

TERESA PARCZEWSKA

EDUKACJA NA ZEWNĄTRZ. WIELOŚĆ PERSPEKTYW, PODEJŚĆ, GŁOSÓW

WPROWADZENIE

Współczesna edukacja zarówno przedszkolna, jak i szkolna, pomimo nieustannie wdrażanych reform oświatowych, nadal budzi wiele krytyki, kontrowersji i napięć, stawiając kolejne pytania o jej przyszłość, jakość, miejsce i rolę w kulturze. W wielu gremiach edukacja szkolna postrzegana jest jako martwa i skamieniała, a analiza relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem nierzadko ukazuje jej „fundamentalnie narracyjny charakter” (Freire, 2000, s. 67). Oznacza to, że tego typu edukacja wymaga obecności podmiotu – nauczyciela, będącego autorem narracji, i cierpliwie słuchającego przedmiotu – ucznia. Nauczyciel „opowiada o rzeczywistości, jak gdyby była pozbawiona ruchu, poprzedzielana i przewidywalna. Objasnia temat zajęć zupełnie obco dla egzystencjalnych doświadczeń uczniów. Jego zadaniem jest napełnić wychowanków zawartością swej narracji – zawartością oderwaną od rzeczywistości, odłączoną od całości, która ją zrodziła i która mogła dać jej znaczenie” (tamże). Swoistą właściwością narracyjnej edukacji jest więc brzmienie słów, a nie jej transformująca siła. W konsekwencji narracja prowadzi uczniów do mechanicznego zapamiętywania i odtwarzania wiedzy. Podobną opinię o obecnej edukacji wczesnoszkolnej wyraża Dorota Klus-Stańska, pisząc: „Dzieci poddawane są nieustannym ofensywnym działaniom nauczyciela: instrukcjom, poleceniom, nakazom, wskazówkom, poradom i korektom wypływającym z nauczycielsko-metodycznego zamysłu koncepcyjnego (2015, s. 54). Zazwyczaj, dziecko „godzinami siedzi w ławce, słucha nauczyciela lub odgaduje, jakiej dokładnie odpowiedzi powinno

Dr hab. TERESA PARCZEWSKA, prof. nadzw. UMCS – kierownik Zakładu Dydaktyki, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, e-mail: terpar@wp.pl

udzielić, wypełnia karty pracy, wpisując pojedyncze znaki w kratki, okienka i pętelki. Nie rozmawia z kolegami, nie dyskutuje, niczego nie wymyśla, nie tworzy koncepcji, nie gra w gry dydaktyczne, nie rozwiązuje problemów, nie wykonuje projektów praktycznych, nie przeprowadza doświadczeń, nie działa, nie bada” (Klus-Stańska, 2015, s. 53). W efekcie zamiast zmysłowego kontaktu z naturą, możliwości bycia w rzeczywistym świecie wraz z innymi ludźmi, uczniowie stykają się głównie z problemami książkowymi, niekiedy nawet zupełnie pozornymi i w związku z tym nieużytecznymi w rozwiązywaniu problemów życia codziennego. Ponadto, większość informacji o świecie otrzymują wyłącznie „z drugiej ręki”. Takie nauczanie z pewnością nie stymuluje rozwoju dziecka, nie zachęca do otwartości, sprawia natomiast zamykanie się umysłu.

Na całym świecie zwraca się coraz większą uwagę na rolę przebywania dziecka poza klasą szkolną jako ważnego aspektu edukacji wczesnoszkolnej. Tendencja do uczenia się¹ w większym stopniu opartego na doświadczeniu znajduje swoje miejsce w coraz bardziej popularnym wykorzystywaniu natury, w sytuacji, gdy dziecko staje wobec problemów, które są dla niego znaczące i istotne. Można zapytać: Na czym polega fenomen edukacji na zewnątrz? Czy uczeń faktycznie uczy się więcej poza klasą szkolną? Jaki jest związek pomiędzy miejscem a procesem uczenia się?

TRADYCYJNE PRAKTYKI EDUKACYJNE

Zwyczajowo uważa się, że tylko w instytucjach oświatowych można poszerzać wiedzę, badać, uczyć się i nauczać, formować światopogląd wychowanków. Od dawien dawna za taką instytucję uważana jest szkoła, aczkolwiek głosy badaczy co do zasadności jej funkcjonowania są bardzo różnorodne. Niektórzy twierdzą, że „przejście przez szkołę, jest być może, najlepszą formą wprowadzania młodego pokolenia do społeczeństwa, ale

¹ Według Petera Jarvisa (2012, s. 129), uczenie się jest „kombinacją całościowych procesów, w ramach których osoba ciałem (geny, fizjologia, biologia) i umysłem (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, znaczenia, przekonania i odczucia) doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń) osoby” K. Illeris (2007, s. 3) definiuje uczenie się jeszcze szerzej, jako „każdy proces, zachodzący w żywym organizmie i prowadzący do stałej zmiany zdolności, a który nie jest wynikiem wyłącznie biologicznego dojrzewania czy starzenia się”. Obie definicje mają charakter inkluzyjny.

tylko dlatego, że nie znamy lepszej” (Zielińska, 1996, s. 124). Inni przekonują, że: „Szkoła jest potrzebna i ma sens nie tylko dlatego, że przekazuje wiedzę, ale z tego powodu, że dzieci mogą być razem ze sobą i mogą uczyć się w taki sposób, który jest możliwy tylko w zbiorowym doświadczeniu” (Kwaśnica, 2016, s. 23-24).

Za podstawowy przejaw nieudolności teraźniejszej szkoły uważa się fakt nienadążania za wymaganiami dzisiejszego życia, albowiem „przepaść pomiędzy możliwościami i rzeczywistymi funkcjami szkoły a zapotrzebowaniem społecznym na wyniki jej pracy stale pogłębia się” (Zielińska, 1996, s. 124). Być może nauczanie i dzielenie się wiedzą mają sens w niezmiennym środowisku. Dlatego – jak stwierdza Carl R. Rogers (2000, s. 80) – przez wieki nie były kwestionowane. Wyniki licznych badań prowadzonych w polskich placówkach oświatowych (Boryczko, 2015; Klus-Stańska, 2005, 2015; Michalak, 2004; Sowińska, 2011) ukazują szkołę wciąż zamkniętą w swej ofercie na aktywne uczestnictwo dzieci w kreowaniu ich uczniowskiej rzeczywistości, w kontekście dokonujących się przeobrażeń kulturowych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Wymagania współczesnej cywilizacji i uzmysłowienie katastrof, do których może ona doprowadzić, domagają się fundamentalnej metamorfozy w świadomości nie tylko pojedynczego człowieka czy grupy osób, lecz całego społeczeństwa.

Teraźniejszy człowiek żyje w środowisku bez przerwy zmieniającym się. Stoimy wobec zupełnie nowej sytuacji edukacyjnej, w której celem kształcenia jest wspieranie zmian i procesu uczenia się, gdyż „wykształconym jest tylko człowiek, który nauczył się, jak się uczyć; który nauczył się adoptować i zmieniać; który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności. Zmienność, poleganie na procesie raczej niż na statycznej wiedzy, jest jedyną rzeczą mającą jakikolwiek sens jako cel edukacji we współczesnym świecie” (Rogers, 2000, s. 80). Zygmunt Bauman (2012, s. 31) dodaje: „niezmiennym celem edukacji zarówno w przeszłości, obecnie, jak i na przyszłość, jest przygotowanie młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają”.

Tymczasem w polskiej kulturze coraz częściej próbujemy odizolować dziecko od jakichkolwiek prawdziwych życiowych spraw. Jeśli chcemy, by uczniowie nauczyli się być refleksyjnymi, kreatywnymi osobami, odpowiedzialnymi za siebie i innych, musimy być gotowi pozwolić im konfrontować życie i stawać twarzą w twarz z problemami. Bez względu na to, czy mówimy o małym dziecku, które nie potrafi ubrać się samodzielnie, czy o problemach osoby dorosłej, prawdziwa konfrontacja z problemem wydaje się

warunkiem koniecznym dla tego typu uczenia. Jak podkreśla Paulo Freire (2000, s. 67-68) – autor „bankowej” koncepcji edukacji, rozumianej jako narzędzie opresji – dominująca obecnie edukacja narracyjna jest aktem deponowania, w którym uczniowie są osobami przyjmującymi depozyt, a nauczyciel depozytariuszem. „Zamiast komunikacji nauczyciel emituje *communiques* i czyni depozyty, które uczniowie cierpliwie przyjmują, zapamiętują i powtarzają” (Freire, 2000, s. 67). W myśl takiego podejścia swoboda działania przyznana uczniom sięga jedynie tak daleko jak proces odbierania, napełniania i magazynowania deponowanych treści.

Opozycją dla „bankowej” edukacji jest edukacja stawiająca problemy (edukacja jako praktyka wolności), która wymaga stałego odsłaniania świata, która dąży do wynurzenia świadomości i krytycznej interwencji w rzeczywistość. Na istotę wolności w edukacji zwracał uwagę John Dewey (2014, s. 53-54), pisząc: „Kaftan bezpieczeństwa i procedury więzienne muszą być zlikwidowane, jeżeli ma się pojawić szansa dla rozwoju jednostek w intelektualnych źródłach wolności, bez których nie ma pewności prawdziwego, ciągłego i normalnego rozwoju. [...] Problem edukacji nie zostanie rozwiązany bez uwzględnienia w nim kwestii wolności. [...] Mechaniczna powtarzalność programu i metod nauczania tworzy pewien rodzaj stałego bezruchu, co z kolei powoduje monotoność powtarzanych treści”.

Wychowankowie są krytycznymi współbadaczami w dialogu z nauczycielem, przy założeniu, że dialog jest rozumiany jako wymiana, jako wspólne poszukiwanie. Ponieważ uczniowie coraz częściej stają wobec problemów swojej obecności w świecie, coraz częściej także odczuwać będą zobowiązanie, by temu wyzwaniu sprostać. Rozumiejąc je jako powiązane z innymi problemami w obrębie ogólnego kontekstu, a nie tylko jako teoretyczne pytanie, stawac się będą coraz bardziej krytyczni i jednocześnie mniej wyobcowani. Ich odpowiedź rodzic będzie nowe wyzwania, za którymi podążą nowe rozumienia. W ten sposób stopniowo zaczną uważać samych siebie za osoby zaangażowane. Edukacja jako praktyka wolności – jako opozycja dla edukacji będącej praktyką dominacji – przeczy twierdzeniu, iż człowiek jest abstrakcyjnym bytem, izolowanym, niezależnym i niezwiązanym ze światem. Edukacja stawiająca problemy „stwarza możliwość, by nauczyciele i uczniowie stawali się podmiotami procesu edukacyjnego, przewyżając autorytaryzm i alienujący intelektualizm” (Freire, 2000, s. 77).

Wielu badaczy (Kelly, 2014), poszukując wartościowych sposobów kształcenia wczesnoszkolnego, wskazuje na praktyki edukacyjne urzeczywistniane poza przestrzenią szkoły. Twierdzą oni, iż edukacja na zewnątrz –

kształtowana przez wpływy kulturowe, społeczne i geograficzne – może stanowić wyzwanie dla budowania nowych perspektyw pedagogicznych, tym bardziej że różnice w podejściu do poznawania świata poza murami szkoły wydają się mieć źródło w osobistych wartościach wyznawanych przez nauczycieli (Waite, 2011). Czerpanie ze środowiska zewnętrznego wnosi duży wkład w edukację fizyczną i społeczno-przyrodniczą oraz wzmacnia wiele innych obszarów programowych. Przyczynia się do rozwoju osobistego dziecka i świadomości społecznej, daje wiele wewnętrznych przyjemności i satysfakcji z doświadczeń związanych z udziałem w zajęciach poza klasą szkolną.

W polskich placówkach oświatowych edukacja na zewnątrz praktykowana jest okazjonalnie. Bezpośrednie kontakty dziecka ze środowiskiem zostały zdominowane przez edukację papierową, realizowaną w czterech ścianach, w separacji od życia codziennego oraz działania mające na celu wyposażenie uczniów w komputery najnowszej generacji, które szybko stają się przestarzałe. Nikogo nie trzeba przekonywać, że przyroda towarzyszy człowiekowi przez całe życie i determinuje w dużym stopniu jego aktywność, służy całym swoim bogactwem, różnorodnością i zasobami, trzeba tylko chcieć z tego bogactwa skorzystać. Ponieważ treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej² nie eksponowały i nadal nie eksponują wartości tkwiących w edukacji na zewnątrz, być może dlatego nauczyciele nie wykazują większego zainteresowania tym, by ich wychowankowie jak najczęściej uczyli się w naturze i od natury.

DOŚWIADCZENIE I ROZUMIENIE W KONTEKŚCIE EDUKACJI NA ZEWNĄTRZ

Fundamentem wszelkiego ludzkiego poznania jest doświadczenie i rozumienie. Doświadczenie według Urszuli Ostrowskiej (2016, s. 282) oznacza „całokształt procesu postrzegania przez podmiot otaczającej rzeczywistości i/lub ogół doświadczeń przez człowieka faktów, procesów i zjawisk.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356>.

W rozumieniu potocznym, to ogół wiadomości i umiejętności zdobywanych przez człowieka na podstawie obserwacji oraz przeżyć”. Autorka wskazuje na dwa rodzaje doświadczeń: wewnętrzne, introspekcyjne, czyli intelektualne, umysłowe, rozumowe, polegające na uświadomieniu sobie przez podmiot doświadczanych przeżyć psychicznych oraz zewnętrzne, ekstraspekcyjne, inaczej zmysłowe. Doświadczenie zmysłowe dostarcza nam różnego rodzaju danych, a rozum opracowuje te dane tworząc pojęcia, formułując sądy, przeprowadzając uogólnienia i wnioski. Do zmysłów oprócz wzroku, słuchu, węchu, dotyku i smaku, zalicza się swoisty zmysł odczuwania własnego ciała, zmysł równowagi i zmysł kinestetyczny, czyli zmysł odpowiedzialny za wrażenia ruchowe. Jak podkreśla Illeris (2006, s. 156), w doświadczeniu występują „istotne komponenty treściowe i poznawcze, to znaczy, że przyswajamy sobie lub rozumiemy to, co postrzegamy, jako istotne dla nas samych. Doświadczenie zawiera także składnik emocjonalny, co oznacza, że w uczeniu się zaangażowani jesteśmy afektywnie i motywacyjnie. I wreszcie doświadczenie obejmuje także komponent społeczny, a to oznacza, że uczymy się nie tylko tego, co jest ważne dla nas osobiście, lecz również tego, co dotyczy relacji między nami a światem, w którym żyjemy”.

W poznawaniu świata ogromne znaczenie ma kontekst. Sytuacje uczenia się i ramy, w których ono zachodzi, mają bezpośredni związek z jego efektami (Illeris, 2006, s. 188). Można wysunąć tezę, że wiedza nie może być oddzielona od sytuacji, w której jest rozwijana, aczkolwiek dzieci uczące się o wiewiórkach poprzez prowadzone obserwacje w parku, nie uczą się więcej lub mniej na ich temat niż dzieci, które mają dostęp do informacji za pośrednictwem książek lub filmów. Z pewnością uczą się innej jakościowo rzeczy – innego sposobu, by znać się na wiewiórkach. Chociaż taki sposób uczenia się, często nazywany rozumieniem usytuowanym lub uczeniem się sytuacyjnym, nie jest ani lepszy ani gorszy od tradycyjnych metod nauczania szkolnego, to jednak tworzy nowe sposoby pozwalające zrozumieć uczenie się w ramach kontekstu, co jest ważne, gdy myślimy o roli miejsca w procesie nauczania-uczenia się. Jak podkreśla Illeris (2006, s. 189), „poszczególne typy sytuacji mają pewne szczególne jakości edukacyjne”.

Jak mówi stare duńskie przysłowie – doświadczenie jest najlepszym nauczycielem. „Jawi się zwykle jako lepsze i głębsze od tradycyjnego uczenia się, ponieważ odnosi się ono do innego, osobiście dla nas ważnego wymiaru i wymaga zaangażowania. [...] Jest również kluczowym pojęciem w teorii uczenia się” (Illeris, 2006, s. 155). Podobne stanowisko prezentuje Dewey, twierdząc, że „uczymy się przez doświadczenie, a z książek lub ze słów

innych ludzi tylko o tyle, o ile mają one związek z naszym doświadczeniem” (2005, s. 17). Tymczasem, opisywana przez badacza szkoła „stanęła tak na uboczu od życia, tak się odosobniła od codziennych warunków i motywów życia, że to miejsce, do którego posyła się dzieci, aby nabyły dyscypliny, jest właśnie jedynym miejscem na świecie, gdzie najtrudniej jest zdobyć doświadczenie” (Dewey, 2005, s. 17).

Obecna szkoła, tak niewiarygodnie podobna do tej sprzed ponad 100 lat, by być szkołą inną, bardziej atrakcyjną, musi szerzej otwierać swoje drzwi na świat życia codziennego.

EDUKACJA NA ZEWNĄTRZ

Współczesna szkoła jest bardzo ważna w edukacji dziecka, ale to nie jedyne miejsce, w którym można się uczyć. Na całym świecie zwraca się coraz większą uwagę na znaczenie przebywania na świeżym powietrzu, jako ważnego aspektu dzieciństwa (Lester i Russell, 2010). Jest to najbardziej widoczne w społeczeństwach przemysłowych i poprzemysłowych. W nich właśnie kontakt dzieci ze światem naturalnym i środowiskami na zewnątrz uległ zmianie ze względu na między innymi wzrost populacji zamieszkujących obszary miejskie, zwiększone ryzyko i kwestie bezpieczeństwa oraz większe użycie i zależność od technologii (Louv, 2014, s. 89-90). Ponieważ dzieci w krajach zindustrializowanych spędzają znaczną część swojego dzieciństwa w budynkach przedszkolnych i szkolnych, inicjatywy polegające na włączaniu edukacji na świeżym powietrzu w system szkolny traktowane są jako rozwiązanie problemu odłączenia się od natury³.

Pojęcie edukacji w terenie nie jest nowe. Już John Dewey (2005, s. 13), w książce *Szkoła a społeczeństwo*, wydanej w 1927 r., upominał się o zanurzenie uczniów w środowisko: „Największa choćby liczba lekcji poglądowych, ujętych jako udzielane w celu podania pewnych wiadomości, nie może dostarczyć cienia nawet tej znajomości roślin i zwierząt, spotykanych na podwórzu i w ogrodzie, jaką nabywa się przez obcowanie z nimi i zajmowanie się nimi. [...] Pamięć werbalną można ćwiczyć przez odpowiednie

³ Richard Louv, autor książki *Last Child in the Woods* zwrócił uwagę na zjawisko wyobcowania współczesnych dzieci ze środowiska naturalnego, wprowadzając do społecznej debaty termin „zespołu deficytu natury”. Książka stała się inspiracją do powstania ogólnoswiatowej organizacji pod nazwą *Children & Nature Network*, którą Louv założył dziesięć lat temu, pomagając w ten sposób ponownie połączyć dzieci z naturą.

zadania, pewną sprawność rozumowania można osiągnąć przez nauki ścisłe i matematykę; wszystko to jednak błędnie wobec wyćwiczenia uwagi i zdolności myślenia, jakie nabywa się, gdy się musi samemu wykonać różne rzeczy [...]”. Na konieczność prowadzenia zajęć w otwartej przestrzeni wskazywał również Wiesław Stawiński (1993, s. 191), akcentując, iż obok obserwacji i eksperymentów organizowanych w klasie, wypadki terenowe stanowią podstawę właściwej realizacji treści środowiskowych, podczas których „dzieci dokonują bezpośrednich obserwacji i badań w naturalnych warunkach życia żywych organizmów, całych biocenoz, różnych procesów i zjawisk przyrodniczych i społecznych, umożliwiają bezpośrednie obcowanie z przyrodą oraz ujawniają naturalny kompleks powiązań i współzależności”. W plenerze uczniowie uczą się więcej, ponieważ zajęcia takie pozwalają na bezpośrednie zaangażowanie, są empiryczne, a także przyjemne i zajmujące. Idea pracy z dziećmi w środowisku naturalnym: lesie, parku, polanie, pod gołym niebem, o każdej porze roku, realizowana jest na świecie od ponad 70 lat. W Europie w dostępności do takich placówek przodują kraje skandynawskie, ale łatwo je znaleźć także bliżej Polski: w Niemczech, Austrii czy Czechach.

Badania przeprowadzone w Australii, Danii, Anglii i Walii, Nowej Zelandii, Szkocji, Norwegii i Singapurze wykazały, że edukacyjne konteksty i praktyki różnią się w poszczególnych krajach, między innymi w kwestii idei, oferty edukacyjnej, polityki i grup docelowych (za: Bentsen, Ho, Gray, Waite, 2017, s. 54). Rozważając problem edukacji na zewnątrz należy być świadomym lokalnych, regionalnych i narodowych kontekstów i różnic, jak również tego, w jaki sposób programy nauczania i praktyki uczenia poza szkołą są formułowane i kształtowane przez czynniki kulturowe, społeczne, polityczne i geograficzne. W odniesieniu do tej kwestii Thorburn i Allison (2010) podkreślają również światowe braki sprawozdawcze w zakresie narodowych i lokalnych metod postępowania, co mogłoby doprowadzić do lepszego rozpoznania, jak i daczego niektóre programy edukacji na zewnątrz głębiej zakorzeniły się w systemach szkolnictwa.

Zrozumiałe jest, że zasady i przepisy prawne dotyczące nauki poza klasą szkolną związane są z czasem i miejscem. Różne tradycje takiego typu edukacji wykształciły się nie tylko w związku z konkretnymi krajobrazami geograficznymi, ale także w rezultacie określonych okoliczności: kontekstów kulturowych, społecznych, ekonomicznych, demograficznych i politycznych (Neill, 2001).

By znaleźć odpowiedź na pytanie, jaka jest zależność pomiędzy miejscem a procesem uczenia się, należy wziąć pod uwagę bezpośrednio zaangażowanie dziecka. Sposób, w jaki styka się ono z obiektami lub zjawiskami – a nie tylko fakt zetknięcia się z nimi – może mieć wpływ na to, czego się uczy, co poznaje oraz w jaki sposób. Przyjemność uczenia się prawdopodobnie wzmacnia zaangażowanie. Cała przestrzeń poza czterema ścianami sali lekcyjnej nie stanowi jednolitego „czegoś innego”, co można by postawić w opozycji to tego, co dzieje się we wnętrzu sali i traktować jako „dobrą rzecz”. W takim uczeniu się chodzi nie tylko o to, czego się uczymy, ale również, jak i gdzie się uczymy. Należy zdać sobie sprawę z tego, że chociaż stworzone przez człowieka środowisko wewnątrz pomieszczeń jest bez wątpienia bogate w możliwości uczenia się, przeżycia na świeżym powietrzu wspierają poznawczy, emocjonalny i fizyczny rozwój dziecka na sposoby, które są różne od doświadczeń dostępnych wewnątrz pomieszczeń lub też w znacznym stopniu je pogłębiają (Elliott, 2015). Właściwy dobór metod i miejsca uczenia się powinien być poprzedzony pytaniami:

- Czego staramy się nauczyć kogoś lub od kogoś?
- W jaki sposób można wesprzeć ten proces?
- Gdzie jest miejsce, które najprawdopodobniej zaoferuje odpowiednie warunki?
- Dlaczego tak jest?

Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że określone przestrzenie służą różnym formom uczenia się, w zależności od swojej funkcji i rodzaju czynności, którym sprzyjają. Na przykład bezpośredni kontakt z różnymi substancjami może mieć pozytywny wpływ na zrozumienie ich właściwości. Przyniesienie takich substancji do sali lekcyjnej pozwala dzieciom na bezpośrednio zapoznanie się z ich cechami, nie umożliwia im jednak nauzenia się, gdzie te substancje występują w naturalnych warunkach. Doświadczenie zdobyte poza salą lekcyjną wydaje się więc prawdziwsze i zakorzenione w rzeczywistości. Niemniej jednak nie oznacza to, że wszystkie doświadczenia są równie istotne, co jest cechą często przypisywaną uczeniu się poza klasą szkolną. Istotność bierze się ze znaczeń, które ludzie przypisują rzeczom i miejscom, oraz z tego, jak dana aktywność wpasowuje się w oczekiwania kulturowe. Większość dzieci żyje i uczy się zarówno w kontekście edukacji formalnej, jak i poza nią. Być może zdobywanie wiedzy w obu tych kontekstach może w łatwiejszy sposób współistnieć i rozwijać się, jeśli granice pomiędzy nimi rozmywają się dzięki możliwości zastosowania w jednym kontekście wiedzy i umiejętności zdobytych w drugim. W ten sposób

dzieci widzą cel uczenia się inny niż tylko zaspokojenie oczekiwań nauczycieli jako arbitrów oceniających ich edukację.

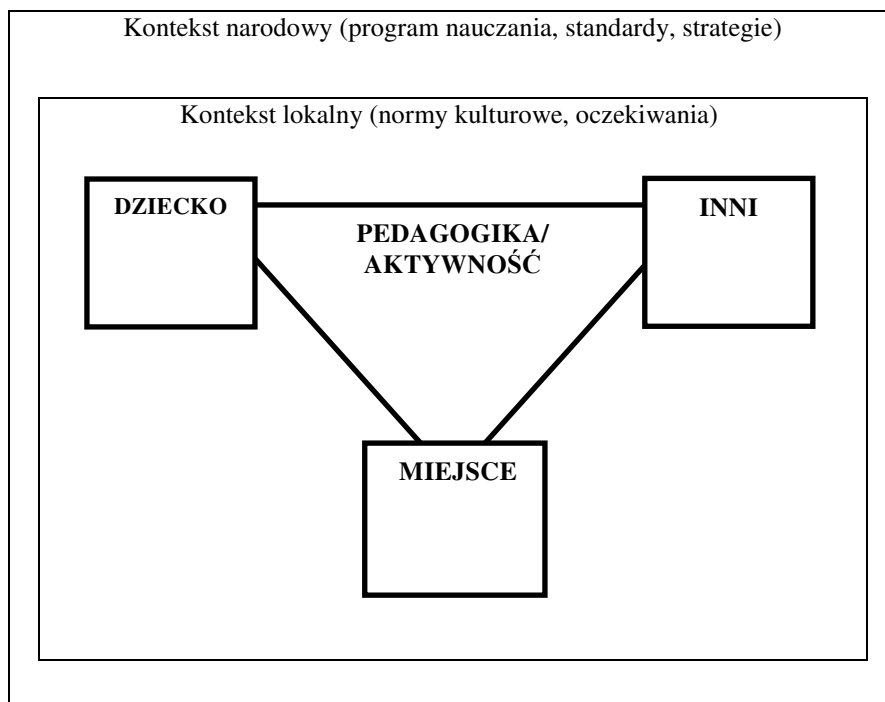
Greenwood (2008, s. 239) wierzy, że najlepsza edukacja związana z miejscem „pojawia się w kontekście szczególnych cech danych miejsc, osób, które znają je najlepiej, oraz ludzi, którzy zastanawiają się nad możliwościami, jakie mogą zapewnić zorientowane na działanie zajęcia dotyczące tego miejsca”. Tego rodzaju uczenie się związane z miejscem odnosi się do kontekstów, które przynoszą długoterminowe efekty dzięki wywoływaniu długotrwałych skojarzeń. W badaniu dotyczącym korzystania z obszarów zielonych przez dorosłych Ward, Thomson i in. (2008, s. 132) odkryli, że osoby, które w dzieciństwie nie miały dostępu do środowiska zewnętrznego, nie lubiły w życiu dorosłym spędzać czasu na świeżym powietrzu, co przekładało się na ich zdrowie i samopoczucie.

Min i Lee (2006) podpowiadają, że przestrzenie na świeżym powietrzu wykorzystywane w procesie uczenia się muszą równoważyć wyzwanie i bezpieczeństwo, przestrzeń prywatną z przestrzenią publiczną oraz potrzeby terażniejsze z jeszcze niezdefiniowanymi potrzebami, które pojawią się w przyszłości. To sugeruje dużą dowolność w kwestii wyszukiwania i kształtowania takich przestrzeni. Niemniej jednak być może lepiej jest rozumieć miejsca nie tylko w kategoriach geograficznych granic, ale także jako obszary związane z konkretnymi społecznymi relacjami i pojęciami, które przekraczają granice czasu i przestrzeni. Wzięcie pod uwagę doświadczeń międzyprzedmiotowych jest niezwykle istotne przy rozważaniu związku pedagogiki z miejscem (McKenzie, 2008) i istnieje kilka sposobów, na które można rozpatrywać proces uczenia się tak, aby uwzględniał podmiotowość, kulturę i miejsce.

W STRONĘ RELACYJNEGO MODELU UCZENIA SIĘ POZA KLASĄ SZKOLNĄ

Jednym z rozwiązań, jak można patrzeć na środowisko, w którym przebiega proces uczenia się, jest wzięcie pod uwagę interakcji pomiędzy: programem, prowadzącym zajęcia, grupą, osobą, kulturą, środowiskiem (miejscem) i podejmowanymi działaniami (Neill, 2008). Zależności te przedstawia następujący wykres.

Schemat 1. Możliwości przestrzeni w relacjach pomiędzy miejscem, pedagogiką i uczeniem się.



Źródło: Za S. Waite, N. Pratt (2017, s. 13).

Jak widać na schemacie, możliwości uczenia się zostają wykreowane w przestrzeni trójkąta przez emanacje zachodzące pomiędzy trzema jego wierzchołkami: dzieckiem, innymi, miejscem. Wymienione elementy wchodzić we wzajemne interakcje i współzależności z działalnością pedagogiczną. Miejsce będzie miało zawsze nowe znaczenia i, co za tym idzie, nowy potencjał jako kontekst dla uczenia się. Dziecko i inni nauczą się dzięki interakcjom i powrócą do miejsca z wykształconymi kompetencjami. W ten sposób może zostać wspólnie wytworzona mikroklutura tej konkretnej przestrzeni uczenia się⁴. W modelu relacyjnym, miejsce staje się aktywnym partnerem w działaniach związanych z uczeniem się, w które angażuje się dziecko, oraz w zastosowanych metodach nauczania. Schemat ten pokazuje jednakże tylko niewielki fragment tego dynamicznego systemu interakcji.

⁴ Jednym z potencjalnych sposobów pracy z tą conceptualizacją jest teoria działania. Aby dowiedzieć się więcej na temat teorii działania, zob.: Engestrom i in., 1999.

Przestrzenie posiadają konkretne możliwości, historię i wartości zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Dzięki temu stają się one miejscami znaczącymi, w których powyższe cechy podlegają ciągłym zmianom dzięki nieustannie przeżywanym w nich doświadczeniom. Wielokrotne odwiedzanie tych samych miejsc skutkuje powstaniem innego zestawu oczekiwań kulturowych, jak dzieje się to w przypadku programów typu *Forest School – Leśna szkoła* (Waite, Pratt, 2017, s. 12). Dlatego miejsca mające do zaoferowania oryginalność i nieprzewidywalność mogą być cenne, jako że prowokują do zweryfikowania naszych wyobrażeń (Jarvis, 2009). Być może dlatego, według niektórych badaczy, miejsca dzikie nadają się do transformatywnego uczenia się (Senge i in., 2005). Jeśli przyjmiemy, że przestrzeń i miejsce mają wpływ na normy kulturowe, niecodzienny kontekst może sprawić, że w mniejszym stopniu będziemy polegać na „zwyczajach i praktykach” bardziej powszedniej strony nauki i otworzymy pole odmiennych możliwości. Innym wyjaśnieniem może być fakt, że w procesach nauczania i uczenia się pojawia się kwestia władzy, która spoczywa w rękach nauczyciela w stosunku do uczącego się, ale jeśli ten zwyczajowy podział władzy zostaje w nowym miejscu zaburzony, może to skutkować pojawieniem się nowych możliwości uczenia się. Co więcej, jeśli te miejsca nie są stabilne lub nie są regularnie odwiedzane, praktyki uczenia się w nich mogą prawdopodobnie stać się bardziej płynne. Dlatego też należy zwracać uwagę na różne rodzaje miejsc, jak również na to, co te miejsca gwarantują i jakie mogą być ich prawdopodobne interakcje z intencjami uczenia się.

DYSKUSJA

Celem artykułu była prezentacja sposobów myślenia o edukacji dziecka poza murami szkoły. W żadnym razie nie jest ona kompletna i wyczerpująca. Miała raczej stać się bodźcem skłaniającym czytelnika do przemyśleń. Edukacja na zewnątrz jest pojęciem bardzo szerokim, na które składają się: zabawy w naturze, zajęcia rekreacyjne i przygodowe, wypady terenowe, działania ekologiczne, projekty badawcze i wiele innych aktywności. Uczenie się w plenerze nie ma jasno określonych granic, ale ma wspólną ideę – dążenie do zrównoważonego rozwoju, a tym samym nieustanne pielęgnowanie fascynacji światem natury, poprzez umożliwianie dzieciom cieszenia się jego różnorodnością. Punktem dojścia są liczne wartości, w tym między innymi: zdrowie fizyczne, psychiczne i duchowe, umiejętności społeczne i emocjo-

nalne, radość z bycia w przyrodzie, poczucie przynależności do natury oraz zaangażowanie w proces uczenia się, w myśl stwierdzenia, że wiedza wyłania się tylko dzięki ciągłemu namysłowi, poprzez niespokojne, niecierpliwe, nieustanne i pełne nadziei poszukiwanie w świecie, ze światem i z innymi ludźmi (Freire, 2000, s. 68). Mam nadzieję, że artykuł jest reprezentacją stanowisk wzbudzających refleksje nad edukacją, które można wykorzystać lub zaadoptować w polskich placówkach oświatowych, a podejmowane projekty na rzecz edukacji w terenie – realizowanej na wszystkich poziomach nauczania – pomogą dzieciom, studentom pedagogiki i nauczycielom zdać sobie sprawę z tego, że „szkoła nie jest tylko ugrzecznonym więzieniem, lecz bramą do szerokiego świata” (Louv, 2014, s. 271).

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Z. (2012). O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- BENTSEN, P., HO, S., GRAY, T., WAITE, S. (2017). A Global View of Learning Outside the Classroom. In: S. WAITE (ed.), *Children Learning Outside the Classroom from Birth to Eleven* (p. 53-66). London: Sage.
- BORYCZKO, M. (2015). Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- DEWEY, J. (2005). Szkoła a społeczeństwo. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- DEWEY, J. (2014). Doświadczenie i edukacja. Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza SC.
- ELLIOTT, S. (2015). Children in the natural world. In: J.M. DAVIS (ed.), *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability* (p. 32-54). Melbourne: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R., PUNAMÄKI R.-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- FREIRE, P. (2000). Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. BLUSZ, *Edukacja i wyzwolenie* (s. 67-78). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- GREENWOOD, D.A. (2008). A critical pedagogy of place: gridlock to parallax. „*Environmental Education Research*” 14(3), 336-348.
- HARDING, S. (2005) Outdoor play and the pedagogic garden. In: J. MOYLES (ed.), *The Excellence of Play* (p. 138-153). Maidenhead: Open University Press.
- HUMBERSTONE, B., PEDERSEN, K. (2001) Gender, class and outdoor traditions in the UK and Norway. „*Sport Education and Society*” 6(1), 23-33.
- ILLERIS, K. (2006). Trzy wymiary uczenia się. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- ILLERIS, K. (2007²). *How we Learn*. London: Routledge.
- JARVIS, P. (2012). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 3(59), 127-135.
- KLUS-STĄŃSKA, D. (red.) (2015). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Impuls.
- KLUS-STĄŃSKA, D., NOWICKA, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.

- KWAŚNICA, R. (2016). O szkole poza kulturą czytelnością. Wprowadzenie do rozmowy. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 18, 3(71), 23-24.
- KWILLEY, P. (2014). Intercultural comparative research: rethinking insider and outsider perspectives. „Oxford Review of Education” 40(2), 1-20.
- LESTER, S., RUSSELL, W. (2010). *Children’s Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- LOUV, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- MCKENZIE, M. (2008). The places of pedagogy: or, what we can do with culture through inter-subjective experiences. „Environmental Education Research” 14(3), 361-372.
- MICHALAK, R. (2004). *Aktywizowanie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- MIN, B., LEE, J. (2006). Children’s neighbourhood place as a psychological and behavioural domain. „Journal of Environmental Psychology” 26, 51-71.
- MISIORNA, E. (2011). *Aktywne uczestnictwo dziecka w kreowaniu szkolnej rzeczywistości*. W: H. KRAUZE-SIKORSKA, *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością* (s. 145-154). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- NEILL, J. (2001). *A Profile of Outdoor Education Programs and their Implementation in Australia*. Paper presented to the National Assembly for Youth Development, Miyazaki, Japan, 14 November.
- OSTROWSKA, U. (2016). Doświadczenie aksjologiczne. W: K. CHAŁAS, A. MAJ (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 282-284). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- ROGERS, C.R. (2000). *Tworzenie klimatu wolności*. W: K. BLUSZ, *Edukacja i wyzwolenie* (s. 79-101). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- SENSE, P., SCHARMER, C., JAWAORSKI, J., FLOWERS, B. (2005). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations and Society*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- SOWIŃSKA, H. (red.) (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- STAWIŃSKI, W. (red.) (1993). *Podstawy nauczania środowiska przyrodniczego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- THORBURN, M., ALISON, P. (2010) Are we ready to go outdoors now? The prospect for outdoor education during a period of curriculum renewal in Scotland. „The Curriculum Journal” 21(1), 97-108.
- WAITE, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. „Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Years Education” 39(1), 65-82.
- WAITE, S. (2013). Knowing your place in the world: how place and culture support and obstruct educational aims. „Cambridge Journal of Education” 43(4), 413-434.
- WAITE, S., PRATT, N. (2017). Theoretical Perspectives on Learning Outside the Classroom – Relationships Between Learning and Place. In: S. WAITE (ed.), *Children Learning Outside the Classroom*, (s. 7-22). London: Sage.
- WARD THOMPSON, C., ASPINALL, P., MONTARZINO, A. (2008). The childhood factor: adult visits to green places and the significance of childhood experience. „Environment and Behaviour” 40(1), 111-143.
- ZIELIŃSKA, H. (1996). *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

EDUKACJA NA ZEWNĄTRZ. WIELOŚĆ PERSPEKTYW, PODEJŚĆ, GŁOSÓW

Streszczenie

Na całym świecie zwraca się coraz większą uwagę na rolę przebywania na świeżym powietrzu – w przyrodzie, jako ważnego aspektu dzieciństwa. Artykuł ukazuje wielorakie spojrzenia na proces uczenia się i miejsce, w którym ono się odbywa, oraz zachęca do rozważenia własnego sposobu rozumienia i interpretowania problematyki związanej z edukacją na zewnątrz. Wykorzystanie różnych perspektyw ujmowania tegoż zagadnienia może pomóc w uzyskaniu lepszego rozpoznania tego, jak przebiega proces uczenia się wewnątrz i na zewnątrz sali lekcyjnej i jakie to ma znaczenie dla rozwoju dziecka.

Słowa kluczowe: edukacja na zewnątrz; miejsce; dziecko; uczenie się; natura.

OUTDOOR LEARNING. DIVERSE PERSPECTIVES, APPROACHES AND OPINIONS

Summary

In numerous countries around the world, increasingly more attention is being devoted to the significance of spending time in the fresh air in a natural setting. This is considered to be a crucial aspect of childhood. The article presents a multifaceted perspective on the learning process and on where it takes place. It also encourages the reader to apply his or her own understanding and interpretation of issues related to outdoor learning. The use of a variety of approaches to this notion can facilitate a better insight into the course of the learning process in both classroom and outdoors settings, as well as the issue's importance in children's development.

Key words: outdoor learning; place; child; learning; nature.