

# **MENSEN** *kinderen*



***IN DIT NUMMER:  
INTERNATIONAAL LEREN***

## INTERNATIONAAL LEREN (1)

*Jenaplanscholen krijgen regelmatig buitenlandse bezoekers over de vloer. Het omgekeerde, n.l. het op bezoek gaan bij scholen in het buitenland, gebeurt helaas veel minder. Sommige scholen hebben een partnerschap met een school in het buitenland, waarin leraren en soms ook de kinderen elkaar van tijd tot tijd ontmoeten. In een aantal gevallen corresponderen individuele kinderen en klassen/groepen met elkaar. Tenslotte noem ik nog de contacten op het niveau van de vernieuwingsbewegingen, bijvoorbeeld met scholen en instellingen in Midden- en Oost-Europa, met de Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland, met Jenaplanontwikkelingen in Oost-Duitsland en met het Network of Progressive Educators in de USA. De Jenaplanbeweging is altijd al internationaal georiënteerd geweest, dat was bij Petersen al het geval en ook bij Suus Freudenthal. Die internationale oriëntatie dringt zich steeds sterker op. Men spreekt over “internationalisering van het onderwijs”. Maar tegelijkertijd is het lastig om daar werkelijk inhoud aan te geven. Alleen een paar enthousiastelingen zetten zich daarvoor in. We hebben zoveel aan ons hoofd, heel dicht bij huis. Het hemd is immers nader dan de rok en scholen reageren dikwijls met een “ook dat nog....!?”*

*De Kring Buitenland van de NJPV heeft ervoor gekozen om desondanks te blijven werken aan het uitbouwen van internationale relaties. Daarbij zal een visie op “internationaal leren” uitgangspunt moeten zijn: van elkaar leren als leraren, als scholen, als vernieuwingsbewegingen en als kinderen. Wat “mondiale vorming” genoemd wordt, maakt deel uit van dit internationale leren. In dit eerste artikel wordt getoond op welke rijke traditie wij kunnen voortbouwen en dat de basisprincipes Jenaplan ook in deze richting wijzen. In volgende artikelen worden actuele ontwikkelingen beschreven. Internationaal leren: een normaal, geïntegreerd aspect van onderwijzen en leren in een school van nu, een stuk wereldoriëntatie. De begrijpelijke afweerreactie- “ook dat nog?- zou hier niet van toepassing hoeven te zijn.*

Een nieuw-europese beweging voor onderwijsvernieuwing

Mensen voor ons zijn daar al veel vaker mee bezig geweest. Met name rond grote crises hebben ook pedagogen geprobeerd daarop antwoorden te formuleren. Dat gold bijvoorbeeld voor de grote Tsjechische pedagoog Jan Amos Comenius, die na de verwoestende dertigjarige oorlog (1618-1648) voorstellen deed voor Europees onderwijs en vredesopvoeding (Vriens, 1988, p.95, e.v.).

Dat gold ook voor de pedagogen die de verschrikkingen van de Eerste Wereldoorlog hadden meegemaakt.

Een van hen was Peter Petersen. Hij was na de oorlog betrokken bij de onderwijsvernieuwing in Hamburg (de Hamburgse “Gemeinschaftsschulen”, zie Both, 1983) en later in Jena. Bovendien maakte hij deel uit van een internationaal netwerk van pedagogen, waartoe bijvoor-

beeld ook Maria Montessori en Ovide Décoly behoorden. In 1923 hield Petersen een aantal voordrachten in Kopenhagen (in het Deens, dat hij uitstekend beheerste) over “De nieuw-europese schoolbeweging”. Deze lezingen werden opnieuw bewerkt en in 1926 uitgegeven onder de titel “Die Neueuropäische Erziehungsbewegung”. Het “nieuw” in de titel slaat op het besef onder velen, dat zich in deze tijd werkelijk nieuwe mogelijkheden en denkwijzen aan het doorzetten waren, een nieuw élan doorbrak. Men had het ook wel over een “New Era”, over “een school van de maatschappij-in-wording (“eine Schule der werdenden Gesellschaft”). Er kwam niet alleen een nieuwe school in beeld, maar deze school maakte, meende en voelde men, deel uit van een nieuwe europese cultuur-in-wording. Naar hun besef braken er mogelijkheden voor een nieuw Europa aan. Petersen schreef:

“Hoe dit Europa er in 1950 zal uitzien,

of het een politieke gemeenschap, of een woestijn met maar weinig mensen zijn zal, stijf zal staan van de wapens of ontwapend is, met een vrij economisch verkeer over de huidige tolgrenzen of niet, dat weet niemand van ons. Het gaat erom.....kennis te nemen van de feiten en .....in het heden daadwerkelijk stelling te nemen...”

Overall in Europa waren pedagogen bezig met het vernieuwen van het onderwijs, ook al voor de oorlog. Petersen geeft in zijn boek een uitvoerig overzicht van deze experimenten, besteedt o.a. aandacht aan Jan Ligthart, Montessori, de volkshogescholen in Denemarken, de Abbotsholme-school in Engeland, de school van Décoly in Brussel, de “leefgemeenschapsscholen” in Duitsland, etc. Basaal voor al deze scholen zijn “een nieuwe wetenschap van kind en jongere” (wij zouden zeggen: een nieuwe antropologie van kinderen en jongeren), een humane ethiek en een nieuw mens- en wereldbeeld.

Maar in een tijd waarin de wereldwijde verbindingen zo snel zijn, zo schrijft Petersen (notabene, in de twintiger jaren van onze eeuw!), is het onmogelijk dat deze beweging zich tot één continent beperkt. Petersen wijst onder andere op de school van Tagore in India, de negerschool van Thomas Booker Washington in Alabama en de proefschool van Dewey aan de universiteit van Chicago.

Aan het eind van zijn boek zegt hij:

“...al deze nieuwe scholen in heel Europa breken met het besef dat aan de andere kant van de staatsgrens geen mensen, maar duivels wonen.” De Franse generaal die van scholen verlangt dat deze aan de officieren materiaal leveren dat “lichamelijk gestaald en geestelijk goed voorbereid is op kazerne en slagveld”, moet als immoreel veroordeeld worden. Gelukkig zijn er, ook in Frankrijk, talloze leraren en ouders die zich daartegen verzetten,...”in de naam van een gezonde pedagogiek en moraal van de menselijkheid en van de vrede”.

De nieuwe scholen zijn gericht op “creatieve dienst” aan de ander. Daarbij gaan de leraren voorop.

“Een sterk, groot en schoon geloof in de toekomst van de gemeenschap der vol-

ken draagt de nieuwe opvoeding. Alle grote perioden van de geschiedenis der mensheid werden gedragen door een sterk geloof. Tijden van verval waren zwak van geloof en sterk op materieel en zinnelijk terrein. "Ob heute der Ruf verhallt (wegsterft) oder widerklingt in tatrofen Menschen und Menschenkreisen, das wird Abstieg oder Aufstieg Europas mitentscheiden."

In andere hoofdstukken schrijft hij over allerlei mensen die in het verleden voorstellen uitdachten voor vrede en integratie in Europa. Er wordt uitvoerig aandacht gegeven aan diverse probleemgebieden die hier van belang zijn:

- de taalproblematiek en het grote belang van de communicatie; Petersen bespreekt twee opties: Esperanto als kunsttaal, naast de talen van de verschillende landen en Engels als verkeerstaal voor heel Europa;
- de economie, waarbij het noodzakelijk is om Europees te denken en zich niet achter tolmuren te verschansen; behalve tegen tolmuren is Petersen ook kritisch tegenover het grote geld, beide kunnen er oorzaak van zijn dat we weer in een "gifgasoorlog" meegeleurd worden; in dit kader wordt ook aandacht besteed aan wat wij tegenwoordig zouden noemen: investeren in mensen ("human resources management");
- de democratie, waarbij de gangbare vormen van parlementarisme volgens hem overleefd zijn; deze leiden immers tot regeringen van minderheden (op z'n hoogst de helft plus een) die over de meerderheid regeren; welke sterker democratische regeringsvorm Petersen hier wel voor ogen staat blijft onduidelijk; wel prijst hij de persoonlijke vrijheid, de vergrote rechten van het individu;
- de oecumene: aan de oecumenische beweging binnen en tussen de kerken wordt ruim aandacht gegeven; ook dit is een integrerende en verzoenende kracht; van de levensbeschouwelijke stromingen die hier een belangrijke bijdrage leveren (hoewel ze getalsmatig niets voorstelden) noemt Petersen de quakers (die een International Fellowship of Reconciliation, IFOR, oprichtten) en de theosofen; hij

bespreekt deze als voorbeelden van "de vredeswil van de jongeren"; Petersen uit wel zijn beduchtheid voor machtsuitoefening op religieus terrein, die hij met name vreest van rooms-katholieke zijde;

-de internationale pedagogische verbanden, die gericht zijn op wederzijds verstaan, vrede, vriendschap tussen de volken, o.a. via het stimuleren van de opvoeding van kinderen in een verzoeningsgezinde, humane geest; tot deze verbanden behoren het International Bureau of Education in Genève, onder leiding van Adolphe Ferrière, de in 1920 opgerichte New Education Fellowship, met haar regelmatige internationale congressen, e.a.

Petersen legt de nadruk op eenheid-in-verscheidenheid binnen Europa. Er is (gelukkig) een boeiende verscheidenheid, mede uitgedrukt in de verschillende landschappen. Maar er is, dwars door dat alles heen ook eenheid in maatschappelijke en algemeen-culturele verhoudingen.

Voor ons, in de negentiger jaren, klinken deze beschouwingen enerzijds als opvattingen uit een ver en idealistisch verleden. In de zestiger jaren waren dergelijke geluiden ook te horen, maar nu hebben we een aantal illusies verloren en worden idealen dikwijls gewantrouwd.

Toch denk ik dat we er daarmee niet komen, dat zonder idealen de wereld er niet beter op wordt, integendeel. Wel zullen we op een nuchtere wijze met idealen om moeten gaan en oog houden voor het grote belang van kleine stappen in die richting. Dat verbindt ons met bovenstaande beschouwingen van Petersen, waarbij het opvalt hoe hij een aantal factoren analyseert, die ook nu nog van belang zijn. In onze internationale pedagogische contacten zullen we moeten proberen een gezamenlijk perspectief te ontwikkelen, een visie op een vreedzame, rechtvaardige en ecologisch duurzame (internationale) samenleving. Daartoe behoort zowel het zoeken en erkennen van een fundamentele gelijkheid als het leren omgaan met verscheidenheid en tegenstellingen (Vreugdenhil 1984).

## Het Internationaal Plan

Na de Tweede Wereldoorlog werden de Verenigde Naties opgericht en ontstonden de eerste plannen voor de eenwording van Europa. Ook waren er verschillende initiatieven voor het stimuleren van "international understanding", ook en vooral door middel van opvoeding. Een van de middelen daarvoor was de correspondentie tussen jongeren uit verschillende landen door het Jeugd-Rode Kruis, e.a. Deze waren echter vrij incidenteel en vooral gericht op het kweken van individuele "goodwill". Als het via scholen liep, was men volkomen afhankelijk van de goede wil van de leerkracht, en daardoor uiterst kwetsbaar. Hoe zou je er meer structuur aan kunnen geven? In 1952 werd in het UNESCO-huis in Parijs de "Conference of Internationally-minded Schools" gesticht, een vereniging dus van internationaal gezinde scholen. Een van de oprichters was Kees Boeke, voorzitter van de Werkge-meenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO), de Nederlandse Sectie van de New Education Fellowship. Behalve correspondentie tussen kinderen/jongeren en tussen scholen wilde men ook jaarlijkse conferenties organiseren en uitwisselingen van kinderen en leraren mogelijk maken. Al dit werk was met name gericht op het voortgezet onderwijs. Men wilde het ook voor 5-12-jarigen, maar stuitte daarbij op het taalprobleem. Er moeten in zo'n geval andere communicatiemiddelen gebruikt worden en men mikte hier vooral op kindertekeningen. In hoeverre kunnen deze een volwaardig en algemeen verstaanbaar communicatiemiddel zijn?

"Elke tekening, die niet tot de krasprestaties van de eerste levensjaren te rekenen is, vertelt ons iets. De vraag is, of dat wat verteld wordt waardevol, het vertellen waard is; met andere woorden of de tekening echt en spontaan is, ontsproten aan de innerlijke behoefte van het kind in vorm, lijn of kleur mee te delen wat het beleefd of gezien heeft.....Nooit zal een tekening met de precisie van de taal gevoelens en belevenissen kunnen weergeven, maar wanneer het kind waar ook ter wereld in de gelegenheid zou worden gesteld zich

waarlijk vrij te uiten.....zou expressiewerk een belangrijk medium voor het kweken van zuivere intermenselijke verhoudingen kunnen worden.

Of de tekentaal zich van symbolen bedient, die voor ieder zonder meer verstaanbaar zijn, is een andere kwestie. Wanneer het kind in Kleuter- en Lagere School opgroeit onder leiding van iemand, die hem zijn omgeving werkelijk leert zien, omdat hij zelf heeft leren waarnemen, kunnen zelfs in kleutertekeningen details zijn opgenomen, die ook voor de volwassene in andere delen der wereld de interpretatie bemoeilijken, aangezien het leven en de zeden waaronder dit kind opgroeit hem vreemd zijn". (Freudenthal-Lutter, 1954).

Vanaf 1951 ontwikkelde de WVO een "Internationaal Plan", gericht op het kennismaken van elkaars leven door kinderen in verschillende landen. Suus Freudenthal was bij de opzet daarvan betrokken. Er werd daarbij o.a. voortgebouwd op ervaringen van Freinet-scholen.

"De dubbele doelstelling is hier: het kind tot volledige ontplooiing te brengen en dan degenen die buiten zijn kleine kring staan - het behoeft zeker niet altijd om buitenlandse contacten te gaan - zoveel mogelijk aan het schone en interessante, dat hij op zijn ontdekkingstochten heeft gevonden, door middel van zijn expressie te doen deelhebben".

Het is pas echt geslaagd, als dit soort activiteiten niet incidenteel is. ...maar als de school een plaats is, waar het kind de kans krijgt zijn gehele persoonlijkheid te ontplooiën als mens en als toekomstig wereldburger, onder andere via zorgvuldig samengestelde jeugd- en schoolbibliotheken en "totaal vernieuwd aardrijkskundeonderwijs, waarbij vanaf den beginne af de mens in zijn strijd om het dagelijks bestaan in het middelpunt staat".

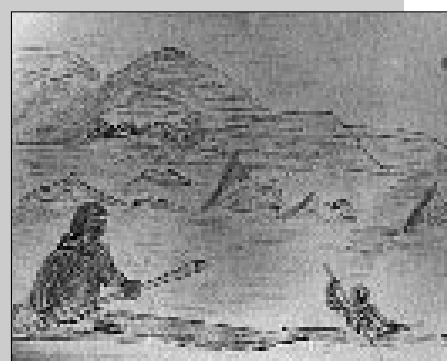
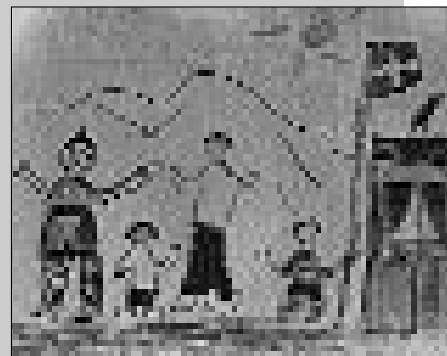
Het Internationaal Plan bouwde ook voort op initiatieven om door kinderen in verschillende landen over hun eigen leven geschreven en getekende boekjes internationaal te verspreiden. De gebruikte taal was daarbij het Esperanto. Binnen het Internationaal Plan werden jeugdboeken en verhalen vertaald en verspreid. Kinderen elders lazen en/of

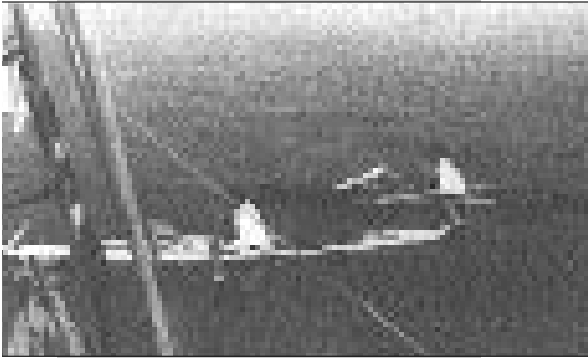
hoorden deze verhalen en maakten naar aanleiding daarvan met behulp van allerlei technieken teksten en tekeningen. Deze tekeningen werden vervolgens via contactpersonen naar een school verzonden in een gebied van waaruit het verhaal afkomstig was en zodoende kregen de kinderen aldaar te zien hoe (in dit geval Nederlandse) kinderen tegen hen aankeken, welke beelden daar leefden. Suus Freudenthal vertelt over kinderen in Lambarene (Gabon, West-Afrika), die zich verbaasden over het (stereotype) beeld dat van hen bestond en de tekeningen corrigeerden oftewel er realistischer beelden tegenover stelden. Een aantal daarvan werd gefotografeerd en de foto's werden voorts weer teruggestuurd naar de Nederlandse kinderen. Tevens werd origineel Nederlands werk (tekeningen van een gracht in de buurt, Pasen, bloemen, etc.) naar Lambarene gestuurd en (schreef Suus Freudenthal) "wij moeten afwachten wat dit expressiewerk in de kinderen van Lambarene teweeg zal brengen. Voorlopig kunnen we ons slechts verheugen, dat het door deze aanpak mogelijk is geworden tussen een kleuterschool op Wittenburg in Amsterdam en de Negergemeenschap van Lambarene menselijke contacten te leggen, die door beide partijen met vreugde zijn begroet en zeker niet door menselijke lichtvaardigheid zullen worden verbroken."

#### **Amsterdamse kleuters en eskimoscholen**

Dezelfde leidster startte ook een correspondentie met eskimoscholen. Via contacten met het Groenland-ministerie in Kopenhagen en de Ministeries van Binnenlandse Zaken van Canada en de Verenigde Staten werd recent informatie-materiaal over de Inuit-volken verzameld, als achtergrond voor de leidster. Daarnaast werden er verhalen en verhalende boeken over eskimo's verzameld. De verzameling van destijds is nog in mijn archief op het CPS aanwezig. Delen daarvan werden destijds bewerkt tot te vertellen verhalen.

Doel van het nieuwe project was het inrichten van een tentoonstelling over het leven en leren van eskimo-kinderen. Via genoemde contacten werden foto's





van het eskimo-project naar scholen op Groenland, in Noord-Canada en Alaska gestuurd, vergezeld van een brief waarin de bedoeling duidelijk gemaakt werd. In Canada was het enthousiasme zo groot, dat het boekje met foto's werd vermenigvuldigd en naar alle eskimo-scholen in het Noorden gestuurd werd, met het verzoek mee te doen in het project. Suus Freudenthal vertelt over de reacties van een school in Alaska, waar de kinderen de tekeningen van uit

Amsterdam "corrigeerden" en er zelf een groot aantal tekeningen aan toevoegden.

"De kinderen van Kivalina zouden geen echte Eskimo's zijn, als zij niet waren omgerold van het lachen bij het zien van de tekeningen van de Eskimo's voor de iglo....Zij zeiden: 'Zo zien we er helemaal niet uit. Ze hebben nog nooit iglo's gezien'. Menig eskimo-kind heeft zelf ook nog nooit een iglo gezien."

Het stereotype beeld wordt in de tekeningen van de eskimo-kinderen gecorrigeerd. De Nederlandse kinderen bezochten tevens een museum, waarin originele eskimo-voorwerpen en -afbeeldingen te zien zijn en naar aanleiding daarvan wordt weer getekend, geschilderd en geboetseerd. Bovendien worden vanaf het begin van dit project de ouders uitvoerig ingelicht en waar mogelijk verder ingeschakeld.

Het ging in genoemde project louter om proefprojecten, "om andere leerkrachten te laten zien, wat men zelfs in kleuterscholen op het gebied van internationaal gericht opvoeding kan bereiken".

"...Elke school, elke klas, elke leerkracht kan de vorm kiezen, die hem het beste ligt en die bijgevolg de beste resultaten belooft."

"Als wij ons niet blindstaren op en alle heil zoeken in schoolcorrespondentie en het uitwisselen van tekeningen, dan kunnen wij erkennen, dat ook die leerkracht belangrijk

tot het bevorderen van gave internationale verhoudingen bijdraagt, die zijn klasse- of schoolbibliotheek in dat opzicht met zorg samenstelt, in de klas

uit werkelijk goede boeken over andere landen voorleest en daardoor in de kinderen de behoefte naar verder lezen wekt."

Suus Freudenthal besluit haar artikel over "Internationaal gerichte opvoeding" als volgt:

...."we zullen het aan de tijd moeten overlaten te tonen wat waardevol was en wat niet. Ieder werke verder op de wijze, die bij zijn wezen hoort. Maar niemand onttrekke zich of achte de bijdrage, die hij zou kunnen leveren te klein. Want het is niet de omvang van de bijdrage, die hij zou kunnen leveren die voor de toekomst de waarde zal bepalen, maar dat wij ons inzetten met onze gehele persoonlijkheid".

Tot zover over het Internationaal Plan.

Wat we daaruit kunnen overhouden is met name:

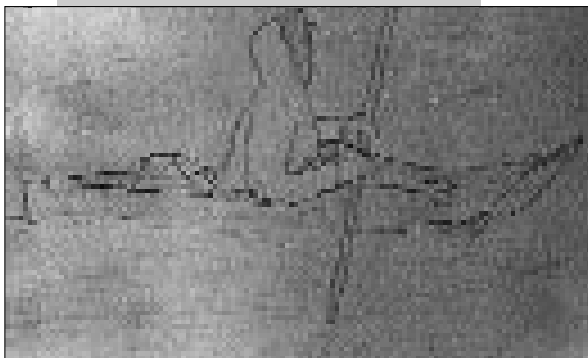
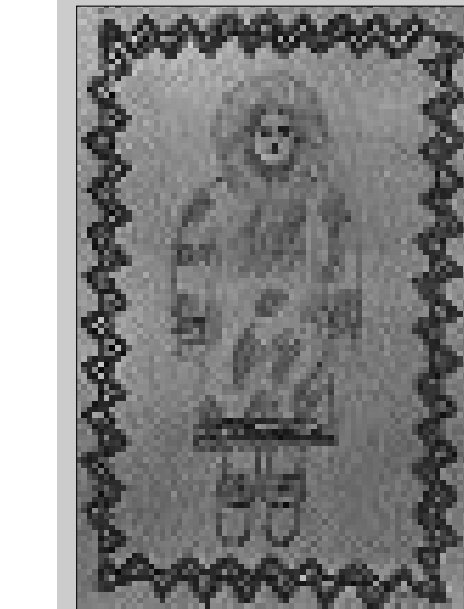
- de grote waarde van goede jeugdliteratuur over het leven in andere landen, om door de kinderen zelf te laten lezen of te bekijken of om voor te lezen of te vertellen;
- het zoeken van manieren om vooroordelen en stereotypen te (laten) corrigeren;
- de grote mogelijkheden, maar ook de moeilijkheden van de schoolcorrespondentie.

Wij zouden in onze tijd het beeld dat van (bepaalde) andere volken in kinderliteratuur en aardrijkskundemethodes gegeven wordt weer eens kritisch moeten toetsen en omgekeerd wat elders over Nederland en Nederlanders te berde wordt gebracht.

Daarnaast is het opvallend dat de internationale schoolpartnerschappen en schoolcorrespondentie momenteel weer opnieuw in de aandacht staan, in het kader van Europese vorming, ontwikkelings- en natuur- en milieueducatie. In het volgende nummer komen we daarop terug.

### Inclusief denken

In 1966 schreef Feitse Boerwinkel een boek met de titel "Inclusief denken" en de ondertitel "Een andere tijd vraagt een ander denken". De nieuwe tijd die hij beschreef werd gekenmerkt door een sterke versnelling- versterking-schaalvergroting van respectievelijk menselijk voortbewegen, denken (elektronische





informatieverwerking), vernietigingskracht, ruimtevaart, bevolkingstoename en communicatie. In deze situatie is een andere wijze van samen-leven noodzakelijk, en daarvoor is weer een ander denken nodig. De nieuwe situatie is levensgevaarlijk als de mensheid in oude denkpatronen volhardt, die in deze nieuwe situatie anachronistisch zijn. Het oude denken is het antagonistische denken: het of-of-denken, jij gaat eraan of ik. Dit denken is dwaas, onverstandig. Het nieuwe denken is het inclusieve denken. Daarbij wordt er van uitgegaan dat mijn heil (welzijn) niet verkregen kan worden zonder of ten koste van de ander, maar alleen als ik tegelijkertijd het heil van de ander beoog en bevorder.

### OUD EN NIEUW DENKEN

De oude - maar nog steeds heersende - denkhouding kan misschien het best worden gekarakteriseerd als het antagonistische denken. Het denken in de termen van of-of, waarbij de mens steeds uitgaat van de gedachte: of hij gaat eraan of ik. Of mijn groep wint of de zijne. Daarbij is de mens er steeds op uit geweest om zich met andere mensen te verbinden tegen andere mensengroepen. Deze groepen waren eerst klein - familie, stam - maar zijn langzamerhand steeds groter geworden: staten, statenbonden, statenblokken...De samenwerking tussen mensen was tot nu toe altijd een beperkte en kwam meestal tot stand tegen een andere groep. sociologisch gesproken: tegen een "out-group". De bedreiging die het bestaan van deze out-group vormde was over het algemeen het hechtste bindmiddel om tot een zekere samenwerking te komen, zelfs van mensen die het in allerlei opzicht absoluut niet met elkaar eens waren.

Tegenover het oude antagonistische, exclusieve denken zou ik als adequaat antwoord op de totaal veranderende situatie willen stellen: een nieuw, een inclusief denken. Daaronder versta ik een denken, dat er principieel van uitgaat dat mijn heil (geluk, leven, welvaart) niet verkregen kan worden ten koste van of zonder de ander, maar dat

Dit denken is verstandiger. Het is één wereld of géén wereld, leven met verschillen en tegenstellingen of samen ten onder gaan.

Boerwinkel werkte dit verder uit, vooral naar het onderwijs toe: op kleine schaal deze wijze van denken en handelen oefenen in de school; leren leven met verschillen en tegenstellingen in het alledaagse schoolleven. Ook in het wegverkeer en in de omgang tussen mensen die tot verschillende maatschappelijke groepen behoren zal dit geoefend moeten worden. Maar ook voor de mondiale vorming gaf hij aanwijzingen. Geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs zijn belangrijke beeldbepalers voor kinderen en deze zullen tot echte wereldoriëntatie

het alleen verkregen kan worden als ik tegelijkertijd het heil van de ander beoog en bevorder.

Man moet deze uitspraak niet in de eerste plaats idealistisch, maar realistisch opvatten. De bedoeling is niet dat het edeler en mooier is om het heil van de ander te bevorderen, maar dat het verstandiger is. En dat het daarom niet onedel en laag is om alleen voor eigen heil (welvaart, leven, geluk) te werken, maar dwaas.

Het is niet waarschijnlijk dat men deze uitspraken direct zal beamen. Het hemd is nader dan de rok... en vele andere gezegden die uit de "volkswijsheid" zijn voortgekomen, schijnen in flagrante tegenspraak met het hierboven aangeprezen inclusieve denken. Ogenscheinlijk heeft de volkswijsheid gelijk en zeker op korte termijn. In feite wordt echter door het eigen heil ten koste van of zonder de ander te zoeken een situatie geschapen, die vroeg of laat ook het eigen heil bedreigt, hetzij direct, hetzij indirect, doordat een spanningssituatie wordt geschapen, die in oorlog of revolutie zijn uitweg zoekt, waardoor al het verkregene weer teloor gaat.

### HOE BELANGRIJK IS HET DENKEN?

...Is het wel zo belangrijk aan een nieuw denken te werken? Speelt ons denken wel zo'n belangrijke rol, met

moeten worden, inclusief het ervaren en handelen door kinderen. Hij pleit er bijvoorbeeld voor middenin de school een grote globe te hangen, waarin kinderen door middel van vlaggetjes gebeurtenissen kunnen "plotten". Een globe werkt op de goede manier relativierend, in tegenstelling tot de "europa-centrische" kaarten (in de Mercator-projectie) die meestal gebruikt worden. Ik heb zo'n globe nog nooit gezien en er zelf nooit een kunnen maken. Toch blijft het me intigeren en wel heb ik wel andere wereldkaarten gemaakt en gebruikt, met de Stille Oceaan in het midden en Europa ergens links aan de rand.

Bij geschiedenis pleit Boerwinkel onder andere voor een cultuurhistorische

name bij beslissingen die over dood en leven gaan? Wanneer wij nagaan hoezeer de mens dan (maar niet alleen dan) vooral door irrationele factoren wordt bepaald in zijn handelen, bijvoorbeeld door angst en instinct van zelfbehoud, waar is dan de rol van de rede?...Erkend moet worden dat de rol van de rede, van het denken, bij diep in ons bestaan ingrijpende beslissingen en vooral bij kritieke situaties geringer is dan wij graag zouden willen. Het is daarom goed dat wij ons dit duidelijk bewust zijn als wij over een andere denkhouding spreken.

Toch moeten we de rol van het denken niet onderschatten. In de geschiedenis waren...het bijvoorbeeld de denk-beelden van de Verlichting, die, met economische factoren, tot de Franse revolutie hebben geleid...

Het is gevaarlijk te denken dat wij met Aufklärung - in de zin van 'verheldering van ons verstandelijk inzicht'-alléén er zouden komen. Wil er een nieuw denken - in de zin van een nieuw ethos - geboren worden, dan zal daarvoor een grote moed en ook een grote offerbereidheid nodig zijn, die hun inspiratie niet aan louter verstandelijke overwegingen kunnen ontleen.

Het is echter evenzeer gevaarlijk de rol van een verheldering van ons verstandelijk inzicht te onderschatten.

*Feitse Boekwinkel*

benadering, waarbij grote tijdperken van de geschiedenis van de mensheid het stramen vormen: het nomadische, het agrarische en het technische tijdperk.

Suus Freudenthal heeft in haar belangrijke brochure "De Jenaplanschool, een leef- en werkgemeenschap" het "inclusief denken" tot een van de belangrijke doelstellingen van het Nederlandse Jenaplanonderwijs verklaard, naast onder andere "dialoog" en "kritisch denken". Dat is een goede greep geweest: zowel voor het niveau van school en stamgroep als leef- en werkgemeenschap als voor de relatie tussen school en samenleving (tot de mondiale samenleving toe) werd hier een richting bepaald. Via dit pedagogisch geïnterpreteerde begrip is het mogelijk een brug te slaan tussen deze niveaus. Heterogeniteit is van belang, niet te beschouwen als romantische idylle (al is het ook een rijkdom), maar ook met de strijd die deze op kan roepen. De integratie van gehandicapte kinderen in de basisschool, intercultureel onderwijs, rol-doorbrekend onderwijs, ontwikkeling-educatie, mensenrechteneducatie en andere "educaties" zijn in dit perspectief te plaatsen. De hierboven beschreven werkwijzen binnen het "Internationaal plan" van de WVO liggen in dezelfde richting.

### Hoe zie je jezelf, hoe zien anderen jou?

Bij "inclusief denken" gaat het steeds om de relatie tussen het eigene en het andere/vreemde, om het omgaan met pluriformiteit.

Het begrip "pluriformiteit" van de samenleving, zowel binnen landen als internationaal, kwam in bovenstaande beschouwingen steeds terug. Wat dat betreft is er een sterke relatie tussen intercultureel onderwijs en het leren omgaan met verschillende maatschappelijke groepen en opvattingen enerzijds en internationaal leren anderzijds. Hoe kan men binnen één land met die verscheidenheid op een democratische wijze samenleven en hoe kan dat tussen volkeren, Europees en wereldwijd, gebeuren? Democratie veronderstelt immers de gelijkwaardigheid (in princi-

pe) van mensen en culturen? Daarbij kunnen de begrippen "identiteit" en "identificatie" ons helpen om deze relatie tussen het eigene en het andere te verhelderen (Abram, 1993).

Mensen hebben, als individu, een beeld van zichzelf, een identiteit. Dat zelfbeeld wordt beïnvloed door de culturele omgeving waarin je opgroeit, de andere culturen waarmee je in aanraking komt, individuele en collectieve ervaringen van onderdrukking en bevrijding (zie wat de collectieve ervaring betreft bijv.



de jaarlijkse aandacht voor de Tweede wereldoorlog), het individuele levensverhaal. Het zelfbeeld ligt niet vast, in de loop van de tijd kan het min of meer veranderen. Het beeld dat iemand van zichzelf heeft valt nooit samen met het beeld dat anderen van jou hebben, het imago. Imago's liggen in principe ook niet vast, maar zijn meestal wel zeer hardnekkig. Zie bijvoorbeeld het negatieve beeld dat de meerderheid van de Nederlandse jongeren hebben over "de Duitsers" (Schmid, 1993). Vooral als men behoort tot een groep die machtiger is ziet men zichzelf vaak als "beter" en aan de minder machtigen worden dan ook sneller negatieve eigenschappen toegeschreven en men heeft ook minder belangstelling voor de anderen. Er is in dergelijke gevallen geen eerlijke strijd en geen open dialoog tussen mensen die tot verschillende culturele groepen

behoren, binnen een land of in verschillende landen en ook geen echte tolerantie. Adorno legt hier een verband met de holocaust. Hij wijst in dat verband op het onvermogen en de onwil om zich werkelijk met anderen te identificeren, voor andere groepen op te komen, onverschilligheid voor het lot van anderen, feitelijke ongevoeligheid als een voorwaarde voor Auschwitz (Adorno, 1993). Het ontbreekt racismen aan warmte en medemenselijkheid. Dit is niet alleen een gevolg van opvoeding en

onderwijs. De reële maatschappelijke ontwikkelingen (bijvoorbeeld als iedereen op zichzelf wordt teruggeworpen of massale economische onzekerheid en economische marginalisering) kunnen er een voedingsbodem voor scheppen. Een "opvoeding na Auschwitz" zal echter expliciet aandacht moeten geven aan deze zaken, opvoeding en onderwijs moeten en kunnen hun steentje bijdragen.

Dit betekent ook dat mensen-kinderen zichzelf als persoon geaccepteerd moeten weten, dat ze voldoende warmte in hun jeugd moeten kunnen ervaren. Het is mogelijk dat kinderen hun negatieve ervaringen later omzetten in positieve actie: "ik wil niet dat anderen dat overkomt wat mij is overkomen". Vaker echter leidt het gebrek aan geborgenheid tot destructieve tendensen, tegenover zichzelf en de omgeving. Anders gezegd:

kinderen die te weinig ervaren hebben dat ze een positieve invloed op hun situatie kunnen hebben (“power to”), ontwikkelen maar al te vaak een identiteit die gekenmerkt wordt door het over anderen willen heersen, anderen terroriseren (“power over”)(Wassermann, 1990). Heel belangrijk is in dit alles ook het zoeken naar lichtpunten in verleden en heden, naar voorbeelden van mensen die, vaak tegen de stroom in, solidair waren en zijn met hun medemensen.

## Basisprincipes

In de basisprincipes Jenaplan zijn het “inclusief denken” en “identiteit” en “identificatie” terug te vinden, met name in de eerste tien. We geven enkele voorbeelden en citeren daarbij voor de lezer de betreffende basisprincipes voluit (zie de complete versie met toelichting- Both/Vreugdenhil, 1991).

1. *Elk mens is uniek: zo is er maar één. Daarom heeft ieder kind en elke volwassene een onvervangbare waarde.* Dit principe vormt de grondslag voor “inclusief denken”, opvoeden tot medegevoel, identiteitsvorming en identificatie. Dit heeft consequenties voor differentiatie en zorgverbreding, voor waarderen en rapporteren, het groeperen, leren samenleven in de school, mensenrechteneducatie, etc.
2. *Elk mens heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen. Deze wordt zo veel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid.* *Daarbij mogen ras, nationaliteit, geslacht, seksuele gerichtheid, sociaal milieu, religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil uitmaken.* Hier komt het recht op “een eigen identiteit” letterlijk terug! Maar die identiteit wordt wel nader ingevuld door de genoemde doelen en tevens wordt aangegeven wvt daarbij geen belemmerende rol mag spelen. In de praktijk zie je in verband met dit laatste allerlei anti-discriminatie-programma's: anti-racisme, onderwijsvoorrangsbeleid, materialen die een tegenwicht moeten bieden aan anti-gevoelens ten aanzien van homo's en tegen discriminatie van vrouwen (roldoorbrekend onderwijs),

etc. Er zijn ook positief geformuleerde “educaties”: intercultureel onderwijs, ontwikkelingseducatie, vredeseducatie, internationaal leren.

### 3. *Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig:*

*met andere mensen; met de zintuiglijk waarneembare werkelijkheid van natuur en cultuur; met de niet zintuiglijk ervaarbare werkelijkheid.*

In dit basisprincipe wordt verwoord dat een eigen identiteit nooit in het luchtledig tot stand komt, maar een identiteit-in-relaties is. Je groeit aan anderen en het andere. Dat betekent ook dat er, in verband met internationaal leren, bij voorkeur persoonlijke relaties gelegd moeten worden tussen kinderen en volwassenen hier en elders. In deze relaties zullen de andere genoemde relatievelden een rol moeten spelen: wij in onze relatie met natuur, cultuur en verbeelding en religie; anderen in hun relaties met deze werkelijkheidsgebieden; en deze ervaringen op elkaar betrekken, met elkaar confronteren, uitwisselen.

### 5. *Elk mens wordt als cultuurdrager en vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.*

Hier komt het begrip “culturele identiteit” terug. “Cultuur” is alles wat mensen gemaakt hebben en die mede onze persoonlijke identiteit vormt. Anderen, dichtbij en verder weg hebben een andere culturele achtergrond en daar valt van te leren, vooral ook omdat “cultuur” een dynamische zaak is. Hoe zou de identiteit van mensen in Europa zich verder (kunnen) ontwikkelen? Wij als Nederlander? Of komt het accent meer te liggen op de regio's waarin mensen leven dan op het land? August Vermeylen, de Vlaamse dichter en taalaktivist schreef het al lang geleden: “Vlaming worden om Europeër te wezen”. Moeten we minder nadruk leggen op het nationale? De Franse filosofe Simone Weil schreef in 1937:

“Men zou eigenlijk van het begrip ‘natie’ moeten afzien - of, beter, van het gebruik van dit woord, want de uitdrukking ‘nationaal’ en alle samenstellingen waarin het opduikt zijn qua betekenis leeg. Zij hebben geen andere inhoud dan miljoenen lijken, wezen

en kreupelen, vertwijfeling en tranen”. Of vormt ‘nationaliteit’ toch (nog?) een belangrijk aspect van onze identiteit?

In de volgende vijf basisprincipes worden deze uitgangspunten verder uitgewerkt naar het maatschappijbeeld toe en in principe 11 tot en met 20 worden de consequenties voor de school verwoord. Principes 5 tot en met 10 hebben ook te maken met “internationaal leren”. Jenaplanners zijn op het volgende aan te spreken:

Mensen moeten werken aan een samenleving,

6. *die ieders onvervangbare waarde respecteert*
7. *die ruimte en stimulansen biedt voor ieders identiteitsontwikkeling*
8. *waarin rechtvaardig, vreedzaam en constructief met verschillen en veranderingen wordt omgegaan*
9. *die respectvol en zorgvuldig aarde en wereldruimte beheert*
10. *die de natuurlijke en culturele hulpbronnen in verantwoordelijkheid voor toekomstige generaties gebruikt.*

Eigenlijk zijn dit vanzelfsprekende dingen, die te maken hebben met “één wereld of geen wereld”. Tegelijkertijd weten we drommels goed dat ervoor gevochten moet worden, tegen weerstanden in onszelf en in onze omgeving in.

Zouden deze basisprincipes niet kunnen gelden voor alle Jenaplanners in Europa? Zou ze niet de kern van een Europees schoolconcept kunnen vormen? En hoe zit het voor opvoeders in andere continenten?

Het lijkt mij in elk geval van belang dat Jenaplanners in Europa zoiets als een gemeenschappelijke basis hebben en zo eenvoudiger van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen ondersteunen. Wellicht kan dit bijdragen aan een nieuwe “Nieuw-europese beweging voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs”, die ook een bijdrage wil leveren aan een betere toekomst voor kinderen: een rechtvaardige, ecologisch duurzame en vreedzame samenleving.

Dat is vooral ook nu belangrijk, nu vreemdelingenhaat en nationalisme zich op Europees niveau steeds sterker manifesteren!



## Een basis voor contacten

In de Kring Buitenland van de NJPV is uitgesproken dat een te ontwikkelen visie op “internationaal leren” basis zou moeten worden voor relaties tussen -vernieuwingsbewegingen hier en in andere landen;

-scholen hier en elders, zowel op het niveau van leraren als van kinderen; het moet duidelijk zijn wat leraren van internationale uitwisseling kunnen leren en hetzelfde geldt voor kinderen.

Hier is een belangrijk stuk wereldoriëntatie in het geding. Voor structurele (in tegenstelling tot incidentele) relaties tussen scholen kan een gemeenschappelijke pedagogische basis van groot belang zijn.

In de volgende nummers van Mensen-kinderen zal verder op de doelen en praktische mogelijkheden van internationaal leren worden ingegaan. Verder zullen praktijkervaringen van scholen voor het voetlicht gebracht worden.

## LITERATUUR

- Abram, I. (1993), *Opvoeden na Auschwitz in een multiculturele samenleving*, Abel Herzberglezing, Trouw, 20 september.
- Adorno, Th.W. (1993), *Erziehung nach Auschwitz*, *Die Zeit*, 1 Januar 1993
- Aspeshlagh, R./L.J.A. Vriens/ G. Zoon (red.)(1981), *Pedagogiek voor de vrede- opvoeden tegen de stroom in*, Utrecht, Vredesopbouw/Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek R.U.
- Boes, A.W. (1992), *Jenaplan, historie en actualiteit*, Hoevelaken, LPC-Jenaplan/CPS,
- Both, K. (1983), *De Hamburgse Gemeinschaftsschulen en de oorsprongen van de Jenaplanschool*, Hoevelaken, LPC-Jenaplan/CPS.
- Both, K. (1987), *Inclusief denken en verder*, Mensen-kinderen, jrg.3, nr.1
- Both, K. (1991), *Kunstzinnige vorming en de kwaliteit van de school als leef- en werkgemeenschap*, in: Engelen, P.v./A.Kamer/P.Quelle (red.), *Op vleugels en met krukken- Over de kwaliteit van de kunstzinnige vorming in het basisonderwijs*, Enschede/Utrecht, SLO/LOKV.
- Both, K./K. Vreugdenhil (1991), *Basisprincipes Jenaplan*, Hoevelaken, LPC-Jenaplan/CPS
- Boerwinkel, F. (1986), *Inclusief denken*, Houten, Unieboek.
- Clements, K.W. (1984), *A Patriotism for Today- Dialogue with Dietrich Bonhoeffer*, Bristol, Bristol Baptist College.
- Duijker, H.C.J./N.H. Frijda (1960), *National Character and National Stereotypes*, Amsterdam, North Holland Publishing Comp.
- Freudenthal-Lutter, S.J.C. (1954), *Internationaal gerichte opvoeding*, *Vernieuwing* 114, mei.
- Freudenthal-Lutter, S.J.C. (1970), *De Jenaplanschool- een leef- en werkgemeenschap*, Utrecht, Stichting Jenaplan.
- Guardini, R., e.a. (1963), *Karakter en cultuur van Europa*, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen.
- Petersen, P. (1926), *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar, Hermann Böhlau Nachfolger.
- Röhrs, H. (1993), *Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland*, *Pädagogische Rundschau*, jrg. 47, p. 3-27.
- Schmid, K.P. (1993), *Ungeliebte Mofen*, *Die Zeit*, 17 Sept. 1993
- Schmidt, H. (1993), *Die Gewalt an den Wurzeln bekämpfen*, *Die Zeit*, 16 Juli
- Vreugdenhil, K. (1984), *Van 100 tot 2000*, Hoevelaken, LPC-Jenaplan/CPS.
- Vriens, L. (1988), *Pedagogiek tussen vrees en vrede*, Antwerpen/Utrecht, Internationale Vredesinformatiedienst/Stichting Vredesopbouw.
- Vriens, L. (1993), *Nationalism, democracy and education: the alternative of internationalism*, Paper Twaalfde International Human Science Research Conference, Groningen, Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen Rijksuniversiteit.
- Wassermann, S. (1990), *Serious Players in the Primary Classroom- Empowering Children Through Active Learning Experiences*, New York, Teachers College Press.
- World Commission on Environment and Development (1987), *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press.
- Zbinden, H. (1959), *Heimatliebe als Brücke zur Welt- Zur Überwindung des Nationalismus*, in: Zbinden, H. (1959), *Der bedrohte Mensch- zur sozialen und seelischen Situation unserer Zeit*, Bern/München, Francke Verlag.

## INTERNATIONAAL LEREN (2)

### *internationaal leren in onze tijd*

*Internationaal leren is een onlosmakelijk onderdeel van de Jenaplantraditie. Dat zagen we in het eerste artikel over dit thema (jan. 1994). Van de "Neueuropäische Erziehungsbewegung" van Petersen, via het 'Internationaal Plan' waaraan Suus Freudenthal meewerkte tot aan Feitse Boerwinkel met zijn 'inclusief denken'. In dit alles was het vredesstreven, was vredesonderwijs, een belangrijke drijfveer. Dat leverde tevens allerlei concrete ideeën op, zoals het internationaal uitwisselen van verhalen, internationale schoolcorrespondentie, het corrigeren van een europacentrisch wereldbeeld door andere wereldkaarten en de globe, een sterk cultuurhistorisch accent bij het geschiedenisonderwijs, aandacht voor hoe mensen leven bij aardrijkskunde.*

*Jenaplan zou, vanuit zijn basisprincipes, de kern van een Europees schoolconcept kunnen zijn. Maar hoe werk je dat nu uit in onze tijd, aan het eind van de 19e eeuw en vooruit kijkend naar de 20e eeuw? Daarvoor wil dit artikel enkele bouwstenen aandragen, aansluitend bij wat er al gebeurt. Want dat is al heel wat.*

#### **Het gonst van de activiteiten**

Als je hoort wat er allemaal gebeurt op het terrein van 'internationaal leren', dan heb je het idee dat het 'internationaal plan' van pioniers als Kees Boeke en de zijnen eindelijk vrucht draagt. Het gonst van de activiteiten, de EEG (nu Europese Unie) heeft veel geld uitgetrokken voor het bevorderen van 'de Europese gedachte' (wat dat ook moge zijn). Via het Europees Platform in Alkmaar kunnen scholen van deze gelden gebruik maken om aan internationale conferenties

deel te nemen, scholen in het buitenland te bezoeken,

schoolpartnerschappen te ontwikkelen, etc. Met name universiteiten en hogescholen maken hier druk gebruik van, ook PABO's, met uitwisseling van docenten en studenten. Jenaplanscholen worden in dit verband momenteel weer drukker bezocht door buitenlandse leraren, met name uit Oost-Duitsland. De methodiek van het schoolbezoeken verdient daarbij gerichte aandacht, om teleurstellingen en misverstanden over en weer te voorkomen.

Sinds jaar en dag bestaan er stedenbanden, binnen Europa en tussen plaatsen hier en in de Derde Wereld, waarin vaak ook scholen betrokken worden. In de grensgebieden zijn er EUREGIO-contacten, ook tussen leraren en scholen aan

weerszijden van de grens.

In het kader van natuur- en milieueducatie waren en zijn er Europese netwerken<sup>1)</sup> tussen scholen en leraren. Vanuit de USA is een internationaal netwerk opgezet van scholen (vooral voortgezet-onderwijs, maar ook enkele basisscholen) die de kwaliteit van water en landschap in het stroomgebied van bepaalde rivieren in de gaten houdt en daarover (per computer) communiceert: het Global Rivers Environmental Education Network (GREEN).<sup>2)</sup>

Dergelijke 'monitoring'-projecten zijn heel vaak internationaal, aangezien water en lucht zich niets aan nationale grenzen gelegen laten liggen.

Vanuit het Landelijk Netwerk Ontwikkelingseducatie worden ook schoolpartnerschappen tussen scholen hier en elders gestimuleerd. Ook UNICEF en andere organisaties ontwikkelen partnerschappen met bijbehorende materialen voor scholen. Jenaplanscholen maken gebruik van deze mogelijkheden en kunnen er wellicht meer gebruik van maken. En niet te vergeten: aandacht voor mensenrechteneducatie (contact met Amnesty) en de rechten van het kind. De Buitenlandkring van de NJPV en het CPS zouden deze mogelijkheden (adressen en materialen) beter kunnen ontsluiten, binnen het kader van WO. Het is nu bar onoverzichtelijk, alleen al genoemde vier 'educaties'. Die hebben onderling veel gemeen, worden echter vaak uit ver-

schillende potjes gesubsidieerd en profileren zich derhalve als afzonderlijke terreinen. Gelukkig wordt er, ook binnen het Jenaplanonderwijs, nagedacht over de samenhang tussen de educaties, binnen het kader van wereldoriëntatie<sup>3)</sup>, inclusief vredeseducatie.<sup>4)</sup>

(zie schema educaties pag. 8)

Het gevaar bestaat dat internationale contacten van scholen iets oppervlakkigs houden, een aardig 'toetje' vormen, een 'uitje'. De veelheid in het aanbod garandeert nog niet dat het structureel wordt. En toch zal het volgens mij die kant op moeten en dat kan pas als de internationale oriëntatie structureel is ingebouwd in de schoolorganisatie en in het leerplan.

#### **De aarde: ruimteschip, moeder of huis?**

Daarvoor moeten we ook terug naar de bedoelingen: vorm volgt functie. Een aantal van deze essenties staan al in het schema op pagina 8. In termen van het eerste artikel: het beeld dat men van zichzelf heeft en het 'imago' dat men van de ander (en de ander van mij) heeft staan ter discussie. Maar ook de beelden die men heeft van mensen in het geheel van de werkelijkheid. Hier kun je het beste in beelden spreken, ook met kinderen. Eén zo'n beeld is 'ruimteschip aarde', waarop we samen moeten overleven in een vijandige omgeving. Dat beeld spreekt mij niet zo aan, het is mij teveel verbonden met macht en hiërarchie en met eenzijdig technische oplossingen voor de milieuproblemen, met het overleven van mensen alleen, zonder recht te doen aan medeschepselen. Een ander en heel oud beeld is dat van moeder aarde (of: 'onze zuster, moeder aarde'), die ons draagt en voedt.<sup>5)</sup>

Dat vrouwelijke, organische beeld spreekt mij zeer aan. Ik kan pedagogisch-didactisch het meest aanvangen met het beeld van de aarde als huis (oikos), voor planten, dieren en mensen. Een huis waarvoor wij mensen, als denkende en sprekende wezens, een extra en specifieke verantwoordelijkheid dragen. Dat geldt het sterkst voor bevoorrechte mensen als wij zijn, in het hoog ontwikkelde Europa op de drempel van de 21e eeuw. Dit beeld speelt in het SLO-WO-project een belangrijke rol.

**ONTWIKKELINGSEDUCTIE**

- |       |  |         |
|-------|--|---------|
| SMAL  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemen van "Derde Wereld"landen (onderwijs over ontwikkeling)</li> <li>2. Impliciete implicaties van een westerse visie op ontwikkeling</li> <li>3. Oplossing door ontwikkelingshulp</li> <li>4. Betrokkenheid leerregio: liefdadigheid</li> </ol>  | OPGEVAT |
| BREED | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wereldontwikkeling wederzijds afhankelijkheden (interdependentie)</li> <li>2. Niet-westerse perspectieven vrijgemaakt evenredig aanbod</li> <li>3. Oplossingen door economische politieke ordening binnen en tussen samenlevingen</li> <li>4. Betrokkenheid leerlingen ontwikkelen vaardigheden, etc. voor participatie in ontwikkelingsprocessen (onderwijs voor ontwikkeling)</li> </ol> | OPGEVAT |

**MENSENRECHTENEDUCTIE**

- |               |   |
|---------------|---|
| SMAL opgevat  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Onderwijs dat getuigt op internationale dan wel lokale verklarings van de rechten van de mens</li> <li>2. Aanpak op burgerlijk of politiek gebied</li> <li>3. Hulp die uitreikt naar wettelijke visies op rechten</li> <li>4. Onderwijs voor mensenrechten (bijv. onderwijs op de werkvloer) met de nadruk op het openbaar domein.</li> </ol> |
| BREED opgevat | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mensenrechten zijn uitsluitend een opstelling op politiek gebied</li> <li>2. Evenredige aandacht voor sociale en economische rechten</li> <li>3. Serieuze onderzoeken van niet-wettelijke perspectieven</li> <li>4. Onderwijs voor mensenrechten (bijv. onderwijs op de werkvloer) met de nadruk op het openbaar domein.</li> </ol>           |

**NATUUR- EN MILIEUEDUCTIE**

- |               |   |
|---------------|---|
| BREED opgevat | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Praktijk (onderwijs) wereldwijd of lokaal (bijv. lokale milieuproblemen)</li> <li>2. Onderzoek van de lokale milieu-milieuproblemen</li> <li>3. Serieuze onderzoeken van niet-wettelijke perspectieven op het milieu</li> <li>4. Toelichting van de lokale milieuproblemen en verduidelijking van maatschappelijk politieke besluitvorming (bijv. onderwijzen voor het milieu)</li> </ol> |
| SMAL opgevat  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Praktijk (milieu)</li> <li>2. Toelichting van de lokale milieuproblemen</li> <li>3. Impliciete acceptatie van wettelijke visie op het milieu</li> <li>4. Het ontwikkelen van een eigen lokale milieuproblemen en onderzoek naar lokale milieuproblemen</li> </ol>   |

MENSENRECHTEN EN MILIEU  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?

WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?  
 WELKE VISIE OP RECHTEN VAN DE MENS EN MILIEU?

**VREDESEDUCTIE**

- |       |  |         |
|-------|--|---------|
| BREED | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afwezigheid van oorlog en onrechtvaardige ontwapening (ontwapening van onderdrukende structuren wereldwijd)</li> <li>2. Een breed begrip van vrede, inclusief vrede met de natuur (omgeving en overleving)</li> <li>3. Scholing in vaardigheden om aan democratisch schied van (onderwijs voor de wereld)</li> </ol> | OPGEVAT |
| SMAL  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afwezigheid van vrede</li> <li>2. Oost-West conflict ontwapening</li> <li>3. Beperkt begrip van vrede</li> <li>4. Scholing in studie-onderzoeksvaardigheden in een traditionele klas (onderwijs voor vrede)</li> </ol>   | OPGEVAT |

Greig/Graham Pike/David Selby (1987)  
 vertaling: Kees Both, CPS, Hoevelaken.

**Het Europese "huis" van 1994**

Ik herinner me nog heel goed hoe Michaël Gorbatsjov sprak over 'het Europese huis', van de Atlantische Oceaan tot de Oeral. Hij had daarbij niet in het minst ook een gemeenschappelijke oplossing voor milieuproblemen op het oog. Het is nog maar een paar jaar terug dat hij dat zei en toch lijkt het een eeuwigheid geleden. Wat is er sindsdien veel gebeurd!

De veranderingen in ons werelddeel gaan razendsnel. En het 'Europese huis' zoals Gorbatsjov dat zag lijkt verder weg dan ooit, ondanks (en mede dank zij) de val van de Muur, het wegvallen van de massieve Oost-West-tegenstelling. Zie de opnieuw ontwakende etnische en religieuze conflicten, die ons doen twijfelen aan de goedheid van de mens en de mogelijkheid van inclusief denken.

De economische eenwording van Europa gaat verder, zij het met veel pijn en moeite. Eén munt komt in zicht, de binnengrenzen vallen weg. Maar ook de weerstand groeit, tegen een te eenzijdig eco-

nomische benadering, voor behoud van sociale zorg en eigen culturele verworvenheden. Belangengroepen protesteren tegen Europese bemoeienis (bijv. de boeren), er is grote weerstand tegen het overdragen van nationale bevoegdheden aan een massieve Europese bureaucratie. Een bureaucratie die democratisch gezien slecht gecontroleerd wordt. Het 'eigen volk eerst' is weer te horen, en dat keert zich niet alleen tegen mensen aan de andere kant van de grens, maar ook en vooral tegen de allochtonen in eigen land. Paradoxaal genoeg organiseert extreem-rechts zich ook steeds meer op Europees niveau.

**Geen weg terug**

De grenzen vallen weg, er komt een grotere dynamiek en meer verkeer, er worden nieuwe wegen en spoorlijnen aangelegd, maar dat gaat ten kost van de natuur en van de verscheidenheid aan landschappen, die worden opgeofferd aan de "voortgang". De regionale en plaatselijke identiteit wordt zwakker, alles gaat

meer op elkaar lijken. Wordt het ene Europa natuurlijk en cultureel steeds eenvormiger=armoediger?

De politieke verdeeldheid en daardoor machteloosheid is bijna spreekwoordelijk. En hoe verdraagt de grotere welvaart, die in principe mogelijk is binnen zo'n grotere markt, zich met de wereldwijd gezien, meer beperkte milieugebruiksruimte voor de rijke landen? <sup>6)</sup>

Eenzijds zal een oplossing van milieuproblemen het beste in internationaal verband kunnen (de vervuiling trekt zich niets aan van grenzen), tegelijkertijd wordt het daardoor ook geremd.

Tenslotte noem ik de snelle technische ontwikkelingen, met positieve en waarschijnlijk ook negatieve neveneffecten, de grote werkloosheid, de groeiende concurrentie met de Verenigde Staten en lage-lonenlanden in het Verre Oosten, de neiging het ene Europa steeds sterker af te sluiten van de buitenwereld, inclusief de landen van Midden- en Oost-Europa. Toch: met alle twijfels, dilemma's en problemen die er zijn en om een oplossing



sing vragen, er is volgens mij geen weg terug, alleen vooruit. Ook al is het 'Europese Huis' een nog puinhoop, de weg terug, het zich terugtrekken op eigen stellingen, binnen eigen grenzen, het zich afsluiten voor de buitenwereld, is levensgevaarlijk. En bij die weg vooruit, naar een democratisch en ecologisch duurzaam Europa, kan het onderwijs een rol spelen.

### Wat kunnen kinderen aan?

Voordat ik aangeef wat we zouden kunnen doen moeten we ons afvragen in hoeverre kunnen kinderen (en veel volwassenen) wel internationaal kunnen (leren) denken? Kinderen groeien op in een wereld waarin zij van jongsaf aan in aanraking komen met producten uit andere landen, zonder zich dat meestal bewust te zijn. Ook komen zij steeds vaker mensen tegen van buitenlandse herkomst, wat te merken is aan uiterlijk, kleding, voedsel, gewoonten, de taal die mensen spreken, de achternamen van mensen, etc. Het buitenland is in de buurt te vinden en niet alleen in Amsterdam en Rotterdam, maar ook in Grootebroek (Lilipaly-de Voogt/H. Weda-van Gelder, 1987). Veel kinderen gaan met vakantie in het buitenland en ontmoeten anderen die in het buitenland geweest zijn en daarover kunnen vertellen. Via de TV kunnen buitenlandse zenders, programma's van buitenlandse herkomst en nieuws uit het buitenland bekeken worden. Bij het weer-journaal zien zij kaar-

ten van een groot gebied en merken zo hoe het weer zich niets aantrekt van nationale grenzen.

Zouden kinderen van nu een meer mondiaal bewustzijn hebben dan vroeger? Je zou zeggen van wel, gezien hun ervaringen. Er zijn echter enkele mitsen en maren.

### Sociale ontwikkeling

Een en ander hangt ook af van hun sociale ontwikkeling: in hoeverre kunnen zij het andere als het andere begrijpen, kunnen zij in de schoenen van anderen staan? Nogal wat ontwikkelingspsychologen beschrijven kleuters als 'egocentrisch', die bovendien gemakkelijk in stereotypen denken en kinderen in de middenbouw van de basisschool als 'concrete denkers', die moeite hebben met het zich een voorstelling maken van wat zij niet kunnen zien en tasten. Je kunt je ook afvragen of de TV een adequaat medium is om het buitenland te leren kennen. De TV manipuleert en reduceert de werkelijkheid, zelfs zo dat het 'net echt' lijkt, maar het toch niet is. Toch kunnen TV-beelden veel invloed hebben, zie de reactie op het bloedbad in Serajewo op 5 februari 1994 dat aanleiding was tot een NATO-ultimatum en Russische bemiddeling in het Bosnische conflict. De 'egocentriciteit' van kleuters wordt overigens door andere onderzoekers betwijfeld, het hangt er maar vanaf in welke situatie zij zich bevinden en hoe zij voor iets gemotiveerd zijn (Donaldson, 1983).

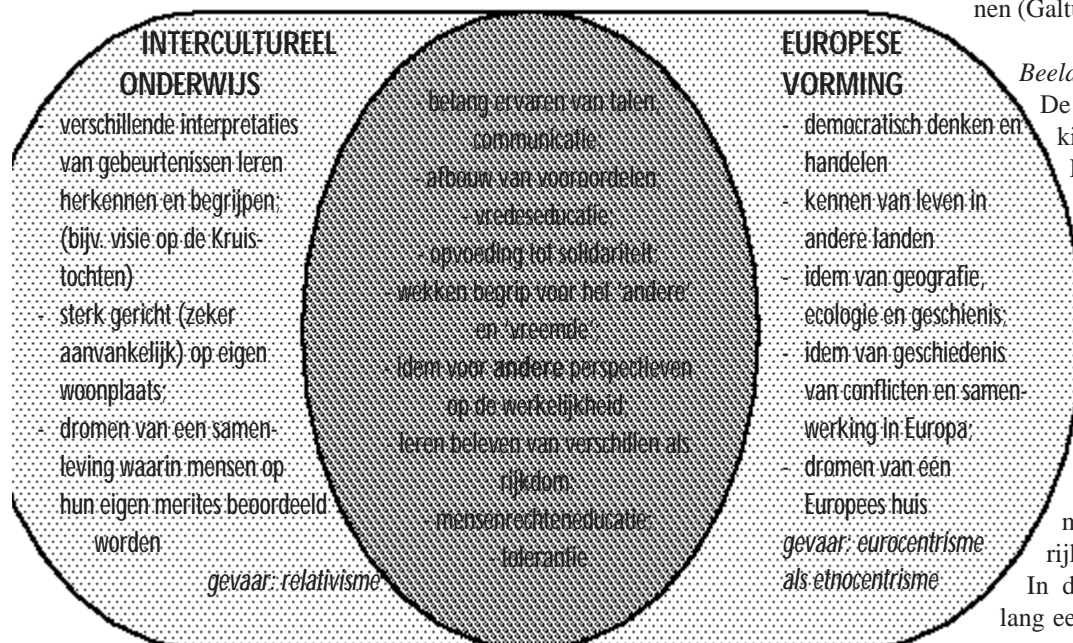
### Veiligheid

De veiligheidsbeleving is in dit alles ook van belang. Het "vreemde" en "andere" kan 'eng' zijn, te anders zijn dan het vertrouwde en bekende. Dan bereik je het tegenovergestelde van wat je wilt bereiken, sluiten kinderen zich af en ontwikkelen niet zelden een negatieve houding tegenover datgene dat wij voor hen wilden ontsluiten. Voor kinderen die een basiszekerheid ontberen geldt dat in nog sterkere mate. Het is bijvoorbeeld bekend dat jonge kinderen die alleen een poos in een buitenlands gezin moesten leven dikwijls een negatieve houding ten opzichte van de buitenlanders ontwikkelden. De houding en het voorbeeld van de volwassenen die de kinderen vertrouwen heeft hier een grote invloed.

### Jezelf en het nabije niet overslaan

Dit laatste verwijst toch naar een bepaalde volgorde of rangorde. Je kunt je niet verantwoordelijk voelen voor mensen ver weg, laat staan voor 'het leven op aarde', als je niet jezelf accepteert en je niet eerst verantwoordelijk voelt voor achter-eenvolgens je eigen gezondheid en wijze van leven en voor je familie en nabije vrienden.

Je kunt je niet medeverantwoordelijk voelen voor het aarde-huis, als je geen verantwoordelijkheid voelt voor het stukje aarde bij jou in de buurt, al is het je eigen tuin. Het is tamelijk levensvreemd en enigszins verdacht als men dat wel meent te kunnen (Galtung, 1987).



### Beelden van plaatsen ver weg

De ruimtelijke ontwikkeling van kinderen is hier ook van belang. In hoeverre kunnen zij zich een betrouwbaar beeld vormen van "verre plaatsen"? En kunnen zij werkelijk voelen dat het verre en het nabije onderling afhankelijk zijn?

In het 'Internationaal plan' waarover in het eerste artikel geschreven werd bleek het te kunnen, veertig jaar en langer geleden, zelfs bij kleuters. De manier waarop is heel belangrijk.

In de basisschool bestaat al heel lang een traditie dat bij het aardrijks-



kunde-onderwijs gestart wordt bij het nabije- de eigen kamer thuis, het lokaal op school waarvan een plattegrond gemaakt wordt, de directe omgeving van huis en school die verkend wordt, de buurt die daarna komt, het dorp en de stad, aan de hand van de stadsplattegrond en zo verder: provincie, eigen land, Europa, de wereld. Het is maar de vraag of dat de enige weg is, zeker als het alleen om papieren verkenningen gaat.

Alle onderzoek naar jonge kinderen en kaarten duidt er op dat ook jonge kinderen heel goed met kaarten kunnen omgaan- symbolen, schaal, richtingen, etc.- en dat het heel belangrijk is dat je in de hele basisschool kinderen leert werken met kaarten van de eigen omgeving, in opklimmende niveaus, bijv. de topografische kaart kunnen lezen in de bovenbouw 7). Dat betekent dus niet zozeer (alleen) een ontwikkeling naar het gebruik van kaarten van steeds grotere en abstracter gebieden, maar (ook) een groei in het gebruik van steeds complexere kaarten. Tegelijkertijd kun je volgens mij, al met kleuters, aan

de andere kant beginnen, bij de globe, zoals je ook al met kleuters kunt beginnen met luchtfoto's en kaarten van de omgeving. Kinderen van nu zijn daar, via de TV en heel veel ander informatie-materiaal (zie bijv. de prachtige sateliet-beeldfoto's die je kunt kopen), tamelijk vertrouwd mee.

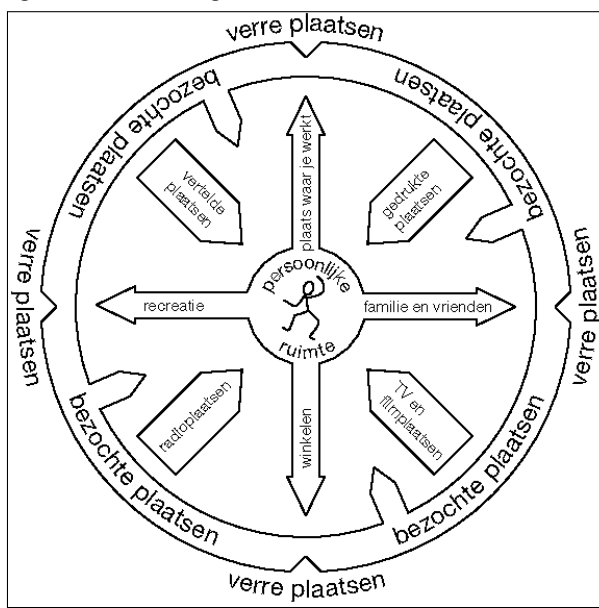
Beide perspectieven vullen elkaar aan: van dichtbij tot veraf en van veraf naar het nabije. Het is juist een opgave (ik kom daar nog op terug) om de relaties tussen het verre en het nabije te leren ervaren. Foto's, mensen die de kinderen ontmoeten, producten, etc., alles kan bijdragen aan dat besef van verbinding en verbondenheid.

De beelden van de wereld die kinderen in hun hoofd meedragen komen immers tot stand door

- persoonlijke ervaringen, het bezoeken van plaatsen, waarbij wij altijd selectieve beelden verinnerlijken;
- indirecte ervaringen, via allerlei media; de gezamenlijke invloed van media en school stelt ons in staat om verre, nooit bezochte plaatsen te leren kennen en ons daarover een mening te vormen.

In onderstaand schema wordt dit samengevat en worden de belangrijkste 'beeldvormers' genoemd.

Kinderen ontwikkelen gedetailleerde beelden van persoonlijke ruimten 8), waarbinnen zij zich vrijwel dagelijks bewegen, in huis en buurt. De beelden van plaatsen verder weg in de eigen omgeving zijn al een stuk minder precies, van plaatsen verder weg nog minder nauwkeurig. Het vormen van zulke beel-



den is resultaat van een communicatieproces. De waarnemer selecteert hierbij ook. Hierbij moeten twee kanttekeningen gemaakt worden:

- het vormen van een beeld van de eigen omgeving kan en moet samengaan met, en ondersteund worden door, het leren hanteren van 'beeldvormers' (kaarten, luchtfoto's, etc.) die voorts weer kunnen dienen om zich een beeld van gebieden ver weg te vormen; de eigen omgeving is zodoende ook 'materiaal' om deze vaardigheden te leren;
- mensen (kinderen) die 'vreemd' zijn in jouw omgeving kunnen je soms attent maken op zaken die jij daar nog nooit hebt gezien, juist vanuit een grotere onbevangenheid, oftewel: anderen kunnen je helpen het 'eigene' beter te leren kennen!

### Het andere is veel interessanter dan het bekende

Als onderwijzer was ik een overtuigd aanhanger van omgevingsgericht onderwijs en heel actief op dat terrein. Met de

kinderen werd de schoolomgeving uitvoerig verkend: de vijver tegenover de school en de dieren die daarin leefden, de nestkastbewoners in het belendende bosje, het stadhuis en de gemeenteraad, de haven, etc. Als je niet thuis bent in je eigen omgeving, dan weet je niet waarover je het hebt, dan blijft alles abstract en verbaal.

Toen las ik de kritiek van een Amerikaanse onderwijs-

pedagoog, Bruner op het beginnen met het bekende. 9) Waarom zou je beginnen met bijvoorbeeld de postbode en de melkboer? Dat is voor kinderen toch niet echt interessant? Ze zijn voor hen veel te vertrouwd, wat je ervan leert is oppervlakkige kennis.

Je moet, volgens Bruner, juist bij het vreemde en andere beginnen, bijvoorbeeld bij de Eskimo's van Groenland. Via speciaal gemaakte films, via verhalen, voorwerpen, etc. werd de wereld van de Netsilik-eskimo's zo dichtbij mogelijk gebracht.

Ik heb ook dat soort materiaal gebruikt en herinner mij heel goed hoe gefascineerd de mid-

denbouwkinderen waren door het leven van de Eskimo's in hun extreme omgeving, bijvoorbeeld over hun vaardigheid in het maken van een slede met in onze ogen 'primitieve' middelen. Volgens Bruner raak je zo de kern, de essentie veel meer, juist vanuit het contrast met het vertrouwde.

Als je hoort en ziet hoe Eskimo's nog niet zo lang geleden oude mensen achterlieten en lieten sterven, dan geeft dat volop stof tot nadenken over oud worden en de omgang met oude mensen bij ons.

Betekent dit dat de weg van het bekende naar het onbekende, van het nabije naar het verre niet vruchtbaar is?

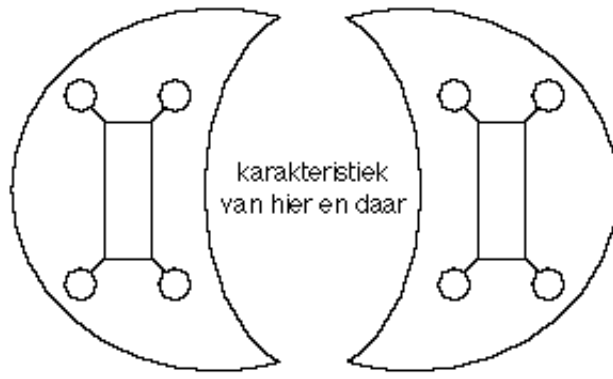
### Vergelijken

Het onbekende is niet hetzelfde als het verre, maar is, als je erop let, ook in de directe omgeving te vinden. Dat geldt voor de natuur en voor de mensenwereld. Ik herinner mij bijvoorbeeld hoe we op het schoolplein ontdekten dat tussen groepen van twee verschillende soorten mieren een soort veldslag woedde. Ik herinner de lezers van dit blad hierbij aan

HIER

DAAR

De twee gebieden kunnen aan elkaar worden gespiegeld.  
Schematisch kunnen we dit als volgt weergeven:



de artikelen van Rachel Carson over 'verwondering', die gedurende jaargang 7 in Mensen-kinderen gepubliceerd werden en die vol staan met dergelijke fascinerende zaken die vlakbij te vinden zijn, als je erop gespist bent. Zo kun je ook wat mensen en hun activiteiten betreft gezegd om de hoek boeiende ontmoetingen hebben. Jos Elstgeest heeft daar keer op keer op gewezen (zie het aan zijn werk gewijde themanummer- nov. 1993-van ons blad).

Anderzijds vind je soms heel ver weg (toch weer) dezelfde zaken, tot je vreugde of juist niet.

Wat wel heel waardevol en bewustmakend is, is het vergelijken, van het nabije en vertrouwde enerzijds en het verre en vreemde anderzijds.

Vergelijken kun je doen aan de hand van vragen, binnen thema's die aanleiding geven tot het onderzoeken van overeenkomsten en verschillen. Dat is wereldoriëntatie. Internationaal leren als wereldoriëntatie, door vergelijken. Dit vergelijken is het vruchtbaarst als kinderen in hun eigen omgeving onderzoek doen en dat kunnen vergelijken met soortgelijk onderzoek elders, bijvoorbeeld binnen een partnerschapsrelatie met een school elders, met bijbehorende correspondentie tussen groepen.

### Wereldwijd denken, plaatselijk handelen

Hierboven kwam al de heen-en-weer-beweging tussen het nabije en het verre aan de orde. Bovendien stelden we de vraag in hoeverre internationaal denken en handelen mogelijk is. Ik wil daar nog eens, op een andere manier op terugkomen. Want je kunt je ook afvragen in hoeverre het wel wenselijk is. Twintig jaar geleden verschenen er publikaties waarin de mobiele mens, die de ruimte van deze aarde veroverd hoog geprezen werd. Er zou een nieuw mensentype aan het ontstaan zijn, dat geen probleem heeft met vaak verhuizen, dat de hele wereld als zijn werkterrein ziet. Ik zie daar, eerlijk gezegd, maar heel gedeeltelijk positieve kanten aan. Een begrip dat hier ook bij past is 'ontworteling'. Ellen

Warmond zei het zo: 'overal thuis en steeds ontheemder'. Mensen hebben ook bindingen nodig met een plek, waar ze wonen, zich thuis voelen en waarvoor zij zich ook verantwoordelijk kunnen voelen. Natuurlijk kunnen daar ook negatieve kanten aan zitten: zie de vreemdelingenhaat. Maar dat betekent nog niet dat we deze behoefte moeten ontkennen. 10) Wel dat anderen, van

huis en haard verdreven mensen, ook recht hebben om te wonen, allereerst op de plek waar ze vandaan komen, anders bij ons, ik elk geval tijdelijk.

We kunnen niet de hele wereld op ons nek nemen. Maar ons handelen in de eigen omgeving is wel met vele draden verbonden met bijvoorbeeld milieuvraagstukken en met armoede en afhankelijkheid elders in de wereld. Daarom geldt: we moeten wereldwijd denken (leren zien dat alles met alles samenhangt), maar plaatselijk handelen. Tussen die twee polen moeten we heen en weer gaan.

In het volgende artikel in deze reeks wordt dat onder andere uitgewerkt voor schoolpartnerschappen. Het vierde en laatste artikel wordt geschreven op grond van een gesprek tussen een vijftal mensen uit Jenaplanscholen die ervaring hebben met internationaal leren.

### NOTEN

1) Zie daarover:

- het Nederlandse materiaal van het EEG-NME-project:
- Natuur- en Milieueducatie voor het Basisonderwijs- twee schoolwerkplannen;
- Handboek Water
- Handboek Lucht
- Handboek Bodem
- Handboek Energie

uitgegeven door het CEVNO, Nassauplein 8, 1815 GM Alkmaar, 1987.

- Sterling, S./G. Cooper (1992), In Touch- Environmental Education for Europe, WWF/UK, Godalming, Surrey, England.

2) Het Nederlandse contactadres van GREEN is: A. Wals, Landbouw Universiteit, Postbus 8130, 6700 Wageningen

3) Ontleend aan: Greig, S./D. Selby/ Pike (1987). Opgepast! "Smal" in dit schema betekent niet 'verkeerd'. Brieven schrijven voor Amnesty valt binnen de 'smalle' benadering van mensenrechteneducatie, maar is op zich heel zinvol. De 'smalle' benadering hoort ook binnen de 'brede', omgekeerd niet.

4) Het is heel merkwaardig dat in onze tijd die bol staat van nationalistisch, etnisch en religieus geweld, de vredeseducatie in ons land zwaar onder druk staat. Typerend daarbij is het opgaan van de Stichting Vredesopbouw in een grotere organisatie voor burgerschapsvorming. Twee medewerkers voor vredeseducatie, Geu Visser en Jan Durk Tuinier (van hem verscheen een artikel in Mensen-kinderen, Oorlog voeren is mensenwerk, vrede maken ook, nov. 1992) richtten een Stichting Vredeseducatie op, waarin zij op free lance-basis hun werkzaamheden proberen voort te zetten en verder te ontwikkelen. Het adres is: Stichting Vredeseducatie, Veeartsenijstraat 165, 3572 DJ Utrecht.

5) Achterhuis, H. (1990).

- 6) De Indiase atoomgeleerde en milieu-activiste (die dit jaar de alternatieve Nobelprijs ontving) Vandana Shiva spreekt in een interview (Meer, J. v.d., 1994) over 'het primitieve noorden' (dat over-, in plaats van onderontwikkeld is). We zijn gewoon niet slim genoeg, 'traditionele' methoden kunnen veel slimmer zijn (al kunnen ze soms ook meer verspillend zijn).
- 7) Veel informatie over dit onderzoek werd samengevat in:  
Both, K. (red.)(1992), *Ruimte en Jenaplanschool- achtergrondinformatie ten behoeve van de ontwikkeling van wereldoriëntatie in Jenaplanscholen, CPS, Hoevelaken. Deze informatie werd ook gebruikt in de materialen rond de leerlijn 'Ruimte' in de inleidende map van het project 'Wereldoriëntatie Jenaplan' van de SLO (in voorber.)*.
- 8) In het Engels wordt hier gesproken over 'place', in onderscheid van de neutrale 'space'.
- 9) Bruner, J.S. (1971), *Naar een onderwijstheorie, Universitaire Pers Rotterdam. Een van de programma's die Bruner in dat kader ontwierp is "Man- a course of Study". De boeken hiervan zijn op het CPS te raadplegen.*
- 10) Zie over de antropologie van het wonen vooral: *Bollnow- Nieuwe Geborgenheid. Een samenvatting van de delen van dit boek die hierop betrekking hebben (plus van andere hier relevante publikaties) is te vinden in Both, K. (red.)(1992).*

#### **GERAADPLEEGDE LITERATUUR.**

*Geïnteresseerden kunnen deze literatuur in principe op het CPS inzien (informatie: Kees Both).*

- Achterhuis, H.J (1990), Van moeder aarde tot ruimteschip- Inaugurale Rede, Landbouw Universiteit, Wageningen*
- Both, K. (red.), Ruimte en Jenaplanschool- materiaal ter ondersteuning van de ontwikkeling van wereldoriëntatie in Jenaplanscholen, CPS, Hoevelaken.*
- Both, K. (1993), Anders en vreemd- inktvis? Nee, dank u, Natuur aan de Basis, jrg. 3, nr. 3, jan/febr. 1993.*
- Bruner, J.S. (1971), Naar een onderwijstheorie, Universitaire Pers Rotterdam.*
- Fox, M. (1992), Schepping en spiritualiteit- gaven tot bevrijding, Meinema, Zoetermeer.*
- Galtung, J. (1980), Ethics in a Global Perspective, Paper 1986 Humanist World Congress.*
- Greig, S./ G. Pike/ D. Selby (1987), Earthrights - education as if the planet really mattered, WWF-UK/Kogan Page, London.*
- Judson, S. (ed.), A Manual on Nonviolence and Children, New Society, Philadelphia.*
- Kiper, H. (1991), Europa als Thema im Sachunterricht der Grundschule?, Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, jrg. 19, nr. 6*
- Luchtenberg, S. (1990), Erziehung zu Europa und Interkulturelle Erziehung, Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, jrg. 18, nr. 7.*
- Meer, J. v.d. (1994), Het primitieve Noorden- interview met Vandana Shiva, Milieudefensie, jrg. 23, nr. 1, januari.*
- Meiers, K. (1992), Europa als Thema in der Grundschule, Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, jrg. 20, nr.1*
- Oonk, G. H. (red.)(1985), Pedagogische Concepten van Mondiale Vorming, Vredesopvoeding en Europese Vorming- analyse en kritiek, CEVNO, Alkmaar.*
- Orlick, T. (19..), Spelen zonder winnen, Bert Bakker, Amsterdam.*
- Pike, G./D. Selby (1991), Global Teacher, Global Learner, Hodder and Stoughton, London.*
- Poort-van Eeden, J. (red.), Thuis in de Wereld, Overleggroep Mondiale Vorming in het Onderwijs, Haarlem.*
- Vriens, L. (1994), Vredeseducatie (I), Kerk en Vrede, jrg. 49, nr. 1, febr. 1994.*

## INTERNATIONAAL LEREN (3)

### *De kortste weg naar jezelf is een reis om de wereld.*

*In het eerste artikel van deze reeks (januari 1994) was de vraag aan de orde wat wij met betrekking tot 'internationaal leren' van het verleden kunnen leren en daaruit moeten vasthouden. De 'Neu-europäische Erziehungsbewegung' waarover Petersen schreef, het 'Internationaal Plan' van Kees Boeke, het 'inclusief denken' van Feitse Boerwinkel en andere bouwstenen werden weer eens tevoorschijn gehaald en goed bekeken op hun bruikbaarheid voor nu.*

*In het tweede artikel (maart 1994) werd vooral ingegaan op de vraag of basisschoolkinderen wel internationaal kunnen leren denken en, zo ja, hoe je dat dan in het algemeen het beste kunt aanpakken. Het systematisch vergelijken van het 'eigene' en het 'vreemde', van het vertrouwde en het verre kwam daaruit naar voren als de belangrijkste strategie.*

*Ditmaal komen we nog dichterbij de praktijk, als we ingaan op landenstudies, schoolpartnerschappen en het als leraren hospiteren in scholen in een ander land. Daarbij is naar mijn overtuiging de wereldoriëntatie een vruchtbaar, ja waarschijnlijk het vruchtbaarste kader voor internationale contacten. Maar vooraf eerst enkele opmerkingen over het al of niet exclusieve Jenaplan-karakter van de hier gepresenteerde visie op Internationaal Leren.*

#### Een brede beweging

Uit het voorgaande kan wellicht de indruk ontstaan dat ik zou pleiten voor een exclusieve Jenaplanvisie op Internationaal Leren, dus met uitsluiting van andere onderwijsconcepten. Niets is minder waar. Ook als ik suggereer, aan het eind van het eerste artikel, dat de basisprincipes Jenaplan wel eens de kern van een Europees schoolconcept zouden kunnen vormen, is dat niet exclusief bedoeld. Het is interessant dat de naam 'Jenaplan' nergens in de basisprincipes voorkomt en als je het er niet boven zou zetten zouden wellicht meer mensen dan nu zich daarin willen verdiepen en zich daarin herkennen. Er zit op dit punt een bepaalde spanning binnen het Jenaplan-concept. Enerzijds is het altijd gegaan (en gaat het nog steeds, zie de doelstellingen van de NJPV) om het beïnvloeden van het onderwijs-in-de-breedte, waarbij de naam er niet zo toe doet, wel het concept. Anderzijds gaat het om het ontwikkelen van Jenaplanscholen en het behartigen van de belangen van Jenaplanscholen, om een eigen 'Jenaplan-diploma', etc. Vooralsnog zie ik geen aanleiding om de naam 'Jenaplan' te laten verdwijnen en Jenaplanscholen op te laten gaan

in een groter geheel, maar op termijn zou het daartoe kunnen komen, juist vanuit dat idee van breedte-werking.

Een ander kenmerk van Jenaplan dat hier belangrijk is is de openheid naar andere vernieuwingen toe. Suus Freudenthal noemde het Jenaplan dan ook een ontvankelijk grondmodel, open voor het opnemen van ideeën van elders, zonder de eigen identiteit te verliezen. Dat is altijd al zo geweest, zie Petersens schets van de 'Neu-europäische Erziehungsbewegung', waarin hij vele bewegingen bespreekt. Petersens Jenaplan is wel getypeerd als een 'scheppende synthese', met invloeden uit bijvoorbeeld de USA (Röhrs, 1993), van Montessori en vele anderen. Dat wordt soms als een zwak punt van het concept gezien, ik zie het eerder als een sterk punt. In het verleden beïnvloedden verschillende onderwijsconcepties elkaar over en weer. Ook voor de Nederlandse Jenaplanscholen geldt dat zij zich, behalve door de geschriften over Petersens Jenaplan en de praktijk van Duitse Jenaplanscholen (destijds vooral in Keulen en omgeving) hebben laten inspireren vanuit allerlei bronnen, bijvoorbeeld:

- de 'non'-graded school' uit de USA;

velen realiseren zich niet dat de organisatiestructuur van een Nederlandse Jenaplanschool sterk door Amerikaanse visies beïnvloed is! (zie daarover de vele artikelen uit Amerikaanse bron in de eerste jaargangen van Pedomorfose en tevens: Goodlad/Anderson, 1959/1987; Anderson/Pavan, 1993)<sup>1)</sup>

- het lezen-leren en andere ideeën uit de Engelse infants' schools: zie daarover de vele artikelen in Pedomorfose (ten dele gebundeld in: Both, K, red., 1987) en de publikaties van Jan Neuvel (Neuvel, e.a. 1988 en Neuvel, 1990); in dit verband wijs ik op de vele 'Engelandvaarders' onder de Jenaplanners in de jaren zeventig;
- de Freinet-pedagogiek;
- de opvattingen over 'vrijheid' en over het begeleiden van kinderen in de blokperiode, mede beïnvloed door Maria Montessori.

Niet zo lang geleden maakte ik tijdens een conferentie in Duitsland (opnieuw) kennis met de opvattingen van Maria Montessori over 'kosmische opvoeding/kosmisch onderwijs en raakte daarvan onder de indruk. Dat heeft alles te maken met 'internationaal leren' en verdient zeker ook bij ons aandacht.

Contacten tussen vernieuwingsscholen en vernieuwingsbewegingen, ook internationaal, liggen helemaal in de lijn van de ontwikkeling van het Jenaplanonderwijs tot nu toe. Het bezoeken van scholen in het buitenland, liefst pedagogisch enigszins verwante scholen, kan uiterst vruchtbaar zijn, evenals het ontvangen van buitenlandse bezoekers in de eigen school. Maar hoe kun je het beste van elkaar leren, hoe kun je dat methodisch vormgeven? Daarop ga ik verderop nader in. Maar eerst worden enkele andere vormgevingen van internationaal leren beschreven.





## GLOBIQO

Zoek iemand die

- |  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| A naar een of ander ver-land gereisd heeft                     | B een pen-vriend heeft in een ander land                | C een vreemde taal aan het leren is                                | D familie heeft in een ander land                                       |
| E een bezoeker uit een ander land geholpen heeft               | F een muzik-groep uit een ander land houdt              | G een lied-ingstuk draagt dat in een ander land gezongen is        | H een roedel uit een ander land houdt                                   |
| I een bekende sport-figuur uit een ander land kan noemen       | J thuis een auto heeft die in een ander land gemaakt is | II met iemand gepraat heeft die in een ander land gevraagd heeft   | L in een huis voort voor meer dan één taal gesproken wordt              |
| H het gelden een verhaal in de literat-zag o-er een ander land | II iets o-er een ander land geleerd heeft via de TV     | O een TV of ander appa-raat heeft dat in een ander land gemaakt is | P een ouder of ander fami-lielid heeft die in een ander land geboren is |

A naam	B naam	C naam	D naam
land	land	land	land
E naam	F naam	G naam	H naam
land	land	land	land
I naam	J naam	II naam	L naam
land	land	land	land
H naam	II naam	O naam	P naam
land	land	land	land
helemaal vol? .....BINGO!!			

### Wereldoriëntatie

Wat kun je concreet doen? We hebben in het eerste artikel een aantal mogelijkheden uit het verleden leren kennen die nog steeds de moeite waard zijn en gepraktiseerd worden:

- verhalen verzamelen en vertalen, vertellen en lezen, ermee spelen en werken; dat is nu eenvoudiger dan destijds, er is meer materiaal, al had het op deze wijze ter beschikking stellen in het 'Internationaal plan' het voordeel dat de deelnemende scholen over dezelfde verhalen konden beschikken; dat zou nu, door internationale samen-

werking, in principe ook nog kunnen;

- geschiedenisonderwijs meer cultuur-historisch richten, in plaats van (vooral) politieke geschiedenis; in moderne geschiedensismethoden (zoals 'Bij de tijd') en didactiekboeken (zie de recensie van 'Verleden-heden-toekomst', Both, 1989) is dat inmiddels gemeengoed geworden, al kan het nog sterker verbonden worden met 'internationaal leren';
- aandacht voor hoe mensen leven in onder andere het aardrijkskunde-onderwijs; hier kan de TV goede dienst bewijzen (ik herinner mij een schitterende serie van de onderwijs-tv over

'Kinderen in Europa'), met daarnaast kinderliteratuur: 'De kinderen van de grote fjeld', 'Ze verdrinken ons dorp', 'Lawines razen', etc.;

- het verkennen van één land, in project-vorm inclusief het zoeken naar aanknopingspunten daarvoor in de eigen omgeving; zie als voorbeeld de map van Jos Elstgeest- Kinderen op zoek naar Frankrijk (zie ook Elstgeest, 1993); verschillende groepjes kinderen kunnen daarbij deelaspecten van het betreffende land bestuderen of per groepje een verschillend land nemen; ik zou willen adviseren eerst een land samen aan te pakken om de werkmetho-den in de vingers te krijgen en daarna verschillende landen door verschillen-de groepjes te laten uitwerken;
- dit kan leiden tot het maken van losbla-dige 'landenboeken', die steeds aange-vuld kunnen worden en die in het documentatiecentrum staan; kranten-berichten, bezoekers, kaarten, vakantie-ervaringen en -foto's, etc. kunnen het geheel verrijken; zodra een land meer in het nieuws komt kunnen deze boe-ken erbij gepakt worden en ook weer aangevuld worden;
- het vergelijken van plaatsen en bewo-ners daarvan aan de hand van bepaalde vaste thema's/vragen, onder andere: 'stel je voor dat jij daar zou leven?' de ervaringsgebieden voor WO in de Nederlandse Jenaplanscholen bieden daarvoor veel aanknopingspunten;
- het integreren van bovenstaande acti-viteiten in (internationale) schoolpart-nerschappen en schoolcorrespondentie; over dit laatste nu wat meer.

### Partnerschappen en correspondentie

Een rijke vorm, die echter minder een-voudig te realiseren is, is het opbouwen van min of meer vaste relaties tussen partners in binnen- en buitenland. De NJPV streeft daar wel naar. Zo heeft de regio Friesland regelmatige contacten met een lerarenopleiding in Nürnberg, waaruit ook andere contacten groeiden: Duitse studenten die na een week school-bezoeken Nederlands gingen leren om in scholen hier te kunnen hospiteren, afge-studeerden die bezig bleven met Jena-plan en een werkgroep vormden die in Beieren een of meer Jenaplanscholen van de grond proberen te krijgen en

inmiddels ook een Beierse versie van Mensen-kinderen gaan uitbrengen, de regio-coördinator die een week naar Nürnberg uitgenodigd wordt, vriendschappen die ontstaan. Elders gebeuren ook dergelijke dingen.

Een gevolg hiervan kan ook zijn dat stamgroepen met elkaar gaan corresponderen, wat vanwege taalproblemen moeilijkheden en eigen mogelijkheden geeft. Soms is het Engels daarbij 'tussentaal'. Een dergelijke schoolcorrespondentie is, in de taal van wereldoriëntatie, een rijke en complexe ontmoetingsvorm.<sup>2)</sup>

Maar je kunt eenvoudiger beginnen, zeker met jonge kinderen. Hoewel zelfs kleuters, zoals we al zagen in het eerste artikel, het ook verder weg kunnen zoeken hoeft het niet altijd zo spectaculair. We kunnen beginnen met de correspondentie met een school (stamgroep) in een dorp of stad niet zover weg of in een andere wijk van de (grote) stad, verbonden met bezoeken aan elkaar. In de regio Zuid-Limburg is hiermee geëxperimenteerd met kleutergroepen, die ook bij elkaar op bezoek gingen, waarbij de werkelijkheid heel anders was dan de 'vreemde' kinderen vooraf hadden gedacht (en in beelden vastgelegd).

Voorts kan een school in een andere streek van het eigen land partner zijn, het liefst met een zoveel mogelijk andere schoolbevolking en/of in een heel andere omgeving.

Bijvoorbeeld een school met veel allochtone kinderen als men zelf een vrijwel 'witte' school is of omgekeerd. Het elkaar bezoeken is hier nog relatief eenvoudig. Zo hebben in het verleden kinderen van de Jenaplanschool in Berlicum (Friesland) een uitwisseling gehad met de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven en zo zijn er waarschijnlijk meer ervaringen op dit terrein.

Een stap verder is correspondentie en partnerschap met een school waar ze de eigen taal (Nederlands) ook kunnen lezen/verstaan en schrijven/spreken, maar dan zonder de mogelijkheid van bezoeken, bijvoorbeeld met een school op de Antillen.

Een andere mogelijke vervolgstap is een partnerschap met een school in een ander Europees land, waarbij in elk geval de leraren elkaar ontmoeten en wie weet

ook de kinderen. De hoofdzaak is echter het contact via allerlei vormen van correspondentie.

Tenslotte kan er een partner gezocht worden in een Derde-wereldland, via een ontwikkelingsorganisatie.<sup>3)</sup>

### Wat moet je in elk geval afspreken?

Om teleurstelling te voorkomen moet je een aantal zaken goed afspreken. Het is heel demotiverend als je geweldig je best hebt gedaan en een heel pakket met teksten, tekeningen, foto's naar een klas/school in het buitenland hebt gestuurd en voorts niets terughoort. De ervaring leert dat een enthousiast begonnen schoolcorrespondentie, zeker naar het buitenland, dikwijls na korte tijd doodloopt, als er geen goede afspraken gemaakt worden.

Het is belangrijk dat de betrokken leraren/scholen het eens zijn over de volgende zaken:

- de doelstellingen voor suggesties op dat terrein: zie de volgende paragraaf van dit artikel;
- of het gaat om correspondentie tussen individuele kinderen of een of meer stamgroepen/klassen; als 'internationaal leren' een vaste plek in het schoolwerkplan moet krijgen ligt het voor de hand om partnerschappen tussen groepen/klassen te ontwikkelen; in een aantal gevallen zullen (maar dan vooral op het niveau van schoolteams) ook relaties tussen scholen ontwikkeld worden, waarbinnen dergelijke partnerschappen tussen kinderen een plaats vinden;
- de duur waarvoor de relatie wordt aangegaan. het verdient aanbeveling steeds voor een jaar afspraken te maken en dan te besluiten tot verlenging of niet; een meerjarig partnerschap tussen scholen is de meest optimale werkwijze, maar de ervaring leert dat je beter in kortere perioden kunt denken: liever een goed jaarproject dan een moeizaam meerjarencontact; het wisselen van partner na een of meer jaren kan bewust overwogen worden, afhankelijk van de evaluatie; het heeft voordelen om met een school/klas in een totaal andere omgeving relaties aan te knopen;
- de werkwijze: frequentie, wijzen van

communicatie, taal, rol leraren; zie bouwstenen daarvoor verderop in dit artikel;

- mogelijke inhoudelijke thema's;
- evaluatie momenten, aandachtspunten, wijze waarop.

Het is aan te bevelen de afspraken in een soort 'contract' vast te leggen, waarbij (zeker als het in het schoolwerkplan of de veranderingsparagraaf wordt opgenomen) bij ons instemming van het bevoegd gezag nodig is; probeer ook aan de andere kant een dergelijke formele steun voor elkaar te krijgen. Ook kan geprobeerd worden extra financiële middelen voor deze internationalisering te vinden.

### HOE VIND JE EEN PARTNERSCHOOL?

Enkele mogelijkheden zijn:

- via buitenlandse bezoekers;
- via de Kring Buitenland van de NIPV/ het landelijke coördinatiepunt;
- via hogescholen/PABO's veel PABO's hebben relaties met opleidingen in het buitenland;
- via het Europees Platform in Alkmaar

### Waar gaat het om?

Bij schoolpartnerschappen, dichtbij, maar vooral ook verderweg en internationaal, gaat het om leren-door-vergelijken: anderen die jouw werkelijkheid anders zien dan jijzelf ('de wisselwerking van identiteit en imago', zie het eerste artikel), het elkaar helpen stereotype beelden en vooroordelen te corrigeren. jijzelf die de eigen werkelijkheid anders leert zien. Met betrekking tot dit laatste punt wijs ik op de ondertitel van dit derde artikel, een uitspraak van de filosoof Graf Keyserling: 'de kortste weg naar jezelf is een reis om de wereld'.

Bij internationaal leren gaat het om het verwerven van belangrijke begrippen door kinderen (sleutelbegrippen), vaardigheden en houdingen/waarden. Deze hebben weer te maken met het als mensen samenleven op deze planeet, samen met mede-schepselen, die ook recht hebben op leven en overleven.

Enkele van dergelijke sleutelbegrippen zijn:

- wederzijdse afhankelijkheid (interdependentie) van mensen onderling en mens en natuur;
- samenwerking en conflict, conflict-oplossing- bij voorkeur geweldloos;
- oorzaken-gevolgen;
- systeem: ketens van gebeurtenissen, zichtbaar en onzichtbaar;
- ontwikkeling;
- macht;
- mensenrechten;
- diversiteit;
- partnerschap van mensen onderling en mens en natuur.

Belangrijke vaardigheden liggen op het terrein van de sociale vaardigheden, zoals: luisteren, empathie, feed back geven en ontvangen, onderhandelen, bemiddelen, helpen, expressie van gevoelens en communiceren van informatie op diverse manieren, diverse soorten kaarten kunnen lezen, met de bijbehorende ruimtelijke begrippen en vaardigheden.

Verder: waarnemen, andere vormen van verwerven en kritisch verwerken van allerlei soorten informatie, kunnen onderzoeken, omgaan met weerstanden, planning en effectief met de tijd omgaan, zaken van verschillende kanten kunnen bekijken, probleemoplossend handelen, verbeelding.

Belangrijke houdingen en waarden zijn: geloof in eigen kunnen; eerlijkheid tegenover jezelf; aandacht voor kwetsbare mensen en lijdenden, ook voor kwetsbare niet-menselijke medeschepselen; je inzetten voor rechtvaardige verhoudingen, medegevoel, eerbied voor het leven, positief waarderen van verscheidenheid, kunnen leven met vragen en onzekerheid, gevoel voor schoonheid, verlangen naar heelheid, hoop.

Meer specifiek voor internationale schoolcorrespondentie kunnen we dit als volgt formuleren:<sup>4)</sup>

- Kinderen en jongeren aanmoedigen en helpen kennis en begrip te ontwikkelen van zichzelf, de gezinnen waar zij bijhoren, vrienden, hun plaatselijke omgeving en natuurlijke milieu en hun land door middel van een heel scala aan studiemethoden.
- Kinderen en jongeren aanmoedigen en

helpen dit begrip van zichzelf, hun buurt, milieu en land naar anderen toe te communiceren, evenals hun gevoelens en houdingen hier tegenover.

- Kinderen en jongeren in staat stellen iets te leren van en over mensen, omgevingen, milieus en wijzen van leven in andere delen van de wereld, doordat ze gelijksoortige boodschappen ontvangen van kinderen van hun eigen leeftijd en deze actief bestuderen.
- Door dit diepere begrip is er een basis voor het tegengaan van vooroordelen, het ontwikkelen van sympathie en een zorgende houding tegenover andere volken en wijzen van leven en een besef van verantwoordelijkheid voor natuur en milieu, zowel plaatselijk als wereldwijd.

Duidelijkheid over de bedoelingen is, zoals al eerder gesteld, van groot belang in de onderhandelingen tussen aanstaande partners.

#### **Waar kan het over gaan? Ervaringsgebieden**

Vergelijken doe je aan de hand van aandachtspunten en vragen. Deze aandachtspunten en vragen kunnen ontleend worden aan de ervaringsgebieden voor wereldoriëntatie, maar de partner zal waarschijnlijk vanuit een ander kader werken. Toch kan naar gemeenschappelijke thema's gezocht worden.

Bij wijze van voorbeeld geef ik enkele vragen die gebruikt kunnen worden en die uitgangspunt kunnen zijn voor onderzoek:

#### **Didactiek en organisatie**

Bij deze schoolpartnerschappen zijn de didactische principe van exemplarisch leren en onderwijzen ('niet het vele is goed, maar het goede is veel') en van ontdekkend-onderzoekend leren heel belangrijk. De schoolcorrespondentie vormt, zoals al gezegd, een rijke en complexe ontmoetingsvorm.

De kinderen stellen vragen en doen aan de hand daarvan onderzoek in hun eigen omgeving, brengen daarover allereerst verslag uit in de eigen groep en in tweede

instantie aan de partner-groep of -school. Een van de vormen van het onderzoek is het actie-onderzoek, dat gericht is op het verhelderen en veranderen van de situatie (Wals, 1992).

Een zeer geëigende organisatievorm voor schoolcorrespondentie is het project. Daarover valt relatief eenvoudig iets te melden. Maar ook allerlei kleinere, min of meer spontane situaties, zoals gesprekken, gebeurtenissen in de groep, etc. kunnen interessante stof zijn voor schoolcorrespondentie.

Dat geldt deste meer als ook individuele kinderen met elkaar corresponderen.

Een logboek of dagboek, individueel of van/namens de groep, is daarbij een belangrijke bron, allereerst voor de betreffende klas/stamgroep zelf, maar ook als bron voor de correspondentie.

#### **Middelen en bronnen**

Allerlei 'beeldvormers' over de eigen situatie naar de partner toe en omgekeerd zijn hier van belang:

- tekeningen;
- schilderijen, door kinderen gemaakte schilderijen en andere grafische expressiemiddelen;
- teksten (proza en poëzie);
- muziek, liedjes;
- beschrijvingen van spelletjes;
- foto's en dia's;
- geluids- en videobandjes;
- TV-programma's;
- munten en postzegels;
- woordenboeken;
- reizigers, andere mensen die te interviewen zijn;
- kaarten (!) en plattegronden; als uitloper van het leerplan voor ruimte en kaarten moeten de kinderen kaarten van de omgeving van de partnerschool kunnen interpreteren; ze moeten het tweedimensionale model dat de kaart is om kunnen zetten in drie dimensies, een kaart min of meer (het blijven hypothesen als je de betreffende omgeving niet uit eigen ervaring kent) tot leven kunnen wekken; maar dat veronderstelt dat de kinderen vertrouwd zijn met kaarten van hun eigen omgeving, met name de topografische kaart;
- berichten uit de krant;
- boeken;
- artefacten ('echte dingen');
- etc.

Op grond hiervan kunnen 'reportages' samengesteld worden of een boek.

Als communicatiemiddel, met eigen mogelijkheden en beperkingen, wordt de fax steeds interessanter en betaalbaarder. Nog een heel ander en uitdagend middel is E-mail, het corresponderen per computer. Daarover is destijds in Mensenkinderen bericht (Keulen, 1990). Het valt te verwachten dat deze mogelijkheid steeds meer binnen bereik van basisscholen komt.

Van de informatiebronnen noemen we met name de ouders, die langs deze weg ook bij de schoolpartnerschap betrokken worden.

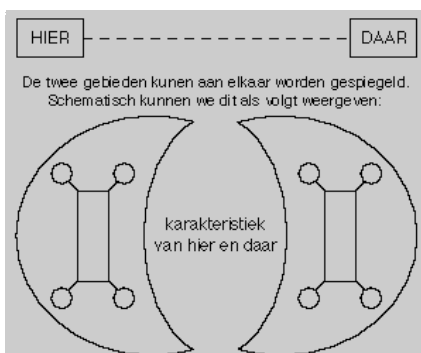
De financiële bronnen vormen een eigen

probleem, zeker als ook reiskosten nodig zijn. Daarvoor kan nogal eens een beroep gedaan worden op potjes voor internationale contacten, bij de plaatselijke en landelijke overheid en bij Europese organen.

### Vreemdetalen-onderwijs

Het taalverschil vormt een probleem voor de communicatie, maar tevens een uitdaging en stimulans voor vreemde talen-onderwijs. Natuurlijk kun je ook in andere dan geschreven talen (allerlei beelden met name) corresponderen en het exploreren van mogelijkheden op dat terrein is, zoals we al zagen, een uitda-

ging op zichzelf en niet alleen voor jonge kinderen. Maar ook moet je nagaan of er mogelijkheden zijn voor een gemeenschappelijke schriftelijke correspondentietaal. Petersen noemde destijds (zie het eerste artikel) Engels en Esperanto als verkeerstalen. Esperanto is op de achtergrond geraakt, al is er een kans dat het weer terug komt, ook in Europees verband, alleen al omdat de vertaalkosten (bijv. de simultaanvertaling in het Europese parlement) de pan uitrijzen nu het aantal landen-leden van de Europese Unie toeneemt. Het Engels ligt momenteel meer voor de hand, dat leren de kinderen tenslotte al in de basisschool. Eerlijk gezegd zie ik weinig in het huidige



### HET JAAR ROND

- hoe is het weer bij jullie? (op bepaalde, afgesproken dagen, zodat vergeleken kan worden)
- hoe is de herfst, winter, lente, zomer?
- kun je een boom adopteren en ons laten weten wat daaraan verandert?
- wanneer (in welke periode van het jaar) kunnen jullie buiten spelen en welke spelletjes doe je dan?
- welke feesten zijn bij jullie belangrijk en waarom en hoe vier je die?
- zijn er ook nationale feesten?
- hoe beginnen jullie het schooljaar? hoe eindigen jullie het? -welke andere gebeurtenissen tijdens jullie schooljaar zijn belangrijk en waarom?

### OMGEVING EN LANDSCHAP

- hoe ziet jullie schoolwoonkamer er uit? en de rest van jullie schoolgebouw?
- hoe ziet de omgeving van jullie school er uit?
- wat zijn fijne plekken om te spelen?
- kun je een wandeling door jullie woonplaats voor ons beschrijven, zodat we ons dat zo goed mogelijk voor kunnen stellen? wat zou je ons heel graag willen laten zien, als wij bij jullie op bezoek zouden komen? welke verhalen horen bij die plekken?
- hetzelfde als hierboven, maar dan in de omgeving van jullie woonplaats? als een school uit Geldermalsen bijvoorbeeld contact heeft met een school in Gotha

(Thüringen, Duitsland) zullen de Nederlandse kinderen het riviertje de Linge en omgeving kunnen voorstellen, de Duitse kinderen het Thüringer Wald;

- hoe zien de huizen waar jullie wonen er van binnen uit?
- wat zou je aan je omgeving (in de school, op het schoolterrein, buiten het schoolterrein) willen veranderen?
- welke kleine dieren leven bij jullie in de omgeving?
- welke wilde bloemen bloeien er?
- welke vogels komen er rond jullie school voor?
- hoe ziet jullie dorp/stad er uit?
- hoe ziet het landschap rond jullie dorp/stad er uit?
- wat voor grond hebben jullie daar?
- wat voor verschillende mensen wonen er allemaal in jullie omgeving?
- zijn er ook sporen van Nederland in jullie omgeving te vinden? (ook uit de geschiedenis?).

### COMMUNICATIE

- hoe kunnen wij jullie (die een andere taal spreken) een gebeurtenis duidelijk maken? begrijpen jullie ons ook?
- hoe kan ik de beleving van iets duidelijk maken aan jou, die een andere taal spreekt? begrijp jij wat ik voel en kun je het een beetje navoelen?
- kunnen wij woorden herkennen in de geschreven taal van jullie? lijken die wat hun betekenis betreft op woorden die er bij ons ongeveer zo uitzien?
- hoe kunnen wij liedjes en dansen naar elkaar toe communiceren?
- zijn er namen van kinderen die bij jullie en bij ons hetzelfde zijn en heel verschillend? waarom krijgen kinderen die naam?
- hoe zijn de namen van de getallen 1 t/m 10, de dagen van de week, de maanden van het jaar?
- wonen er ook mensen met een Nederlandse naam in jullie omgeving (het telefoonboek als bront) en mensen die Nederlands kunnen spreken of lezen? of omgekeerd: mensen uit jullie land in onze omgeving?
- welke problemen zijn er voor ons om jullie taal te leren en omgekeerd? bij het vertalen van een tekst in het

Nederlands in jullie taal en omgekeerd?

- hoe zien jullie kranten er uit?
- wat voor soorten kaarten zijn er van jullie omgeving en kunnen wij die leren begrijpen?
- welke kinderprogramma's zijn er bij jullie op TV?
- naar welke TV-programma's kijken jullie graag en waarom vinden jullie die mooi?
- zijn er bij jullie, in het verkeer, in winkels, op treinstations, etc. tekens die wij zo kunnen begrijpen (de 'taal van de straat')?
- maken honden en katten bij jullie dezelfde geluiden als bij ons? en koolmezen of vinken, als ze zingen in het voorjaar?

### SAMEN LEVEN

- in wat voor gezin of ander verband leven jullie thuis?
- hoe gaan jullie met ruzie om? leren jullie ook samenwerken? [hier past eventueel een gemeenschappelijk plan om aan scholing in samenwerken en geweldloze conflictoplossing te doen (Orlick, 1980; Judson, 1984)];
- zitten er ook kinderen in jullie school die horen bij minderheden of die van buitenlandse afkomst zijn? bij het laatste: waar komen ze vandaan en hoe lang wonen zij, hun ouders en voorouders al in jullie land? hoe vinden zij het om in jullie plaats te wonen?
- worden er in jullie omgeving mensen gediscrimineerd om hun geloof, hun cultuur, hun ras, om andere redenen? heb je wel eens met gediscrimineerde mensen gepraat en naar hun gevoelens gevraagd [hier past eventueel een parallel project over discriminatie en racisme]?
- heeft jullie land ruzie gehad met andere landen, ook met ons land of hebben onze landen op een andere vervelende manier met elkaar te maken gehad? wanneer, waarom? is daar nog iets van terug te vinden?
- welke diensten zijn er allemaal in jullie omgeving, die anderen helpen of besturen?
- wie is in jullie groep en in jullie plaats de baas? hoe komen regels in jullie groep tot stand en welke regels



onderwijs in de Engelse taal in de basisschool - dat is te weinig om werkelijk bruikbaar te zijn (in het voortgezet onderwijs beginnen ze trouwens toch weer opnieuw) en ook teveel om helemaal te negeren. Het heeft voor de kinderen niet echt een functie. Ik ben er voor om het af te schaffen (of, als dat niet mag, er minimaal aandacht aan te schenken) of het echt serieus te nemen en het zoveel mogelijk functioneel te maken. Het is waarschijnlijk ook veel beter er zo vroeg mogelijk mee te beginnen, omdat jonge kinderen er als regel weinig moeite mee hebben. Ik realiseer me heel goed dat dit een hele opgave is en waar haal je de tijd vandaan? Een partnerschap met een school elders is, of je nu vroeg of later begint, in dit alles voor de kinderen zeer stimulerend om zich in de vreemde taal te verdiepen.

### Leren van elkaar

Het bezoeken van scholen in het buitenland en het ontvangen van buitenlandse bezoekers is, als middel van vergelijkend leren heel nuttig, mits aan een aantal voorwaarden voldaan wordt. Een belangrijke voorwaarde is een zo goed mogelijke voorbereiding<sup>5)</sup>. Je moet op z'n minst:

- algemene informatie hebben over het schoolstelsel ter plaatse, zodat je je snel kunt richten op de situatie van een school of groep scholen; wat je in

scholen waarneemt moet je kunnen 'plaatsen' in het kader van het betreffende schoolstelsel; informatie over het schoolstelsel elders is vaak in ons land al te verkrijgen en anders op te vragen (waarbij je mag hopen dat deze in het Engels of een andere voor ons toegankelijke taal is); zonder een dergelijk referentiekader is het vergelijkend leren weinig effectief en efficiënt;

- een min of meer omlidnd idee hebben van wat je ter plekke zou kunnen en willen leren; het kan zijn dat het een eerste oriëntatie is en dat je niet kunt voortbouwen op verslagen van eerdere bezoeken; in dat geval zal het om heel algemene vragen gaan, die tijdens het bezoek verbijzonderd en aangevuld worden; als je helemaal geen vragen en aandachtspunten vooraf hebt zie je ook minder; tegelijkertijd moet je openheid behouden voor het nieuwe, het niet-verwachte.

Dat geldt voor ons, als wij scholen in het buitenland bezoeken. Dat geldt ook voor buitenlanders die onze scholen bezoeken. Hieronder volgen de hospiteerregels die de Kring Buitenland van de NJPV heeft opgesteld.<sup>6)</sup>

Aan de hand van deze gedragsregels kunnen teleurstellingen over en weer voorkomen worden en worden mogelijkheden geschapen dat beide partijen van het bezoeken leren.

### Slot: Zelfkennis

Ook zelfkennis komt, in deze redenering, het beste tot stand via confrontatie met anderen en het andere. Dit artikel heeft als ondertitel 'de kortste weg naar jezelf is een reis om de wereld'. Ik heb het voorrecht gehad verschillende keren studiereizen naar het buitenland te maken, waaronder ook een langere tijd (drie weken) alleen. Dan word je heel erg met jezelf en je eigen onderwijssituatie geconfronteerd. In het algemeen is mijn ervaring en van vele anderen dat je je in den vreemde sterk bewust wordt van de sterke en zwakke kanten van je eigen onderwijs, dat je een sterke openheid ervaart voor nieuwe ideeën. Ik heb studiereizen in het buitenland niet zelden als een 'piekervaring' beleefd, die jaren nawerkt.

Ik wil eindigen met een citaat dat feitelijk hetzelfde uitdrukt als de ondertitel van dit artikel, in het fraaie engels van T.S. Elliot:

"We shall not cease from exploration  
And the end of all our exploring  
Will be to arrive where we started  
And know the place for the first time".<sup>7)</sup>

## HOSPITEERREGELS VOOR NEDERLANDSE JENAPLAN-SCHOLEN

voor bezoekers van Jenaplanscholen gelden de volgende regels:

1. Een Jenaplanschool dient tenminste één hele dag bezocht te worden om een goede indruk van het onderwijs te krijgen.

*Toelichting: De Nederlandse Jenaplanscholen zijn bereid voorzover mogelijk belangstellenden uit binnen- en buitenland te ontvangen, maar willen dan ook dan dat dit serieus genomen wordt.*

*Zij passen ervoor object te zijn van een oppervlakkige 'sightseeing'.*

2. Er wordt van uitgegaan dat bezoekers zich inhoudelijk voorbereid hebben op het hospiteren, wat blijkt uit de bestudeerde literatuur en zo mogelijk ook uit vooraf geformuleerde vragen en aandachtspunten.

*Toelichting: Dit ligt in het verlengde van punt 1. Er is voldoende algemene en actuele informatie over het Jenaplanonderwijs in ons land beschikbaar, zowel in het Nederlands als in verschillende vreemde talen (in elk geval in het Engels, Duits, Frans, Hongaars Tsjechisch en Russisch). Daarnaast zijn er vertalingen van 'Het Kleine Jenaplan' in onder andere het Zweeds, Pools en Spaans. Dit informatiemateriaal is verkrijgbaar bij het CPS. Voor buitenlanders is het ook van belang dat zij enigszins op de hoogte zijn van het Nederlandse schoolsysteem. Via een vragenformulier vooraf (reeds ontwikkeld, wordt momenteel vertaald, KB) worden bij buitenlanders voorhanden informatie, wensen, vragen en aandachtspunten geïnventariseerd.*

*(Natuurlijk is het ook mogelijk dat de schoolleiding een korte introductie op het onderwijs in de school verzorgt, voordat de groepen bezocht worden. Maar dat is te beschouwen als aanvulling en/of noodmaatregel, KB).*

3. In de bezochte school gelden meestal nadere afspraken voor het bezoeken van de stamgroepen, met name voor

het wisselen van groep, fotograferen en het spreken met kinderen en groepsleid(st)er. Vraag naar deze regels.

*Toelichting: Het belang van de kinderen staat voorop. Dat moet voor iedereen duidelijk zijn. Ook over het aantal bezoekers van school en stamgroepen moeten uiteraard afspraken gemaakt worden.*

4. Vraag indien mogelijk aan de groepsleid(st)ers waarbij u hospiteert of zij aandachtspunten hebben waarop u als bezoeker kunt letten.

*Toelichting: Een uitgangspunt is dat bezochte school en bezoekers beide moeten kunnen profiteren van het bezoek. Eén mogelijkheid daarvoor is hier aangegeven.*

5. Er wordt van uitgegaan dat de kinderen de bezoekers vragen kunnen/mogen stellen over hun achtergrond en dat bezoekers in principe belangstelling hebben en tijd willen uittrekken voor een gesprek buiten de lestijd met bezochte groepsleid(st)ers en zo mogelijk de directeur.

*Toelichting: Dit ligt in het verlengde van het vorige punt. De kinderen kunnen profiteren van de bezoekers als bron van informatie. Het schoolteam kan het bezoek benutten als spiegel voor het eigen handelen.*

6. Na afloop van het bezoek krijgen de buitenlandse bezoekers een evaluatieformulier, waarvan verwacht wordt dat dit ingevuld en opgestuurd wordt naar de school. Het landelijk coördinatiepunt krijgt een afschrift van het ingevulde antwoordformulier.

*Toelichting: Als middel om het hospiteren in Nederlandse Jenaplanscholen te verbeteren wordt een standaard-evaluatieformulier gebruikt.*

*De bezochte school vult ook een evaluatieformulier in. Op grond van de ervaringen kunnen school en landelijk coördinatiepunt besluiten een volgende keer wel of niet mee te werken aan het bezoeken om hospiteren (van bepaalde*

*personen en/of vanuit bepaalde instanties).*

7. Als bezoekers een verslag maken over hun bezoek, dan wordt hen verzocht een kopie daarvan te sturen aan de bezochte school/scholen en bij buitenlanders ook aan het landelijke coördinatiepunt buitenland.

*Toelichting: Een dergelijk verslag kan voor de betreffende school een belangrijke bron zijn: in het kader van public relations en wellicht ook als bron voor zelfevaluatie.*

*Voor de landelijke coördinatie van buitenlandse contacten kunnen dergelijke verslagen ook veel informatie opleveren. In een 'gastenboek' kunnen direct reacties en impressies verzameld worden.*

## NOTEN

- 1) Suus Freudenthal was in de jaren vijftig diverse keren in de USA op studiereis en kende daar vele mensen, waaronder John Goodlad en Robert Anderson, persoonlijk. Zie het Jenaplan-correspondentie-archief (onder mijn beheer) en de verslagen van conferenties waaraan zij deelnam, die opgenomen zijn in de Suus Freudenthal-Lutter Bibliotheek op het CPS.
- 2) Zie over deze 'ontmoetingsvormen': Bleijerveld, K. e.a. (1993). In het SLO-project WO-Jenaplan wordt een groot aantal ontmoetingsvormen onderscheiden en min of meer uitvoerig beschreven.
- 3) Scherpenisse, W. (1989); Beddis/Mares (1988); Dean, a.o. (1988).
- 4) Naar Beddis en Mares.
- 5) Zie Both, K. (1979), waarin een groot aantal aandachtspunten voor de voorbereiding en evaluatie van studiereizen naar het buitenland is samengebracht. Dit materiaal zal t.z.t. verder verwerkt worden in een handleiding voor internationaal leren.
- 6) In deze regels wordt gesproken over een 'landelijk coördinatiepunt'. Voorlopig wordt dat gevormd door het CPS (Kees Both, 03495-41211) en de Onderwijsbegeleidingsdienst Noord-Limburg (Huuub van der Zanden, 077-519284). Verder denken en werken hierin mee: Rob Bartels, Wim van Gelder, Pim Kleinveld en Wiep van der Ven.
- 7) T.S. Elliot, *Little Gidding*.  
De vertaling (voorzover zoiets goed te vertalen is) luidt:  
Wij moeten onophoudelijk op verkenning gaan  
en op het eind van al dat verkennen  
zullen we daar aankomen waar we ooit  
begonnen  
en die plaats voor het eerst echt kennen.

## LITERATUUR

- de met een sterretje gemerkte literatuur is op het CPS in te zien, o.a. via de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek.
- Anderson, R.H. en Pavan P. (1993), *Nongradedness- helping it to happen*, Technomic, Lancaster (Penn.).
- Beddis, R./C.Mares (1988), *School Links International- A New Approach to Primary School Links Around the World*, Avon County Council, Bristol.\*
- Belk, J., a.o. (1992), *It's Our World Too -a Local-Global Approach to Environmental Education*, Development Education Centres, Birmingham/York.\*
- Bleijerveld, K. e.a. (1993), *Wereldoriëntatie in het Jenaplanonderwijs- visienota*, SLO, Enschede. Deze brochure is in 1993 aan alle Jenaplanscholen toegezonden en is nog verkrijgbaar bij de SLO (053-840840).
- Both, K. (1979), *Jenaplan en Open Onderwijs- Katern 8: over de evaluatie van studiereizen*, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken.\*
- Both, K. (red.) (1987), *Ontdekkend lezen- Pedomorfose herdrukt*, CPS, Hoevelaken.\*
- Both, K. (1987), *Verleden, heden, toekomst- recensie*, *Mensen-kinderen*, jrg. 2, nr. 5, mei 1997.
- Dean, P./M.Flaws/O. Thomas (1988), *Overseas Correspondence Links- a Handbook for schools and correspondents*, Oxford Polytechnic Development Unit, Oxford.\*
- Elstgeest, J. (z.j.), *Kinderen op zoek naar Frankrijk*, Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland, Sint Laurens/Middelburg; tevens opgenomen in de Suus Freudenthal Lutter Bibliotheek.\*
- Elstgeest, J. (1993), *School, omgeving en aardrijkskunde*, *Mensen-kinderen*, jrg. 9, nr. 2, nov. 1993.
- Goodlad, J.I./R.H. Anderson (1959/1987), *The Non-Graded Elementary School*, Teachers College Press, New York.\*
- Judson, S (ed.)(1984), *A Manual on Non-Violence and Children*, New Society, Philadelphia.\*
- Keulen, G. (1990), *Computers en telecommunicatie in een Jenaplanschool*, *Mensen-kinderen*, jrg.5, nr. 4
- Neuvel, J. (1990), *Functioneel Aanvankelijk Lezen in het Jenaplanonderwijs - De aanpak van de Visser 't Hooftschool, Amsterdam Osdorp*, CPS, Hoevelaken.\*
- Neuvel, J., e.a. (1988), *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs - Een beschrijving en een evaluatie*, Swets, Lisse/Amsterdam.\*
- Orlick, T. (1980), *Spelen zonder winnen*, Bert Bakker, Amsterdam.\*
- Pike, G./D.Selby (1991), *Global Teacher, Global Learner*, Hodder and Stoughton, London.\*
- Röhrs, H. (1993), *Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland*, *Pädagogische Rundschau*, jr. 47, p. 3-27.
- Scherpenisse, W. (1989), *Contacten met de Derde Wereld in het kader van ontwikkelingseducatie*, *Landelijk Netwerk Ontwikkelingseducatie/SLO*, Enschede.\*
- Wals, A. (1992), *Actie-onderzoek met kinderen (1) en (2)*, *Mensen-kinderen*, jrg. 7, nr. 4 en 5, maart en mei 1992.