

Het milieuprobleem in het basisonderwijs

Eli Heimans, Jac.P. Thijsse en de pedagogische opdracht van de school.

Sinds in het begin van de jaren '90 de ministers Ritzen en Hirsch-Ballin een oproep deden tot de herpedagogisering van het onderwijs is de discussie over de pedagogische opdracht van het onderwijs niet meer weggeweest (vergelijk Imelman 1995). In toenemende mate wordt de nadruk gelegd op het feit dat het in het onderwijs zou moeten gaan om meer dan alleen het overdragen van kennis. Besef van normen en waarden zou een belangrijk onderdeel moeten zijn van het curriculum. De school zou zich niet langer kunnen beperken tot het inleiden in kennis. Recente discussies over criminaliteit onder jongeren en 'zinloos geweld' doen de roep om meer aandacht voor waarden en normen alleen nog maar verder toenemen.

Eén van de bewegingen in het onderwijs die al langere tijd op dergelijke wijze de pedagogische opdracht van het onderwijs accentueert is de beweging van de natuur- en milieu-educatie. De drijfveer achter deze beweging is de bezorgdheid over de aantasting van natuur en milieu. Ook hier acht men kennisoverdracht alleen niet toereikend. Het is niet voldoende kinderen uit te leggen wat bijvoorbeeld de aard en de omvang is van de milieuproblematiek. In de natuur- en milieu-educatie zal het moeten gaan om meer dan alleen het inleiden in kennis. Bewustwording vraagt om het ontwikkelen van persoonlijke betrokkenheid van leerlingen bij de problemen van onze tijd. Die problemen zullen ook zijn, ook háár problemen moeten worden. Daarom moeten kinderen zelf de natuur in, ze moeten doordrongen raken van hun eigen bijdrage aan luchtvervuiling, energieverpilling, het broeikas-effect en de groei van de afvalbergen en gifbelten. Kinderen moeten zich daarbij bewust worden van de waarden die hen leiden bij hun omgang met natuur en milieu. Zaken als waardenverheldering, waardenontwikkeling en waardencommunicatie nemen dan ook een belangrijke plaats in

binnen de Nederlandse natuur- en milieu-educatie (Van der Loo en Pieters 1991, Pieters en Boersma 1993, Alblas e.a. 1993).

Aandacht voor bewustwording op gebied van natuur en milieu in het onderwijs is echter geen recent fenomeen. Al aan het begin van deze eeuw zette het onderwijzersduo Eli Heimans en Jac.P. Thijsse zich in voor het wekken van de belangstelling voor alles wat groeit en bloeit. En met succes. Zij wisten - vooral door hun beroemde Verkade-albums - in brede lagen van de samenleving een bewustwording op het gebied van de natuur te bewerkstelligen. Maar als onderwijzers richtten zij hun aandacht in de eerste plaats op het natuuronderwijs. Bekend werd Heimans' Sarphatiparkboekje, waarin hij de beginselen van zijn natuuronderwijs neerlegde. Later werkte hij dat boekje uit tot een vierdelige methode die het gehele natuuronderwijs op de lagere school omvat.

Hoewel Heimans en Thijsse als voorlopers beschouwd mogen worden van de hedendaagse natuur- en milieu-educatie, doet zich één belangrijk verschil voor in het denken over vragen rond natuur en milieu in het onderwijs: Voor Heimans en Thijsse lag de oorzaak van het gebrek aan belangstelling voor de natuur niet op het terrein van de normen en waarden, maar in een gebrek aan *kennis (!)* van de natuur.

In deze bijdrage wil ik aan de hand van het werk van Heimans en Thijsse nagaan of het onderscheid tussen kennis enerzijds en waarden en normen anderzijds in dit verband wel een adequaat onderscheid is. In paragraaf 1 zal worden ingegaan op de wijze waarop met name Heimans de pedagogische opdracht van de school interpreteerde. In dat licht willen we het natuuronderwijs van Heimans en Thijsse begrijpen. In paragraaf 2 gaat het vervolgens om de vraag hoe de waarden, waar Heimans en Thijsse met verve voor stonden, doorwerkten in hun schoolboeken en verhalen. Steeds zullen we proberen de resultaten van ons onderzoek door te trekken naar de discussie over de pedagogische opdracht van het onderwijs. In de laatste paragraaf zal blijken dat het pedagogische gedachtegoed van Heimans en Thijsse aan actualiteit nog niets heeft ingeboet.

Kennis der natuur

Heimans en Thijssse waren beiden onderwijzer in Amsterdam. In het jaar 1893 ontmoeten zij elkaar op een vergadering van onderwijzers en ze besluiten samen een boekje te schrijven over de natuur. Het zal het eerste zijn van een lange reeks albums, (school)boekjes, tijdschrift- en krantenartikelen over de natuur, publicaties die een belangrijke rol speelden in de grote opleving van de belangstelling voor de natuur, het zogenaamd 'biologisch reveil', aan het begin van de 20e eeuw.

Heimans en Thijssse waren zelf zeer geboeid door de wonderen der natuur en zij constateerden met zorg dat het met de waardering voor de natuur in hun tijd slecht gesteld was. De grote betrokkenheid van Heimans en Thijssse bij het wel en wee van de natuur bleek niet alleen uit hun geschriften, maar ook uit de grote activiteit van beiden - maar wel met name van Thijssse - op het gebied van de natuur- en landschapsbescherming. Thijssse was mede-oprichter en gedurende vele jaren secretaris van de Vereniging tot Behoud van Natuurmonumenten in Nederland, die door aankoop van natuurgebieden veel natuurmonumenten voor ondergang wist te behoeden.

Juist dan is het merkwaardig te constateren dat er in het onderwijs van Heimans en Thijssse geen aandacht is voor problemen rond natuur en milieu. Toch waren die problemen er ook in hun tijd en Heimans en Thijssse waren zich daar ook goed van bewust, getuige de actieve inzet van Heimans en Thijssse voor de natuurbescherming.

In plaats daarvan leggen Heimans en Thijssse zoals gezegd alle nadruk op het verwerven van kennis en inzicht met betrekking tot de natuur. In tegenstelling tot de gangbare gedachte tegenwoordig heeft de pedagogische opdracht van de school voor Heimans en Thijssse in de eerste plaats te maken met kennis en inzicht. Een merkwaardige tegenstelling die zich evenwel beter laat begrijpen tegen de achtergrond van Heimans' denken over het onderwijs van zijn tijd.

In het jaar 1893 hield Eli Heimans een lezing over de 'concentratie der leervakken op de lagere school', waarin hij fel van leer trok tegen massa's feitenkennis waarmee het onderwijs van zijn dagen werd overladen. Volgens Heimans zou

daarbij het motto ‘wat eist het later leven’ ertoe leiden dat ‘alles wat in het leven te pas kan komen’ ook op school onderwezen wordt (Heimans 1893). Heimans: "Bij de toepassing van de stelregel: ‘de school een oefenplaats voor het leven’ is de school tot nu toe te ruim opgevat, is het leven te eng genomen; door steeds te vragen: ‘wat eist het later leven?’ en het voldoen aan die eisen, aan de school op te dragen, heeft men de school overladen en de maatschappij een ondienst bewezen. Want daaraan is het in hoofdzaak te wijten, dat er op onze lagere school zo weinig aan de opvoeding gedaan kan worden. Bij ‘het leven’ is zo goed als alleen aan de strijd om het bestaan, aan het kostverdienend leven gedacht; en in plaats van een opvoeden voor het leven, is het geworden een *trainen* voor het leven: lichamenlijk - door gymnastiek in te voeren - geestelijk: door kennis aan te brengen die boven of onder de maat van algemene kennis gaat; door kennis, die eerst in het *beroepsleven* te pas komt; daardoor is de rij der vakken steeds groeiende gebleven, want dit kon er onmogelijk *af* en dat moest er noodzakelijk bij" (Heimans 1893a, p. 5). Volgens Heimans is echter niet het aanleren van alles wat in het leven te pas zou kunnen komen de taak van de school, maar die taak is gelegen in de ‘zedelijke opvoeding’. Wil de lagere school recht kunnen doen aan die pedagogische opdracht, zo schrijft Heimans, dan moet onderscheid worden gemaakt tussen het algemeen vormende lager onderwijs en het vakonderwijs, dat voorbereidt op een beroep. Heimans: "De lagere school heeft een eigen roeping; zij moet niet langer het onmogelijke willen, ze moet er van afzien te trachten de kinderen te maken tot mensen, pasklaar voor het geldverdienend leven, maar moet zich tot taak stellen zo volmaakt mogelijke kinderen af te leveren, waarvan het leven goede mensen maken kan, doordat hun kennis beperkt, maar grondig en helder is, en hun zedelijk bewustzijn genoeg voorstellingen bevat, sterk genoeg is, om het kwade te erkennen in eigen en andermans daden" (Heimans 1893a, p. 7).

Volgens Heimans is het niet mogelijk kinderen op school voor te bereiden op alle moeilijkheden waar ze in het leven mee geconfronteerd kunnen worden. Het enige resultaat zou zijn: overladen onderwijs. Bovendien kun je niet weten wat kinderen later allemaal boven het hoofd hangt. Heimans ziet het als de *pedagogische* opdracht van het onderwijs kinderen tot inzicht te brengen. Ze moeten leren om zèlf na te denken over alles wat op hen afkomt. En wat ze daarvoor nodig hebben is: helder inzicht.

Op dit punt ligt nu een belangrijk verschil met het denken over de pedagogische opdracht van het onderwijs in onze tijd. Kinderen moeten tegenwoordig op school leren denken over tal van problemen die in de moderne samenleving rijk is: zinloos geweld, veilig vrijen, gezonde voeding, veilig verkeer, vrede en veiligheid, racisme, criminaliteit en zo ook: milieuproblemen. Het instituut voor leerplanontwikkeling (SLO) telde in een onderzoek uit 1991 meer dan 25 van zulke thema's die elk voor zich een plaats claimen in het onderwijs (Boersma en Hooghoff 1991). Consequentie is in de eerste plaats dat wanneer al die onderwerpen in het onderwijs een plek moeten hebben precies de leerstof-overlading ontstaat waar Heimans ruim 100 jaar geleden al voor waarschuwde. In de tweede plaats is de ruimte om al die onderwerpen te behandelen zo beperkt dat onderwerpen niet anders dan oppervlakkig aan de orde kunnen komen. Echt inzicht in de verschillende problemen is geen haalbare zaak. Vandaar ook dat deze vorm van onderwijs snel vervalt tot moralisme: handige vuistregels voor een schoner milieu, veilig seksueel verkeer of een vreedzame omgang met de allochtone medeburger (Praamsma 1995, 1997).

Heimans kiest evenwel een heel ander uitgangspunt. Voor hem is onderwijs geen optelsom van maatschappelijke problemen die één voor één de aandacht moeten hebben. Voor hem is onderwijs het opbouwen van een geheel van kennis waarmee uiteenlopende maatschappelijke onderwerpen en problemen inzichtelijk kunnen worden gemaakt. Het gaat om het opbouwen van kennis waarmee kinderen kunnen begrijpen wat zich in de wereld afspeelt.

Het belangrijkste probleem dat Heimans daarmee poogt te bestrijden is het probleem van de leerstofoverlading. In zijn aanpak biedt namelijk de leerstof waarin kinderen worden ingeleid een context waarbinnen een keur van uiteenlopende maatschappelijke verschijnselen en problemen inzichtelijk kan worden gemaakt. Daarmee staan we met Heimans onderwijsopvatting weer midden in de actuele situatie van vandaag, waar het gevaar van leerstofoverlading voortdurend op de loer ligt. Behalve aan vragen rond natuur en milieu moet immers ook aandacht gegeven worden aan allerlei andere thema's. Binnen de opvatting van Heimans moeten kinderen op grond van algemene inzichten leren zelf over die problemen na te denken, zodat zij in staat zullen zijn zelf, op tal van

terreinen "het kwade te erkennen in eigen en andermans daden" (Heimans 1893a, p. 7).

Leerstofbeperking is natuurlijk in de eerste plaats van belang om het onderwijs praktisch realiseerbaar te houden. Leerstofbeperking biedt echter ook ruimte voor diepgang. Door het aantal onderwerpen beperkt te houden kan met betrekking tot die onderwerpen werkelijk inzicht worden nagestreefd. Een bonte stoet van onderwerpen de revue laten passeren leidt daarentegen - onvermijdelijk - slechts tot inhoudelijke oppervlakkigheid en moralisme. Onderwijs dat zich op het punt van de omvang van de leerstof weet te beperken wint dus in die zin aan kwaliteit waar het de inhoud van de leerstof betreft.

Zowel het onderwijs van Heimans en Thijsse, als dat van de hedendaagse natuur- en milieu-educatie worden ingegeven door de bezorgdheid over de aantasting van natuur en milieu. Die zorg vertaalt zich in beide gevallen naar een opvatting over de 'pedagogische opdracht van de school'. Die pedagogische opdracht krijgt evenwel in beide gevallen een heel andere invulling. Binnen de natuur- en milieu-educatie worden uit de zorg voor natuur en milieu rechtstreeks concrete doelstellingen voor het onderwijs afgeleid, die gerealiseerd moeten worden in de praktijk van een concrete les. Het maatschappelijk probleem wordt rechtstreeks vertaald naar de onderwijsleersituatie, waar de kinderen moeten leren hoe ze met dat probleem om moeten gaan. Kinderen moeten leren bewuste keuzes te maken waar het gaat om de batterij in de walkman, de wegwerpbekertjes op school, het oud papier in de wijk of de verstoring van het nabijgelegen natuurgebied.

Het komt erop neer dat kinderen in één of twee lessen moeten leren omgaan met een bepaald probleem. Het verwerven het werkelijk inzicht in het betrokken vraagstuk is in die beperkte tijdspanne onmogelijk. Wat slechts mogelijk is is een bepaald concreet vraagstuk in natuur of milieu bij de kop nemen en kinderen laten zien hoe ze kunnen bijdragen aan het oplossen van dat probleem. Uiteindelijk leidt dat vaak tot oordelen op grond van onvoldoende kennis van zaken. Een dergelijke aanpak leidt weer gemakkelijk tot het uitwijken naar moralistische standaardoplossingen en vuistregels.

Een voorbeeld levert het project NME-VO. In het 'Handboek NME-VO' wordt een les beschreven over het gebruik van batterijen (Kortland en Veldman 1989). Tijdens de les wordt verteld dat in de verschillende batterijen verschillende chemicaliën voorkomen. Van elk van die chemicaliën wordt daarbij aangegeven op welke wijze het schadelijk is voor milieu en gezondheid, hoe groot de wereldvoorraden ervan zijn en wat de mogelijkheden zijn van terugwinning en hergebruik. Op grond van dat inzicht rekenen de leerlingen per batterij uit wat de bijdrage van de batterij is aan vervuiling en uitputting en stellen zij vast wat de mogelijkheden zijn voor hergebruik.

Een dergelijke les lijkt op het eerste gezicht kinderen goed te informeren over de voors en tegens van het gebruik van batterijen. Toch zijn er bezwaren. Willen de leerlingen werkelijk iets begrijpen van de schadelijkheid van de betrokken chemicaliën, dan moeten ze niet alleen iets weten over omvang van wereldvoorraden, maar ook over andere toepassingen waarvoor die chemicaliën gebruikt worden en over de vraag of dan niet beter daar op het gebruik bezuinigd zou kunnen worden. Verder zouden ze moeten weten met welke technische of medische maatregelen de effecten van de vervuiling bestreden zouden kunnen worden.

Kortom: Er zou les moeten worden gegeven over de voorraden, kringlopen en werkingen van de betrokken chemicaliën, over hun mogelijkheden en problemen. Binnen die context zou dan de les over de batterij een mooie illustratie kunnen zijn. Nu echter levert de les alleen moralistische oordelen op: deze batterij is slechter dan die, want er zitten meer schadelijke en schaarse chemicaliën in. Werkelijk inzicht in de achtergronden van die schadelijkheid en schaarste ontbreekt echter.

Om het probleem werkelijk recht te doen zou het in een veel bredere context bekeken moeten worden, een context waarin ook aandacht is voor tal van andere onderwerpen en problemen (Praamsma 1994, 1997).

Een dergelijk uitgangspunt vinden we nu in het werk van Heimans en Thijsse. Ook hun werk werd ingegeven door de zorg over aantasting van natuur en milieu. Maar bij hen wordt het probleem niet rechtstreeks in de praktijk van de klas

gebracht. Er is bij hen sprake van een soort tussenstap. Zij betrekken het probleem eerst in de vaststelling van de leerstof die überhaupt in de school onderwezen wordt. Dat wil zeggen dat er bij de beantwoording van de algemene vraag wat het kind op school moet leren rekening wordt gehouden met de problematiek van natuur en milieu en wel in die zin dat wordt nagegaan aan welke voorwaarden de leerstof op school moet voldoen om te zorgen dat de kennis waarin kinderen worden ingeleid ook dat probleem voor hen inzichtelijk maakt.

Mede op grond van die afweging wordt een leerplan opgesteld waarin wordt beschreven welke brede algemene kennis kinderen moeten verwerven om een kennisbestand op te bouwen waarmee zij dat wat in het (latere) leven op hen afkomt inzichtelijk zullen kunnen maken. Daarbij gaat het niet alleen om zaken die het vraagstuk van de aantasting van natuur en milieu, maar om een veelheid van onderwerpen en vraagstukken. Voor al die zaken zou de verworven kennis in principe een voldoende interpretatiecontext moet kunnen bieden.

Doordat Heimans en Thijsse zich daarmee niet richtten op het ontwikkelen van lessen, maar op het ontwikkelen van een leerplan kenden zij de beperkingen van de individuele les niet. Bij hen is het oplossen van problemen gebonden aan de mogelijkheden van het leerplan, die aanzienlijk ruimer zijn dan die van de individuele les of lessenreeks. In het leerplan kan een kennisbestand beschreven worden dat kinderen in staat stelt in hun doen en denken rekening te houden met problemen rond natuur en milieu én met allerlei andere problemen die daar al dan niet mee samenhangen. Een dergelijk kennisbestand biedt zo ruimte voor diepgang, zodat kinderen werkelijk kunnen worden toegerust met een helder inzicht, zodat ze voorbereid zijn voor de problemen van onze tijd. Voor het opbouwen van een zo'n kennisbestand is een les of lessenreeks echter beslist onvoldoende. Met het opbouwen van zo'n kennishorizon is een compleet leerplan gemoeid, dat de hele schoolloopbaan van het kind omspannt.

In deze paragraaf ging het ons om de vraag hoe het mogelijk is dat Heimans en Thijsse de pedagogische opdracht van de school verstaan als 'inleiden in kennis'. We hebben inmiddels gezien dat een dergelijke interpretatie pas mogelijk is als we ons perspectief verleggen van het niveau van de individuele les naar het niveau van het leerplan. Op dat laatste niveau is het mogelijk een kennisbestand te

beschrijven waarmee kinderen werkelijk in staat stellen zelfstandig over uiteenlopende maatschappelijke vraagstukken na te denken, iets wat op het niveau van de individuele les beslist een onhaalbare zaak is.

‘Bewertung’ en ‘Werthaltigkeit’

Een vraag die het voorgaande onvermijdelijk oproept is de vraag naar voorwaarden waaraan kennisinhouden die in het leerplan beschreven staan zouden moeten voldoen om iets te kunnen betekenen voor de problematiek van natuur en milieu. Een vraag die daarmee samenhangt is de vraag of het bij Heimans en Thijsse, die toch zo gedreven waren voor de zaak van natuur en milieu, waarden en normen in ’t geheel geen rol speelden.

Heimans en Thijsse waren beiden liefhebbers van de natuur. Van jongs af aan opgegroeid met de natuur, waren ze verontwaardigd, maar ook verbaasd, over het gebrek aan waardering voor de schoonheid van de natuur. De oorzaak van het gebrek aan belangstelling en waardering voor de natuur werd door hen gezocht in de grote onbekendheid met de natuur. De mensen hadden maar weinig kennis van de natuur en wisten volgens hen gewoon niet dat er veel schoons te vinden is. Ze wisten letterlijk niet wat ze misten. Het natuuronderwijs van die dagen bood hierin volgens Heimans en Thijsse al weinig uitkomst. Het ging daarin vooral om het classificeren van families van planten en dieren naar hun uiterlijke kenmerken. Met dergelijke ‘dode boekenkennis’ zou volgens Heimans en Thijsse geen belangstelling voor de natuur te wekken zijn.

Treffend wordt dat geïllustreerd door de manier waarop Heimans in 1897 een collega-onderwijzer beschrijft die zich beklagt over het onderwijs in de natuurlijke historie: "Je moet er een bijzonder soort van geheugen voor hebben, om al die plantenfamilies uit elkaar te houden, en die insektenorden niet te verwarren (...) ik leer nog liever alle Franse, Duitse en Engelse keizers en koningen van middel- en nieuwe geschiedenis op een rijtje uit mijn hoofd, desnoods met de jaartallen er bij, dan te zitten suffen en ploeteren op één- en twee-broederigen, tweehuizigen en veelteligen, kruisgewijze bladstand, onderstandig en bovenstandig vruchtbeginsel, en zuigende, bijtende en kauwende monddelen, van net-, vlies- of rechtvleugeligen!" Heimans reageerde: "Ik gaf de

man volkomen gelijk; wat *hij* de studie van natuurlijke historie noemde: morfologie op zich zelf en systematiek, *is een onverkwikkelijk werk*" (Heimans 1897, p. 44).

Heimans en Thijssse gaat het veel meer om de levenswijze van planten en dieren. Bij het vak 'kennis der natuur' zou het moeten gaan om het begrijpen van de manier waarop planten en dieren in levensgemeenschappen met elkaar samenleven. Wat Heimans hieronder verstaat wordt duidelijk uit zijn betoog in een artikel uit 1897. "Wilt gij bij uw leerlingen liefde en eerbied voor de natuur verwekken (...) een kennis die op een helder inzicht berust, en daardoor in het later leven van de leerlingen kan meewerken tot de vorming van een zedelijk karakter, dan moet ge uw onderwijs anders inrichten; dan moet ge trachten hen tot de erkenning te brengen, dat de aarde een goed-geordend geheel is, welks delen wederkerig afhankelijk zijn, zo zelfs dat ook het kleinste voor het grootste van belang blijkt. Dat bovendien de mens, nog meer dan de planten en dieren, door talrijke banden met de natuur is verbonden en wel zodanig, dat hij grote invloed uitoefent, maar ook steeds invloed ondervindt. Hij kan niet als onbeperkt heerser der natuur wetten stellen, maar is als lid der grote gemeenschap van haar afhankelijk" (Heimans 1897, p. 65).

Kortom: Het gaat Heimans en Thijssse bij de kennis der natuur niet om systemen en classificaties, maar om de levende natuur, zoals je die in het vrije veld kunt ontmoeten. Het gaat om samenhangen in de natuur, om de levenswijze van planten en dieren, hun ontstaan, groei en vergaan en om de levensgemeenschappen waar planten en dieren deel van uitmaken. Het ging Heimans en Thijssse er om te laten zien dat studie van de natuur verwondering kan wekken en belangstelling en interesse wakker kan maken. Als meesterlijke vertellers waren zij ook steeds weer in staat met hun nauwkeurige en beeldende beschrijvingen die belangstelling en die interesse bij hun leerlingen en lezers tot stand te brengen.

Vanuit ons hedendaagse standpunt is het opmerkelijk te constateren dat Heimans en Thijssse in staat bleken via de weg van kennis en inzicht belangstelling en waardering voor de natuur te wekken. Heimans heeft het zelfs over 'liefde en eerbied voor de natuur' die langs de weg van het inzicht zou kunnen worden

bereikt. In het tegenwoordige denken worden ‘waarden’ en ‘inzicht’ juist als elkaars tegenpolen geponeerd. De gedachte dat men via het kennen tot waarden zou kunnen komen, wordt daarbij uitgesloten. Waarden en normen zouden een aanvulling moeten vormen op ons op kennisoverdracht ingestelde onderwijs.

Er is evenwel een belangrijk verschil in de wijze waarop tegenwoordig wordt gesproken over waarden en normen in het onderwijs en de wijze waarop Heimans en Thijsse hun waarden een plaats gaven in hun onderwijs. Dat verschil zit er in dat de waarden van Heimans en Thijsse terugkomen in de wijze waarop zij naar de natuur kijken en niet in de wijze waarop zij de natuur beoordelen. Bij de waarden die bij Heimans en Thijsse een rol spelen gaat het niet om de waarden van de natuur, of de persoonlijke waarden van de leerlingen, maar om de waardengeladenheid van de kennis.

Imelman gebruikt in dat verband de begrippen ‘Bewertung’ en ‘Werthaltigkeit’, begrippen die hij ontleent aan Bollnow (Imelman 1995, Imelman en Taal 1993). ‘Bewertung’ heeft volgens Imelman betrekking op expliciete waardering of beoordeling van stand van zaken. Het gaat om het toekennen van waarde. Bij ‘Werthaltigkeit’ daarentegen gaat het om de waardengeladenheid van ons kennen en ons waarnemen. Het gaat dan niet om expliciete waarden en normen, maar om de waardengeladenheid die samenhangt met de betrekkelijkheid van ons menselijk kenvermogen.

Als het nu bij Heimans en Thijsse gaat om waarden en normen, dan heeft dat betrekking op de aard van de kennis, om de ‘Werthaltigkeit’. Bij die ‘Werthaltigkeit’ gaat het om de vraag *hoe* we tegen de wereld aankijken. We kunnen de natuur ordenen in systemen en categorieën, maar we kunnen ook op zoek gaan naar samenhangen en wijzen van leven, groeien en doodgaan in diezelfde natuur. Voor Heimans en Thijsse is de keuze tussen die twee perspectieven van eminent belang voor het beantwoorden van de vraag of er van betrokkenheid bij de natuur sprake kan zijn. De waarden waar Heimans en Thijsse voor stonden komen tot uitdrukking in de wijze waarop zij schrijven over de natuur. Die waarden komen hier op neer dat zij de natuur zelf en alles wat zij aan leven, groei, vergaan, samenhang en dynamiek laat zien in het centrum van de aandacht plaatsten.

In het onderwijs, zo stelden we aan het begin van dit hoofdstuk, zou het moeten gaan om het ontwikkelen van betrokkenheid bij wat er in de wereld voorvalt. We concluderen nu dat die betrokkenheid geenszins vreemd is aan het ontwikkelen van inzicht. Weliswaar hebben we het dan over een andere betrokkenheid dan die waar tegenwoordig over gesproken wordt als het gaat om het ontwikkelen van betrokkenheid van de leerling bij het wel en wee van de wereld. Kijken we naar Heimans en Thijsse dan gaat het om een soort zakelijke betrokkenheid, die misschien het beste kan worden omschreven als ‘belangstelling’ of ‘interesse’. Het ging hen niet om een vorm van morele of emotionele betrokkenheid waar het in de hedendaagse publieke discussies over normen en waarden in het onderwijs om draait.

Zo zien we dat ook in het onderwijsconcept van Heimans en Thijsse de pedagogische opdracht van het onderwijs weldegelijk een waardenvolle invulling krijgt, zij het een andere dan Hirsch Ballin en Ritzen waarschijnlijk voor ogen stond.

Waar we in het eerste deel van dit hoofdstuk constateerden dat het voordelen heeft bij onderwijs over maatschappelijke problemen in de eerste plaats te proberen de ruimere context waarin die problemen zich afspelen inzichtelijk te maken, kunnen we nu concluderen dat het ontwikkelen van inzicht zelf al een waardenvolle aangelegenheid is. Inzicht verwerven betekent samenhangen leren zien. Dan is het niet onbelangrijk *welke* samenhangen je leert zien. Heimans geeft aan dat het hem gaat om het besef dat ‘het enkele wezen slechts een schakel van een grote keten is’. Het gaat om levensverband, om levenssamenhangen. Inzicht in die verbanden moet leiden tot een bezonnen omgang met de natuur.

Besluit

Het is altijd een weer hachelijke zaak inzichten en discussies uit verschillende perioden te vergelijken. Lopen de historische contexten niet te zeer uiteen? Heimans was onderwijzer aan een kleine school in Amsterdam. Thijsse was een collega van hem, die later ging werken in de rust van het eiland Texel. Zouden de scholingsconcepten die door deze beide heren aan het eind van de vorige eeuw

werden ontwikkeld werkelijk nog iets te betekenen hebben voor de vragen waar het onderwijs aan het eind van de 20e eeuw voor staat? Het heeft er alle schijn van dat dat inderdaad het geval is.

Met het complexer worden van de wereld wordt het steeds moeilijker onderwerpen één voor één te behandelen en er zijn steeds meer onderwerpen te behandelen (zie de bijdrage van Meijer in deze bundel). Daarom wordt het ontwikkelen van een algemene basiskennis als context waarin al die verschillende zaken bekeken kunnen worden steeds belangrijker.

Daarbij worden mensen in toenemende mate afhankelijk van informatie die ze van over de hele wereld toegespeeld krijgen. Die stroom van informatie neemt nog steeds toe en ze is zelfs in een stroomversnelling terecht gekomen door de ontwikkeling van het internet. Daarmee is het meer dan ooit van belang kinderen een goede basiskennis mee te geven waarmee ze al die informatie kunnen ordenen en begrijpen om zo aan alles wat op hen afkomt een plaats te kunnen geven.

Het mooie van onderwijs is nu juist dat je in een leerplan een breed kennisbestand kunt schetsen, dat inzicht geeft in samenhangen en dat een betekenisvolle context vormt voor tal van uiteenlopende vraagstukken. Kinderen die zo'n kennisbestand verwerven zijn in staat nieuwe vraagstukken te interpreteren en te beoordelen en zich op grond daarvan een mening te vormen. Dat laatste is evenwel geen zaak van de school, want die kan niet voorzien met welke vraagstukken kinderen geconfronteerd zullen worden. Onderwijs is kinderen voorbereiden op een leven dat ze - als zelfstandige volwassenen - zelf verder vorm zullen moeten geven.

De pedagogische opdracht van het onderwijs houdt daarmee in dat we kinderen inleiden in kennis om hen zo voor te bereiden op een wereld waarin het bezit van kennis een noodzaak is. Niet in het aan de orde stellen van maatschappelijke vraagstukken en het stimuleren van waarden- en normbesef, maar in het voorbereiden van kinderen op het dragen van verantwoordelijkheid door hen in te leiden in kennis van zaken, zodat ze weten waar ze over praten en gewetensvol, met bezonnenheid, kunnen oordelen.

Dit alles wil niet zeggen dat waarden daarmee onbelangrijk zouden zijn. Het tegendeel is waar: waarden krijgen een andere plaats in het onderwijs, en wel een centrale plaats in het hart van de pedagogische opdracht van het onderwijs, als de ‘werthaltigheid’ van de kennis waarin we kinderen inleiden. De pedagogische opdracht is dan misschien eerder een opdracht aan het onderwijs om zich te bezinnen op de vraag in *welke* kennis ze kinderen wil inleiden. *Hoe* willen we kinderen tegen de wereld aan laten kijken? Welke samenhangen en verbanden, welke inzichten vinden we van belang? Het is dan aan de school, aan het onderwijs, de vraag naar de ‘werthaltigheid’ van de kennis serieus te nemen.

De oproep tot herpedagogisering moet dan ook niet worden opgevat als extra belasting van het onderwijs (nu moeten we ook nog aan normen en waarden gaan doen) maar het openen of voortzetten van de discussie over de kern van onze onderwijzende activiteit: de leerstof waarin we kinderen onderwijzen.

Een bewerkte versie van deze tekst is opgenomen in:

W.A.J. Meijer, P.A. van der Ploeg en D.Th. Thoomes (red.), *Pedagogiek als tijdrede*, Feestboek voor prof.dr. J.D. Imelman ter gelegenheid van zijn zestigste verjaardag, Baarn / Intro 1999.

Literatuur

Alblas, A.H., J.J.S. Broertjes, F.J.J.M. Janssen en A.J. Waarlo. *Begrip en betrokkenheid, Bouwstenen voor leerbare thema's in natuur- en milieu-educatie*. Wageningen/Utrecht 1993.

Boersma, K.Th. en H. Hooghoff (red.). *Educaties als leerplankundig probleem*, Mededeling 43, Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO). Enschede 1991.

Heimans, E. *De concentratie der leervakken op de lagere school in verband met de zedelijke opvoeding, lezing gehouden in de vergadering van 11 oktober 1893 van de Afdeling Amsterdam II van het Nederlandsch Onderwijzers Genootschap*. Amsterdam 1893a.

Heimans, E. *De Levende Natuur, Handleiding bij het onderwijs in de kennis van planten en dieren op de lagere school in het bijzonder voor grote steden*. Amsterdam 1893b.

Heimans, E. Natuurlijke historie. *Oud en Nieuw*, 1897, p. 41-67.

Heimans, E. *De Levende Natuur, Handleiding bij het onderwijs in de Natuurlijke Historie op de lagere school*. Amsterdam 1901-1909.

Imelman, J.D. en L. Taal. *Pedagogiek en normativiteit, Een filosofische verkenning ten behoeve van de onderwijspraktijk*. Utrecht 1993.

Imelman, J.D. *Theoretische pedagogiek*. Nijkerk 1995.

Kortland, J. en I. Veldman (red.). *Handboek NME-VO*. Den Haag 1989.

Loo, F.A van der en M.L.M. Pieters. Duurzame ontwikkeling op school. *Milieu*, 1991, 6, nr. 1, p. 1-6.

Pieters, M.L.M. en K.Th. Boersma. Natuur- en milieu-educatie in het onderwijs: op zoek naar duurzame ontwikkeling. *Milieu*, 1993, 8, nr. 3, p. 97-103.

Praamsma, J.M. Het milieuvraagstuk als pedagogisch probleem, Over kennen en waarderen in natuur- en milieu-educatie. *Vraagstelling, Tijdschrift voor de gammawetenschappen*, 1994, 1, nr. 3, p. 89-98.

Praamsma, J.M. *Kennis der Natuur, Het natuuronderwijs van Eli Heimans en Jac.P. Thijsse*. Utrecht/IGITUR 1995.

Praamsma, J.M. Zweideutigkeit in der niederländischen Umwelterziehung, Verwirrung beim Lehren und Lernen über Umwelt und Natur in den Niederlanden. In: K.M. Stokking, A. Ilien en W. Pieschl (Hrsg.), *Probleme schulischer Erneue-*

J.M. Praamsma

ring am Beispiel der Umweltbildung, Zur Situation in den Niederlanden.
Hannover 1995.

Praamsma, J.M. *Nieuwe wereldburgers, Aantasting van natuur en milieu als vraagstuk van algemene vorming, Een zaakpedagogiek.* Utrecht 1997.