenszins de pretentie dat met deze bundel een sluitende canon van grondleggers is gemaakt. Wel hopen we een bijdrage te kunnen leveren aan het vergroten van het historische bewustzijn van de jongere generatie pedagogen. Dat men weet, om met de woorden van Newton te spreken, op welke schoulers van reuzen men staat.

De congresbundel is anders dan andere keren. We hebben de sprekers gevraagd om bij hun bijdrage een aantal studievragen te formuleren zodat de bundel in de opleidingen gebruikt kan worden.

Namens het bestuur,
Ingrid Schonewille

Literatuurlijst

- Bussato, V., Van Essen, M., & Koops, W. (reds.) (2015). *Vier grondleggers van de pedagogiek. Ph. A. Kohnstamm, M.J. Langeveld, H.F.J. Stellwag en S. Strasser*. Prometheus Bert Bakker.
- Dasberg, L. (1980). *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000 of Hulde aan de hoop*. Boom.
- Noordam, N.F. (1976). *Inleiding in de historische pedagogiek*. Wolters-Noordhoff.

Inhoud

Het belang van pedagogische theorie voor het reflecteren op de praktijk – maar hoe dan?!	9
<i>Sanne Nijenhuis, Loes Houweling en Lynne Wolbert</i>	
Jan Amos Comenius (1592-1670) en de pedagogiek van de exploratie	23
<i>John Exalto</i>	
Rousseaus <i>Emile</i> of een fundering van een autonome moderne pedagogiek	37
<i>Hans Van Crombrugge</i>	
Johann Heinrich Pestalozzi, grondlegger van de pedagogiek	49
<i>Wouter Pols</i>	
Daan Mulock Houwer: pionier en criticus van de residentiële jeugdzorg	63
<i>Ido Weijers</i>	
Ligthart in de achteruitkijkspiegel	77
Het belang van historische pedagogiek voor studenten van pedagogische studies in het hoger onderwijs	
<i>Hilda T.A. Amsing</i>	
Voor de maatschappij of voor de wereld?	95
John Dewey en Hannah Arendt over onderwijs	
<i>Joop Berding</i>	
Van zelfopvoeding, zelfregulerend leren en de ontdekking van het kind	109
Montessori <i>toen en nu</i>	
<i>Hélène Leenders en Jan Dirk Imelman</i>	

Een persoonlijkheid worden	123
De pedagogiek van Philipp Abraham Kohnstamm (1875-1951) <i>Marloes Hoencamp</i>	
Janusz Korczak, zijn leven, werk en gedachtegoed	137
<i>Theo Cappon</i>	
Theo Thijssen (1879-1943): altijd relevant en actueel	149
<i>Peter-Paul de Baar en Bernard Kruithof</i>	
Werkplaats weervinden	161
<i>Hans-Jan Kuipers</i>	
'Living life as a creation'	175
Het vormingsideaal van Lev Semyonovich Vygotskij (1896-1934) <i>Willemieke de Jong</i>	
'Van oude mensen ...'	191
Over 'de dingen' die in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs toch niet zo gemakkelijk voorbijgaan ... <i>Marc Depaepe</i>	
Wacht maar	209
Het veelbewogen leven van Henriëtte Pimentel <i>Esther Shaya en Frank Hemminga</i>	
Personalialia	217
Bijlage: Relevante musea	221



Het belang van pedagogische theorie voor het reflecteren op de praktijk – maar hoe dan?!

Sanne Nijenhuis, Loes Houweling en Lynne Wolbert

Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt besproken wat de rol van historische pedagogiek en wijsgerige pedagogische theorie is bij het opleiden van studenten pedagogiek. Of met andere woorden: wat studenten pedagogiek, die bijna allemaal in de praktijk gaan werken, 'moeten' met theorie. De vraag 'Hoe laten we studenten het belang van pedagogische theorie zelf ervaren?' staat hierbij centraal. De auteurs betogen dat het ervaren van theorie eigenlijk alledaags is en niet ver van de student hoeft af te staan. Ze laten zien hoe die ervaring in een 'tussenruimte' plaatsvindt, waarin de relatie tussen praktijk en theorie nog niet vastomlijnd is. Een tussenruimte stelt drie voorwaarden: het kunnen uitstellen van de behoefte aan eenduidige antwoorden; het plaatsvinden van een dialoog tussen praktijk, theorie en pedagoog; betekenis kunnen geven aan die dialoog. Pas dan kan er resonantie plaatsvinden. Ten slotte doen de auteurs suggesties om te oefenen met het betreden van die tussenruimte.

Inleiding

Wat moet ik met theorie?

In boeken die als doel inleiden in de pedagogiek hebben gaat het vaak een van twee kanten op. Of er wordt op een concreet niveau verteld over de werkpraktijk van pedagogen (zie bijvoorbeeld Becker, 2012), of er worden op abstract niveau pedagogische theorieën gegeven en (historische) thema's besproken (zie bijvoorbeeld Masschelein, 2019 en ook in deze bundel). Er zijn ook boeken die daartussenin zitten, zoals *Pedagogische professionaliteit. Een inleiding op het werken van en voor jeugd* (Van Goor & Houweling, 2021). De auteurs schetsen een professionele identiteit van jeugdprofessionals door aan te geven welke dilemma's en normatieve vraagstukken werken met opgroeiende jeugdigen en hun opvoeders met zich meebrengt. Daarbij maken ze gebruik van pedagogische theorie en laten zien dat dit, naast praktijktheorie, van belang is voor het pedagogisch handelen en dat pedagogen zich daarin moeten verdiepen.

praktijk. De vragen bij de volgende hoofdstukken zijn voor een deel gericht op het begrijpen van de teksten. Andere vragen zetten aan tot dialoog.

Tussenruimte

Als we theorie een nabije ervaring willen laten zijn, dan brengt het definiëren van de tussenruimte drie implicaties met zich mee. Allereerst vraagt het om de behoefte aan eenduidige antwoorden *uit te stellen*. Ten tweede dient er een *dialoog* plaats te vinden tussen praktijk en theorie. Ten derde vraagt het om *betekenis* te kunnen geven aan de relatie tussen theorie en praktijk. Het uitstellen van de behoefte aan eenduidige antwoorden om een vrije ruimte te creëren voor dialoog is geen eenvoudige opgave. De socioloog Rosa (2016) stelt dat de tijd waarin we leven zich kenmerkt door versnellingen. Deze versnellingen maken dat we streven naar een steeds grotere efficiëntie en effectiviteit, wat onder andere concurrentie en competitie tot gevolg heeft. We kunnen daardoor vervreemd raken van de ander en het andere. In de pedagogiek kan dit bijvoorbeeld betekenen dat we door efficiënt of effectief te willen handelen vervreemd raken van (de relatie met) het kind en belangrijke andere betrokkenen in de omgeving van het kind. De pedagogische relatie komt daarmee onder druk te staan. Maar ook de pedagoog die in de drang naar snelle oplossingen vervreemd raakt van (het ervaren van) wijsgerige theorie is een voorbeeld van gevolgen van versnelling. Praktische theorie die vertelt wat je moet doen is immers efficiënter en maakt effectief handelen mogelijk.

Volgens Rosa (2020) hebben we ons te verhouden tot het verlangen om te willen controleren enerzijds en het oncontroleerbare anderzijds. Hij pleit daarbij voor *resonantie*. Ten tijde van versnellingen blijven openstaan om ons te laten raken door de ander en het andere. Resonantie is niet actief (controlerend) en ook niet passief (oncontroleerbaar), maar responsief. Het is iets wat tussen jou en de ander plaatsvindt. Resonantie is niet af te dwingen: het ontstaat of het ontstaat niet. Wel zijn er voorwaarden te creëren om de kans op resonantie te vergroten. Onderdeel daarvan is dat de professional ontvankelijk is voor het oncontroleerbare. Iets of iemand spreekt je aan en jij staat daarvoor open en kunt daarop reageren. Op het moment dat er in die interactie resonantie ontstaat, dan heeft dit volgens Rosa (2019) een transformerend effect: de

geraaktheid met wat er tussen jou en de ander en/of het andere plaatsvindt maakt dat we vanaf dat moment anders kijken en handelen.

Bij het ervaren van theorie zijn dit transformerende effect en het bewustzijn daarvan (idealiter zelfs genieten van de schoonheid ervan) een uitgangspunt. De neiging om uitsluitend te handelen op basis van praktijktheorie zouden we kunnen zien als een wil om te controleren. Een praktijktheorie is namelijk altijd gebaseerd op een versimpeling van de onvoorspelbare en complexe praktijken. Er zijn altijd factoren van invloed op een situatie die in de praktijktheorie niet meegenomen zijn én er zijn altijd factoren die we niet kennen. Dit is het oncontroleerbare en onbekende. Het idee van resonantie leert ons om dan niet actief of passief maar responsief te zijn. Je staat open om je te laten raken door de dialoog tussen jou, de praktijk en de theorie. Je reageert daarop en mogelijk ontstaat er een transformerend effect: theorie als ervaring.

Drie implicaties

Op momenten dat de controle op de werkelijkheid ontglipt, ligt er een kans om opnieuw te kunnen beginnen. Arendt (2017) noemt dit het principe van nataliteit, waarbij school wordt gezien als de aangewezen plek om daarmee te kunnen oefenen. Vertalen we dit naar de opleiding pedagogiek, dan is de opleiding bij uitstek de plek om te oefenen met telkens opnieuw te beginnen. Ervaren in plaats van begrijpen en reproduceren van theorie kan hierbij helpen. Ervaren van theorie gaat immers over jouzelf, over wat een theorie met jou doet. Hier wordt de eerste implicatie van belang, namelijk het uitstellen van de behoefte naar begrijpen en eenduidige antwoorden. De mogelijkheid om opnieuw te kunnen beginnen kan ontstaan als er ruimte gecreëerd wordt om niet te weten wat het goede (handelen) is, maar dit telkens opnieuw te ontdekken. Dit 'niet weten' kan gepaard gaan met gevoelens van zowel onrust als rust. Onrust omdat het bijvoorbeeld niet prettig is om niet te weten wat te doen en de behoefte aan controle niet vervuld kan worden. Rust kan voortkomen uit de realisatie dat je het niet altijd hoeft te weten, omdat de normatieve dimensie van de pedagogiek geen eenduidige antwoorden kent. Het ontslaat je echter niet van de verantwoordelijkheid om je best te doen om naar een zo goed mogelijk handelen te streven. Gevoelens die voortkomen uit een 'niet weten' zijn als het ware een uitnodiging voor de pedagoog om op onderzoek uit

en tegelijkertijd met de informatie die in dialoog ontstaan is tot handelingsmogelijkheden te komen. Het idee van bricoleren (Hayes et al., 2011) kan daarbij ondersteunend zijn. De letterlijke vertaling van ‘bricoleren’ is ‘knutselen’. Het uitgangspunt is dat we simpelweg niet alles kunnen weten, maar wel open kunnen staan voor verschillende perspectieven om een vraagstuk beter te leren begrijpen. Dit zorgt ervoor dat een eenzijdige kijk op de praktijkkwestie voorkomen wordt. De pedagoog staat open voor verschillende invalshoeken om de kwestie te bekijken en vanuit iedere invalshoek informatie te destilleren die van betekenis is. De kunst van het bricoleren is de verschillende informatie uit de theorie en praktijk bij elkaar brengen en op creatieve wijze tot nieuwe inzichten en handelingsmogelijkheden komen. Dit is een proces waarmee je meer gefundeerde en weloverwogen keuzes leert maken en daarmee je handelingsrepertoire voor het omgaan met de normatieve dimensie uitbreidt. Het speelveld voor het oncontroleerbare en onbekende, wat de pedagogiek kenmerkt en tot een spannend beroep maakt, wordt uitgebreid.

Theorie als ervaring biedt dus een mogelijkheid om recht te kunnen doen aan de normatieve dimensie van de pedagogiek. De tussenruimte beoogt het handelingsrepertoire van de pedagoog uit te breiden om te kunnen omgaan met kwesties waarbij eenduidige antwoorden uitblijven. De pedagoog doet kennis op over wat goed handelen zou kunnen zijn op momenten dat kennis tekortschiet. Hoewel dit in eerste instantie paradoxaal en onaantrekkelijk lijkt, stelt menig pedagoog dat juist deze momenten als pedagogische momenten te typeren zijn. Zo beschrijft Van Manen (2014) dat de waarde van pedagogische gebeurtenissen schuilt in de vormende gevolgen voor wie en wat je wordt en geworden bent. Deze pedagogische invloed is volgens hem niet te voorspellen, we kunnen alleen recht doen aan de ethische vaardigheid van de pedagoog. Daarbij horen twijfel en onzekerheid met de intentie als pedagoog het goede te doen.

Hoe dan?

Docenten

We gunnen studenten de ervaring van theorie, de ervaring dat theorie tastbaar en alledaags wordt omdat het ze een perspectief biedt op de werkelijkheid. Die ervaring vindt plaats in wat wij met Rosa de tussenruimte noemen. Zaak is dat

wij, docenten, die tussenruimte blijven aanbieden. Dat betekent dat docenten de hierboven genoemde implicaties van die tussenruimte moeten voorleven voor de student. De docent moet de student laten zien dat er pedagogische vragen zijn waarop geen eenduidige antwoorden zijn (eerste implicatie). De docent moet dus in staat zijn om samen met de studenten in het ‘luchtledige’ te zweven, in een staat tussen vraag en antwoord in. Dat is ingewikkeld in een opleidingsdiscours waarin de docent-als-expert centraal staat en wordt geacht veel (van haar vakgebied) te weten. Vaak heeft de docent dit ook geïnternaliseerd en voelt het als falen als ze iets niet weet.

De opleiding

Ook het ‘ethos van de school’ moet het belang van het bestaan van een tussenruimte onderschrijven. Met ‘ethos van de school’ wordt het geheel van onderliggende normen en waarden van de onderwijsinstelling bedoeld (zie Apple, 1971). Deze normen zijn zichtbaar in het formele en informele curriculum, maar ook in wat Apple het ‘verborgen curriculum’ noemt: die normen en waarden die impliciet maar effectief doorgegeven worden op school, maar die niet genoemd worden in opleidingsvisies of -doelen (zie Apple, 1971, p. 27). Als er door docenten bijvoorbeeld geprobeerd wordt in het luchtledige te blijven hangen, maar de structuur van het curriculum is zo dat de vakken getoetst worden met een tentamen dat goede antwoorden vereist (een reproductie van kennis uit een vooraf bepaald boek), dan wordt het voorleven van het uitstellen van eenduidige antwoorden wel heel lastig. En ook in het verborgen curriculum kunnen waarden zitten die sterk gericht zijn op het controleerbare. Door een grote focus op empirisch-wetenschappelijke kennis en praktijkgericht onderzoek in het curriculum, kan impliciet met studenten gecommuniceerd worden dat dergelijke feitenkennis belangrijker wordt gevonden dan bijvoorbeeld filosofie. Een echt gelijkwaardige dialoog tussen theorie en praktijk wordt dan toegewerkt.

Een tendens binnen het hbo en dus ook de pedagogiekopleidingen is om vraagstukken uit de praktijk een belangrijke plek in de opleidingen te geven. Professionele ontwikkeling wordt zo betekenisvol leren: van betekenis voor de praktijk en voor de student. Analooq aan de gevolgen van een focus op praktijkgericht onderzoek, dat nogal eens leidt tot de ontwikkeling van praktijktheorie, leidt praktijkleren vooral tot het leren van die praktijktheorie. Praktijkvraag-

stukken vragen immers vaak om (snelle) oplossingen en vluchtig handelen. Daar waar de vragen om inzicht gesteld worden, gaat het om inzicht van de huidige situatie om vervolgens te kunnen bepalen wat mogelijke oplossingen zijn. Juist de wijsgerig theoretische kennis, die ons helpt om fundamentele vragen te stellen en ons te verwonderen over dat wat we als vanzelfsprekend zien (De Brabander, 2014), lijkt minder benut te worden.

De student

Zoals we hierboven betogen, vraagt ervaren van wijsgerig pedagogische theorie om het omarmen van zoiets vaags als de tussenruimte: om teksten met aandacht te lezen en ze te ervaren, nog zonder dat je ze precies hoeft te begrijpen, om vervolgens de dialoog te creëren tussen dat wat zich in jouw praktijk aandient en de tekst en daar vervolgens betekenis aan te geven voor de praktijk. Dat vraagt om het snelle leven even te vertragen.

Een dialoog is een gelijkwaardig gesprek zonder oordelen over de inbreng. Een dialoog tussen theorie en praktijk is dus ook een gelijkwaardig gesprek zonder verschil in autoriteit. Maar er is iets geks aan de hand met autoriteit: aan de ene kant wordt autoriteit niet snel toegekend, aan de andere kant lijkt dat wat in een boek staat geschreven waar te zijn. Of het oordeel hangt af van de auteur: wat die schrijft, klopt, wat de ander schrijft, klopt bij voorbaat niet. Werkelijk in dialoog gaan met teksten is, nadat je de tekst hebt ervaren, onderzoeken wat de kern van het verhaal is, welke uitgangspunten eronder liggen en daar vervolgens op reageren: wat vind je daarvan? Dat is een andere manier van lezen dan je gewend bent. Hard werken, maar ook heel erg verrijkend.

Hoe dan? Tips

Ten slotte geven we suggesties voor activiteiten om te oefenen met het betreden van de tussenruimte.

Bezoek alleen of met medestudenten een museum (zie eventueel de bijlage voor lijstje met geschikte musea achterin). Bekijk de kunstvoorwerpen en kies er één uit dat jou aanspreekt. Ga ervoor staan en laat het op je inwerken. Waarom spreekt het tot jou? Vraag jezelf vervolgens af: op welke manier worden mensen of kinderen gerepresenteerd? Wat zegt dat jou over de manier waarop de kunstenaar tegen de wereld/mensen/kinderen aankijkt? Wat vind jij hiervan? Je zult merken dat een museum met schilderijen uit de zeventiende eeuw minder

beroep doet op je verbeeldingskracht dan een museum met abstracte kunst, maar ook dat dit laatste meer ruimte geeft.

Lees allemaal dezelfde roman waarin leven, opgroeien of opvoeden een rol speelt. Wat doet het verhaal van de roman met je? Hoe komt het op je over? Wissel dit uit en ga in op de verschillen en overeenkomsten. Pas daarna bekijk je het meer analytisch: wat deden de mensen in het verhaal? Kun je je voorstellen dat je het ook zo zou doen? Hoe zou het verhaal anders kunnen lopen?

Bespreek met elkaar de volgende vragen: wat is een boek? Wat is een auteur? Hoe komt een boek tot stand? Wat voor soort boeken zijn er? Op welke manieren lees je die? Begrijpt iedereen hetzelfde? Hoe komt dat? Wat is het verschil tussen een boek en een artikel? Als er vragen gesteld worden bij een hoofdstuk: zijn die gericht op het goed begrijpen van de tekst of zetten ze aan tot dialoog? Al deze vragen kun je ook bij dit boek stellen.



© 2019 ProQuest LLC. Images reproduced by courtesy of the British Library

Jan Amos Comenius (1592-1670) en de pedagogiek van de exploratie

John Exalto

Samenvatting

Jan Amos Comenius (1592-1670) wordt vaak aangemerkt als een van de grondleggers van de moderne pedagogiek. Hij had oog voor onderwijs aan jonge kinderen, ontwikkelde een nieuwe methode voor het taalonderwijs en introduceerde het aanschouwelijk onderwijs. Zijn *Orbis sensualium pictus* (1658) werd tot in de negentiende eeuw op brede schaal gebruikt. Naast aanschouwing vond Comenius het belangrijk om aan te sluiten bij de leefwereld van het kind en vanuit die verstaanshorizon de wereld te verkennen en te exploreren. Deze bijdrage biedt een biografische schets van Comenius, een algemene karakterisering van zijn pedagogiek en een nadere toelichting van het exploratieve karakter van Comenius' pedagogiek aan de hand van de *Orbis sensualium pictus*. Vervolgens worden enkele suggesties gedaan hoe deze pedagogiek naar de actualiteit vertaald zou kunnen worden.

Biografie

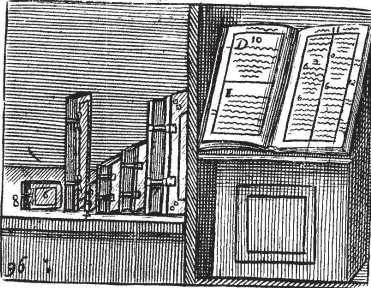
Jan Amos Comenius (1592-1670) was een veelzijdig denker die in verschillende Europese landen en steden heeft geleefd, met vele en velerlei tijdgenoten in contact stond en uiteenlopende werken in diverse genres heeft geschreven. Op 28 maart 1592 werd hij als Jan Komenský geboren in het Moravische Nivnice, in Zuidoost-Tsjechië, niet ver van de huidige grens met Slowakije. Zijn ouders behoorden tot de Boheems-Moravische Broedergemeente, voortgekomen uit de prereformatorische beweging van Jan Hus (1369-1415). Deze affiliatie zou Comenius' levenslot in belangrijke mate bepalen. Op tienjarige leeftijd verloor hij zijn vader, een jaar later zijn moeder. Een tante uit Strážnice nam hem in huis. Twee jaar later werd dit dorp overvallen en platgebrand en keerde Comenius terug naar Nivnice. In 1608, zestien jaar oud, vertrok hij naar Přerov om de Latijnse school te volgen, het equivalent van het latere gymnasium.

In 1611 ging hij in het Duitse Herborn in het graafschap Nassau studeren aan de gereformeerde academie om zich voor te bereiden op het ambt van predikant in de Broedergemeente. In 1614 studeerde hij nog een jaar aan de uni-

presseth them in a Press, 6.
which hath two Screws, 7.
glueth them on the back,
cutteth off the edges with a
round knife, 8.
and at last covereth them
with Parchment or Leather, 9.
maketh them handsom,
and letteth on Claps, 10.

comprimet *Prælo*, 6.
(quod habet duos *Cochleas*;)
dorso conglutinat,
rotundo *Cultro*, 8.
demarginat,
tandem *Membrana*
vel *Corio* 9.
vestit, efformat, & affigit
Uncinulos, 10.

A Book. XCVI. Liber.



A Book,
as to its outward shape,
is either in Folio, 1.
or in Quarto, 2.
in Octavo, 3.
in Duodecimo, 4.
either made to open
side-wise, 5.
or Long-wise, 6.
with Brazen Claps, 7.

Liber,
quoad formam exteriorem,
est vel in *Folio*, 1.
vel in *Quarto*, 2.
in *Octavo*, 3.
in *Duodecimo*, 4.
vel *Columnatus*, 5.
vel *Lingatus*, 6.
cum *Clasuris aeneis*, 7.

or Springs, 8.
and Square-bosses. 9.
Within are Leaves, 10.
with two Pages,
sometimes divided with
Columns 11.
and Marginal Notes. 12.

vel *Ligula*, 8.
& *Bullis angularibus*. 9.
Intus sunt *Folia* 10.
duabus *Paginis*.
aliquando *Columnis*
divisâ, 11.
cumq; *notis marginalibus*, 12.

A School. XCVII. Schola.



A School, 1.
is a Shop, in which
Young Wits are fashion'd to
serve, and it is distinguish'd
into Forms.
The Master 2.
sitteth in a Chair, 3.
the Scholars, 4.
in Forms, 5.
he teacheth, they learn.
Some things

Schola, 1.
est officina, in qua
novelli animi ad virtutem
formantur, & distinguuntur
in Classes.
Præceptor, 2.
sedet in *Cathedra*, 3.
Discipuli, 4.
in *Subsellis*, 5.
ille docet, hi discunt.
Quædam

De Orbis sensualium pictus bevat 150 thema's met bij elk thema een beeld, woordenlijsten om de moedertaal en het Latijn te leren en interfererende verwijzingen in tekst en beeld.

In zijn voorwoord gaat Comenius nader in op de bedoeling van de Orbis. Educatie, zo begint hij, is een medicijn tegen onwetendheid; jonge geesten leren op school wat nuttig is voor het leven en het verstand wordt tot wijsheid geleid. "Hoofdzaak hierbij is de zintuiglijk waarneembare dingen aan de zintuigen voor te leggen zodat zij begrepen kunnen worden." Dit noemt Comenius zelfs 'de grondslag van alles', omdat, meent hij, het verstand via de zintuigen verder ontwikkeld wordt. De verscheidenheid der dingen wordt geleerd door de zintuigen te oefenen en zo wordt het verstand tot wijsheid gevormd. Omdat de school niet volgens deze leerwijze is ingericht, zo meent Comenius, wordt het geven van onderwijs vaak als een moeizaam werk gezien dat maar weinig nut heeft.

Maar de *Orbis* moet daar verandering in brengen. Comenius hoopt dat zijn nieuwe concept de belangstelling van kinderen wekt en dat ze school als een plezier en niet als een kwelling gaan ervaren. Comenius wil die belangstelling niet alleen wekken, maar ook vasthouden. Kinderen zijn op jonge leeftijd namelijk nog niet in staat tot abstract denken en daarom dienen hun zintuigen ‘passende prikkels’ te krijgen, “dan worden ze vrolijk, leven op en worden er graag door geboeid”. Zo worden ze spelenderwijs tot ‘tucht’ en verdere studie gebracht.

Comenius adviseert om de *Orbis* al vroeg aan kinderen te geven, zodat ze al vóórdat ze op school zitten vertrouwd raken met de prenten. Schoolgaande kinderen dienen het boekje mee naar huis te nemen, zodat ze het daar verder kunnen bestuderen. Op school dient de meester dan regelmatig te vragen of kinderen de dingen kunnen benoemen die in de *Orbis* voorkomen. Ook adviseert hij om op school “verzamelingen van zeldzame en thuis niet voorkomende dingen te hebben, zodat men ze de leerlingen tegelijk zou kunnen tonen telkens wanneer men hen daar uitleg over moet geven”. Ten slotte geeft hij nog een creatief advies: laat de kinderen de plaatjes uit de *Orbis* ‘met eigen hand nabootsen’ oftewel natekenen. Zo wordt hun aandacht voor de dingen verscherpt en leren ze de juiste verhoudingen kennen.

Comenius was een gedreven pedagoog die onderwijs zinvol en plezierig wilde maken, die enthousiast was om kinderen de wereld te laten exploreren. Die wereld was in zijn ogen een betekenisvolle werkelijkheid waarin orde en samenhang heerst en die in comenianaanse geest opgeleide jongeren nodig heeft om haar te verbeteren. Daartoe dienen deze jongeren inzicht te verwerven in die samenhang en onderscheidingsvermogen te ontwikkelen wat wezenlijk is. Met dit onderwijskundig concept heeft Comenius een belangrijke bijdrage geleverd aan de moderne pedagogiek, die, in de woorden van Klaus Mollenhauer, in het kielzog van Comenius op te vatten is als ‘de wereld nog een keer laten zien’. Hij bewandelde daarmee, zo laat Mollenhauer zien, een weg tussen Descartes en Bacon, namelijk door de zintuigen te prikkelen maar tegelijk ook sturing te geven door het kind via de zintuigen het verstand te vormen en inzicht te geven in de samenhangen van de werkelijkheid (Mollenhauer, 2017).

Vertaling

Hoe laat Comenius' pedagogiek van de exploratie zich naar vandaag vertalen? Je zou kunnen zeggen dat Comenius een van de grondleggers is van de moderne pedagogiek en dat we allen schatplichtig zijn aan zijn erfenis waarop we voortbouwen. Maar nemen we hem dan voldoende serieus? We kunnen een stap verder gaan door zijn ideeën te bestuderen. We zouden dan vervolgens nog een extra stap kunnen zetten door ons af te vragen wat we vandaag met deze pedagogische erfenis doen en of er lessen uit te trekken zijn.

Dat Comenius aansloot bij de leef- en denkwereld van het kind, dat hij vond dat leren plezierig moest zijn en dat hij inzette op een goed klassenstelsel, zijn aspecten van zijn onderwijskunde die voor ons vanzelfsprekend zijn geworden en waarin we ook verder zijn gegaan dan Comenius. Zoals aangegeven had hij weinig aandacht voor differentiatie en ging zijn aanschouwelijkheidsprincipe niet zo ver dat hij de schooldeuren achter zich dichttrok en met de kinderen de wereld of de natuur introk.

Comenius' pedagogiek is dus ook tijdgebonden. Dat blijkt ook wel uit zijn neiging tot encyclopedisme en zijn pansofische filosofie. Comenius leefde in een tijd waarin de kenniseconomie in opkomst was en waarin kennis hoger stond aangeschreven dan vaardigheden. Tegelijk zit er in zijn pansofie een aantrekkelijk element: het is een holistische benadering waarin kinderen niet 'alles' leren maar waarbij ze inzicht krijgen in de fundamentele en elementaire kennis en in de samenhang van de dingen, in de orde van deze wereld, de orde van het universum en de ultieme bestemming van de mens. Doel daarbij is voor Comenius 'de verbetering van alle menselijke dingen'. In dit aspect van zijn pedagogiek zit een element dat ons vandaag richting kan geven als we ons onderwijs in comeniaanse geest willen ontwerpen. Welke kennis dragen we over, waarom kiezen we voor die specifieke kennis; wat selecteren we en waarom? Welk idee over mens, wereld en kosmos zit daarachter? En wordt de wereld daar uiteindelijk beter van?

Een aspect van Comenius' pedagogiek dat vandaag de dag minstens zo sterk resoneert, is zijn aandacht voor aanschouwing. Als leerling van Bacon beseftte hij heel goed dat de zintuigen belangrijke voertuigen zijn van wijsheid die in het verstand (verder) ontwikkeld wordt. In onze beeldcultuur is die uitgebalanceerde visie tussen aanschouwing en abstractie, tussen zintuigen en verstand en hun onderlinge samenhang van betekenis. Voor Comenius ging het zintuiglijk

en aanschouwelijk leren nog een stap verder: het brengt kinderen tot exploratie van de wereld, tot wereldverkenning, tot ontdekking van het concrete en echte leven en daarmee uiteindelijk tot inzicht in een betekenisvolle werkelijkheid.

Die exploratie en de betekenis daarvan waren in Comenius' tijd echt iets nieuws. School was er om kennis op te doen, om toegang te krijgen tot een vervolgopleiding, om talen en rekenen te leren. Met die utilitaire kennis kom je verder. Zo smal vatte Comenius de school niet op. Integendeel, de school was voor hem een werkplaats van humaniteit, een oefenplaats waar de wereld verkend wordt door de dingen die daarin tastbaar zijn te benoemen en daarmee te begrijpen. Van die visie valt ook nu nog het nodige te leren.

Besluit

Jan Amos Comenius stond aan de wieg van de moderne pedagogiek. Hij bewerkstelligde een revolutie in het taalonderwijs en veranderde de bestaande onderwijskunde waarin mechanisch leren en boekenkennis de toon aangaf in een pedagogiek van de exploratie. Hij wilde kinderen inzicht bieden in de orde en samenhang van een betekenisvolle werkelijkheid. Door hun de wereld in beeld te laten zien, wilde hij hen die orde en de essentiële kennis bijbrengen, zodat ze daarin later hun plaats zouden kunnen innemen om mee te werken aan 'de verbetering van alle menselijke dingen'. Op die manier liet hij kinderen de wereld ontdekken en exploreren. Dat was in zijn tijd een nieuwe gedachte die ook in het onderwijs van vandaag steeds opnieuw in herinnering gehouden dient te worden.



Vragen voor studenten

1. Hoe zou je de pansofie van Comenius op het onderwijs van de eenentwintigste eeuw toe kunnen passen? Welk inzicht in de samenhang der dingen dienen we kinderen mee te geven?
2. Hoe waardeer je Comenius' encyclopedische kennisideaal? Welke basis-kennis dienen we kinderen nu mee te geven, of volstaan alleen de vaardigheden om die kennis op te zoeken?
3. Hoe zou je Comenius' pedagogiek van de exploratie vandaag de dag vorm willen geven?