

# STIČIŠČE MED POUKOM NEMŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA V OŠ IN POUKOM ZUNAJ UČILNICE NA PRIMERU MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA S CILJEM RAZVIJANJA OKOLJSKE OZAVEŠČENOSTI

MELANIJA LARISA FABČIČ,<sup>1</sup> ALJA LIPAVIC OŠTIR,<sup>1,2</sup>  
MAJA CIMERMAN SITAR<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija  
melanija.fabcic@um.si, alja.lipavic@um.si

<sup>2</sup> University of Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Arts, Trnava, Slovaška  
alja.lipavic@um.si

<sup>3</sup> Inter-kulturo, Maribor, Slovenija  
maja.cimerman@gmail.com

V prispevku se poskušamo izzivom antropocena, pred katere so danes postavljene šole, približati skozi prizmo treh pristopov: kako z izkustvenim učenjem posredovati učne vsebine v naravnem okolju in tako spodbujati celostni razvoj otrok (pouk izven učilnice), kako se skozi izobraževanje odzvati na kompleksne okoljske izzive (okoljsko ozaveščanje) in kako izboljšati pouk tujega jezika ter zmanjšati obremenjenost otrok s posredovanjem učnih vsebin z različnih področjih pri pouku tujega jezika (CLIL). Pregled teh pristopov kaže, da vsak utemeljeno pridobiva pomen v šolskem kontekstu. Ob tem gremo v prispevku korak dlje in vse tri pristope povežemo, saj se vsebinsko in metodološko nadgrajujejo. Z ekonomičnim združevanjem ciljev in vsebin lahko prispevamo k manjši obremenjenosti otrok, ne da bi ob tem izgubljali dorast znanja. Z metodami učenja, ki izhajajo iz pouka izven učilnice, pa lahko vplivamo na usvajanje kompetenc, ki so potrebne za prihodnost in so običajno manj prisotne pri pouku tujega jezika, kot so sodelovanje, kreativno in kritično pristopanje k izzivom ter empatijo. Dodatne pozitivne učinke opažamo pri zdravju otrok ter kvaliteti učenja in motivacije. Da bi lahko to povezanost pristopov preizkusili v praksi, so potrebne naslednje aktivnosti: izobraževanje učiteljev, ustvarjanje kvalitetnih učnih gradiv, ustvarjanje ustreznih pogojev na šoli in sodelovanje staršev.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2024.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.11)

ISBN  
978-961-286-823-9

**Ključne besede:**  
pouk nemščine kot tui  
jezik,  
pouk zunaj učilnice,  
okoljska ozaveščenost,  
medpredmetno  
povezovanje,  
stičišče



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2024.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.11)

ISBN  
978-961-286-823-9

# THE INTERFACE BETWEEN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL AND OUTDOOR LEARNING: THE EXAMPLE OF CROSS-CURRICULAR INTEGRATION FOR DEVELOPING ENVIRONMENTAL AWARENESS

MELANIJA LARISA FABČIČ,<sup>1</sup> ALJA LIPAVIC OŠTIR,<sup>1,3</sup>

MAJA CIMERMAN SITAR<sup>3</sup>

<sup>1</sup> University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia  
[melanija.fabcic@um.si](mailto:melanija.fabcic@um.si), [alja.lipavic@um.si](mailto:alja.lipavic@um.si)

<sup>2</sup> University of Ss. Cyril and Methodius, Faculty of Arts, Trnava, Slovakia  
[alja.lipavic@um.si](mailto:alja.lipavic@um.si)

<sup>3</sup> Inter-kulturo, Maribor, Slovenia  
[maja.cimerman@gmail.com](mailto:maja.cimerman@gmail.com)

## Keywords:

German as a foreign  
language,  
outdoor learning,  
environmental awareness,  
cross-curricular integration,  
interface

This paper discusses the challenges of the Anthropocene that schools are facing today through the prism of three approaches: How to deliver learning content in the natural environment through experiential learning to promote children's holistic development (outdoor learning), how to respond to complex environmental challenges through education (environmental awareness raising), and how to improve foreign language teaching and reduce the amount of learning through delivering content from different subjects in foreign language teaching (CLIL). A review of these approaches shows that each of them is rightly gaining relevance in the school context. The paper goes one step further and links the three approaches, as they build on each other in terms of content and methodology. By combining objectives and content in an economical way, we can reduce the workload of children without lessening the increase of knowledge. We can also further the acquisition of competences needed for the future, which are usually less present in foreign language teaching, like cooperation, creative and critical approaches to challenges and empathy. To test this integration of approaches in practice, the following activities are needed: teacher training, the creation of quality teaching materials, the creation of appropriate school conditions and parental involvement.



## 1 Uvod

Reklo *Svet je eno!* na kratko pove, da je prepletenost pojavov in procesov na tem planetu očitna, nujna in nepogrešljiva. Kot takšna ni samo nekaj, kar živi kot ideja, ampak se realizira na najrazličnejših področjih življenja, pri čemer se ne more izogniti šolskemu polju. Z vstopom ideje o povezanosti pojavov in procesov pa v šolskem polju trčimo na ustaljene in umetne vzorce deljenja pojavov in procesov na tako imenovane šolske predmete, kar seveda ne odslikava realnosti in šolo potiska iz nabora učnih priložnosti za življenje. Zdi se, da je rešitev tega neugodnega položaja uvedba kroskurikularnih tem na različnih stopnjah v šolskem sistemu. Toda če si ogledamo učne načrte v slovenskem prostoru, kaj hitro ugotovimo, da so kroskurikularne teme zastopane skromno, skrito in vse preveč odvisno od posameznih učnih gradiv in dela posameznih učiteljev in učiteljic. Ob vsem tem pa dandanes vprašanje kroskurikularnih tem sploh ni več vprašanje upoštevanja, ampak je predvsem vprašanje, kako bomo v obdobju antropocena generacijam otrok in mladostnikov posredovali teme, ki jih je to obdobje v svoji kompleksnosti produciralo in jih še naprej dnevno generira. Avtorice tega prispevka vidimo odgovor na to vprašanje predvsem v povezovanju posameznih pristopov. V pričujočem prispevku želimo v ospredje postaviti tri pristope, ki se nam zdijo ne samo realno povezljivi, ampak se tudi smiselno dopolnjujejo in s tem pouk navezujejo na današnje življenje. Obenem pa mu dajejo neko komponento pogleda v prihodnost, saj vsem vključenim v izobraževanje omogočajo razmislek o dobi, ki jo živimo, ter razvijajo kompetence za prihodnost.

Pristopi, ki jih želimo v prispevku povezati, so: pouk izven učilnice, okoljsko ozaveščanje (okoljska vzgoja) in medpredmetno povezovanje pouka nemščine kot tujega jezika. Pokazati želimo, kako je pristope zaradi njihovih značilnosti mogoče povezovati in kje vidimo tiste stične točke, za katere menimo, da so dosegljive in izvedljive za vsakogar, kdor danes poučuje v našem ožjem in širšem okolju ter na različnih stopnjah v šolskem sistemu. S tem želimo slediti viziji šole za prihodnost, tj. šole v realnosti antropocena, saj menimo, da je to osrednja naloga in največja odgovornost izobraževanja.

Prispevek temelji na analizah in primerjavah teoretičnih postavk, hkrati pa vsebuje ilustrativne primere. Ob tem ga razumemo tudi kot prvi korak v širše zastavljene empirične raziskave stičišča med omenjenimi tremi pristopi.

## 2 Pouk zunaj učilnice kot izziv današnje šole

Ljudje smo večino časa svojega obstoja živeli v naravi in z naravo. Natančno smo morali opazovati svojo okolico, saj nam je nudila hrano in zaščito, hkrati pa je bila tudi vir nevarnosti. Za razliko od prirojenih reakcij na nevarnosti, ki so ostajale stabilne skozi mnoge generacije, se je učenje razvilo kot odziv na spreminjajoče se pojave v okolju. Prenos teh znaj z ene generacije na drugo je človeka postavil v edinstven položaj in predstavlja enega od pomembnih dejavnikov za uspešnost naše vrste.

Najpomembnejše stvari, ki se jih je vsak posameznik lahko naučil, so bile povezane z natančnim opazovanjem narave in njenih pojavov – prepoznavanje užitnih in strupenih rastlin, branje živalskih sledi, napovedovanje vremena ali izbiranje najbolj primernih surovin za izdelovanje orodja. Ljudje so se učili z opazovanjem in preizkušanjem, ob tem pa so zmeraj morali s kotičkom očesa opazovati tudi svojo okolico in pozorno spremljati dražljaje, ki bi lahko pomenili nevarnost. Učenje se je torej odvijalo med gibanjem, v okolju, kjer se je odvijalo tudi življenje samo. Tako je daleč najdaljše obdobje človeškega razvoja učenje potekalo zunaj, in sicer z učenjem skozi prakso. Šele v zadnjem stoletju se je premaknilo v »majhno škatlo, ki ji pravimo učilnica« (Nixon 1997, str. 31 – 35).

Povezava med učenjem, naravnim okoljem in gibanjem je še vedno slabo raziskana, čeprav v zadnjih letih vse bolj pridobiva pomen in številne študije empirično dokazujejo, da tako naravno okolje in gibanje kot tudi izkustveno učenje pozitivno vplivajo na učenje (Jucker, von Au 2022). Pri tem gre za preplet dejavnikov in pogosto je težko izluščiti, kje natančno leži vzrok za pozitiven vpliv. Gibanje, na primer, pozitivno vpliva na vrsto dejavnikov; od povečanega pretoka kisika v možganih, boljše fizične pripravljenosti do bolj kvalitetnega spanja, kar se potem kaže kot pozitivni učinki na učenje v obliki povečane koncentracije, motivacije in pomnjenja. Naravno okolje pa deluje pomirjujoče in učenkam oz. učencem pomaga doseči stanje, v katerem so sposobne/-i bolj uspešno sprejemati in predelovati

informacije, hkrati pa okolje samo spodbuja tudi bolj sodelovalne in aktivne načine poučevanja.

Čeprav je za množično izobraževanje 20. stoletja prehod v zaprte prostore šol vsekakor predstavljal številne prednosti, se postavlja vprašanje, ali enak koncept še vedno ustreza potrebam 21. stoletja ali pa bi ga bilo smiselno na novo premisliti in dopolniti s praksami, ki po eni strani bolje ustrezajo potrebam otrok, po drugi strani pa uspešneje naslavlja izzive 21. stoletja. Eden takšnih odgovorov je zagotovo pristop, ki ga imenujemo *pouk (učenje) zunaj učilnice*, saj raziskave kažejo, da hkrati odgovarja na različne potrebe učenk oz. učencev in spodbuja specifična znanja in kompetence, ki se zdijo ključni za prihajajoče obdobje.

Pomen gibanja za razvoj in zdravje otrok je nesporno dokazan, a kljub temu le petina slovenskih otrok, starih 11, 13 in 15 let, dosega priporočila Svetovne zdravstvene organizacije, po katerih naj bi se otroci vsak dan gibal vsaj eno uro (Jeriček et al. 2019). Vse večje zahteve po akademskih dosežkih in preživljanje časa v okviru strukturiranih učnih dejavnosti, prekomerna uporaba elektronskih naprav, izguba zelenih površin in tudi starševski strah pred nevarnostmi, ki morebiti prežijo zunaj, so privedli do položaja, ko vse več otrok veliko večino svojega časa preživlja v zaprtih prostorih. To pa ima vpliv na njihov razvoj tako na telesnem kot na duševnem področju.

Za marsikaterega otroka predstavlja čas, ki ga v okviru šole ali podaljšanega bivanja preživi zunaj, edini kakovostni čas izven zaprtih prostorov. To se precej razlikuje od nekdanje šole, ko je čas v prostorih šole predstavljal večinski čas, ki so ga otroci preživeli v zaprtih prostorih. Danes tako otroci kot učiteljice oz. učitelji v šoli in prostem času preživijo povprečno 10 ur v sedečem položaju (Završnik in Pišot 2005). Poleg drugih sprememb v načinu življenja gre vzroke za porast težav, kot so slabša koncentracija, nemirnost in agresivno vedenje ter druge podobne težave, ki jih učiteljice oz. učitelji opažajo pri svojem delu, iskati tudi v pomanjkanju gibanja in časa, preživetega zunaj. Potrebno je torej razmisliti o učnih pristopih, s pomočjo katerih bi lahko omilili ta trend.

Ob fizičnem in psihičnem zdravju otrok pa so pred nami tudi številni globalni izzivi, ki potrebujejo kreativne in empatične načine soočanja, predvsem pa zahtevajo sodelovanje in skupen odziv. Pred nami so tako podnebna kriza in hitra izguba biodiverzitete na planetu kot tudi vprašanje demokracije v času socialnih medijev in digitaliziranega sveta, izzive predstavljajo tudi naraščajoča raznolikost znotraj družbe in šolskih razredov, izguba občutka skupnosti in obup nad nemočjo lastnega vplivanja na svet. Zato OECD v svojem Učnem kompasu 2030 ugotavlja, da vse kompetence in veščine, ki naj bi jih učenke oz. učenci prihodnosti pridobile/-i, slonijo na treh ključnih temeljih: kognitivnih temeljih, temeljih povezanih z zdravjem, ter socialnih in emocionalnih temeljih (OECD 2019).

Da bi lahko ustrezno odgovorili na te izzive, potrebujemo odporne, zrele in zdrave odraščajoče, ki so se sposobni soočiti z vse večjo kompleksnostjo sveta in lahko obvladajo učne procese, ki so z njim povezani (Jucker, von Au 2022). Pouk zunaj učilnic spodbuja prav razvoj kompetenc, ki so v tem kontekstu pomembne – fizično in psihično zdravje, osebnostne kompetence, socialne kompetence, kritično razmišljanje ter kreativnost. Naštete prednosti pri pouku zunaj učilnice ne gredo na račun učnega uspeha, temveč nasprotno, preplet pozitivnih vplivov okolja, gibanja in poučevalnih metod vodi tudi do boljšega učnega uspeha (Kuo, Barnes & Jordan 2022). Pri tem za doseganje teh učinkov ni potrebno dodajati dodatnih učnih vsebin v že tako pogosto prenatrpan učni načrt, saj pouk zunaj učilnice predstavlja nadgradnjo obstoječih vsebin z novim pristopom poučevanja. Na ta način lahko pozitivne učinke, ki jih bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju, dosegamo v okviru obstoječih šolskih okvirov.

## **2.1 Boljše zdravje otrok in učiteljev oz. učiteljic**

Če si najprej ogledamo zdravje vseh, ki so udeleženi v učnem procesu, lahko ugotovimo, da pouk zunaj učilnice vpliva na vrsto faktorjev, povezanih tako s fizičnim kot psihičnim zdravjem. Najprej je tukaj ugotovitev, da preživljanje časa zunaj pozitivno vpliva na fizično aktivnost. Več časa, kot ga otroci preživijo zunaj, večja je njihova fizična aktivnost, manj časa preživljajo sede in boljša je njihova kardiorespiratorna pripravljenost (Gray et al. 2015). Ob tem je pomembno pripomniti, da je prav kardiorespiratorna pripravljenost pozitivno povezana z učnim uspehom (Santana et al. 2017).

Preživljanje časa zunaj poveča tudi čas, v katerem so otroci izpostavljeni sončni svetlobi. Dnevna svetloba je precej močnejša od svetlobe v notranjih prostorih, ki bolj spominja na svetlobo somraka. To vpliva tako na razvoj cirkadianega ritma otrok kot tudi na razvoj slabovidnosti in pomanjkanje vitamina D. Za zagotavljanje ustreznega cirkadianega ritma pri ljudeh, kar vpliva tako na kakovosten spanec in dnevno pozornost kot tudi na počutje, mišljenje in nevrobiološke funkcije, je nujna izpostavljenost intenzivni svetlobi, ki jo najbolje zagotavlja sončna svetloba (Wirz-Justice 2022). Še posebej pomembno je zagotavljanje intenzivne svetlobe zjutraj, saj s tem povečamo pozornost otrok v jutranjih urah, kar je še posebej relevantno pri mladostnikih, katerih ritem je bolj zamaknjen in se zjutraj v povprečju težje zbujajo. Najpreprostejša rešitev bi torej bila, da učenke oz. učenci prvo uro pouka preživijo zunaj (Martinez-Nicolas et al. 2011).

Redna in zadostna izpostavljenost dnevni svetlobi pa ima pozitivne učinke tudi na količino in kakovost spanca, kar ugodno vpliva na učenje, med drugim z utrjevanjem spomina učeče se osebe, saj se med spanjem nedavne izkušnje pretvarjajo v dolgoročni spomin (MacDonald & Cote 2021), spanje pa vpliva tudi na plastičnost otroških možganov (Dang-Vu et al. 2006). Izpostavljenost zunanji svetlobi, morda nekoliko presenetljivo, je povezana s pojavom kratkovidnosti pri otrocih in mladostnikih. Raziskave dokazujejo, da lahko povečanje časa, ki ga otroci preživijo zunaj na dnevni svetlobi, zmanjša pojavnost kratkovidnosti kar za polovico (Hobday 2022).

Preživljanje časa zunaj, tudi v neugodnih vremenskih razmerah in v vseh letnih časih, pa s krepitvijo termoregulacije zelo dobro vpliva tudi na odpornost otrok in zavira prenašanje številnih respiratornih bolezni. Poleg tega pouk zunaj ugodno vpliva tudi na telesno in mentalno počutje učiteljic oz. učiteljev, kot je prikazano v študiji primera iz Anglije z naslovom *Natural Connections Demonstration project*. Dvainsedemdeset odstotkov sodelujočih šol je poročalo o pozitivnem učinku pouka zunaj na telesno in mentalno počutje učiteljic oz. učiteljev. Pri tem je bil po njihovih navedbah najpomembnejši vzrok za izboljšanje počutja prepričanje, da delajo nekaj dobrega za razvoj otrok ter da lahko opazujejo njihov napredek in zadovoljstvo. (Waite, Aronsson 2022).

## 2.2 Bolj pozorni, umirjeni in samodisciplinirani otroci

Pouk zunaj učilnice lahko poteka v različnih naravnih in grajenih okoljih, v veliki meri pa je povezano z zadrževanjem v naravi in zelenih okoljih. Da narava ugodno vpliva na zmanjšanje stresa, je že dolgo znano. Vpliv je viden celo, ko gre zgolj za pogled na zelenje skozi okno v primerjavi s pogledom na grajeno okolje (Li in Sullivan 2016). Tako je npr. študija (Dettweiler et al. 2017) pokazala tudi, da pouk v gozdu vodi do padca kortizola pri učenkah oz. učencih, ki se en dan na teden učijo v zunanem okolju, kar ugodno vpliva na njihove ravni stresa. Učni proces, ki poteka v zelenem okolju, je tudi v celoti bolj umirjen. Manj je motečega vedenja med učenkami oz. učenci. Tisti, ki se v šoli težje koncentrirajo, so v naravnem okolju bolj umirjeni in bolj samodisciplinirani, denimo otroci z ADHD in učnimi težavami. Poleg tega naravno okolje deluje pomlajevalno na pozornost. Vsak, ki se pri delu dalj časa osredotoča na določeno dejavnost, ve, da čez čas pozornost začne popuščati in misli začnejo uhajati drugam. Sprehod v naravi najbolje ponovno vzpostavi možnost osredotočanja učencev z ADHD, tudi v primerjavi s sprehodom v urbanem okolju (Faber Taylor & Kuo 2009).

## 2.3 Boljša motivacija, sodelovanje in počutje vseh udeleženih v učnem procesu

Ko se učenke oz. učenci učijo zunaj učilnice, v neposrednem stiku z vsebinami, o katerih se učijo, je njihova motivacija običajno višja in zapomnijo si več v primerjavi s tradicionalnimi oblikami učenja (Fägerstam in Blom 2021). Takšno učenje namreč nudi neposredni stik z obravnavano vsebino, kar naredi snov bolj razumljivo in hkrati ponudi povezavo do same uporabe naučenega. Pouk zunaj aktivira več čutov hkrati (vid, voh, tip, sluh in gibanje), kar pomeni, da do določene informacije vodijo različne čutne poti oz. da informacije prihajajo po različnih kanalih in je možnost in verjetnost usidranja bistveno večja, kot če gre za en čut. Poleg tega poteka učenje v dinamičnem in raznolikem okolju – tako rekoč v pravem svetu, tam, kjer poteka tudi življenje samo. Vse to ima pozitiven vpliv na intrinzično motivacijo učenk oz. učencev in tako tudi na aktivno udeležbo v učnem procesu in zanimanje za učne vsebine. Predvsem ima pouk zunaj učilnice pozitiven vpliv na tiste učenke oz. učence, ki so v tradicionalnih učnih okoljih manj motivirani. Takšno okolje spodbuja tudi



sodelovanje, kar je najbrž vzrok za to, da se bolj kot v tradicionalnih oblikah učenja občuti pripadnost skupini (White 2012).

## **2.4 Pouk zunaj učilnice in kompetence za 21. stoletje**

Pouk zunaj učilnice sicer lahko poteka s popolnoma tradicionalnimi metodami učenja, pa vendar kliče po uporabi metod in pristopov, ki so osredotočene na učenko oz. učenca in temeljijo na izkustvenem in kooperativnem učenju, pri katerem učenke oz. učenci aktivirajo vse svoje čute. Tako bolje odgovarja na raznolike učne potrebe, kar je velikega pomena v vedno bolj raznolikih razredih. Tak pristop omogoča tudi boljši razvoj sistemskega razmišljanja, ki je v naši, vse bolj kompleksni družbi, ključnega pomena. S pomočjo pouka zunaj učenke oz. učenci razvijajo tudi tako imenovane kompetence 21. stoletja, torej kritično mišljenje, kreativnost, komunikacijo in sodelovanje. Vse večja avtomatizacija delovnih procesov namreč zahteva spodbujanje in iskanje edinstveno človeških kompetenc in šola prihodnosti mora učenkam oz. učencem pomagati razviti samostojno učenje in sposobnost sodelovanja z drugimi (Vincent-Lancrin 2019).

Izzivi 21. stoletja bodo zahtevali tudi specifične kompetence, povezane z varstvom okolja. Pri tem je zanimivo, da učenje o zaščiti okolja kot tako nima bistvenega vpliva na kasnejše vedenje posameznikov. Največji vpliv na okoljsko zavest in aktivno vedenje za zaščito okolja ima namreč povezava z naravo. Naša domačnost z naravo, intimno in čutno doživljanje narave je tisto, ki zagotavlja, da mladi razvijejo okoljsko zavest in zrastejo v varuhe okolja (Chawla 2020).

## **3 Okoljsko ozaveščanje**

Če želimo opredeliti pojem okoljskega ozaveščanja in ga umestiti v kontekst pouka zunaj učilnice, moramo najprej osvetliti pojem okoljske vzgoje, saj je okoljsko ozaveščanje del taksonomije okoljske vzgoje.

Predmet okoljske vzgoje je seveda okolje in ta pojem ima številne definicije; obsega tako abiotsko (fizično in neživo) kot tudi biotsko (živo) sfero.

### 3.1 Zgodovina okoljske vzgoje

Moderne definicije opredeljujejo okolje kot okoliščine in fizične pogoje, ki obkrožajo organizem ali skupino organizmov, ali kulturne pogoje/okoliščine, ki vplivajo na posameznika ali skupino. Ker smo ljudje del tako naravnega kot tehnološkega, socialnega in kulturnega sveta, so za nas vsi ti prostori del okolja (prim. Cunnigham & Cunnigham 2004).

Začetki okoljske vzgoje segajo po mnenju večine v 18. stoletje, ko sta Rousseau in Agassiz postavila temelje za »študij narave« (*nature study*) (prim. Eneji et al. 2017); Rousseau je poudarjal pomembnost izobraževanja, ki se osredotoča na okolje, Agassiz pa je svoje študente spodbujal k študiju narave, ne knjig. Gibanje, ki ga je po svetu sprožil študij narave, so nasledila druga okoljsko usmerjena gibanja, kot so naravovarstvena vzgoja (*conservation education*) (prim. Disinger, 1985) in izobraževanje na prostem (*outdoor learning*) – iz teh (in nekaterih drugih) gibanj se je razvila okoljska vzgoja, kot jo poznamo danes.

V zgodnjih 60-ih letih 20. stoletja so znanstveniki usmerili pozornost na naraščajoče okoljske probleme in opozorili na potrebo po okrepljeni okoljski ozaveščenosti in izobraževanju javnosti (Gough 2016). Posledično je okoljska vzgoja doživela mednarodno priznanje in potrditev leta 1972, in sicer na stockholmski konferenci Združenih narodov o človekovem okolju, kjer je bila sprejeta Stockholmska deklaracija o človekovem okolju. Gre za prvi pomemben mednarodni dokument, posvečen vprašanju varstva okolja in trajnostnega razvoja, ki je med drugim opredelil okoljsko vzgojo kot pomemben instrument za soočanje z globalnimi okoljskimi problemi.

Naslednji dokument, ki je bistveno zaznamoval razvoj okoljske vzgoje, pa je Brundtlandovo poročilo, uradno znano kot *Our Common Future* (*Naša skupna prihodnost*), ki ga je leta 1987 objavila Svetovna komisija za okolje in razvoj Združenih narodov. Glavni namen Brundtlandovega poročila je bil preučiti medsebojno povezanost med okoljem, gospodarstvom in družbo ter opredeliti pot do trajnostnega razvoja, ki lahko zadovolji potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil sposobnost prihodnjih generacij, da zadovoljijo svoje potrebe<sup>1</sup>. Poudarja tudi

<sup>1</sup> Prim. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

potrebo po ravnotežju med ekonomskim napredkom, socialno pravičnostjo in zaščito okolja. Nekaj let kasneje, 1992, so na Konferenci Združenih narodov o okolju in razvoju (UNCED) v Riu de Janeiru sprejeli globalni načrt za trajnostni razvoj, imenovan *Agenda 21*, ki je dodatno izpostavil pomembnost okoljske vzgoje in jo še bolj jasno usmeril v spodbujanje trajnostnega razvoja (prim. Mubita et al. 2022, 121). Generalna skupščina ZN je 2015 sprejela *Agenda 2030 Združenih narodov*, ki predstavlja globalni načrt za trajnostni razvoj do leta 2030. Dokument vsebuje 17 ciljev trajnostnega razvoja, ki obravnavajo ključne izzive, s katerimi se sooča svet, vključno z revščino, lakoto, zdravjem, izobraževanjem, enakostjo spolov, dostopom do čiste vode, podnebnimi spremembami in varovanjem okolja. V tem dokumentu je zaznati spremenjeno razmerje med pojmom okoljske vzgoje in učenja za trajnostnost: slednje postaja nadrejeno okoljski vzgoji, ki ostaja sicer pomemben dejavnik, a zgolj eden izmed treh, ki tvorijo temelj učenja oz. vzgoje za trajnostnost (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*)<sup>2</sup>.

Dikcija UNESCO-vega poročila iz leta 2021 se pri opredelitvi ciljev okoljske vzgoje sicer izogne pojmu trajnostnosti in jih povzema na sledeči način:

- a) pokazati gospodarsko, družbeno, politično in ekološko medsebojno povezanost sodobnega sveta, v katerem lahko odločitve in ukrepi različnih držav povzročijo mednarodne posledice;
- b) doseči, da posamezniki in skupnosti razumejo kompleksnost naravnega in zgrajenega okolja ter pridobijo znanje, vrednote, držo in praktične veščine, da bodo lahko odgovorno in učinkovito sodelovali pri predvidevanju in reševanju družbenih problemov ter pri upravljanju kakovosti okolja (prim. Mubita et al. 2022, 122).

Toda večina novejših dokumentov, namenjenih usmerjanju in reguliranju (nekdanje) okoljske vzgoje (kot npr. *Evropski okvir kompetenc za trajnostnost - European Framework for the Key Competences for Sustainable Development*) govori o ključnih kompetencah, potrebnih za trajnostni razvoj in trajnostno delovanje v družbi. Med temi sicer na prvem mestu najdemo sklop kompetenc, ki se nanašajo na razumevanje in upravljanje trajnostnih izzivov, ki vključuje razumevanje naravnih virov,

---

<sup>2</sup> V nemškem govornem prostoru obstaja termin *Dreieck der Nachhaltigkeit*, ki povezuje ekologijo z ekonomijo in socialnimi vprašanji.

---

ekosistemov in vpliva človeških dejavnosti na okolje, vendar je jasno, da ne gre za edino in najpomembnejšo prioriteto.

### 3.2 Komu je okoljska vzgoja namenjena?

Okoljska vzgoja naslavlja različne ciljne skupine ter ni omejena zgolj na vse stopnje v izobraževalnem sistemu, ampak naslavlja tudi tiste, ki izobražujejo, organizacije in institucije ter splošno javnost.

Pri okoljski vzgoji ločimo tri aspekte, to so: okoljskopolitični, vzgojni in pedagoški<sup>3</sup>. Okoljskopolitični aspekt se osredotoča na spodbujanje ozaveščenosti, aktivnega državljanstva in angažiranja v zvezi z okoljskimi vprašanji na ravni politike in družbe. Okoljska vzgoja si prizadeva vplivati na oblikovanje okoljske politike, zakonodaje in ukrepov ter spodbujati družbeno odgovornost do okolja.

Vzgojni aspekt je usmerjen na razvijanje zavedanja o pomenu narave in okolja, pozitivnih vrednot (ljubezen do narave, spoštovanje do okolja, sočutje do drugih živih bitij) ter oblikovanje trajnostnega življenjskega sloga.

Pedagoški aspekt se nanaša na načine poučevanja in učenja, ki spodbujajo razumevanje okoljskih vprašanj ter razvoj kritičnega razmišljanja in reševanja problemov. V prvi vrsti naslavlja ciljni skupini učenk oz. učencev, študentk oz. študentov ter učiteljic oz. učiteljev in drugih izobraževalcev. Naloga slednjih je spodbujati razumevanje konceptov in pristopov okoljske vzgoje ter jih opremiti s pedagoškimi metodami za učinkovito izvajanje okoljske vzgoje v učilnicah in izven njih. Pri tem okolje razumemo kot neposredno okolico in hkrati kot globalno okolje. V skladu z razmišljanji Lucie Sauvé (2001) okoljska vzgoja na ravni posameznika cilja na razvoj in utemeljitev ekološke identitete, samozavedanja (da smo del sveta in narave), pripadnosti (lokalnemu in globalnemu) okolju in kulture angažiranja za okolje. Na družbeni ravni in na ravni razširjenih solidarnostnih mrež pa na aktiviranje družbene dinamike, ki podpira kooperativni in kritični pristop k socialnoekološki realnosti ter avtonomni in kreativni način reševanja okoljskih problemov.

---

<sup>3</sup> Gl. <https://www.reseau-idee.be/fr/dictionnaire/ErE>

### 3.3 Različni pristopi k okoljski vzgoji

Skozi zgodovino okoljske vzgoje se je razvila vrsta različnih pristopov in didaktičnih konceptov, ki jih je smiselno analizirati in primerjati med seboj. Primerjava namreč razkrije različne epistemološke, ontološke in metodološke perspektive ter argumentacijske vzorce in štiti pred enostranskim razumevanjem okoljske vzgoje.

Najdaljšo tradicijo v okoljski vzgoji ima koncept povezanosti z naravo (*courant naturaliste*, prim. Sauvé 2001, 2003), ki vključuje globoko spoštovanje do narave. Temelji na razumevanju, da je človek del narave in da je za trajnostni razvoj in blaginjo človeštva potrebno vzpostaviti harmoničen odnos z naravnim svetom. In ta odnos, to poglobljeno razumevanje narave, nam pomaga vzpostaviti osebno doživetje, osebno izkušnjo narave. Paradigma prepoznavanja tudi duhovno dimenzijo narave in pomen ohranjanja naravnih krajev, ki imajo poseben pomen za kulturo in duhovnost skupnosti. Temu soroden je koncept ohranitve okolja, ki ima prav tako bogato tradicijo (najpomembnejši predstavniki tega koncepta so okoljevarstvene organizacije kot WWF in Pro Natura)<sup>4</sup>. Njihov osrednji cilj je varovanje biotske raznovrstnosti in naravnih habitatov, spodbujanje trajnostnega upravljanja naravnih virov ter zmanjševanje negativnih vplivov človeških dejavnosti na okolje, in sicer preko posredovanja okoljskih informacij in okoljskega ozaveščanja. Korak dlje gre problemski pristop, ki ga je razvil Harald Hungerford (Hungerford & Volk 1990; Hungerford et al. 1992), ki temelji na reševanju realnih okoljskih problemov ob povezovanju različnih znanstvenih disciplin. Ta pristop je pripomogel k premiku od tradicionalnega prenosa znanja o okolju k bolj participatornemu in interdisciplinarnemu učenju.

Obstajajo tudi etnografski pristopi, ki vključuje prepoznavanje in valorizacijo lokalnega znanja ter tradicionalnih načinov upravljanja z okoljem. S tem se spodbuja spoštovanje in ohranjanje tradicionalnih praks, ki so pomembne za varstvo okolja (prim. CJEE 2003). Precej razširjena je tudi naravoslovno usmerjena okoljska vzgoja, h kateri spada tudi de Haanov sindromski koncept (de Haan 1998), ki predstavlja integrativno metodo okoljske vzgoje. Povezuje vsebine iz različnih okoljskih in naravoslovnih znanosti ter družboslovja. Namen tega pristopa je spodbuditi celostno razumevanje okoljskih izzivov in spodbuditi učenke oz. učence k celovitemu razmišljanju o okoljskih vprašanjih. Na sorodnem konceptu temelji tudi

---

<sup>4</sup> Gl. <https://www.worldwildlife.org>, <http://www.pronatura.org/en/>

---

teorija systemskega mišljenja po Giordanu in Souchonu (1991) v povezavi z ekološko analizo.

Drugačen pristop nudi kritična okoljska vzgoja (*Critical Environmental Education*), ki izvira iz Avstralije in poudarja kritično razmišljanje, družbeno pravičnost in angažiranost pri obravnavanju okoljskih vprašanj. Namen kritične vzgoje je spodbuditi učenke oz. učence, da postanejo aktivne/-i državljanke/-i, ki razumejo kompleksnost okoljskih izzivov in prispevajo k pozitivnim spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni (prim. Stevenson et al., 2017).

Pomembno vlogo v razvoju okoljske vzgoje je imela tudi mednarodna mreža *Environment and School Initiatives* (ENSI)<sup>5</sup>, katere cilj je bilo spodbujanje in podpiranje okoljske vzgoje v šolah. Delovala je med leti 1986 in 2014 in je povezovala šole in izobraževalne institucije iz različnih držav. Temeljila je na kombinaciji kritične okoljske vzgoje s konceptom kritične refleksije prakse in akcijskega raziskovanja.

V zadnjih dveh desetletjih okoljska vzgoja vedno bolj povezuje kritično soočanje in upravljanje okoljskih problemov s socialnimi konstrukti (Kyburz-Graber et al. 2003). Govorimo o t. i. socioekološki vzgoji, katere cilj je razumeti pogoje okoljskega delovanja pred ozadjem lokalnih socialnih situacij in razviti rešitve s participativnim pristopom (v sodelovanju z vsemi deležniki).

Socioekološka vzgoja se zato ne ukvarja z različnimi obremenitvami okolja, ampak s konkretnimi sistemi delovanja, kot so npr.: mestna četrt, podjetje, šola, športni objekt. Okoljske probleme razume kot socialne konstrukte vpletenih posameznikov in družbenih skupin, umeščene v konkretne kontekste.

### 3.4 Okoljsko ozaveščanje in trajnostnost

Okoljsko ozaveščanje lahko definiramo kot proces ozaveščanja ljudi o okoljskih vprašanjih, ekoloških izzivih in potrebi po varovanju okolja. Je eden izmed glavnih aspektov okoljske vzgoje.

---

<sup>5</sup> Gl. <https://www.ensi.org>

Glavni cilji okoljskega ozaveščanja so<sup>6</sup>:

- Informiranje: posredovanje temeljnih informacij o stanju okolja, okoljskih izzivih in ekosistemih. To vključuje znanstvena dejstva o podnebnih spremembah, izgubi biotske raznovrstnosti, onesnaževanju zraka, vode in tal ter o drugih pomembnih okoljskih temah.
- Zavedanje o vplivu posameznika: okoljsko ozaveščanje pomaga ljudem razumeti, kako vsak posameznik s svojim vsakodnevnim ravnanjem vpliva na okolje. Zavedanje o lastnem vplivu spodbuja k prilagajanju vedenja in izbiram, ki so prijaznejše do okolja.
- Spodbujanje trajnostnega življenjskega sloga: okoljsko ozaveščanje spodbuja k premisleku o načinu življenja in potrošniških navadah, npr. k izbiri bolj trajnostnih možnosti in k praksam, ki zmanjšujejo negativen vpliv na okolje.
- Aktivno državljanstvo: ozaveščenost o okoljskih vprašanih spodbuja tudi državljansko angažiranost, npr. sodelovanje v okoljskih projektih, prostovoljstvo in zagovornišvo okolja, kar lahko prispeva k učinkovitejšim ukrepom za varovanje okolja.
- Dolgoročna naravnost: okoljsko ozaveščeno vedenje in odgovornost do okolja se prenašata na prihodnje generacije.

Kot že omenjeno, je pojem okoljskega ozaveščanja tesno povezan s pojmom trajnostnosti, vendar ju ne gre enačiti, saj se osredotočata na različne vidike in cilje. Kljub različnim vidikom se trajnostnost in okoljsko ozaveščanje medsebojno dopolnjujeta in podpirata.

Trajnostnost se osredotoča na dolgoročno okoljsko vzdržnost in ravnovesje med človeškimi potrebami, gospodarskimi dejavnostmi in varovanjem naravnih ekosistemov. Vključuje premišljeno uporabo naravnih virov, spodbujanje trajnostnih gospodarskih praks, zagotavljanje socialne pravičnosti in skrbi za okolje.

---

<sup>6</sup> Prim. Gough 2016, de Haan 1998.

#### 4 Medpredmetno povezovanje pri pouk nemščine kot TJ v OŠ

V tej monografiji pretežni del prispevkov obravnava medpredmetno povezovanje pri pouku nemščine kot TJ v slovenskem šolstvu, pri čemer se prispevki osredinjajo na različne aspekte in pri tem avtorice uporabljajo različno terminologijo, najpogosteje kratico CLIL ali pa pojem *medpredmetno povezovanje s poukom tujega jezika*. Na kratko lahko prispevke povzamemo z naslednjimi ugotovitvami: učni načrti za OŠ in SŠ v Sloveniji predstavljajo ustrezno izhodišče za medpredmetno povezovanje pouka nemščine kot tujega jezika (v nadaljevanju NTJ) z drugimi predmeti (Jazbec in Fuková) tak pristop daje ugodne učne rezultate (primer gimnazije v Srbiji, Đorđević), dobre rezultate daje tudi vključevanje formativnega spremljanja pri medpredmetnem povezovanju z NTJ (OŠ v Sloveniji, Lovrin in Brumen), kot učno gradivo se lahko uporabljajo tudi literarna besedila, konkretno slikanice (Retelj). V omenjenih prispevkih so navedene za slovenski prostor relevantne raziskave iz zadnjih približno petnajstih let, ki jih tukaj ne moremo povzeti, lahko pa izpostavimo nekaj osnovnih premis. Slovenija ostaja med državami (*Key data on Languages 2023*), ki so CLIL<sup>7</sup> uvedle samo v primeru šolstva na področju avtohtone manjšine (madžarska manjšina v Prekmurju), ne pa v primeru tujih jezikov, čemur nasprotuje zakonodaja (*Zakon o javni rabi slovenščine*). Seveda obstaja CLIL v naboru različnih projektov, ki pa nimajo trajnih učinkov. CLIL je mogoče uvajati v okviru pouka tujih jezikov, kar podpirajo učni načrti in se v praksi začenja počasi uveljavljati. Analiza učbenikov za NTJ v starosti učencev 9 – 12 let (Lipavic Oštir in Lipovec, 2018) je pokazala, da dva mednarodna učbeniška kompleta (*Prima, Der grüne Max*) in slovenski učbeniški komplet (*Ich und Deutsch*) ne vsebujejo nalog in aktivnosti, ki bi jih lahko označili kot CLIL. To, kar je na prvi pogled mogoče razumeti kot pristop CLIL, je kognitivno in s stališča nejezikovnih predmetov starostno neprimerno za razrede, ki jim je posamezni učbeniški komplet namenjen. Raziskava obravnava stanje v letu 2018, odprto pa ostaja, ali so bili učbeniški kompleti v naslednjih letih prilagojeni<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> O razlikah in hierarhijah med strokovnimi pojmi CLIL (soft, hart) in medpredmetno povezovanje gl. prispevek Lipavic Oštir v tej monografiji.

<sup>8</sup> Za primer angleščine gl. npr. Banegas (2014) in Lipavic Oštir v tej monografiji. Obema raziskavama je skupno, da ugotavljata poenostavitev nejezikovnih vsebin in posledično neuskkljenost z razvijanjem kompetenc nejezikovnih predmetov, pri čemer se take vsebine marketinško (Banegas) ali pa v analizi (Lipavic Oštir v tej monografiji) označujejo kot CLIL.



Učni načrt in učbeniški kompleti sta gotovo dve izjemno pomembni komponenti pouka NTJ, vendar pa nista zagotovilo, da se medpredmetno povezovanje pri pouku NTJ res realizira. Izjemno pomembna so namreč stališča učiteljc oz. učiteljev, njihova praksa in njihove izkušnje.

V anketi, ki je bila izvedena med učiteljicami oz. učitelji jezikov ( $n = 281$ ) v celotni Sloveniji (gl. prispevek Lipavac Oštir v tej monografiji), je sodelovalo 65 oseb (23,1 %), ki poučujejo NTJ v OŠ ali SŠ. Iz statističnih podatkov te raziskave povzemamo naslednje ugotovitve:

1.

Učiteljice oz. učitelji nemščine čutijo samo nekajkrat na šolsko leto potrebo po povezovanju, sodelovanju, pomoči tistih, ki na šoli ne poučujejo jezikov. V povprečju izvedejo dve šolski uri takšnega povezovanja na šolsko leto. K temu podatku je potrebno pripomniti, da (kot kažejo zgoraj omenjene raziskave), ne moremo izhajati iz tega, da učbeniški kompleti v toliki meri sledijo medpredmetnemu povezovanju, da sodelovanje z drugimi na šoli ne bi bilo potrebno.

2.

Učiteljice oz. učitelji nemščine menijo, da je medpredmetno povezovanje pomembno za njihov profesionalni razvoj, da ni dovolj vključeno v učne načrte in da ne predstavlja neke dodatne obremenitve. Večina vprašanih učteljc oz. učiteljev meni, da ve dovolj o medpredmetnem povezovanju, obenem pa bi si želele/-i izvedeti o tem še več. Po odgovorih večina meni, da njihovi učbeniški kompleti vsebujejo dovolj medpredmetnega povezovanja. To dejstvo pojasnjuje tudi zgoraj navedene podatke o tem, da ne iščejo povezovanja med tistimi, ki učijo nejezikovne predmete na šoli in da letno izvedejo povprečno samo dve uri takega povezovanja. Če to povežemo z ugotovitvami iz raziskave o učbenikih (Lipavac Oštir in Lipovec 2018), potem se izriše slika, ki si je seveda ne bi želeli: učiteljice oz. učitelji razumejo pojavljenje učnih vsebin, ki na nek način stopajo iz okvirja tradicionalnih vsebin pouka NTJ, kot ustrezno medpredmetno povezovanje.

Rezultati ankete in tudi druge študije o sprejemanju (soft) CLIL-a v slovenskem prostoru (gl. npr. Rajšp et al. 2016) kažejo na to, da obstaja na eni strani prepričanje, kako se medpredmetno povezovanje tako ali tako izvaja v okviru pouka NTJ, obenem pa refleksije učiteljic oz. učiteljev (Rajšp et al. 2016), s katerimi se je vodeno pripravljalo in izvajalo uvajanje (soft) CLIL-a na razredni stopnji, kažejo na strah in nezaupanje na začetku uvajanja, kasneje pa večinsko prepričanje v uspeh pristopa in njegove prednosti. To pomeni, da potrebujemo v slovenskem prostoru še več izobraževanja, vodeno izvajanje medpredmetnega povezovanja pri NTJ (in drugih TJ) ter učbeniške komplete, ki bodo ustrezno gradili medpredmetno povezovanje NTJ z nejezikovnimi predmeti. Vse to lahko poteka v najrazličnejših povezovalnih oblikah in v tem prispevku utemeljujemo smiselnost povezovanja z drugim zelo uspešnim pristopom, tj. poukom zunaj učilnice, pri čemer se vsebinsko osredotočamo na teme, pomembne za razvijanje naravoslovne in socialne pismenosti v antropocenu.

#### **4.1 Kombinacija medpredmetno povezovalnega pouka NTJ in pouka zunaj učilnice**

Kot smo pokazali v poglavju 2, prinaša pouk zunaj učilnice precejšnje prednosti, ki niso omejene na posamezne predmete. V poglavju 4 izhajamo iz tega, da tudi medpredmetno povezovanje prinaša prednosti za pouk (tujih) jezikov, čemur je posvečena celotna monografija. V tem podpoglavju bomo poskušali odgovoriti na vprašanje, kako uspešna je lahko kombinacija obeh pristopov. Predstavljajmo si naslednjo situacijo na neki osnovni šoli.

##### **Primer A:**

Smo v četrtem razredu, pouk nemščine kot izbirnega predmeta poteka v času po kosilu oz. v času podaljšanega bivanja, otroci so precej nemirni, njihov šolski dan je že dolg in motivacije za pouk nemščine ni veliko. Ne glede na to, da gre za izbirni predmet, učiteljica seveda želi doseči zastavljene cilje. V nekem trenutku se odloči, da bo skupino peljala na šolsko dvorišče, kjer imajo dovolj prostora, da se malo "razdivjajo", kar bo pozitivno delovalo na motivacijo. Tako tudi naredi in po 17 minutah se vsi vrnejo v razred. Na dvorišču so se sicer igrali dve zanimivi gibalni igri, vendar pa ti nista neposredno povezani s tem, kar je sicer tema učne enote – sadje. Učiteljica meni, da je nekako izgubila 17 minut, obenem pa pridobila na pozornosti otrok, kar se pozitivno odraža pri nadaljevanju učne ure v razredu.

Tak pouk izven učilnice ima nedvomno pozitivne učinke na otroke in njihovo motivacijo, obenem pa ga ne moremo izvajati zelo pogosto, saj si ne moremo privoščiti, da se kopicijo minute, ki niso neposredno povezane s cilji konkretnih učnih enot. Odgovor na to dilemo je jasen: pouk izven učilnice naj bo neposredno povezan z aktivnostmi in cilji učne enote. Ko začnemo o tem razmišljati, se zelo hitro izkaže, da moramo načrtovati v smeri medpredmetnega povezovanja, saj npr. šolsko dvorišče, okolica šole ali pa lokacije, ki so še dlje stran od razreda, vsebujejo neskončno elementov (naravnih pojavov ali artefaktov), ki se navezujejo na vrsto nejezikovnih predmetov. Poskušajmo pojasniti strukturirano.

Za uspešen pouk izven učilnice smo (Lipavac Oštir 2020) razvile kriterije uspešnosti, ki jih želimo tukaj preveriti s perspektive pouka nemščine kot tujega jezika. Za uspešne aktivnosti pouka izven učilnice je značilno, da so: a) umeščene, b) celostne, c) doživljajske in d) ekonomične.

a) Aktivnost je **umeščena**.

Aktivnost se navezuje neposredno na cilje in aktivnosti učne enote, ki jo izvajamo v razredu. S tem bomo smotno izkoristili čas učne ure in bomo tako aktivnosti izven učilnice tudi pogosto izvajali, saj ne bomo rekli, da nam zmanjkuje časa za doseganje učnih ciljev. Primer za pouk nemščine (4. razred): tema modula so prevozna sredstva in tema konkretne učne enote je cestni prevoz. V razredu s pomočjo slikovnega gradiva spoznavamo nemška poimenovanja za posamezne vrste vozil v cestnem prometu. Aktivnost ne predstavlja kognitivnega izziva, saj učenci prevozna sredstva že poznajo, razen tega so o njih govorili že pri predmetu Naravoslovje in tehnika ter pri angleščini kot Tj1. V delu učne enote, ki ga izvedemo izven učilnice, učenci raziskujejo namembnost in udobje posameznih cestnih vozil. V ta namen smo se v šoli dogovorili, da bo na dvorišču stal šolski kombi za razvoz hrane na podružnico šole, obenem pa v času podaljšanega bivanja za šolo že stoji šolski avtobus, na parkirišču pa seveda vrsta avtomobilov in koles učiteljev, pa tudi kakšna vespa ali pa cestni motor. Učenci opazujejo posamezna vozila, si beležijo podatke in sodelujejo v pogovoru. Ko se vrnemo v razred, je opazovano potrebno nekako zapisati, pri čemer lahko uporabimo delovni list, skupaj dopolnjujemo miselni vzorec ali pa pripravimo kakšno drugo aktivnost. V pripravi aktivnosti smo določili besedišče v nemščini, ki ga bodo otroci usvojili receptivno in/ali produktivno. Na aktivnost se lahko navezujemo v okviru modula, posvečenega prometu. Aktivnost je neposredno vključena v uro pouka nemščine.

b) Aktivnost je **celostna**.

To v bistvu pomeni, da je medpredmetno povezovalna. Cilje aktivnosti smo uskladili z razredno učiteljico oz. učiteljem in se skladajo s cilji predmeta Naravoslovje in tehnika. Pri tem so lahko vsebine nejezikovnega predmeta nova snov za otroke, lahko pa gre za utrjevanje, pri čemer je dobro, da ne sledimo isti didaktični poti kot pri predmetu Naravoslovje in tehnika, saj bodo sicer otroci povedali, da so to že delali. Lahko pa aktivnost predstavlja dopolnjevanje ciljev predmeta Naravoslovje in tehnika. Izkušnje iz izvajanja soft CLIL-a na razredni stopnji (gl. Rajšp et al. 2016) kažejo, da je sodelovanje z razredno učiteljico oz. učiteljem smotno in da je v večini primerov tudi uspešno, saj razredne učiteljice oz. učitelji pozdravljajo dodatne časovne in didaktične možnosti obravnave njihovih tem. Obenem pa je potrebno biti pozoren na to, da ne izvajamo tujejezične variante aktivnosti, kot bi jo izvedla razredna učiteljica oz. učitelj, saj otroci na to hitro reagirajo odklonilno. Sam jezikovni kod za otroke ne predstavlja osrednjega izziva, če delamo celostno, ampak v ospredje stopi vsebina, jezik pa deluje kot medij, pri čemer smo jezikovne cilje seveda natančno določili.

c) Aktivnost je **doživljajska**.

Delo s slikovnim gradivom, pa tudi ogled video posnetka v šoli nikoli ne omogočajo takih pristnih doživljajev, kot jih omogoča pouk izven učilnice. Zato pripravimo pouk izven učilnice tako, da otroci opazujejo, se dotikajo, vonjajo, torej zaznavajo z različnimi čuti, kar je tudi komponenta naše aktivnosti zunaj. V konkretnem primeru je to omogočeno, seveda v dogovoru z lastniki vozil oz. šolo. Tudi tukaj je medpredmetno povezovanje del aktivnosti, ki ga lahko načrtujemo in izvedemo celo z vključevanjem drugih učnih predmetov in ne samo predmeta Naravoslovje in tehnika. Tako lahko otroci tudi fotografirajo zanimive detajle vozil in tako pridobljeno gradivo bo kasneje uporabljeno npr. pri likovni umetnosti ali pa pri pouku nemščine, ki se medpredmetno povezuje z likovno umetnostjo (po didaktičnih korakih pouka tega predmeta).

d) Aktivnost je **ekonomična**.

Ekonomičnost pomeni, da spretno izkoristimo čas, ko gremo iz učilnice, in sicer v okviru enega učnega predmeta ali pa predmetno povezovalno. Pri tem moramo biti pozorni na to, da ne vključujemo za vsako ceno preveč aktivnosti in da najdemo nekakšno ravnotežje, za kar je spet koristno sodelovanje z razredno učiteljico oz. učiteljem. Če na šolskem dvorišču in parkirišču opazujemo vozni park cestnih vozil, lahko v to aktivnost vpletemo različne cilje pouka nemščine, kot so poznavanje barv, oblik in velikosti ter številčenje.

Za opisani primer smo namenoma izbrale zgodnje učenje (4. razred), ko spretnosti v tujem jeziku še niso zelo dobro razvite, in vsebino, ki izhaja iz sveta otrok, saj imajo vsi izkušnje z vožnjami z avtomobili. Vsebina je mogoče malo bolj zanimiva za učence kot učenke, vendar pa je dovolj univerzalna, da je zanimiva za vse. Ob tem naj omenimo rezultate raziskave Zohar in Gershikov (2007), ki temelji na preverjanju uspešnosti pri reševanju matematičnih nalog z različnimi konteksti. Vzorec ( $n = 523$ , starost 5 – 11 let) je vseboval kontekste, tipične za dečke (avtomobili, letala), deklice (punčke, oblačila, nakit) in nevtralne kontekste (živali, rastline, sadje). Pri nalogah z nevtralnim kontekstom ni bilo razlik med spoloma, pri kontekstih za dečke so bili dečki uspešnejši in pri kontekstih za deklice so bile mlajše deklice uspešnejše od dečkov, pri starejših ni bilo velikih razlik med spoloma. To pomeni, da se deklice uspešneje prilagodijo na različne kontekste. Podobna raziskava Boaler (1994) je pokazala, da se deklice intenzivneje osredotočijo na kontekst in imajo zato lahko več težav pri abstraktnem razmišljanju. Obenem jih bolj moti nerealistično prikazan svet v kontekstih. Ne glede na to, da gre v obeh raziskavah za razvijanje matematičnih kompetenc, so konteksti nekaj, kar je neobhodno povezano tako z razvijanjem naravoslovnih kot drugih pismenosti. Premislek o kontekstu je torej nujni del načrtovanja tako medpredmetnega povezovanja kot tudi pouka izven učilnice.

## 5 **Stične točke med okoljskim ozaveščanjem, poukom zunaj učilnice in poukom tujih jezikov**

V prvih štirih poglavjih smo predstavile tri koncepte, ki na prvi pogled mogoče nimajo veliko skupnega, vendar podrobnejši pregled in primerjava izkažeta organsko povezanost primerjanih področij. Stičnih točk je veliko: tako vsebinskih kot metodoloških. Predvsem pa kombinacija teh pristopov ustreza definiciji celostnega izobraževanja, kot ga razume OECD Learning Compass 2030.

Pouk zunaj učilnice in okoljsko ozaveščanje sta vsekakor koncepta, ki se delno prekrivata in medsebojno podpirata. Pouk zunaj učilnice se nanaša na pedagoške pristope, kjer se učenje in izobraževanje odvijata zunaj tradicionalnih učilnic, v naravi ali v okolju. To se lahko zgodi na različne načine, kot so izleti v naravo, gozdna pedagogika, izobraževalni centri za okolje ali pustolovske aktivnosti na prostem, terensko delo itd. Poudarek je na tem, da se učenke oz. učenci neposredno povežejo z naravo in pridobijo praktične izkušnje. Okoljsko ozaveščanje pa se nanaša na razvijanje zavesti o okoljskih problemih in trajnostnem delovanju. Gre za posredovanje znanja, vrednot in stališč, ki vodijo k okolju prijaznemu vedenju in spodbujajo trajnostni življenjski slog.

Presek med poukom zunaj učilnice in okoljskim ozaveščanjem nastane, ko se učenke oz. učenci med poukom zunaj učilnice globlje povežejo z okoljem. To okolje je – v skladu z modernim razumevanjem – tako naravno kot družbeno in kulturno. Je pa res, da tradicionalna okoljska vzgoja daje večji poudarek neposrednemu izkušanju naravnega okolja, in sicer z namenom razviti močnejšo povezanost z naravo ter večje zavedanje o posameznikovi vlogi v ekosistemu. Ne gre pa zanemariti izkušenj, ki jih učenke oz. učenci pri pouku zunaj učilnice pridobijo v družbenem in kulturnem okolju, ki seveda ni ločeno od naravnega in ne sme biti obravnavano kot neka posebna entiteta. Ko govorimo o okolju kot krovnem pojmu, se vedno nanašamo tudi na družbeno in kulturno okolje.

Pouk zunaj učilnice in okoljsko ozaveščanje se prepletata na različne načine:

1. Pri neposrednem doživljanju narave oz. naravnega okolja: ko učenke oz. učenci neposredno doživljajo naravo, se lahko vzpostavi močnejša čustvena

- povezava z okoljem, kar spodbuja njihovo pripravljenost za vključevanje v okoljsko zaščito.
2. Pri posredovanju znanja: pouk zunaj učilnice omogoča praktičen in izkušenjski način posredovanja okoljskega znanja (tako o naravnem kot o družbenem in kulturnem okolju), kar lahko spodbudi razumevanje okoljskih problemov in socioekoloških povezav.
  3. Pri spodbujanju okolju prijaznih stališč: neposreden stik z naravo lahko privede do pozitivnih sprememb v stališčih do naravnega okolja in njegovega vrednotenja, kar lahko dolgoročno vpliva na bolj trajnostno vedenje.
  4. Pri razvijanju kompetenc za delovanje: aktivno sodelovanje v naravi in okoljskih projektih v okviru pouka zunaj učilnice lahko krepí kompetence za delovanje v okolju ter spodbuja zavedanje, da posameznik lahko prispeva k ohranjanju narave. Prav tako lahko prispeva k razvijanju kompetenc za delovanje v družbenem okolju.
  5. Pri ozaveščanju o okoljskih problemih: pouk zunaj učilnice lahko na konkreten in oprijemljiv način pomaga prikazati okoljske probleme, kot so podnebne spremembe, izguba biotske raznovrstnosti in onesnaževanje. To lahko okrepi zavest o nujnosti okoljskega varstva, pa tudi o nujnosti integriranega obravnavanja okoljskih in družbenih problemov.

Povezovanje pouka zunaj učilnice in okoljskega ozaveščanja spodbuja celostno izobraževanje, ki ne le posreduje znanje, ampak ustvarja tudi globlje spoštovanje do narave in potrebo po varovanju okolja. Prav tako je v skladu s transformativnimi kompetencami po Učnem kompasu OECD 2030 (ustvarjanje novih vrednot, usklajevanje napetosti in dilem ter prevzemanje odgovornosti), saj vpliva na sposobnost posameznika, da dejavno prispeva k ohranjanju (naravnega) in trajnostnemu preoblikovanju (družbenega) okolja. Učni kompas OECD 2030 vidi znanja, spretnosti in vrednote kot medsebojno povezane in dopolnjujoče se kompetence, kar tvori podlago celostnega izobraževanja. Pedagoški model, ki povezuje pouk zunaj učilnice z okoljskim ozaveščanjem, v veliki meri upošteva to vodilo in naslavlja razvijanje tako kognitivnih in metakognitivnih (kritično mišljenje, ustvarjalnost, učenje učenja, samoregulacija učenja), socialno-čustvenih (empatija, odgovornost, sodelovanje) kot seveda tudi praktičnih in fizičnih kompetenc (uporaba novih informacij in tehnologij).

Presečišče med poukom tujih jezikov (in specifično nemščine kot tujega jezika) na eni ter poukom zunaj učilnice in okoljskim ozaveščanjem na drugi strani, je manj očitno in manj raziskano, a predstavlja zanimivo in inovativno povezavo, ki omogoča ustvarjalno učenje, tudi sodelovalno poglobitev jezikovnih spretnosti in hkrati ozaveščanje o okoljskih in družbenih vprašanjih.

Tradicionalne oblike pouka običajno ne povezujejo vseh treh področij, ampak samo dve: npr. okoljsko vzgojo in pouk tujega jezika, kar pa ni v skladu s prej naštetimi smernicami (Učni kompas OECD 2030) in ne ustreza viziji celostnega učenja. Če učiteljica oz. učitelj pri pouku nemščine kot tujega jezika vključi okoljske teme (npr. podnebne spremembe, obnovljive vire energije, recikliranje, biodiverziteteto itd.) in učenke oz. učenci pri tem spoznavajo in vadijo rabo ustreznega besedišča, to sicer pogloblja njihove jezikovne veščine in posredno tudi prispeva k okoljskemu ozaveščanju, vendar to ni najbolj učinkovit način.

Če k tej kombinaciji dodamo še pouk zunaj učilnice, se s tem občutno bolj približamo celostnemu izobraževanju. Učenke oz. učenci lahko v realnih situacijah uporabljajo nemški jezik za komunikacijo med dejavnostmi na prostem. Na ta način povežejo učenje jezika s praktičnimi izkušnjami v naravnem in družbenem okolju, kar po drugi strani spodbuja bolj celovito razumevanje tujega jezika. Poleg tega lahko raziskujejo okoljska vprašanja neposredno v naravi in pri tem uporabljajo nemški jezik za komuniciranje, zapisovanje opažanj in izmenjavo informacij. Pouk zunaj učilnice seveda vedno povežemo s poukom v učilnici, kjer raziskovanje v naravnem in družbenem okolju dopolnimo z razpravo o vtisih in opažanjih v nemščini; učenke oz. učenci se lahko pogovarjajo o različnih vidikih okoljskih izzivov, izražajo svoje mnenje in razmišljajo o rešitvah. S tem spodbujamo razvoj jezikovnih veščin, hkrati pa učenke oz. učenci pridobivajo globlje razumevanje kompleksnih okoljskih vprašanj.

Povezava pouka nemščine kot tujega jezika, pouka zunaj učilnice in okoljskega ozaveščanja ima več pozitivnih vidikov, ki govorijo v prid povezovanju teh področij:

1. Povečana motivacija za učenje: učenje nemščine zunaj učilnice in v povezavi z okoljskim ozaveščanjem je lahko bolj zanimivo in privlačno za učenke oz. učence, saj omogoča preizkušanje jezikovnih spretnosti v realnem svetu.



- Učenke in učenci se tako bolj angažirajo in so bolj motivirani za učenje, saj se učenje odvija v naravnem in zanimivem okolju.
2. Razvijanje jezikovnih spretnosti: pouk nemščine zunaj učilnice omogoča učenkam oz. učencem, da jezik uporabljajo v različnih kontekstih in situacijah. To razvija njihove jezikovne spretnosti in jim omogoča pridobivanje praktičnih jezikovnih znanj, ki so uporabna v vsakdanjem življenju.
  3. Povezanost z naravo in okoljem: pouk nemščine zunaj učilnice spodbuja povezanost učenk oz. učencev z naravo in okoljem. Raziskovanje okoljskih tem na terenu in opazovanje narave omogočata boljše razumevanje okoljskih problemov in spodbujata zavedanje o pomembnosti varstva okolja.
  4. Celostni pristop k učenju: povezava med jezikovnim poukom, poukom zunaj učilnice in okoljskim ozaveščanjem omogoča celostni pristop k učenju. Učenke oz. učenci se učijo nemščine skozi praktične dejavnosti, ki so hkrati povezane z okoljsko vzgojo. To spodbuja holistično razumevanje jezika in okolja ter omogoča večplastno učenje.
  5. Razvoj družbenih veščin: pouk zunaj učilnice in okoljsko ozaveščanje spodbujata razvoj družbenih veščin, kot so timsko delo, komunikacija, sodelovanje in reševanje problemov, kar je ključno za razvoj družbeno odgovornih posameznikov.
  6. Spodbujanje trajnostnega razmišljanja: povezava z okoljskim ozaveščanjem spodbuja učenke oz. učence k razmišljanju o odgovornem odnosu do okolja in o trajnostnosti, kar je izrazito pomembno za prihodnost našega planeta in človeštva.

Že večkrat omenjeni Učni kompas OECD 2030, ki ga je razvila *Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj* (OECD), za opredelitev ključnih kompetenc, ki jih učenke oz. učenci potrebujejo za uspešno življenje in delo v 21. stoletju, sicer eksplicitno ne omenja okoljskega ozaveščanja in pouka zunaj učilnice. Vendar pa v sklopu treh dimenzij kompetenc, ki jih opredeli kot ključne, navaja vrsto znanj in spretnosti, ki so neposredno povezane z okoljskim ozaveščanjem (in poukom zunaj učilnice kot pristopom za njihovo doseganje). Okoljsko ozaveščanje zahteva kritično in ustvarjalno mišljenje, spretnost reševanja problemov, empatijo in sodelovanje – uporabo in razvoj vseh teh spretnosti pa spodbuja pouk zunaj učilnice.

Evropska komisija v svoji viziji izobraževanja v 21. stoletju eksplicitno naslavlja okoljsko ozaveščanje; govori o zelenem izobraževanju oz. o učenju za zeleni prehod in trajnostni razvoj<sup>9</sup> (o povezavi med okoljskim ozaveščanjem in trajnostnostjo smo govorili v tretjem poglavju), ki naj bo prednostna naloga v politikah in programih izobraževanja in usposabljanja vseh članic EU. Le-te naj vsem učecim omogočijo, da pridobijo informacije o podnebni krizi in trajnostnosti v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja.

Če povzamemo sporočili obeh dokumentov, je okoljsko ozaveščanje (učenje za trajnostni razvoj) sestavni del in ključni cilj učenja in poučevanja, in sicer ne glede na predmetno področje. Okoljska vzgoja ne predstavlja več samostojnega predmetnega področja, ampak je del oz. bi naj bila del vsakega predmeta/učne vsebine, še posebej jezikovnega pouka. Ozaveščanje in jezik sta neločljivo prepletena; jezik je tisti, ki nam omogoči refleksijo in ta je predpogoj za ozaveščanje.

## 6 Zaključki

V prispevku se poskušamo izzivom, pred katere so postavljene šole v 21. stoletju, približati skozi prizmo treh pristopov, ki so nastali kot odgovori na tri različne izzive: kako z izkustvenim učenjem posredovati učne vsebine v naravnem okolju in tako spodbujati celostni razvoj otrok (pouk zunaj učilnice), kako se skozi izobraževanje odzvati na kompleksne okoljske izzive (okoljsko ozaveščanje) in kako izboljšati pouk tujega jezika in zmanjšati obremenjenost otrok s posredovanjem učnih vsebin z različnih področjih pri pouku tujega jezika (CLIL).

Pregled teh pristopov kaže, da ima vsak od njih svojo težo in utemeljeno pridobiva pomen v šolskem kontekstu. Ob tem gremo še korak dlje in vse tri pristope povežemo, saj se vsebinsko in metodološko nadgrajujejo in ustvarjajo dodano vrednost na številnih področjih, kot je opisano v poglavju 4. Takšna nadgradnja je pomembna z več vidikov. Najprej omogoča ekonomičnost pouka, saj ob naraščanju kompleksnosti sveta vedno več vsebin potrebuje svoj prostor v učnem načrtu. Z ekonomičnim združevanjem ciljev in vsebin lahko prispevamo k manjši obremenjenosti otrok, ne da bi ob tem izgubljali dorast znanja. Prav tako nam nadgradnja pomaga, da s samimi metodami učenja, ki so prisotne v pristopu pouka

<sup>9</sup> Prim. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/en/pdf>

zunaj učilnice, vplivamo na usvajanje kompetenc, ki so potrebne za prihodnost in so običajno pri pouku tujega jezika manj prisotne. Ob učenju tujega jezika tako spodbujamo sodelovanje, kreativno in kritično pristopanje k izzivom ter empatijo – vse te kompetence so prepoznane kot ključne kompetence 21. stoletja. S spodbujanjem gibanja in raziskovanja svojega okolja z vsemi čuti pa ta združen pristop ugodno vpliva tako na zdravje otrok (kot opisano v poglavju 2) kot tudi na kvaliteto učenja in motivacijo (kot opisano v poglavjih 3 in 4).

Pouk zunaj učilnice seveda ni čarobna paličica, s katero bi avtomatično izboljšali vsak predmet. Za uspešnost tega pristopa je, kakor tudi pri drugih učnih pristopih, zelo pomembna kakovost poučevanja in metode ter odnos učiteljic oz. učiteljev. Vsekakor pa predstavlja zanimivo priložnost, ki brez dodajanja dodatnih učnih vsebin odgovarja na številne potrebe učenk oz. učencev ter hkrati naslavlja družbene izzive sedanjosti in prihodnosti. Ob tem pomaga odkleniti potencial vseh učencev oz. učenk, tudi tistih, ki so drugače manj motivirani in uspešni.

Da bi lahko ta snop pristopov preizkusili v praksi in ga v primeru uspešnosti in dobrega odziva bolj sistemsko spodbudili, so potrebne naslednje aktivnosti:

1. Izobraževanje učiteljev: Kot je predstavljeno v 4. poglavju, je že sam CLIL v slovenskem prostoru slabo zastopan, medpredmetno povezovanje pa ostaja šibko. Ko gre za poznavanje metodologij pouka zunaj učilnice, je položaj še slabši. Zato je pomembno učiteljicam oz. učiteljem ponuditi priložnosti za nadgradnjo kompetenc na naštetih področjih, saj le tako lahko pričakujemo, da jih bodo kakovostno in samozavestno uvajali v svoj pouk.
2. Kvalitetna gradiva: Pregled učbenikov nemščine (4. poglavje) kaže, da v njih CLIL vsebine niso prisotne, kljub temu, da učni načrt takšne vsebine omogoča. Tako ne preseneča, da tudi učiteljice oz. učitelji nemščine ne čutijo potrebe po povezovanju z učiteljicami oz. učitelji drugih predmetov. Raziskava sicer ni zajela vprašanja, ali učbeniške vsebine spodbujajo pouk zunaj učilnice, vendar lahko dodamo, da po našem vedenju tudi takšnih vsebin ni na voljo. Zato je najprej potrebno zagotoviti kakovostne vsebine, ki bodo učiteljice oz. učitelje spodbudile tako k medpredmetnemu povezovanju kot tudi k selitvi dela pouka tujega jezika izven šolskih

- prostorov. Pričakovati je, da bodo učiteljice oz. učitelje lažje sledili priporočilom, če bodo imeli na voljo preverjena gradiva.
3. Pogoji na šoli: Prav tako je za uspešno implementacijo pristopa potrebna podpora šole in ostalih učiteljic oz. učiteljev na šoli. Potrebno je razmisliti tudi o omejitvah, ki obstajajo glede na velikost razredov in okolje, v katerem se šola nahaja. Kljub temu na splošno lahko rečemo, da imamo v Sloveniji zelo dobre pogoje za pouk zunaj učilnice, saj imajo šole na voljo kvalitetne zunanje prostore, večina pa jih ima tudi možnost dostopa do naravnih prostorov v bližini šole.
  4. Sodelovanje staršev: Pri vpeljevanju kombinacije vseh treh pristopov je smiselno vključiti tudi starše, saj lahko s svojim sodelovanjem olajšajo uvajanje pristopov. Prav tako je dobro, da so otroci ob dnevih, ko se pouk izvaja zunaj, primerno opremljeni, saj lahko in tudi naj bi pouk zunaj potekal v vseh vremenskih pogojih.

Nekaterih od teh vprašanj se avtorice lotevamo v okviru projekta [deutsch.info/OLGEA](https://deutsch.info/OLGEA). V anketi ob začetku projekta smo ugotovili, da je večina učiteljic oz. učiteljev naklonjena idejam in bi jih bili pripravljene preizkusiti, če bi jim bilo na voljo ustrezno gradivo in izobraževanje. Prav to nameravamo ponuditi na spletni strani [deutsch.info](https://deutsch.info), kjer bodo konec leta 2024 na voljo tako spletno izobraževanje kot tudi gradiva za pouk nemščine zunaj učilnice, in sicer s poudarkom na okoljskem ozaveščanju. Pripravljamo pa tudi evalvacijo pristopa, ki bo potekala v sodelujočih šolah in bo nakazala rezultate, priložnosti ter tudi možnosti za izboljšavo pristopa.

Čeprav ima Slovenija v okviru šole v naravi dobro razvito področje pouka zunaj učilnice, ki je kot tako na svetu edinstveno, je področje pouka zunaj učilnice, ki presega okvir šole v naravi, slabše razvito. Tako so zaželeno vse raziskave, ki bi preizkušale implementacijo pristopa v slovenskem prostoru. Prav tako so potrebne nadaljnje dejavnosti na področju CLIL-a, še posebej ko gre za uvajanje okoljskih vsebin, saj je potreba po njihovem uvajanju glede na strateške dokumente velika, medtem ko je šibko medpredmetno sodelovanje, ki je za njegovo uvajanje nujno.

## Literatura

- Banegas, D. L. (2014): An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, S. 345–359. doi:10.1080/13670050.2013.793651
- Boaler, J. (1994): When Do Girls Prefer Football to Fashion? An Analysis of Female Underachievement in Relation to 'Realistic' Mathematic Contexts. *British Educational Research Journal* 20/5, str. 551-564.
- Chawla, L., (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. In *People and Nature*, Vol. 2, str. 619-642
- Cunningham W.P. & Cunningham, M.A. (2004). *Principles of Environmental Science: Enquiry and Applications*. McGraw Hills.
- Dang-Vu, T. T., Desseilles, M., Peigneux, P., & Maquet, P. (2006). A role for sleep in brain plasticity. *Pediatric Rehabilitation*, 9, 98–118.
- Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Mall, C., Gschrey, B. (2015): Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory, *Frontiers of Psychology* Vol. 6, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00125>
- Disinger, J.F. (1985). What research says: Environmental Education's definitional problems. *School Science and Mathematics*, 85 (1), 59-68.
- Eneji, C.V.O, Akpo, M.D. & Edung A.E, (2017). Historical groundwork of Environmental Education (Fundamentals and Foundation of Environmental Education). *International Journal of Continuing Education and Development Studies*, 3, 110-123.
- European Commission / EACEA / Eurydice, 2023. Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 Edition, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402–409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2012). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 13, 56–75. <https://doi.org/10.1080/14729679.2011.647432>
- Giordan, A., Souchon, C. (1991). *Une éducation pour l'environnement. Collection Guides pratiques*. Z'Éditions.
- Gough A. (2016). The emergence of Environmental Education: a 'history' of the field. In Stevenson, R.B., Brody, M., Dillon, J., Wals, A.E.J. (eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (13-22). AERA Routledge.
- Hungerford, H.R. & Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21.
- Hungerford, H.R., Litherland, R.A., Peyton, B. & Ramsey, J.M. (1992). *Investigating und Evaluating Environmental Issues und Actions: Skill Development Modules*. Stipes Publishing Company.
- Haan, G., de (1998). *Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Urnweltsynndrome und Schulprogramme*. Freie Universität Berlin: Forschungsgruppe Umweltbildung Papers, 98-144.
- Hobday, R. (2022). Outdoor Learning and Children's Eyesight. In: Jucker, R., von Au, J. (eds) *High-Quality Outdoor Learning*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_11)
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*
- Jucker, R., von Au, J. (2022): *Outdoor Learning – High-Quality Outdoor Learning*

- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10:305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Kyburz-Grabner, R., Posch, P. & Peter, U. (Eds.) (2003). *Challenges in Teacher Education. Interdisciplinarity and Environmental Education*. StudienVerlag.
- Li, D., Sullivan, W.C. (2016). Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue, *Landscape and Urban Planning*, Volume 148, str. 149-158, ISSN 0169-2046, <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.12.015>.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A. (2018): *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: LIT.
- Lipavc Oštir, A. (2020). Komuniciramo na prostem: predavanje (6 ur) v okviru PPU Gremo ven iz učilnice!, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, od 28. 8. 2020 do 30. 8. 2020.
- Martinez-Nicolas, A., Ortiz-Tudela, E., Madrid, J. A., & Rol, M. A. (2011). Crosstalk between environmental light and internal time in humans. *Chronobiology International*, 28, 617–629.
- MacDonald, K. J., & Cote, K. A. (2021). Contributions of post-learning REM and NREM sleep to memory retrieval. *Sleep Medicine Reviews*, 59, 101453.
- Mubita, K., Milupi, I., Namakau M., Simooya, P., Steriah M. (2022). Understanding Environmental Education: Conceptualization, Definitions, History and Application. *Journal of Lexicography and Terminology*, 6, (2), 116-127.
- OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030, Conceptual Learning Framework*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core\\_Foundations\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf) (Dostop 27.07.2023)
- Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development (1987): <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (Dostop 31.08.2023)
- Proposal for a Council Recommendation on learning for environmental sustainability (2022): <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/en/pdf> (Dostop 31.08.2023)
- Rajšp, M. et al. (2016) Refleksije učiteljev ob poskusnem izvajanju CLIL-a v prvih treh razredih osnovne šole. V: Horvat, T. in Kerec, S. (ur.) *Novodobni izzivi družbe*. Rakičan: RIS Dvorec. Str. 168-180.
- Le Réseau IDée - Information et Diffusion en Education à l'Environnement: <https://www.reseau-idee.be> (Dostop: 31.8.2023)
- Russell, C.L. & Hart, P. (2003). Exploring New Genres of Inquiry in Environmental Education Research. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 5-8.
- Santana, C. C. A., Azevedo, L. B., Cattuzzo, M. T., Hill, J. O., Andrade, L. P., & Prado, W. L. (2017). Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(6), 579–603. <https://doi.org/10.1111/sms.12773>
- Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S., Dubé, S. (2001). *Umwelterziehung. Schule und Gemeinschaft: Eine konstruktive Beziehung*. Hurtubise HMH.
- Stevenson, R. B., Wals, A. E. J., Heimlich, J. E., Field, E. (2017). *Critical Environmental Education. Urban Environmental Education Review* (edited by Russ, A., Krasny, M. E.). Cornell University Press, 51-58.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F. d., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking*. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- Waite, S., Aronsson, J. (2022). Some Impacts on Health and Wellbeing from School-Based Outdoor Learning. In: Jucker, R., von Au, J. (eds) *High-Quality Outdoor Learning*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_9)
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learning engagement. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17(1), 13–23. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652422>

- Wirz-Justice, A. (2022). How Daylight Controls the Biological Clock, Organises Sleep, and Enhances Mood and Performance. In: Jucker, R., von Au, J. (eds) High-Quality Outdoor Learning. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_10)
- Završnik, J. in Pišot, R. (2005). Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov. Koper: Založba Annales, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče inštitut za kineziološke raziskave.
- Zakon o javni rabi slovenščine: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3924>
- Zohar, A. in Gershikov, A. (2007): Gender and Performance in Mathematical Tasks: Does the Context Make a Difference? *International Journal of Science and Mathematics Education* 6(4), 677-693. DOI: 10.1007/s10763-007-9086-7

