

Alicja Komorowska-Zielony

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.14>

ORCID: 0000 0001 7691 3568

Uniwersytet Gdański

alicja.komorowska-zielony@ug.edu.pl

A może by tak na wycieczkę szkolną? (Nie)obecność przyrody w edukacji wczesnoszkolnej

Summary

How about a school trip? (Non)presence of nature in early education

Nature, filled with various phenomena and objects, can be a valuable educational space at every level of education, especially when the learning process is organized outside the school building. The article presents the results of research on the organization of field trips and activities at the first level in primary school.

Keywords: nature, early science education, a child as an explorer, outdoor education, trip

Słowa kluczowe: przyroda, wczesna edukacja przyrodnicza, dziecko aktywny badacz, edukacja terenowa, wycieczka

Świat jest książką i ci, którzy nie podróżują, czytają tylko jedną stronę.

św. Augustyn

Wprowadzenie

Rozważania dotyczące przestrzeni, w której przebiega proces uczenia się, czyli także edukacji w terenie, rozumianej jako szansa na konstruowanie kompetencji przyrodniczych oraz innych umiejętności rozwojowych dziecka, wpisują się w poszukiwanie alternatyw dla edukacji tradycyjnej, opartej na przekazie wiedzy i tym samym utrwalającej bierność poznawczą ucznia. W takim kontekście edukacja outdoorowa staje się – jak twierdzą Renata Michałak i Teresa Parczewska (2019: 48) – swoistą koniecznością, choć nie z racji swojej atrakcyjności, ale przede wszystkim dlatego, że jest skuteczna jako zaplanowany proces uczenia się w przestrzeniach poza klasą szkolną, w którym fundamentalną rolę pełni doświadczanie i eksperymentowanie, zwłaszcza w środowisku naturalnym (Mitchell 2018: 9). Dzięki wdrożeniu takiego podejścia uczniowie mają okazję nie tylko do zdobywania wiedzy na temat otaczającego ich świata, ale również budują umiejętności komunikacji

i współpracy w grupie, doskonałą aktywność fizyczną i zdobywają odporność zdrowotną (Michalak, Parczewska 2019: 88), odkrywają także swoje zainteresowania (Budniak 2009: 33) i kształtują postawę szacunku wobec wszystkiego, co żywe (Arndt, Barwinek 1988:13). W tak rozumianej edukacji w terenie uczenie się jest zorientowane głównie na proces, a nie na sam wynik, co wielu pedagogów podkreśla jako niezwykle istotne w budowaniu samodzielności poznawczej ucznia oraz jego poczucia sprawstwa (np. Klus-Stańska, Nowicka 2005; Dąbrowski 2008; Filipiak 2018; Kruk 2020; Michalak 2020).

Choć postulat prowadzenia zajęć przyrodniczych w bezpośrednim kontakcie z naturą był obecny w myśli pedagogicznej od czasów Jana Amosa Komeńskiego, czyli od XVII w. (Arciszewska, Dylak 2005: 149), jego realizacja przychodzi we współczesnej szkole z trudem, ponieważ – jak twierdzi T. Parczewska – „wielu nauczycieli nie dostrzega możliwości edukacyjnych tkwiących w organizowaniu bogatego i zróżnicowanego środowiska aktywnego uczenia się” (2019: 143). Dzieje się tak mimo powszechnie głoszonego przekonania, że trudno sobie wyobrazić edukację przyrodniczą bez zajęć w terenie, bo podstawą w poznawaniu przyrody jest aktywność uczącego się podejmowana w przestrzeni poza klasą szkolną (Hibszer, Kozłowska-Rajewicz 2011: 148).

Potencjał przyrody jako przestrzeni edukacyjnej

Współcześnie nie budzi wątpliwości, że przestrzeń, w której odbywa się proces nauczania i uczenia się, ma ogromny wpływ na jakość edukacji (np. Michalak, Parczewska 2019: 83; Kruk 2020; Michalak 2020). Bywa ona nazywana nawet swoistym oprogramowaniem edukacyjnym (Michalak, Parczewska 2019: 83) czy warunkiem sprzyjającym holistycznemu ujęciu procesu kształcenia (Michalak, Parczewska 2019: 84). Powinna być przygotowana tak, aby stosownie aranżować środowisko fizyczne, przyrodnicze i kulturowe, ale też wykorzystywać naturalnie pojawiające się okazje. Dopiero wówczas będzie pozwalała uczniom wzbogacać doświadczenia istotne dla ich rozwoju.

Tak zarysowany kontekst pozwala przyjąć, że przyroda może się stać szczególnie cenną przestrzenią edukacyjną, wypełnioną różnorodnymi zjawiskami, obiektami, przedmiotami czy dźwiękami, w której praca ucznia i nauczyciela stanie się autentycznie efektywna. W przyrodzie bowiem – jak twierdzi Krzysztof Gąsecki – „ciągle i zawsze i wszędzie jest to, co może zainteresować, zadziwiać” (Gąsecki 2008: 130), a kluczowe dla rozwoju dzieci eksperymentowanie aktywizuje je poznawczo. Przyroda zatem może się stać żywym laboratorium, czynnym przez całą dobę i przez cały rok. Może być rodzajem pracowni, w której dzieci odnajdą odpowiedzi na ważne pytania, będą obserwowały, eksperymentowały i podziwiała wielką różnorodność, bogactwo i złożoność natury. Chodzi przede wszystkim o to, by pozornie odkryty świat przyrody był wciąż na nowo odkrywany przez najmłodszych uczestników procesu edukacji (Gąsecki 2008: 131).

Dzieci od najmłodszych lat interesują się przyrodą w najbliższym otoczeniu (Wilson 2003: 176), są niestrudżonymi badaczami, których zadziwia to, co wielokrotnie umyka

uwadze i zainteresowaniu dorosłych. Fascynują je pytania o to: co piszczy trawie? co mieszka pod kamieniem? jak głęboka jest kałuża?, a naturalna ciekawość każe im na nie odpowiedzieć na drodze własnej aktywności. Współcześnie nie podważa się przekonania, że kontakt dziecka z przyrodą jest konieczny dla jego rozwoju psychofizycznego (Michalak, Parczewska 2019: 82), a nawet stawia się tezę, że: „dzieciństwo pozbawione kontaktów z przyrodą traci swoją istotę” (Louv 2014: 148).

Potencjał przyrody jest podkreślany także w rozważaniach dotyczących organizowania procesu kształcenia poza budynkiem szkoły, w tym edukacji terenowej i outdoorowej. W definiowanie tej ostatniej została włączona myśl Konfucjusza: „Powiedz, a zapomnę, pokaż, a zapamiętam, pozwól przeżyć, a zrozumieć”. W podobnym duchu utrzymane jest też współczesne przekonanie, wielokrotnie powtarzane przez Kazimierza Denka: „Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze poza ławką szkolną ułatwiają młodemu pokoleniu wchodzenie w interakcje ze środowiskiem” (Denek 2002: 107).

Edukacja w terenie – zwłaszcza na pierwszym etapie edukacyjnym – pozwala również na praktyczną realizację postulatu, aby proces uczenia się był oparty na dziecięcym eksperymentowaniu, doświadczeniach, obserwacjach i aktywnościach podejmowanych zwłaszcza w naturze. Już J.A. Komeński (1951) stwierdzał, że edukacja przyrodnicza, w której wykorzystuje się spacer i wycieczki, umożliwia uczniom czerpanie wiedzy nie tylko z książek, ale też: „z nieba, z ziemi, dębów i buków, aby badać rzeczy same, a nie cudze spostrzeżenia i świadectwo o rzeczach” (Komeński 1951: 161). Ten typ zaleceń jest silnie argumentowany przez współczesną psychologię, zwłaszcza przez dobrze uzasadnione teorie Jeana Piageta (1977), Jerome’a S. Brunera (1965) czy rozważania Stefana Szumana (1955), podkreślające rolę aktywności osoby uczącej się w procesie konstruowania wiedzy (zob. Mietzel 2003).

Zadania o charakterze wyzwań, proponowane przez nauczycieli podczas edukacji terenowej, dają dzieciom szansę na odkrywanie przez nie w kontakcie ze środowiskiem zewnętrznym czegoś nowego, poszerzanie tego, co już jest znane, rozbudowywanie tego, co już się potrafi. Rezultatem takiego podejścia staje się wiedza osobiście zdobywana, przeżywana, wywodząca się z doświadczania i własnej aktywności badawczej. Sytuacje te mogą się stać także okazją do rozmawiania z kolegami, dzielenia się z nimi pomysłami czy spostrzeżeniami. Sprzyja to scalaniu grupy dzięki wspólnemu doświadczaniu i przeżyciom oraz budowaniu wspólnoty uczenia się, w miejsce rywalizacji (Ryszka 2017: 8).

Niektórzy z pedagogów piszą nawet, że wycieczka jest oknem na świat (Gutowska 1989: 173), bo przygotowuje do samodzielnych wypraw, a tym samym – do aktywności krajoznawczej. Co więcej, zakłada się, że przyszły turysta to uczeń klas I–III, który właśnie podczas zajęć terenowych może budować aktywną postawę wobec miejsca zamieszkania, dostrzegając problemy środowiska i interesując się krajobrazem (Sobieszczak, Wojciechowska 2021: 46). Także u dzieci przedszkolnych można wytwarzać nawyk uprawiania turystyki (Winiarski, Zdebski 2008), co znalazło swój wyraz w postulacie jej włączenia do programów kształcenia przedszkolnego, sformułowanym przez Światową Organizację Turystyki w 1984 r. (Alejziak 2000: 307).

Pedagogiczne podsumowanie znaczenia dydaktycznego wycieczek szkolnych można znaleźć w tekstach K. Denka, który podkreśla, że nawet w dobie lotów kosmicznych i inżynierii genetycznej to wycieczka powinna się stać częstą formą kształcenia (Denek 2012: 165), co ma skutecznie zwalczać werbalizm i formalizm w edukacji (Denek 1997: 51).

Z metodycznego punktu widzenia wycieczki posiadają określone cechy konstytutywne (Sobieszczak, Wojciechowska 2021: 47) oraz cele, które mogą z jednej strony być podporządkowane ilustrowaniu tego, co teoretyczne, z drugiej zaś zakładać inspirowanie do poszukiwań, obserwacji i gromadzenia materiałów, a także stworzenie możliwości samodzielnej pracy badawczej dziecka. Mogą również pobudzać ciekawość poznawczą (Chymuk 1992: 101–103), natomiast obecnie podkreśla się, że ta wartość wycieczki jest uwarunkowana odwiedzanym miejscem, wpisującym się (lub nie) w dziecięce zainteresowania (Sobieszczak, Wojciechowska 2021: 47). Istnieje bowiem – jak piszą Judy Harris Helm oraz Lilian Gonshaw Katz – „subtelna różnica między Sobiewspieraniem aktywności badawczej dzieci a działaniami poznawczymi, ukierunkowanymi przez nauczyciela, między wspieraniem procesu edukacyjnego a przyjmowaniem roli osoby kierującej tym procesem” (2003: 16–17).

W świetle przedstawionych założeń szczególnie wartościowy edukacyjnie wydaje się ekosystem lasu, ze swoją dostępnością oraz możliwościami prowadzenia obserwacji, badań, zbierania i wykorzystania materiałów przez uczniów w każdym wieku. Las może służyć również jako przestrzeń do realizacji treści programowych z różnych przedmiotów czy rodzajów zajęć, jako twór przyrody, w którym organizmy roślinne i zwierzęce żyją ze sobą w harmonii (Kwiatkowski 2017: 111).

W literaturze przedmiotu od dawna podkreśla się, że organizowanie wycieczek do lasu w różnych porach roku umożliwia uczniom dostrzeganie zmian zachodzących w przyrodzie, cykliczność zjawisk czy ich uwarunkowań (Lelonek, Wróbel (red.) 1990: 73). Tego typu wyprawy mogą mieć potencjał edukacyjny o każdej porze roku, ale pewne aktywności, takie jak np. szukanie tropów zwierząt, są możliwe czy bardziej realne dopiero zimą, przy pokrywie śnieżnej. Z kolei obserwowanie roślin (szczególnie drzew) o różnych porach roku pozwala na dokonywanie porównań i dostrzeganie powtarzalności cyklu rozwojowego.

Zajęcia terenowe często mogą być realizowane jako wyjścia dosłownie „za drzwi klasy”. Nie angażują wtedy nauczyciela czasowo w żmudne przygotowanie dokumentacji ani nie obciążają materialnie rodziców, bo nie trzeba korzystać z transportu, a mogą być dobrą okazją do badania przyrody i prowadzenia obserwacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od wieku i możliwości finansowych rodziny, a także bez ograniczenia ilościowego i kalendarzowego.

Przedstawione argumenty sprawiają, że nie sposób wyobrazić sobie edukacji przyrodniczej bez wycieczek czy zajęć w terenie, ale – jak twierdzą liczni badacze – są to formy nadal niedoceniane w szkole (np. Hibszer, Kozłowska-Rajewicz 2011: 148; Michalak 2023: 11).

Inicjatywy, rozwiązania i propozycje

Jedną z inicjatyw, które mają na celu zwrócenie uwagi na korzyści płynące z uczenia się dzięki „byciu w terenie”, jest Dzień Pustej Klasy, organizowany rokrocznie, przeważnie w drugi lub trzeci piątek czerwca¹. Nazwa tego dnia, który został zainaugurowany przez grupę londyńskich nauczycieli w 2012 r., wskazuje, że celem jest, aby sale szkolne były wówczas puste, aby choć jedną godzinę nauczyciele wraz z uczniami spędzili poza budynkiem szkoły czy przedszkola, promując w ten sposób edukację terenową jako umożliwiającą bezpośredni kontakt z przyrodą dosłownie za drzwiami sali szkolnej.

Inicjatorzy tej akcji w Polsce piszą na swojej stronie internetowej (<https://dzienpustejklasy.pl>), że: Dzień Pustej Klasy mógłby nazywać się także inaczej: „Dzień Inspirujących Spacerów, Dzień Odkrywania Lasu, Dzień Odpoczynku na Łące, Dzień Parkowych Zabaw” stosownie od pomysłów nauczyciela i uczniów na jego zorganizowanie. W tym samym miejscu podają także, że 7 czerwca 2024 r. do promowanego przez nich przedsięwzięcia przyłączyło się: „2000 szkół, przedszkoli, ośrodków szkolno-wychowawczych, drużyn harcerskich, bibliotek i innych placówek, grup i instytucji, a nawet jeden żłobek. Zgłosiło się prawie 13 tysięcy klas i grup. Łącznie w teren wyszło około 230 tysięcy dzieci i młodzieży! To o 50 tysięcy więcej niż w zeszłym roku” (*O Dniu Pustej Klasy* online).

Tego rodzaju aktywności można traktować jako dowód, że dla nauczyciela organizowanie zajęć poza budynkiem szkoły nie musi się wiązać ze zwiększonym nakładem czasu i z ponoszeniem przez rodzinę ucznia kosztów, co często – jak wykazują badania – jest przyczyną zaniechania prowadzenia zajęć w przestrzeni pozaszkolnej (Michalak, Parczewska 2019: 50–58).

Wiele instytucji przygotowuje zajęcia edukacyjne czy inne aktywności terenowe adresowane do różnych grup wiekowych, w tym także do najmłodszych uczestników edukacji. Są to propozycje opracowane przez muzea, ogrody botaniczne czy wyższe uczelnie, omówione m.in. w książce Agnieszki Leśny i Ewe Palamer-Kabacińskiej (2012: 134–150).

Także Centrum Informacyjne Lasów Państwowych zamieszcza na swojej stronie internetowej (*Lasy Państwowe* online) dostępne dla wszystkich materiały edukacyjne, które mogą wspomóc nauczyciela w planowaniu i realizacji edukacji terenowej, szczególnie w środowisku leśnym. Powstały również specjalne aplikacje do rozpoznawania roślin, wieku drzew, odgłosów ptaków, które nauczyciel i uczniowie mogą wykorzystać podczas klasowych wypraw. Coraz więcej miejscowości opracowuje ścieżki czy trasy dydaktyczne, a także questy o różnorodnej tematyce – przyrodniczej, językowej, historycznej.

Przywołane przykłady nie wyczerpują wszystkich możliwości sprzyjających realizowaniu edukacji terenowej i zachęcających do jej prowadzenia. Miały tylko zasygnalizować

¹ Dzień Pustej Klasy nie bez przyczyny w polskich placówkach organizowany jest pod koniec czerwca, czyli w ostatnim miesiącu roku szkolnego, z reguły już po klasyfikacyjnym posiedzeniu rady pedagogicznej. Czas ten wypełniany jest wówczas czynnościami porządkowymi lub innymi aktywnościami, niekoniecznie tworzy środowisko uczenia się, konstruowania wiedzy czy rozwijania nowych umiejętności.

istnienie źródeł, z których nauczyciel może czerpać inspiracje, przykłady lub podpowiedzi, następnie je zmodyfikować i dostosować do potrzeb oraz zainteresowań uczniów.

Założenia metodologiczne

Zasygnalizowany w poprzednich częściach tekstu potencjał przyrody możliwy do wykorzystania w edukacji wczesnoszkolnej sprawił, że przedmiotem badań uczyniłam formy prowadzenia zajęć edukacyjnych poza budynkiem szkolnym w klasach I–III szkół podstawowych.

Chciałam ustalić założenia organizacyjne wycieczek klasowych, częstotliwość ich organizowania oraz miejsca, do jakich docierają uczniowie. Interesowało mnie także, jakie przykłady pozaszkolnych zajęć zawiera dokumentacja prowadzona przez nauczycieli klas początkowych oraz czy ekosystemy położone w pobliżu szkoły stają się miejscem docelowym tych zajęć. Tak sformułowane cele wyznaczają zarówno strukturę przedmiotu badań, jak i treść pytań badawczych. Na strukturę przedmiotu składają się następujące elementy:

1. Miejsce prowadzenia zajęć w klasach I–III odbywających się poza szkołą, w tym obecność lasu jako docelowego miejsca uczniowskich wypraw.
2. Częstotliwość występowania form zajęć zewnętrznych edukacji oraz ich usytuowania czasowe w kalendarzu roku szkolnego.
3. Tematyka i cel zajęć organizowanych poza budynkiem szkoły.
4. Charakter zajęć edukacyjnych organizowanych poza budynkiem szkoły.

Główny problem badawczy sformułowałam następująco: **W jaki sposób są organizowane pozaszkolne formy edukacji przyrodniczej w klasach I–III szkoły podstawowej i jak najbliższe szkole otoczenie przyrodnicze jest podczas nich wykorzystywane do stymulowania aktywności uczniów?**

Natomiast wynikające bezpośrednio ze struktury przedmiotu badań problemy szczegółowe przyjęły postać następujących pytań, które ukierunkowały poszukiwania badawcze:

1. Z jaką częstotliwością i w jakich terminach są organizowane formy zewnętrznej edukacji przyrodniczej?
2. Jakie miejsca są wybierane jako cel wycieczek i wyjść klasowych, podczas których uczniowie prowadzą obserwacje?
3. Jakiej tematyce są podporządkowane i jakie cele zakładają zajęcia odbywające się poza budynkiem szkoły ?
4. Jakie formy aktywności ucznia zakładają wycieczki i wyjścia klasowe?

Dla tak ujętych problemów badawczych duże znaczenie ma dobór próby. Ponieważ zamierzałam sprawdzić, czy specyfika lokalizacji jest wykorzystywana w organizacji form zewnętrznego kształcenia szkolnego, zdecydowałam się na celowy dobór placówek edukacyjnych, działających na terenie gdańskich dzielnic: Oliwy i Przymorza, które znajdują się w niewielkiej odległości od różnych ekosystemów: morza, stawów, a szczególnie lasu (Trójmiejski Park Krajobrazowy, las nadmorski w Jelitkowie).

W doborze próby uwzględniłam też otoczenie szkoły. Każda z badanych placówek dysponowała terenem w postaci ogrodzonej działki, na której był położony budynek szkolny i powiązane z nim inne budynki (np. gospodarcze). Cztery szkoły posiadały rozległą przestrzeń, a jedynie w przypadku szkoły niepublicznej była ona niewielka. W każdej placówce centralnym elementem było boisko szkolne z różnym rodzajem nawierzchni. Natomiast żadna ze szkół nie posiadała ogrodu czy sadu, a tylko w jednej (niepublicznej) był plac zabaw dla dzieci stwarzający możliwość wspinania się, zjeżdżania czy zabaw w piaskownicy.

Analizie poddałam dokumentację przebiegu nauczania w wybranych pięciu szkołach, taką jak: dzienniki klasowe, karty wycieczek, zeszyty „wyjść”. Jednak nie wszystkie placówki, w których planowałam przeprowadzić badania, zgodziły się na udostępnienie dokumentacji, a pewną przeszkodą (i dużym utrudnieniem logistycznym) stały się dzienniki elektroniczne. Do zamieszczonych w nich zapisów mogłam dotrzeć tylko z pomocą nauczyciela, który jako jedyny miał do nich dostęp dzięki osobistemu loginowi. W efekcie analizie poddałam dokumentację 19 klas (I–III), w której znalazłam 46 kart wycieczek. Ponadto zanalizowałam 4 zeszyty wyjść poza teren placówki, które prowadzi każda szkoła, w jednej placówce nie miałam możliwości analizy tego dokumentu.

Na potrzeby badań własnych przyjąłam, że pojęcie wycieczki klasowej i wyjścia rozumiem zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2018 r., poz. 1055). Wyróżniono w nim: wycieczki przedmiotowe, krajoznawczo-turystyczne, specjalistyczne, organizowane „w celu uzupełnienia programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania jednego lub kilku przedmiotów, jak również w celu nabywania wiedzy o otaczającym środowisku i umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktyce” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. § 9.2).

Choć przywołany dokument w zamierzeniu miał wskazać wyraźne różnice między wycieczką a wyjściem, które szkoły i przedszkola mogą realizować w ciągu roku szkolnego (z wyłączeniem ferii), jednak badane przeze mnie placówki uznały w większości przypadków, że wszystko, co zostało organizowane poza budynkiem szkoły, jest wycieczką posiadającą określoną dokumentację, czyli kartę wycieczki, listę uczestników i jeszcze inne dokumenty. W efekcie zeszyt wyjść nie zawierał żadnych danych.

W badaniach własnych wykorzystałam jakościową analizę wskazanych dokumentów szkolnych, czyli zapisów w dzienniku lekcyjnym, kart wycieczek szkolnych i „zeszytów wyjść”. Uwzględniłam w niej zarówno strukturę przedmiotu badań, jak i sformułowane problemy szczegółowe.

Wyniki analizy danych

Analiza zgromadzonego materiału dostała przeprowadzona na podstawie następujących kategorii, odpowiadających zakresowi szczegółowych problemów badawczych:

1. Czas: kiedy z perspektywy kalendarza roku szkolnego odbyła się dana aktywność, jak często była podejmowana w ciągu roku szkolnego?
2. Miejsce: docelowe miejsce wycieczki lub wyjścia, odległość od lokalizacji placówki.
3. Sposób organizacji: wycieczki lub wyjścia organizowane przez nauczycieli/szkołę lub firmy zewnętrzne; udział osób pełniących funkcję opiekuna (rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, pracownicy pedagogiczni – niepedagogiczni szkoły).
4. Zaplanowane rodzaje aktywności uczniów

Kiedy na wycieczkę szkolną?

Z analizy dokumentacji wynika, że klasowe wycieczki są organizowane najczęściej 2–3 razy w roku, czyli przeciętnie raz w semestrze. Tylko w jednym przypadku (klasa III ze szkoły społecznej) dzieci brały udział w 5 wycieczkach w danym roku szkolnym. Dane wskazują również, że ta forma organizacji zajęć edukacyjnych dotyczy przede wszystkim uczniów klas III szkoły podstawowej. Dla najmłodszych (klasa I) z reguły jest organizowana jedna wycieczka na zakończenie roku szkolnego, w czerwcu.

Wycieczki najczęściej są planowane w pierwszych lub ostatnich miesiącach roku szkolnego, czyli we wrześniu, październiku, maju i czerwcu. Pozostały okres wydaje się „martwy”. Tylko jedna z badanych szkół zorganizowała wycieczki poza wymienionymi miesiącami roku szkolnego.

Natomiast analiza „zeszytów wyjść” pozwoliła zauważyć, że w niektórych placówkach jako wyjścia określa się wyprawy do kina czy teatru, choć w innych zostały one przyporządkowane do wycieczek klasowych. Można też dostrzec, że z reguły każde zorganizowane opuszczenie budynku/terenu szkolnego przez uczniów jest rozumiane jako wycieczka i wiąże się z przygotowaniem dokumentacji wymaganej w rozporządzeniu MEN-u.

Gdzie na wycieczkę szkolną?

Istotną kwestią dla prowadzonych badań było też rozpoznanie miejsca docelowego wycieczek i wyjść klasowych, ponieważ określone przestrzenie i miejsca mogą służyć różnym treściom, formom, aktywnościom czy funkcjom edukacyjnym. Już wniosek kończący poprzednią kategorię wskazuje, że w szkołach dosyć swobodnie podchodzi się do rozróżnienia tych pojęć.

Z analizy kart 46 wycieczek zrealizowanych w jednym roku szkolnym wynika, że wszystkie grupy wiekowe uczestniczyły w wycieczkach do teatru czy kina czy też do ogrodu zoologicznego w Oliwie. Dla uczniów klasy I nie organizowano wycieczek do Parku Oliwskiego, lasu, na plażę czy też do muzeów, ale tylko ta grupa uczestniczyła w wyprawach na plac zabaw w Parku Reagana czy też do instytucji, takich jak poczta czy straż pożarna. Z kolei uczniowie klas III wyjeżdżali do miejsc bardziej odległych od szkoły, czyli do Malborka, Torunia lub na Hel.

Tylko w jednej szkole dzieci kilkakrotnie wychodziły poza teren szkoły, by obserwować tęczę, ruch drogowy i działania na kiermaszu dzielnicowym.

Natomiast na wyprawę do lasu udały się jedynie dwie grupy klasowe spośród badanych. Celem jednej było – jak określono – zbieranie darów jesieni, a podczas drugiej uczniowie mieli „wytropić mieszkańców lasu”. Dla porównania – wycieczka do kina czy teatru została zorganizowana dla 16 klas w badanych szkołach.

Analiza „zeszytów wyjść” nie pozwoliła ustalić, czy w badanych placówkach podejmowano działania lub aktywności możliwe do realizowania na terenie szkolnym, przyszkolnym czy też ekosystemów znajdujących się w pobliżu.

Ponieważ badaniu została poddana dokumentacja obejmująca tylko jeden rok szkolny, nie miałam możliwości, by stwierdzić, czy w czasie kształcenia wczesnoszkolnego dana grupa klasowa udała się na wycieczkę ponownie w to samo miejsce, co mogłoby dostarczyć interesujących wniosków.

Jak organizuje się wycieczkę szkolną?

Analiza danych zawartych w dokumentach szkolnych pozwoliła zauważyć, że wycieczki klasowe to najczęściej kilkugodzinne wyprawy (4–5 godzin), wykorzystujące środek transportu publicznego lub niepublicznego. Tylko kilka z nich miało charakter wypraw pieszych do lasu i parku (w szkole społecznej) lub nad morze, na plażę (w jednej ze szkół publicznych). Można zatem przyjąć, że wycieczka szkolna najczęściej wymaga wykorzystania jakiegoś środka transportu, głównie autobusu, co skutkuje jej kosztownością i koniecznością ponoszenia nakładów finansowych przez rodziców uczniów, a w konsekwencji może być jednym z powodów niewielkiej liczby wyjazdów klasowych.

W przypadku wycieczek odbywających się w niewielkiej odległości od szkoły i tych do miast, do których można było dotrzeć za pomocą środków transportu publicznego (najczęściej tramwaju, który stwarza bardziej dogodne warunki przestrzenne niż autobus lub szybka kolej miejska), organizacją przedsięwzięcia zajmowali się nauczyciele danej szkoły. Z kolei wycieczki do Malborka, Torunia i Helu były zorganizowane przedmiotem zewnętrznym, firmę turystyczną, która przygotowuje nie tylko logistyczne elementy, takie jak transport, bilety wstępu, ale też opracowuje trasę wycieczki, miejsca postojowe i propozycje aktywności dla uczestników. Koszty tych wycieczek nie zostały ujęte w dostępnej dokumentacji, ale fakt, że niektóre szkoły organizowały także takie wycieczki autokarowe, w których uczestniczyły dwie klasy, sugeruje, że wymagany nakład finansowy jest znaczący dla podejmowania decyzji o wyjeździe klasowym do miejsca oddalonego od placówki.

Za program każdej wycieczki odpowiedzialny jest jej kierownik, którym najczęściej jest wychowawca klasy, a decyzję o jej realizacji podejmuje dyrektor placówki na podstawie otrzymanych od niego dokumentów, co znajduje potwierdzenie w analizowanych danych.

W przeprowadzenie wycieczek klasowych byli zaangażowani rodzice pełniący funkcję opiekuna. W każdym analizowanym przypadku był to przynajmniej jeden rodzic, ale częściej – dwie osoby. Jest to zgodne z § 9.2 Rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, jeśli taką dorosłą osobę zaakceptuje dyrektor placówki. Rolą opiekuna jest zapewnienie uczestnikom wycieczki bezpieczeństwa, zwłaszcza podczas transportu.

Omówioną kwestię nieco komplikuje wprowadzenie od 15 lutego 2024 r. do polskiego prawa obowiązku przedstawienia przez opiekunów zaświadczenia o niekaralności (Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 1802, art. 21, ust. 1–3).

W świetle tych przepisów dyrektorzy placówek są zobowiązani do zweryfikowania w Rejestrze Sprawców Przestępstw na Tle Seksualnym tych osób, które mają pełnić funkcję opiekuna na wycieczce szkolnej lub na wyjściu poza placówkę. Zgodnie z intencją prawodawców ma to chronić dzieci przed potencjalnym zagrożeniem, ale w kontekście przedmiotu badań zasadne jest postawienie pytania, czy nie przyniesie to skutków w postaci jeszcze mniejszej liczby zajęć poza terenem szkoły, ponieważ może się przyczyniać do ograniczenia zaangażowania rodziców lub wydłużenia czasu potrzebnego na organizację wycieczki?

Jakie rodzaje aktywności podejmuje się na wycieczce szkolnej?

Informacje dotyczące aktywności uczestników wycieczki znajdowały się tylko w „Kartach wycieczki”. Nie było ich natomiast w „Zeszycie wyjść”, co wskazuje na pewne ograniczenia uzyskanych danych oraz sugeruje, że w przyszłości celowe byłoby poszerzenie metod badawczych o obserwację.

Informacje zawarte w analizowanych dokumentach były bardzo zróżnicowane pod względem szczegółowości: od bardzo drobiazgowej charakterystyki podejmowanych na wycieczce aktywności oraz wykonywanych przez uczniów zadań, do bardzo ogólnych zapisów typu: obserwacja, uzupełnienie kart pracy.

Dokonana analiza wskazuje na przewagę, jaką w programach wycieczek przypisuje się nauczycielskim działaniom i decyzjom dotyczącym rodzaju zajęć podejmowanych w terenie i przeznaczonego na nie czasu. Wśród tych aktywności trudno jednak szukać zaangażowania uczniów w osobisty proces uczenia się. Tendencję tę ilustruje program wycieczki klasy III do Malborka, której organizatorem była firma turystyczna. Zawarte w nim zostały następujące elementy, powiązane z określonym przedziałem czasowym:

- przejazd autokarem ze szkoły do Malborka;
- zwiedzanie sal zamku z przewodnikiem, który przedstawi historię największego w Europie zamku ceglanego;
- posiłek w najbliższym bistro;
- wizyta w Dinoparku;
- powrót do szkoły w godzinach popołudniowych.

W przedstawionym przykładzie nie uwzględniono otwartych zadań dla uczniów, które pozwoliłyby im wybierać formę i sposób rozwiązywania. Na pewno obserwacja tej wycieczki pozwoliłaby na uzyskanie danych dotyczących czynności podejmowanych przez

uczniów, sposobu ich komunikowania się z nauczycielem czy pracy w grupach, ale już sam plan znajdujący się w dokumentacji wskazuje na zaangażowanie przede wszystkim dorosłych, a nie dzieci.

Nie jest intencją tego tekstu umniejszanie znaczenia historycznych miejsc i roli przewodnika turystycznego. Są one jak najbardziej potrzebne. Najważniejszą kwestią pozostaje pytanie, w jaki sposób i czy w ogóle umożliwia się uczniom aktywność zadaniową, która nie polega jedynie na słuchaniu informacji przekazywanych przez nauczycieli czy przewodników.

To ostatnie zagadnienie warto rozpatrzyć także na podstawie programu wycieczki pieszej nad morze, w której uczestniczyli uczniowie klasy II pod koniec roku szkolnego, w czerwcu. Uwzględniono w nim następujące elementy:

- wyjście spod budynku szkoły w godzinach porannych;
- zabawy ruchowe na plaży, konkurs na najciekawszy zamek z piasku, zabawy dowolne;
- powrót do szkoły w godzinach południowych.

Miejsce wyprawy było odległe od budynku szkolnego o około 30 minut marszu. W programie tej wycieczki pojawiły się propozycje aktywności ruchowej, przypuszczalnie organizowanej przez nauczyciela, bo – poza konkursem na zamek z piasku – nie można znaleźć informacji, jakie to były zabawy. W tym kontekście warto także podkreślić, że miejsce, takie jak plaża, w niejako oczywisty sposób sprzyja aktywności ruchowej, ale posiada także znacznie szerszy potencjał edukacyjny, na co wskazuje na przykład projekt przygotowany przez pracowników Wydziału Biologii Uniwersytetu Gdańskiego (*Program żyjemy w zgodzie z naturą* online). Znajdziemy w nim wiele przykładów obserwacji ptaków, możliwości odczytania ich obecności z tropów pozostawionych na piasku oraz ustalenia, czy ptaki występowały w grupie czy pojedynczo, a także w jaki sposób i w jakim kierunku się przemieszczały. Ponadto obecność morza pozwala na przeprowadzenie doświadczeń i eksperymentów z wodą w roli głównej. To tylko nieliczne przykłady możliwych do podjęcia aktywności i otwartych twórczych zadań do zrealizowania i interpretowania przez uczniów.

Warto też zwrócić uwagę, że położona niedaleko budynku szkolnego plaża została wykorzystana jako miejsce wyprawy w badanej klasie tylko raz w roku szkolnym, a przecież kilkukrotne obserwacje prowadzone z tym miejscem mogłyby przynieść wiele cennych spostrzeżeń, niejako wbrew obiegowym opiniom – znanym autorce z własnych doświadczeń – o braku sensu organizowania wycieczek w to samo miejsce.

W analizowanym materiale znalazłam projekt wycieczki angażujący uczniów i pozwalający im na szukanie własnych rozwiązań. Była to wyprawa do lasu, na którą udawała się klasa II szkoły społecznej. Karta pracy, zawierająca zadania dla uczestników, została dołączona do dokumentacji przygotowanej przez wychowawcę klasy, pełniącego jednocześnie funkcję kierownika wycieczki, która odbywała się na początku roku szkolnego, we wrześniu. Opisywana propozycja pozwalała, przynajmniej w pewnym zakresie, działać uczniom twórczo, dokonywać wyborów i podejmować decyzje, co potwierdza jej program, zawierający następujące elementy:

- wymarsz spod szkoły ulicami Starej Oliwy; zadania dla dzieci: obserwacja ruchu drogowego oraz rodzaju mijanych budynków; forma pracy w grupach, zgodnie z przyjętym przez uczniów sposobem rejestrowania wyników obserwacji;
- dotarcie na leśną polanę, odpoczynek, losowanie zadań dla grup dotyczących: obserwacji śladów i tropów zwierząt oraz ich rejestrowania na kartach obserwacyjnych;
- wspólny posiłek na trawie, relaks w dowolnej formie i rozmowa na temat uzyskanych materiałów;
- budowanie w grupach „schronienia przed deszczem” z wykorzystaniem zabranych ze szkoły materiałów;
- powrót do szkoły w porze obiadowej.

Podsumowując, dla omawianej kategorii ważna jest forma wycieczki szkolnej. W literaturze przedmiotu dosyć powszechnie zwraca się uwagę, że jednym z celów wyjazdu powinna być integracja społeczna zespołu klasowego, czemu sprzyja praca grupowa, pozbawiona elementu rywalizacji (Ryszka 2017: 8). Tymczasem tylko w jednym z dokumentów, analizowanych jako ostatni w tej kategorii, w programie wycieczki zostały uwzględnione zadania realizowane w grupach. Natomiast zapisy w pozostałych kartach wycieczek wskazują przede wszystkim na gromadzenie przez uczniów informacji przekazywanych im przez dorosłych – nauczycieli, przewodników turystycznych, co jest przejawem jedynie aktywności praktyczno-odtwórczej.

Tylko kilka z analizowanych programów uwzględniało samodzielne działania uczniów, takie jak: prowadzenie obserwacji w celu zbierania danych, dzielenie się wiedzą z innymi czy prezentowanie wyników swojej pracy. Zasadne jest zatem stwierdzenie, że aktywności proponowane dzieciom podczas wycieczek organizowanych w analizowanych placówkach z reguły nie noszą znamion wyzwań poznawczych czy badawczych zadań, w których mogliby wziąć udział uczniowie.

Podsumowanie

Analiza zgromadzonego materiału nie pozwala na dokonanie uogólnień dotyczących korzystania z potencjału edukacyjnego przyrody w edukacji wczesnoszkolnej, co już sygnalizowałam w dotychczasowych rozważaniach. Dostarcza jednak pewnych impulsów do rozważań nad organizowaniem zajęć terenowych, choćby dlatego, że badane szkoły znajdowały się w niewielkiej odległości od różnych ekosystemów. Oznacza to, że nauczyciele wczesnej edukacji mieli dosłownie pod ręką przestrzenie i miejsca posiadające duży potencjał edukacyjny, czyli: morze, stawy, lasy i łąki. Na podstawie zgromadzonych danych nie można zasadnie stwierdzić, dlaczego z nich nie korzystali, bo nie wchodzi w grę sugerowane przez niektórych badaczy ograniczenie związane z kosztami ponoszonymi przez rodziców (Michalak, Parczewska 2019: 50–58). Być może chodzi o to, że w kształceniu wczesnoszkolnym nie docenia się wagi edukacji przyrodniczej oraz jej potencjału badawczego, a także stwarzanych przez przyrodę możliwości samodzielnego rozwiązywania

przez uczniów zadań twórczych, pozwalających za każdą wizytą w tym samym miejscu odkrywać coś nowego, coś, czego nie wiedzą, coś, co może ich fascynować i skłonić do dalszych samodzielnych poszukiwań (zob. Michalak, Parczewska 2019; Wilson 2003).

Literatura

- Alejski W. (2000), *Turystyka w obliczu wyzwań XXI wieku*. Kraków, Albis.
- Arciszewska E., Dylak S. (2005), *Nauczanie przyrody*. Warszawa, CODN.
- Arndt M., Barwinek H. (1988), *Przyroda przeżywana i obserwowana z dziećmi przedszkolnymi*. Warszawa, WSiP.
- Bruner J. (1965), *Proces kształcenia*. Warszawa, PWN.
- Budniak A. (2009), *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chymuk D. (1992), *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasie 3*. Warszawa, WSiP.
- Dąbrowski M. (2008), *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Denek K. (1997), *Wycieczki we współczesnej szkole*. Poznań, Eruditus.
- Denek K. (2002), *Poza ławką szkolną*. Poznań, Eruditus.
- Denek K. (2012), *Filozofia życia*. Poznań, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Filipiak E. (2018), *Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 42(3).
- Gąsecki K. (2008), *Wychowanie do dialogu z naturą w edukacji wczesnoszkolnej*. W: A. Komorowska-Zielony (red.), *Twórcze działania przyrodnicze i matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Gutowska H. (1989), *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3*. Warszawa, WSiP.
- Helm J., Katz L. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, Wydawnictwo CDN.
- Hibisz A., Kozłowska-Rajewicz A. (2011), *Strategie nauczania przyrody*. W: E. Szkurlat (red.), *Praktyczne aspekty edukacji przyrodniczej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia.
- Komeński J.A. (1951), *Wielka dydaktyka*. Warszawa, Wydawnictwo PAN.
- Kruk J. (2020), *Uczenie się w środowisku i dla środowiska jako wymóg współczesności*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 50(3).
- Kwiatkowski K. (2017), *Leśny survival*. Warszawa, Centrum Informacyjne Lasów Państwowych.
- Lasy Państwowe (online), <https://www.lasy.gov.pl/pl/informacje/publikacje/dla-nauczycieli/abc-edukacji-lesnej-1/abc-edukacji-lesnej.pdf>, 12.09.2024.
- Lelonek M., Wróbel T. (red.) (1990), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Warszawa, WSiP.
- Louv R. (2014), *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa, Grupa Wydawnicza Relacja.
- Michalak R. (2020), *Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Michalak R. (2023), *Edukacja outdoorowa w polskiej szkole w świetle danych empirycznych*. „Meritum”, 2.
- Michalak R., Parczewska T. (2019), *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia*. Gdańsk, GWO.
- Mitchell P. (2018), *What is outdoor education?* W: I. Lisin, P. Kisa (eds.), *Outdoor education from theory to practice*. Wrocław, Foundation Institute of Animation and Social Development.
- O Dniu Pustej Klasy* (online), Dzień Pustej Klasy. <https://dzienpustejklasy.pl/o-dniu/>, 15.09.2024.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (red.) (2012), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Parczewska T. (2019), *(Nie)wykorzystany potencjał „outdoor education”*. *Wybrane aspekty badań*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 5.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja?* Warszawa, PWN.
- Program żyjemy w zgodzie z naturą* (online). https://biology.ug.edu.pl/miedzynarodowy_program_dla_nauczycieli_-_zyjemy_w_zgodzie_z_natura/, 12.09.2024.
- Ryszka R. (2017), *Alternatywa jest na zewnątrz czyli edukacja out-door*. „Edukacja i Dialog”, 11/12.
- Sobieszcza M., Wojciechowska K. (2021), *Możliwości edukacji „poza ławką szkolną” we wczesnej edukacji*. „Wychowanie na co Dzień”, 1–3.
- Szuman S. (1955), *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław, Wydawnictwo PAN.
- Wilson E.O. (2003), *Przyszłość życia*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Winiarski R., Zdebski J. (2008), *Psychologia turystyki*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. poz. 1055).
- Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 1802).