

Edukacja outdoorowa w polskiej szkole w świetle danych empirycznych

RENATA MICHALAK



ISTOTA I ZALETY EDUKACJI OUTDOOROWEJ – ZARYS PROBLEMATYKI

Bezpośredni kontakt człowieka z naturą, co podkreśla wielu badaczy fenomenu, przynosi różnicowane i niezwykle korzystne doświadczenia dla jego holistycznego rozwoju i funkcjonowania. Edward Wilson sugeruje, że biofilia¹, rozumiana jako wrodzone przywiązanie do natury, może stanowić wyjaśnienie, dlaczego środowisko zewnętrzne jest dla człowieka atrakcyjne. Oparcie zatem edukacji na strategii aktywnej relacji ucznia ze środowiskiem przyrodniczym może stanowić niezwykle trafną odpowiedź na wszelkie próby poszukiwania efektywnych i wartościowych modeli wychowania i kształcenia. Edukacja poza klasą szkolną (*outdoor education*) jest zwykle utożsamiana z edukacją przygodową, edukacją plenerową, turystyką przygodową, edukacją opartą na doświadczeniu, edukacją ekologiczną, edukacją środowiskową czy też szkołą leśną. Wypracowanie jednej definicji jest trudne z uwagi na zróżnicowany kontekst kulturowy, filozoficzny czy lokalny, w którym ona funkcjonuje.

¹ Biofiliję zdefiniować można jako wrodzone poczucie związku z naturą i innymi formami życia, wytworzone w procesie ewolucji inteligentnych gatunków, których przetrwanie zależy od bliskiego kontaktu ze środowiskiem naturalnym (patrz prace: E. Fromm, *The Anatomy of Human Destructiveness*, New York 1973; E.O. Wilson, *Biophilia*, Harvard University Press 1984).

W tym tekście *outdoor education* rozumiana jest jako planowane, intencjonalne tworzenie warunków do uczenia się uczniów na świeżym powietrzu, które sprzyja wielostronnej i wielozakresowej działalności badawczej i dokonuje się w bezpośrednim kontakcie z szeroko rozumianym światem przyrody².

O zaletach edukacji poza murami szkoły pisze wielu badaczy³, wskazując na kluczowe korzyści rozwojowe uczniów. Podkreślają zwłaszcza udoskonalenie poznawczych efektów w takich dziedzinach, jak: geografia, nauki przyrodnicze i historia, a także w zakresie czytania i pisan⁴ oraz wzrost umiejętności pozakognitywnych, stanowiących podstawę

² P. Mitchell, *What is outdoor education?* [w:] I. Lisin, P. Kida [red.] *Outdoor education from theory to practice*, Foundation Institute of Animation and Social Development, Wrocław 2018.

³ K. Gilbertson, T. Bates, T. McLaughlin, A. Ewert, *Outdoor education: Methods and strategies*, Human Kinetics 2006; G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Beyond quality in early childhood education and care*, Routledge, London 2007; J. Dillon, I. Dickie, *Learning in the Natural Environment: Review of Social and Economic Benefits and Barriers*, „Natural England Commissioned Reports” 92/2012; J. Ernest, *Early childhood educators’ use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers*, „Environmental Education Research” 20, 6, s. 735-752; M.T. Harun, N. Salamuddin, *Promoting Social Skills through Outdoor Education and Assessing Its’ Effects*, „Asian Social Science” 2014, vol. 10, nr 5, s. 71-78; http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/about_ajec.html (dostęp 05.10.2017); K. Malone, S. Waite, *Student Outcomes and Natural Schooling report*, Plymouth University 2016.

⁴ S. Nundy, *The fieldwork effect: the role and impact of fieldwork in the upper primary school*, „International Research in Geographical and Environmental Education” nr 8(2)/1999, s. 190-198; G.W. Scott, M. Boyd, *A potential value of familiarity and experience: can informal fieldwork have a lasting impact upon literacy?* *Education 3-13*, „International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education” nr 42(5)/2014, s. 517-527; *California Student Assessment Project Phase Two: The Effects of Environment-Based Education on Student Achievement SEER*, Poway, CA, 2005.

RENATA MICHALAK

osiągnąć edukacyjnych, jak: poczucie własnej wartości, samokontrola, wytrwałość i wytrzymałość, odporność na stres i ryzyko⁵. Wyniki badań wyraźnie pokazują, że rzeczywistość poza klasą szkolną tworzy bogaty kontekst sprzyjający angażowaniu się uczniów w proces indywidualnego oraz grupowego uczenia się, budowaniu złożonych interakcji społecznych, dobremu samopoczuciu i rozwojowi fizycznemu oraz poznawczo-emocjonalnemu⁶. Poza tym sprzyja rozwojowi specyficznych umiejętności wykonawczych, które uważane są za niezbędne dla pomyślnego przebiegu dzieciństwa i satysfakcjonującego życia. Umiejętności te obejmują: zdolność rozumowania, planowania, zapamiętywania, kontrolowania i rozwiązywania problemów. *Outdoor education* daje dzieciom przede wszystkim możliwość aktywnego kształtowania siebie oraz środowiska uczenia się, co pomaga w nabywaniu przez nie kompetencji szkolnych⁷ oraz wspiera funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁸.

⁵ L.M. Gutman, I. Schoon, *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review*, Institute of Education, London 2014; H. Little, S. Wyver, *Outdoor play – does avoiding the risks reduce the benefits?*, *Australasian Journal of Early Childhood* nr 33(2)/2008, 33-40; *Effects of Outdoor Education Programs for Children in California*, American Institutes for Research: Palo Alto, CA 2005.

⁶ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, op. cit.; M. Brown, *Comfort zone: model or metaphor?*, *Australian Journal of Outdoor Education* nr 12(1)/2008, 3-12; R. Louv, *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, Atlantic Books, London 2010; L. Niklasson, A. Sandberg, *Children and the outdoor environment*, „European Early Childhood Education Research Journal” nr 18(4)/2010, 485-496; T. Maynard, J. Waters, *Learning in the outdoor environment: A missed opportunity*, „Early Years: An International Journal of Research and Development” nr 27(3)/2007, 255-265; D. Orr, *Ecological Literacy: Education and Transition to a Postmodern World*, State University of New York Press, Albany 1992; P.K. Smith, *Children and Play*, Wiley-Blackwell, Chichester 2010; S. Waite, *Memories are made of this: Some reflections on outdoor learning and recall*, „Education” 3-13, 35(4)/2007, 333-347; S. Waite, *Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards*, „Education” 3-13, 39 (1)/2011, 65-82; B. Wattchow, M. Brown, *A Pedagogy of Place*, University Publishing Monash, Melbourne 2011; L.C. Melhuus, *Outdoor day-care centers – acculturation of nature: how do children relate to nature as educational practice?*, *European Early Childhood Education Research Journal* 2012, vol. 20, 455-467; L. Tuuling, T. Öun, A. Ugaste, *Teachers’ opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning” nr 19(4) 2019, 358-370: https://www.researchgate.net/publication/329446170_Teachers%27_opinions_on_utilizing_outdoor_learning_in_the_preschools_of_Estonia (dostęp 12.03.2020).

⁷ N.M. Wells, *At Home with Nature: Effects of ‘Greenness’ on Children’s Cognitive Functioning*, „Environment and Behavior” nr 32(6)/2000, 775-795.

⁸ F.E. Kuo, A.F. Taylor, *A Potential Natural Treatment for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study*, „American Journal of Public Health” nr 94(9)/2004, 1580-1586; A.F. Taylor, F.E. Kuo, W.C. Sullivan, *Views of Nature and Self-Discipline: Evidence from Inner City Children*, „Journal of Environmental Psychology” nr 22(1-2)/2002, 49-63; <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0241> (dostęp 15.10.2018); N.M. Wells, G.W. Evans, *Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children*, „Environment and Behavior” nr 35(3)/2003, 311-330.

Pomimo dowodów ukazujących wielowymiarowe wartości edukacji na zewnątrz, istnieje wiele przeszkód utrudniających jej wprowadzanie. Jedną z najbardziej istotnych jest lęk rodziców i nauczycieli o bezpieczeństwo dzieci (ukąszenia, zbyt niskie temperatury powietrza, opady atmosferyczne) oraz niechęć do ponoszenia ryzyka i wysiłku. To powoduje odłączenie uczniów od naturalnego kontekstu ich rozwoju. Jak podkreśla wielu badaczy, współczesne dzieci zostają wyizolowane od bezpośredniego doświadczenia, prawdziwych problemów i miejsc, w których wzrastają, a w zamian zostają skazane na edukację sztuczną, coraz bardziej odseparowaną od rzeczywistości, pozbawioną relacji z naturą⁹.

EDUKACJA OUTDOOROWA W PRAKTYCE POLSKIEJ SZKOŁY

Rosnące w ostatnich latach w Polsce zainteresowanie edukacją outdoorową i coraz częściej podejmowane w tym zakresie inicjatywy można uznać za jaskółki pozytywnych zmian. Nie można jednak przyjąć, że koncepcja ta jest obecna w praktyce szkolnej i umocowana prawnie w podstawie programowej kształcenia ogólnego na wszystkich etapach edukacji. *Outdoor education* niezwykle rzadko jest także przedmiotem badań i weryfikacji empirycznych, które dostarczałyby twardych dowodów i rzeczowych argumentów do jej promowania i upowszechniania w rzeczywistości edukacyjnej.

Obraz edukacji outdoorowej w polskiej szkole wyłonił się z niedawno opublikowanych badań Renaty Michalak i Teresy Parczewskiej¹⁰, które podjęły próbę rozpoznania sposobu rozumienia istoty *outdoor education* oraz jej praktykowania przez nauczycieli. Interesowało je głównie to, czy i w jaki sposób w procesie kształcenia, oprócz budynku szkoły, uwzględniają oni inne przestrzenie i miejsca, jakie to są miejsca, jak często organizują proces kształcenia poza budynkiem szkoły, czego dotyczy edukacja outdoorowa, jakie metody i formy pracy wykorzystują, co w ich opinii utrudnia, a co ułatwia

⁹ R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu*, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa 2014.

¹⁰ R. Michalak, T. Parczewska, *(Nie) obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2019.

EDUKACJA OUTDOOROWA W POLSKIEJ SZKOLE W ŚWIETLE DANYCH EMPIRYCZNYCH

uskutecznianie tego typu zajęć oraz jakie są źródła ich wiedzy o *outdoor education*. W niniejszym tekście zostaną omówione jedynie wybrane dane empiryczne.

1. Założenia badawcze

Zasadniczym celem badań było opisanie modelu edukacji outdoorowej praktykowanej w szkole podstawowej. W związku z tym badaczki wyłoniły wiele problemów badawczych, spośród których jedynie nieliczne będą stanowiły oś refleksji podjętej w niniejszym opracowaniu. Do wybranych należą następujące:

1. Jak często nauczyciele organizują edukację poza budynkiem szkolnym?
2. Jakie miejsca na realizację *outdoor education* wybierają badani nauczyciele?
3. Jakie metody kształcenia najczęściej wykorzystują badani nauczyciele w edukacji outdoorowej?
4. Jakich trudności doświadczają nauczyciele w realizacji *outdoor education*?

Założenia zweryfikowano empirycznie, postępując się metodą sondażu diagnostycznego oraz technikami wywiadu i obserwacji. Skonstruowano autorski kwestionariusz wywiadu, który skierowano do nauczycieli szkół podstawowych. Należy dodać, że kwestionariusz był nieustrukturyzowany, a sam wywiad w znacznej mierze nosił cechy narracyjnego ukierunkowanego. W procedurze badawczej przewidziano także obserwację bezpośrednią, której celem było poznanie nauczycielskich zwyczajów, nawyków i praktyk edukacyjnych w odniesieniu do *outdoor education*. W tym celu skonstruowano arkusz obserwacyjny. W każdej placówce szkolnej jeden obserwator prowadził obserwację od poniedziałku do piątku, po pięć godzin dziennie: od 8.00 do 13.00. W sumie obserwacja obejmowała 25 godzin. Obserwator występował w roli osoby częściowo uczestniczącej, przyjmującej jednak postawę neutralną, co pozwoliło mu poznać teren badań, aranżację przestrzeni oraz odkrywać normy i reguły zachowań osób przebywających poza murami szkoły, a więc uczniów i nauczycieli. Ze względów etycznych wszystkie dane

zbierane były w sposób anonimowy, a sporządzane notatki terenowe i arkusze obserwacji zostały odpowiednio zakodowane.

Badania zrealizowano w 17 szkołach podstawowych, w tym: 6 szkołach ulokowanych w dużym mieście, 4 szkołach w małym mieście i 7 szkołach wiejskich. Były to placówki publiczne z terenu województwa lubelskiego (3 szkoły z dużego miasta, 3 z małego miasta, 4 ze wsi) oraz z województwa wielkopolskiego (3 szkoły z dużego miasta, 1 z małego miasta, 3 ze wsi).

W celu realizacji zamierzeń badawczych dobrano celowo próbę badanych, która składała się z nauczycieli nauczania początkowego (klasy I-III) i kształcenia przedmiotowego (klasy IV-VIII). Ponadto ważnym kryterium doboru badanej populacji było miejsce położenia szkoły: wieś, małe miasto (do 30 tys. mieszkańców) i duże miasto (powyżej 30 tys. mieszkańców). Jest to o tyle istotne dla realizacji celów badawczych, że warunki naturalne położenia szkół mogą być mocno zróżnicowane. Zatem sposób praktykowania edukacji outdoorowej mógł być także różny.

Badania były prowadzone przez trzy miesiące, od września do listopada 2018 roku. Próba badana liczyła 156 nauczycieli klas I-VIII, zatrudnionych w szkołach położonych w dużych i małych miastach oraz na terenach wiejskich. Tabela nr 1 ilustruje rozkład liczebności respondentów z uwzględnieniem etapu kształcenia i miejsca usytuowania szkoły.

Biorąc pod uwagę kontekst prowadzenia badań empirycznych obejmujących dużą populację, jednym z podstawowych warunków jego rzetelności jest anonimowość i dobrowolność udziału. W związku z tym respondenci zostali zapewnieni o tym, że nie zostaną w żaden sposób zidentyfikowani oraz o tym, że udział w badaniu jest absolutnie dobrowolny i można się z niego wycofać bez podania przyczyny, w dowolnym momencie, bez żadnych konsekwencji. Ponadto uzyskali informację, że wyniki badania zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.

RENATA MICHALAK

Tabela 1. Rozkład liczebności badanych nauczycieli ze względu na etap kształcenia i miejsce usytuowania szkoły

Rodzaj kształcenia Miejsce usytuowania szkoły	Duże miasto N= 72		Małe miasto N=36		Wieś N=48		Ogółem N=156	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Kształcenie zintegrowane (klasy I-III)	42	58,33	20	55,56	26	54,17	88	56,41
Kształcenie przedmiotowe (klasy IV-VIII)	30	41,67	16	44,44	22	45,83	68	43,59
Razem	72	100	36	100	48	100	156	100
Miejsce usytuowania szkoły – odsetek ogółu badanych	46,15		23,08		30,77		100	

Badani nauczyciele reprezentowali trzy rodzaje środowisk: wielkomiejskie, miejskie i wiejskie. Ponad połowa badanych (56,41%) to nauczyciele kształcenia zintegrowanego (klasy I-III), pozostali (43,59%) – kształcenia przedmiotowego (klasy IV-VIII). Biorąc pod uwagę miejsce usytuowania placówek szkolnych, można zauważyć pewne dysproporcje, a mianowicie: najwyższy odsetek ogółu badanych (46,15%) to respondenci zatrudnieni w szkołach zlokalizowanych w dużym mieście, nieco niższy – na wsi (30,77%), a najniższy – w szkołach ulokowanych w małym mieście (23,08%).

Z uwagi na to, że badaniami objęto zarówno nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jak i nauczycieli kształcenia przedmiotowego, istotne jest ukazanie rozkładu liczebności nauczycieli zgodnie z rodzajem nauczanych przedmiotów. Przedmioty prowadzone przez respondentów zostały ujęte w pięć kategorii:

1. kształcenie zintegrowane;
2. przedmioty ścisłe: matematyka, fizyka, informatyka, chemia;
3. przedmioty humanistyczne: język polski, historia, języki obce, religia, etyka oraz wiedza o społeczeństwie;
4. przedmioty przyrodnicze: biologia, geografia, przyroda;
5. przedmioty „inne”: wychowanie fizyczne, przedmioty artystyczne, praca w świetlicy szkolnej.

Wśród badanych zdecydowanie przeważali nauczyciele kształcenia zintegrowanego (56,41%), w dalszej kolejności nauczyciele przedmiotów ścisłych (15,38%) i humanistycznych (13,47%), a najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele przedmiotów przyrodniczych (8,33%) i przedmiotów kategorii „inne” (6,41%).

2. Wyniki i dyskusja

W analizie bogatego materiału empirycznego zwrócono szczególną uwagę na: częstotliwość organizowania edukacji outdoorowej przez badanych; miejsca, w których ją organizują; metody jej realizacji oraz trudności, z jakimi borykają się w jej organizacji.

Uzyskane wyniki badań – wbrew oczekiwaniom autorek¹¹ – dowiodły, że środowisko, w którym jest usytuowana szkoła (miejskie, wiejskie), nie ma istotnego związku z częstotliwością prowadzonych przez nauczyciela zajęć poza budynkiem szkoły; wyborem miejsc, w których najczęściej realizowana

¹¹ Szkoła na wsi jest najczęściej kojarzona z tak zwaną „małą szkołą”. Oznacza to, że zazwyczaj uczy się w niej mniej niż 100 uczniów, zdecydowana większość placówek to te z liczbą dzieci do 70. Często też mówi się, że „mała szkoła”, jest gorsza pod względem jakości kształcenia, niższych kwalifikacji kadry pedagogicznej, jak również uboższego wyposażenia (J. Miśkiewicz, *Specyfika pracy w szkołach z obszarów wiejskich – potrzeby i zakres wspomaganie*: <https://www.ore.edu.pl/wp/>). Jednak z drugiej strony, w uwarunkowaniach geograficzno-przyrodniczych oraz regionalno-historycznych środowiska wiejskiego dostrzega się olbrzymi potencjał edukacyjny, a w szczególności: łatwość wyjścia poza mury szkoły; możliwość przeprowadzania zajęć w terenie; możliwość organizowania interdyscyplinarnych wycieczek po okolicy; łatwość organizowania zajęć projektowych oraz różnego rodzaju ścieżek międzyprzedmiotowych.

EDUKACJA OUTDOOROWA W POLSKIEJ SZKOLE W ŚWIETLE DANYCH EMPIRYCZNYCH

jest edukacja na zewnątrz oraz stosowanymi przez nauczyciela metodami. Z tego powodu w zestawieniach tabelarycznych nie uwzględniono usytuowania placówek, czyniąc punktem odniesienia etapy kształcenia.

Tabele nr 2-4 prezentują sposoby organizowania *outdoor education* w kształceniu zintegrowanym (klasy I-III) i przedmiotowym (klasy IV-VIII), opisane częstotliwością organizowania zajęć poza murami szkoły, miejscem ich realizacji i metodami ich prowadzenia.

Tabela 2. Rozkład danych dotyczący częstotliwości prowadzenia przez badanych zajęć poza szkołą

Kategorie	Kształcenie zintegrowane (klasy I-III) N=91		Kształcenie przedmiotowe (klasy IV-VIII) N=65		Ogółem N=156	
	L	%	L	%	L	%
Kilka razy w tygodniu	17	16,68	-	-	17	10,90
Raz w tygodniu	31	34,07	4	6,15	35	22,44
Kilka razy w miesiącu	24	26,37	7	10,77	31	19,87
Kilka razy w roku	19	20,88	14	21,54	33	21,15
Mniej niż 2-3 razy w roku	-	-	18	27,69	18	11,54
Nigdy	-	-	22	33,85	22	14,10

Materiał empiryczny zilustrowany w tabeli nr 2 pokazuje wyraźne różnice, jakie występują w częstotliwości zajęć prowadzonych poza budynkiem szkoły przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej. Ponad połowa nauczycieli pierwszego etapu kształcenia (52,75%) organizuje zajęcia w terenie raz lub kilka razy w tygodniu, a ponad 20% kilka razy w roku. W klasach IV-VIII zaledwie czterech nauczycieli (6,15%) wychodzi z uczniami na zajęcia w terenie raz w tygodniu, a siedmiu (10,77%) kilka razy w miesiącu. Blisko połowa respondentów (49,23%) kilka razy w roku i mniej niż 2-3 razy w roku organizuje zajęcia poza budynkiem szkoły. Niepokojące jest to, że aż 33,85% nauczycieli – głównie matematyków i fizyków – nigdy nie organizuje zajęć lekcyjnych poza murami szkoły. Warto zauważyć, że jedynie trzech nauczycieli (3,3%) kształcenia zintegrowanego odniosło się do swoich praktyk samokrytycznie, stwierdzając, iż są świadomi tego, że należałoby częściej organizować dzieciom zajęcia terenowe.

Istotną kwestią dla realizacji celów badań było rozpoznanie przestrzeni i miejsc, w których respondenci najczęściej realizują koncepcję *outdoor education*. Określone miejsca i przestrzenie mogą służyć różnym formom, sposobom i treściom uczenia się, w zależności od swej specyfiki, zasobności czy funkcji. Na przykład bezpośredni kontakt z różnymi rodzajami gleby, roślinności czy zwierząt może mieć pozytywny wpływ na zrozumienie ich budowy, właściwości, zwyczajów, kontekstu ich funkcjonowania itp. Przyniesienie na przykład próbek gleby do sali lekcyjnej pozwala uczniom na bezpośrednie zapoznanie się z ich cechami, jednak nie umożliwia im poznania, gdzie one występują w naturalnych warunkach czy w jakim kontekście. Doświadczenia zdobyte poza salą lekcyjną są bogatsze, „prawdziwsze”, a głównie zakorzenione w „rzeczywistości”.

RENATA MICHALAK

Tabela 3. Miejsce realizacji *outdoor education* przez badanych nauczycieli

Kategorie	Kształcenie zintegrowane (klasy I-III) N=89		Kształcenie przedmiotowe (klasy IV-VIII) N=65		Ogółem N=154	
	L	%	L	%	L	%
Ogród szkolny	6	6,74	9	13,85	15	9,74
Plac zabaw	68	76,40	2	3,08	70	45,45
Teren wokół szkoły	69	77,53	48	73,85	117	75,97
Park	19	21,35	23	35,38	42	27,27
Las	25	28,09	29	44,62	54	35,06
Łąka	26	29,21	17	26,15	43	27,92
Pole	2	2,25	-	-	2	1,30
Sad	11	12,34	-	-	11	7,14
Cmentarz	6	6,74	9	13,85	15	9,74
Instytucje	53	59,55	23	35,38	76	49,35
Inne	6	6,74	8	12,31	14	9,09

*Liczby nie sumują się do 100, nauczyciele mieli bowiem możliwość dokonywania wielu wyborów.

Respondenci, co pokazują dane zilustrowane w powyższej tabeli, korzystają z wielu różnych przestrzeni i miejsc poza budynkiem szkoły. Dla większości badanych nauczycieli – zarówno kształcenia zintegrowanego (77,53%), jak i kształcenia przedmiotowego (73,85%) – preferowaną przestrzenią realizacji *outdoor education* jest teren wokół szkoły (boisko, plac zabaw, pas zieleni, altana). I jest to bardzo pozytywne zjawisko, z uwagi chociażby na dostępność i brak kosztów czasowych oraz ekonomicznych.

Nauczyciele klas I-III na drugim miejscu wymieniają plac zabaw (76,40%), a na kolejnym instytucje (59,55%), wśród których najczęściej wskazują: straż pożarną, pocztę, bibliotekę, muzeum, ośrodek kultury, ośrodek zdrowia, sklep, nadleśnictwo, skansen. Takie przestrzenie, jak: łąka (29,21%), las (28,09%), a nawet park (21,35%) są wymieniane zdecydowanie rzadziej. Zdaniem blisko połowy respondentów taki stan rzeczy jest ewokowany decyzjami rodziców, którzy w obawie przed niebezpieczeństwem (kleszczami, mrówkami, komarami i innymi zwierzętami), nie wyrażają zgody na przebywanie ich dzieci w tych ekosystemach. Miejsca wybierane najrzadziej to: pole (2,25%), ogród szkolny (6,74%) i sad (12,34%).

W klasach IV-VIII duży odsetek nauczycieli, oprócz terenu wokół szkoły, do realizacji *outdoor education* wykorzystuje las (44,62%), park (35,38%) oraz w takim samym wymiarze instytucje kulturalne i wychowawcze, jak: teatr, muzeum, kino, bibliotekę, galerię, uczelnię wyższą, dom kultury, ogród botaniczny i skansen. Niewątpliwie są to miejsca ważne, godne uwagi, jednak niewystarczające.

Materiał empiryczny pokazał także, że nauczyciele nie uwzględniają w procesie kształcenia takich środowisk, jak pole czy sad, a tylko niewielu z nich korzysta z ogrodu szkolnego (13,85%). Z pewnością dokonywane przez nauczycieli wybory przestrzeni oraz miejsc kształcenia wynikają z wizji i misji danej placówki, jej usytuowania, bazy materialnej, specyfiki nauczanego przedmiotu, ale zapewne również z bezrefleksyjnego praktykowania zapisów treści podstawy programowej. Efektem takiej postawy są zajęcia prowadzone w zamkniętych salach, w oderwaniu od codzienności, w tym również od natury.

Kolejna zbadana kwestia dotyczyła metod kształcenia wykorzystywanych przez nauczycieli podczas zajęć w terenie. Metody, oprócz tego, że inspirują, to nade wszystko wyznaczają granice i zakres aktywności uczniów. Wyniki przedstawione w tabeli

EDUKACJA OUTDOOROWA W POLSKIEJ SZKOLE W ŚWIETLE DANYCH EMPIRYCZNYCH

nr 4 wskazują, że zdecydowana większość badanych nauczycieli w *outdoor education* praktykuje spacer (70,51%), wycieczki (69,23%) oraz pracę z książką (59,62%). Sporadycznie stosowane są: praca w ogrodzie szkolnym (8,33%), projekty edukacyjne (13,38%) oraz ćwiczenia terenowe (27,56%). Praktyki nauczycielskie dotyczące metod – na I i II etapie kształcenia – różnią się w sposób nieznaczny. Wysoki odsetek respondentów (blisko 60% ogółu badanych) w swoich wyborach zaakcentowało pracę z książką, która niestety blokuje oddanie uczniom koncepcyjnej inicjatywy, zastępującej typowe dla dydaktyki transmisyjnej nasycenie lekcji instrukcjami pochodzącymi od nauczyciela i autorów pakietów edukacyjnych (podręczników i kart pracy).

Najmniej popularnymi metodami w praktyce edukacyjnej badanych nauczycieli są projekty edukacyjne (13,38%) oraz praca w ogrodzie szkolnym (8,33%).

Analiza wyników badania pozwala stwierdzić, że w procesie planowania i realizowania zajęć większość respondentów korzysta z gotowych propozycji zawartych w wybranych do realizacji podręcznikach oraz dostosowanych do nich zeszytach ćwiczeń i kartach pracy. Na lekcjach dominują metody podające, słowne, natomiast w niewielkim stopniu wykorzystywane są ćwiczenia w terenie, praca w ogrodzie, doświadczenia, eksperymenty, obserwacje i pomiary, zwłaszcza przeprowadzane przez uczniów samodzielnie lub w małych grupach. Najważniejszym celem swojej pracy nauczyciele kształcenia zintegrowanego, jak również przedmiotowego, czynią zazwyczaj wypełnianie zaleceń podstawy programowej podlegającej ocenie, rozwijanie umiejętności przedmiotowych oraz przekazywanie wiedzy.

Tabela 4. Stosowane przez badanych nauczycieli metody w *outdoor education*

Kategorie	Kształcenie zintegrowane (klasy I-III) N=91		Kształcenie przedmiotowe (klasy IV-VIII) N=65		Ogółem N=156	
	L	%	L	%	L	%
Gry i zabawy terenowe	42	46,15	31	47,69	73	46,79
Spacer	71	81,32	39	60,00	110	70,51
Wycieczki	65	71,43	43	66,15	108	69,23
Rozmowy	37	40,66	49	75,38	86	55,13
Wypadki terenowe/ Ćwiczenia terenowe	31	34,07	12	18,46	43	27,56
Projekty edukacyjne	15	16,48	9	13,85	24	13,38
Praca z książką	54	59,34	39	60,00	93	59,62
Praca w ogrodzie szkolnym	4	4,40	9	13,85	13	8,33
Obserwacje	53	58,24	31	47,69	84	53,85
Doświadczenia i eksperymenty	49	53,85	13	20,00	62	39,74
Inne metody	23	25,27	7	10,77	30	19,23

*Liczby nie sumują się do 100, nauczyciele mieli bowiem możliwość dokonywania wielu wyborów.

RENATA MICHALAK

Materiał empiryczny uzyskany z obserwacji zajęć outdoorowych potwierdza powyższą konkluzję. Nauczyciele preferują pogadanki i instrukcyjne sposoby organizowania aktywności uczniów, co świadczy o braku zrozumienia istoty edukacji poza murami klasy szkolnej.

Jak wynika z badań, wielu nauczycieli wykorzystuje na zajęciach pokaz jako metodę nauczania, będąc przekonanym, że uczniowie uczą się głównie poprzez obserwację wzorców, stąd też tendencja do ich prezentowania. Zadaniem uczniów na tak prowadzonych zajęciach jest kopiowanie wytworów nauczycielskich lub grupowych, imitowanych pod ścisłą kontrolą nauczyciela.

Badani nauczyciele na obserwowanych zajęciach w zdecydowanej przewadze korzystają z metod tradycyjnych, utrwalających bierność poznawczą uczniów i opartych głównie na zaangażowaniu nauczyciela. Są to metody transmisyjne, monologiczne, mające formę ukrytego przekazu szkolnego, eksponujące gotowe do zapamiętania treści i sposoby interpretacji. Przebywanie zaś w naturalnym środowisku, poza murami szkoły, nie stanowi w zasadzie kontekstu uczenia się bazującego na aktywnej interakcji uczniów ze światem materialnym i ożywionym.

Niewielu badanych sięga po metody, dzięki którym uczniowie zdobywają i gromadzą zróżnicowane doświadczenia niezbędne do konstruowania ich osobistej wiedzy i umiejętności, które stymulują do podejmowania zintegrowanych czynności i działań. Organizowana i prowokowana incydentalnie przez nauczycieli działalność badawcza uczniów przybiera dość często formę wykonywania przez uczniów poszczególnych czynności na komendę nauczyciela i nie rozwija myślenia dywergencyjnego i hipotetycznego. Do nielicznych przykładów działań tego typu można zaliczyć: obserwację długości cienia w zależności od położenia Ziemi względem Słońca; obserwację przelotu ptaków; mierzenie siły i kierunku wiatru; mierzenie ilości opadów; znalezienie sposobu napełnienia pustej szklanki wodą ze stoika bez jej przelewania; badanie

składu gleby; obserwacja struktury kory; badanie siły tarcia w zależności od powierzchni; badanie siły bezwładności ciał; mierzenie szybkości spadania ciał w zależności od różnych uwarunkowań.

Podczas obserwacji zajęć zauważono, że nieliczni nauczyciele organizowali gry i zabawy dydaktyczne w terenie oparte na wykonywaniu zadań zgodnie z informacjami zamieszczonymi na mapie terenu, a także na aktywności fizycznej i społecznej uczniów.

Ostatnia zmienna prezentowana w niniejszym opracowaniu dotyczy trudności doświadczanych przez badanych nauczycieli podczas prowadzenia edukacji outdoorowej. Analiza materiału empirycznego pokazuje, że przeżywane przez nich trudności koncentrują się wokół następujących zagadnień:

- a. Bezpieczeństwa: możliwość wypadku, np. drogowego, podczas poruszania się po okolicy; brak dodatkowej osoby wspomagającej sprawowanie opieki nad dziećmi; złe samopoczucie uczniów z chorobami przewlekłymi; przepętnione grupy, nad którymi trudno zapanować; nieodpowiednie zachowania uczniów; brak zdyscyplinowania i rozkojarzenie uczniów nadmiarem bodźców płynących z otoczenia.
- b. Tradycji: brak nawyku uczenia się poza klasą w kulturze szkoły, bez względu na warunki pogodowe, w myśl zasady: nie ma nieodpowiedniej pogody, gdy jest odpowiedni ubiór; brak zgody dyrekcji na częste opuszczanie sali lekcyjnej, motywowanej jako „strata czasu” lub „dzień bez książek to dzień stracony”; zakazy rodziców związane z wychodzeniem na zewnątrz szkoły, szczególnie w okresie jesienno-zimowym.
- c. Braku kompetencji i wiedzy o innowacjach w edukacji: blisko 50% badanych respondentów zwróciło uwagę na utrudniony dostęp do wysokiej jakości szkoleń, w tym z *outdoor education*.

EDUKACJA OUTDOOROWA W POLSKIEJ SZKOLE W ŚWIETLE DANYCH EMPIRYCZNYCH

ZAKOŃCZENIE

Konfrontacja danych empirycznych uzyskanych w badaniach z korzyściami, jakie niesie edukacja poza klasą, wskazuje na potrzebę transformacji koncepcji kształcenia tak, by stała się ona ściśle powiązana z codziennymi problemami oraz doświadczeniami uczniów. Niestety, badani nauczyciele organizują edukację outdoorową okazjonalnie i zazwyczaj w sposób trywialny, banalny, mało elastyczny i w niewielkim stopniu zgodny z mechanizmami rozwoju uczniów, ich potrzebami, zasobami i zainteresowaniami. Niezwykle rzadko korzystają z metod aktywizujących w organizacji zajęć w terenie, o charakterze eksploracyjnym, a znacznie częściej sięgają po metody odtwórcze, utrwalające bierność poznawczą uczniów. Zgromadzone dane pokazały, że nauczyciele nie czują się przygotowani do prowadzenia tego typu edukacji i wskazują na brak odpowiednich szkoleń i przykładów dobrych praktyk, a także wsparcia ze strony dyrektora i rodziców. Inne, często wymieniane czynniki utrudniające edukację poza szkołą, to brak odpowiedniej pogody oraz względy bezpieczeństwa. Podobne problemy w swoich badaniach dostrzegają również badacze z innych krajów¹². W kontekście wyników badań potencjał środowiska wydaje się być zaprzepaszczony, niedoceniany przez większość badanych nauczycieli i rzadko kiedy postrzegany jako źródło informacji, konfliktów poznawczych, środek uczenia się czy kontekst edukacyjnych interakcji, które prowadzą do gromadzenia doświadczeń wartościowych dla ogólnego rozwoju uczniów. Praktykowana przez polskich nauczycieli edukacja w terenie nie stanowi zatem egemplifikacji koncepcji osadzonych w założeniach konstruktywizmu społeczno-poznawczego i pajdocentryzmu.

Analiza materiału empirycznego dostarcza argumentów do zainicjowania sensownej zmiany w strategiach kształcenia i uczniów, i nauczycieli. W celu optymalizowania procesu kształcenia należy zadbać o to, by każdy uczeń miał szansę bezpośredniego doświadczania świata i konstruowania wiedzy poza klasą jako istotnej części procesu uczenia się i nauczania oraz rozwoju osobistego. W procesie zaś profesjonalizacji nauczycieli, a także kształcenia przyszłych nauczycieli, należy w większym stopniu położyć nacisk na tworzenie warunków do nabywania przez nich kompetencji w zakresie różnych sposobów organizowania edukacji outdoorowej. Ważnym czynnikiem wspierającym jej popularyzację i obecność w przestrzeni kształcenia uczniów jest dobrze prowadzona współpraca z rodzicami. W pierwszej kolejności warto podjąć działania zmierzające do ukazania specyfiki edukacji outdoorowej i jej wartości prorozwojowej oraz włączyć rodziców do jej realizacji poprzez pełnienie przez nich ról asystentów, ekspertów, ambasadorów zmiany. •

PROF. UAM DR HAB. RENATA MICHALAK – kierownik Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierownik studiów podyplomowych Edukacja Alternatywna. Autorka lub współautorka ponad 100 publikacji naukowych, w tym monografii „(Nie)obecność *outdoor education* w kształceniu szkolnym”.

¹² L. Tuuling, T. Öun, A. Ugaste, op.cit.; J. Ernst, *Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers*, „Environmental Education Research” nr 20(6)/2014; S.J. Carrier, M.M. Thomson, L.P. Tugurian, K.T. Stevenson, *Elementary Science Education in Classrooms and Outdoors: Stakeholder views, gender, ethnicity, and testing*, „International Journal of Science Education” 2014: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2014.917342> 9 (dostęp 2.03.2021).