

(NIE)WYKORZYSTANY POTENCJAŁ *OUTDOOR EDUCATION*. WYBRANE ASPEKTY BADAŃ

TERESA PARCZEWSKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7651-5519>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wprowadzenie

Wydaje się, że w obecnych czasach, bardziej niż kiedykolwiek, szkoły mają do zrealizowania ogromnie ważne zadanie w zapewnieniu wszystkim uczniom możliwości doświadczania szerokiej gamy elementów przestrzeni otoczenia społecznego i przyrodniczego. Idea współpracy placówki szkolnej ze środowiskiem lokalnym stanowi olbrzymi potencjał do inspirowania i dostarczania osobom uczącym się niezapomnianych wrażeń oraz możliwości czerpania jak największych korzyści z naturalnych przestrzeni i miejsc w obrębie danej miejscowości, jak i poza nią. Miejsca bowiem – jak twierdzą badacze (Waite, Pratt, 2017) – odgrywają istotną rolę w procesie uczenia się. Ważne jest również wypracowanie własnego modelu procesu uczenia się i nauczania poza salą lekcyjną, uwzględniającego miejsce, które może pomóc w zaplanowaniu wszechstronnych sposobności do poznawania świata.

Outdoor education to koncepcja pracy nastawiona na proces uczenia się poprzez samodzielne doświadczanie oraz eksperymentowanie poza salą lekcyjną. Podejmowane przez uczniów i nauczycieli działania koncentrują się na konstruowaniu wiedzy oraz nabywaniu różnorodnych umiejętności podczas zajęć realizowanych w otoczeniu społeczno-przyrodniczym, będącym jednocześnie środkiem dydaktycznym, tłem, jak również pretekstem do uczenia się i nauczania. W przekonaniu wielu badaczy (Bałachowicz, Tuszyńska, 2015; Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015; Louv, 2014), kontakt dzieci ze środowiskiem naturalnym zapewnia szeroki zakres korzyści: od edukacji po zdrowie. Zrozumiałe, że zasady i przepisy prawne dotyczące *outdoor education* związane są z czasem i miejscem (Humberstone, Pedersen, 2001). Tradycje takiego sposobu edukacji w różnych krajach wykształciły się nie tylko w związku z konkretnymi krajobrazami geograficznymi, lecz także w rezultacie

określonych okoliczności: kontekstów kulturowych, społecznych, ekonomicznych, demograficznych i politycznych (Neill, 2001). Tak więc każda praktyka edukacyjna jest zarówno usytuowana w znaczeniu domniemanych praktyk kulturowych, jak i *in situ* w znaczeniu bycia zlokalizowaną w konkretnym środowisku fizycznym (Waite, Pratt, 2015, s. 5012), co w większym lub mniejszym stopniu wpływa na możliwości edukacyjne.

Ten artykuł ma na celu poszerzenie wiedzy na temat potencjału oraz charakteru barier utrudniających uczenie się poza klasą w środowisku naturalnym.

Problem, metoda, organizacja badań

Na potrzeby artykułu przedstawiony został wycinek badań prowadzonych w 2018 r. na próbie 156 nauczycieli zatrudnionych w 17 szkołach podstawowych województwa lubelskiego i wielkopolskiego¹. W celu realizacji zamierzeń badawczych dobrana celowo próba badawcza składała się z nauczycieli nauczania początkowego (klasy I–III) i kształcenia przedmiotowego (klasy IV–VIII). Należy podkreślić, że tego typu badania w polskich szkołach nie były jak dotąd podejmowane. Wśród wielu postawionych pytań badawczych dotyczących *outdoor education* swoje miejsce znalazły następujące: *Jakie walory outdoor education są znane badanym nauczycielom? Jakich trudności doświadczają nauczyciele w realizacji outdoor education?*

Ponieważ badania miały charakter głównie diagnostyczny, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego oraz techniką wywiadu i obserwacji. Skonstruowano zatem kwestionariusz wywiadu skierowany do nauczycieli, który zawierał szereg pytań zamkniętych i półotwartych z kafeterią odpowiedzi do wyboru jednokrotnego i wielokrotnego oraz pytań otwartych. Kwestionariusz był nieustrukturyzowany, a sam wywiad 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*. Badania prowadziły autorki monografii oraz studentki pedagogiki, które zostały odpowiednio przeszkolone. Każdej placówce szkolnej przyporządkowana została jedna osoba pełniąca rolę obserwatora częściowo uczestniczącego² w procesie badawczym. Każdy z obserwatorów prowadził badania od poniedziałku do piątku, po pięć godzin dziennie. W sumie czas obserwacji w jednej szkole wynosił 25 godzin. Zadaniem badacza było dokładne poznanie przestrzeni wokół szkoły, jej wykorzystywania przez nauczycieli i uczniów, jak również sposobów organizowania i realizowania zajęć

¹ Szczegółowa analiza wyników badań została zaprezentowana w złożonej do druku monografii współautorskiej Renaty Michalak i Teresy Parczewskiej pt. *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym* (2019, Wydawnictwo UMCS).

² Badacz uczestniczy w interakcjach, ale nie w działalności, która jest specyficzna dla badanego środowiska. Jego zadaniem jest poznawanie norm, wartości oraz reguł zachowań funkcjonujących w kulturze badanej placówki szkolnej (Ciesielska i in., 2012, s. 47).

terenowych. Do rejestracji danych skonstruowano arkusz obserwacyjny. Badania – o charakterze anonimowym – prowadzone były za zgodą dyrektorów placówek i nauczycieli.

(Nie)wykorzystany potencjał *outdoor education* – raport z badań

Pozyskany z wywiadów materiał badawczy pozwolił ukazać potencjał dostrzegany w *outdoor education* przez badanych nauczycieli w ich codziennej pracy z uczniami. Respondenci zaakcentowali głównie: swobodę uczniów; bezstresowe, nieskrępowane funkcjonowanie; podwyższoną motywację i ciekawość poznawczą oraz wzrost zainteresowania problemami związanymi z przyrodą. Oto przykładowe wypowiedzi:

- *Uczeń w sposób naturalny, „bezsstresowy” zdobywa wiedzę, zwiększa się jego chęć do nauki, wewnętrzne poczucie odpowiedzialności, brak przymusu* (kobieta, nauczycielka języka angielskiego, małe miasto);
- *Największą zaletą outdoor education jest to, że wychowanek spędza czas aktywnie, twórczo, rozwija swoje pasje i zainteresowania oraz szacunek do natury i otoczenia* (kobieta, edukacja wczesnoszkolna, duże miasto);
- *Dzięki takiemu nauczaniu uczeń łatwiej przyswaja wiedzę, jest ona bardziej długotrwałą, lepiej rozumie poszczególne zjawiska, a nie nauczanie i zapomnienie* (kobieta, nauczycielka geografii, wieś);
- *Jest wiele zalet tej strategii, ale największa to chyba wynika z tego, że rozbudza ona motywację i zainteresowania oraz kształci wielokierunkowo* (kobieta, nauczycielka języka polskiego, duże miasto).

Analiza zebranych danych dowodzi, że wielu nauczycieli nie dostrzega możliwości edukacyjnych tkwiących w organizowaniu bogatego i zróżnicowanego środowiska aktywnego uczenia się. W książce Yi-Fu Tuana (1987, s. 132–151) pt. *Przestrzeń i miejsce* odnajdujemy głęboką refleksję ukazującą jedność uwarunkowań środowiskowych i osobowych. Organizowane otoczenie – jak podkreśla badacz – „podobnie jak język, ma moc określania i pogłębiania wrażliwości. Może zaostrzać i rozszerzać świadomość. Bez architektury odczucie przestrzeni musiałyby pozostać mgliste i rozproszone” (tamże, s. 139). Tuan podkreśla wpływ budowanej przestrzeni na jej użytkowników. Innym aspektem jest uwarunkowanie osobowe konstruowanego otoczenia. Człowiek-twórca buduje przestrzeń, a przestrzeń kształtuje człowieka – jej użytkownika. Naturalnie występujące w środowisku zasoby pozwalają na uruchamianie uczenia się bezpośredniego, opartego na samodzielnym nim sterowaniu. Sprzyja zatem nabywaniu umiejętności metakognitywnych, zapewniających wgląd w osobisty proces uczenia się. Środowisko z uwagi na swoje bogactwo pozwala znosić różnice w dostępie do środków i narzędzi uczenia się, a także przyczynia się do optymalizowania szans edukacyjnych każdemu uczniowi, stanowi kontekst tworzenia więzi społecznych i trenowania relacji społeczno-emocjonalnych, konfrontowania swoich wyobrażeń i przekonań w odniesieniu do rzeczywistości oraz realnych zjawisk i procesów. Ogromnym walorem *outdoor education* jest możliwość konstruowania przez

uczących się osobistych znaczeń, wymiany i dzielenia się nimi z rówieśnikami na drodze negocjacji, dyskusji i podejmowania wspólnych zadań o charakterze projektowym. Działanie w naturalnym otoczeniu pobudza uczniów do teoretyzowania, zastanawiania się, wahania i hipotetycznego myślenia oraz działania bez presji czasu i rytmu wyznaczonego realizacją treści programowych. Sprzyja zatem namysłowi i refleksyjnemu uczeniu się. *Outdoor education* stwarza niezwykle okazje pozyskiwania wiedzy i umiejętności z wszystkich obszarów nauki, a także odkrywania oraz konstruowania wartości na drodze autonomicznych wyborów. Łatwo jest w tradycyjnym nauczaniu, w którym uczniowie otoczeni są przekazywaną przez nauczycieli wiedzą, stracić trop do prostych prawd.

Wyjście na zewnątrz zazwyczaj kojarzy się z przygodą. Uczniowie nie muszą przemieszczać się na znaczne odległości od budynku szkoły, by doświadczyć emocji związanych z bezpośrednim poznawaniem otoczenia oraz podejmowaniem ryzyka. Będąc na zewnątrz, uczeń ma szansę zadawania pytań dotyczących obserwowanych zjawisk, relacji, form i funkcji, przestrzeni i czasu. Na przykład wychodzenie do ogrodu szkolnego w mroźne dni umożliwia dostrzeżenie różnych stanów skupienia wody. Nawet krótka wyprawa wspomaga efektywne uczenie się. Inne korzystne aspekty edukacji na wolnym powietrzu dotyczą powiązań z różnorodnymi organizacjami funkcjonującymi w szerszej społeczności. Instytucje zajmujące się np. ochroną przyrody, kulturą, czy też zdrowiem, są zawsze warte kontaktu, zarówno pod względem potencjalnego do nich dostępu, jak i oferowanych działań, do których uczniowie mogliby zostać włączeni. *Outdoor education* umożliwia kontakt ze sztuką, np. w sytuacji prowadzenia wnikliwej obserwacji konkretnej rośliny, zwierzęcia, osoby, przedmiotu lub cechy, pojawia się konieczność ich rysowania bądź szkicowania, określania kompozycji obiektów i zjawisk, ich kształtu, barwy i faktury. Tych jednak walorów, jak pokazują dane empiryczne, respondenci nie dostrzegają. W kontekście ich wypowiedzi można zaryzykować wniosek, że organizowanie edukacji w plenerze takich warunków dla rozwoju uczniów nie tworzy.

Doświadczenia respondentów w obszarze przeżywanego przez nich trudności związanych z realizacją *outdoor education* koncentrowały się wokół wielu zagadnień, które zostały ujęte w następujące kategorie: bezpieczeństwo i higiena, tradycje i rytuały szkolne oraz zasób wiedzy i kompetencji nauczycieli w obszarze odnoszącym się do innowacji w edukacji.

Pojęcie bezpieczeństwa jest różnie definiowane. Według Barbary Woynarowskiej (2008, s. 325) to „stan i poczucie pewności, spokoju i zabezpieczenia, oznacza również brak zagrożenia i ochronę przed niebezpieczeństwem, lub stan, w którym kontroluje się zagrożenia i uwarunkowania prowadzące do szkód fizycznych, psychicznych i materialnych, w celu zachowania zdrowia i dobrego samopoczucia jednostki i społeczności. Jest ono koniecznym warunkiem w codziennym życiu, niezbędnym jednostkom i społecznościom do realizowania swoich zamierzeń i aspiracji”. Odpowiedzialność za zarządzanie bezpieczeństwem spoczywa przede wszystkim na nauczycielach. Jednakże w wysokiej jakości edukacji na świeżym powietrzu uczniowie

sami aktywnie angażują się w proces oceny ryzyka, na etapie planowania podejmowanej działalności.

Poczucie bezpieczeństwa jest najważniejszym obszarem pracy szkoły. Bezpieczne i higieniczne warunki pracy, nauki i zabawy w szkole to podstawa jej funkcjonowania i osiągania założonych celów edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Wypadki uczniów mogą być związane z niedostatecznie zabezpieczonym budynkiem, jego otoczeniem oraz drogą do szkoły. Istotne jest również bezpieczeństwo psychiczne dzieci i młodzieży. Do zadań szkoły należy zatem także eliminowanie czynników wpływających na zaburzenie poczucia bezpieczeństwa, takich jak: stres, strach, bezsilność, agresja i przemoc płynąca ze strony rówieśników zarówno w rzeczywistości realnej, jak i w sieci. Zadania szkoły zamykające się w sferze odpowiedzialności za zapewnienie bezpieczeństwa uregulowane są przepisami prawa³.

Jak pokazały wyniki badań, nauczyciele mając na uwadze bezpieczeństwo dzieci, rzadko prowadzą zajęcia w terenie, a wśród przyczyn wymieniają:

- możliwość wypadku, np. drogowego, podczas poruszania się po okolicy;
- brak dodatkowej osoby wspomagającej sprawowanie opieki nad dziećmi;
- złe samopoczucie uczniów z chorobami przewlekłymi;
- przepełnione grupy, nad którymi trudno zapanować;
- niepożądane zachowania uczniów i brak zdyscyplinowania.

Kilku respondentów zwróciło uwagę na rozkojarzenie uczniów spowodowane nadmiarem bodźców płynących z otoczenia. W ich przekonaniu bodźce te mogą również stanowić zagrożenie dla zdrowia. Przywołane argumenty zapewne są istotne, jednak nie powinny być czynnikiem eliminującym z praktyki szkolnej *outdoor education*, która jest procesem całościowym i długotrwałym, angażującym i rozwijającym wszystkie wymiary człowieka: fizyczny, biologiczny, uczuciowy, duchowy, motoryczny i twórczy. Jej efektem jest dogłębne poznanie bliższego i dalszego otoczenia, umiejętność korzystania z jego zasobów i walorów oraz oceniania konsekwencji własnego postępowania.

Kolejną wyodrębnioną kategorią dotyczącą barier są tradycje i rytuały szkolne, będące częścią składową kultury szkoły. Według Petera McLarena (2015, s. 246) kultura to „specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną zasta-

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1996 nr 67, poz. 329 z późniejszymi zmianami): utrzymanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach; upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych; zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki. Jeżeli chodzi o organizację zajęć dydaktycznych od strony bezpieczeństwa uczniów, najważniejsze informacje zawiera Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych szkołach i placówkach. Przepisy tu wskazane dyrektor musi stosować każdego dnia, a dotyczą one w szczególności sposobu zabezpieczenia obiektu, organizacji zajęć lekcyjnych, planu ewakuacji i innych. Dyrektor szkoły musi zatem co najmniej raz w roku dokonać kontroli bezpiecznych i higienicznych warunków korzystania z obiektów należących do szkoły oraz zgodnie z potrzebami określić kierunki ich poprawy.

nych okoliczności i warunków życia. Można też nazwać kulturę zestawem praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne grupy nadają sens światu”. Jak stwierdza badacz (McLaren, 1994, s. 6), kategoria rytuału wpisana jest w rzeczywistość szkolną, bowiem „[...] szkoła służy jako bogata przechowalnia systemów rytualnych: rytuały odgrywają zasadniczą i niewymazywalną rolę w całej egzystencji uczniowskiej i różne wymiary procesu są właściwe dla wydarzeń i spraw życia instytucjonalnego oraz wątku i osnowy kultury szkolnej”.

W przekonaniu Marii Czerepaniak-Walczak (2018, s. 76): „Bycie członkiem kultury może być efektem samodzielnej decyzji, a nawet starań, wysiłków, ale może też odbywać się niezależnie od osoby, a nawet wbrew niej”. Przykładem może być kultura szpitala, armii (jeśli służba wojskowa jest obowiązkowa), a także kultura szkoły, tworząca wielowymiarową przestrzeń rozwoju ucznia. Jest ona ogółem przekonań, postaw, relacji oraz zasad (jawnych i ukrytych), które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty (tamże, s. 80). W kulturze szkoły mieszczą się tradycje i rytuały będące podstawą wartościowania przeszłości i terażniejszości oraz budowania wizji przyszłości. W opinii Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 90): „szkolne sposoby transmitowania kultury charakteryzuje przymus, stereotyp, tendencja do jednolitości w myśleniu o przeżywaniu świata. Cechy te opisują zarówno formy, metody i środki realizowania funkcji przekazu kultury przez szkołę, jak i jej treści, wzory i wartości”.

Zdaniem badanych nauczycieli w kulturze szkoły brak jest nawyku uczenia się poza klasą. Nieustanny pośpiech, brak czasu na realizację treści programowych oraz brak akceptacji ze strony dyrekcji na edukację „inną”, to główne argumenty znikomej obecności *outdoor education* w nauczycielskich praktykach. W wielu szkołach uwidacznia się opór nauczycieli na nieustanną krytykę i bycie ujarzmianym przez zewnętrzne i wewnątrzszkolne regulacje. Respondenci twierdzą, że często pracują pod presją realizując nieracjonalne rozporządzenia, przestrzegając niezyciowych zapisów regulaminów szkolnych oraz nauczając niezgodnie z własnym przekonaniem i aktualnym stanem wiedzy. Należy stwierdzić, że przeważająca grupa badanych nauczycieli prezentuje „[...] mocno zakorzoną orientację powinnościową. Ich działania wyznacza to, co słuszne, co dobre, a w konsekwencji, co obowiązujące” (Kwiatkowska, 2007, s. 36). Wśród badanych były również i takie głosy, że *outdoor education* to głównie rozrywka, relaksacja, odpoczynek po pracy, a nie odpowiedzialne, rzeczowe nauczanie.

Niemal wszyscy respondenci, incydentalnie wykorzystujący edukację w środowisku, podkreślali brak odpowiedniej pogody oraz negatywne postawy rodziców wobec częstego przebywania ich dzieci poza szkołą, szczególnie w okresie jesienno-zimowym. Niepokojący wydaje się fakt, że wielu badanych nauczycieli nie wykazało zainteresowania wprowadzaniem zmian w praktykowanym sposobie nauczania. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

- *Nie widzę potrzeby dodawania nowych treści do przeladowanych programów. Na wycieczki odkąd pamiętam, zawsze się jeździło (nauczycielka języka polskiego, środowisko wiejskie);*

- *Uczniowie muszą dobrze rozwiązywać testy, punkty się liczą. Może w młodszych klasach te wyjścia w teren są zasadne i na pewno organizacyjnie łatwiejsze (nauczyciel fizyki, środowisko miejskie);*
- *Nie ma możliwości częstego wychodzenia, rozliczani jesteśmy z tego co jest w programie, a program tego nie uwzględnia. Trzeba dbać o efekty. Rodzice też wymuszają pewne rzeczy. Na dzisiaj nie uważam tej propozycji za istotną, ale to moje zdanie (nauczycielka matematyki, środowisko miejskie).*

Nie uwzględnianie w procesie kształcenia *outdoor education* – jako jednego ze sposobów rzucania różnorodnych wyzwań – uniemożliwia budowanie przez dziecko wiedzy, rozwijanie umiejętności i pewności siebie. Szkoła zapewniająca wysokiej jakości edukację na świeżym powietrzu sprawia, że uczniowie przyjmują pozytywne nastawienie do podejmowania ryzyka i przygody, nabierają osobistego zaufania i poczucia własnej wartości, poprzez podejmowanie wyzwań i osiąganie sukcesów rozwijają swoją samoświadomość i umiejętności społeczne, doceniają wysiłek i osiągnięcia swoje oraz innych, dogłębnie poznają środowisko naturalne i rozumieją znaczenie jego ochrony i zrównoważonego rozwoju, przejawiają radość z uczestnictwa w tego typu zajęciach (*High Quality Outdoor Education...*).

Analiza wypowiedzi respondentów, odnoszących się do odczuwanych przez nich trudności w wykorzystywaniu *outdoor education*, pozwoliła na wyłonienie kategorii określonej jako wiedza i kompetencje nauczycieli w obszarze innowacji. Z danych wynika, że blisko 50% badanych zwróciło uwagę na utrudniony dostęp do wysokiej jakości szkoleń, w tym z zakresu *outdoor education*, który wynika głównie z braku wsparcia finansowego nauczycieli. Inne przyczyny to brak znajomości literatury z zakresu edukacji na zewnątrz oraz brak motywacji i czasu na angażowanie się w działalność wykraczającą poza codzienność szkolną.

Zakończenie

Szkoła jako instytucja wielowymiarowa zmierza do przygotowania uczniów do pełnienia różnorodnych ról w określonym społeczeństwie. *Outdoor education*, postrzegana jako uczenie się i nauczanie w środowisku, jest konstruktem kulturowym, rozważanym i stosowanym na różne sposoby w wielu krajach. System klasowo-lekcyjny obowiązujący w polskich szkołach oraz nadmierne chronienie uczniów przed wszelkim niebezpieczeństwem, tj. przeziębieniem, zarazkami, kontuzjami, doprowadziły do tego, że znaczna część nauczycieli nie uwzględnia w swojej pracy *outdoor education*.

Żeby w pełni wykorzystać potencjał tkwiący w bliższym i dalszym otoczeniu, należy na bieżąco rozpoznawać i usuwać pojawiające się przeszkody. Można je podzielić na te, które rzucają wyzwanie sektorowi środowiska społeczno-przyrodniczego i te, które rzucają wyzwanie szkołom. Wyzwania stojące przed sektorem środowiska związane są z brakiem skoordynowanego, efektywnego podejścia do współpracy z placówkami szkolnymi na szczeblu lokalnym. Przeszkody dotyczące realizacji

outdoor education pozostające w gestii szkoły, sprowadzają się do sposobu tworzenia i urzeczywistniania jej wizji. Placówki szkolne i pozaszkolne, które ściśle ze sobą współpracują, zapewniają najlepsze możliwości rozwoju i osiągnięć edukacyjnych uczniów, pozwalają na maksymalne wykorzystanie osobistych doświadczeń i efektywne uczenie się w obu środowiskach.

Mam nadzieję, że zaprezentowane wyniki badań będą pomocne dla rozwoju *outdoor education*, przyczyniając się tym samym do poprawy jakości kształcenia.

Bibliografia

- Bałachowicz, J., Tuszyńska, L. (red.). (2015). *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Halvorsen, K.V., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer. *High Quality Outdoor Education*, <https://www.englishoutdoorcouncil.org/HQOE.pdf>, dostęp: 13.04.2019.
- Humberstone, B., Pedersen, K. (2001). Gender, class and outdoor traditions in the UK and Norway. *Sport Education and Society*, 6(1), 23–33.
- Kwiatkowska, H. (2007). Tożsamość wychowawcy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. T. 3.
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- McLaren, P. (1994). Edukacja jako system kulturowy. W: Z. Kwiecieński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. IV (s. 5–46). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- 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.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szewczyk, J. (2002). *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tuan, Yi-Fu (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: PIW.
- Waite, S., Pratt, N. (2015). Situated learning (*Learning in Situ*). W: J.D. Wright (red.), *International Encyclopedia for the Social and Behavioral Sciences* (2 wyd.). T. 22 (s. 5012). Oxford: Elsevier.
- Waite, S., Pratt, N. (2017). Theoretical Perspectives on Learning Outside the Classroom – Relationships Between Learning and Place. W: S. Waite (red.), *Children Learning Outside the Classroom*. London: From Birth to Eleven, Sage Publications Ltd.
- Woynarowska, B. (2008). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.

THE (UN)TAPPED POTENTIAL OF OUTDOOR EDUCATION. SELECTED ASPECTS OF RESEARCH

Abstract

The article describes part of the research conducted on a sample of 156 teachers working in 17 primary schools in the Lublin and Wielkopolska Provinces. Among the objectives of the research project was to find about the difficulties being experienced by teachers relating to outdoor education. The problems pointed by the respondents were mostly connected with children's safety, discipline, weather conditions, poor learning habits outside the classroom, and the lack of approval by head teachers for this form of education. About 50% of the surveyed teachers highlighted that access to high-quality training courses was being hampered, including to outdoor education. The results obtained encourage further and thorough research in this field.

Keywords: outdoor education, school, teacher, environment, potential