

## „ZA PROGIEM”. WARTOŚCI EDUKACYJNE UCZENIA SIĘ DZIECI W PLENERZE

JOLANTA ANDRZEJEWSKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1914-5387>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

### Wprowadzenie

**N**owe myślenie o edukacji dzieci oparte na konstruktywizmie poznawczym i społecznym eksponuje znaczenie jakości środowiska kulturowego, naturalnego i społecznego w aktywnej działalności wychowanka. Proces uczenia się zależy zatem nie tylko od samego ucznia, kontroli i pracy nauczyciela, lecz także leży w zasobach zewnętrznych, m.in. przestrzeniach edukacyjnych rozumianych jako „względnie racjonalna, jednolita konstrukcja uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej” (Surina, 2010, s. 14). Przestrzeń edukacyjną można opisać jako układ obiektów, warunków, sytuacji, zdarzeń, miejsc będących w związku z podmiotową aktywnością ucznia. W tej przestrzeni dokonują się procesy edukacji (Kwieciński, 1995), m.in. wychowania, kształcenia, uczenia się, personalizacji, socjalizacji, kolektywizacji, profesjonalizacji, inkulturacji, etatyzacji, humanizacji, globalizacji i hominizacji. Zdaniem Wojciecha Pasterniaka (1995, s. 9) „przestrzeń edukacyjna jest nasycona wartościami”. Stan owego nasycenia jest różny, dlatego rozmaite jest znaczenie i ranga poszczególnych miejsc, sytuacji edukacyjnych i zadań rozwojowych podejmowanych przez wychowanków w konkretnych kontekstach.

W rozważaniach teoretycznych i badaniach (m.in. Bałachowicz, 2017; Szymański, Walasek-Jarosz, Zbróg, 2016; Szczepanski, Andersson, 2016; Izdebska, 2015; Andrzejewska, 2013) miejsca oraz klimat edukacji mają pedagogiczne sensy, odpowiadają za każdą zmianę rozwojową i za urzeczywistnianie się potencjałów ucznia. Należy przyjąć, że wiedza poznawana w różnych warunkach będzie inaczej zapisana w umyśle i inaczej używana w nowych sytuacjach. Zdaniem Marii Mendel (2006,

s. 271) „o miejsca toczy się walka, miejsca są okupowane”. W miejscach o bogatych walorach przyrodniczych i kulturowych odbywa się udane konstruowanie wiedzy przez wychowanka, uzgadnianie znaczeń, tworzenie i urzeczywistnianie systemu wartości i tworzenie indywidualnych i niepowtarzalnych narracji rzeczywistości. Miejsca wraz ze swoimi potencjałami (Nalaskowski, 2017) niosą ze sobą nowe sposoby relacji między uczestnikami procesów. Kategoria miejsca wiąże się z interakcją podmiotu uczącego, o indywidualnych zasobach poznawczych, z otoczeniem zewnętrznym i wpływa na jakość całej edukacji.

Zadaniem „nauczyciela-animatora miejsc” (Andrzejewska, 2018, s. 43) jest tworzenie kontekstu edukacyjnego do gromadzenia określonych doświadczeń przez wychowanka. Współczesny „dyskurs edukacyjny konstruuje rzeczywistość w «głowach» podmiotów przez system znaczeń” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 157). Dlatego nauczyciel, aranżując miejsca edukacji, z jednej strony odpowiada za poznanie ich potencjalności, która pobudza dziecko do różnorodnych działań i wnosi nowe idee, a z drugiej strony, w trakcie różnorodnych aktywności wychowanka (badania, poszukiwania i dociekania), odpowiada za dodawanie mu sił, zapoczątkowywanie nowych przedsięwzięć i ubogacanie istniejącego środowiska w impulsy rozwojowe.

Idea pedagogiki miejsca łączy się z edukacją outdoorową. Edukacja poza salą umożliwia wykorzystanie przestrzeni, w których uczeń zdobywa wiedzę oraz doskonali umiejętności w nieodległym, lokalnym i naturalnym dla niego kontekście. W edukacji outdoorowej ważne jest holistycznie ujmowane środowisko naturalne, społeczne, duchowe, kulturowe, naukowe, ekonomiczne, gospodarcze, techniczne i wirtualne. Edukacja za drzwiami sali wyznacza nowe funkcje miejscom zabaw, spotkań, pracy, uczenia się, wyciszenia się i relaksu. Bogactwo świata poza szkołą nadaje sens wszystkim czynnościom ucznia i nauczyciela. Doświadczenie elementów świata przyrody i społeczności lokalnej organizuje aktywność wychowanka i buduje jego osobiste relacje z okazami, krajobrazem, ważnymi osobami (nauczycielem, rodzicem, rówieśnikiem, ekspertem). Uczenie się na zewnątrz i bezpośredni kontakt ze środowiskiem, także w kontekście gospodarczym, wpływa na rozumienie przez wychowanka zależności pomiędzy środowiskiem, ludźmi i gospodarką oraz poszerza jego perspektywę poznawczą (Lewandowska, 2017).

Kontekst przyrodniczy ułatwia tworzenie „wspólnoty ludzi uczących się”, w której każda osoba jest ważna i jest czynnikiem rozwoju wspólnoty (Bałachowicz, 2017, s. 64), umożliwia współpracę z rówieśnikiem podczas rozwiązywania zadań o złożonej naturze i pozwala doświadczyć satysfakcji z osiągniętego celu. Ważny jest także aspekt aksjologiczny powiązany z kontekstami edukacyjnymi. Zdaniem Ewy Lewandowskiej (2016, s. 61) „poczucie odpowiedzialności za środowisko łączy się z uczeniem się w środowisku szerszym niż klasa szkolna”. Uczniowie wtedy tworzą swój świat wartości, swoją indywidualną przestrzeń aksjologiczną. Dzieci, działając w przyrodzie, mają szansę zrozumieć relacje, dostrzec piękno natury, zagrożenia ze strony człowieka i urbanizacji środowiska, zbudować więzi emocjonalne i urze-

czywistniać wartości. Przyroda postrzegana w kategoriach przestrzeni edukacyjnej wyznacza także potrzebę otwarcia się na takie wartości, jak poczucie odpowiedzialności za proces badania, za życie okazji, za narzędzia do eksploracji, cierpliwość czy współpracę z rówieśnikami. W trakcie edukacji outdoorowej dziecko nawiązuje emocjonalny kontakt z bogatą treścią otoczenia, przez dialog i więź z kulturą i naturą. „Bezpośredni kontakt fizyczny, sensoryczny, intelektualny oraz stosunek emocjonalny tworzy relację człowieka ze środowiskiem i buduje poczucie wspólnoty” (Lewandowska, 2017, s. 165).

### Konteksty edukacyjne projektu

Istotą projektu edukacyjnego „ZA PROGIEM” było rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów poprzez realizację w określonych miejscach edukacyjnych (*outdoor education*) zadań rozwojowo-dydaktycznych w czteroosobowych zespołach rówieśniczych (uczenie się we współpracy) i stawianie uczniów w nieoczekiwanych sytuacjach edukacyjnych, m.in. przez wykorzystanie metody tworzenia „wspólnych opowieści”. Projekt „ZA PROGIEM” składał się z dwóch sześciogodzinnych cykli zadań edukacyjnych *Terazniejszość, przeszłość i przyszłość drzewa* i *Tropiciele zapachów*. Zadania rozwojowo-dydaktyczne o charakterze problemowym były realizowane w różnych przestrzeniach edukacyjnych, w zróżnicowanych kontekstach naturalnych, społecznych i kulturowych. Beneficjentami warsztatów byli uczniowie klas I–III, zgłoszeni do projektu przez placówki, w liczbie osiem grup (siedem ze środowiska wiejskiego, jedna z miejskiego), każdej liczącej 12 osób. Cykl był realizowany w ramach szerszego projektu Power pt. „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie i trwał od sierpnia 2018 r. do lipca 2019 roku.

Autorski projekt „ZA PROGIEM” miał na celu m.in. stymulowanie umiejętności matematyczno-przyrodniczych uczniów, rozwijanie krytycznego myślenia, rozumienia, rozwiązywania problemów i pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy. Zadania rozwojowo-dydaktyczne służyły stworzeniu warunków do urzeczywistnienia wartości, wzmocnieniu umiejętności językowych i komunikacyjnych, rozwojowi innowacyjności i kreatywności uczniów.

Autorski program warsztatów został opracowany m.in. na założeniach i rozwiązaniach:

- edukacji outdoorowej (Bałachowicz, 2015, 2017; Bałachowicz, Tuszyńska, 2015; Lewandowska i in., 2015; Szczepanski, Andersson, 2016);
  - pedagogiki miejsca (Nalaskowski, 2017; Mendel, 2006; Izdebska, 2015; Andrzejewska, 2018);
  - metody „wspólnych opowieści” (Grindheim, Hadler, Ohm, 2013) polegającej na snuciu opowieści według osobistych narracji i różnych interpretacji świata;
  - uczenia się opartego na współpracy w zespołach (Dumont, Istance, Benavides, 2013).
- Warsztaty były zaprojektowane tak, aby uczniowie przekraczali swoją strefę komfortu i odważali się doświadczać nowości w naturalnym środowisku, w plenerze,

w kontakcie z fauną i florą najbliższej okolicy, z wykorzystaniem własnego potencjału intelektualnego, możliwości członków grupy i narzędzi. Działania proponowane w ramach zajęć nie kończyły się na uczelni, ale dzięki doświadczeniom naukowym dzieci, ich radości i sukcesom z dokonywanych odkryć przyrodniczych przenoszone były do środowiska domowego.

W prezentowanym artykule przedstawiono wybrane zadania z projektu „ZA PROGIEM”, które dotyczą tematyki *Teraźniejszość, przeszłość i przyszłość drzewa*.

Punktem wyjścia do wszystkich działań realizowanych poza salą szkolną stała się wiedza osobista przedstawiona przez uczniów na „mapie wiedzy o drzewach”. Dla ułatwienia uczniom przywołania posiadanych wiadomości i doświadczeń podczas tworzenia mapy wiedzy postawiono pytania dotyczące m.in. budowy drzewa, nazw gatunków drzew, znaczenia liści lub pąków dla kondycji drzew, znaczenia drzewa dla innych roślin, zwierząt i ludzi. Krokiem kolejnym były działania badawcze w plenerze (m.in. plac instytutu z drzewami i krzewami, parking uczelni, trawnik z rozłożystym drzewem kasztanowcem, skwer z pomnikiem, chodnik przed instytutem) i działania na korytarzach instytutu, w zakamarkach, laboratoriach, gabinetach uczelni oraz wydziałowej bibliotece.

Zadania rozwojowo-dydaktyczne miały charakter problemowy. Uczniowie próbowali rozwiązać problemy o naturze:

- praktycznej, np. Jakie narzędzia należy wybrać i wykorzystać w określonej sytuacji?
- społecznej, np. Jak zaangażować się w pracę zespołu? Jak przeforsować swoją propozycję rozwiązania?
- naukowej, np. Jakie są różnice między obiektami? Co wypłynęło na ten efekt? Jak można wykorzystać wiedzę z obserwacji przyrody w codziennym życiu?
- strategicznej, np. W jaki sposób dojść do rozwiązania problemu? W jakiej kolejności wykonać czynności?

Uczniowie podczas warsztatów wykorzystywali różnorodne narzędzia z „plecaka badacza”, m.in. lupy, lornetki, okulary słoneczne, pęsety, nożyczki, plastikowe wkręty do styropianu, agrowłókninę, szpachelki. Poczynione obserwacje i wyniki badań notowali według własnego kodu (obrazkowego, symbolicznego, słownego) w „dzienniczkach badaczy”. Wszystkie zadania uczniowie wykonywali, działając w czteroosobowych zespołach, ponieważ w edukacji „za progiem” sali szkolnej chodziło o stworzenie „wspólnoty ludzi uczących się” i zachęcanie dzieci do współpracy w zadaniach pomimo nikłych doświadczeń szkolnych.

Zadania rozwojowo-dydaktyczne w pierwszym etapie „Teraźniejszość drzewa” miały na celu skoncentrowanie uwagi dzieci na jednym obiekcie przyrodniczym – wybranym drzewie, jego budowie i cechach. Na tym etapie zachęcano dzieci do wspólnotowej pracy. Przykładowe zadania „Teraźniejszość drzewa” zaproponowane uczniom to:

- Wybierzcie zespołowo drzewo, które będziecie badać. Zastanówcie się, dlaczego właśnie je chcecie badać. Z wykorzystaniem metrówki zmierzcie grubość jego pnia na wysokości jednego metra od ziemi. Wynik pomiaru zanotujcie w dzienniczkach badaczy. Zastanówcie się: Co jest niezbędne, aby rozwiązać zadanie?

- Wspólnie zbadajcie: Jaki kolor mają korzenie wybranego przez was drzewa? Razem pomyślcie: Jakich narzędzi trzeba użyć, aby to sprawdzić? Gdzie należy kopać? Spróbujcie rozdzielić role w zespole. Wynik badania zanotujcie w dziennikach badaczy.
- Przygotujcie papier ścierny i pięć pojemniczków. Wszyscy razem w waszym zespole zbadajcie: Czy próbki kory z pięciu drzew różnią się zapachem i kolorem? Zastanówcie się: Jak powinniście rozdzielić zadania w waszym zespole? Wynik analiz zanotujcie w dziennikach badaczy.
- Wspólnie naradźcie się, gdzie znajdziecie 10 pąków różnych roślin. Używając lup i pęset umieśćcie w pojemnikach materiał do badania. Spróbujcie rozdzielić role w zespole. Swoje odkrycia zapiszcie w dziennikach badacza.
- Poszukajcie śladów ściętego drzewa. Zastanówcie się: W jaki sposób można obliczyć jego wiek? Spróbujcie określić wiek ściętego drzewa. W plecakach poszukajcie narzędzi, które pomogą w badaniu. Zanotujcie wyniki obliczeń w swoich dziennikach badacza.
- Wspólnie przeliczcie, ile konarów/grubych gałęzi ma drzewo. Znajdziecie najdłuższy konar i narysujcie jego szkic w dziennikach badacza.

Kolejne zadania w drugim etapie „Przyszłość drzewa” zachęcały dzieci do wspólnego badania i poszukiwania związków w naturze, np.:

- Z różnych nasion drzew (15 gatunków) wspólnie zaprojektujcie i wykonajcie mandale, np. projekt parku miejskiego, skweru, lasu mieszanego. Wspólnie zapiszcie odpowiedź na pytanie: Co jest niezbędne, aby wyrósł las na naszej planecie?
- Z uwagą wysłuchajcie treści wiersza Juliana Tuwima *Stół*. Wspólnie ułóżcie historię drzewa z obrazków i podpisów. Sprawdźcie, czym się charakteryzują różne gatunki drewna. Odpowiedzcie na pytanie: Z jakiego gatunku wykonana jest pomoc dydaktyczna – stół do wiersza Juliana Tuwima?
- Poszukajcie na korytarzach przedmiotów zrobionych z drewna. Wspólnie wypiszcie w dziennikach badaczy wszystkie drewniane przedmioty, sprzęty, meble, elementy architektoniczne, pomoce dydaktyczne. Spróbujcie rozdzielić role w zespole.
- Przygotujcie sznurek i plastikowe wkręty. Wspólnie wyznaczcie trójkąt tak, aby drzewo było wewnątrz figury. Jeden bok trójkąta musi mieć 100 cm. Zaobserwujcie, jakie zwierzęta żyją na tym obszarze. Umieśćcie je w pojemnikach z lupą. Zanotujcie ich zachowanie w swoich dzienniczkach badacza. Pamiętajcie, że po badaniu zwierzęta wracają do swojego środowiska.
- Zaobserwujcie „mieszkańców waszego” drzewa. Zanotujcie wynik obserwacji w dziennikach. Naradźcie się i opracujcie odpowiedzi na pytania: W jakich sytuacjach drzewo pomaga swoim mieszkańcom? Jak owady i ptaki pomagają drzewom?

W trzecim etapie uczniowie wykonywali w zespołach zadania o złożonej naturze i twórczym charakterze. Przykładowe zadania to:

- W zespołach zastanówcie się i wykonajcie pracę plastyczną „Marzenia waszego drzewa”.
- W „sali pełnej inspiracji” wybierzcie pomoc dydaktyczną wykonaną z drewna, która was zachęciła do pracy i spróbujcie wykonać zadania z nią związane.

Etap czwarty projektu – zadanie zamykające „Przeszłość drzewa” oparte było na uczeniu się przez tworzenie „wspólnych opowieści”. Zadanie rozwojowe brzmiało: Odnajdźcie wśród wszystkich drzew w okolicy Instytutu Pedagogiki UMCS kasztanowiec i napiszcie opowiadanie, które rozpoczyna się tak: *To był zwykły dzień, nic nie zapowiadało tego wydarzenia*. Dzieci chętnie podjęły wspólnie w zespołach próbę opisanie rzeczywistości obiektu przyrodniczego. Zadanie pozwoliło uczniom na prezentację własnych pomysłów, zasobu wiedzy osobistej i doświadczeń z konkretnego obszaru, negocjacje i dyskusję z rówieśnikiem oraz podejmowanie wspólnych decyzji podczas tworzenia opowieści/opowiadań. Praca umożliwiła również dzieciom pokazanie własnych obrazów natury. Tworzenie opowiadań związane było z pojawieniem się wysiłku intelektualnego związanego z: żywym doświadczeniem związanym z poznawaniem obiektem, terenem do pisania opowiadania – plener (brak ławek, krzeseł) i nową formą organizacyjną (pisanie we wspólnocie). Pisanie opowiadania/tworzenie opowieści odbywało się w etapach. „Faza obcowania” polegała na polisen-sorycznej aktywności uczniów (Krasoń, Szafraniec, 2002). Podczas tego etapu dzieci oglądały drzewo z różnych perspektyw (z bliska, z daleka, od środka, za pomocą lupy, okularów przeciwsłonecznych o różowych szklach, lornetek), a potem spontanicznie dotykały kory, korzeni, liści, kwiatów, kasztanów i wężały. Druga „faza pomysły, negocjacje, decyzje” związana była z rzucaniem pomysłów przez dzieci i przyjmowaniem przez zespół najczęściej kilku z nich. Na tym etapie dzieci uczyły się intersubiektywnego interpretowania okazji w postaci opowiadania tworzonego wspólnie. Trzecia „faza domknięcia” polegała na tym, że najwytrwalsi w pracy uczniowie finalizowali wątki i formułowali zakończenia. W fazie czwartej „oceny” uczniowie poznawali treści opowiadań innych zespołów, dyskutowali, dokonywali porównań, ocen, zadawali pytania rówieśnikom, np. jak wpadli na tak ciekawy pomysł?

### Kontekst empiryczny

Tematyka badań wymagała uczestniczenia w sytuacjach edukacyjnych zorganizowanych w projekcie edukacyjnym realizowanym w Instytucie Pedagogiki UMCS „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców. Metodę stanowił eksperyment nauczający (Filipiak, 2015, s. 47; 2018, s. 60–71), czyli autorski projekt edukacyjny badający potencjał uczniów klas I–III w wybranych sferach. Podczas realizacji pierwszej części projektu „ZA PROGIEM”, która nosiła nazwę *Teraźniejszość, przeszłość i przyszłość drzewa* prowadzono obserwację uczestniczącą i analizę wytworów dzieci – opowiadań. Obserwacji poddano reakcje emocjonalne uczniów (96) z klas I–III pracujących w stałych czteroosobowych zespołach podczas zadań na łonie przyrody. Uczniowie podczas zadań i badania okazów korzystali m.in. ze zmysłów wzroku, zapachu, dotyku i dokonywali oceny poznawczej, porównywania, kategoryzowania.

W badaniach analizowano wytwory (24 opowiadania) stworzone podczas wspólnej zespołowej pracy. Na uwagę zasługuje to, że uczniowie podczas aktywności polegającej na analizie wyglądu drzewa od razu spontanicznie skupili się na wydrążonej dziupli i zro-



bionych przez człowieka zabezpieczeniach chorego drzewa oraz śmieciach wrzuconych do dziupli kasztanowca. To w znaczący sposób wpłynęło na koncepcje opowiadań.

Z perspektywy badacza szukano odpowiedzi na pytania:

- W jaki sposób edukacja w plenerze inspiruje dziecięcą aktywność podczas tworzenia opowiadania?
- Jakie wartości pojawiają się w dziecięcych obrazach świata przyrody?
- Jakie emocje odczuwają uczniowie w kontakcie z przyrodą podczas zadań projektowych?
- Jaki zasób wiedzy, doświadczeń uczniów o świecie przyrodniczo-społecznym ujawniany jest podczas edukacji w przyrodzie?

Analizując treści opowiadań wytworzonych podczas wspólnej pracy, można stwierdzić, że opowiadania są realne i dotyczą wybranych elementów przyrody i lokalnego życia w społeczności. Wszystkie utwory są emocjonalne. Należy zaznaczyć, że tylko w jednym opowiadaniu pojawia się wątek zaczerpnięty ze świata bajek o druzynie ratującej świat. Głównym bohaterem opowiadań dzieci uczyniły drzewo, które przeżyło tragedię, ale ocalało, ponieważ jego losem zainteresowali się ludzie. Wszystkie opowiadania stworzone przez dzieci mają optymistyczne zakończenie.

Interesującym elementem analiz jest sposób odzwierciedlenia przyrody przez uczniów w opowiadaniach. Obrazy przyrody związane są ze sferą poznawczą, społeczną, emocji, moralną i duchową.

W sferze poznawczej uczniowie skupiali uwagę na:

- budowie drzewa  
*Kasztanowiec miał 20 dużych gałęzi i bardzo dużo małych. Jego główną cechą była ogromna dziupla.  
Nie było widać korzeni, bo były pod ulicą.*
- wyglądzie drzewa  
*Drzewo kwitnie na wiosnę, na jesieni pojawiają się kasztany.  
Było stare – 26 lat.  
Stare drzewo, aż 83 lata.*
- mieszkańcach drzewa  
*Wiewiórka jadła śniadanie, orzechy laskowe w sosie liściowym.  
Drzewo zostało zjedzone przez korniki.  
Piesek, który nie miał domu, zamieszkał w dziupli drzewa.  
Nie było robali, co go jadły.  
Ptaki latały po tym drzewie.  
Dziupla stała się domem dla rodziny wiewiórek.*
- zasadach i procedurze opieki nad drzewem  
*Ogrodnik Stefan zbierał kasztany i jeden zakopał. Każdego dnia przychodził i sprawdzał, czy nasionko kiełkuje. Codziennie podlewał. Żona kupiła nawóz i za dużo nasypała. Wtedy drzewo roślo, roślo. Skończył się nawóz i drzewo wypuściło pierwszego kasztana i spadł i urosło drugie drzewo.*

- Na początku było małą roślinką, a potem urosło ogromne drzewo. Dziękioli wystukały dziuplę, a potem mieszkała w niej wiewiórka. Miała ogromne zapasy i z drzewa odpadła kora. Potem w dziupli mieszkał bezdomny i powiększył dziuplę. Ludzie zabezpieczyli pień mocnymi rurami, które podtrzymywały przed upadkiem. Rurarze włożyli rury w to drzewo. Miało podtrzymywanie metalem, żeby nie umarło.*
- *zagrożeniach i prawdopodobnych przyczynach zniszczenia drzewa*
- Była burza, gałęzie wszystkich drzew fruwały po niebie a piorun uderzył, aż drzewo się prawie przewróciło.*
- Zerwała się straszliwa burza, bardzo błyskało i grzmiało. Piorun strzelił w starego kasztanowca. Wielki kawałek kory odłamał się od starego drzewa.*
- Wiał wiatr, padał ulewny deszcz, była burza, piorun uderzył w drzewo. W samochodzie włączył się alarm. Hałas wypłoszył wszystkie zwierzęta z drzewa.*
- Autobus z pijanym kierowcą wjechał w drzewo i zrobił dziurę.*
- Człowiek wziął siekiere i zrobił serce w drzewie.*

Treść analizowanych opowiadań wiązała się ze sferą moralną i duchową. Uczniowie podkreślali wartości drzewa: *Drzewo jest drogocenne, bo w nim jest gniazdo sójek; Drzewa trzeba szanować, bo dają czysty tlen i ładnie wyglądają; Drzewo jest ozdobą Lublina. Wiele ludzi przychodzi je codziennie podziwiać; Zachwycali się pięknymi kwiatami i zbierali je na wiosnę.*

W dziecięcych opowiadaniach inspirowanych przyrodą pojawił się wątek duchowy: *Pan Bóg stworzył drzewo i żyło 100 lat.*

Uczniowie wykazali się postawami proekologicznymi i odpowiedzialnością za przyrodę. Wyszukiwali w pamięci pomysły, które można wykorzystać do ochrony drzewa np.:

- Ludzie chcieli, żeby drzewo stało i było najstarszym drzewem.*
- Żeby wszyscy ludzie zapamiętali drzewo, postavili tablicę.*
- Burmistrz obok drzewa postawił tabliczkę «Nie niszczyć».*
- Strażacy przyjechali i zamontowali rury wzmacniające.*
- Drużyna wyrzuciła śmieci, posadziła piękne kwiaty, wszystkie szkodliwe stworzenia wygonili i zaczęła głośno śpiewać.*

Dwa zespoły uczniowskie pokazywały, tworząc opowiadania, swoją bezradność wobec problemów przyrody: *Było nam przykro, ponieważ inni traktowali drzewo bardzo źle; Ludzie wrzucali do niego śmieci. Próbowaliśmy pomóc, ale nie wiedzieliśmy, jak.*

Kontakt z przyrodą zainspirował refleksyjne myślenie uczniów: *Ludzie, którzy nie traktowali drzewa dobrze, rzucali do niego śmieci. Cieszy zapał, zaangażowanie, wrażliwość i otwartość uczniów na problemy przyrody.*

Z treści opowiadań wyłaniają się osobiste sądy i przekonania uczniów na temat niewłaściwych zachowań wobec natury: *Chuligan rozbił butelkę na drzewie; Drzewo nie obchodziło ludzi i wyrzucali do niego śmieci.* Uczniowie dostrzegają bez troskie, nieodpowiedzialne korzystanie ludzi z natury.



Elementarne doświadczenie uczniów dotyczyło sfery życia społecznego, np. wspólnych zabaw na łonie przyrody:

*Dzieci zabrały do szkoły kasztany i zrobiły ludziki i zwierzęta. Pani zrobiła wystawę z figurek.*

*Dzieci zbierają kasztany i budują ludziki. To świetna zabawa.*

Uczniowie w opowiadaniach opisali także emocje drzewa i ludzi:

*Drzewo czuje samotność, nie czuje miłości.*

*Kasztanowiec czuje złość.*

*Po burzy drzewo płakało.*

*Dzieci się śmiały z brzydkiego kasztanowca.*

*Dzieci tęskniły za drzewem, które się złamało.*

*Po burzy dzieci nawet płakały.*

*Smutne drzewo z wkręconymi wkrętami w pień.*

Obrazy przyrody, jakie ujawniają się w opowiadaniach dzieci, zaskakują wręczliwością, wnikliwością spojrzenia i osobistym zaangażowaniem. W opowiadaniach została zaakcentowana kwestia roli człowieka w przyrodzie i konieczności harmonijnego współbycia.

Przyroda zawsze angażuje emocje człowieka. Emocje okazywane przez dzieci i zanotowane podczas obserwacji w trakcie edukacji w plenerze w czasie realizacji pierwszej części projektu *Teraźniejszość, przeszłość i przyszłość drzewa* to przede wszystkim:

- zaciekawienie, zadowolenie podczas poszukiwania określonych okazów przyrody, drzew, pąków, owadów, ptaków;
- zdziwienie, zaskoczenie wywołane na widok drzewa, które pomimo znacznego ubytku pnia nadal żyje, posiada pąki, liście, kwiaty, owoce (obserwacje dokonywane w różnych porach roku);
- zdenerwowanie, gdy zespołowi nie udało się dobrać odpowiednich narzędzi, gdy jeden z członków zespołu nie zaangażował się należycie w zadanie polegające na wyznaczaniu trójkąta lub kopaniu ziemi;
- strach, lęk podczas kontaktu z ziemią, korą drzewa, owadami;
- radość z wykonania zadań w trudnym terenie, odnalezienia rzadkiego okazu przyrody, zabawy w złotych liściach;
- wstręt, obrzydzenie na widok sterty różnych śmieci i odpadów budowlanych wrzuconych przez ludzi do wielkiej dziupli, owadów (kował bezskrzydły), mrówek czarnych, larw biedronek;
- złość, po obserwacji dziupli, do której ludzie wrzucają odpady;
- smutek i współczucie na widok prętów podtrzymujących pień lub ściętego drzewa;
- zadowolenie po uświadomieniu sobie, że drzewo dlatego żyje, ponieważ ktoś mu pomógł.

Analiza zebranego materiału z obserwacji ukazuje całe spektrum emocji, które ujawniają się podczas edukacji w bogatej przestrzeni przyrodniczej i realizacji różnorodnych zadań rozwojowych.

## Refleksje

Środowisko przyrodnicze z uwagi na swoje niepowtarzalne bogactwo pozwala każdemu uczniowi w naturalny sposób uruchomić mechanizmy osobistego uczenia się, wyzwolić jego działalność poznawczą i społeczną oraz zaktywizować sferę moralną, na co wskazują treści opowiadań, ale również emocje zanotowane podczas obserwacji uczestniczącej.

Uzgardniana społecznie wizja świata tworzona jest w umysłach dzieci nie tylko dzięki ich możliwościom poznawczym, lecz przede wszystkim dzięki inspirującym wpływom środowisk przyrodniczych i bliskim relacjom społecznym. Autorski projekt edukacyjny realizowany w plenerze uświadomił wpływ takiej interwencji dydaktycznej na obraz świata przyrody konstruowany przez uczniów podczas tworzenia wspólnie opowiadań. Obrazy przyrody odzwierciedlone w opowiadaniach związane były ze sferą poznawczą, społeczną, emocjonalną, moralną i duchową.

Projekt edukacyjny pokazał również konieczność jego modyfikacji ze względu na zmienne kontekstowe, m.in. zmienność zadań w zależności od: pory roku, warunków atmosferycznych, wiedzy dzieci powiązanej z tematyką realizowaną w szkole i doświadczeń osobistych uczniów z domu rodzinnego. Wiedza i doświadczenia ujawnione były przez uczniów podczas konstruowania „map wiedzy o drzewie” przed i po projekcie.

Nauczyciel podczas działań w plenerze powinien wnikliwie, każdorazowo analizować różne wytwory (m.in. opowiadania, rysunki, zapisy w dziennikach badacza) i wypowiedzi uczniów, aby uwzględnić je podczas konstruowania przestrzeni edukacyjnych i konkretnych zadań rozwojowo-dydaktycznych. Zatem analiza dziecięcego rozumienia znaczeń i sensów może prowadzić uważnego i refleksyjnego nauczyciela do projektowania nowych zadań, ujmowania nowych treści i modyfikacji miejsc edukacyjnych.

Uelastycznienie edukacji jest wyzwaniem dla nauczyciela i wymaga dobrego przygotowania mentalnego, metodycznego i organizacyjnego. W projekcie wielokrotnie zmieniano miejsce doświadczeń dzieci, treści zadań i kolejność ich przebiegu w celu stworzenia najlepszych sytuacji edukacyjnych.

Badania potwierdziły szczególną atrakcyjność wybranych miejsc (trawniki pod wielkimi, rozłożystymi, starymi drzewami) i zadań rozwojowych (wspólne pisanie opowiadania, wyznaczenie pola badawczego o kształcie trójkąta) do badania przyrody i nawiązywania relacji rówieśniczych.

Przemyślane zadania rozwojowo-dydaktyczne w plenerze inspirują do ujawnienia się zasobów wiedzy i umiejętności uczniów z zakresu przyrody, relacji społecznych, wartości znanych i urzeczywistnianych przez dzieci.

Uczniowie klas I–III w warunkach poza salą szkolną mają potencjał, aby efektywnie, wspólnie rozwiązywać problemy, pracować kreatywnie, zadbać o własne bezpieczeństwo i dobrostan.

Obserwacja uczniów w zadaniach rozwojowych umożliwiła nauczycielom zdobyć wiedzę na temat nowatorskich sposobów i środków budowania relacji między dziećmi, sposobów odbierania, przeżywania i odzwierciedlania świata przez dzieci.

Nauczyciele mogli zaobserwować u uczniów przestrzeganie zasad prawidłowego zachowania się w nowych przestrzeniach społecznych i przyrodniczych oraz dostrzec ich proekologiczne zachowania.

Projekt potwierdził, że edukacja w przyrodnicza prowadzona w plenerze jest ważnym elementem wychowania, ponieważ zachodzi w przestrzeniach aksjonormatywnych. Bezpośredni kontakt z okazami przyrody zaostriżył spostrzegawczość dzieci i stworzył emocjonalną więź z naturą.

## Bibliografia

- Andrzejewska, J. (2015). Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Andrzejewska, J. (2013). *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Andrzejewska, J. (2018). Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37, 1.
- Andrzejewska, J. (2019). Sytuacje edukacyjne w szkole zogniskowane na uczeniu się wychowanka. *Roczniki Pedagogiczne*, 2.
- Balachowicz, J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W: J. Balachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić edukację* (s. 11–96). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Balachowicz, J., Tuszyńska, L. (red.). (2015). *Edukacja przyrodnicza w terenie w stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Balachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się*. Warszawa: OECD.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według L.S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 39–66). Bydgoszcz: Wydawca Agencja Reklamowo-Wydawnicza Art Studio.
- Filipiak, E. (2018). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 42(3), 60–67.
- Grindheim, L.T., Hadler, S., Ohm, M. (2013). Practice Stories from kindergarten project in the woods od Norway. W: J. Andrzejewska, E. Lewandowska (red.), *Responsible adults in a child's space*. Warszawa: Wydawnictwo dla OMEP.
- Izdebska, J. (2015). Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka. *Zagadnienia Społeczne*, 2(4).
- Klus-Stańska, D. (red.). (2004). *Świat dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krasoń, K., Szafranec, G. (2002). *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński, Z. (1995). Dziesięciościan edukacji. W: *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Lewandowska, E. (2016). *Od idei zrównoważonego rozwoju (ZR) do idei edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR)*. W: A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy* (s. 39–72). Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Lewandowska, E. (2017). *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić edukację* (s. 141–166). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: DSWE TWP.
- Nalaskowski, A. (2017). *Szkoła laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls i ORE.
- Paterniak, W. (1995). *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
- Surina, I. (2010). Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej. W: I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych* (s. 13–24). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szczepanski, A., Andersson, P. (2016). Perspectives on place – 15 professors’ perceptions of the importance of the place for learning and teaching outdoors. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych* (s. 45–66). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szymański, M.J., Walasek-Jarosz, B., Zbróg, Z. (2016). Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 7–21). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zwiernik, J. (2009). Dziecięca codzienność w przestrzeniach podwórka. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

## „ZA PROGIEM”. EDUCATIONAL VALUES OF CHILDREN’S LEARNING OUTDOORS

### Abstract

The article presents the „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców educational project implemented from August 2018 to July 2019 at the Institute of Pedagogy of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. The project was to develop key competences of students through development and teaching tasks implemented in four-person peer groups. The project consisted of two six-hour cycles of educational tasks: “Present, past and future of the tree” and “Scent trackers.” Problem-based tasks were carried out in various educational areas, in diverse natural, social and cultural contexts. The beneficiaries of the workshops were students of grades I–III, in 8 groups (7 from the rural environment, 1 from the urban environment), each consisting of 12 people. The research used the participant observation method and the document analysis method. The project confirmed that environmental education conducted outdoors is an important element of upbringing, increases children’s perceptiveness and creates emotional connection to the nature.

**Keywords:** child, education, teacher, outdoor education