

## Lernejo kaj naturo: Novaj ebloj en epoko de ekologia krizo

### Rolo de la naturo en la homa lernado

Estas malfacile por ni nuntempuloj pensi ekster la kadro de la tradicia lerneja sistemo. Memoru, ke preskaŭ ĉiu el ni pasigis pli ol dek mil horojn de la infanaĝo en lernejoj kaj klasĉambroj. Laŭ la populara ĵurnalisto de ideoj Malcolm Gladwell, aŭtoro de libroj kiel *Outliers* kaj *Blink*, dek mil horoj reprezentas la tempon bezontata por fariĝi eksperto sur iu kampo de la homa scio. Do, *ni ĉiuj estas ekspertaj lernejanaj*. Niaj imagoj pri lernado kaj instruado estas profunde mulditaj de la sidado ĉe skribotabloj, la soleca plenumo de tedaj skribaj taskoj, la silenta aŭskultado de instruistaj klarigoj, kaj tiel plu.

Necesas do unue rekonscii, ke tiu modelo de homa lernado estas io tre nova, radikala, eĉ stranga, laŭ la ĝeneralaj fluoj de la homa historio. La modernan lernejan sistemon pioniris Prusujo fine de la 18a jarcento; tie oni unue eksperimentis pri ĝenerala deviga edukado, nacia studprogramo, naciaj ekzamenoj, kaj faka trejnado de instruistoj. La racieco kaj universaleco de tiu sistemo tre konvenis al la temperamento de la epoko post la usona kaj franca revolucioj, kaj iom post iom disvastiĝis tra la eŭropaj landoj kaj iliaj kolonioj. Kvankam oni ankaŭ multe kritikis tiun sistemon kaj provis modifi ĝin laŭ diversaj manieroj, ĝi restas la baza modelo de publika edukado pli-malpli ĉie en la mondo.

Apenaŭ necesas substreki por ĉi tiu publiko, ke tiu modelo ne estas kulture neŭtrala, sed fakte baziĝas sur sufiĉe specifa mondrigardo de mezkleraj urbanoj el la regantaj klaso kaj etno. Tial, ekzemple, la lingvo de instruado estas plej ofte la nacia lingvo (aŭ unu el la naciaj lingvoj, en oficiale plurlingva lando). Aliaj lingvoj estas foje tolerataj, sed preskaŭ neniam ludas kernan strukturan rolon en la instruado. Ne gravas kiom multlingva kaj multdialekta estas la socia kunteksto, la lernejo havas sian propran logikon kiu tendencas al unuformeco ene de la limoj de ŝtato aŭ alia politika unuo.

Tiu tendenco de la lernejo distanciĝi de la ĉirkaŭa medio validas ankaŭ se temas pri la naturo. Se oni pensas pri la klasika klasĉambro, kun ĝiaj rangoj de tabloj kaj seĝoj, ĝiaj fermitaj fenestroj kaj artefarita lumo, ĝi estas evidente tre homfarita spaco. Eble tie kreskas iu planto en poto,

eble oni foje vidas akvarion aŭ simile, sed ĝi estas tamen ĝenerale kaj emfaze *nenatura* loko. Kaj tio validas ankaŭ grandparte pri la eksteraj spacoj de la lernejo, kie plej ofte regas ludterenoj kaj asfaltitaj kortoj, kaj arboj kaj plantoj nemalofte forestas entute. Kiel minoritataj lingvoj kaj kulturoj, tradicie la naturo estas en plej bona kazo *tolerata*, kaj en la studprogramo ĝi okupas nur tre marĝenan lokon.

En ĉi tiu prelego, ni rigardos al kelkaj provoj ŝanĝi tiun situacion en la lasta jarcento. Plej interesos nin, kion ni povus nomi “edukaj movadoj,” kiam multaj lernejoj kaj instruistoj diverslande organiziĝas sub komuna etikedo aŭ konceptaro. Tiuj movadoj alprenas tre diversajn formojn, baziĝas sur malsamaj filozofioj, kaj fakte havas malsamajn celojn. Mia intenco ne estas argumenti por unu aliro aŭ alia, sed montri al vi, kiel kompleksa kaj defia estas tiu rilato homo-naturo en la kunteksto de la formala edukado. En la dua parto de la prelego, mi priskribos por vi lernejan eksperimenton, en kiu mi mem partoprenas kiel esploristo. Tio donos okazon por rigardi de pli proksime, kiel evoluas tiuspecaj iniciatoj en la praktiko. Gravus lerni de tiaj kazoj, ĉar kredeble ni troviĝas nun ĉe la sojlo de amasa eksperimentado pri pli naturproksimaj edusistemoj, responde al la akriĝanta ekologia krizo kaj al profundiganta konscio pri la rolo de lernejoj en ĝia disvolviĝo.

“Plenaeraj lernejoj” – ekde 1904

La unua granda movado por malfermi la lernejojn al la naturo havis radikojn pli kuracajn ol edukajn. En 1904, germana kuracisto Bernhard Bendix kunlaboris kun instruisto Hermann Neufert por fondi la tiel nomatan Waldeschule, aŭ arbaran lernejon, en Charlottenburg apud Berlino. La celgrupo estis infanoj ĉe kiuj oni diagnozis la unuajn simptomojn de tuberkulozo; oni kredis, ke ili havos pli da ŝancoj resaniĝi, se ili pasigos la tutan tempon en la freŝa aero de la arbaro. La eksperimento disvastiĝis tre rapide: oni malfermis similajn lernejojn en Belgujo samjare, en Svislando, Anglujo, Italujo kaj Francujo en 1907, en Usono en 1908, en Hungario en 1910, kaj en Svedujo en 1914. Post la unua mondmilito, tiuj disaj iniciatoj kuniĝis en veran movadon kun propraj asocioj kaj kongresoj (la lasta okazis en 1956) kaj interesaj eksperimentoj pri arĥitekturo.

Tamen, la fokuso de tiuj plenaeraj lernejoj evidente restis ĉe la homoj, ne ĉe la naturo. Se oni rigardas la fotojn, oni vidas jen lernantojn arigitajn en duonrondo ĉirkaŭ la instruisto, jen infanojn kiuj vigle marŝas por ekzerci la korpon, jen kuracistojn kiuj kontrolas la fizikajn efikojn de tia reĝimo. Krome, kun la paso de la tempo, la koncepto evoluis al lernejoj kies klasĉambroj ja estas malfermitaj al la ekstero, sed tamen restas *ĉambroj*. Tiaj lernejoj ankoraŭ ekzistas en diversaj

landoj, ekzemple en Fendalton, Novzelando, aŭ en Schoten, Belgujo. En aliaj kazoj, la lernejoj ankoraŭ portas la nomo "plenaera" sed tute perdis la originan koncepton, kvankam ili ĝenerale plu okupiĝas pri malsanemaj infanoj; tiaj estas ekzemple la lernejoj en Roterdamo, Nederlando, kaj en xx, Sudafriko.

Tiu ĉi evoluo ilustras ĝeneralan tendencon en la lerneja sistemo. Kiam lanĉiĝas iu nova iniciato, ofte komence ĝi estas tre klare distingita de la antaŭ praktiko. Kutime ekzistas unu fokusa ideo pri tio, kion oni volas ŝanĝi - ekzemple, ĉi-kaze, ke la infanoj pasigu la lernejan tempon ekstere en la plena aero. Okazas multe da diskutoj kaj planado ĉirkaŭ tiu ĉefa celo. Sed multon oni *ne* reripensas. En la plenaeraj lernejoj oni daŭre instruis matematikon, sciencan, lingvojn ktp en pli-malpli la sama stilo, kiun oni uzis en tradiciaj lernejoj. Kaj ĉar tiu tradicia pedagogio *ne bezonas* plenaerecon, la daŭropovo de la reformo dependas esence de eksteraj faktoroj. Post kiam la tuberkulozo renkontis draste pli efikan kuracilon en la formo de streptomicino (1946), la plenaeraj lernejoj iom post iom transformiĝis en ordinarajn lernejojn, aŭ simple malaperis. Tiel estas pri edukreformoj ĝenerale: ŝanĝo eblas, kiam socia bezono koincidas kun proponata solvo, sed nur tiel longe, ke oni enmetas energion en la sistemon de ekstere. Kiam malaperas la energifonto, la sistemo pli aŭ malpli rapide drivas en sian antaŭan staton.

### Medikonscia edukado - ekde 1970

Tra la periodo de la plenaeraj lernejoj, ekzistis ankaŭ movado por t.n. "natur-studado" kiu emfazis la kvalitajn diferencojn inter lernado el libroj en klasĉambro kaj la lernado el propraj spertoj en la naturo. Ĝi estis tamen konsiderata nur kiel unu aspekto de la lernprogramo, ne kiel la bazo de tute lerneja filozofio. Nur fine de la sesdekaj jaroj, kadre de ĝenerala ondo de sociaj konsciiĝo pri mediaj problemoj, oni komencis paroli pri "medikonscia edukado" kiel pli vasta koncepto. En 1970 Unesko kunvokis t.n. "laborkunsidon" en Nevado, Usono, kiu difinis medikonscian edukadon por inkluzivi konceptojn, valorojn, decidkapablon, kaj regadon de la propra konduto en la rilato homo-naturo. Pere de la UN-sistemo kaj diversaj internaciaj neregistaraj organizoj, tiuj ideoj rapide disvastiĝis; fine de la 70aj jaroj, multaj landoj oficiale apogis medikonscian edukadon kadre de la ŝtata lerneja sistemo.

Kvankam "medikonscia edukado" estas sufiĉe ĝenerala termino kiu povas kovri grandan gamon de praktikaj agadoj, plej ofte tiuj agadoj ne esence ŝanĝas la formon kaj organizon de la lernejo. Mi donos du ekzemplojn el mia hejmlando Kanado. Ĉe ni la edukado estas ĵaluze

gardata provinca respondeco, kaj vi devas kompreni, ke “provinco” estas simple nia termino por unu el la dek aŭtonomaj gubernioj en la kanada federacio.

En Ontario, provinco kun dek milionoj da loĝantoj kaj areo pli granda ol la kombino de Francio kaj Hispanio, ekzistas ampleksa reto de t.n. “Eko-lernejoj” (komprenu: ekologiaj lernejoj). Sonas bele, ĉu ne? Kaj la celoj de la eko-lernejoj estas tute laŭdindaj: malpliigi energiuzadon, minimumigi la forĵetaĵojn, pliverdigi la lernejterenon, kaj plibonigi la ekologian komprenon de la instruistoj kaj lernantoj. La kunordigantoj de la reto asertas, ke per tiaj agadoj la lernantoj povas plenumi la ĉefan parton de la provinca medikonscia studprogramo.

Evidente, kompare kun la plenaeraj lernejoj, la fokuso ja moviĝis iom pli malproksime de la homo. Nun oni koncentriĝas al la efikoj de la homa konduto sur la medion, ĉefe kiam tiu konduto povas noci la naturon, ĉu tuj apude (se temas pri solidaj forĵetaĵoj), ĉu pli malproksime (se temas pri malpurigado de akvo), ĉu je tergloba nivelo (se temas pri klimatsanĝo). Ankaŭ la naturo mem ricevas iom da rekono, ĉefe en la formo de arboj plantitaj por doni ombron kaj helpi pri energikonservado. Sed pri intima kompreno de la naturo oni ne povas paroli. La lernado daŭre okazas ĉefe en klasĉambroj, la studprogramo estas daŭre fokusita al tekstoj anstataŭ spertoj, kaj la lerneja modelo estas tute sama, ĉu temas pri urba lernejo en Toronto, rura lernejo en kampara urbeto, aŭ indiĝena lernejo en norda arbaro. La vizio estas tiu de industria homo, por kiu la naturo estas io “ekstera,” resursa bazo por la homa vivado kaj ne multe pli.

En Brita Kolumbio, mia hejmprovinco, ni ne havas tian reton de eko-lernejoj, sed la Ministerio pri Edukado stiras diversajn iniciatojn kun simila tendenco. Ekzemple, oni havas programojn por “daŭropovaj lernejoj” (temas pri energikonservado), “verdaj olimpikoj” (konkurso pri kreaĵoj al lokaj medi-problemoj), “arboj por morgaŭ” (verdigo de publikaj spacoj) kaj tiel plu. Denove, temas ne pri fundamenta reformo de la lerneja sistemo, sed pri mildigo de ĝia naturfremdeco. Iomete pli radikala estas ministeria dokumento pri “medikonscia lernado kaj lernado per spertoj” kiu instigas la instruistojn ligi la tutan studprogramon al “kompreno, aprezo, respondeco kaj etiko” pri la naturo. Sed tiuj preskriboj estas sufiĉe svagaj, kaj kiam okazas pli radikala medikonscia edukado, plej ofte temas simple pri la agado de unuopaj instruistoj en lernejoj alirilate tradiciaj.

Per tiuj ekzemploj mi volas ilustrati duan regulon pri eduksistema ŝanĝo: lernejo estas kultura realaĵo, ne nur teknika rimedo kiun oni povas senĝene adapti al siaj bezonoj. Pensu interalie pri la faktoj, ke la infanoj kutime pasigas ĉ. ses horojn tage en proksima kontakto unu kun la

aliaj; ke la instruistoj devas organizi la konduton de la infanoj dum tiuj ses horoj; ke la infanoj venas el diversaj familiaj kaj kultura fonoj, kiujn la instruisto nur parte konas, se entute; ke lernado ne estas nur unuopula afero, okazanta interne de la kapo, sed ĝi estas ankaŭ profunde socia kaj kultura, fizika kaj emocia; kaj vi komprenos, ke la enhavo de lerneja tago estas kunkreaĵo de la lernantoj, la instruistoj, la gepatroj, la lernejo kiel institucio, la ĉirkaŭaj komunumoj, la registara politiko, la amaskomunikiloj ktp.

Ĉiuj ŝanĝoj en la eduksistemo devas trovi sian lokon en ĉi tiu kompleksa ekologio. Ju pli specifa kaj limigita la ŝanĝo, des pli bonaj estas la ŝancoj, ke la sistemo povos akcepti ĝin; sed por tio oni evidente pagas prezon, nome, ke nenio vere grava ŝanĝiĝos! Oni povus eĉ argumenti, ke nia nuna lerneja sistemo evoluis al stato maksimume rezista al profunda ŝanĝo, kiu kapablas aktori memkritikon kaj evoluemon sed fakte transformas ĉion en varianton de la sama baza modelo. Tiel, medikonscia edukado kutime alprenas formojn de “studunuoj,” “projektoj,” “esplor-ekskursoj” kaj simile, ĉar tiuj postulas tempe limigitan engaĝon de instruistoj kaj lernantoj kaj lasas la ceteran studprogramon netuŝita.

Arbaraj lernejoj – ekde la 90aj jaroj

La medikonscia edukado havas radikojn esence politikajn kaj socikritikajn; tial ni ne miru, ke ĝia disvolviĝo kondukis en direktoj relative homcentraj. Por kompreni alternativan tendencon, kiu malrapide disvastiĝas en la lastaj dudek jaroj el la nordaj eŭropaj landoj, oni devas turni sian atenton al la *ontologiaj kaj hermeneŭtaj* dimensioj de la edukado. Tiuj estas neoftaj vortoj en ĉiutaga konversacio, sed eblas ilin klarigi sufiĉe koncize. Se ni parolas pri edukado el ontologia vidpunkto, ni demandas, *kia* estas la edukita homo – kiel li aŭ ŝi perceptas, sentas, agas, rilatas al si mem kaj al aliaj, kaj kompreneble, ĉi-kuntekste, ankaŭ al la naturo. Temas do pri aliro multe pli vasta kaj tuteca ol demandi nur, kion tiu homo scias aŭ kapablas praktike realigi. Kaj se ni parolas pri edukado el hermeneŭta vidpunkto, ni demandas, kiel la edukita homo venas en pli profundan komprenon pri la mondo – kiel la rilato homo-mondo povas fariĝi pli intima kaj reciproke riĉiga. El hermeneŭta perspektivo, ne havas senco paroli pri sciado de nur unu flanko, kvazaŭ la homoj starus tute aparte de la naturo (ekzemple) kaj rigardus ĝin de ekstere. Male, oni devas esplori, kiel la homa kompreno de la naturo radikas en nia *partopreno* en ĝi.

Oni trovas spurojn de tiu filozofio en la tradicio de “naturstudado” menciita pli frue, kaj aliajn spurojn en diversaj eksterlernejaj programoj

por eduki infanojn subĉiele (en arbaroj kaj montaroj, surmare, ĉe farmbienoj k.s.). Tamen nur en la lastaj dudek jaroj komencis kreski vera eduka movado bazita sur tiu vidpunkto. En Norvegujo kaj Danujo, kie aperis la plej fruaj studoj ĉi-temaj, oni nomas tiun aliron “uteskole” respektive “udeskole,” proksimume “ekstera lernejo;” en Britio, kie ĝi ekdisvastiĝis en la lastaj dek jaroj, oni nomas ĝin “arbara lernejo.” Kvankam ne nepre temas pri arbaroj, ĉi tiu termino estas certe pli bildiga, kaj do mi adoptis ĝin por Esperanto.

Mi devus klarigi, ke la aktivuloj de tiu movado ĝenerale ne rekonas la vortojn “ontologia” kaj “hermeneŭta”. Ili simple dividas la konvinkon, ke infanoj lernas ion tre gravan per regula persona kontakto kun arbaroj kaj aliaj naturaj lokoj. Parte temas pri t.n. disvolviĝo de la personeco kaj akirado de socia kapableco; parte temas pri evoluigo de la lernkapablo per libera esplorado kaj malkovrado; sed tiuj estas nur limigitaj fenestroj al io pli kompleksa kaj tuteca, kiun la adeptoj de la arbaraj lernejoj mem malfacile priskribas aŭ difinas.

La skandinaviaj landoj kiel Norvegujo kaj Danujo tradicie lasas multe da libero al la instruistoj elekti siajn instrumentojn kaj interpreti la studprogramon laŭ la propraj ideoj. Do, ia plioftigo aŭ pliintensigo de kontaktoj kun la naturo povas okazi sen granda bruoj aŭ teoriado. Tiel efektive okazas; en lastatempa studo pri la danaj lernejoj, ekzemple, la esploristoj miris, ke 28% de la respondintaj lernejoj jam praktikas ian formon de “udeskole” sen aparta kuraĝigo aŭ kunordigado je nacia nivelo. La esploristoj ankaŭ malkovris, ke tiu praktiko disvastiĝas pli rapide ekde 2000 – neniuj scias certe, kial. Tamen ankaŭ en 2000 lanĉiĝis la internacia kampanjo “Lernado en Arbaro” de la Fondaĵo por Medikonscia Edukado, kiu nun listigas 21 landojn kiel membrojn, do evidente ruliĝas iu pli vasta ondo de interesiĝo pri arbara edukado en vasta senco.

La plej bone dokumentita evoluo okazis en Britujo. La unua iniciato venis de la sudokcidenta altlernejo Bridgwater College, kies specialistoj pri fruaĝa edukado inspiriĝis per la dana modelo de *udeskole* dum studvizito en 1993. Bridgwater fondis la unuan britan arbaran lernejon, por infanoj de la antaŭlerneja aĝo, kaj kreis sian propran trejnprogramon pri arbaraj lernejoj, nun en tri niveloj. En la postaj jaroj la koncepto rapide disvastiĝis tra tuta Britujo. La unuaj akademias studoj kaj registaraj raportoj ekaperis ĉirkaŭ la jaro 2005, kiam ekzistis almenaŭ kvindek de tiaj lernejoj; nuntempe ekzistas pluraj centoj. Tutlandan kunordigan rolon ludas la Arbar-Edukada Iniciato, kun apogo de naŭ naturkonservaj organizoj. Ne mapli ol dek tri diversaj instancoj proponas instruistan trejnadon por tia specialiĝo.

Kiel en ĉiuj movadoj de tiu speco, ekzistas verŝajne sufiĉe granda

gamo de variantoj de arbara edukado. Tamen, la kerna koncepto estas tio, ke la infanoj pasigu plurajn horojn en la naturo tre regule (almenaŭ unu fojon semajne) kaj tra la daŭro de tuta jaro por sperti la pason de la sezonoj. La aperintaj studoj ĝenerale indikas, ke la infanoj tre ĝuas eksterajn ludojn, konstruadon de fortikaĵoj kaj kaŝejoj, faradon de fajroj kaj simile; ke ili fariĝas pli lertaj kaj memregaj fizike kaj emocie; kaj ke ilia konscio kaj aprezo pri la naturo kreskas. Tamen verdire mankas studoj, kiuj sukcesas penetri sub la plej evidentajn signojn de engaĝo, por esplori kiel ŝanĝiĝas la memkompreno kaj interrilatado de la infanoj en la naturo. En la plej lasta studo pri tiu temo, kiu aperis en februaro ĉi-jare, la esploristoj mem komentas, ke ili sentis “maltrankvilon kaj frustriĝon” pro la malfacileco prezenti “pli riĉan kaj detalan bildon” de la spertoj de la infanoj.

### Lerneja eksperimento en Brita Kolumbio – ekde 2011

Nun venis la tempo por priskribi lernejan eksperimenton pri kiu mi mem persone okupiĝas. Temas pri “lernejo sen muroj,” kiun mi helpis plani kaj lanĉi kunlabore kun lerneja distrikto tridekon da kilometroj ekster Vankuvero, en la rapide kreskanta urbo Maple Ridge. Ĝi prezentas la kulminon de la arbarlerneja koncepto en tio, ke la tuta studplano de la jaro – la sama, kiun oni sekvas en tradiciaj klasĉambroj – disvolviĝas en arbaroj, ĉe riverbordoj, en publikaj ejoj de la komunumo, kaj diversaj aliaj lokoj neligitaj al la tradicia lerneja infrastrukturo.

La inciato krei tian lernejon venis de du flankoj. En la distrikto, oni konsciis pri la fakto ke diversaj studentoj simple ne bone fartas en tradiciaj klasĉambroj, kaj oni kredis – simile kiel en la dana *udeskole* – ke pli da kontakto kun la naturo povus helpi ilin. En la universitato, ni interesiĝis pri la ideo kunligi la tutan studprogramon al la natura kaj homa historioj de la regiono, kaj ankaŭ al planado por la estonteco – t.n. daŭropova planado. Dum niaj unuaj interparoloj, la koncepto plivastiĝis al lernokomunumo, en kiu kunrolus la gepatroj, diversaj partneraj organizoj el la regiono, reto de instruistoj tra la distrikto, kaj universitataj esploristoj kaj studentoj.

Niaj diskutoj kondukis al principaro, kiu restas gvida dokumento por la tuta projekto. Jen ĝi, tre resume:

Loko kaj Komunumo: lernado enloka, priloka, perloka – grandparte ekstere, kaj en dialogo kun plej diversaj lokanoj.  
Naturo, Ekologio kaj Daŭropovo: aŭskultado de la pli-ol-homa mondo, tra sezonoj kaj jaroj, por lerni kiel vivi pli daŭropove en ci tiu specifa loko.

Esploroj kaj Eblecoj: evoluigo de multaj vojoj de lernado kaj instruado, multaj formoj de scio, kun partopreno de ĉiuj.

Interdependeco kaj Bonfarto: kultivado de rilatoj kaj sistemoj kiuj subtenas la bonfarton de ĉiuj, ne nur individue sed familie, komunume, loke.

Imagopovo kaj Integrado: enplekto de la imagopovo en la lernado, integrado de la lernado trans studobjektoj kaj fakoj.

El tiuj principoj vi vidos, ke ni ne ambicias ŝanĝi nur la studprogramon, nek la situon de la lernado, kiel la aliaj reformoj kiujn mi priskribis. Ni celas reipensi ĉion el loka perspektivo. Temas do pri plej radikala interpreto de la koncepto de arbara lernejo.

Kun universitata kolego mi verkis esplorproponon pri tiu projekto en aŭtuno 2008, kaj submetis ĝin al nacia programo por subteni kunlaborajn esplorojn inter universitatoj kaj komunumaj organizoj. Tiu procezo daŭris pli ol jaron, ĉar ni konkursis kontraŭ multaj aliaj projektoj en sinsekvaj etapoj, sed en la fino ni ricevis la monon – unu milionon da dolaroj por kovri kvin jarojn da esploroj. La akcepto venis komence de 2010. Dek monatojn poste, post multe da preparlaboro, la loka lerneja konsilio formale aprobis starigon de tia lernejo en la sekvonta lernojaro. Oni komencis registri lernantojn en februaro 2011, dungis la instruistojn en majo-junio, kaj en septembro la lernejo komencis sian ekziston en arbara parko rande de Maple Ridge, kun sesdeko da infanoj inter la aĝoj 4 kaj 12.

Spaco kaj tempo ne permesas eniri multajn detalojn de tiu unua jaro. Sed mi provos resumi por vi la ĉefajn atingojn, la ĉefajn malfacilaĵojn, kaj kelkajn finajn pensojn pri la signifo de ĉio ĉi por loke bazita edukado en aliaj regionoj kaj kontinentoj.

### Edukaj aspektoj

La lerneja distrikto mem nomis la projekton “environmental school,” t.e. “medikonscia lernejo” aŭ simple “naturlernejo”. En la praktiko, tamen, ĝi estis unuavice, kiel mi diris, *arbara* lernejo. La studprogramo baziĝis sur la fakto, ke ĉio okazis ekster klasĉambro, kaj plejparte subĉiele, en arbaro.

Rimarku, ke nenio en la gvidprincipoj de la lernejo postulas, ke ĉio okazu plenaere. Tio estis la decido de la lernejestro, kiu kompreneble ludas tre influan rolon ankaŭ en aliaj aspektoj de la lernejo. Ekzemple, li ankaŭ forte kontraŭas detalan antaŭplanadon de la studprogramo. Mi persone favoras iom da planado, ĉar tio helpas la instruistojn pli celkonscie gvidi la lernospertojn de la infanoj; sed mi ankaŭ bone komprenas la fontojn de lia opozicio, ĉar tro rigida sekvado de



antaŭpreparita plano povas terure bremsi la engaĝigon kaj aŭtonoman pensadon de la infanoj. Ĉiukaze, tra la tuta jaro la studprogramon ĝenerale karakterizis minimuma antaŭplanado, kaj do la instruistoj multe improvizis, de semajno al semajno, tago al tago, kaj foje de horo al horo.

Improvizado povas esti sukcesa, se oni estas sufiĉe sperta aŭ havas apartan talenton por tio, kaj certe okazis sukcesoj per tiu metodo. Sed la sukcesoj estis limigitaj interalie pro tio, ke la instruistoj ne estis trejnataj pri tiuspeca plenaera pedagogio. Du estis spertaj instruistoj en tradiciaj lernejoj; la alia estis juna novico, kiu ne gvidis propran klason antaŭe kaj do ankoraŭ ne havis tre vastan pedagogian repertuaron. La anoj de la universitata esplorteamo fakte havis multe pli da spertoj pri tiuspeca alternativa pedagogio, sed estis praktike neeble transdoni multajn el tiuj spertoj en la kondiĉoj de la lerneja tago.

Jam antaŭ la malfermo de la lernejo ni parolis pri tio, ke necesus enplekti aliajn plenkreskulojn en la instruadon — homojn el la komunumo, kun specialaj scioj pri tiu aŭ alia loko, tiu aŭ alia faceto de la natura aŭ kultura historio de Maple Ridge, tiu aŭ alia instruebla praktiko, kaj tiel plu. Tio ja okazis iomete tra la jaro, ekzemple kiam la trejnisto de la kanada biciklo-akrobata teamo organizis tutsemajnan lernadon por la infanoj sur la loka trejntereno. Tamen la improvizateco de la programo esence subfosis tiun intencon, ĉar kiel inviti eksterulon, se oni ne havas planon kiel uzi lin aŭ ŝin? Tiel, neeviteble, la instruado restis plejparte en la manoj de la instruistoj mem, kaj en tio la lernejo pli similis al tradiciaj lernejoj, ol eksterulo povus supozi.

Por la plej junaj infanoj, la 5- kaj 6-jaruloj, la sperto estis mirinda. Ili interesiĝis pri ĉio, ili ĝuis la eblecon konstante aktivi korpe kaj mense, ili trovis sin kvazaŭ en familio kun pluraj zorgemaj gepatroj anstataŭ nur unu instruisto. Pli-malpli senescepte, la familioj de tiuj infanoj estis tre kontentaj pri la jaro. Por la pli aĝaj infanoj, la spertoj esti pli miksitaj. Kiel en la aliaj arbaraj lernejoj, ili ŝatis la ludojn, la konstruadon de fortikaĵoj, la kuiradon de komunaj manĝoj, la esploradon de la arbaro, la familiecan etoson. Aliflanke mankis al ili la kutimaj normoj de la lernejo, la senton de progreso, kaj eble ankaŭ la intelekta stimulo, kvankam tio ne estas ĉiama elemento en la lerneja sperto ĉiukaze!

Por la esplorteamo, la spertoj estis ankaŭ tre miksitaj. Ni ne antaŭvidis, ke la instruistoj kaj lernejestro metos tiel fortan enfazon sur la enarbarecon, kvazaŭ tio en si mem garantius edukan sperton. Ni ne antaŭvidis la konstantan improvizadon, nek la reziston al eksplicita pritaksado de la lernatingoj de la infanoj. Kiel iu en la teamo komentis, ne estis ĉiam klare, ĉu temas pri eko-lernejo aŭ anti-lernejo.

Sed jen, tio estas interesa malkovro. Kredeble ankaŭ aliaj projektoj por proksimigi lernejon kaj naturon alfrontos similajn defiojn. La tradicia lernejo, kiel ni konstatis pli frue, estas kompleksa kultura realaĵo, en kiu multaj diversaj elementoj apogas unu la alian. Se oni volas radikale ŝanĝi tion, kiel scii, kiujn elementojn gardi, kiujn forĵeti? Neniu elekto estas facila, neniu vojo estas la sola kaj ĝusta vojo. Kvankam la detaloj estus malsamaj en ĉiu kazo, la konkurado inter disaj principoj kaj vizioj certe estos trovebla ĉie.

Kio kondukas nin al la sekva aspekto de la temo.

### Sociaj-kulturaj aspektoj

Kial gepatroj enskribas siajn infanojn por tia lernejo? Pro diversaj motivoj, kaj ne nepre pro tio, ke la lernado okazas en arbaro. Pluraj familioj elektis la lernejon simple pro la alternativeco. Ne malofte iliaj infanoj havis tre malbonajn spertojn en pli kutimaj lernejoj, kaj ili estis pretaj provi ion ajn, kiu ŝajnis promesi malsaman rezulton. Aliaj jam konis unu el la instruistoj aŭ la lernejestron kaj fidis ilian juĝon, aliaj pensis ke la lernejo traktos iliajn infanojn pli individuece, kaj tiel plu. Do, oni tute ne povas paroli pri komuna kredaro aŭ vizio, kiu karakterizus la familieron komence de la lerneja jaro.

Zorgi pri bona komunikado kaj konuma decidado en tiaj cirkonstancoj estis malfacila defio por la lernejo. Jam dekomence oni indikis al la gepatroj, ke ilia aktiva partopreno, pli ol kutime eblas en publika lernejo, estus tre bonvena. Kelkaj familioj, proksimume deko, vere kaptis tiun okazon kaj fariĝis aktivaj kontribuantoj; ekzemple, familio kiu posedas restoracian entreprenon en la urbo organizis varman tagmanĝon unu fojon monate, kiun la lernejoj mem pretigis, kuiris kaj disdonis (jes, meze de la arbaro!). Aliaj partoprenis en ardat diskutoj pri la konceptoj de ekologia lernado, ekzemple, aŭ venis legi al la pli junaj infanoj dum la legohoro. Sed en tiu maniero iom post iom kreiĝis divido inter la plej engaĝitaj familioj, kiuj sentis sin kvazaŭ kavaliroj de la lernejo kaj volis defendi ĝin kontraŭ ĉiuj kritikoj, kaj aliaj familioj, kiuj havis foje tute pravajn kritikojn sed sentis ke oni ne pretas aŭskulti ilin. Tiel multaj kritikoj ne venis rekte al la instruistoj, sed nur malrekte pere de la esplorteamo, dum la lernejestro, ĉiam konscia pri la reputacio de la lernejo, ĝenerale evitis ĉiujn malfacilajn demandojn kaj prezentis tre idealan bildon en siaj publikaj elpaŝoj.

Kiel vi povas imagi, la esplorteamo mem, konsistanta el tri profesoroj kaj ses studentoj kaj doktoriĝintoj, alfrontis tiklajn etikajn demandojn pri sia rolo. Neniu sentas sin plene objektiva observanto: ĉiuj kovas esperojn pri la evoluo de la lernejo, konvinkojn pri la lernprioritatoj, simpatian al tiu aŭ alia familio, frustrigon pri tiu aŭ alia maltrafita

okazo. Sed kiugrade oni rajtas esprimi tiujn opiniojn, preni flankon en la diskutoj, kaj kiugrade oni devas stari flanke, lasante al la instruistoj kaj gepatroj elnegoci la evoluon? Ni ne trovis simplan respondon al tiu demando, kaj devis navigi malfacilan kurson inter la rifoj de diversaj veroj kaj valoroj.

Ĉio ĉi montras al dua konstato: ke la rilato lernejo-naturo estas ne nur teknika demando, solvebla per spertaj profesiaj instruistoj laborantaj en la ĝustaj kondiĉoj; ĝi estas profunde *politika* demando. Fakte la edukado estas ĉiam interalie politika afero, entrepreno kiu profunde radikas en la konvinkoj, valoroj kaj potencrilatoj de la socio. Se per la lernejo ni volas kuraci la fremdiĝon de nia civilizacio disde la naturo, ni devas esti pretaj por malfacilaj intertraktoj kaj por reripensado de niaj tradicioj de decidado kaj gvidado. En nia lernejo, tia reripensado apenaŭ okazis ĝis nun. Tamen, en nia jarfina konsultado kun la instruistoj kaj la lernejestro, ni interkonsentis pri kelkaj paŝoj al pli inkluziva decidprocezo, enplektanta la studentojn same kiel la gepatrojn. Ni vidos, kiel tio evoluos.

### Kelkaj perspektivaj evoluoj

En ĉi tiu enkonduka prelego, ne eblis eniri multajn interesajn detalojn de la studprogramo en la lernejo, kiujn ni esperas signife pluevoluigi en la venonta jaro. Mi mencias nur tri, ligitajn inter si:

- En la kondiĉoj de plenaera lernado, la parola lingvo estas multe pli grava ol la skriba. Tradiciaj lernejoj dediĉas malmultan atenton al evoluigo de la parola arto. En nia lernejo, profesia buŝa rakontisto helpas al la infanoj, instruistoj kaj gepatroj plibonigi sian kapablon paroli kuraĝe, klare, kaj zorge, kun atento al la vortprovizo kaj la disvolviĝo de rakonta fadeno.

Pro tio, ke multaj lern-okazoj prezentas sin spontane, dum la fluo de la tago, ofte ne eblas havi antaŭfiksitajn mezurilojn por pritaksi la progreson de la lernantoj. Anstataŭe, ni eksperimentas per t.n. lern-rakontoj, en kiuj la instruistoj (aŭ alia atestanto) priskribas la disvolviĝon de difinita lernosperto, petas komentojn de la gepatroj kaj aliaj, aldonas sian takson kaj konsilojn por la lernanto, kaj el ĉio ĉi plibonigas sian kapablon reagi al estontaj okazoj. Tiu ĉi relative nova taksostrategio, kiun oni pioniris en Novzelando, povus trovi vastan aplikon en aliaj arbaraj lernejo kaj similaj projektoj.

Tiujn du strategiojn ni intencas kunigi en parolajn diskutojn, fine de ĉiu tago, pri la lernospertoj de la antaŭaj horoj. En la tradicia lernejo, almenaŭ en Norda Ameriko, oni malmulte parolas pri la lernado aŭ la instruado kun la infanoj (aŭ eĉ, por diri la veron, inter la instruistoj). En nia lernejo, ni esperas ke eĉ la plej junaj infanoj komencos demandi sin: Kion mi lernas? Kiel mi povus

lerni pli? Kaj kiel mi povus helpi la lernadon de aliaj?

Per tiuj ekzemploj, kiel per la antaŭaj konkludoj, mi esperas montri al vi, kiel kompleksa kaj interesa estas la rilato lernejo-naturo, kaj kiel profunda estas la defio, venki la naturfremdiĝon kiu kuŝas radike de la ekologia krizo. Mi ne dirus, ke tio estas neebla. Male, mi kuraĝigus vin ĉiujn esplori tiajn eblecojn en viaj hejmlokoj. Parolu kun instruistoj, parolu kun lernejestroj kaj eduk-politikistoj, legu librojn, klerigu vin! Sed se iu diras al vi, ke tiu havas la solvon — ke ekzistas klara recepto, ke sufiĉas fari tion aŭ jenon — ne kredu lin aŭ ŝin! Ni paŝas sur novan, malfacilan terenon.

Sed, kiel diris la Majstro: ni paŝo post paŝo, post longa laboro...

*Mark Fettes estas asista profesoro pri edukado en la universitato Simon Fraser, Vankuvero, Kanado, kie li okupiĝas pri la rilatoj inter lernejoj, komunumoj, indiĝenaj kulturoj, kaj naturo. Liaj esploroj fokusiĝas al la rolo de la fantazio, aŭ imagopovo, en la analizado kaj transformado de la lerneja instruado pro fari ĝin pli vivproksima kaj gastama al homa, kultura kaj ekologia diverseco.*