

**Agnieszka Koszałka-Silska**

*Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu*

ORCID: 0000-0001-6401-6739

## **Edukacja przygodowa z perspektywy krajów o bogatej tradycji outdoor & adventure education**

### **Summary**

ADVENTURE EDUCATION IN COUNTRIES WITH RICH TRADITIONS OF OUTDOOR & ADVENTURE EDUCATION

The aim of this paper is to present the key terminology in the field of adventure education, its essence and development direction on the example of countries with rich tradition of education in this field. The author presents selected proposals of outdoor and adventure education definitions, as well as similarities and differences between *erlebnispädagogik* and adventure education. The paper exposes the essence of adventure education and the direction of evolution on the example of Germany, Czech Republic, Great Britain, Australia, New Zealand.

**Key words:** outdoor education, adventure education, Kurt Huhn

red. Paulina Marchlik

### **Wprowadzenie**

Edukacja przygodowa nie jest nową koncepcją, jednak w Polsce, w obrębie nauk humanistycznych, dopiero się rozwija. W polskiej literaturze przedmiotu przede wszystkim brakuje całościowej koncepcji teoretycznej dotyczącej edukacji przygodowej. Pomimo niedostatku zaplecza teoretycznego idea edukacji plenerowej lub jej elementy są z powodzeniem wykorzystywane w praktyce. Można je odnaleźć m.in. w ofertach komercyjnych szkoleń outdoorowych,

działaniach organizowanych przez firmy eventowe czy placówki edukacyjne. Organizatorzy tego rodzaju zajęć realizują nierzadko, nie do końca świadomie, wiele założeń edukacji plenerowej. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wspólnego mianownika działań edukacyjnych, które kryją się pod różnymi terminami, w praktyce jednak, realizują ten sam postulat rozwoju kompetencji osobistych i społecznych poprzez aktywne uczestnictwo w przygodach, przeżywanych w środowisku naturalnym.

### Zarys terminologiczny

Terminologia dotycząca działań związanych z edukacją przygodową jest dość niespójna. Jak zauważa Agnieszka Leśny, każdy badacz, który jest zainteresowany teoriami z zakresu outdoor i adventure education zmagają się z niejednoznacznością zarówno w wymiarze semantycznym, jak i lingwistycznym (Leśny 2014). Definicji opisujących outdoor i adventure education jest wiele, natomiast na potrzeby tego artykułu przytoczone zostały propozycje Simona Priesta. Jego zdaniem pojęcie *outdoor education* jest szerokie i dotyczy ekstremalnych wypraw, lekcji w terenie, a także percepcyjnego obcowania z przyrodą. Edukacji przygodowej przyświecają idee uczenia się przez doświadczenie oraz relacji człowieka z naturą (Priest, Glass 2018: 28–29). Outdoor education podkreśla znaczenie aktywności odbywających się w plenerze, stąd też można spotkać się z polskim tłumaczeniem edukacja plenerowa. Działania outdoor education łączą w sobie trzy komponenty: ekologię, rozwój umiejętności fizycznych oraz relacje interpersonalne. Adventure education oraz environmental education zawierają się w szerszym ujęciu outdoor education (Gilbertson i in. 2006: 5). Według Priesta i Gassa adventure education należy opisać za pomocą: 1. celu – jakim jest uświadomienie uczestnikowi możliwości jego zmiany na lepsze zarówno w sferze samooceny, jak i relacji społecznych, 2. procesu (przebiegu) – zawiera aktywności grupowe lub indywidualne, wymagające decyzyjności, rozwiązywania problemów, komunikacji, współpracy i zaufania oraz podejmowania różnego rodzaju ryzyka emocjonalnego, społecznego lub fizycznego, 3. wyniku – samodoskonalenia (Priest, Gass 2018: 29). W skrócie, uczestnik adventure education może zmierzyć się z własnymi ograniczeniami i rozwinąć swój potencjał, czego następstwem jest poprawa relacji z innymi i ze sobą samym.

W polskiej literaturze przedmiotu, edukacja przygodowa opisywana jest zamiennie jako edukacja plenerowa, edukacja środowiskowa, pedagogika przy-

gody, pedagogika przeżyć i inne. Jak zaznacza Ewa Palamer-Kabacińska, powyższe określenia opisują rodzaj edukacji, który na zachodzie rozwinął się w dwóch kierunkach: pedagogiki przygody (kraje anglosaskie) oraz pedagogiki przeżyć (m.in. Niemcy i Czechy). Wskazuje również, że stosowanie tych dwóch terminów zamiennie dzieje się w sposób nieuprawniony, ze względu na występujące między nimi różnice. „Istotna różnica między pedagogiką przygody a pedagogiką przeżyć dotyczy podejścia do pojęcia przygody” (Palamer-Kabacińska 2012). Podczas gdy pedagogika przygody koncentruje się na przygodzie i doświadczeniu, pedagogika przeżyć kładzie nacisk na doznawanie przeżyć emocjonalnych, wyzwalanych przez udział w niecodziennych wyzwaniach – doświadczeniach. Jak podkreśla Werner Michl, przygody nie można zaplanować, co stoi w opozycji do założeń pedagogiki przeżyć, dotyczącymi skrupulatnego planowania i przewidywania działań edukacyjnych (Michl 2011: 16). Zadanie przygotowane dla uczestników musi być tak zaprojektowane i przeprowadzone, by stało się możliwością do wzbudzenia i przeżywania silnych (nierzadko skrajnych) emocji przez uczestnika wydarzenia przy jednoczesnym zapewnieniu mu bezpieczeństwa. Indywidualne przeżycie jednostki ma stać się punktem wyjścia do refleksji, budowania samoświadomości, by następnie transferować zdobytą wiedzę do życia codziennego.

Michl wskazuje także na nieco odmienny stosunek obu kierunków wobec nieoswojonej natury. Jak podkreśla autor, dzikość w kontekście niemieckiej pedagogiki przeżyć, rozumiana jest jako element negatywnie wpływający na kształcenie i wychowanie, natomiast w nurcie pedagogiki przygody rozwijającej się w USA, stanowi istotny czynnik wychowawczy, akcentuje wolność, zdrowie oraz funkcjonowanie w zgodzie z naturą (Michl 2011: 16). Warto jednak zaznaczyć, że pomimo wyszczególnionych różnic zarówno pedagogika przygody, jak i pedagogika przeżyć mają swoje źródła w koncepcji Kurta Hahna i wpisują się w idee outdoor education.

### Doświadczenia niemieckie i czeskie

Kurt Martin Hahn to niemiecki dyplomata i pedagog, uważany za twórcę pedagogiki przeżyć. Koncentrował swoje działania na edukacji, studiował filozofię, językoznawstwo, psychologię i pedagogikę na renomowanych uczelniach, by następnie podjąć pracę jako dyplomata. Najważniejszą jego zasługą – patrząc z przyjętej tu perspektywy – jest książka *Erziehung zur Verantwortung*

(Wychowanie do odpowiedzialności), w której opisał swoją koncepcję edukacji i wychowania, a także poglądy społeczno-polityczne (Ryszka 2016: 42–45).

Niemiecka pedagogika przeżyć – *Erlebnispädagogik* jest w rodzimej literaturze szeroko opisana zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. Współcześnie ta metoda realizowana jest w ramach zajęć pozaszkolnych, kształcenia zawodowego, różnych form wolontariatu oraz prac na rzecz pomocy innym (Ryszka 2012). Wykorzystywana jest także w celu integracji uczniów w nowo tworzących się klasach po przerwie wakacyjnej oraz pod koniec roku szkolnego i przyjmuje postać jedno lub kilkudniowego wyjazdu do wyspecjalizowanych ośrodków. To, co jest wspólne dla wszystkich zajęć w ramach pedagogiki przeżyć, to zasady pracy swoiste dla tego nurtu edukacyjnego:

1. Niecodzienne przeżycia, które umożliwiają uczestnikom przekraczanie indywidualnej granicy strefy komfortu, przyczyniają się do powstania napięcia emocjonalnego i pozostają w pamięci uczestnika także po zakończeniu programu.
2. Refleksja nad sobą i sytuacją, następującą po niecodziennych przeżyciach. Służy analizie własnych zasobów oraz wymianie doświadczeń w grupie w celu poszerzania samoświadomości reprezentowanych zachowań, postaw i wartości.
3. Odpowiedzialność za najsłabsze jednostki w grupie – jest konieczna, aby skutecznie rozwiązywać zadania oparte na współpracy, zaufaniu i wzajemnej potrzebie wsparcia.
4. Niezbędne jest zaufanie członków grupy do siebie, by uzyskać optymalne wyniki w zadaniach wymagających wzajemnej pomocy i kooperacji. Jest ono ściśle powiązane ze wspomnianą odpowiedzialnością za najsłabszych członków grupy.
5. Różnorodność zastosowanych metod i środków wzbogaca przeżycia i zwiększa spektrum samopoznania.
6. Gry i zabawy motywują członków grupy do podjęcia wyzwań oraz czerpania z tego faktu radości i satysfakcji. Motywacja uczestników warunkuje uczenie się w grupie.
7. Rola trenera (przewodnika, lidera, instruktora) to zaprojektowanie, przeprowadzenie i kontrolowanie zadania, a następnie wsparcie grupy w analizie i podsumowaniu go. Odpowiada on także za opracowanie strategii optymalizacji współpracy i klimatu w grupie, dodawanie odwagi oraz zapewnienie bezpieczeństwa.
8. Niezbędne jest odniesienie do sytuacji życiowych, czyli transferowanie wniosków i refleksji do dnia codziennego po ukończeniu programu.

Intensywność emocji przeżywanych w czasie wyzwań zwiększa prawdopodobieństwo refleksyjności uczestnika oraz długotrwałego zachowania w pamięci zarówno zdarzenia, jak i wniosków.

9. Dobrowolność uczestnictwa jest podstawową zasadą obowiązującą w czasie całego programu (Ryszka 2012).

Do form realizacji projektów pedagogiki przeżyć należy zaliczyć kursy i seminaria, treningi i szkolenia społeczne oraz działania dotyczące umiejętności niesienia pomocy (służba górską, ratownictwo medyczne, ochotnicza straż pożarna itp.), ekspedycje, długoterminowe projekty a także zajęcia wspierające orientację zawodową czy przystosowanie do życia w społeczeństwie. Programy pedagogiki przeżyć wymagają przemyślanego zaprojektowania uwzględniającego nadrzędny cel oraz wszystkie okoliczności dotyczące uczestników, miejsca i czasu odbywania aktywności. Mogą realizować najróżniejsze cele wynikające z potrzeb określonych grup społecznych, jednak według Kurta Hahna można wskazać wspólny cel nadrzędny przyświecający wszystkim programom. Jest nim przeżywanie niecodziennych doświadczeń, które umożliwiają zdobywanie nowych umiejętności i wiedzy oraz kształtowanie postaw prospołecznych (Ryszka 2012).

W literaturze czeskiej można spotkać zarówno określenie *zážitková pedagogika*, jak i angielski termin *outdoor education*. Jak podkreśla Jan Neuman, nauka stoi przed wyzwaniem uporządkowania terminologii, chociaż dyskusje na ten temat toczą się już od wielu lat (Palamer-Kabacińska 2012). Warto dodać, że czeska *zážitková pedagogika* w literaturze polskiej jest tłumaczona jako pedagogika przeżyć (tak samo jak polskie tłumaczenie niemieckiego pojęcia *Erlebnispädagogik*). Czeski nurt pedagogiki przeżyć mocno nawiązuje do niemieckiej tradycji, a to wydaje się umacniać słuszność wyboru nazewnictwa (Palamer-Kabacińska 2016). Należy podkreślić także, że zarówno nurt *Zážitková pedagogika*, jak i *outdoor education* zaliczane są do *experiential education*, a więc ogólnej filozofii edukacji empirycznej.

Ivo Jirásek, akcentuje, że współczesna pedagogika przeżyć uległa w Czechach istotnej ewolucji. Działania w nurcie pedagogiki przeżyć mają swój początek około lat 70. XX w., kiedy to zainteresowano się turystyką i sportem, rekreacją ruchową czy też obcowaniem z naturą. Tak naszkicowany kierunek ewolucji sugeruje, że obecny charakter pedagogiki przeżyć w Czechach nie został oparty na zachodnich trendach, ale samodzielnie się kształtował (Palamer-Kabacińska 2016).

W 1992 r. Mojmír Vážanský opisał pedagogikę przeżyć, nawiązując do niemieckich źródeł i przedstawił najważniejsze pryncypia tego nurtu: działania powinny być oparte na doświadczeniu, które z kolei musi mieć odzwierciedlenie w realnych sytuacjach z życia codziennego. Dodaje, że istotą doświadczeń jest ich ocena i ewaluacja. Wspomina także o wspierającej roli grupy (dynamika grupowa) oraz o znaczeniu doświadczeń granicznych (cyt. za: Palamer-Kabacińska 2016). Jirásek akcentuje, że podstawą do budowania nowej wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw jest analiza doświadczeń (refleksja nad nimi) oraz transfer do życia codziennego. Autor poświęca uwagę także okolicznościom obcowania z naturą i podkreśla, że kontakt z nią jest uniwersalnym elementem we wszystkich koncepcjach experiential education, wskazując jednocześnie na ograniczony dostęp Czech do „dzikiej natury” w porównaniu do np. Ameryki. To, co charakterystyczne dla pedagogiki przeżyć, szczególnie na gruncie czeskim, to powstanie specyficznej metody pracy, jaką jest gra. Jest ona swego rodzaju odpowiedzią na ograniczony dostęp do naturalnej dziczy. Koncepcja gry oparta jest zarówno na aktywności fizycznej, jak i grach psychologicznych, dyskusjach i programach kulturalnych. Jest to metoda dramaturgiczna, uznana przez różne organizacje za element światowego experiential education (Palamer-Kabacińska 2016).

### Doświadczenia brytyjskie

Znaczący wpływ na rozwój edukacji przygodowej w Wielkiej Brytanii miał amerykański filozof i reformator edukacji John Dewey. Pierwsze jego działania edukacyjne przeznaczone były dla chłopców, ponieważ to oni postrzegani byli jako inicjatorzy problemów społecznych (Cook 2001). Na początku XX w. edukacja przygodowa realizowana była w ramach Scouting, Outward Bound i później Duke of Edinburgh Award Scheme (Sutherland, Legge 2016). Kluczowymi celami w/w organizacji były między innymi: poprawa zachowań chłopców, kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych (Cook 2001). Organizacja Outward Bound miała znaczący wpływ na rozwój i kształt edukacji przygodowej, natomiast opracowana została na bazie postulatów wspomnianego na początku artykułu Kurta Hahna w 1940 r. Sądził on, że młodzież musi mieć okazję do przyjęcia roli przywódczej oraz sprawdzenia się w wykonywaniu samodzielnych działań. Miał świadomość, że by kształtować postawy wartościowych ludzi, muszą oni mieć szansę przyjrzeć się efektom swojej pracy i je ocenić.

Kurt Hahn oparł swoją filozofię edukacji przygodowej na czterech filarach: rozwoju aktywności fizycznej, udziale w wyprawie morskiej lub lądowej, realizacji wybranego przez dziecko długoterminowego projektu oraz służbie społeczeństwu/bliźniemu (Cook 2001). Jego wizja przekształciła się w pierwszą szkołę Outward Bound założoną w Walii, która była przeznaczona dla marynarzy zatrudnionych w żegludze handlowej, by mogli odkrywać siebie, nauczyć się zaufania i wytrwałości szczególnie podczas niepokojów drugiej wojny światowej. Założenia te były kontynuowane w latach 50. i były nadal opierane na wojskowych podstawach. Z upływem czasu militarny charakter zaczął ustępować miejsca zabawie, tak by w efekcie uczestnicy mogli odczuwać beztrudną radość. W latach 60. edukacja przygodowa uległa znacznej modyfikacji, by mógł z niej czerpać każdy człowiek. Przeistoczyła się ona w rodzaj osobistego i społecznego rozwoju, stała się sposobem rekreacji i wypoczynku (Nicol 2002a). Następnie w latach 70. XX w. aktywności plenerowe zostały wprowadzone do programu edukacyjnego (Nicol 2002b). Jednak wiązało się to z wprowadzeniem formalnych wymogów dotyczących zasad bezpieczeństwa oraz potrzebnych kwalifikacji do prowadzenia zajęć plenerowych przez nauczycieli – z powodu licznych wypadków śmiertelnych wśród brytyjskich uczniów. Kompetencje podlegały także ocenie zawodowej nauczyciela. W latach 90. rozwinął się nowy trend, który stawiał edukację przygodową (adventure education) nad edukacją plenerową (outdoor education) (Nicol 2002b). Pomimo doniesień o tendencji spadkowej wykorzystywania edukacji plenerowej (szczególnie z powodów zmniejszenia liczby centrów oferujących zajęcia, wysokich kosztów ich organizacji oraz obaw związanych z wypadkami), edukacja ta ma miejsce w programach wychowania fizycznego.

### **Doświadczenia australijskie i nowozelandzkie**

Charakter edukacji plenerowej w Australii i Nowej Zelandii ukształtowały wpływy brytyjskie, co wynika z uwarunkowań historycznych. Australijska edukacja plenerowa to m.in. zajęcia z rekreacji przygodowej, kontakt z przyrodą oraz bushwalking. Zjawisko bushwalkingu to hybryda takich aktywności, jak wędrówki, wspinaczki (hiking), doświadczanie natury, camping oraz wędkarstwo. Rozwijał się on lokalnie i wymagał znajomości rodzimego terenu, jednak urbanizacja spowodowała, że wielu obywateli straciło możliwość kontaktu z naturą (także rozumianego jako bushwalking). Okres między latami 70. a 90.

XX w., to czas rozwoju obozów plenerowych, który nastąpił przy wsparciu finansowym z ramienia Departamentu Edukacji oraz w wyniku zamknięcia wielu szkół wiejskich, co pozwoliło wykorzystać budynki szkolne jako miejsce noclegowe dla uczniów w szczególności elitarnych placówek edukacyjnych. Rozkwit edukacji plenerowej przy wykorzystaniu natury wzbudzał jednak obawy wśród społeczeństwa, dotyczące zarówno stanu środowiska naturalnego, jak i bezpieczeństwa uczniów w trakcie zajęć. Wprowadzono więc szereg kryteriów dotyczących pracy z młodzieżą na łonie natury (Brooks 2004). Zwrócono szczególną uwagę na zrównoważony rozwój środowiska oraz dbałość o edukację ekologiczną. Należy jednak podkreślić, że opisane trendy nie przysłoniły istoty edukacji plenerowej, która w dalszym ciągu kładła nacisk na obszar związany z relacjami międzyludzkimi (Martin, McCullag 2011).

W Nowej Zelandii również można doszukiwać się filozofii bushwalkingu, rozumianego jako możliwość podejmowania wyzwań na łonie natury. Na początku tego rodzaju zajęcia odbywały się w celu kształtowania charakteru i przeznaczone były jedynie dla chłopców, przyjmując formę wędrówek czy wspinaczek. Od 1800 r. dzieci mogły uczestniczyć w wycieczkach szkolnych, jednak były one pozbawione cech edukacji plenerowej i miały charakter zajęć dydaktycznych związanych z nauką geografii (Boyes 2000). W latach 70. edukacja przygodowa doczekała się uznania w środowisku szkolnym ze względu na efekty, jakie przynosiła w obszarze rozwoju aktywności fizycznej i zaangażowania w zajęcia pozaszkolne, dzięki czemu została włączona do programu nauczania wychowania fizycznego i zdrowia (Boyes 2000). Zajęcia odbywały się w najróżniejszych miejscach np. w budynkach należących do szkół, namiotach rozkładanych na dowolnie wybranym terenie czy w specjalistycznych ośrodkach. Organizatorami i trenerami (osobami przeprowadzającymi zajęcia) mogli być nauczyciele wychowania fizycznego (Boyes 2000).

### Doświadczenia amerykańskie

Edukacja plenerowa w USA czerpała z tradycji rekreacyjnego campingu, który na gruncie edukacji formalnej został umieszczony w programie szkolnym i wykorzystany przez Fredericka Gunna w latach 60. Należy dodać, że był to nauczyciel pracujący w szkole przeznaczonej tylko dla chłopców. Dziewczęta natomiast miały okazję pierwszy raz uczestniczyć w obozie letnim na początku XX w. za sprawą Lary Matton. Była ona nauczycielką w prywatnej szkole



żeńskiej, gdzie przeprowadziła wyprawę w ramach obozu, którego celem było „kwestionowanie ograniczeń narzuconych dziewczętom” (Sutherland, Legge 2016). Na przestrzeni lat 20. i 30. XX w. camping został włączony do wielu programów szkolnych w placówkach publicznych (Sutherland, Legge 2016). Lata 80. i 90. XX w. to czas intensywnego rozwoju edukacji plenerowej, która postrzegana jest jako atrakcyjna forma rozwoju zarówno osób dorosłych, jak i dzieci. Doceniona została w szczególności za możliwość udziału w realnych doświadczeniach oraz obcowaniu z naturą, ograniczając jednocześnie negatywne wpływy cywilizacyjne. W związku ze swoim pozytywnym działaniem cieszyła się uznaniem społeczeństwa, z uwagi na szeroko rozumiane wzbogacanie życia człowieka.

Rozpoczęcie działalności Outward Bound w latach 60. ub. wieku, przyczyniło się do rozpropagowania edukacji plenerowej w szkołach. Jednak uczestnictwo wiązało się z wydatkami i wymagało zarezerwowania dużej ilości czasu w związku z trwaniem kursów, co ograniczało ilość potencjalnych uczestników. Dlatego też zaczęto modyfikować program nauczania na wolnym powietrzu tak, by móc realizować go w szkołach publicznych, według pierwotnej wizji Kurta Hahna. W rezultacie powstał Projekt Adventure (PA), którego model skupiał się na wychowaniu fizycznym realizowanym na poziomie 10-tej klasy szkoły podstawowej, zawierając w sobie interdyscyplinarne zajęcia, łączące prawdziwe sytuacje wymagające przejmowania inicjatywy i podejmowania wyzwań. Działanie były tak zaprojektowane, by zwiększyć motywację, doskonalić kompetencje społeczne oraz kształtować kondycję fizyczną uczestników. Projekt został oparty na modelu nauczania bazującego na przygodzie (*adventure based learning* ABL), a jego nadrzędnym celem było wywołanie zmiany perspektywy uczestników i zaoferowanie udziału w wyzwaniach. To, co charakteryzowało nauczanie przygodowe (*adventure learning*) to aktywności wymagające kooperacji, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, które mają na celu doskonalenie tych umiejętności pod opieką i kierunkiem nauczycieli i trenerów. Edukacja przygodowa może korzystać zarówno z przystosowanej specjalnie do tego infrastruktury, jak i być realizowana w „dziczy”. Jest znana i rozwijana przez pedagogów na całym świecie, którzy opracowują metodykę zajęć i na jej podstawie przygotowują programy nauczania dostosowane do kontekstów społecznych, kulturowych i edukacyjnych (Boyes 2000).

## Zakończenie

Niewątpliwą rolę w rozpowszechnianiu idei oraz utrzymywania standardów jakości edukacji przez doświadczenie odgrywają organizacje o zasięgu międzynarodowym. Najstarszą i najczęściej przywoływaną w literaturze naukowej jest Outward Bound, który funkcjonuje na wszystkich kontynentach w ponad 30 krajach. Outward Bound koncentruje swoje działania na rzecz realizacji programów edukacyjnych dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Organizacja ta wspiera projekty naukowe oraz propaguje publikacje na temat edukacji plenerowej (<https://www.outwardbound.org/about-outward-bound/outward-bound-today/in-the-world/>). Warto wspomnieć także o Association for Experiential Education (<https://www.aee.org/about>), European Ropes Course Association (<https://www.erca.uk/index.php/en/2-uncategorised/14-welcome>) oraz Institute of Outdoor Learning (<https://www.outdoor-learning.org/About-Us>) w kontekście przykładów organizacji, które aktywnie kreują i integrują środowisko trenerów pracujących w obszarze edukacji plenerowej. Do szeregu działań podejmowanych przez wspomniane organizacje zaliczyć można m.in. proces certyfikacji trenerów, organizacja szkoleń i konferencji a także wydawnictwo materiałów tematycznych. Także w ofercie uczelni wyższych można znaleźć kierunki studiów związane z outdoor i adventure education, jak np. University of Edinburgh w Szkocji, University of Minnesota w USA (Leśny 2014) czy University of Magdeburg w Niemczech (Gatzemann i in. 2008).

W polskiej literaturze edukacja przygodowa postrzegana jest jako stosunkowo nowa dziedzina, dopiero rozwijająca się, jednak znajduje już uznanie zarówno w świecie nauki, biznesie, jak i edukacji. Warto zaznaczyć, że polskie uczelnie umieszczają w swojej ofercie edukacyjnej kierunki, specjalności czy też przedmioty, nawiązujące do edukacji przygodowej. Tak na przykład AWF w Poznaniu na kierunku Wychowanie Fizyczne oferuje specjalność Edukacja przygodowa (<http://www.awf.poznan.pl/pl/rekrutacja-kierunki-wf>), AWF we Wrocławiu na kierunku Turystyka i Rekreacja oferuje specjalność: Trener Outdoor ([http://awf.wroc.pl/pl/article/1004/146/Kierunek\\_Turystyka\\_i\\_Rekreacja](http://awf.wroc.pl/pl/article/1004/146/Kierunek_Turystyka_i_Rekreacja)), czy też Uniwersytet Warszawski, który oferuje przedmiot fakultatywny Pedagogika przygody na Wydziale Pedagogicznym (<https://usosweb.uw.edu.pl/>). Są to tylko wybrane przykłady polskich uczelni włączających do programów kształcenia treści związane z szeroko rozumianą pedagogiką przygody. Aktywnie działają także liczne ośrodki szerzące ideę edukacji przygodowej zarówno w aspekcie

teoretycznym, jak i praktycznym np. Pracownia Nauki i Przygody (<https://nauka-przygoda.edu.pl/about/fundacja/>), która jest członkiem dwóch międzynarodowych organizacji Outdoors as a Tool (<http://outdoorsasatool.com/>) oraz European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE) (<http://www.eoe-network.eu/home/>). Efektem działalności Pracowni Nauki i Przygody są międzynarodowe projekty, szeroka oferta kursów i warsztatów z zakresu pedagogiki przygody, działalność wydawnicza i wiele innych. Na stronie internetowej Pracowni można znaleźć publikację *Przewodnik po Edukacji Przygodą w Polsce*, która zawiera spis (według województw) polskich placówek i instytucji, działających metodami pedagogiki przygody.

Sposoby realizacji edukacji przygodowej różnią się od siebie, jednak posiadają wspólne korzenie, sięgające idei Kurta Hahna. Przyjęły się w różnym stopniu w wielu państwach. Idee te musiały więc zaadoptować się do lokalnych warunków społecznych, politycznych, geograficznych oraz ekonomicznych. Zaprezentowany zarys terminologiczny oraz analiza istoty i kierunków ewolucji dotyczący edukacji przygodowej na przykładzie państw o bogatej tradycji w tym obszarze pokazuje przenikające, a zarazem dopełniające się przykłady praktyki edukacji przez doświadczenie dostosowanej do specyficznych kontekstów kulturowych. Przedstawiono różne oblicza edukacji przygodowej, której istota pozostaje niezmienna, niezależnie od prezentowanego nurtu w danym kraju. To, co wspólne dla wszystkich ujęć, to cel, sposób zdobywania umiejętności oraz przestrzeń. Zarówno edukację przygodową, jak i pedagogikę przeżyć charakteryzują trzy podstawowe założenia:

1. celem jest doskonalenie kompetencji osobistych i społecznych (np. współpraca, komunikacja, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, przełamywanie własnych lęków, osiąganie spokoju i harmonii wewnętrznej);
2. zakłada aktywne uczestnictwo w przygodach/przeżyciach, (wykorzystuje szerokie spektrum form aktywności fizycznej, począwszy od gier i zabaw wymagających ruchu, przez ekspedycje i wyprawy górskie, wspinaczki, spływy kajakowe, żeglarstwo, narciarstwo, akcje na wysokich i niskich parkach linowych, aż po wędrówki solo na łonie natury);
3. wszystkie działania odbywają się możliwie blisko natury, która traktowana jest jako wartość sama w sobie. Obcowanie z przyrodą w aktywny sposób ma na celu oderwanie od cywilizacji i zwrócenie uwagi na zdrowie, kondycję fizyczną oraz przestrzeń sprzyjającą refleksji.

Wspólny dla wszystkich wymienionych tu nurtów aspekt uczenia zorientowanego na działanie, pozwala zaliczyć outdoor education, adventure education,

*Erlebnispädagogik* i Zážitková pedagogikę do metodologii edukacji empirycznej. Koncepcja edukacji przygodowej jest holistycznym spojrzeniem na człowieka. Łączy w sobie działania na rzecz jego kondycji fizycznej i psychicznej oraz społecznej natury relacji interpersonalnych. W ramach podsumowania warto przytoczyć słowa Wacława Sonelskiego: „próby ścisłego definiowania i rozgraniczania terminów pokrewnych w rodzaju: czym się różni edukacja outdoorowa od przygodowej, to zajęcie intelektualnie jałowe, a problem w gruncie rzeczy pozorny” (za: Leśny 2014: 45).

## Bibliografia

- Boyes M. 2000. *The place of outdoor education in the health and physical education curriculum*, „Journal of Physical Education New Zealand”, nr 33 (2), s. 75–88.
- Brookes A. 2004. *Astride a long-dead horse: Mainstream outdoor education theory and the central curriculum problem*, „Australian Journal of Outdoor Education”, nr 8 (2), s. 22–33.
- Cook L. 2001. *Differential social and political influences on girls and boys through education out of doors in the United Kingdom*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, 1 (2), s. 43–51, <https://doi.org/10.1080/14729670185200071>
- Gatzemann T., Schweizer K., Hummel A. 2008. *Effectiveness of sports activities with an orientation on experiential education. Adventure-based learning and outdoor-education*, „Kinesiology”, nr 40 (2), s. 146–152.
- Gilbertson K., Bates T., McLaughlin T., Ewart A. 2006. *Outdoor Education, Methods and Strategies*, Human Kinetics, Champaign.
- Itin C.M. 1999. *Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century*, „The Journal of Experiential Education”, nr 22 (2), s. 91–98.
- Leśny A. 2014. *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji. Edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 12–49.
- Martin R., McCullag J. 2011. *Physical education & outdoor education: complementary but discrete disciplines*, „Asia-Pacific Journal of Health. Sport and Physical Education”, nr 2 (1), s. 67–78.
- Michl W. 2011. *Pedagogika przeżyć*, WAM, Kraków.
- Nicol R. 2002a. *Outdoor education: Research topic of universal value? Part One*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, nr 2 (1), s. 29–41, <https://doi.org/10.1080/14729670285200141>
- Nicol R. 2002b. *Outdoor education: Research topic of universal value? Part One*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, nr 2 (2), s. 85–99, <https://doi.org/10.1080/14729670285200201>
- Palamer-Kabacińska E. 2012. *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*,

- red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 12–33.
- Palamer-Kabacińska E. 2016. *Czeskie doświadczenia w obszarze pedagogiki przeżyć*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (240), Warszawa, s. 203–216.
- Priest S., Glass M. 2018. *Effective Leadership in Adventure Programming*, Human Kinetics, Champaign.
- Remington T., Legge M. 2016. *Outdoor education in rural primary schools in New Zealand: A narrative inquiry*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, nr 17 (1), s. 55–66, <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1175362>
- Ryszka R. 2012. *Erlebnispädagogik – pedagogika przeżycia: doświadczenia niemieckie. Perspektywa niemiecka*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 163–170.
- Ryszka R. 2016. *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sutherland S., Legge M. 2016. *The Possibilities of “Doing” Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/Teacher Education*, „Journal of Teaching in Physical Education”, nr 35, s. 299–312.