

Rozvoj životních dovedností

„Učení venku má obrovský dopad na sebevědomí a sebeúctu žáků ... ohromný, vidíme i další věci ... ale tohle je nejzřejmější ... Působí to trochu jako kouzelná hůlka.“

— učitel¹⁶⁰

Rozvoj personálních a sociálních dovedností dětí a dospívajících patří k nejdéle prokázaným dopadům různých vzdělávacích a výchovných programů, které záměrně využívají zkušenosti a zážitky s přírodním prostředím. Skautské hnutí bylo založeno v roce 1907 v Anglii a brzy se rozšířilo do mnoha dalších zemí. Outward Bound, jedna z prvních organizací specializujících se na zážitkové vzdělávací kurzy s prvky dobrodružství venku, vznikl v roce 1941. Mnoho dalších podobných organizací a programů následovalo. Vyhodnocování výsledků dobrodružných venkovních programů v průběhu několika desetiletí přineslo řadu důkazů, že tyto programy u svých účastníků zvyšují osobní autonomii, zlepšují sebepečení, posilují schopnost rozhodovat se a provádět akce a rozvíjí dovednost navazovat a udržovat mezilidské vztahy.^{24, 36, 66, 94, 169}

Ačkoli naprostá většina dobrodružných venkovních programů prokázala své dopady na rozvoj personálních a sociálních dovedností svých účastníků, ukázalo se, že některé z programů měly

poměrně malý účinek. Otevřeně řečeno, mizerné programy přinášely mizerné výsledky. Účinek programu závisí na celé řadě faktorů, mimo jiné i na struktuře a provedení programu, jeho délce, složení účastníků či dovednostech lektora.⁹⁴ Abychom blížně nahlédli sílu i slabiny dobrodružných venkovních programů, představíme si blíže práci Johna Hattieho a jeho kolegů na další dvojstraně.

Do dnešního dne spoléháme na různé prvky zážitkové a dobrodružné pedagogiky v přírodě při adaptačních kurzech, na školách v přírodě a dalších akcích zaměřených na posílení sebevědomí a stmelení kolektivu žáků. Výzkumy v posledních 20 letech však přinesly zjištění, že k podstatnému rozvoji celé řady životních dovedností žáků dochází při výuce venku i mimo rámec zážitkové pedagogiky a speciálních dobrodružných programů. Rozvoj personálních a sociálních dovedností žáků byl opakovaně zaznamenán také při pravidelné terénní výuce nebo environmentálních a komunitních projektech v okolí školy.^{4, 12, 125, 129, 151, 157, 169, 214} Učitelé někdy

dokonce vyjadřovali překvapení, že učení venku pomohlo zvýšení sebevědomí a spolupráce žáků, přestože svou výukou sledovali jiné cíle.⁵³

Výuka venku napomáhá rozvoji sebevědomí, sebedisciplíny, spolupráce a dalších životních dovedností žáků. Svoji roli v tom pravděpodobně hraje přírodní prostředí jako takové, ale do velké míry za tím stojí také užívané vzdělávací metody

a strategie. Jakkoli je jisté možné užívat podobné metody a strategie také při učení ve třídě, opakovaně se ukazuje, že je pro učitele snazší je používat venku. Venkovní prostředí nabízí učitele k zařazení činností, při kterých žáci něco samostatně zkoumají či tvoří nebo na něčem spolupracují, a jejich personální a sociální dovednosti tak mohou vyrůst.



„Mnoho učitelů zdůraznilo, že ačkoli se původně zaměřovali na rozvoj znalostí žáků, tak se jedním z hlavních přínosů výuky venku nakonec někdy stal rozvoj sebepoznání žáků a jejich vzájemné spolupráce.“

— Justin Dillon a kol.⁵³

Dobrodružné vzdělávání venku?

Zážitky mimo třídu, které přináší trvalou změnu

„Že jsou přínosy dobrodružných programů dlouhotrvající a často se s časovým odstupem dále zvětšují, je jejich nejpozoruhodnějším rysem, který si určitě zaslouží více pozornosti.“

— John Hattie a kol.⁹⁴

John Hattie s kolegy provedli metastudii,⁹⁴ ve které shrnuli výsledky 96 různých výzkumů, dohromady s více než 12 000 účastníky. Vypadá to jako velká čísla, přesto šlo pouze o dostupné studie o dopadech programů Outward Bound převážně z Austrálie a USA, publikované mezi lety 1968 a 1994.

Hattie se později proslavil svým hledáním takových vzdělávacích metod a opatření, které mají nejenom nějaké pozitivní dopady na učení – nějaký dopad přináší spousta metod a opatření – ale které přinášejí ty největší dopady v porovnání s ostatními. Jak si stály dobrodružné programy Outward Bound?

Největší dopady těchto programů byly na rozvoj sebepoznání, sebekontroly, sebedůvěry, přesvědčení o vlastních schopnostech, asertivity a rozhodování jejich účastníků. Dále se prokázaly také dopady programů na rozvoj osobnosti a dovednosti věst druhé. Ukázalo se, že průměrný efekt programů je přinejmenším srovnatelný s jinými dobrými vzdělávacími metodami. Zatímco však efekt většiny vzdělávacích metod a opatření na účastníky s časovým odstupem bez dalších intervencí klesá, u zkoumaných programů vzdělávací efekty s postupem času dále rostly a přesahovaly pak dopady jiných intervencí. To byl pozoruhodný a jedinečný rys dobrodružných venkovních programů.

Tato celková úspěšnost dobrodružných programů patrná na první pohled však začala vykazovat různé trhlíny při bližším zkoumání. Mezi hodnocenými programy byly velké rozdíly. Australské kurzy Outward Bound soustavně vykazovaly lepší výsledky než kurzy americké. Některé programy měly i několikanásobně vyšší dopady než jiné. Hattie a jeho kolegové došli k závěru, že pouze některé programy dobře fungují, a to dokonce jenom s některými účastníky, jenom s některými instruktory a pravděpodobně jenom části těchto programů přinášejí kýžené vzdělávací dopady.

Autoři studie tak nastavili zrcadlo některým venkovním dobrodružným programům, že zcela nedosahují potenciálu, který tento typ učení může přinést a v některých případech skutečně přináší. Za klíčové vzdělávací postupy, které podmiňují jejich kvalitu a výsledky, považují například překonávání výzev, práci s rizikem, systematické příležitosti pro zpětnou vazbu a vzájemnou podporu ve skupině. Doporučují, aby tyto účinné postupy zážitkové pedagogiky více využívali i učitelé v běžné výuce. A také naopak, aby se všichni instruktory venkovních programů poučili od učitelů o základním pedagogickém vedení účastníků.



„Zdá se, že dobrodružné programy mají zásadní dopad na životy svých účastníků a tento dopad je trvalý.“

— John Hattie a kol.⁹⁴

„Probuzení“ žáků ohrožených neúspěchem

„Když najdete něco, co zajímá ohrožené děti, dají tomu 110%.“

— Gene Lake, ředitel školy¹²⁵

Má učení venku v přírodě stejný dopad na všechny žáky? Jak působí na různě znevýhodněné děti? Tady je jeden ilustrativní příběh. Jane Ellen, ředitelka servisní organizace pro školy v Kentucky, byla na návštěvě Jihozápadní střední školy v Somerset. Tato škola dlouhodobě využívala okolí školy jako přírodního rámce k učení. Žáci prováděli Jane a ukazovali jí školní skleník, naučnou stezku a záchranou stanici pro dravce. Výsvětlovali jí vědecké pojmy, které stály za tím, co viděli, a byli plni nadšení z toho, co všechno vědí. Před prohlídkou ve škole Jane dostala informaci, že někteří žáci ve skupině byli ze třídy pro nadané a jiní ze zvláštní třídy. „Ale já jsem nedokázala rozlišit, který je který.“ shrnula Jane Ellen svoji zkušenost.¹⁴⁶

Jedna historka jistě není tím pravým důkazem o prospěšnosti učení venku pro žáky ohrožené neúspěchem. Nicméně dostatek takových důkazů přináší řada studií nejenom ze Spojených států, kde je možné pravidelně sledovat a vyhodnocovat úspěšnost žáků ve státních srovnávacích tes-

tech.^{28, 54, 125, 129, 136, 146} Programy místně zakotveného učení úspěšně zlepšovaly vzdělávací výsledky žáků v chudé oblasti East Feliciany v Louisianě.⁹² Některé školy na Floridě spolupracující na rozvoji výuky venku s místním ekocentrem vykazaly výrazné zvýšení skóre žáků ve státních testech a největší skok zaznamenaly právě školy s větším podílem studentů ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí.¹⁴⁶ Přínosy systematického učení venku pro znevýhodněné děti se projevil v jejich jazykových dovednostech,^{53, 92, 146} v matematice,^{45, 53, 61, 149} v oblasti přírodních věd⁴ a personálních a sociálních dovedností, ale i zvýšené docházce.¹⁰²

Výhody učení venku pro znevýhodněné děti nejsou v některých zemích žádným veřejným tajemstvím a oceňují je nejvyšší úřady. Instituce zodpovědná za rozvoj školství v USA například už v roce 1999 uznala program vzdělávání využívající okolí školy jako kontextu k učení (podrobněji ho představíme na straně 78) jako slibnou praxi s prokázanými dopady na zlepšování výsledků ve vzdělávání pro

podporu ohrožených žáků.¹⁴⁶ Podobně Vzdělávací komise Parlamentu Velké Británie ve své zprávě v roce 2005 vyzdvihuje, že „učení venku má klíčovou roli pro zajištění sociální inkluze“ a „podporuje vzdělávací úspěchy... a rozvoj měkkých a sociálních dovedností především u dětí, se kterými je jinak těžké pracovat.“⁹¹

Jak vysvětlit skutečnost, že výuka venku může tolik prospět právě dětem méně úspěšným při tradiční výuce ve třídě? Není jednoduché dát jednu jasnou odpověď. Pravděpodobně za tímto jevem stojí kombinace více možných vlivů:

— Za prvé, je dobře zdokumentováno, že výuka venku je názornější a přírodní prostředí vybízí k využívání širšího spektra vzdělávacích metod, které mohou odpovídat různým potřebám různých žáků.^{53, 125, 160, 184, 212} Z učení venku mohou nejvíce těžit žáci, kteří se obtížně vyrovnávají s tím, jak je výuka ve třídě omezuje – nedostatkem pohybu, podnětů či příležitostí k vlastnímu prožitku a tvorbě. Řečeno například jazykem Gardnerovi teorie mnohočetné inteligence, děti s tělesné-pohybovou inteligencí či přírodní inteligencí učení venku v přírodě potřebují, aby mohly rozvíjet své nejsilnější stránky a zažívat úspěch.⁶⁵ Stejnou zkušenost, že děti jsou různé a některé potřebují pohyb, smyslové vnímání či zážitky tady a teď pro své učení reflektuje i Teorie typu.¹³⁷

„Učitel po učitelích v Kentucky ukazovali, jak se žáci, kteří předtím měli slabé akademické výsledky, „probudili“, když dostali možnost učit se v okolí škol.“

— Joanne Lozar Glenn¹⁴⁶

— Za druhé, dopad učení venku na zvýšení zájmu o učení, který jsme již popsali na stránkách výše, může být nejvyšší u žáků pocházejících z málo podnětného rodinného prostředí. Tito žáci se zde mohou poprvé setkat s tím, co je skutečně zajímavé a čehož praktický význam si dokáží představit i ve svém životě.

— A konečně za třetí, určitý vliv může hrát i vliv přírodního prostředí na snížení stresu, obnovení pozornosti a zlepšení nálady žáků, což jsou všechno faktory přispívající k jejich lepším výsledkům ve škole. Zajímavá studie z prostředí lesních škol v Anglii ukázala nejenom to, že žáci po dni v lesní škole pociťovali lepší náladu, více energie, méně stresu a zloby než žáci po dni stráveném běžným vyučováním ve třídě, ale také to, že největší změna nastala u žáků, kteří měli problémy s chováním.¹⁹³ Je možné, že pro děti ze znevýhodněného zázemí, více vystavované stresu a s menší příležitostí pravidelného pobytu v zeleni, jsou efekty přírodního prostředí na zlepšení nálady, zvýšení pozornosti či snížení stresu vyšší.

Lepší postoje k životnímu prostředí a větší občanské dovednosti

„Zahrada je učí pečovat o všechna živá stvoření.“

— učitel¹⁵⁷

Kdo by nečekával, že učení venku zlepši vztah dětí k přírodě, jejich environmentální gramotnost či ochotu jednat ve prospěch životního prostředí? Tato oblast dopadů různých forem učení venku patří k nejstarší oblasti zájmu výzkumníků a přínosy učení venku na lepší postoje k životnímu prostředí se opakovaně podařilo prokázat.¹⁰² Novější výzkumy prokazující dopad venkovních programů na environmentální znalosti, postoje nebo chování shrnul například Rickinson¹⁶⁸ nebo v češtině Činčera a Holec.³⁶ Jednotlivé studie prokázaly vliv konkrétních programů místně zakotveného učení,⁶⁶ terénní výuky^{27, 63, 157} a především konkrétních pobytových programů.^{4, 21, 78, 132}

Dopady pobytových programů s výukou venku na lepší environmentální postoje či chování žáků doložily také výzkumy Jana Činčery v České republice, ať už v Ekocentru lížerka v lížerských horách,²⁹ ve Středisku ekologické výchovy SEVER,³⁰ v Podblanickém ekocentru ve Vlašimí⁴⁰ či ve Středisku ekologické výchovy Český ráj.¹⁰³

Přesto se ukazuje, že učení venku nepřináší lepší vztah žáků k životnímu prostředí samo od sebe. Zdaleka ne všechny programy zahrnující výuku venku dokázaly prokázat její vliv na environmentální postoje či chování jejich účastníků. Z analýzy odborné literatury mnohem spíše vyplývá, že bychom měli odmitnout představu, že výuka venku v přírodě *automaticky* vede k vyššímu environmentálnímu vědomí, odhodlání a jednání.^{36, 169} I pro tuto oblast dopadů výuky venku platí to, že mizerné programy přináší mizerné výsledky. Jedna vycházka venku ještě není významnou životní zkušeností, která by probudila lásku k přírodě a ovlivnila budoucí směřování člověka.¹⁶⁹

Jednoznačnější důkazy o pozitivních dopadech na postoje žáků k životnímu prostředí, ale také na jejich občanské dovednosti, naopak existují u programů, ve kterých jsou žáci plnohodnotně zapojeni do zlepšování prostředí na školním pozemku nebo v okolí školy.^{36, 57, 169} To se prokázalo i v České republice. Žáci, kteří se v programu

Ekoskola účastnili navrhování školního pozemku, získali silné přesvědčení o vlastní schopnosti pozitivně ovlivňovat stav okolního prostředí.³⁹

Učit se venku je jistě pro vytváření pevného vztahu dětí k přírodě přínosné a v některých ohle-

dech, například pro posílení citlivosti k přírodě, nezbytné. Přesto velmi záleží na použití vhodných metod a kvalitě jejich provedení, které nakonec ovlivní, nakolik učení venku pomůže zlepšit environmentální znalosti, postoje a jednání žáků.



„Existují přesvědčivé důkazy, že větší občanské zapojení žáků může být výsledkem projektů, ve kterých se žáci podílejí na zlepšení prostředí kolem školy.“

— Mark Rickinson a kol.¹⁶⁹

Vyšší spokojenost a motivace učitelů

„Stává se mi, že mě to ve třídě drtí, nejsem tam kreativní, protože to prostředí mě omezuje. Zato tady venku mám mnohem více možností. Nejsem tak spoutaný předem nalinkovaným dnem.“

— učitel¹⁵⁷

Viděli jsme na předchozích stránkách, co všechno učení venku přináší dětem. Jak je tomu ale s učiteli? Co dává, a co bere, učení venku jim? Těto otázky se věnuje podstatně méně odborné literatury. Výzkumy, které to dělají, však mají jednoznačné závěry. Učení venku v přírodě přispívá k vyšší spokojenosti učitelů s učením, prohlubuje jejich vztahy s žáky, podporuje jejich profesní rozvoj a osobnostní růst a dává jim zažít pocit kompetentnosti z osvojení si nových vzdělávacích metod a přístupů.^{63, 67, 125, 146, 214} Zatímco naprostá většina učitelů, kteří zkouší učit venku, se ve výzkumech shoduje na těchto pozitivních dopadech, jen málo učitelů při učení venku tyto přínosy nevidí a negativní hodnocení se prakticky nevyskytuje.^{195, 214} Mnoho učitelů své zkušenosti spojené s učením venku dokonce považuje za vrchol své celoživotní kariéry.²³ Podívejme se nyní blíže, proč tomu tak je.

Ve studii Geralda Liebermana a Lindy Hoody (představené na straně 18) 95% z více než 170

učitelů potvrdilo, že používání okolí školy jako přirozeného rámce k učení vede k jejich větší radosti a vyšší motivaci.¹²⁵ Učení venku dává učitelům více energie, nadšení a uspokojení z jejich práce. Přispívá k jejich psychologickému zdraví a pohodě a funguje jako prevence proti vyhoření. Když učitelé vidí spokojenost a výsledky žáků při výuce venku, získávají pocit, že něco dokázali, a to je motivuje k další práci.^{67, 125, 146, 214}

Učitelé na výuce venku oceňují, že jim umožňuje navázat lepší a smysluplnější vztahy se svými žáky. Venku je mnoho příležitostí pro jiné a často hlubší interakce učitelů a žáků, než nabízí místnost třídy. Pokud učení venku navíc zahrnuje spolupráci na prospěšných projektech – obnovu školní zahrady či hřiště, pomoc přírodě nebo lidem v okolí školy apod. – dále se stírají rozdíly mezi žáky a učiteli, kteří se spojují při práci se sdíleným cílem.^{63, 67, 125} Už výše, na straně o vyšším zájmu žáků o učení, jsme viděli, že žáci mají rádi učitele, kteří se s nimi učí venku, a cítí s nimi větší sounáležitost.⁴⁹

Výuka venku je pro učitele spjata s širší možnostmi profesního rozvoje a osobního růstu.

Venkovní prostředí jim nabízí příležitosti k názornější a různorodější výuce. Vyzývá je ke zkoušení nových výukových metod a postupů. Vybízí je k opuštění výkladu jako hlavní vzdělávací strategie. Učitelům potom roste sebedůvěra, když si tyto postupy osvojí a zjistí, že dokáží efektivně učit i v jiném prostředí a jiným způsobem. To dále zvyšuje jejich ochotu a odvahu dále experimentovat, inovovat a kreativně hledat vzdělávací postupy, které fungují s jejich žáky.^{18, 63, 125, 160, 214} Venku se také častěji stává, že se učitel dostane do situace, že něco neví. To je příležitost pro učitele dále se

učit a zároveň žákům předvádět celoživotní učení v praxi.¹²⁵

Přesto je tady jeden rys výuky venku, který by mohli být učiteli vnímáni negativně. Výuka venku je někdy těžší – pro mnohé učitele je časově náročná na přípravu a její zvládnutí vyžaduje specifické dovednosti. Je dobré si to přiznat. O to zajímavější je reakce učitelů, kteří si zároveň tuto náročnost uvědomují, ale zároveň poznali i výhody učení venku. Gerald Lieberman a Linda Hoody ve své studii popisují, jak snad na každé škole, kterou při svém výzkumu navštívili, slyšeli od učitelů a ředitelů škol podobný závěr: „Možná je to náročnější, ale nevyměnil bychom to za nic na světě.“²⁵



„Když jsem venku se svými žáky, je to tak jiné, než když jsme uvnitř. Všichni se přestaneme hlídat a kontrolovat ... jako bychom se znovu stali normálními lidmi. Jsou to moje nejmilejší chvíle s dětmi, protože je mnohem lépe poznám.“

— učitel⁵³

Zvláštní význam školních zahrad a přestávek venku

„Škola a její pozemky by měly stimulovat proces dětského rozvoje.

Bezprostřední krajina, ve které škola stojí, je důležitá a může být bohatým zdrojem pro učení.“

— Eileen Adams¹

Učit se venku lze jistě kdekoli, ale vlastní školní zahrada to usnadňuje a navíc může přinášet dětem i další výhody. Proto jsme se rozhodli věnovat významu školních zahrad a přestávek venku tento zvláštní prostor.

Školní zahrada skýtá blízké prostředí, které může mnoha učitelům cestu ven ve výuce ulehčovat.^{57, 37} Učit se venku ve známém prostředí je představitelnější, je snazší se na to nachytat a obvykle to ani není daleko. Dobrá přírodní zahrada je také předem připravená pro výuku venku. Je vhodné, pokud někdo už v jejím návrhu promyslel prvky, které v ní výuku usnadní, například ukázkové biotopy, experimentální či pracovní prostory anebo i vhodná místa na shromáždění a usazení všech studentů, kde je možné jim něco říci, kde mohou psát apod.⁵⁷

Školní zahrada a další přírodní školní pozemky však přináší dětem i další benefity. Už jsme viděli v kapitole o delším soustředění, že zelené prostředí škol, především se stromy, má vliv na obnovení pozornosti dětí a jejich vzdělávací výsledky. Pouhý

výhled do blízké zeleně žákům prospívá, tím spíše přímý kontakt s ní.

Přírodní prostředí dále působí na žáky i o přestávkách a po vyučování, za předpokladu, že školní zahrada mohou svobodně využívat. Mnoho různých výzkumů ukázalo, že děti si raději hrají na zelených místech než na asfaltu či jiném umělém povrchu.^{86, 100, 127, 178, 189, 205} Dokonce i dětská hra se v přírodním prostředí proměňuje. Zatímco klasická hřiště podporují především fyzickou zdatnost dětí, přírodní hřiště a zahrady přinášejí podněty pro větší rozvoj kreativity, představivosti a sociálních vazeb.^{73, 95, 100} Přírodní prostředí nabízí dětem pestřejší paletu her i pohybu a podporuje zapojení všech dětí navzdory jejich rozdílným.^{13, 57, 58}

Má to až nečekané souvislosti a důsledky.

Studie Susan Herrington and Kena Stuttmanna například ukázala, že na hřišti s obvyklými konstrukčními herními prvky dominovaly v sociální hierarchii děti, které byly silnější, rychlejší a vylezly výše. Když na hřiště přibýly stromy a přírodní

materiál, původní herní prvky začaly být méně využívány a přírodní prostředí se stalo centrem pro rozvoj vztahů a fantazijní hry dětí. Změnila se i hierarchie dětské skupiny ve prospěch dětí, které se lépe vyjadřovaly a měly větší „kreativitu a představitost, čím vším by místo mohlo být“.⁹⁵

Velkým přínosem pro odpočinek, obnovení pozornosti v průběhu vyučování, ale i celkový rozvoj dětí mají přestávky venku. Když byly běžnou realitou rozšířenou prakticky po celém světě. Na mnoha místech se však v posledních desetiletích od přestávek venku upustilo, ať už pod tlakem na výsledky v nabitém kurikulu anebo z rostoucích obav o bezpečnost dětí.¹⁷² Dnes se ukazuje, že tato strategie k ničemu nevede. Výzkumy prokazují příznivý vliv přestávek jak na lepší pozornost a chování

dětí ve třídě,^{7, 568} snížení stresu a rozvoj přátelských vztahů,¹⁰⁰ tak na lepší výsledky v testech.¹⁸² Přestávky, které děti stráví volnou hrou v přírodním prostředí, jim také v hojně míře přináší to, co jim výuka ve třídě často nedokáže poskytnout – pocit autonomie, kompetentnosti a sounděžitosti se spolužáky.¹⁰⁰

Výzkum Wendy Titman dokonce ukazuje, že zahrady a školní pozemky fungují jako skryté kurikulum školy. Děti si velmi dobře uvědomují, jak vypadají školní pozemky školy, nakolik odpovídají jejich potřebám a co všechno na nich mohou dělat. Míru péče dospělých o prostředí školy děti čtou jako signál toho, jak moc dospělým záleží i na nich, na dětech.²⁰⁵ Tuto pozoruhodnou studii blíže představíme na další straně.



„Instalace stromů, keřů a dalších rostlin přinesla velkou změnu a nabídla dětem různé možnosti, takže už nemusí pouze hrát fotbal anebo se upotit k smrti na asfaltu v červnu.“

— ředitel školy⁵⁷

Jak dobré prostředí, tak dobří lidé? Skryté kurikulum školních pozemků

*„Kde děti neměly kam se schovat, kam odejít po hádce, kam si
sednout a bloumat v relativním klidu a nic nedělat, tam pocítovaly,
že prostředí školy nedokáže naplnit jejich základní a prostou potřebu.“*

— Wendy Titman²⁰⁵

Má fyzické prostředí školy a způsob, jakým se o něj staráme, vliv na postoje a chování dětí? Pokud ano, jak a proč? To byly otázky, které zajímaly Wendy Titman ve Velké Británii.²⁰⁵ Během 2 roky trvajícího výzkumu navštívila 12 škol v Anglii a ve Walesu, prohlédla si jejich školní pozemky, provedla 25 skupinových rozhovorů s 216 dětmi ve věku od 5 do 12 let, 15 dalších individuálních rozhovorů s dětmi a další rozhovory s řediteli a zaměstnanci škol a někdy i rodiči dětí. Použila speciální metodu sémiotické analýzy jazyka dětí, aby porozuměla tomu, jak děti „čtou“ svoje prostředí a jaké významy propůjčují tomu, co vidí.

Jaká místa a aktivity mají děti rády a jak by vypadal ideální školní pozemek? Obsahoval by stromy, květiny a další rostliny. Zvířata, jezírka a místa s dalšími živočichy. Přírodní barvy, rozmanitost a změnu. Místa s povrchem, který „nebolí“ a „nezraňuje“, když si tam děti hrají. Místa a prvky, na které či do kterých se můžete posadit nebo se o ně oprýt (ne lavičky, ty jsou nudné) a které poskytují stín a úkryt před deštěm. Zahradu, ve které jsou různá zákoutí, kde si můžete udělat skryš, své tajné místo, a kde najdete soukromí. Struktury, vybavení a materiály, které se dají proměňovat, ať už opravdu, anebo v dětské představivosti.

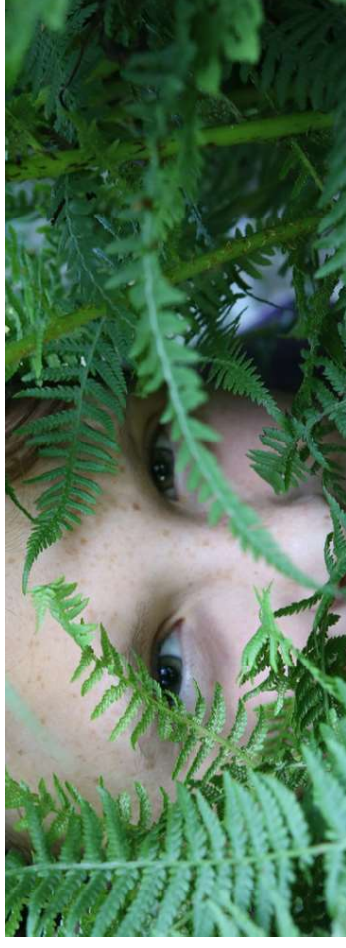
Navštěvené školy zdaleka neodpovídaly představám a potřebám dětí. Většinou dětem nabízely prostor na vyběhání, to, co dospělí nazývali „upuštěním páry“. Děti pak cítily, že to, co se od nich venku čeká, je lítat kolem a honit jeden druhého, případně hrát organizované hry, kde většinu prostoru zabere jedna skupinka na úkor všech ostatních. Další potřeby dětí buď byly přehlíženy, nebo je děti naplňovat nesměly. Vyplynulo to z povahy venkovních prostor i ze způsobu jejich využití.

Děti si dále myslely, že školní pozemky jsou především pro ně, a podoba pozemků tedy pro ně zrcadlila hodnotu, jakou dospělí přisuzovali dětem. Když školní zahrada a hřiště alespoň částečně naplňovaly jejich potřeby, děti to četly tak, že škola vnímá a chápe jejich potřeby a stará se o ně. Když školní pozemek potřeby dětí nenaplňoval, byl

špatně udržovaný nebo hra na něm přinášela nepřijemné zážitky, tam děti předpokládaly, že to dospělí ve škole dobře ví, ale že jim ony samy za větší péči nestojí.

Kde děti viděly, že zaneřádávání pozemků je v souladu s étosem školy, stály před těžkou volbou. Buď to přijaly jako dominantní kulturu školy a potlačily své osobní hodnoty, anebo odmítly školní étos a vše, co s ním bylo spojeno. Některé děti nedostatečnou péči školy o své prostředí vnímaly jako jasnou pobídku k vandalismu.

I v tomto výzkumu zřetelně vyvstalo, že pokud děti dostaly možnost smysluplně se podílet na úpravě školního pozemku a péči o něj, vzaly ho za svůj. Tato zkušenost ovlivnila nejenom vztah dětí k tomuto pozemku, ale také jejich postoje a chování ke škole jako takové.



*„Prostor venku je nuda. Nedá se tam nic dělat.
Také by tě to nebavilo pořádně jenom na kousku asfaltu.“*

— žák²⁰⁶

Je učení venku přirozené?

„99,9% lidské historie se učení odehrávalo s využitím skutečného světa. Pouze v posledních 100 letech jsme ho strčili do krabičky, které říkáme třída.“

— Gerald Lieberman⁶⁷

Při tvrzení, že učení venku je *přirozené*, musíme být velmi opatrní. Argument, že něco je a něco není přirozené, je do značné míry problematický. Přirozenosti se už ohánělo mnoho lidí a často to nevedlo k ničemu dobrému. V jakém smyslu můžeme říkat, že učení venku je *přirozené*, a nepadnout přitom do pokušení mýtu o zlatém věku? Tady musíme opustit pole pedagogického výzkumu a vzít si na pomoc poznatky z historie, antropologie, evoluční biologie a vývojové psychologie.

Je historický fakt, že naprostou většinu lidských dějin se děti učily venku v přírodě, v bezprostředním kontaktu s okolním světem. Škola jako instituce se zrodila až s velkými říšemi před zhruba 5000 lety¹⁴² a skutečně povinnou školní docházku pro všechny děti máme v naší zemi teprve od roku 1869.¹⁴¹

To jistě neznamená, že učení uvnitř a ve škole bychom měli označit za nepřirozené. Život lidí se v průběhu dějin měnil podle měnících se životních a společenských podmínek a potřeb. Potřeba

dospělých naučit děti číst, psát a počítat přivedla děti do školy.

Problém nastává, pokud nový způsob života naráží na naše biologické kořeny, které se nemění stejně rychle jako překotný vývoj lidské kultury. Například současnou epidemií obezity můžeme vysvětlit jako *nesoulad* mezi naší původní genetickou výbavou (s dispozicí přejídat se a s chutí na tučné a sladké jídlo, která pomáhala dávným lovcům a sběračům přežít častá období nedostatku), a dnešním životním stylem (vyznačujícím se snadnou dostupností téměř neomezeného množství potravy a sníženou fyzickou aktivitou).¹⁰⁵ Rostoucí výskyt depresi a úzkosti v naší civilizaci pravděpodobně svědčí o *nesouladu* mezi našim moderním zrychleným životem v soutěživé a často neosobní společnosti a naší evolučně danou tendencí ke komunitnímu životu v přírodním prostředí našich předků.¹¹⁸ Nemůže podobný *nesoulad* mezi současným převládajícím způsobem vzdělávání a dávnou dispozicí dětí učit se venku, hrou

a vlastním objevováním v různověké dětské skupině způsobovat některé naše aktuální problémy ve školství?

Může, ale je těžké to dokázat. Měli bychom spíše než o přirozenosti učení venku mluvit o vrozené dětské potřebě hry, pohybu a prozkoumávání světa? Možná. Každopádně platí, že takto se děti učily po dlouhé tisíce a desetitisíce let. A snad

všichni antropologové, kteří studovali dětství v současných domorodých kmenech lovců a sběračů, navzdory vysoké dětské úmrtnosti hovoří o radostných, zvědavých a aktivních dětech, které rozhodně neměly problémy s motivací k učení.^{88, 90, 95, 105}

Od doby lovců a sběračů se hodně změnilo. V příští kapitole si přiblížíme, jak je učení venku v přírodě rozšířené v současnosti.



„Příroda stvořila mladou lidskou bytost, aby se pohybovala, nikoli aby celé hodiny seděla bez hnutí v lavici.“

— John Dewey a Evelyn Dewey⁵¹



B

Skutečnost

Jak jsme na tom s učením
venku u nás (a ve světě)?

*„Využití venkovní výuky (u nás) zůstává doménou přírodovědných
předmětů, výchovy ke zdraví a pracovních činností.“*

– Jan Činčera a kol.³⁷

Co víme o výuce venku v českých školách

„České školy dále málo pracují s přírodou. Na většinu škol se žáci nedostanou do kontaktu se zvířaty a při výuce ekologických zákonitostí zůstanou v učebně.“

— Jan Činčera a kol.³⁷

Žádný rozsáhlejší výzkum v ČR se zatím nevěnoval výuce venku jako takové. Přesto si můžeme základní obrázek sestavit z několika různých zdrojů.

Důležitým zjištěním je to, že žáci nejsou ve výuce příliš často venku. V reprezentativním výzkumu *České děti venku* provedeném Nadací Proměny Karla Komárka ve spolupráci s agenturou Median pouze 6% dětí uvedlo, že byly venku na školní zahradě v průběhu vyučování, a 13% dětí, že na ní byly o přestávkách. Podobně na školním hřišti bylo jen 8% dětí ve vyučování, respektive 5% dětí o přestávkách. V parku bylo jen 7% dětí ve vyučování, respektive 8% o přestávkách.¹⁴⁴

V protikladu k těmto údajům založeným na výpovědích dětí, v rozsáhlém výzkumu *Environmentální výchova z pohledu učitelů*³⁷ 60% učitelů uvedlo, že výuka venku v teplejších měsících (září, říjen, květen a červen) je pro ně spíše nebo rozhodně obvyklá. Podle 58 % učitelů mají žáci možnost chodit ven o přestávkách. Tento výzkum

však bohužel neměl reprezentativní složení svých respondentů. Šlo o školy s vyšším zájmem a aktivnějším přístupem k environmentální výchově, což dokládá například zastoupení škol účastnících se programu Ekoškola, kterých bylo ve výzkumném vzorku více než dvojnásobek oproti jejich zastoupení v celé ČR. Oslovení učitelé, koordinátoři environmentální výchovy, také mohli ve svých odpovíděch zveličovat zastoupení vzdělávacích strategií, které jsou jednoznačně v souladu s její optimální realizací. Proto je výsoce pravděpodobné, že výzkum vykreslil příznivější obraz výuky venku, než je realita v českých školách.

Přes své zmíněné limity přinesl tento výzkum další zajímavá zjištění, které ukazují některé hlavní trendy. Venkovní výuka je nejvíce využívána ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda, Člověk a zdraví a Umění a kultura. S odstupem následuje oblast Člověk a svět práce a Člověk a jeho svět. Výuka matematiky, češtiny nebo jazyků probíhá venku jen minimálně. Na některých školách

ve výzkumu nebyla výuka venku obvyklá ani v přírodovědných předmětech.³⁷

Positivním zjištěním bylo, že žáci druhého stupně z dvou třetin škol jezdí nejméně na jednu vícedenní pobytovou akci v přírodním prostředí ročně.³⁷ S tím částečně koresponduje studie Ireny Smetáčkové,¹⁸⁶ podle které se zhruba 20 % českých žáků každý rok účastní školy v přírodě. Její práce ale také ukazuje, že mezi lety 2004 a 2010 klesla o den průměrná délka pobytu v přírodě a téměř 20 % žáků z každé třídy se jej, zvláště z finančních důvodů, neúčastní.

O dobré výchozí situaci pro realizaci výuky venku vypovídá skutečnost, že většina českých škol disponuje školní zahradou nebo jiným pozemkem. Různé výzkumy na různých vzorcích škol uvádí sice

odlišné, ale velmi blízké údaje: 90% škol s určitou formou pozemku,¹⁹⁰ 72% škol se školní zahradou²⁰⁹ a 81% škol se zahradou či přírodní učebnou.³⁷

Problémem však je, že zdaleka ne všechny zahrady jsou skutečně využívány pro výuku a pouze asi pětina škol umožňuje žákům podílet se nejenom na péči o školní pozemek v rozsahu zadávaných úkolů, ale také na rozhodování o jeho podobě.³⁷

Bohužel i některé další účinné vzdělávací strategie při výuce venku, které jsme popsali výše v oddíle o jejich benefitech, jsou u nás málo zastoupeny. Jen v malém počtu škol se žáci zapojují do projektů na zkoumání či řešení místních problémů životního prostředí. A pokud se už takové projekty na školách odehrávají, většinou je řídí učitel a žáci hrají spíše podružnou roli.³⁷

„Podle vyučujících, dětí i rodičů má být hlavním přínosem škol v přírodě stmelení žákovského kolektivu, což je však vysokou mírou neúčasti omezeno.“

— Irena Smetáčková¹⁸⁶



Podpora pro učení venku v ČR

„Učitelé jsou s kvalitou programů nabízených centry environmentálního vzdělávání zpravidla vysoce spokojeni. Nejčastěji si ale objednávají krátké, několik hodin trvající výukové programy.“

— Jan Činčera a Jakub Holec³⁶

V České republice existují stovky různých organizací, které nabízejí školám různé typy programů a služeb. Jedná se o specializované neziskové i ziskové servisní vzdělávací organizace, science centra, střediska ekologické výchovy, návštěvnícká centra národních parků a chráněných krajinných oblastí, zoologické a botanické zahrady, ale také muzea, galerie, kina a divadla, sportovní centra, domy dětí a mládeže nebo dokonce výrobní či zemědělské firmy. Je velice pravděpodobné, že všechny děti tak alespoň jednou za čas opouštějí lavice své třídy a zažívají jinou vzdělávací zkušenost. Veliká část těchto zážitků se však opět odehrává někde uvnitř, v prostorách těchto organizací. O šíři a způsobu využití všech těchto možností školami máme jen dílčí informace.

Nejlépe zmapovaná situace je pravděpodobně v kontextu environmentální výchovy. Zároveň je v této oblasti podpora zdaleka nejrozšířenější. Podle tematické zprávy České školní inspekce využívá programů a projektů environmentální výchovy

od externích subjektů téměř 92% škol.⁴¹ Jan Činčera a kol. uvádí, že služby středisek ekologické výchovy využívá téměř 80% škol na 2. stupni vzdělávání.³⁷ Spolupráci s ekocentry a dalšími organizacemi také učitelé velice dobře hodnotí.^{32, 41} Veliká většina škol si však objednává především krátké, většinou 2–3 hodin trvající výukové programy, a mnoho z těchto programů se navíc odehrává uvnitř, v učebnách ekocenter. Ve vzorku 165 dotazovaných škol si pouze 16% z nich objednávalo pobytové programy.³² Dlouhodobé programy environmentální výchovy, které učitelé realizují v průběhu celého školního roku přímo ve své výuce a které je podporují v častějším učení venku v přírodě (např. Les ve škole,¹²¹ GLOBE,⁸⁷ Škola pro udržitelný život,¹⁹² Venkovní výuka,²¹) využívá jen necelých 20% škol a i v těchto školách obvykle jen zlomek učitelů.

Vzhledem k tomu, že řada studií upozorňuje na problematickou a neprokázanou účinnost krátkodobých programů^{169, 223} nebo na nižší dopad programů

nedostatečně provázaných s další výukou,^{53, 152, 169} nepředstavuje preference krátkodobých programů v českém prostředí úplné dobrou zprávu.

S výjimkou snahy několika průkopníků a nedávné iniciativy *Učíme se venku*, která na svém webu ucimesevenku.cz soustředí připravené hodiny pro učení venku v různých předmětech a odkazy na další podpůrné materiály, programy a vzdělávací akce, doposud neexistuje systematická podpora výuky venku jako takové. I s těmito aktuálními

iniciativami nabízí podpůrné organizace v současnosti učitelům především předem připravené programy a lekce. Zcela zatím chybí podpora pro plánování a realizaci výuky venku poskytovaná školám na míru, pro individuální podmínky a potřeby každé školy. Tím spíše neexistuje podpora plánování a realizace projektové a integrované výuky venku, přirozeně využívající okolí škol k učení a nabízející žákům smysluplné vzdělávací zážitky propojující různé předměty.



„Mají skvělé lidi. Já jsem s nimi byl na mnoha seminářích, jsem v CIVISu, v GLOBU, a vždycky rád jedu... jakmile je příležitost... Opravdu jsem rád, když přijedou, jakmile se potkáme.“

— učitel¹³⁴

Rostoucí popularita učení venku v naší zemi?

„Můžete říkat, že zajímavá interaktivní hodina se dá dobře dělat v běžné třídě, ale přesto to nemá takovou šťavu, jak když se předtím rozběhnete po zahradě či v lese...“

– František Tichý, ředitel školy²⁰⁷

Ačkoli ani pro to nemáme přesná data, která by umožňovala srovnání oblíbenosti učení venku v minulosti a v současnosti, některé události a jevy z poslední doby můžeme vnímat jako symptomy rostoucího zájmu učitelů, odborníků i veřejnosti o toto téma.

V roce 2016 vstoupil v platnost nový *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*.

Tento program schválený vládou ČR jako první veřejný dokument v naší zemi přiznal rizika nedostatků kontaktu lidí s přírodou a formuloval opatření, jak tento kontakt cíleně rozšiřovat, včetně potřeby výuky venku a v terénu na všech stupních škol. Celá tato publikace vzniká jako jeden z důležitých kroků potřebných pro naplnění stanovených opatření v tomto programu.¹⁹¹

Rostoucí rodičovská obliba lesních mateřských škol (Asociace lesních MŠ 2018) a s ní spojená podpora veřejnosti vyústila v roce 2016 v oficiální uznání tohoto typu škol a jejich zařazení do škol-

ského zákona (§ 34, odst. 9), které umožňuje jejich zápis do rejstříku státem podporovaných vzdělávacích zařízení stejně jako jiné mateřské školy.

V srpnu 2017 odstartoval nový projekt www.ucimesevenueku.cz, poskytující učitelům připravené lekce a další podporu pro výuku venku v přírodě. Projekt bezprostředně podpořilo více než 20 vzdělávacích organizací. Během jednoho školního roku si vytvořil klientelu několika tisíc učitelů a rodičů. Projekt *Učíme se venku* získal 2. místo v Ceně veřejnosti a 1. místo v Ceně odborné poroty Eduína 2017 za inovace ve vzdělávání z celkem 96 přihlášených projektů.¹⁹¹ Kromě toho byl spuštěn i web www.skolni-zahrada.cz a začal vycházet časopis stejného jména.¹⁹³ Poprvé v ČR také proběhl mezinárodní Měsíc školních zahrad a vznikl podpůrný web www.mesickskolnichzahrad.cz.

V roce 2018 byla elektronicky zpřístupněna klasická kniha o učení venku, *Dětská farma* od Eduarda Štorcha¹⁹⁴ českého reformního pedagoga první poloviny 20. století, poté, co desítky let byla

přístupná pouze nejvytrvalejším badatelům v archívech několika málo knihoven. O vydání elektronické verze knihy se zasloužili studenti gymnázia Přírodní škola, podpořila ho Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy a elektronická publikace je dále šířena studentským spolkem Otevřeno, usilujícím o inovace na pedagogických fakultách v naší zemi. V roce 2018 se také učení venku stalo nosným tématem 25. Veletrhu ekologické výchovy, akce pro lektory a další vzdělavatele z více než 40 organizací zabývajících se podporou realizace environmentální výchovy v českých školách.²¹⁰

Není pravděpodobné, že by se všechny tyto události, podporující větší rozšíření výuky venku v ČR, mohly v posledních třech letech odehrát bez zájmu odborníků, učitelů i širší veřejnosti o tuto tematiku. Existující zájem o učení venku svědčí o potenciálu pro rozšiřování výuky venku na českých školách v dalších letech.



„Největší přínos vidím v tom, že děti se ve venkovním prostředí dívají na svět jinýma očima, jsou radostnější, spontánnější, otevřenější. Navíc mám pocit, že když se hýbe tělo, má to dobrý vliv i na mysl.“

– Monika Olšáková, učitelka²⁰⁷

Rozšíření výuky venku ve světě

„Zdá se, že navzdory rostoucímu množství důkazů o pozitivních vzdělávacích dopadech výuky zakotvené v okolí školy taková výuka není příliš rozšířena ve školách v USA.“

— Julie Ernst⁸⁵

Ačkoli v této publikaci představujeme velké množství příkladů dobré praxe ze zahraničí, ani tam není učení venku v současnosti plošně rozšířeno. I v zahraničí se doposud spíše jedná právě o příklady dobré praxe, které se staví předmětem studia a snahy o další rozšíření. Některé zahraniční studie a doporučení pak stejně jako u nás obsahují postesknutí, že účinné postupy učení venku, které se podařilo identifikovat a zmapovat, bohužel nejsou ve školách více rozšířeny.^{18, 91, 146, 212}

Ani ve většině zemí v zahraničí nemáme k dispozici přesná data o plošném rozšíření výuky venku ve školách, anebo k nim z naší pozice v ČR nemáme přístup. Je pravděpodobné, že zdaleka nejrozsáhlejší pravidelná výuka venku probíhá ve Skandinávii díky hnutí samotných učitelů pod pojmem *udeskole* či *uteskole*. Jeho popularita v posledním desetiletí dále vzrostla a ve školním roce 2013/2014 pravidelně učilo venku téměř 20% dánských základních škol a nejspíše ještě větší počet škol v Norsku.^{6, 17, 18} Skandinávský přístup

k výuce venku podrobně představíme na straně 82.

Na druhou stranu i v zahraničí můžeme

pozorovat rostoucí zájem o toto téma, a to nejen ze strany výzkumníků nebo neziskových organizací, ale také veřejných institucí zodpovědných za vzdělávání. V některých evropských zemích se v posledních letech učení venku stává součástí oficiálních dokumentů, které určují státem danou podobu vzdělávání – to je jev do této doby nevídaný. Učit se venku je dnes povinnou součástí vzdělávání ve Skotsku.¹²⁰ Nové kurikulum našich nejbližších sousedů, v Bavorsku, doporučuje učit venku hned v několika vzdělávacích oblastech.¹²

V jiných zemích se sice učení venku výslovně nezmiňuje, avšak je zřejmé, že právě ono je jedním z účinných způsobů, jak novým požadavkům ve vzdělávání dostát. Dánská reforma na zlepšení veřejných škol například předepisuje zvýšení fyzického pohybu žáků ve školách, zaměření se na společenost a naplnění potřeb dětí, různorodější formy výuky či otevření školy místní komunitě.^{6, 197}

A podle nového Finského kurikula, které vstoupilo v platnost od roku 2016, školy musí poskytovat příležitosti pro experimentování, bádání, aktivní učení, fyzickou aktivitu a hru a každý rok musí

realizovat alespoň jeden mezioborový učební modul.⁸¹ Z těchto důvodů můžeme předpokládat nárůst učení venku, mimo budovu školy, v některých zemích už v blízké budoucnosti.



„Pravidelné školní vzdělávání venku, které naplňuje státní kurikulum, je pořád vzácným úkazem.“

— Christoph Becker a kol.¹²



Překážky

Co učení venku brání?

„Jsou tam klíšťata, jsou tam stromy, z těch se dá spadnout, padají větve a včera přšelo a je tam bahýnko. To jsou hrozný průšvihy.“

– učitel³⁷

V oddíle o přínosech jsme viděli obrovské množství výhod učení venku. Přesto pravidelná výuka venku není rozšířena ani u nás, ani v zahraničí, jak jsme ukázali v oddíle o současné realitě. Jak je to možné? Jaká síla tomu brání? Jaké jsou překážky, které znesnadňují učení venku? A co naopak výuku venku povzbuzuje?

Výzkumu bariér pro učení venku se věnuje poměrně rozsáhlá zahraniční literatura.^{52, 55, 169, 212} U nás sice zatím chybí větší studie zaměřená výhradně na tuto problematiku, přesto máme řadu zajímavých dílčích poznatků, ať už z výzkumu *Environmentalní výchova z pohledu učitelů*,³⁷ anebo z dalších studií či evaluací jednotlivých programů, doporučujících nějakou formu učení venku v přírodě, především od Jana Činčery.^{33, 34, 38} Z tohoto důvodu dále v tomto oddíle sice hodně vycházíme ze zahraničních zdrojů, ale snažíme se je v co největší míře doplnit dostupnými informacemi z českého prostředí.

Následující popis překážek pro učení venku má omezení, na která je vhodné předem upozornit. Na jednu stranu platí, že překážky jsou

obecné povahy a že stejným překážkám čelí učitelé v České republice, Norsku, Anglii, USA, v Turecku či na Novém Zélandu. Na druhou stranu se ale ukazuje, že překážky jsou do značné míry relativní, jsou vždy ovlivněny kontextem, závisí na konkrétních učitelích a jejich konkrétní situaci v zemi, v obci, ve škole a ve třídě. Navíc se překážky proměňují v čase, ruku v ruce s rostoucí zkušeností učitelů s výukou venku a proměňujícím se společenským kontextem.²¹⁴ Shrnutí překážek na dalších stránkách je tedy třeba brát do jisté míry jen jako orientační, přesnější obrázek by nám mohli přinést jen hlubší, reprezentativní a aktuální výzkum v českých školách.

Někteří autoři také upozorňují na obtížnost rozlišit bariéry *pocitované učitelů*, od *skutečných* bariér pro výuku venku.¹⁶⁹ Zcela je od sebe odlišit asi ani není možné. V následujícím přehledu přesto představíme jak překážky, o kterých učitelé nejčastěji mluví, tak překážky, jejichž význam a závažnost odhalily až provedené analýzy. Oba pohledy, naslouchání problémům učitelů a hledání hlubších příčin, mají svoje opodstatnění a přinášejí zajímavá zjištění.

„Učitelé přírodní školní zahradu zdaleka nevyužívali tolik, kolik by mohli – hlavně proto, že je to nikdo nenaučil, chyběly jim znalosti, vzdělávací materiály a podpora vedení.“

– Janet Dymont⁵⁷

„Mnoho škol se nechá odradit falešným pocitem, že učení venku se pojí s velkou mírou rizika, těžkopádnou byrokracií a nedostatkem peněz, času a zdrojů.“

– Vzdělávací komise Parlamentu Velké Británie⁹¹



Nepochopení smyslu učení venku a stereotypy ve výuce

„Školy, které pravidelně učí venku, pro to mají širší ospravedlnění. Výuku venku považují za nástroj, který jim pomáhá vytvořit holistické učební prostředí.“

— Raudi Skaugen a Tove Anita Fiskum¹⁸⁴

To, že někteří učitelé často učí venku a jiní prakticky vůbec, se nedá vysvětlit pouze větším nebo menším výskytem často zmiňovaných překážek, jako je nedostatek času či materiálů pro výuku venku. Souvisí to s celkovou pedagogickou orientací učitelů, s jejich představou o potřebách dětí, o správné podobě vzdělávání i o povaze předmětu, který učí.⁵²

Učitelé i ředitelé škol musí být v první řadě přesvědčeni, že učení venku je pro ně – a pro děti – důležité. Randi Skaugen a Tove Anita Fiskum prováděly průzkum na norských školách, které vykazovaly dobré výsledky žáků ve státních testech a zároveň často učily venku. Učitelé a ředitelé na těchto školách sice kladli velký důraz na výsledky vzdělávání žáků, avšak ve stejné míře si cenili také celkového rozvoje osobnosti dětí, včetně jejich sebedůvěry, motivace, spolupráce nebo dobrých vztahů s ostatními. Výuka venku jim přinášela holistické prostředí podporující rozvoj celého člověka. Uvědomovali si, že dítě „neroz-

kvete“ ve třídě, ale jedine venku. Učení venku pak používali jako metodu, jak nechat dítě „rozkvést“ a přitom dosahovat dobrých akademických výsledků.¹⁸⁴ Podobné studie na Novém Zélandu ukázala, že pokud učitelé a zástupci vedení škol nerozumí tomu, k čemu je jim výuka venku dobrá, nevyužívají ji.⁶⁶

Dalšími faktory, které ovlivňují ochotu učitelů venku učit a ochotu ředitelů škol takovou výuku podporovat, je jejich vlastní citlivost k přírodě, jejich vztah k životnímu prostředí a jejich celková otevřenost pro výuku v okolí školy.⁶⁵ Důležitou podmínkou pro zavádění učení venku stejně jako jiných inovací je také ochota učitelů používat a zkoušet nové metody ve své výuce.¹¹⁹

Malé rozšíření výuky venku ve školách souvisí i se stereotypy, které jsme si o vzdělávání vytvořili. Byť je převažující učení uvnitř, ve třídě, relativní historickou novinkou, která se ujala v posledních 100 až 150 letech, dnes je natolik silně zakořeněno, že učení venku se mnohým lidem, učitelům, ředitel-

lům i rodičům, jeví jako něco nenormálního, nepřirozeného a neobvyklého.^{36, 37, 57, 212}

Pokud jsou učitelé přesvědčeni o smyslu a důležitosti učení venku a sami venku učí, zdaleka pak nepocítí různé překážky jako nepřekonatelné.²¹⁴ Platí tady okřídlené rčení „když se chce, tak to jde“.

To ukázal i průzkum mezi učiteli využívajícími platformu www.ucimesevenku.cz v České republice. Tito učitelé považovali učení venku za přirozené, sami venku učili, hledali pro to další inspiraci a většíne tradičních bariér nepřikládali velký význam.³³



„Taková bariéra, která... je zakořeněná hluboko v nás, je neschopnost opouštět různá klíše a stereotypy. ... Že se učí ve škole, a když se jede někam jinam, tak už tam výuka vlastně jako neprobíhá.“

— učitel³⁷