

Renata Michalak

<https://orcid.org/0000-0002-6578-3822>

e-mail: renata.michalak@amu.edu.pl

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Outdoor education – między doświadczeniem, miejscem a nowymi wyzwaniami dla pedagogiki

Bezpośredni kontakt człowieka z naturą od wielu lat stanowi przedmiot zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, którzy wskazują na jego wpływ na wielostronny rozwój, dobrostan oraz jakość funkcjonowania jednostki. Relacja ta nabiera szczególnej wartości w przypadku dzieci i młodzieży, których poznawanie świata dokonuje się przede wszystkim poprzez aktywność, doświadczenie i bezpośrednie uczestniczenie w rzeczywistości. Edward O. Wilson (1984), odwołując się do koncepcji biofilii, zwraca uwagę na naturalną skłonność człowieka do poszukiwania kontaktu ze światem przyrody i czerpania z niego określonych wartości. Nie jest to jednak wyłącznie kwestia biologicznej potrzeby kontaktu z naturą. Sposób, w jaki człowiek doświadcza świata, pozostaje bowiem ściśle związany z możliwościami podejmowania aktywności, obserwowania, eksperymentowania, rozwiązywania problemów i nadawania znaczeń własnym doświadczeniom.

Kontakt z naturą ma zatem w edukacji znaczenie nie tylko dlatego, że dostarcza dzieciom określonych doświadczeń, lecz również dlatego, że zmienia warunki, w których doświadczenia te powstają. W związku z tym edukacja outdoorowa, rozumiana jako celowe i intencjonalne organizowanie procesu uczenia się poza tradycyjnie pojmowaną przestrzenią klasy szkolnej, w bezpośredniej relacji ze środowiskiem przyrodniczym, społecznym i kulturowym, nabiera szczególnego znaczenia. Jej istotą jest bowiem stworzenie takich warunków, w których uczeń może aktywnie poznawać rzeczywistość, doświadczać jej wielozmysłowo, podejmować samodzielne działania, konfrontować własne sądy z rzeczywistością oraz konstruować i rekonstruować znaczenia w toku bezpośredniego kontaktu ze światem (Beames i in., 2012; Priest, 1986).

W klasycznych ujęciach *outdoor education* podkreśla się przy tym wielowymiarowy charakter relacji, jakie powstają pomiędzy człowiekiem, innymi ludźmi i środowiskiem. Postrzega się ją jako obszar łączący doświadczenia o charakterze przygodowym, interpersonalnym i intrapersonalnym z poznawaniem relacji zachodzących w środowisku naturalnym (zob. m.in. Priest, 1986). Takie ujęcie pozwala dostrzec, że edukacja poza klasą nie może być redukowana ani do aktywności ruchowej, ani do edukacji przyrodniczej, ponieważ jej istotnym wymiarem pozostaje rozwój relacji – z samym sobą, z innymi oraz ze światem, co znajduje swe uzasadnienie także w klasycznych koncepcjach pedagogicznych. W koncepcjach tych podkreśla się rolę doświadczenia, które stanowi kluczowy mechanizm uczenia się. Wartość edukacyjna doświadczenia, na co zwraca uwagę Dewey (1938), wyraża się w sile, która prowadzi do dalszego działania, refleksji i reorganizacji dotychczasowego sposobu rozumienia rzeczywistości. Kolb (1984) zaś ujmując uczenie się jako proces, w którym bezpośrednio doświadczenie, refleksyjna obserwacja, konceptualizacja i aktywne eksperymentowanie pozostają ze sobą w ścisłym związku. Można zatem przyjąć założenie, że środowisko zewnętrzne przestaje być jedynie miejscem, w którym odbywają się zajęcia, a staje się źródłem doświadczeń, kwestii i sytuacji wymagających od ucznia aktywności poznawczej.

Outdoor education otwiera zatem możliwość odejścia od transmisyjnego modelu uczenia się na rzecz uczenia się poprzez działanie i bezpośrednie doświadczanie rzeczywistości. Dziecko poznaje świat wtedy, gdy ma możliwość nawiązywania aktywnej z nim relacji, obserwowania jego właściwości, dokonywania zmian i sprawdzania konsekwencji własnego działania. W tym sensie edukacja realizowana poza murami szkoły lub przedszkola może tworzyć szczególnie korzystne warunki dla konstruowania wiedzy opartej nie tylko na relacji nauczyciel–uczeń, lecz również na relacji ucznia z obiektami, zjawiskami i artefaktami obecnymi w środowisku. Tak rozumiane uczenie się ma charakter aktywny, badawczy i mediacyjny, a jego ważnym elementem staje się możliwość samodzielnego dochodzenia do znaczeń (Bruner, 2007; Hakkarainen i Paavola, 2009).

Przestrzeń, w której przebiega proces kształcenia, sama w sobie może mieć znaczenie pedagogiczne, gdyż nigdy nie pozostaje neutralnym tłem dla aktywności ucznia. Określone miejsca, ich właściwości, dostępność, różnorodność i stopień otwartości tworzą odmienne możliwości działania, obserwowania, komunikowania się i rozwiązywania problemów. Jak wskazują Waite (2007, 2011) oraz Wattchow i Brown (2011), doświadczenie miejsca może stanowić istotny element procesu uczenia się, ponieważ umożliwia łączenie wiedzy z osobistym doświadczeniem, pamięcią, emocjami oraz konkretnym kontekstem społecznym i kulturowym. *Outdoor education* może zatem prowadzić nie tylko do poznawania przyrody, lecz także do poznawania własnego miejsca w świecie.

W kontekście dotychczasowych rozważań jawi się pytanie o to, czym właściwie jest „natura” w edukacji outdoorowej. Czy jest ona jedynie przestrzenią, w której odbywa się proces kształcenia? Czy jest źródłem wiedzy i doświadczenia? Czy może być traktowana także jako partner edukacyjnej aktywności człowieka? Próby udzielania odpowiedzi na te pytania wymagają nieantropocentrycznego sposobu myślenia o edukacji. Ważnym wsparciem w tym mogą być poglądy Latoura (1993), który podważa tradycyjny podział na naturę i społeczeństwo. Wskazuje, że świat społeczny i materialny tworzą sieci wzajemnych relacji między ludźmi, rzeczami, technologiami i innymi elementami środowiska. W takim ujęciu rzeczy i środowisko nie są jedynie biernym tłem ludzkiego działania, lecz współkształtują to, co ludzie robią i jak rozumieją rzeczywistość. Argumentów dla nieantropocentrycznego myślenia o edukacji może dostarczyć także filozofia Albrechta (2019), który posługując się pojęciem symbiocenu, wskazuje na potrzebę ponownego zintegrowania człowieka z innymi formami życia oraz kształtowania sposobu życia opartego na współzależności i symbiozie. Perspektywa ta otwiera przed pedagogiką pytanie o to, czy edukacja może nie tylko przygotowywać człowieka do funkcjonowania w świecie, ale również kształtować sposoby jego odpowiedzialnego współistnienia z tym światem.

Wydaje się, że właśnie w tym miejscu *outdoor education* ujawnia swój szerszy, wykraczający poza metodykę potencjał. Nie jest bowiem wyłącznie określoną formą organizacji zajęć, lecz może być rozpatrywana jako sposób myślenia o relacji człowieka, edukacji i środowiska. Jej znaczenie nie wynika wyłącznie z atrakcyjności zajęć prowadzonych na świeżym powietrzu, lecz z możliwości odmiennego organizowania doświadczenia edukacyjnego. Kontakt z rzeczywistością umożliwia uczniom obserwowanie jej złożoności, dostrzeganie wzajemnych zależności, formułowanie pytań, podejmowanie decyzji oraz doświadczanie konsekwencji własnych działań (Beames i in., 2012; Wattchow i Brown, 2011).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na liczne zalety edukacji realizowanej w środowisku naturalnym. Obejmują one zarówno rozwój kompetencji poznawczych, jak i społecznych oraz emocjonalnych. Wśród nich wymienia się między innymi wzrost poczucia własnej wartości, autonomii i sprawstwa, rozwój samokontroli, wytrwałości, umiejętności współpracy i rozwiązywania problemów, a także korzystny wpływ na dobrostan psychiczny i fizyczny dzieci i młodzieży (Dillon i Dickie, 2012; Malone i Waite, 2016; Waite, 2011). Znaczenie środowiska naturalnego dla funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego dzieci potwierdzają również badania wskazujące na związki pomiędzy kontaktem z naturą a koncentracją uwagi, samoregulacją czy redukcją stresu (Taylor i in., 2002; Wells, 2000; Wells i Evans, 2003).

Należy tu jednak mocno zaznaczyć, że samo przebywanie poza budynkiem szkoły nie prowadzi automatycznie do wartościowego uczenia się. *Outdoor education* może bowiem zostać sprowadzona do spaceru, wycieczki czy atrakcyjnej formy spędzania

czasu, nie prowadząc do istotnej zmiany w wiedzy ucznia. O jakości edukacji poza klasą decydują nie tylko miejsce i kontakt z naturą, ale przede wszystkim sposób zaprojektowania doświadczenia, zakres autonomii ucznia, rodzaj podejmowanych działań, możliwość refleksji oraz rola nauczyciela jako osoby organizującej środowisko uczenia się (Beames i in., 2012; Waite, 2011).

Właśnie dlatego rozwój *outdoor education* ujawnia szereg problemów i dylematów. Jednym z nich jest napięcie pomiędzy autonomią ucznia a potrzebą kontroli i zapewnienia bezpieczeństwa. Kolejnym – relacja pomiędzy swobodą działania a celowością procesu kształcenia. Istotne pozostaje także pytanie o granice ingerencji nauczyciela: kiedy powinien on organizować, instruować i kontrolować aktywność uczniów, a kiedy wycofać się, pozwalając im samodzielnie obserwować, eksperymentować, podejmować decyzje i uczyć się również poprzez popełnianie błędów. W edukacji outdoorowej szczególnie wyraźnie ujawnia się także problem ryzyka, które z jednej strony może stanowić źródło wartościowych doświadczeń, z drugiej zaś wymaga odpowiedzialnego zarządzania i uwzględnienia rzeczywistych możliwości rozwojowych dzieci (Brown, 2008; Little i Wyver, 2008).

Jednym z ważniejszych dylematów edukacji outdoorowej jest jej dostępność. Jeżeli ma ona stanowić istotny element współczesnego procesu kształcenia, powinna być dostępna dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości, potrzeb rozwojowych czy sposobu funkcjonowania. Jak zatem projektować środowiska edukacyjne, aby sprzyjały indywidualizacji procesu kształcenia? W tym kontekście istotne znaczenie ma postulat projektowania doświadczeń outdoorowych w sposób uwzględniający zróżnicowanie uczniów i ich możliwości uczestniczenia w aktywności edukacyjnej (Beames i in., 2012).

Ważnym problemem pedagogicznym staje się także pytanie o granice pomiędzy szkołą, przedszkolem a światem, który je otacza. Tradycyjna organizacja kształcenia opiera się w dużej mierze na przekonaniu, że właściwym miejscem uczenia się jest sala lekcyjna, a podstawowym źródłem wiedzy pozostają nauczyciel, podręcznik i przygotowane materiały dydaktyczne. Tymczasem rzeczywistość znajdująca się poza szkołą czy przedszkolem może być traktowana jako swoiste laboratorium poznawcze – przestrzeń, w której uczeń nie tylko otrzymuje informacje, ale ma możliwość ich poszukiwania, sprawdzania i interpretowania. W tym sensie *outdoor education* podważa oczywistość szkoły i przedszkola jako jedynych uprzywilejowanych miejsc edukacji i skłania do ponownego określenia relacji pomiędzy szkołą/przedszkolem, środowiskiem życia ucznia i procesem uczenia się (Beames i in., 2012; Waite, 2011).

Współczesna refleksja nad *outdoor education* coraz częściej wykracza zatem poza pytanie o to, czy warto uczyć poza klasą i kieruje się ku pytaniu znacznie bardziej fundamentalnemu: jakiego rodzaju edukacji potrzebuje uczeń funkcjonujący w świecie wzajemnych zależności społecznych, kulturowych i ekologicznych? Edukacja outdoorowa

może być ważną przestrzenią poszukiwania odpowiedzi na ograniczenia tradycyjnego modelu edukacji, opartego na separowaniu wiedzy od doświadczenia, ucznia od rzeczywistości, a szkoły od środowiska życia (Louv, 2014; Wattchow i Brown, 2011).

Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w kontekście obserwowanego ograniczania bezpośredniego kontaktu dzieci z naturą. Louv (2014) zwraca uwagę na kulturowe i społeczne uwarunkowania stopniowego oddalania dzieci od naturalnych przestrzeni aktywności. Współczesne dzieciństwo w coraz większym stopniu organizowane jest w środowiskach kontrolowanych, sformalizowanych i podporządkowanych określonym wymogom bezpieczeństwa. Z perspektywy edukacyjnej oznacza to nie tylko ograniczenie możliwości spontanicznej aktywności, lecz również zmniejszenie liczby okazji do bezpośredniego poznawania świata przyrody i budowania z nim osobistej relacji.

Przy czym należy być ostrożnym, by *outdoor education* uznać za uniwersalne rozwiązanie wszystkich problemów współczesnej edukacji. Wymaga ona krytycznego namysłu nad jej założeniami, możliwościami i ograniczeniami. Konieczne staje się pytanie o to, jakie praktyki rzeczywiście prowadzą do wartościowego uczenia się, jakie warunki muszą zostać spełnione, aby doświadczenie nabrało znaczenia edukacyjnego, oraz jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel, aby tworzyć środowisko sprzyjające aktywności, autonomii i odpowiedzialności uczniów. Równie istotne jest pytanie o miejsce *outdoor education* w formalnym systemie kształcenia: czy pozostanie ona zbiorem lokalnych i często okazjonalnych inicjatyw, czy też może stać się pełnoprawnym elementem organizacji procesu edukacyjnego (Beames i in., 2012; Waite, 2011).

Problemy te mają szczególne znaczenie w odniesieniu do edukacji dzieci, dla których bezpośrednio doświadczenie, aktywność ruchowa, kontakt z rzeczywistymi obiektami i zjawiskami oraz możliwość samodzielnego działania stanowią szczególnie ważne warunki rozwoju. Jednocześnie właśnie na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej widoczne jest napięcie pomiędzy potrzebą poznawania świata poprzez działanie a praktyką organizowania procesu kształcenia w warunkach silnie kontrolowanych i ograniczonych do przestrzeni instytucjonalnej. Badania dotyczące edukacji dziecięcej pokazują, że potencjał środowiska zewnętrznego nadal pozostaje wykorzystywany w niewielkim zakresie (Ernst, 2014; Maynard i Waters, 2007; Tuuling i in., 2019).

Współczesna pedagogika stoi zatem przed koniecznością ponownego przemyślenia kategorii miejsca, doświadczenia, środowiska i relacji człowieka z naturą. *Outdoor education* może w tym procesie odgrywać rolę nie tyle kolejnej metody czy strategii dydaktycznej, ile swoistego pola problemowego, na którym spotykają się pytania dotyczące uczenia się, rozwoju, autonomii, dobrostanu, relacji społecznych, dostępności oraz odpowiedzialności ekologicznej. Jej znaczenie należy więc rozpatrywać zarówno w wymiarze praktycznym, jak i teoretycznym – jako wyzwanie dla dotychczasowych

sposobów definiowania przestrzeni edukacyjnej, roli nauczyciela i ucznia oraz samego procesu konstruowania wiedzy.

Taką właśnie perspektywę przyjmuje niniejszy numer czasopisma: *Outdoor Education – Problems, Dilemmas and New Directions*. Nie chodzi w nim jedynie o wskazanie zalet edukacji realizowanej poza murami szkoły, lecz o podjęcie bardziej złożonej refleksji nad jej miejscem we współczesnej pedagogice. *Outdoor education* jawi się bowiem jako obszar, w którym szczególnie wyraźnie ujawniają się napięcia pomiędzy naturą i kulturą, autonomią i kontrolą, doświadczeniem i transmisją wiedzy, bezpieczeństwem i ryzykiem, indywidualizacją i standaryzacją oraz praktyką lokalną i rozwiązaniami systemowymi. Ich rozpoznanie może stać się punktem wyjścia do bardziej pogłębionego namysłu nad kierunkami rozwoju współczesnej edukacji.

W tym sensie pytanie o edukację outdoorową staje się pytaniem o samą szkołę i przedszkole – o ich granice, funkcje i możliwości odpowiadania na zmieniającą się rzeczywistość. Staje się również pytaniem o to, czy edukacja może przygotowywać człowieka nie tylko do skutecznego funkcjonowania w świecie, lecz także do rozumienia jego współzależności i odpowiedzialnego współtworzenia. Właśnie w tej perspektywie *outdoor education* może być rozpatrywana jako ważny obszar współczesnej refleksji pedagogicznej – nie dlatego, że proponuje proste odejście od klasy, lecz dlatego, że zmusza do ponownego namysłu nad tym, gdzie, jak i z kim człowiek powinien się uczyć.

Bibliografia

- Albrecht, G. (2019). *Earth emotions: New words for a new world*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/cornell/9781501715228.001.0001>
- Beames, S., Higgins, P. i Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203816011>
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/BF03401019>
- Bruner, J. (2007). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillon, J. i Dickie, I. (2012). *Learning in the natural environment: Review of social and economic benefits and barriers*. Natural England. <https://publications.naturalengland.org.uk/publication/1321181>
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735–752. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596>

- Hakkarainen, K. i Paavola, S. (2009). Toward a trialogical approach to learning. W: B. Schwarz, T. Dreyfus i R. Hershkowitz (red.), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (s. 65–80). Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern* (C. Porter, tłum.). Harvard University Press.
- Little, H. i Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33–40. <https://doi.org/10.1177/183693910803300206>
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu* (A. Rogozińska, tłum.). Grupa Wydawnicza Relacja.
- Malone, K. i Waite, S. (2016). *Student outcomes and natural schooling*. Plymouth University.
- Maynard, T. i Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 27(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13–15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Taylor, A.F., Kuo, F.E. i Sullivan, W.C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 49–63. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0241>
- Tuuling, L., Õun, T. i Ugaste, A. (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358–370. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1553722>
- Waite, S. (2007). 'Memories are made of this': Some reflections on outdoor learning and recall. *Education 3–13*, 35(4), 333–347. <https://doi.org/10.1080/03004270701602459>
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>
- Wattchow, B. i Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University Publishing.
- Wells, N.M. (2000). At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775–795. <https://doi.org/10.1177/00139160021972793>
- Wells, N.M. i Evans, G.W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.