

Artikkelen er publisert i A. Mosevoll, red., *Norsk Lærerakademis årsskrift 2000: I di hand er mine tider* (s. 47-63). Bergen: NLA-forlaget. ISBN 82-7468-070-7

Fremtidshåp og edukasjon: Utfordringer til dagens pedagogikk i Comenius' *Verdens labyrint og hjartans paradis*

Av [Stein M. Wivestad](#) ©1999

I det skjønnlitterære verket *Verdens labyrint og hjartans paradis* gir den tsjekkiske teologen og pedagogen Jan Amos Comenius en fremstilling av sine livserfaringer ved begynnelsen av 1600-tallet, trettiårskrigen epoke. I barokk stil er boktittelen satt opp med en lang undertittel:

VERDSENS LABYRINT OG HJARTANS PARADIS

DET ER: EI KLÅR UTMÅLING

av korleis det ingen ting anna finst
i denne verdi og alle hennar ting
enn dårskap og flokar, ving-
ling og møde, fusk og
hildring, naud og
saknad og til-
sist ein
mothug til alle
ting og fortvilning:
men den som heime i sitt
eige hjarta sit og med Her-
ren Gud åleine inn seg stengjer,
han åleine kjem fram til den sanne
og fullkomne fred og glede i hugen.

Comenius forstår mennesket som *homo viator*, en vandrer eller pilegrim i verden som har håp for fremtiden. Selv om vandringsen er lang og vanskelig, er det noe i vente som gir virkelig og varig tilfredsstillelse, noe som gir «fred og glede i hugen» (jf slutten av undertittelen). Dette synet på mennesket er velkjent både i jødisk-kristen og i humanistisk tradisjon. I humanistisk tradisjon er håpet at mennesket gjennom «edukasjon» (å bli ført ut av noe) kan komme opp av hulen (jf Platons liknelse), ut av labyrinten eller gjennom tåkeheimen til noe som lyser og glitrer i det fjerne (jf Theodor Kittelsens maleri av Askeladden på vei til Soria Moria, 1900). For at mennesket skal dras opp eller «oppdras» fra den håpløse hengemyr, trengs det gode forbilder og egen innsats. Comenius står i en kristen-humanistisk tradisjon og synes å oppfatte både håpet og edukasjonen på en litt annen måte. Jeg har prøvd å lese Comenius sitt verk som et kritisk speil for vår tids pedagogikk: **Hva er det som danner grunnlag for håp i *Verdens labyrint*, og hvordan fremtrer dagens fremtidshåp og edukasjon i Comenius' kritiske speil?**

I det følgende begrunner jeg først hvorfor nettopp Comenius og verket *Verdens labyrint* kan danne et slikt kritisk speil. Jeg gir deretter en beskrivelse av innholdet i verket, og refererer og drøfter tolkning og kritikk av verket fra to av de fremste Comenius-kjennerne i Europa: den tsjekkiske filosofen Jan Patočka og den tyske pedagogen og Comenius-forskeren Klaus Schaller. (Navnet Patočka uttales «patåtsjka». Wyller, 1979, s. 5). Patočka oppfatter *Verdens labyrint og hjertans paradys* som menneskets vei *ut av* labyrinten. Denne tolkningen stiller jeg spørsmål ved. Etter min mening viser Comenius at mennesket kan leve i labyrinten og likevel være fri. Comenius utfordrer altså den humanistiske tradisjonen. Jeg ser det imidlertid som viktig å få frem at *Verdens labyrint og hjertans paradys* både ut fra Patočkas og min tolkning bryter med og utfordrer det fremtidshåp og den forståelse av edukasjon som dominerer vår sivilisasjon. For Comenius og Patočka er håpet knyttet til en menneskeliggjøring av mennesket hvor edukasjon innebærer å oppfordre andre til å medvirke i sin danning som menneske. Oppdragelsen, undervisningen og veiledningen bør være frigjørende og foredlende for mennesket som helhet. Det moderne håpet er derimot knyttet til individets kognitive mestring av verden, og til statens og markedets bruk av individenes kompetanse. Edukasjon, hjelp som fører mennesket «ut» (*e*) av en håpløs situasjon, forveksles i dag med *produksjon* – utdanning eller opplæring med sikte på å føre individet, gjennom press og belønning – «frem» (*pro*) til en kompetanse som er spesifisert på forhånd av andre. Som et eksempel til slutt viser jeg at denne produksjonstenkningen også preger det offisielle grunnlaget for edukasjon i Norge, slik vi finner det i den generelle delen av den nasjonale læreplanen.

Hvorfor Comenius og Verdens labyrint?

Jan Amos Comenius (1592-1670) har en sentral plass i pedagogisk idehistorie, men er ofte blitt tolket ovenfra og ned, som om utviklingen fra 1600-tallet til i dag skulle være en sammenhengende fremskrittfortelling (jf vendingen «allerede Comenius mente at ...»). At han ikke bare foregriper men også utfordrer dagens pedagogikk, gjør ham enda mer aktuell og interessant.

Comenius tenkte systematisk igjennom alle sider ved edukasjonen fra unnfangelse til død. Dessuten realiserte han noen av sine tanker gjennom lærebøker som var uovertrufne i hans samtid og fikk meget stor utbredelse. «Med Comenius begynte den pedagogiske modernitet. Verden ble fremstilt på nytt, avbildet og forklart ... i en riktig ordning som kunne motvirke forvirringen i livsformene på 1600-tallet» (Mollenhauer, 1996, s. 67). Men Comenius kunne leses på to måter: én med vekt på de felles ordnende prinsippene, og én med vekt på den enkeltes tenkning og bruk av sansene. Europeisk kultur i århundrene etterpå (opplysningstiden) valgte det siste alternativet, man «fulgte Descartes og Bacon, og leste Comenius deretter» (Mollenhauer, 1996, s. 49-58).

I dagens fremstillinger av filosofiens historie blir Comenius fullstendig ignorert, for eksempel i antologien *Philosophers on education: Historical perspectives* (Rorty, 1998). Her representerer Descartes den pedagogiske filosofi på 1600-tallet. Det er derfor interessant at filosofen Jan Patočka (1907-1977), elev av Edmund Husserl og Martin Heidegger, nettopp hos Comenius fant tilknytningspunkter for en filosofisk kritikk av den cartesianske tradisjonen som har dominert vår moderne sivilisasjon. Patočkas første arbeid om Comenius kom ut i 1932, og gjennom 40 år kom han stadig tilbake til ham (Schaller, 1992). Den fremstillingen som jeg har bygget på, er en avhandling fra 1971: *Die Philosophie der Erziehung des J. A. Comenius*.

Med front både mot filosofisk og politisk undertrykking, skriver Vaclav Havel: «The civilization of the new age ... has put its full weight behind cold, descriptive Cartesian reason

and recognises only thinking in concepts» (her sitert fra Murphy, 1995, s. 267). Både Patocka og Havel ønsket at det skulle være rom for andre former for erkjennelse, og de ble valgt til å stå i fremste rekke som talsmenn for den tsjekkiske menneskerettskampen knyttet til Charta77. Patocka døde etter å ha vært utsatt for lange politiforhør, og Havel ble satt i fengsel.

Comenius opplevde en tilsvarende krisetid i begynnelsen av 1620-årene. Spanske soldater hadde stjålet det han eide, og kapusinerpater Bonaventura hadde brent størstedelen av bøkene og manuskriptene hans på torget i Fulnek. Han selv måtte gå i dekning for å bevare livet, og hans kone og to barn døde i en pest. «Jan Amos stod igjen alene i verden» (Blekastad, 1977, s. 53). Han skrev seg ut av sin egen krise gjennom *Verdens labyrint og hjertans paradys*. Første versjon ble utarbeidet i 1623. Verket er formet som en fortelling eller allegori. Ifølge den slaviske litteraturforskeren Dmitrij Tschizewskij (1972, s. 139) er verket et av de vakreste i tsjekkisk litteratur og et viktig verk i verdenslitteraturen.

Under arbeidet med denne artikkelen har jeg selv følt meg fortapt i en labyrint av vanskelige spørsmål. Innen Comenius-forskning er jeg «amatør», en som «elsker» å lære mer. Jeg kan ikke lese tsjekkisk, noe som er spesielt uheldig ved tolkning av et skjønnlitterært verk hvor form og språklige nyanser er viktige. På tross av vanskelighetene er verket egnet som introduksjon til Comenius' helhetlige tenkning. Det inneholder en ansats til hele hans virke, også til hans pedagogiske skrifter (Patocka, 1971, s. 23; Schaller, 1973, s. 85), det har fortellingsform, og det foreligger i norsk oversettelse ved den, meg bekjent, eneste Comenius-forsker i Norden som har arbeidet med de tsjekkiske primærkildene (Blekastad, 1969; 1977). Jeg har brukt to oversettelser, begge basert på Jan V. Nováks utgave fra 1910: Matthew Spinkas amerikanske oversettelse fra 1942 og Milada Blekastads oversettelse til arkaisk og frodig nynorsk fra 1955.

Verdens labyrint og hjertans paradys

Jeg-personen i verket starter i sitt eget hjerte med å overveie hva han bør gjøre i livet:

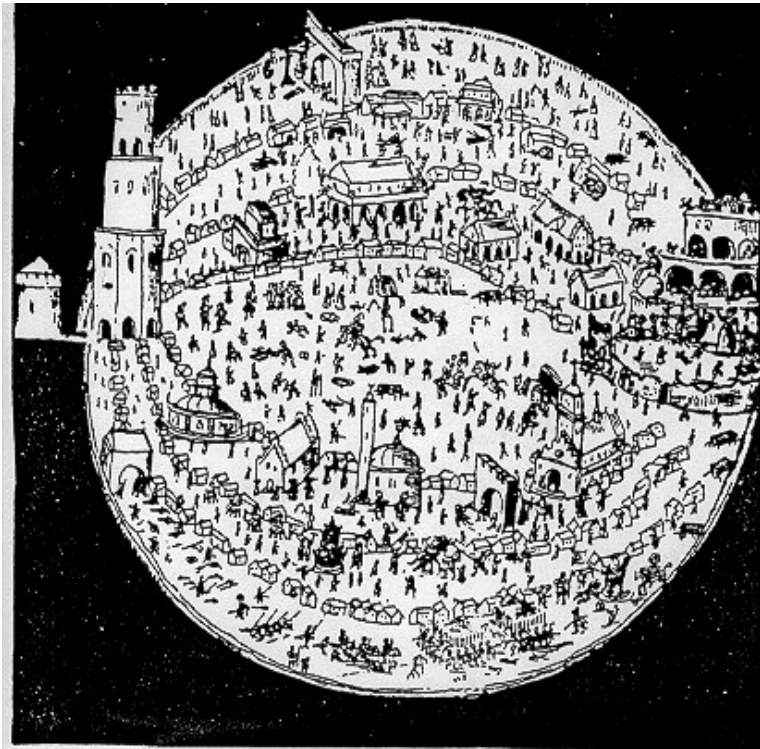
Tilsist, då eg hadde plågast og vingla lenge nok for meg sjølv, kom eg på det, at eg vilde fyrst sjå grundig gjennom alle menneskjelege ting som finst under soli. Og då fyrst, når eg kunde samanlikne det eine med det andre, velja meg ut eit stand og ordne pent med alle mine ting for å njote eit fredeleg liv på jordi. ... eg skulde slå meg til ro med den livsføring som gav minst mogleg hugsott og mas, men mest mogleg velvære, hugnad og fred. (1.5 og 1.2. Referansene i det følgende er gitt til kapittel og underpunkt som i Blekastads versjon, bortsett fra at jeg bare bruker arabiske tall. Henvisningen 1.5 betyr altså kap. 1, pkt. 5)

Comenius har et åpent utgangspunkt som likner *Den nikomakiske etikken* til Aristoteles (1996). Mennesket søker «lykke», og for å kunne vurdere hva det egentlig innebærer, er det nødvendig å gjøre mange erfaringer og foreta sammenligninger.

«So gjekk eg meg ut frå meg sjølv, grunande på leidi og korleis eg skulde ta åt ... eg kom ut or mitt eige hus og hadde hug til å ferdast rundt i verdi og røyne eitkvart» (2.1). Slik blir han en søkende vandrør eller pilegrim i verden, åpen for å gjøre ulike erfaringer. Dette utgangspunktet for ferden er altså helt annerledes enn det vi finner i den meget kjente *Pilegrims vandring* (siste norske utgave kom i 1991!), som John Bunyan formet ca 50 år senere enn Comenius, hvor fokus er flukten ut av verden, flukten fra «den kommende vrede» som kan ramme både pilegrimen selv, hans familie og byen han bor i (Bunyan, 1678/1894, s. 11-12; Tschizewskij, 1972, s. 171-172).

Comenius sin pilegrim får verden beskrevet som en labyrint, en som er vanskeligere enn den klassisk greske modellen (2.2). Fra et høyt tårn ser pilegrimen en by – «han var bygd i ein runding med murar og bastionar umkring, og i staden for vollgrav var det eit slag myrkt djup, som ikkje tyktest meg hava botn eller strender. For det var ljost berre over byen, men lenger utanfor murane var det kolande myrkt» (5.1). Inngangen er vår fødsel, utgangen er døden. Begge deler ligger i mørke. Folk beveger seg i retning av borgen Fortuna, Lykkeborgen, hvor lykke forstås som rikdom, nytelser og ære (kap. 5). Der er slottet til verdens dronning: «H. Nåde» «Visdomen, dronning over verdi» (30.1) – i noen kapitler senere avslørt som «Fåfengd» eller Tomhet, med malt oppsvulmet ansikt, dårlig ånde og frastøtende kropp (33.1).

Bilde 1: Comenius sin tegning av verdens labyrint. Byen er sett fra nord. I øst (til venstre) er «livsens port» og i vest (til høyre) er «Arx Fortunae, Lukkeborg» hvor dronningen sitter på sin trone, og hvor lykkehjulet bringer enkelte mennesker opp i etasje til rikdom, nytelse og ære (toppetasjen). Torget i midten er for alle. I sør (lengst borte) er inngangen til ektestanden (med skålvekt utenfor) og gaten hvor «heimefolket» holder til. Deretter følger gatene til håndverkerne, de lærde, prestene, politikerne og helt i nord (nærmest) finner vi de som «driv med krigshandverket». (5.3-5)



Pilegrimen i *Verdens labyrint* får to «hjelpere». Den første er den grådig nysgjerrige, «fræke» føreren (veilederen) som finner ut, «fretter ut» alt mulig: «Allfrett» med «etternamnet Allfræk» (2.3). Den andre er tolken, «Hildrar» (3.4). Med beroligende ord glatter han over alle problemer, så de fremstår som «hildringer». I innledningen kalles tolken «Sedvane» fordi han «gir sanningsfarge til all synkverving i verdi». På tysk bruker Klaus Schaller «Fürwitz ... Überalldabei» som navn på føreren og «Verblendung» på tolken (Schaller, 1962, s. 185 og 193). Begge de to er i Dronningens tjeneste. Pilegrimen fristes av Allfrett til manisk nyhetstrang, en vedvarende tendens til å gjøre digresjoner, «til stadige avhopp fra saken» (Patocka, 1971, s. 12). Det kan også tolkes som en hvileløs overskridelse av alle grenser – en trang til perfekt kunnskap og makt – til å bli som Gud (Schaller, 1962, p. 190-194). Av Hildrereren (Sedvanen) blir han fristet til resignasjon, til å slå seg til ro med halv-sannheter. Han motstår imidlertid disse hjelperne takket være sitt eget syn. Han ser ikke alltid *gjennom* de brillene som de har gitt ham. Derfor blir han ikke forledet til overflatisk gransking av stadig nye ting eller til ukritisk akseptering av verdens oppsamlede «visdom».

Et eksempel kan gis fra hans besøk i den akademiske eller lærde gaten. Comenius sammenlikner akademiske studier med arbeidet i et apotek, kanskje ut fra assosiasjon til begrepet «den sunne lære» (*hygiainousa didaskalia*), 1.Tim. 1,10 og 2.Tim. 4,3. Comenius gir en kritisk beskrivelse av folk som produserer avhandlinger, eller med hans ord, prøver å lage fine krukker og flasker fylt med medisiner mot kulturelle sykdommer. Han plasserer disse produktene i to klart atskilte kvalitetskategorier (10.9):

eg vert var ein, eller kanskje det var tvo, som sanko ihop vokstrar og angande røter, skar opp, rørde, kokte, destillerte og laga vedunderlege treakar [lakris], styrkedrykk [tran?], sirup og annan for menneskelivet gagnleg lækjedom.

Derimot vart eg var mange, som berre tok ut or andre krukcor og la ned i sine egne; og dei var i hundratal. Då sa eg: «Desse tømmer vatn frå kar til kar.» ... eg såg synbert, at her vart det drive med fusk. Ein ... greip etter framande krukcor, og for å fylle sine egne krukcor, so mange som råd var, spedde han ut so godt han kunde, kanskje med sølvvatn; ein annan att gjorde deigen fastare med å blande inn eitkvart klin, støv og sorp kanskje, berre for at det skulde sjå ut som ei ny røre. Medan hengde dei på staslegare utanpåskrifter enn dei fyrre ... Og der både undrast og harmast eg over at ikkje mange granska det indre grunnto [dei grunnleggjande kvalitetane i stoffet], men tok alt for endings [akseptabelt] og uten skilnad; og var det nokon som valde ut, såg dei berre på ytre krullar og påskrifter.

Og då skyna eg, kva det kjem seg av at so få av dei vinn seg helse for hugen; men di meire av desse lækjedomane nokon slukte i seg, di kvalmare vart han, bleikna, visna og talmast [tærast bort].



Bilde 2: Landåstorget i Bergen. Foto: Stein M. Wivestad, 1992.

Comenius sin kritiske beskrivelse utfordrer oss til å vurdere vårt eget studium og vår egen skrivevirksomhet. Det ønskelige ville være å foreta en personlig utvelgning av de beste materialer både i pedagogisk praksis og litteratur, en intens analyse, en balansert syntese og en presis presentasjon; alt med sikte på å fremme danning til et godt liv – at det skrevne kunne bli en «for menneskelivet gagnleg lækjedom». Men vi har lett for å følge de som er i «hundretal», de som er mest opptatt av hvordan produktene tar seg ut i det ytre og blir vurdert av andre. Det kan på kort sikt «lønne seg» å nøye seg med det som «ser bra ut» og som «de fleste vil ha». Ærlighet i det skjulte får man ikke betalt for. Men på lengre sikt er produksjon av dårlig kvalitet til skade både for en selv og for andre mennesker. Jo større produksjon, desto verre – det er et prinsipp som kan være gyldig både i akademikernes og håndverkernes gate. Dårlig betongkvalitet i husene har nylig rammet tusenvis av mennesker ved jordskjelvet i Tyrkia. En markedsorientert kunnskapsproduksjon er kanskje like farlig?

Noen andre eksempler på kritiske spørsmål implisitt i det Comenius skriver, skal bare nevnes ganske kort: Hva er menneskets sanne natur, bak maskene, bak rollene? (7.4) Er de tingene vi gjør og de tingene vi produserer og konsumerer virkelig nødvendige? (7.6 og 9.7-8) Er våre fysiske omgivelser, våre institusjoner og sosiale strukturer organisert slik at de hindrer våre medskapninger i å snuble og falle? Er vi kyniske i vårt forhold til andre og ufølsomme overfor andres lidelse? (7.8) Paulo Freire (1978, s. 19) stiller et tilsvarende spørsmål i sin bok *Pedagogy of the oppressed*: Skaper vi «a world in which it will be easier to love»? Det er ofte de skjulte strukturene og selvsagte ordningene som kveler fellesskapet og håpet. Vi «glemmer» å se hverandre i øynene og mister gleden ved å hjelpe hverandre i de små ting.

Et høydepunkt i første del av verket til Comenius er et dramatisk rådsmøte på slottet mellom Dronning Visdom og hennes rådgivere, hvor den vise Salomo river av dem maskene og sier: «Eg ser at urett rår i staden for rettferd, og styggedom i staden for heilagskap. Dykkar framsyn er mistillit, dykkar varsemnd luring, mildskapen dykkar er smeikjing [smiger], dykkar sanning berre hildring ... dykkar flogvit er gjetningar, gudlegdomen dykkar er utanpå heilag» (33.2). Men senere blir også Salomo forført – av selvopptatthet og sex. Profeter og apostler blir drept eller tvunget til taushet. (Kap. 34-35) Sannhet har dårlige kår i verden.

Pilegrimen søker over alt «toppen av det gode», *summum bonum* (forord «Til lesaren»), men erfaringen som bekreftes er stadig denne: Ingen ting er absolutt godt. I kap. 36 konkluderer han slik: «No ser eg at det aldri vert likare i verdi! No er voni mi til inkjes! Ve over meg! ... Heller vil eg døy tusund gonger, enn å vera her, der det går soleist til, og sjå på rettløysa, svik, lygn, freisting, illhardskap. Difor er dauden meg meire attråverdig enn livet» (36.1). Når han nærmer seg dødens mørke, forsvinner begge hjelperne, Hildrereren først. Ingen nye prosjekter eller beroligende ord er mulige. Pilegrimen er kommet til enden av sin eksistens og sin ferd: Mennesket er innelukket med seg selv til døden; «det fåfengte (die Nichtigkeit) ved menneskelig selvsikkerhet blir åpenbart for ham» (Schaller, 1962, s. 186. Alle oversettelser fra tysk er foretatt av meg).

Pilegrimen roper til Gud, selv om han ikke er sikker på at Gud er til, og hører en stemme som ber ham gå inn i sitt eget hjerte: «Gå attende dit du kom ifrå, inn i ditt eige hjartans hus, og lat døri att etter deg» (37.1). I det dunkle halvmørke finner han forfall, skadede bilder og ødelagte redskaper, «alt kasta hit og dit» (37.4), en ruin som i noen grad likner på kaoset i labyrinten, men som likevel skaper håp, «både fordi at dette vesle romet ikkje lukta so ille som alle dei stader eg fyrr hadde gått omkring på i verdi, og fordi at eg her ikkje fann susing og tassing, skrik og ramling, uro og svinging, dragsmål og vald, men berre stille og ro» (37.5). Hit kommer Kristus som gjest. «Ein ange so vedunderleg kom frå honom, og gjenomstrøymde meg. Eg vart fyllt av ei usegjeleg glede, so at tårone rann or augo mine» (38.2).

Det oppstår et fritt forhold mellom dem i tillit og kjærighet. Derfor åpner pilegrimen seg for Kristi ord. Han innvies i kristen praksis og lære, omvender seg, gir sanser, fornuft, hjerte og vilje til Gud og slutter seg til det usynlige fellesskap av de troende. For de troende er alle ting relative utenom det ene: å opprettholde den gode relasjonen med Gud. Derfor får pilegrimen nye briller å se med som gjør det lettere å se tomheten i verden og gleden i Gud. Rammen er Bibelen, og glassene er Den Hellige Ånd. (Kap. 36-41)



Bilde 3:

«I verdi såg eg visseleg over alt myrker og blindskap, her eit klårt ljøs, i verdi svik, her sanning» (41.5). Foto fra Jiri Vsetecka og Klaus Schallers bildebok «Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens», Bochum: F. Kamp, 1972.

Patockas håp: å komme ut av labyrinten

Jan Patocka (1971, s. 13) tolker *Verdsens labyrint* som en førteoretisk myte eller fortelling. Den foregriper en tolkning av eksistensen som i dagens filosofi uttrykkes slik: Våre sinn er adspredt og blir dirigert av andre. Vi mangler forståelse av oss selv og prøver å flykte fra oss selv og vår begrensede eksistens. Vi skjuler dette bak hvileløs nysgjerrighet og overflatisk akseptering av det som «alle» mener.

Comenius og Patocka er her på linje med andre kritikere av det moderne. Den dypeste livserfaringen er «erfaring av menneskelig endelighet» (Endlichkeit), hevder Hans-Georg Gadamer (1965, s. 338). Dette er en grunnleggende erfaring i menneskehetens historie. Vi har ikke kunnet forutse og planlegge alt. Vi har ikke hatt fremtiden fullstendig i våre hender, og vi lurar oss selv hvis vi lever som om vi har det. I 1965 formet Mick Jagger, «the high-priest of beat» (Gillett, 1983, s. 269-270; Newman, 1969, s. 103), et slående rytmisk-musikalsk uttrykk for en tilsvarende livserfaring: "I can't get no ... satisfaction!" Og i 1979 fulgte Pink

Floyd opp med gjennomgangsmelodien i *The Wall*: «We don't need no education» (Dallas, 1987). Vi trenger ikke en edukasjon som fører til misdanning av mennesket (Wivestad, 1996, s. 136-137).

Inspirert av Husserl kritiserer Patocka den vitenskapelige tradisjonen som har tatt utgangspunkt i Descartes, en tradisjon som ensidig har vært opptatt av subjektets (det enkelte individets) kognitive mestring av verden (Schaller, 1992, s. 254-255). Comenius var en skarp kritiker av Descartes, og Patocka fremhever Comenius som «en tenker med basis i konkrete, massive eksistenserfaringer». Comenius var en mer menneskelig og livsnær tenker enn hans samtids abstrakte rasjonalister. Patocka har imidlertid problemer med Comenius' teologiske språkbruk. «Vanskeligheten er ... at han ikke har adekvate begrepsmessige uttrykksmidler for sin erfaring og derfor må forsøke en tolkning med sin tids teologiske og metafysiske språk» (Patocka, 1971, s. 14). I et forsøk på å forme et mer adekvat uttrykk for Comenius' erfaring, beskriver Patocka pilegrimens oppvåkning som det å gjøre seg beredt til å ta imot et vekkerop eller en oppfordring (Aufruf).

Og denne oppfordring – som man stiller seg parat for og som fører til at man åpner seg, finner seg selv og hjelper seg selv, i det man lar seg hjelpe – er det som drar mennesket ut av [eller opp av] det som danner grunnlaget for menneskets elendighet. Denne oppfordringen er en *educatio* [edukasjon eller oppdragelse]. Først *denne* er det som virkelig gjør mennesket til menneske.

Und dieser Aufruf, für welchen man sich bereitstellt und dadurch sich selbst öffnet, sich findet und sich selbst hilft, indem man sich helfen läßt, ist das Herausziehen des Menschen aus dem Grund seines Elends: eine *educatio*; diese erst ist es, die ihn in der Tat zum Menschen macht. (Patocka, 1971, s. 18)

Patocka omtaler Jesus som den første eller arketyperiske oppdrager, «Urerzieher», fordi han utfordrer oss uten å ta ansvaret fra oss. Ifølge Patocka innebærer «utgang fra labyrinten» først og fremst en overgang fra en oppsplittet til en helhetlig situasjon (Ganzheitlichkeit). Det å hjelpe mennesket ut av labyrinten innebærer å hjelpe alle i alle livssammenhenger, å redde mennesket, ved at mennesket som enkeltvesen (Partikularwesen) blir verdensvesen (Weltwesen), et universelt vesen (Universalwesen). Men det kan bare skje som en oppfordring fra oppdrageren til det andre mennesket om *selv* å medvirke, som «oppfordring til å være med og fullføre» (Aufruf zum Mitvollzug) sin danning som menneske. Det skjer ikke gjennom tvang og press (Patocka, 1971, s. 18 og 19). Målet, det universelt menneskelige, kan derfor ikke bestemmes entydig på forhånd. Veien blir en dialektisk prosess hvor edukator (den som oppdrar) hjelper edukanden (den som blir oppdratt) til å bli klar over de konkrete sosiale og politiske sammenhenger som de begge står i, konfronterer edukanden med andre muligheter og oppfordre edukanden til å leve i åpenhet og sannhet (Schaller, 1992, s. 257-258).

Det er ikke lett å forstå Patocka, og en drøfting av hans tolkning av Jesus forutsetter at en går inn i vanskelige teologiske spørsmål. Patocka vil imidlertid erstatte et teologisk språk med et filosofisk språk, samtidig som han går ut fra at *meningen* er den samme. Spørsmålet om hvilket språk som er mest adekvat, kan imidlertid neppe løses med fornuften, dvs. på filosofiske premisser. Det fins ikke noe metaspråk over filosofien og teologien. Det er også problematisk med nedvurdering av en annen tids språkmidler, som om vår tids språkbruk skulle ha forrang.

Målet for edukasjonen er åpenhet: å åpne seg selv «for livet som helhet» (Patocka, 1971, s. 22). Å holde mennesket «åpent» innebærer for Patocka «å beskytte mennesket mot å tillegge seg selv eller en eller annen komponent ved menneskets eksistens (Dasein) en absolutt verdi».

Forutsetningen for dette er at en stiller seg i en posisjon hvor en ser den ytterste grensen for seg selv og sine muligheter. (Patocka, 1971, s. 14)

Men er mennesket selv i stand til å bevare en fullstendig åpenhet? Hvis vi stoler *absolutt* på egne muligheter til å holde alle muligheter åpne, vil vi vel nettopp lukke åpenheten? Prinsippet må altså også innebære en åpenhet for religiøs erfaring, åpenhet for at vi kan få et glimt av noe som er helt annerledes enn det menneskelige – åpenhet for det fullkomne, det som har absolutt verdi. Og dermed kan det vel tenkes at Comenius' beskrivelse av møtet med Kristus likevel er en adekvat beskrivelse av en erfaring?

Jesus gjør oss oppmerksom på at det å være fullstendig åpen er en farlig situasjon for mennesket: Når vårt hus, vårt hjerte er helt åpent, «feid og pyntet», kan den onde ånd som tidligere holdt til der, vende tilbake med «sju andre ånder, verre enn den selv ... Og har det vært ille med det mennesket før, så blir det verre nå», Luk. 11.24-26. Det huset som er mest åpent, har ingen beskyttelse, og blir snart en ruin.

I vårt århundre har noen «hus» blitt okkupert av marxisme, noen av fascisme, noen av fanatiske ideologier (både av jødisk, kristen og islamsk herkomst), noen av overtro på åndelige metoder, noen av overtro på vitenskapelige metoder og noen av en ugjennomtrengelig skeptisisme – en lukket posisjon som Michael Polanyi betegner som «the fanaticism of unbelievers» (Polanyi og Proch, 1975, s. 28). Og jeg merker selv påvirkningen fra markedsøkonomiens vanhellige treenighet: konsumet, konkurransen og kulturindustrien. Konsumet gir sikkerhet og nytelse, konkurransen «frelser» fra trusselen om redusert nytelse, og kulturindustrien er alle steds nærværende som rådgiver og trøster.

Comenius' håp: møte med Kristus i labyrinten

I min lesning av *Hjartans paradys*, har jeg ikke funnet utsagn som sier at mennesket skal «komme ut av labyrinten». Om den klassiske labyrinten på Kreta blir det sagt at «den som våga seg inn der utan førar, vart gåande att og fram og vildre og fann aldri ut att» (2.2). Men verdens labyrint er vanskeligere enn den. Og utenfor verdens labyrint er det bare en avgrunn som de døde kastes ned i. «Eg kasta frå meg hildringsbrillone og gnudde augo og bøygde meg utover der so langt råd var, ser so ned og vert var ei skyving frå eit fælsleg myrker ... ei usegjeleg fælske» (36.3). Pilegrimen blir ikke kalt til å «gå ut», men til å «gå inn» i sitt eget hjertes hus og lukke døra. Midlertidig beskytter han seg selv mot påvirkningen fra labyrinten. Og når han senere blir sendt ut: «Gå no ... gå på den staden du fyrr gjekk framum» (41.1), så går han til «templet som kallast kristendom». Han går «beint på», inn bak det doble teppet innerst i koret, «utan å sjå til dei kranqlande sektane rundt um». Sett fra utsiden kalles teppet «foragt for verdi», men innenfra «kjærleik til Christus». Der lærer han «Praksis Christianismi eller kristendomssanning» – dvs. sannhet som fullføres i praktisk handling. (41.2)

Basis for håp er at verdens labyrint mister sin destruktive makt *inne i* våre hjerter (kap. 37 og 38). Vi oppfordres ikke til å forlate labyrinten, men den skal ikke lenger okkupere og styre oss (kap. 43). Vi skal ikke flykte fra den ufullkomne og kaotiske verden, men i vårt hjerte kan vi ha adgang til det fredfulle og trygge sentrum (Schaller, 1962, s. 171, note 58) som kontinuerlig gjenskaper verden som et ordnet kosmos.

Hvis Jesus Kristus er Gud, den absolutt sanne og gode, er han i stand til å forbedre menneskets indre labyrint. Han kan skape en innvendig orden som gir mennesket styrke til å leve i verden, leve i den ytre labyrinten uten å resignere – styrke til å møte problemene på en fleksibel og fruktbar måte. Hvis Jesus *ikke* er Gud, da er kravet om en fullstendig overgivelse til Herren Jesus Kristus (38.2 og 39.3) bare en av de mange varianter av fanatisme.

Comenius forstår forholdet til Jesus som et tillitsforhold. Idealistisk filosofi eller andre typer resonnementer kan ikke fastslå om Jesus er å stole på eller ei. Ifølge Comenius er det ikke mennesket som «stiller seg parat for» oppfordringen til omvendelse. Det er Kristus som har ledet ham gjennom labyrinten til møtet i hans «eige hjartans hus»: «Eg førde deg etter underlege vegar, gjennom utgard og villmark, til meg; men det skyna du ikkje» (39.1). At Kristus kommer som gjest er nåde. Pilegrimen må derfor stadig leve et «dobbel-liv»: et liv i skyggen av døden (i labyrinten) og i lyset fra kjærligheten (i Kristus). Absolutt helhet, identitet og integritet er ikke oppnåelig i dette liv. Vi leser i kap. 53 noen av de siste ordene som Jesus sier til pilegrimen:

Ver i verdi, so lenge eg let deg vera der, ein vandringsmann, ein liveigen, ein komande og gjest; her hjå meg derimot ein av mine eigne. Retten til himmelen vert deg gjeven. Og difor sjå til å ha umgangen din her, og ha hugen alltid lyft upp til meg høgast råd er, og ned til næsten djupast råd; bruk jordiske ting, so lenge du er der, og gled deg i dei himmelske. ... ver kjenslevar til å skyna naudi til næsten, herda til å tole eigen urett; ten einast meg med hugen, med kroppen dei du må eller kan ... ver du med kroppen i verdi, med hjarta i meg.

Det kan her se ut som om Comenius forstår mennesket dualistisk, i spenningen mellom hjerte (personsentrum) og kropp. For ham er imidlertid ikke kroppen noe mindreverdig eller negativt (jf platonisk tradisjon), noe som personen bør frigjøres *fra*. Poenget er å bli fri *til* å bruke kroppen til beste for nesten.

Utfordringer til dagens forståelse av edukasjon

Utvikling og reform innebærer forandring, men ikke alle forandringer er forbedringer. Det viktigste i dag er kanskje ikke fleksibilitet, men å kunne motstå forandringer som ikke er forbedringer. Uro, ustabilitet og forvirring er antakelig et enda større problem i dag enn på 1600-tallet. Derfor kan det i dag understrekes at det «midt i all *adspredelse* melder seg et dypt nedlagt behov for *samling*» (Tin, 1987, s. 40). Etter å ha gått igjennom sine livserfaringer, konkluderer Comenius med at det eksklusive forpliktende forholdet mellom mennesket og Kristus, er den eneste posisjonen som kan gi «den sanne og fullkomne fred og glede i hugen». Slik fromhet (eller «gudshug», som Milada Blekastad kaller det) fører imidlertid ikke her til virkelighetsflukt, men til aktivt virke i de nære relasjonene og med et globalt perspektiv. Comenius venter at Kristus skal komme igjen og fornye alle ting, og han ser et Gud-sentrert liv som grunnleggende også i den pedagogiske virksomheten som han foreslår (Smith, i trykk, note 78). I et bredt anlagt verk i sju bind inviterer Comenius til en «allmenn rådslagning» (*consultatio catholica*) om det som kan bidra til «emendasjon» (*de emendatione*), det vil si korrigering og forbedring – av alt menneskelig (*rerum humanarum*). For Comenius er det Jesus Kristus som fremfor alt konkretiserer bildet av hvordan mennesket bør være. I livet sammen med Kristus er mennesket frigjort fra labyrintens makt, fri fra det selvsentrerte jag etter rikdom, nytelse og ære – fri fra det markedsøkonomiske strev etter å bli kjent og få godt omdømme: «bry deg ikkje um å te deg for folk ... Trå ikkje etter å verte kjend av mange» (39.13-14). Og også ens egne tradisjoner og hang til kritikk av andre blir relativisert: «Vil ikkje folk rette seg etter våre seder, so lat oss rette oss etter deira, so langt det går for samvitet skuld. Verdi går frå det vonde til det verre, sant nok; men kan vi rette på det med sturingi vår?» (48.4). *Menneskenes sak* (Blekastad, 1977) er å delta i Guds gjenskapelse av verden. I oppsummeringen av et kapittel om «Christianity, freedom and education» sier den irske pedagogen Daniel Murphy følgende om Comenius' undervisningsmetodologi: «It ... aimed at promoting the practical implementation of the principles of Christian truth – i.e. the primary

virtues of tolerance, fellowship and active love – in the ordinary, routine conditions of life itself» (Murphy, 1996, s. 172). Den viktigste leveregelen er det dobbelte kjærlighetsbudet: «kvar og ein skal elska Gud over alt det som kan nemnast, og unne næsten sin vel, som seg sjølv» (44.2).

Mennesket bør oppdras til dette dobbelt-livet, et liv hvor vår kunnskap alltid er foreløpig og våre handlinger verdsettes etter den verdi de har for vår neste her og nå (43.3), og hvor samtidig alle våre handlinger og all vår kunnskap utfordres av Gud. Forstår vi verden som Guds verden, vil ikke økt kunnskap øke vår makt. Om Comenius' kunnskapssyn skriver Schaller: «sann viten ... må regne med en levende Gud ... Viten er derfor ikke makt, men total avmektiggjøring (Entmächtigung) av mennesket i møte med Guds fordring (im Anspruch Gottes)» (Schaller, 1962, s. 191). Det er forståelsen av denne grunnleggende erfaring og dens pedagogiske konsekvenser som Comenius prøvde å utarbeide gjennom resten av sitt liv, både i praksis og i bøker som *Didactica Magna* og *Pampaedia*. Tittelen *Pampaedia* er avledet av de greske ordene *pan*, universal eller helhetlig, og *paideia*, foredling av mennesket. Begrepet 'encyklopedisk dannelse' (Markussen, 1998, s. 13) gir feil assosiasjoner. Comenius sin helhetsforståelse har Guds fordring som utgangspunkt, mens artiklene i en encyklopedi fremstår som enkeltstående deler og ordnes alfabetisk, dvs. tilfeldig (Mollenhauer, 1996, s. 52). Helheten i en encyklopedi ligger ikke i innholdet, men dannes gjennom det partikulære subjektets, enkeltmenneskets, spesielle perspektiv. Hvert subjekt har «sin» helhet. Det forutsetter at subjektet er sentrum i verden i stedet for Gud.

Sju-bindsverket om *emendasjon*, korrigerering og forbedring av de menneskelige ting, hvor *Pampaedia* er fjerde bind, arbeidet Comenius med til han døde 15. november 1670. Å leve i skyggen av døden betyr å anerkjenne at både vår praksis og vår teori alltid vil være ufullendt, alltid trenger korrigerering og forbedring. Vår forskning, våre planer og vår oppdragelse og undervisning i dag kan bli forstått på samme måte.

Den ytterste utfordringen i *Verdens labyrint og hjartans paradys* er, med et uttrykk formet av Simone Weil (1968), «to refuse to believe in everything that is not God». Hvis ikke noe menneskelig er absolutt godt og pålitelig, så må vi også si nei til en absolutt tillit til vår kritiske og tvilende virksomhet og den mulige intersubjektive konsensus. Det som «alle» er enige om, kunne likevel være feil.

I en fremstilling av sin egen pedagogikk fra 1987, avviser Schaller Comenius' Gud-sentrerte rasjonalitetsbegrep som basis for en moderne systematisk pedagogisk teori. Begrunnelsen hans er at Comenius' rasjonalitetsbegrep «ikke er basert på subjektets evne til å transcendere [overskride], men på en konkret menneske-relasjon (Beziehung des Menschen) hvis virkelighet og sannhet ikke først blir sikret gjennom refleksjon» (Schaller, 1987, s. 212). Jeg vurderer Schallers posisjon slik: Mens Comenius stiller spørsmål ved menneskets evne til å overskride sin egen situasjon (å komme ut av labyrinten) ved hjelp av menneskets egen fornuft, stoler Schaller på at det er mulig. Mens Comenius stoler *fullt ut* bare på relasjonen mellom mennesket og Gud, en relasjon som vi må gå inn i uten å ha en sannhetsgaranti på forhånd begrunnet i menneskelig refleksjon og intersubjektiv enighet, ønsker Schaller en slik garanti som utgangspunkt for sin pedagogikk. Betyr det altså at menneskelig rasjonalitet, «som ikke er Gud», av Schaller tillegges absolutt verdi?

Når Comenius forstår mennesket som både pilgrim i verden og allerede medlem i Guds husholdning, modifierer han det humanistiske bildet av mennesket som i egen kraft beveger seg ut av den tåkete dalen, ut av hulen, ut av labyrinten. Å leve i skyggen av døden innebærer for ham å forkaste alle fåfengte håp om helhet og integritet, også det humanistiske.

Samtidig kan både en humanistisk og en kristen-humanistisk tolkning av Comenius fungere som kritisk speil for moderne pedagogikk. Mens det tidligere har vært vanlig å se Comenius som forløperen for moderne enhetsskole og livslang læring, finner Patocka hos Comenius ansatsen til en saftig kritikk av utdanningssamfunnet. Comenius var opptatt av en helhetlig danning eller «bildning» (Bildung) av mennesket, hvor et bilde av «ekte menneskelighet» (echten Menschentum) danner forbilde (Patocka, 1971, s. 55). På forhånd kan dette bildet bare skisseres. Edukasjonen oppfordrer oss til å konkretisere bildet i våre små daglige valg, slik at alt det vi gjør, blir sett i forhold til menneskelivet som helhet. Skolen har imidlertid etter opplysningstiden hatt en helt annen hovedinnretning: å forberede mennesker til yrkesvirksomhet. Dette karakteriserer Patocka som «Lebensverzehrung durch Arbeits- und Leistungsvorbereitung». Utdanningen blir en livslang og livsfortærende arbeids- og prestasjonsforberedelse (1971, s. 55). Med en lett omskriving av et kjent eventyr kan det kanskje sies slik: Kakehuset (skolen) er nødvendig for den som ikke klarer seg selv i skogen (samfunnet), men vi settes i bur for å bli fete (utdannet) til senere bruk.

Dette kritiske speil bør vi også holde opp for det norske utdanningssamfunnet og spørre om vi i praksis motarbeider den «kristne og humanistiske tradisjon» som vi skulle «bære videre og bygge ut» (*Læreplan*, 1993, s. 7; *Læreplanverket*, 1996, s. 17).

Norsk fremtidshåp og edukasjon i verdens labyrint

Den generelle del av læreplanen, et dokument på 40 sider, «danner ... et forpliktende grunnlag» for edukasjonen i Norge både i videregående skole og i grunnskolen (*Læreplan*, 1993, Forord, s. 1; *Læreplanverket*, 1996, s. 11). Læreplanen forstår livet som et «løp» for å kunne løse oppgavene i de arbeidsføre voksnes livsverden. Begreper som aktiv ondskap, aldring og død er ikke med i planens forståelseshorisont (Wivestad, 1995). Forståelsen av mennesket og menneskets situasjon i verdens labyrint er dermed ganske overflatisk. I en setning er det nevnt at oppdragelsen «må gi livstro og alvor som kan bære gjennom de tilbakeslag, kriser og konflikter som livet gir». Grunnlaget for dette er imidlertid «samfunnets idealer og verdier» (*Læreplan*, 1993, s. 9; *Læreplanverket*, 1996, s. 19). Uttrykket «samfunnets idealer og verdier» kan tolkes med referanse til «kristen og humanistisk tradisjon», men det kan også, i Comenius' speil, bare være «det som verdi kallar visdom, heider, glede, rikdom» (41.4), det som «alle» er enige om. En kritisk drøfting av hva som har bærekraft i livet som helhet, leter man forgjeves etter i læreplanen.

Læreplanen formulerer seks menneskeideal som i sjuende kapittel sammenfattes til «Det integrerte menneske». Dette idealet forutsetter planen at det er mulig å realisere gjennom en opplæring av individet som «balanserer» et sett med doble formål, «tilsynelatende motstridende formål» (*Læreplan*, 1993, s. 40 og 39; *Læreplanverket*, 1996, s. 50 og 49). Det prinsipielt problematiske ved dette blir ikke engang nevnt. Kjernen i læreplanen er «en nesten besettende tro på det presterende enkeltindividet» (Løvlie, 1997, s. 350). Individet skal oppnå «øket kunnskap», «større makt», og større moralsk ansvarlighet. Press og belønning gjennom juridiske forskrifter og kvalitetskontroll skal «anspore» (merk dressur-metaforen!) til selvkontroll. «Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (*Læreplan*, 1993, s. 40; *Læreplanverket*, 1996, s. 50). Det «som kommer fellesskapet til gode» og «menneskelighet», kunne ha vært kritiske begreper som kunne danne grunnlag for en emendasjons-pedagogikk. Men her er konteksten statlig kontroll og naiv tiltro til samfunnsutviklingen. Kristen og humanistisk tradisjon blir følgelig redusert til hjelpemidler i den individuelle og nasjonale konkurransen, hvor håpet er å oppnå mer rikdom, nytelse og

ære. Tradisjonen fungerer på labyrintens dronning «Visdom», dvs. *Vanitas* (tomheten), sine premisser.

I Comenius sitt kritiske speil blir tomheten synlig. Utdanning med et slikt «fremtidshåp» innebærer at menneskene forblir enkeltvesener – frenetisk aktive, fleksible og med et stadig økende behov for beroligende halvsannheter – men egentlig innelukket med seg selv inntil døden. Det ensomme individ «lever livet i lag med sitt eige lik» (Tor Jonsson). Det er grunn til å spørre om Læreplanen i realiteten tar vare på «Vår kristne og humanistiske tradisjon». Sett i lys av *Verdsens labyrint* fremtrer Læreplanens fremtidshåp verken som humanistisk eller kristen-humanistisk. Og den edukasjonen som planen legger opp til, innebærer ikke en menneskeliggjøring av mennesket, verken forstått som et liv i sannhet og åpenhet eller som et møte med Kristus og et liv i lyset fra kjærligheten for å korrigere og forbedre de menneskelige ting.

Litteratur

- Aristoteles (1996). *Etikk* (overs. ved A. Stigen). Oslo: Gyldendal.
- Blekastad, M. (1969). *Comenius: Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komensky* [doktoravhandling]. Oslo : Universitetsforlaget.
- Blekastad, M. (1977). *Menneskenes sak: Den tsjekkiske tenkeren Comenius i kamp om en universal reform av samfunnslivet*. Oslo : Gyldendal.
- Bunyan, J. (1884). *Pilgrimens vandring fra denne verden til den tilkommende* (overs. ved sogneprest H. N. Hauge). Göteborg: Torsten Hedlunds Forlag. (Første utg. utgitt 1678).
- Comenius, J. A. (1942). *The labyrinth of the world and the paradise of the heart* (overs. ved M. Spinka). Reprinted in Montana, USA: Kessinger Publishing Co. ISBN 1-56459-293-6. <http://www.kessingerpub.com/catalog/> (Først utg. 1631).
- Comenius, J. A. (1955). *Verdsens labyrint og hjartans paradys* (oversatt av M. Blekastad). Oslo: Dreyer. (Først utg. 1631).
- Dallas, K. (1987). *Bricks in the wall*. New York: Shapolsky Publ.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy of the oppressed* (oversatt av M. B. Ramos). Harmondsworth: Penguin Books.
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode* (andre utgave). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gillett, C. (1983). *The sound of the city: The rise of rock and roll*. New York: Pantheon Books.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: Generell del*. (Uten årstall [1993]). Det kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement. Oslo: Akademika AS.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Løvlie, L. (1997). Utdanningsreformens paradokser. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 81, 350-361.
- Markussen, I. (1998). Danning i filosofi, kristen tro og pedagogik: Nogle linjer fra antikken til vår tid. I: O. Hustad (red.), «Å ta bolig i seg selv»: *Perspektiver på danning* (s. 9-26). Bergen: NLA-forlaget.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (norsk utg. ved Stein Wivestad). Oslo: Ad Notam.
- Murphy, D. (1995). *Comenius: A critical reassessment of his life and work*. Dublin: Irish Academic Press.

- Newman, F. (1969). «I used to think I was really ugly». I: J. Eisen (red.), *The age of rock: Sounds of the American cultural revolution* (p. 103-108). New York: Vintage Books.
- Patocka, J. (1971). *Die Philosophie der Erziehung des J. A. Comenius*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Polanyi, M. og Prosch, H. (1975). *Meaning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rorty, A. O. (red.). (1998). *Philosophers on education: Historical perspectives*. London: Routledge.
- Schaller, K. (1962). *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus in 17. Jahrhundert*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schaller, K. (1973). *Comenius*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [bd. 19 i serien *Erträge der Forschung*].
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation: Annäherungen - Erprobungen*. St. Augustin: Richarz.
- Schaller, K. (1992). Patocka's interpretation of Comenius. I: K. Schaller, *Comenius 1992: gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr* (s. 249-263). Sankt Augustin: Academia Verlag (Schriften zur Comeniusforschung, Bd. 22).
- Smith, D. (i trykk). Gates unlocked and gardens of delight: Comenius on piety, persons and language learning.
- Tin, M. B. (1987). Verdens labyrint og hjertets paradis: Noen ord om doktor Faustus og pansofen Comenius, med utgangspunkt i Milada Blekastads store verk om Jan Amos Komensky. *Arken*, 10, 38-47.
- Tschizewskij, D. (1972). *Kleinere Schriften: II. Bohemica*. München: Wilhelm Fink.
- Tschizewskij, D. (1953). Comenius' Labyrinth of the world: Its themes and their sources (overs. ved H. Zohn). I: H. G. Lunt (red.), *Harvard Slavic studies, vol. 1* (s. 83-135). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Weil, S. (1968). *On science, necessity, and the love of God* (redigert av Richard Rees). London, Oxford University Press. Her sitert fra http://www.rivertext.com/inner_life.html nedlastet 19.05.99.
- Wivestad, S. (1995). Det løpende menneske: Læreplanens forståelse av livet. *Prismet*, 46, 24-30.
- Wivestad, S. (1996). «The Wall» av Pink Floyd: Musikalsk fremstilling av moderne hjemløshet. I: A. Mosevoll (red.), *Brytninger i en ny tid: Norsk Lærerakademis årsskrift 1996* (s. 125-142). Bergen: NLA-forlaget.
- Wyller, E. A. (1979). Redaksjonelt forord. I: J. Patocka, *Kjetterske studier i historiens filosofi: med et tillegg [om] Jan Patocka og Charta 77* (s. 5-10). Oslo: Tanum.