



Љиљана Б. Митић<sup>1</sup>,  
Марија Ј. Дејковић

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању,  
Врање, Србија

Валентина М. Златановић Марковић

Медицинска школа у Ужицу, Ужице, Србија

Стручни рад

## Ванучионичка настава у природи и друштва

**Резиме:** У раду су кривички анализирани основне карактеристике, као и дидактичко-методичке вредности и недостаци ванучионичке наставе у природи и друштвима. Циљ анализе је откривање могућности које ванучионичка настава у природи и друштвима окупља у оквиру реализације циљева и исхода наставног садржаја из области природи и друштва и друштвених садржаја, посебно у оквиру два вида учioniчке наставе: школе у природи и амбијенталне наставе. Иако је реч о различитим видовима васпитно-образовног рада, ако се јлански и стручно сироводе, уружају бројне могућности у свим фазама наставног процеса. Крајњи циљ је мисаоно ангажовање ученика као показатељ квалитетне наставе.

**Кључне речи:** настава у природи и друштвима, ванучионичка настава, амбијентална настава, школа у природи.

### Увод

Обрада садржаја о природним и друштвеним појавама у разредној настави, као и учовање њихове међусобне повезаности и условљености, пред учитеља 21. века ставља један веома комплексан задатак. Учитељев задатак је да пла-

нира и нуди активности које ће ученицима ово омогућити. То није нимало лако, па је било и покушаја да се садржаји који се односе на природне и друштвене појаве, а које ученици свакодневно учовавају и пре поласка у школу и стичу одређена искуства, сведу на мноштво појединачних наставних јединица које су се обрађивале свака за себе, без указивања на њихову нераскидиву везу,

1 ljiljanam@pivr.ni.ac.rs

што свакако није давало довољно добре резултате. Објективна стварност може се разумети само као јединствена целина која ће се посматрати са различитих становишта. То је једини исправан и деци узраста од 1. до 4. разреда основне школе прихватљив приступ. Стога не чуди чињеница да се данас све више говори о учењу ван учионице, односно о различитим облицима ванучионичке наставе и њиховом значају. Идеја о учењу о некој појави из аутентичног окружења, наравно, није ништа револуционарно (о њој се говори још у 17. веку). Принцип очигледности златним правилом наставе дефинише педагошки класик Јан Амос Коменски: „Све треба сазнавати сопственим посматрањем. Нека из тога за учитеље произиђе златно правило да се пред чула има износити што год се може. Односно оно што је видљиво – чулу слуха, што миришемо – чулу мириса, што има укуса – чулу укуса, што је опипљиво – чулу пипања; а ако више чула у исти мах могу нешто да осете, треба то изнети пред више њих одједном” (Komenski, 1997: 177).

Ванучионичка настава, у којој принцип очигледности, али и готово сви дидактички принципи налазе своје пуно испуњење, подразумева потпуно измештање из оног устаљеног, као и много веће припремање, планирање, промишљање и уопште ангажовање од стране наставника, па се и данас не спроводи у мери у којој је то потребно. Иако, бар код нас, нема много истраживања која би поткрепила тезу да је овај вид наставе сврсисходнији и даје знатно боље резултате код ученика који је похађају, општепознато је да ће ученици на узрасту који је предмет интересовања у овом раду боље научити о некој природној појави непосредно је посматрајући него када би о томе слушали у учионици. Зато овај рад представља покушај да се укаже на велики значај изласка из учионице и учења о некој појави у аутентичном окружењу, као и на све предности које овај вид рада и учења има у односу на друге, карактеристичне за учионицу.

## Ванучионичка настава

У нашим школама од видова наставе ван учионице још увек су најзаступљенији тзв. час у природи и школа у природи. Веома мало и тек у скорије време почиње да се говори о амбијенталној настави, која, иако готово важи за синоним школе у природи, ипак подразумева суштинске разлике.

„Ванучионичка настава представља могућност промене перспективе како наставника тако и ученика, подстиче креативни моменат и појачава сарадњу. Учење и поучавање ван школских зидова подстиче мотивацију и радозналост код ученика, док код наставника интензивира могућност измене праксе. Можда највише од свега искуства образовања у природи нуде шансе за истраживање и формирање личних вредности, ставова и понашања у складу са околином и самим собом” (Yerkes & Haras, 1997; према: Anđelković, Mihajlović, 2012: 241).

Ванучионичке активности односе се на све врсте наставних и ваннаставних васпитно-образовних активности које су организоване изван школске зграде и обухватају реализацију циљева једног или више наставних предмета у различитом временском трајању. Прецизније, учење у ванучионичком окружењу односи се на: учење о природи, друштвеном окружењу, односу природе и друштва, о себи и другима, као и стицање различитих практичних вештина (Rickinson et al., 2004; према: Ristić, Blagdanić, 2017).

Поједина истраживања, спроведена како би се испитао васпитно-образовни значај наставе ван учионице, указују на позитивне ефекте када је реч о ставовима, уверењима, друштвеним вештинама, стварању позитивне слике о себи и другима, позитивном утицају на креативност, самосталност, али, као што је већ у уводном делу овог рада истакнуто, нема много података који иду у прилог претпоставци да овај вид

наставе позитивно утиче на академске вештине, односно постигнућа ученика.

Резултати истраживања о ставовима учитеља о примени амбијенталне наставе у почетном еколошком образовању указују на позитивне ставове учитеља везане за примену амбијенталне наставе у овој области, мада се може закључити да је њихова мотивација на недовољном нивоу јер нису још сагледали свеобухватне потенцијале (Вајић и сар., 2020: 328–329).

Истраживање које се односило на ставове и искуства учитеља у Србији о настави у природи резултирало је закључком да већина учитеља у Србији који су чинили узорак није свесна потенцијала који овакав вид наставе доноси па је неопходно континуирано подизати свест учитеља о овом значајном питању (Михајловић, 2012: 199)

Код нас се, међутим, још увек више теоретише и полемише о предностима и недостацима наставе у природи, а пракса се своди на покушаје појединих учитеља ентузијаста да наставу учине занимљивијом и креативнијом за своје ученике, да их што више мотивишу и покрену на што самосталније учење, а у свету су школе које промовишу овакав начин рада све заступљеније, а све у складу са општим трендом 21. века – повратак човека природи. Тако је, на пример, једна од основних карактеристика финског образовног система, који годинама уназад важи за водећи у свету, управо нагласак на ванучионичком учењу. Школски дан једног финског ученика је веома кратак а Финци сматрају да се веома велики део учења одвија ван учионице. Данске „шумске школе” подразумевају отворени простор као замену за учионицу. У њему се деца слободно крећу, истражују, уче о природи из саме природе.

Оно што савремена школа промовише свакако је активан однос према учењу, што самосталније запажање, доношење самосталних закључака, конструисање нових знања. Учење

ван учионице надовезује се на учење у учионици. Ученике је најпре неопходно припремити за овакав начин учења. Учење у непосредном окружењу ученике охрабрује да раде тимски, развијају и индивидуална интересовања, оспособљава их за решавање проблема и развија критичко мишљење. Не могу се занемарити ни конкретне образовне вредности иако их неки оспоравају, јер морамо се сложити да ће нпр. дете лакше уочити промене у шуми настале услед смене годишњих доба посматрајући шуму, него да о томе слуша од учитеља или посматра слике и сл. „Суштина дефиниција које одређују изванучионичку наставу је у томе да је она посебна врста наставе, односно свако организовано учење којим се реализују програмски садржаји изван уобичајеног школског простора (учионице), без обзира на мјесто и вријеме трајања. Мјесто извођења може бити, како природна (ливаде, шуме, паркови, околине ријека, ботаничке баште, зоолошки вртови, повртњаци и њиве....), тако и друштвена средина (културно-просветне установе, здравствене установе, привредни објекти” (Radivojević, Jelić, 2016: 236).

Настава ван учионице пружа могућност ученицима да оно о чему су слушали и учили на часу примене на конкретну ситуацију. Учење ван учионице је процес који подразумева активно учење утемељено на принципу да је искуство најбољи учитељ. Ученици се суочавају са новим проблемима, настоје да их реше у датим околностима, формирају нове претпоставке, проверавају их и самосталније него што је то уобичајено долазе до нових сазнања. Сусрећући се са различитим искуствима и проблемима, ступају у интеракцију са светом који их окружује, али и са својим вршњацима. Овакав вид наставе подразумева коришћење и стицање знања из различитих области, дакле, подразумева један целовит приступ свету који нас окружује и интегрисање нових чулних искустава, а то је најприменији начин посматрања појава за ученике у разредној настави.

Осим часа у природи, који није реткост када је реч о нашим школама, али који суштински не мора да подразумева искусствено учење, већ само промену простора у коме ће деца обављати уобичајене активности неког предмета, код нас су годинама заступљене екскурзије, излети, посете, а посебно ћемо се осврнути на школу у природи и амбијенталну наставу и њихове дидактичко-методичке вредности, сличности и разлике.

### Школа у природи

Прву у свету познату тзв. шумску школу отворила је Ела Флатау 1952. године у Данској, а инспирисана свакодневним окупљањем своје и комшијске деце у оближњој шуми. Ова школа имала је упориште у валдорфском приступу образовању, који се заснива на игри са одраслима као помагачима, а не учитељима, где деца не користе уџбенике као основне изворе знања већ све оно што их окружује.

Учење на отвореном је саставни део шведског школства више од сто година. Шведске шумске школе подразумевају боравак на отвореном уз неизоставно учење разних вештина попут санкања, скијања, вожења кануа и сл.

Скандинавске земље имају континуитет када је реч о настави у природи која се не своди на пуки боравак на отвореном, већ подразумева учење о некој појави из непосредног суочавања са њом.

„Затим, настава у природи се у скандинавским земљама у многим школама (не свим) реализује континуирано током школске године, што доноси позитивне резултате како у домену учења које се одвија у реалном животном контексту тако и у домену примене знања и развоја социјалних вештина ученика. Поред наведених позитивних ефеката, треба истаћи да реализација наставе у природи може допринети бољим међуљудским односима, бољој сарадњи школе са

родитељима, локалном заједницом и друштвеним институцијама” (Dubljanin i sar., 2019: 189).

Вртићи на отвореном у Немачкој нуде комбинацију шумских и традиционалних вртића, где деца јутра проводе у природи, а поподне унутра. Последњих година шумски вртићи у Немачкој постају јако популарни, па их данас има више од 1500.

Прва учионица на отвореном у Сједињеним Америчким Државама отворена је 1927. године, а прва савремена шумска школа у овој држави отворена је 1996. године у Калифорнији. Популаризацији школа на отвореном у Сједињеним Америчким државама посебно је допринео Ричард Лоу, односно његова књига *Последње деце у шуми*, а која промовише значај провођења времена на отвореном.

Године 1995. под утицајем данских шумских школа отворена је и прва таква школа у Великој Британији. Ученицима се омогућава приступ радионицама у којима се израђују најразличитији алати, као и различите технике резбарења дрвета.

Од 2011. године у Аустралији функционише тзв. *bush kindergarten*. Васпитачи и деца се охрабрују да напусте традиционално окружење за учење и своју шансу за стицање нових знања проналазе на отвореном, било да је реч о ливади, плажи, шуми...

Службе за бригу и образовање у раном детињству на Новом Зеланду основале су еколошке школе. Ове школе су засноване на аутохтоним маорским погледима на свет који имају снажну повезаност са местом и дубок и духован однос са копном, планинама, рекама и океанима.

У Канади од 2007. године раде школе познате као FNS (енг. *Forest and Nature School*), а последњих деценија шумске школе постају популарне чак и у кинеским урбаним срединама, упркос бројним ограничењима које оваква средина подразумева. Такође, бег од строгих правила јапанског друштва довео је до настанка ја-

панских шумских школа, у којима је нагласак на чулном искуству<sup>2</sup>.

Код нас школа у природи подразумева посебан вид целодневног организованог васпитно-образовног рада, који је испланиран годишњим планом и програмом школе, а који се реализује након детаљних припрема. Циљ организовања школе у природи, иако подразумева стицање одређених знања, ипак је првенствено васпитног карактера. Социјализација кроз целодневно дружење са вршњацима, боравак у природи, развијање еколошке свести, испуњеност дана креативним садржајима попут представа, ревија фризуре, маскенбала, квизова, шетњи у природи, спортских такмичења јесу само неке од предности овако организоване наставе. Школа у природи има дугу традицију организовања, некада се звала рекреативна настава, летња школа, настава у природи, али се ови термини данас сматрају неадекватним.

„Упркос бројним проблемима који су се последњих деценија јављали у реализацији ових програма, условљених углавном техничко-организационим, махом непедagoшким питањима, уз уважавање стручних анализа, као и магистарских теза утемељених на чврстим теоријско-методолошким основама, овај облик васпитно-образовног рада основне школе добија све значајније место у реализацији циљева и задатака основне школе. Њене педагошке вредности и предности над осталим облицима рада више није потребно посебно доказивати. Доказ за то су и одласци ученика у школу у природи, чак и у периодима израженијих друштвено-економских криза (Nikolić, 2011: 33).

О школи у природи као амбијенту интензивнијих васпитних утицаја још се каже: „Боравком у школи у природи, карактеристике просторног окружења ученика наглашеније от-

варају и питање њихове социјалне и психолошке ситуираности. Наиме, ученици активно проводе укупно време целодневног боравка и рада у школи у природи у колективном животу, у интензивној комуникацији и интеракцији, међусобно и са учитељем. То је повољна околност за шире педагошко деловање на развој личности ученика, посебно њихов социо-емоционални развој” (Zdravković i sar., 2011: 125).

Несумњиво, само напуштање учионице и сусрет са новом средином на ученике ће утицати позитивно. Деца узраста који подразумева разредна настава позитивно реагују на промену, нарочито када узмемо у обзир чињеницу да, хтели ми то да признамо или не, у нашим школама упркос вишегодишњим покушајима да се нешто суштински реформише и даље преовладава предавачко-испитивачки вид наставе. Нема потребе посебно истицати значај сусрета детета са природом, значај искуственог учења, за шта су могућности, када је реч о садржајима које разредна настава у оквиру различитих предмета подразумева, готово неограничене. Оно што је, међутим, спорно јесте чињеница да школа у природи, онаква каква је дефинисана и предвиђена годишњим радом школе код нас, не подразумева нужно било какво другачије учење у односу на уобичајено учионичко. Нажалост, промене се сведе искључиво на промену простора. Дакле, деца један део дана проводе савладавајући наставне садржаје које би савладавали и у редовним околностима у учионици, а други део дана испуњен је бројним ваннаставним активностима, најчешће су то шетње у природи, спортске активности и активности забавног карактера (караоке, маскенбали, ревије фризуре, журке са аниматорима...). Тешко да, када говоримо о школи у природи какву имамо у нашој образовној пракси, можемо говорити о некаквом виду искуственог учења, односно учења из аутентичног амбијента. Зато је недопустиво оно што се данас веома често дешава, а то је поистовећивање школе у природи са амбијенталном

2 Детаљније на: <https://www.growingwildforestschool.org/post/the-brief-history-heritage-of-forest-schools-around-the-world>.

наставом. Наравно да би учитељи могли да искористе предности амбијента у коме се одвија школа у природи и наставу организују тако да ученици одређене садржаје савладавају на очигледним примерима, али на то их ништа не обавезује и своди се на њихову креативност и добру вољу. Слободно можемо да закључимо да вид наставе, у нашем школству познат под термином *школа у природи*, у пракси није ништа друго сем вишедневне екскурзије испуњене многобројним ваннаставним активностима, да су њене предности вишеструке када говоримо о васпитним циљевима, али и да су академска знања која ученици у њој стичу веома дискутабилна и да је сам термин у том смислу неадекватан. Док се код нас под школом у природи подразумева одлазак у Врњачку Бању или на Златибор, у другим земљама у окружењу и шире школа у природи је синоним за учење у природи, односно учење о природи од саме природе. Примера ради, у Хрватској постоји програм учења из искуства у природном окружењу под називом *Outward bound Croatia*, а чије је основно полазиште Кантово уверење да свако знање почиње искуством. Како би стекли нова знања, пред ученицима су бројни задаци и изазови које учитељи, али и сама природа намећу. Они не уче о компасу на часу природе и друштва гледајући његове делове на слици у уџбенику или, у најбољем случају, тако што ће им га учитељ показати, већ добијају задатак да се помоћу компаса и карте самостално снађу у природи. Наравно да ће знања до којих долазе тако што ће морати максимално да ангажују све своје капацитете бити знања за цео живот, за разлику од онога што у готовом облику нуди учење у учионици. Искусствено учење, дакле, кључно је за стицање знања која ће детету користити током читавог живота. Примера овако организованог учења у свету је много, али нажалост не и код нас.

## Амбијентална настава

Једно од обележја амбијенталне наставе које је најочигледније јесте да се одвија у одређеном простору ван учионице. То је свакако главни разлог поистовећивања амбијенталне наставе са другим видовима наставе ван учионице, посебно са школама у природи, о чијим је карактеристикама било речи у претходном делу рада. Један од разлога може лежати у чињеници да се упркос бројним предностима које пружа о њој код нас још увек недовољно говори. „На нашим просторима се о амбијенталној настави у оквиру дидактике и методике наставе говори спорадично. Препознавање потенцијала природних и друштвених контекста и њихово коришћење у смислу иновирања васпитно-образовне праксе представља занимљиво, али још увек недовољно истражено подручје” (Anđelković, Stanisavljević-Petrović, 2013a: 49).

Једно од суштинских обележја амбијенталне наставе је и давање предности оним активностима, методама и облицима рада који подразумевају што ангажованији однос ученика према садржајима из непосредног окружења, као и већу флексибилност у одабиру садржаја којима ће се бавити, уз инсистирање да се садржаји усвојени у учионици посматрају и примењују у различитим амбијентима, као и пружање могућности да се повежу садржаји различитих области. Чињеницу да деца радо борава у природи и несвесно, играјући се и бавећи се разноврсним активностима, усвајају нова знања, свакако треба максимално искористити. Међутим, амбијентална настава не подразумева само контакт детета са природом и учење о биљкама, животињама, води, земљишту и сличним садржајима. Амбијент за учење могу бити и музеј, галерија, продавница, фабрика, раскрсница, пијаца... „Док школско учење фаворизује усвајање крајњих продуката научног истраживања, учење путем амбијенталне наставе одликује се високим степеном усвајања научног на-

чина мишљења и ангажовања ученика почевши од истраживачких процедура уочавања, до издвајања и прикупљања материјала” (Mladenović i sar., 2015: 133). Наравно, овакав рад подразумева и висок степен ангажовања и стручно вођење од стране учитеља, па је можда то један од разлога што амбијентална настава није још увек заживела у нашој пракси, или бар не у оној мери у којој је то потребно.

Ученици су у амбијенталној настави у директном контакту са изворима знања, уче о некој појави из њеног аутентичног окружења, интегрисано, како се налази у самој природи. „Значајна предност амбијенталне наставе у односу на класичну наставу, која се изводи у учионици, представља могућност коришћења интегративног приступа у процесу учења и сазнавања. Деца стварност доживљавају целовито” (Anđelković, Stanisavljević-Petrović, 2013b: 104). У директном контакту ученици сами посматрају неку појаву целовито, онако како се аутентично и налази у природи, уочавају, овладавају практичним вештинама, примењују раније стечена знања, повезују их, проширују, пред њима су неке проблемске ситуације до чијег решења треба да дођу, они не примају информације, већ сопственим ангажовањем долазе до њих. Никако не смемо занемарити ни комуникацијске вештине, које се овде такође развијају. Ученици су упућенији једни на друге, сарађују, размењују ставове и искуства.

Организација амбијенталне наставе није једноставна. Осим великог ангажовања учитеља, потребно је задовољити и бројне техничке и материјалне услове. Међутим, амбијентална настава не подразумева само боравак на неком удаљеном месту више дана. Може се организовати у виду једног наставног дана или часа. Сложићемо се да није много сложено издвојити један или два школска часа и одвести децу на пијаци или до оближњег парка како би, на пример, посматрали промене и плодове које је донела јесен.

То од учитеља захтева извесно ангажовање, давање јасних инструкција, упућивање на оно што би требало да буде предмет ученичког интересовања, али бенефити за децу су многобројни. Имаће прилику да посматрају, уочавају и сами закључују које је то плодове или промене донела јесен на пијаци, односно у парку. Таква настава је динамичнија и свакако прихватљивија за ученике узраста од 1. до 4. разреда.

Стручњаци који се баве наставом неретко истичу да амбијентална настава нема никакво поткрепљење у некој од педагошких теорија. Ако у обзир узмемо све наведене карактеристике ове наставе, можда је тренутак да се осврнемо на конструктивистичку теорију учења, која учење посматра као процес где појединац (ученик) активно учествује у конструисању знања. „Конструктивистичке теорије учења разматрају како ученици активно стварају (конструишу) знања и искуства, кроз свесну обраду информација и личну интерпретацију наученог. У конструктивизму учење је процес открића и процес конструкције знања” (Zlatković, 2014: 30). На темељима постојећих знања ученици стварају/конструишу нова. Задатак наставника, према овој теорији, јесте да створи окружење за заједничко решавање проблема у којем ученици постају активни учесници у сопственом учењу. Учење је интерактивно и надовезује се на претходна знања. Дакле, може се рећи да се амбијентална настава највише ослања на конструктивистичке теорије учења. „Учење није пасивно складиштење, већ активна изградња знања, која мора бити подржана окружењем за учење. Улога наставника није да преноси знања, већ да подржава ученике у њиховом индивидуалном процесу учења путем уравнотежене мере поучавања” (Herczeg et al., 2019: 5117).

Намеће се закључак да амбијентална настава ипак има добро теоријско поткрепљење. Она, ако је добро и стручно испланирана и вођена, у себи сједињује све основне принципе, по-

чев од Коменсковог истицања значаја очигледности у настави, па до свих осталих (свесна активност, индивидуалност, доступност...).

## Закључак

На крају, идеја изласка деце из учионице и континуираног суочавања теорије са праксом јесте идеја коју је још на прелазу из 16. у 17. век промовисао Јан Амос Коменски. Од наставника се очекује да своја знања не преносе само у готовом облику ученицима већ да их максимално мисаоно ангажују и наводе да што самосталније закључују и већ постојећа знања надограђују, примењују у пракси и повезују са различитим областима. Иако ће многи рећи да принцип очигледности не припада Коменском, већ да су још антички филозофи истицали значај чулног искуства у процесу стицања сазнања, ипак је Коменски неко ко је први овај принцип детаљно образложио, дефинисао и дао му педагошки смисао. Како још Коменски па и многи пре њега истичу значај чула као полазишта у стицању знања, која се касније мишљењем надограђују у апстрактна, не можемо о идеји учења о садржајима наставе природе и друштва изласком у природу или неко друго окружење, како бисмо непосредно о некој појави или процесу учили, говорити као о нечему потпуно иновативном. Међутим, не можемо ни да се отнемо утиску да се у нашој образовној пракси овакви видови наставе, који подразумевају напуштање учионице и суочавање са појавама о којима уче у њиховом аутентичном окружењу, ангажујући притом сва своја чула и мисаоне активности (посматрање, запажање, закључивање...), примењују у довољној мери. Такође, веома често, и када се изађе из учионице, може се поставити питање сврсисходности такве активности јер не можемо сваки одлазак, на пример, у воћњак или галерију назвати наставом, нити ће то само по себи представљати учење. Да бисмо нешто назвали наставом, мора бити добро испланирано, вође-

но систематски и стручно, са јасно дефинисаним циљем. Школа у природи представља одличну прилику да се искористи окружење у којем се реализује и да се ученици упознају са одређеном појавом, о којој су учили у школи, у њеном аутентичном амбијенту, али пракса показује да се те предности не користе у довољној мери. У школи у природи нагласак је више на ваннаставним активностима и јачању васпитног утицаја школе. Такође, школа у природи организује се једном годишње у трајању од седам до десет дана, а знамо да садржаји природе и друштва, по свом карактеру и разноликости, пружају бројне могућности за измештање из уобичајених школских услова, и не само да пружају такве могућности већ је и настава ван учионице, када говоримо о овим садржајима много, ефикаснија ван учионице када се изводи плански и стручно. Из ових разлога, амбијентална настава, која се суштински разликује од других видова ванучионичке наставе по томе што захтева потпуно мисаоно ангажовање ученика и учење о одређеној појави из непосредног контакта са њом, заслужује већу пажњу стручњака који се баве наставом и њеним унапређењем. Она по свим својим основним обележјима одговара ономе што намећу захтеви савремене школе. Чињеница је да организација амбијенталне наставе није нимало једноставна, да подразумева и многе захтеве у техничком смислу, али је корист коју ученици добијају многострука и из тог разлога се мора више радити на њеном промовисању и што већој примени.

Рецимо још и то да свуда у свету људи постају свесни значаја повратка природи, посебно ако у обзир узмемо ситуацију изазвану пандемијом вируса корона. Наиме, показало се да су строге епидемијске мере практично онемогућиле уобичајени начин реализације наставе и њен знатни део се реализовао преко различитих онлајн-платформи. Имајући у виду чињеницу да школа није само настава и да поред образовних има и функционалне и васпитне задатке, наро-



чито у прва четири разреда основне школе, јасно је да су ученици били ускраћени за кључне бенефите које би добили у редовним околностима. Та ситуација је многе у свету навела да размишљају о алтернативним начинима извођења васпитно-образовног рада, што посебно подразумева учење на отвореном и излагање из зоне комфора, стављање деце пред бројне изазове и проблеме које треба да савладају у датим околности-

ма и тиме дођу до нових знања. Истраживања која су у току ће тек показати размере утицаја пандемије на образовни процес. Оно што је јасно у овом тренутку је да питање ванучионицке наставе постаје све актуелније, као и да је повратак човека природи неминовност 21. века.

## Литература

- *A Brief History of Forest Schools Around The World*. Retrieved September 6, 2021. from www: <https://www.growingwildforestschool.org/post/the-brief-history-heritage-of-forest-schools-around-the-world>.
- Anđelković, A., Mihajlović, N. (2012). Vanučionička nastava – mogućnost višestrukih promena u nastavi. *Metodička praksa*, 2, 237–250.
- Anđelković, S., Stanisavljević-Petrović, Z. (2013a). Učenje i poučavanje van učionice – ambijentalna nastava. *Nastava i vaspitanje*, 62 (1), 39–51.
- Anđelković, S., Stanisavljević-Petrović, Z. (2013b). Integrisana ambijentalna nastava u kontekstu reformskih procesa u školi. *Inovacije u nastavi*, 26 (2), 100–109.
- Bajić, M., Kozoderović, G. i Marić, M. (2020). Stavovi učitelja o primeni ambijentalne nastave u početnom ekološkom obrazovanju. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50 (4), 315–333.
- Dubljanin, S., Mihajlović, D. i Radović, V. Ž. (2019). Komparativna analiza modela nastave u prirodi u Srbiji i skandinavskim zemljama. *Teme*, 43 (1), 175–190.
- Herczeg, M., Winkler, T. & Ohlei, A. (2019). Ambient learning spaces for school education. *ICERI 2019 Proceedings*, 5116–5125.
- Komenski, J. A. (1997). *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mihajlović, D. (2012). Nastava u prirodi – iskustva i stavovi učitelja u Srbiji. [Teaching in nature – experiences and attitudes of teachers in Serbia]. *Norma*, 17 (2), 193–200.
- Mladenović, J., Golubović-Ilić, I. i Koprivica, M. (2015). Ambijentalna nastava prirode i društva. *Uzdanica*, 12 (2), 131–145.
- Nikolić, R. (2011). Mogućnosti škole u prirodi u socijalizaciji i suzbijanju nasilja u školi. U: Denić, S. (ur). *Škola u prirodi kao faktor socijalizacije i mogućnost suzbijanja nasilja* (31–43). Vranje: Učiteljski fakultet.
- Radivojević, D., Jelić, M. (2016). Izvanučionička nastava u nastavi prirode i društva. *Nova škola*, 11 (1), 235–250.
- Rickinson, M. et al. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London. Retrieved May 20, 2017. from www: [https://www.field-studies-council.org/media/268859/2004\\_a\\_review\\_of\\_research\\_on\\_outdoor\\_learning.pdf](https://www.field-studies-council.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf).
- Ristić, M., Blagdanić, S. (2017). Nove perspektive u obrazovanju – vanučionička nastava u digitalnom okruženju. *Inovacije u nastavi*, 30 (2), 1–14.

- Yerkes, R. & Haras, K. (1997). *Outdoor Education and Environmental Responsibility, Eric Digest: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*. Retrieved September 23, 2021. from www: <https://eric.ed.gov/?id=ED414112>.
- Zdravković, D., Stanojević, D. & Bogdanović, M. (2011). *Mogućnosti škole u prevenciji nasilja u školama*. U: Denić, S. (ur). *Škola u prirodi kao faktor socijalizacije i mogućnost suzbijanja nasilja* (120–133). Vranje: Učiteljski fakultet.
- Zlatković, B. (2014). *Psihologija učenja i nastave*. Vranje: Učiteljski fakultet.

### Summary

*The paper offers a critical analysis of the basic characteristics, as well as didactic-methodological values and shortcomings of the out of the classroom lessons of Science and Social Studies. The goal of the analysis is to discover the possibilities that this type of teaching and learning provides in the operationalization of the goals and outcomes of the teaching content of this school subject and other teaching content, especially in terms of two types of classroom teaching: school in nature and ambiental teaching. Although these are two different types of educational work, both school in nature and ambiental teaching, if well-planned and professionally implemented, offer numerous opportunities in all phases of the teaching process. The ultimate goal is the mental engagement of students as an indicator of quality teaching.*

**Keywords:** *Science and Social Studies lessons, out of the classroom lessons, ambiental lessons, school in nature*