

WAT DOEN JULLIE AAN NATUUR OP SCHOOL? (2)

Peter Petersen, de natuur en wij

(idem), een kinderboerderij bij de school (januari 2004) en de betekenis van het omgaan met planten en dieren voor zorgverbreding (idem). In het vorige nummer werd de plek van 'natuur' in het Jenaplanconcept beschreven aan de hand van de basisprincipes Jenaplan, uitlopend op een aantal concrete aanknopingspunten voor de ontwikkeling van dit facet in de school. Ditmaal wordt teruggegrepen op het werk van Peter Petersen. Het is ditmaal een sterker 'beschouwend' artikel, temidden van meer praktisch gerichte verhalen. In *Mensen-kinderen* besteden we zelden aandacht aan het werk van de vader van het Jenaplan, Peter Petersen, en dat mag toch wel wat vaker gebeuren. Een van de stellingen aan het slot van dit artikel luidt: Een goede Jenaplanschool zal ook herkend worden aan de intensieve omgang met de natuur.

Hans Wolff aan het woord

'Dan gaan we er op uit om te kijken wat de lente ons gebracht heeft. Onderweg gaan de kinderen min of meer in een rij lopen; Theo en Erik houden toezicht. Een paar kinderen of ik noemen de namen van de straten en de pleinen, wijzen op de openbare gebouwen. Een paar wilden de Johannespoort tekenen (oefenen in het bekijken met één gesloten oog). Kinderen raden de namen van bomen. Bij de steiger liggen bij een zandhoop schelpen. "Waar komen die nou vandaan? Hoe komen die hier?" We bekijken een wijngaardslak die over de weg kruipt, bloemen en vogels. Op de Höhe des Landgrafen doen we spelletjes. "Ik zie, ik zie wat jij niet ziet." Ieder probeert zijn huis te ontdekken, de school, bergen, dorpjes, de Leuchtenburcht, het station, een trein die ergens rijdt ... Op een stuk weiland hollen en springen de kinderen rond. Sommigen laten zien dat ze op hoofd en handen kunnen staan, dat ze kunnen kopjeduikelen. In het bos plukken we bloemen voor ons lokaal, voor moeder thuis en voor een kransje in het haar. We gaan via de stenen trap weer naar beneden. Natuurlijk tellen sommige kinderen hoeveel treden het zijn.' (6 mei 1924)

Een citaat uit het logboek dat leraar Hans Wolff bijhield van het eerste experimentele jaar met een stamgroep volgens Jenaplan (al bestond die naam toen nog niet) aan de oefen- en experimenteerschool die bij de univer-



siteit van Jena hoorde en onder leiding stond van de toen kersverse hoogleraar in de 'Erziehungswissenschaft', Peter Petersen. Uit dat logboek (Petersen/Woff, 1997) volgen nu nog enkele typerende citaten, die de plek van 'natuur' in deze school laten zien.

'In de komende tijd gaan we ons met onze tuin bezighouden. Verschillende kleine groepjes kinderen meten uit hoe groot de bedjes worden. Een paar kinderen spitten de grond om, halen er wormen uit en planten weegbree. Frieda zet een stuk van een vliertak in een bloempot. Er komen later worteltjes en blaadjes aan. Martin tekent de tuin in zijn tekenschrift, Anna tekent hem op het bord. Voorstellen, hoe de tuin het beste benut kan worden, worden op het bord geschreven.' (7 mei)

'Voor we met het werk in de tuin beginnen, laat Theo ons een kleine verzameling stenen zien. Bovendien bekijken we een dennenappel, die we van een wandeling hebben meegebracht. Hij was op de vensterbank in de droge lucht van het lokaal een beetje opengegaan. Willi stopt hem buiten in het water. Hij gaat half dicht. Als we buiten in de tuin zijn komt Frieda met de dennenappel aanlopen en laat ons zien dat hij helemaal gesloten is. We gaan hem in het lokaal verder observeren.'



Vandaag bracht de groep zaad en planten mee, sommigen ook scheppen en gieters. Ze beginnen vol ijver te planten en te zaaien, nadat ze gereedschap en water hebben gehaald: Erwten, tomaten, strobloemen, kropsla, bieslook, vergeet-mij-nietjes, weidebloemen, ahorn, es, kers. Ik laat zien waar ze bij het potten op moeten letten. Een bloempotje met drie groene erwten zetten we op de vensterbank om waarnemingen in het lokaal te kunnen doen.

Op het rechter stuk grond dat we gemeenschappelijk bewerken, beginnen we paden te maken'. (10 mei)

'De kinderen roepen me. Ik moet naar een hommel komen kijken die ze op een vergeet-mij-nietje in één van hun bedden observeren. Omdat we haar nauwkeuriger willen bekijken, neem ik haar op mijn schone zakdoek, die ze wellicht voor een bloesem houdt. Herinneringen aan gisteren komen boven: "Meneer Wolff, laat u haar eens aan de perebloesem likken!" Ik erheen, de kinderen allemaal vol verwachting achter me aan. We zijn getuige van een allerbekoorlijkst tafereeltje: de hommel, blijkbaar erg hongerig, turnt als een beertje van de ene bloesem naar de andere en likt gulzig de nectar op met haar lange roltongetje. We kunnen het allemaal heel duidelijk zien. Een klein groepje is nog een hele tijd met de bij bezig. De andere kinderen zijn deels weer met hun bedden bezig, deels zijn ze een paar bloembedjes aan de voorkant van het schoolgebouw aan het wieden.' (14 mei)

'We kijken precies hoe de mussen en de zwaluwen zich op de grond voortbewegen en we doen ze

na. Aan de zuidkant van de school achter de dakgoot ontdekt een jongen een nest, waar de mussen net veertjes in hebben gebracht. Ter vergelijking laat Theo ons een merelnest zien dat in de kast stond.' (week van 19-24 mei).

Gebruik van de omgeving

Uit de citaten uit dit logboek blijkt veel aandacht voor een rijke leeromgeving. Allereerst in de aandacht voor wat er al in de omgeving te vinden is, direct om de school heen en verder weg (schoolwandelingen). Maar ook wordt de omgeving verder verrijkt, door de inrichting van de schooltuin en het in de school binnenbrengen van planten en dieren, waarvoor een bij hen passend 'huis' ingericht moet worden (zie ook Both, 1999). Wolff neemt veel initiatieven, – wijst de kinderen op dingen, bijvoorbeeld een 'mierenstraat' naast de school, waarbij de kinderen nagaan waar die mieren vandaan komen en waar ze heen gaan, naar de bladluizen in de boom. Maar vaak halen ook de kinderen hem erbij – 'meneer Wolff, kom eens kijken' – en vragen om uitleg of hij geeft een demonstratie. Hij geeft vaak kleine lesjes, vraagt de kinderen dan goed te kijken en na te denken en om te tekenen wat ze zien. Veel onderwijs is 'gelegenheids-onderwijs' naar aanleiding van 'toevallige' waarnemingen door de kinderen of Hans Wolff – bijvoorbeeld bloemen op de tafels die uitvallen en waarbij de meelraden en stampers aandacht krijgen en nagetekend worden. Natuurervaringen worden ook benut voor functioneel reken- en taalonderwijs – zoals het tellen van de bloemblaadjes van de perenbloesems, de verdeling en het uitmeten van de individuele tuintjes, het schrijven van werkstukjes over waarnemingen, etc.

Er worden ook dingen uit de natuur – zoals een merelnest – verzameld en bewaard, als vergelijkingsmateriaal: een 'schoolmuseum'.



merelnest

Pas later in het logboek lezen we over projecten met de hele stamgroep over gezamenlijke thema's. In de praktijk in Jena ontwikkelde zich een mengvorm van stamgroep- en soms ook schoolprojecten die grondig voorbereid waren maar waarbij de kinderen ook veel invloed hadden op de invulling van de raamthema's, gelegenheids-onderwijs naar aanleiding van gebeurtenissen in de natuur en de mensenwereld, individuele werkstukken (in wat wij middenbouw noemen) en groepsprojecten (in de bovenbouw).

Vraag aan onze praktijk van nu zou kunnen zijn: hoe zit het met dat 'gelegenheids-onderwijs', Laten we 'gouden momenten' ongebruikt voorbij gaan? Wat zijn de voorwaarden om ze te kunnen zien en pedagogisch en didactisch te benutten?

De natuur neemt in dat alles een belangrijke plaats in. Dat hing ook samen met een kijk op de werkelijkheid als geheel die bij Petersen ten grondslag lag aan zijn opvoedings- en onderwijsstheorie. Deze visie op de werkelijkheid kan hier slechts aangestipt worden¹ en zal verbonden worden met onze tijd. De visie van Petersen zal niet meer in elk opzicht de onze kunnen zijn, maar de vraag aan ons is dan: welke kijk hebben wij dan op de werkelijkheid om ons heen en hebben we daarin als Jenaplanners dingen met elkaar gemeen, en met Petersen?

Peter Petersen aan het woord

Natuur was voor Petersen van grote betekenis voor de ontwikkeling van mensen. In de inleiding van het logboek van Woff, nota bene helemaal aan het begin van het stukje over 'De kennis van de leraar', schrijft hij: 'Natuurlijk worden aan de leraar, die als goed groepsleider dit soort werk wil doen, geheel nieuwe eisen gesteld. Zijn kennis moet zich uitstrekken over de hele natuur van de streek, over alles wat er leeft en bloeit, dit immers is wat het kind waarlijk boeit'. En vervolgt dan: 'Hij moet het doen en laten van de mensen daar kennen, moet weten waarmee ze hun brood verdienen en in wat voor omstandigheden ze leven. Dit niet zozeer uit een economisch gezichtspunt, maar hij moet dat allemaal veeleer uit een zuiver menselijk gezichtspunt *kennen*'.

In onze tijd vragen nog veel meer dingen aandacht in de school dan in de tijd van Petersen. Een dergelijke eis aan leraren van kennis van planten en dieren lijkt in onze tijd absurd. Maar als leraren nu eens geholpen zouden worden om algemene planten en dieren van het schoolterrein en de verdere directe omgeving van de school te leren kennen, vast te leggen in een 'flora en fauna' van de eigen omgeving, dan zou dat al heel wat zijn (Both, 1990)

In zijn onderwijspedagogische hoofdwerk – de 'Führungslehre des Unterrichts' – schrijft Petersen over de 'oerbronnen van het geestelijk leven', ook wel aangeduid als de levenssferen of 'grote werkelijkheidsgebieden', waarin de mens leeft: God (zoeken naar zin), natuur en mensenwereld. Levenssferen die wel onderscheiden kunnen worden, maar ook met elkaar verbonden zijn. Het zijn 'de drie grote werkelijkheden die noodzakelijk zijn voor een mensenleven en ten overstaan waarvan elk mens zijn leven moet leiden om zo (meer) mens te worden' ('sein Leben gewinnen und führen muss und allein Mensch werden kann'). Om ons tot 'natuur' te beperken: mensen kunnen niet zonder natuur. Petersen schrijft elders dat we natuur wel zonder cultuur kunnen denken, maar cultuur beslist niet zonder natuur. Onder 'natuur' verstaan we hier dus iets dat voorgegeven is, het niet door mensen gemaakte of bedachte, dat blijvende grondslag is van de cultuur. Wij leven als lichamelijke wezens letterlijk van de natuur – als bron van voedsel, de lucht die we inademen, de energie die we gebruiken, etc. etc. Dergelijke primaire relaties met natuur worden steeds onzichtbaarder, maar daarom zijn ze er wel! Maar menselijk leven is meer dan overleven: natuur is ook bron van schoonheid, verwondering, zelfkennis, van relaties met planten en

dieren en landschappen in hun verscheidenheid en samenhangen, de aarde die ons draagt en voedt, de 'elementen' – bodem, atmosfeer, water, vuur – de grote ritmes van de seizoenen en van dag en nacht, de gang van de zon, de indrukwekkende pracht van de sterrenhemel, de maancyclus en de ritmes van ons lijf. Natuur is van existentieel belang. Het gaat, om een term van nu te gebruiken, om de *natuursamenhang van het menselijk leven*. Petersen zag het grote gevaar van vervreemding van de natuur, vooral in de grote steden en duidde ze aan als 'Menschenfresser, weil in ihr der Natureinfluss fast völlig ausgeschaltet ist' (Petersen, 1962).

Als de natuur of onze ervaring van natuur verarmt worden we ook als mens een stuk armer en eenzamer.

Natuur als vormende kracht

Petersen gebruikte 'natuur' ook in een andere betekenis, namelijk als 'geaardheid': de natuur van dat ding, dier of kind. Iemand drukte dat eens als volgt uit: 'Natuur is hoe het hout hout en het ijzer ijzert'. En we kunnen eraan toevoegen: hoe de poes 'poest', de grond 'grondt', het deeg 'deegt' en Pieter pietert'. En hoe het hout hout is alleen te leren door met hout om te gaan. De natuur en de dingen van de natuur hebben hun zaak-eigen 'grammatica', hun eigen wetmatigheid, die we kunnen proberen te ontdekken: door onderzoek (wetenschap), maar ook door de techniek. Daarbij worden wij ook gevormd door de natuur, de pottenbakker vormt de klei, maar wordt ook door de klei gevormd. Petersen sloeg de vormende waarde van de natuur zeer hoog aan: 'Niets heeft zozeer de macht om mensen te openen en hen daardoor 'aufnahmebereit und aufnahmefähig für Geistiges zu machen als die Natur'. Uit onderzoek van autobiografieën van vooraanstaande kunstenaars en wetenschappers wordt deze visie bevestigd: intense natuurervaringen in hun kindertijd hebben volgens hen een zeer belangrijke rol gespeeld in de ontwikkeling van hun verbeeldingskracht (Cobb, 1993). Behalve wetenschap – vragen stellen en exact onderzoeken, proberen de natuur rationeel te begrijpen - en techniek als wijze van omgaan met de natuur zijn volgens Petersen ook het filosoferen over de natuur, het



beschouwen van natuur en de kunst belangrijke menselijke activiteiten. Ook hier is verwondering het kernwoord.

De natuur houdt ook voor de wetenschap raadsels – veel verschijnselen zijn niet onder één hoedje (theorie) te vangen, licht bijvoorbeeld is te beschrijven als golven en als deeltjes. Bovendien is de natuur niet geheel te voorspellen – in onze tijd zijn we op de hoogte van het ‘vlinderfladder-effect’: de vleugelslag van de vlinder in het oerwoud, die via een hele keten van oorzaken en gevolgen een orkaan kan veroorzaken – er is een chaotisch element en creativiteit in de natuur. De natuur houdt voor ons een geheim, hoeveel we er ook van weten. Voor Petersen heeft dit te maken met de natuur als schepping. Dit leidt tot een houding van respect. Petersen verwijst met instemming naar de nieuwe natuurwetenschap van zijn tijd en zou in onze tijd hoogst waarschijnlijk ook argumenten voor zijn visie vinden in opvattingen van de natuur waarin ‘zelforganiserende’ krachten en processen bezig zijn, waarin en waardoor ingewikkelde structuren, organismen en systemen gevormd worden (Prigogine/ Stengers, 1985). Dat geldt ook voor de opvatting die de aarde ziet als een levend systeem, de Gaia-hypothese (Lovelock, 1980; Margullis, 1999). Petersen moest niets hebben van een mechanistisch wereldbeeld, waarin de kosmos en de levende natuur als een grote ziellose machine worden gezien. Hij waarschuwde ernstig tegen een dergelijke onttovering van de natuur. Zijn denken was, zoals we zullen zien, sterker gericht op verwantschap met/gemeenschap tussen mensen en de natuur, orga-

nistisch (als tegenstelling van mechanistisch) georiënteerd. De natuur werd door hem beschouwd als een creatieve, vernieuwende kracht, waarin een rijke verscheidenheid aan levensvormen wordt voortgebracht², al waarschuwde hij tegelijkertijd tegen ‘een terugval in een primitieve natuurreligie’.

Ontmoeting en samenspraak

Volgens Petersen kan er tussen mens en natuur echte gemeenschap bestaan, een geestelijke relatie, net zoals tussen mensen onderling. Het zou volgens hem belachelijk zijn om die mogelijkheid te ontkennen – de gevolgen daarvan zouden ernstig zijn. De natuur zou dan voor ons alleen maar ‘materiaal’ zijn, naar willekeur te manipuleren. Bovendien kunnen wij mensen de natuur zijn wetten niet voorschrijven – de natuur gehoorzaamt niet aan ons verstand – en worden wij tot en met beïnvloed door de natuur. De natuur werkt – zoals we hierboven al aangaven – creatief op mensen, geestelijk bevruchtend. Daardoor worden we meer mens, verrijkt als mens. Allemaal kenmerken die ook in de gemeenschap tussen mensen van belang zijn. Net zoals bij mensen onderling zullen wij de natuur nooit restloos kunnen begrijpen. Een tweedeling van natuur tegenover de mensenwereld is dan ook onnodig en schadelijk. In de dierenwereld en in zekere zin ook in de planten is er iets wat wij ‘psyche’ noemen – een wezen dat in wisselwerking staat met de omgeving, ‘voelt’ en ‘streeft, op een eigen manier centrum is van een ‘wereld’. Ook en zelfs in de niet-levende materie kan iets van ‘geest’ vermoed worden, die met name



Juf Toos zag het helemaal niet zitten toen het team besloot om het hele school een project ‘Mini-beestjes’ aan te pakken.

‘Muizen’, zei ze, ‘daar ben ik niet bang van, maar al dat gekriebedekrabbel...’ en ze schudde de rest van de zin griezelen van zich af. Maar wat gebeurde? De school van Juf Toos staat met haar achterlijf op het Middelburgse Bolwerk en vanuit de begroeiing en grond daarvan werden vele schepseltjes vergaderd en de klas binnen gebracht: pissebedden en wormen, kevertjes en sprinkhanen, duizendpoten en engelingen, rupsen en slakken. Juf Toos zag zich omringd door haar derdeklassertjes vol met vragen, druk bezig, geïnteresseerd, naast hun banken, op de grond, overal. Ze had dus geen tijd om alle vragen te beantwoorden, en ook niet om te griezelen.

Het probleem was om de beestjes zich thuis te laten voelen, zodat de kinderen hen konden houden om verder te bestuderen. Waar vond je die beestjes? Hebben ze je hun ‘huis’ laten zien? Hoe was het daar? Nat of droog? Wat vond je er? Waar kropen ze in weg? Wat zouden ze misschien eten? Probeer een doos of een bak zo in te richten dat je beestjes er zich thuis voelen. Dit was een ware opgave, waar alleen het Bolwerk op kon antwoorden, en de beestjes zelf. Juf Toos dirigeerde alleen, en hielp de kinderen



besluiten om die beestjes waarvoor ze geen thuis konden maken weer op het Bolwerk los te laten.

Het gesprek, de dialoog, de samenspraak tussen kinderen en beestjes kwam dra op gang. De weggkruipende pissebedden vroegen om weer opgezocht te worden: Waar kruipen ze naar toe? Waar doen ze dat voor? Waar kruipen ze graag in weg? Zijn ze bang? En als

onderwijsgevende mag je hier best aan toevoegen, zoals Juf Toos ook deed: Zoeken ze het donker op, weg van het licht? Of zoeken ze een natte plaats? Of allebei?

En door deze vraagstelling is meteen een experimentele situatie geschetst: plaats de pissebedden in een situatie waarin ze ‘keuze’ hebben, licht-donker, droog-nat. De kinderen brengen dit teweeg, en verfijnen zo hun samenspraak: hun vraag ligt klaar in de bak waar ze deze keuze-situatie in verwerklijken, en de pissebedden dragen het antwoord mee in hun (vaak genetisch bepaalde) gedrag en gedragingen.

Deze ervaring geeft de kinderen ook een gevoel van ‘controle’ over andere schepsels: ‘als ik dit doe, dan doet hij dat’ en dit kan het begin zijn van een echt, niet een aangepaard, milieubewustzijn. Uit: Elstgeest, 1993



uitwerkt in een ongelooflijke vormenrijkdom: kristallen en gesteenten, wolken, vormen in het landschap, e.a. Er is verbondenheid in het anders zijn, continuïteit in het verschil tussen mensen en de hen omringende natuur. Mensen zijn innerlijk niet vreemd aan de natuur, al kan er wel vervreemding optreden. Daarom heeft de basisactiviteit 'gesprek' ook betrekking op de natuur, waarbij Petersen niet zozeer het 'praten met bomen' op het oog heeft, maar wel een luisterende houding ten aanzien van de natuur. De natuur heeft antwoorden op het aanhoudende vragen van mensen – of dat nu gericht is op het gebruik ('nut') of op willen weten of op vreugde en genieten ('beschouwen'). Er is openheid in mensen en in de natuur, er zijn steeds nieuwe dingen te ontdekken. De dingen, planten, dieren, plekken, gebeurtenissen, stellen vragen aan ons - 'Vraag mij alsjeblieft! Doe dit of dat met mij! Wat ben ik? Wat kun je allemaal met mij doen? Hoe heet ik? Hou je van mij? En honderd en nog meer van dit soort vragen.' (Petersen, 1970). En mensen-kinderen gaan in op dit appél van de dingen, stellen vragen aan de dingen – het 'vraag het de dingen zelf maar principe' - gaan op onderzoek uit. Hier is sprake van dialoog, van 'ontmoeting en samspraak (Elstgeest, 1993).

Petersen noemt verder het observeren, de 'stil beschouwende wandelaar', de poëzie die 'de kracht en de heerlijkheid van deze verbinding bezingt', maar ook het wetenschappelijke experiment, 'waarin de natuur zeggend tot op het vlees en de botten uitgevraagd wordt'. Zoals er tussen mensen tegenstellingen en conflicten zijn en het er in het gesprek tussen mensen hard aan toe kan gaan, geldt dat volgens Petersen ook voor de relatie mens – natuur. Hij noemt hier niet dat er vijanden in natuur zijn, maar die zijn er natuurlijk wel en we beschermen ons daartegen en leren kinderen om te gaan met gevaren als onweer, giftige bessen, teken, e.a. Maar daarom is de natuur nog geen vijand.

Werken en vieren

Bij Petersen had van de vier 'basisactiviteiten' niet alleen gesprek betrekking op natuur, maar ook werk en vooral viering. Het werken met natuur – in de tuin, in het bewerken van materialen – en leren over hoe mensen met natuur werken, kreeg daarbij veel aandacht. Zie daarover ook de citaten uit het logboek van Hans Wolff waarmee dit artikel begon. Maar als hoogste vorm van expressie van een nauwe verbondenheid met de natuur zag hij de feesten en vieringen die in de mensheid sinds onheugelijke tijden verbonden zijn met de seizoenen. 'Echt vieren is slechts dan mogelijk als de mensen zelf nog innig met de natuur verbonden leven en werken' (Petersen, 1970, p. 37). Als je de laatste zin tot je door laat dringen, dan is de consequentie dat 'echt vieren' in onze tijd nauwelijks meer mogelijk is. Waar wordt nog intens met de seizoenen geleefd en gewerkt in onze sterk verstedelijkte moderne westerse wereld? Ik krijg hierbij gevoelens als bij het lezen van 'Toen God verdween uit Jorwerd' - levensvormen van duizenden jaren oud die verdwijnen. Het gaat in elk geval niet meer 'vanzelf', dat leven met de seizoenen – je moet erbij stilstaan, bewust mee bezig zijn, ook in de

school. Door een seizoenentafel zoals vrijescholen gebruiken, door de adoptie van bomen en plekken en andere in het vorige nummer van Mensen-kinderen opgesomde activiteiten.

En dat komt dan ook weer in de vieringen tot uiting: de vreugde dat de dagen weer gaan lengen, de intimiteit van wintertijd met de donkere dagen, de uitbarsting van jong leven in de lente, enzovoorts. Bij de leerervaringen van het ervaringsgebied 'Het jaar rond' wordt voor alle bouwen aangegeven: 'vieren van het oogsteven' in het najaar. Dat heeft alleen zin, als er stilgestaan wordt bij wat de aarde geeft en dat vieren we.

De Amerikaanse techniekfilosoof Albert Borgmann beschrijft hoe apparaten en apparaat-achtige systemen in ons leven een steeds belangrijker plaats innemen. We kunnen niet meer zonder. Maar in en naast die wereld van apparaten bestaat er ook een andere wereld, met andersoortige ervaringen, bijvoorbeeld de kunst van het bereiden en samen genieten van een goede maaltijd, het tuinieren en daarin luisteren naar en spelen met de natuur, de houtkachel in een huis met centrale verwarming, wandelen, hardlopen, vieren van religieuze feesten en van de seizoenen, "tracking" en kamperen in de wildernis. Allemaal ook activiteiten waarin ruimte is voor langzame processen en een andere omgang met de tijd, jezelf en de natuur dan in het dagelijkse werkzame leven. Mensen zoeken deze praktijken – door hem 'focal practices' genoemd, naar het haardvuur (de oorspronkelijke betekenis van 'focus') en omdat het brandpunten kunnen zijn in een leven, – als tegenwicht, waar je weer op adem kunt komen, waar je anders gemakkelijk vergeten facetten van menszijn weer kunt ervaren en genieten. Daaraan valt te denken, als we een eigentijdse invulling geven aan wat Petersen destijds schreef over 'viering en natuur'.³

En het spel dan?

Opvallend is bij Petersen het ontbreken van de basisactiviteit 'spel' in relatie tot natuur. Die betreft hij alleen op de mensenwereld. Spel is bij hem vooral dramatisch spel, 'mensen spelen zichzelf'. Ik vind dat eenzijdig, want uitgerekend de natuur nodigt kinderen uit tot spel.

Het gaat hier om elementaire ervaringen van kinderen met natuur. Alle beschikbare onderzoek bevestigt dat relatief wilde en vrij toegankelijke plekken in de nabijheid van waar je woont en waar je zonder toezicht van volwassenen kunt spelen met natuur – een overvloed aan natuurlijke materialen als grondstof – zoals de 'miljoenen dingetjes' die de plantenwereld daarvoor levert: takjes, zaden, bladeren - voor het maken van dingen, waaronder hutten en andere schuilplaatsen een belangrijke rol spelen, maar ook om verdere dingen mee te maken en als materiaal voor fantasiespel; waar je vogels, ongewervelde dieren, muizen, etc. kunt tegenkomen, ook dode dieren; waar spontane plantengroei is, waar je in bomen kunt klimmen, etc., etc. – de krachtigste vorm van directe natuurervaringen zijn,



die levenslang kunnen doorwerken. Het zijn plekken 'waar de ziel kan vliegen', 'droomplekken', en die unieke en onvervangbare mogelijkheden bieden voor ontdekken en scheppend bezig zijn en voor de ontwikkeling van persoonlijke autonomie. En uitgerekend deze soort natuurervaringen wordt voor steeds meer kinderen onbereikbaar, men spreekt in dit opzicht wel over 'het uitroeien van ervaring' en niet voor niets wordt hier een begrip gebruikt dat ook geldt voor het verdwijnen van soorten planten en dieren. Ook daarom is het, zoals ik in Mensen-kinderen van maart 2004 al schreef, van belang om hieraan gericht aandacht te geven, waar mogelijk ook bij de inrichting van het schoolterrein (zie ook: Both, 2004; Lobst, 2004).

Krachtige leeromgeving

Peter Petersen gaf in zijn 'Führungslehre des Unterrichts' heel veel aandacht aan de grote structuren van het Jenaplan – stamgroep, schoolwoonkamer, etc. Het gaat om het vormgeven van een leeromgeving die kinderen uitdaagt en verleidt tot leren en om het begeleiden van de kinderen in die situaties. Het gaat hier om een heel andere benaderingswijze dan het denken in termen van 'lessen'. Het is een ecologische benadering van het leren. Waarbij 'leren' breed opgevat wordt, ook spelen omvat en zelfs wat je op het eerste gezicht kan typeren als 'nietsdoen': mijmeren, mediteren, er gewoon zijn. Belangrijk onderdeel van deze 'voorbereide omgeving' is bij Petersen de kwaliteit van de ruimte in en om de school met het oog op samen leven en leren, als aspect van wat wij nu een 'krachtige leeromgeving' noemen (Both, 2003). Hij concentreerde zich daarbij met name op de binnenruimte, de 'schoolwoonkamers', en minder op de buitenruimte. In de praktijk van de school in Jena weerspiegelde zich echter wel degelijk ook een visie op de buitenruimte (Both, 1999). We moeten hier weer denken aan Friedrich Fröbel, die oog had voor bovengenoemde verschillende vormen van leren en de school zag als een tuin voor kinderen, een Kindergarten.

Deze grote structuren van het Jenaplan verleiden niet alleen de kinderen tot leren, maar herinneren ook groepsleid(st)ers voortdurend aan de fundamentele verandering van het onderwijs – klassikaal frontaal onderwijs wordt bijvoorbeeld onmogelijk. Een natuurnabije inrichting van het schoolterrein heeft hetzelfde effect, laat ook aan het schoolteam dagelijks zien: natuur is voor ons op deze school belangrijk. En als kinderen een stap op het schoolterrein zetten is ook voor hen deze boodschap duidelijk. De inrichting van schoolterreinen bevat altijd verborgen boodschappen, die kinderen vaak feilloos lezen (Both, 2004).

Een Britse directeur van een basisschool schreef eens bitter over haar ervaringen met vele scholen: '... op deze plaatsen, "school" genaamd, bestaat een scherpe tweedeling tussen enerzijds de energie die we investeren in het scheppen van een stimulerende leeromgeving binnen het gebouw en anderzijds de desinteresse als het gaat om de buitenruimte. Dat heeft alles te maken met onze visie op die buitenruimte – dat is de plek waar de kinderen "alleen maar spelen" '.

Dit 'alleen maar spelen' heeft in de door deze directeur gehekelde visie niets met het onderwijs te maken, het is een wat rijkere vorm van 'kinderen uitlaten'. Wat in zeer veel gevallen afwezig is, is het besef dat binnen en buiten samen 'de school' zijn, inclusief het spel binnen en buiten, als vorm van leren.

Een goed ingerichte tuin verleidt tot leren en draagt ook bij aan wat in het Engels heet een 'sense of place' – het besef dat je je daar thuis voelt en je daarvoor ook verantwoordelijk voelt.

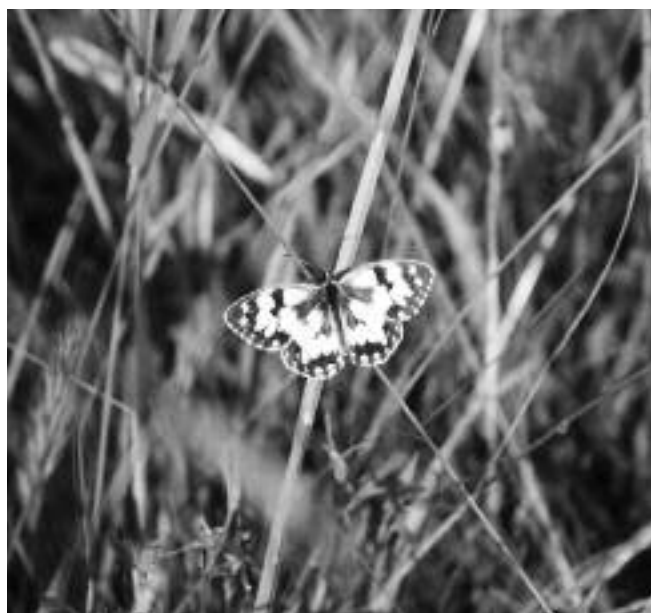
In een Jenaplanschool worden dezelfde soort criteria die gelden voor de binnenruimte ook toegepast op de vormgeving en inrichting van de buitenruimte als 'krachtige leeromgeving' voor het leren leven met en leren over natuur.

'De vraag die onderzocht moet worden is niet hoe we voor de planeet moeten zorgen, maar hoe te zorgen voor elk van de miljoenen menselijke en natuurlijke omgevingen van deze planeet, elk van zijn miljoenen kleine stukjes en lapjes grond, waarvan elk weer op subtiele wijzen verschilt van alle andere. Onze begrijpelijke wens om de planeet te beschermen moet op de een of andere manier gereduceerd worden tot een schaal die we aankunnen'.

Wendell Berry, geciteerd in: Back to Earth, van Anthony Weston

Liefde voor het leven

Een visie op de plaats van mensen in de grote werkelijkheid waarin wij leven zal in onze tijd sterk mede bepaald worden door de evolutie van de kosmos en het leven. Biologen veronderstellen in onze tijd dat er in ons mensen – in onze genen vastgelegd als resultaat van de evolutie - zoiets bestaat als 'biophilia', een betrokkenheid bij en verbondenheid met de natuur. Het is een relatief zwakke erfelijke neiging. Als het tot zijn recht komt draagt het bij aan de geestelijke en lichamelijke gezondheid van mensen, maar het moet wel gevoed worden. En voor die 'voeding' lijkt de basisschoolperiode van cruciaal belang te zijn, als gevoelige periode.



Op grond van deze opvatting over 'biophilia' kan een aantal natuurwaarden beschreven worden, die ontwikkeld kunnen worden. Onderstaand lijstje van natuurwaarden geeft ook een aardige samenvatting van zaken die in dit artikel aan de orde kwamen.

Natuurwaarden

Esthetische natuur: De zintuiglijke aantrekkingskracht van de natuur, geraakt worden door schoonheid, genieten, spelen, verbeelden, vormgeven.

Intigerende natuur, die uitdaagt tot ontdekken en onderzoeken, waarover je meer wilt weten en die je wil begrijpen.

Existentiële natuur: Emotionele verbondenheid, intimiteit, troost, vriendschap, geven en ontvangen, vertrouwen, ervaren van transcendentie (spiritualiteit), beschouwen, de rol van de natuur in menselijke relaties.

Te beheersen natuur: Veiligheid, onafhankelijkheid. De natuur is niet alleen maar mooi en lief, de elementen kunnen ook 'woeden', er zijn gevaren in de natuur waarop je bedacht moet zijn, de macht van de natuur moet erkend worden, naast verwondering is er ook verbijstering. Kinderen moeten hier, zoals ook op andere terreinen, een realistische houding ontwikkelen, verbonden met kennis hoe met risico's om te gaan. Een over-romantisch rozig natuurbeeld – 'Bambi-natuur' – kan zomaar omslaan in een even onbedeneerde afkeer en angst.

Gebruiksnatuur: Produceren en verwerken van grondstoffen, voedsel, geneesmiddelen, energie. Dilemma's in het werk. Spelen en werken met natuurmaterialen.

Te beschermen, c.q.. te ontwikkelen natuur, met de nadruk op respect voor de waarde van de natuur zelf: beheer, natuurzorg, natuurontwikkeling, natuurnabij tuinieren.

Symbolische natuur: Natuurverschijnselen als metafoor (spiegel) voor het mensenleven, als bron voor verbeeldingskracht, verhalen, rituelen, viering, taal.

Er zijn allerlei onderlinge relaties tussen deze waarden – zoals tussen esthetische natuur enerzijds en existentiële en symbolische natuur anderzijds.

Deze natuurwaarden zijn ook terug te vinden in de ervaringsgebieden van wereldoriëntatie volgens Jenaplan.

Stellingen als afsluiting

Dit artikel wordt afgesloten met enkele stellingen, ter discussie in schoolteams. Zoals het dergelijke stellingen betaamt zijn ze lekker ongenueanceerd.

Stellingen

1. Een goede Jenaplanschool staat bekend als school waarin natuur een belangrijke plaats inneemt in het schoolleven.
2. Aan de vormgeving en inrichting van het schoolterrein van een Jenaplanschool is te zien welk belang aan de natuur wordt gehecht.
3. Het gebruik van ICT op het gebied van natuur door kinderen is alleen verantwoord als dat stoelt op intensieve lijfelijke ontmoetingen met de natuur zelf.
4. Het Jenaplanonderwijs in ons land zal zich moeten bezinnen op (eigentijdse) visies op de werkelijkheid die bij het Jenaplanconcept passen.

NOTEN

1. Het is in het kader van dit artikel niet mogelijk om diep in te gaan op de filosofische achtergrond van de onderwijspedagogiek van Petersen. Daarvoor kan verwezen worden naar Vreugdenhil, 1992. Ik raadpleegde bovendien Petersen (1970) en (1962), Maskus (1958) en Ofenbach (2002).
2. Dit onderscheid van mechanistische en organistische opvattingen over de natuur is nog uiterst actueel!
3. Borgmann, A. (1984), *Technology and the Character of Contemporary Life*. Chicago/London, p. 196, e.v.
Over Borgmann: Pieter Tijmes – *Technologie en het karakter van het hedendaags bestaan*. In: Hans Achterhuis, e.a (1997), *Van stoommachine tot cyborg*. Amsterdam

GENOEMDE BRONNEN

- Both, K. (1990), *Juf, meester, hoe heet dat beestje?* In: *Mensen-kinderen*, september
- Both, K. (1999), *Het schoolterrein als leerlandschap – Leren van 'Learning through Landscapes'*. In: *Mensen-kinderen*, maart
- Both, K. (2003), *Naar een leer-leefomgeving: een Jenaplanperspectief*. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, juni
- Both, K. (2004), *Kinderen lezen het schoolterrein*. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, februari
- Both, K. (red.)(2000), *Op weg naar 'Leven met verschillen'. Biodiversiteit in het basisonderwijs: een terrein in ontwikkeling*. Amersfoort/Amsterdam: CPS/ NCDO
- Cobb, E. (1993), *The Ecology of Imagination in Childhood*. Dallas: Spring Publications
- Elstgeest, J. (1993), *Kind, dier, ding: ontmoeting en samenspraak*. In: *Mensen-kinderen*, november; ook afgedrukt in het jubileumnummer van januari 1996
- Lobst, S. (2004), *Spelen in de wildernis*. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, maart
- Lovelock, J.E. (1980), *De natuur als organisme*. Utrecht/Antwerpen: Bruna
- Margullis, L. (1999), *De symbiotische planeet*. Amsterdam: Contact
- Maskus, R. (1958), *Peter Petersens Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung*. Münster: Max Kramer
- Ofenbach, B. (2002), *Peter Petersen – Allgemeine Erziehungswissenschaft. Werkinterpretation*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Petersen, P./ H. Wolff (1997), *Een lagere school volgens de basisprincipes van de leef- en werkgemeenschapsschool*. Amersfoort: CPS*
- Petersen, P. (1962), *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter
- Petersen, P. (1970), *Führungslehre des Unterrichts*. Weinheim/Basel: Beltz; vertaling (1996) – *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*. Amersfoort: CPS*
- Prigogine, I./ I. Stengers (1985), *Orde uit chaos*. Amsterdam: Bert Bakker
- Schermer, D. (1982), *Schooltuindagboek : natuuronderwijs in de onderbouw van Hans Wolff aan de Universiteit van Jena in het schooljaar 1924-25*, Zevenaar: in eigen beheer. Opgenomen in de Suus Freudenthal Lutter Bibliotheek, nummer J3624
- Sobel, D. (1996), *Beyond Ecophobia. Reclaiming the Heart in Nature Education*. Great Barrington (MA): The Orion Society
- Vreugdenhil, C. (1992), *De Führungslehre van Petersen*. Groningen: Wolters-Noordhoff *
- De met een sterretje gemerkte titel zijn te bestellen via www.jenaplan.nl