

## ROZDZIAŁ 1

# Korzenie i założenia pedagogiki przygody na świecie

Jedna z pierwszych prób analizy korzeni i źródeł pedagogiki przygody została podjęta podczas konferencji dotyczącej pedagogiki przygody zorganizowanej przez powstającą wówczas Fundację Pracownia Nauki i Przygody (FPNiP), Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego oraz Fundację Nasza Ziemia<sup>1</sup>. Od tego czasu w polskiej literaturze pojawiło się więcej źródeł i materiałów dotyczących tego zagadnienia. Nowa wiedza i zdobyte doświadczenie, coraz liczniejsze działania z obszaru pedagogiki przygody w Polsce dają możliwość spojrzenia na nowo na założenia edukacji przygodowej.

### 1.1. Korzenie pedagogiki przygody

W większości publikacji dotyczących pedagogiki przygody można się spotkać z twierdzeniem, że ojcem pedagogiki przygody był Kurt Hahn. Jednak analizując jego postulaty, a także inne źródła, korzeni tego nurtu można się dopatrzeć znacznie wcześniej. Zresztą i sam Hahn nie uważał swojego systemu za coś zupełnie nowego, czego dowodem są jego słowa: „Wszystko zostało skradzione Hermannowi Lietzowi, Goethemu, Platonowi, Public Schools oraz skautom”<sup>2</sup>. Zatem aby zrozumieć złożoność zjawiska i problem z ustaleniem spójnego modelu teoretycznego, należy sięgnąć do starszej literatury.

Jasper Hunt, badacz *adventure education*, wskazuje, że już w poglądach Platona można znaleźć inspiracje do dzisiejszej pedagogiki przygody.

---

<sup>1</sup> Ogólnopolska konferencja „Edukacja przygodą”, Teresin 2011, źródło: <http://edukacjaprzygoda.pl/pl/archiwum/edycja-2011/> (29.06.2020).

<sup>2</sup> W. Michl, dz. cyt., s. 31.

Pierwszą z nich było podkreślanie wagi aktywności fizycznej, niezbędnej do prawidłowego rozwoju każdego człowieka<sup>3</sup>. Platon zwracał uwagę również na to, że każdy jest indywidualnością, co oznacza, iż dysponuje różnym zasobem cech i umiejętności, a co za tym idzie – możliwości<sup>4</sup>. Podkreślał również, że przygoda w edukacji nie może być celem samym w sobie, ma służyć jedynie jako środek do osiągnięcia owego celu<sup>5</sup>. Źródeł pedagogiki przygody pedagogzy dopatrują się również w Platonowskim wychowaniu chłopców i dziewcząt na przyszłych liderów państwa<sup>6</sup>.

Istotę indywidualizmu w wychowaniu, uwzględniającego osobiste predyspozycje młodego człowieka, podkreślał Jan Jakub Rousseau (1712–1778), szwajcarski filozof i pedagog. Zakładał, że wszyscy ludzie są sobie równi, a natura człowieka z gruntu jest dobra, jest stanem pierwotnym i zarazem najdoskonalszym (w przeciwieństwie do cywilizacji, którą Rousseau potępiał i uważał za źródło zła)<sup>7</sup>. Filozof podkreślał, że w procesie uczenia istotna jest nie encyklopedyczna wiedza, ale sam proces jej zdobywania<sup>8</sup>, co wyraził słowami: „Jeżeli raz zastąpisz w jego [dziecka – przyp. EPK] umyśle rozumowanie przez autorytet, nie będzie więcej rozumował; stanie się po prostu igraszką cudzego zdania”<sup>9</sup>. Rousseau uważał, że w okresie życia, jakim jest dzieciństwo, najlepszą i najskuteczniejszą metodą jest uczenie aktywne, na łonie natury, które daje możliwość działania i przeżywania, kontemplacji i refleksji nad swoimi czynami:

Zamiast go pozostawiać w niewietrzonym pokoju, wyprowadzajcie go codziennie na łąkę. Tam niechaj biega, niech się bawi, niech się przewraca choćby sto razy na dzień, nauczy go to prędzej podnosić się. Odczucie swobody okupuje wiele skaleczeń. Uczeń mój nieraz się potluce, ale w zamian za to będzie zawsze wesoły<sup>10</sup>.

<sup>3</sup> S. Wołoszyn, *O wychowaniu w sporcie dyskusyjnie*, Resortowe Centrum Metodyczno-Szkoleniowe Kultury Fizycznej i Sportu, Warszawa 1988, s. 3.

<sup>4</sup> T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 12.

<sup>5</sup> S. Priest, *The Semantics of Adventure Education*, w: *Adventure Education*, red. J.C. Miles, S. Priest, Venture Publishing, State College, PA 1990, s. 123.

<sup>6</sup> J. Hunt, *Philosophy of Adventure Education*, w: *Adventure Education*, red. J.C. Miles, S. Priest, Venture Publishing, State College, PA 1990, s. 119.

<sup>7</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959, s. 209.

<sup>8</sup> S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 117–118.

<sup>9</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.

<sup>10</sup> Tamże, s. 67.

Ważne są też chwile samotności i proste życie – a to wszystko powinno się odbywać w ścisłym związku z naturą<sup>11</sup>. Rousseau twierdził, że w życiu istotne jest, aby nauczyć się działać, wykorzystując swoje zdolności i umiejętności, po to by aktywnie życie „przeżyć” – tym samym akcentował istotę przeżycia, doświadczania i odczuwania:

Chodzi nie tyle o to, aby dziecku przeszkodzić umrzeć, ile raczej o to, aby je nauczyć żyć. Żyć – nie znaczy to oddychać; żyć – to znaczy działać, to znaczy robić użytek ze swych narządów, uzdolnień, ze wszystkich części swego jestestwa, które dają nam poczucie istnienia. Nie ten człowiek żył najwięcej, który przeżył najwięcej lat, ale ten, który najwięcej odczuwał życie. Niejeden, którego pochowano w setnym roku życia, był już umarły od chwili narodzin. Lepiej by mu było zejść do grobu w młodości, gdyby był przynajmniej żył do owego czasu<sup>12</sup>.

Na tych postulatach Rousseau oparł koncepcję swobodnego wychowania, która ciekawie i celnie została podsumowana przez Władysława Tatarkiewicza:

Wychowanie powinno być naturalne: powinno więc tylko rozwijać to, co leży w psychice ludzkiej. Natura każdego jest indywidualna, więc też i wychowanie powinno być indywidualne, bez schematu. Natura człowieka jest nie tylko duchowa, ale i cielesna; więc wychowanie powinno objąć również i cielesny rozwój człowieka. Do natury duchowej człowieka należy nie tylko rozum; należy kształcić nie tylko myślenie abstrakcyjne, ale też uczyć poglądowo i nade wszystko rozwijać uczucie. Rola tak pojętego wychowania jest negatywna: faktycznie sprowadza się do pomocy przy samowychowaniu; nie kieruje rozwojem, lecz usuwa przeszkody, aby natura rozwijała się we właściwym kierunku<sup>13</sup>.

Badacze pedagogiki przygody często wskazują amerykańskich filozofów i pedagogów jako tych, którzy dali początek temu nurtowi – najczęściej przywoływane są myśli Ralpha Waldo Emersona, Henry’ego Davida Thoreau czy Williama Jamesa.

Pierwszy z nich, Ralph Waldo Emerson (1803–1882) – amerykański poeta i eseista, transcendentalista, głosił, że człowiek powinien bazować na swoim doświadczeniu, również w dochodzeniu do prawd moralnych czy społecznych. Dzięki temu podkreślał istotę świadomości własnych czynów, a także wyciąganie z nich wniosków: „Nie bądź w swoich działaniach zbyt bojaźliwy i wybredny. Całe życie to jeden wielki eksperyment. Im więcej

<sup>11</sup> W. Michl, dz. cyt., s. 24–25.

<sup>12</sup> J.J. Rousseau, dz. cyt., s. 16.

<sup>13</sup> W. Tatarkiewicz, dz. cyt., s. 211.

będziesz eksperymentować, tym lepiej”<sup>14</sup>. Akcentował w ten sposób znaczenie indywidualnej drogi rozwoju każdego człowieka. To, co wobec człowieka jest nadrzędne i jest wartością samą w sobie – to przyroda, natura. Emerson uważał, że istotne dla rozwoju jest przekraczanie swoich granic: „Zawsze rób to, czego się boisz”<sup>15</sup>.

Podobnie uważał Henry David Thoreau (1817–1862) – amerykański prozaik, poeta i również filozof transcendentalista, który swoje przemyślenia spisał po samotnym pobycie na łonie natury. Na podstawie swoich doświadczeń napisał dzieło *Walden*, w którym wykazał, jak istotne jest poznawanie granic własnych możliwości oraz poddawanie swoich działań refleksji i namysłowi, a także podkreślał istotę kontaktów z naturą<sup>16</sup>. Dobrze oddaje to poniższy cytat pochodzący z innego eseju pisarza:

Wierzę, że żyjąc otoczeni przez dziką naturę, będziemy mieli czystsze myśli, bogatszą, świeższą, nieograniczoną wyobraźnię jak niebo – nasze rozumienie istnienia, szerokie jak równiny – nasz intelekt będzie miał coś z burzy z piorunami, coś z rzek, gór i lasów – nasze serca głębią i bogactwem odpowiadać będą morzom<sup>17</sup>.

Podobnie jak Rousseau Thoreau podkreślał znaczenie „przeżycia”, doświadczania życia:

Zamieszkałem w lesie, albowiem chciałem żyć świadomie, stawiać czoło wyłącznie najbardziej ważnym kwestiom, przekonać się, czy potrafię przyswoić sobie to, czego może mnie nauczyć życie, abym w godzinę śmierci nie odkrył, że nie żyłem. Nie chciałem prowadzić życia, które nim nie jest, wszak życie to taki skarb; nie chciałem też rezygnować z niczego, chyba że było to absolutnie konieczne<sup>18</sup>.

Duże znaczenie miał dla niego również indywidualizm: „Pragnę, aby na świecie było jak najwięcej ludzi o własnych dążeniach. Dlatego też chciałbym, ażeby każdy z wielkim staraniem wybierał własną drogę i szedł naprzód właśnie nią, zamiast drogą ojca, matki czy sąsiada”<sup>19</sup>.

Indywidualne podejście postulował także William James (1842–1910) – ten filozof i psycholog uważał, że ludzie powinni myśleć i działać zgodnie

---

<sup>14</sup> R.W. Emerson, *Natura*, Zielona Sowa, Warszawa 2008.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> H.D. Thoreau, *Walden, czyli życie w lesie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.

<sup>17</sup> Tenże, *Sztuka chodzenia*, Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, Poznań 2012.

<sup>18</sup> Tenże, *Walden, czyli życie...*

<sup>19</sup> Tamże.

z własnymi potrzebami. Podobnie jak Platon podkreślał, że przygoda jest jedynie środkiem do osiągnięcia celu wychowawczego<sup>20</sup>. „Wedle Jamesa myślimy jednie po to, by rozwiązywać nasze problemy, a więc nasze teorie są narzędziami, których używamy, aby rozwiązać problemy naszego doświadczenia, a zatem powinny być oceniane w kategoriach sukcesu w wypełnianiu tego zadania”<sup>21</sup>. Teoria jest prawdziwa, jeśli jest skuteczna – czyli wtedy, gdy jej założenia sprawdzają się w praktyce<sup>22</sup>.

Najczęściej jednak jako głównego prekursora pedagogiki przygody wskazuje się Johna Deweya, żyjącego na przełomie XIX i XX wieku (1859–1952). Był on amerykańskim filozofem i pedagogiem, zwolennikiem teorii pragmatyzmu, twórcą koncepcji szkoły pracy w Chicago (1896–1902), której idea nadal jest praktykowana w różnych miejscach na świecie. W swojej filozofii nawiązywał między innymi do poglądów Jamesa. Jako pragmatyk uznawał, że punktem zarówno wyjściowym, jak i docelowym jest doświadczenie, a koncentrować się należy nie na rezultacie, ale na samym procesie badania, dociekania. Uważał, że „[...] edukacja, aby mogła osiągnąć swoje cele zarówno na poziomie indywidualnym jak i na poziomie społecznym, musi opierać się na doświadczeniu, które zawsze jest rzeczywiście życiowym doświadczeniem jakiejś jednostki”<sup>23</sup>. Z doświadczeniem nierozzerwalnie związane są dwie wzajemnie przenikające się zasady: ciągłości i interakcji. Zasada ciągłości oznacza, „[...] że każde doświadczenie czerpie zarówno z tego, co było wcześniej, jak i zmienia w jakiś sposób jakość tego, co nastąpi potem”<sup>24</sup>. Natomiast zasada interakcji odnosi się do wzajemnego oddziaływania dwóch czynników doświadczenia – uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, które łącznie składają się na określoną sytuację wychowawczą. Warunkiem zapewniającym wartość owego doświadczenia jest wystąpienie takiej sytuacji, która wcześniej w życiu danej osoby się nie pojawiła, czyli jest wyzwaniem – „Jeśli w danej sytuacji nie mamy do czynienia z sytuacją wcześniej nieznaną, to żadne problemy związane z tym doświadczeniem się nie pojawiają, a to właśnie trudności są bodźcem do myślenia”<sup>25</sup>.

Krytykując dotychczasowy model edukacji, Dewey zaproponował własny, opierający się na trzech elementach: uczeniu się przez działanie i doświadczenie, indywidualizmie pedagogicznym oraz edukacji do demokracji. Edukacja nie może być oderwana od rzeczywistego życia, tym samym

<sup>20</sup> S. Priest, dz. cyt., s. 123.

<sup>21</sup> R.H. Popkin, A. Stroll, *Filozofia*, Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 464.

<sup>22</sup> Tamże, s. 466.

<sup>23</sup> J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, Warszawska Firma Wydawnicza FW, Warszawa 2014, s. 83.

<sup>24</sup> Tamże, s. 27.

<sup>25</sup> Tamże, s. 71.

szkolna społeczność powinna stanowić wspólnotę podobną do tej, w której dziecko na co dzień funkcjonuje, a także umożliwiać poszukiwanie odpowiedzi na pytania, które ono sobie stawia. Rolą nauczyciela jest być przewodnikiem w poszukiwaniu doświadczeń, ale bez narzucania swoich poglądów. Uczeń winien sam znaleźć drogę rozwiązania problemu, przy czym uzyskane doświadczenie ma stać się podstawą do refleksji nad otrzymanymi wynikami i dopiero potem być punktem wyjścia następnego doświadczenia. Człowiek stale się rozwija, jego działanie jest zorientowane na rozwiązywanie problemów. A zatem uczenie się powinno odbywać się poprzez działanie – *learning by doing*.

W edukacji ważny jest szacunek do indywidualnych przeżyć jednostki, bo z tej różnorodności rodzą się rozmaite doświadczenia i tym samym możliwa jest zmiana w świecie. Z indywidualizmem wiąże się postulat współpracy, która jest podstawą każdego zbiorowego działania.

Dewey stworzył szkołę pracy, której podstawowym założeniem było właśnie uczenie się przez doświadczenie. Nacisk kładziono na czynności praktyczne i manualne, celem było rozwijanie zainteresowań i zdolności dzieci. Do nauczania podchodzono w sposób problemowy – w centrum stawiany był problem, który dzieci musiały rozwiązać w drodze własnych doświadczeń<sup>26</sup>.

Za kolejnego prekursora edukacji przygodowej można uznać Rudolfa Steinera (1861–1925) – austriackiego filozofa, badacza spuścizny Goethego, twórcę antropozofii. Najbardziej znany jest jako inicjator powstania szkoły waldorfskiej, która zakładała rozwój dziecka we wszystkich sferach: myślenia, uczuć i woli. Główną ideą było kształcenie do wolności – szkoła miała być wolna od wpływów politycznych, gospodarczych czy militarnych. Aby w przyszłości dobrze służyć społeczeństwu, dziecko powinno rozwijać się w sposób indywidualny, zgodnie z własnymi zainteresowaniami i zdolnościami. W szkole tej kładziono duży nacisk na rozwój artystyczny oraz na działania praktyczne. Działanie nastawione było na współpracę, a nie rywalizację – co było konsekwencją przyjętego w tej szkole założenia braku ocen<sup>27</sup>.

Jednym z prekursorów pedagogiki przygody, a równocześnie harcerstwa był Ernest Thompson Seton (1860–1946). Ten współtwórca skautingu, rysownik i pisarz, obrońca przyrody i kultury północnoamerykańskich Indian sięgnął do myśli Emersona oraz Thoreau i w 1902 roku stworzył

---

<sup>26</sup> Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 308–316.

<sup>27</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika Waldorfska*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 293–302.

jeden z pierwszych ruchów skierowanych do młodzieży, który propagował życie w związku z naturą, przyrodą – *woodcrafting*, czyli puszczaństwo<sup>28</sup>.

Ruch ten miał być remedium na zaobserwowany przez Setona kryzys społeczny (wynikający między innymi z rosnącego konsumpcjonizmu)<sup>29</sup>. „Chcemy uczyć się życia pod gołym niebem, bowiem tylko tam sprawnie ukształtujemy nasze ciała i uszlachetnimy nasze dusze...”<sup>30</sup> – pisał. *Woodcrafting* kieruje się określonymi ideami, zapisanymi w postaci zasad i działań – całość tworzy system, który wdrażany jest za pomocą określonej metody wychowawczej. Wzorem było dla Setona życie Indian. Główne idee puszczaństwa to tzw. Światła, na podstawie których sformułował on zasady dotyczące: świadomego i aktywnego wypoczynku na świeżym powietrzu; samorządności; koncentracji wokół ogniska obozowego; kultywowania tradycji puszczańskich; zdobywania szczytów zgodnych z określonymi wzorcami – ale nie w drodze rywalizacji; doceniania każdego za jego czyny; posiadania bohatera będącego wzorcem postępowania; stosowania obrzędowości, która dodaje magii i tajemniczości podejmowanym działaniom<sup>31</sup>. Ruch ten aktywny jest do dzisiaj, nadal funkcjonuje w powiązaniu z harcerstwem, a w Polsce od kilkunastu lat odkrywa się go na nowo<sup>32</sup>.

Ważną postacią dla rozwoju pedagogiki przygody był Robert Baden-Powell (1857–1941) – brytyjski generał, pisarz, twórca i założyciel skautingu. Skauting powiązany jest z puszczaństwem, ale bardzo trudno określić, który z twórców tych systemów wywarł większy wpływ na drugiego, ponieważ obaj – Seton i Baden-Powell – współpracowali ze sobą, co niewątpliwie było też źródłem wzajemnej inspiracji do budowania i rozwijania swoich systemów wychowawczych<sup>33</sup>.

Celem skautingu było wychowanie młodych chłopców na – przede wszystkim – wzorowych żołnierzy, a w następnej kolejności na wzorowych obywateli, uczenie ich zdrowego stylu życia poprzez dbałość o zdrowie i kondycję fizyczną, a także nastawienia na służbę na rzecz innych<sup>34</sup>. Sposobem osiągnięcia takiego ideału było kształtowanie silnego charakteru w kontakcie z naturą, co wynikało z założenia, że nic tak nie hartuje, jak zmaganie się

<sup>28</sup> E.T. Seton, *Zwój Kory Brzozowej*, Text, Kraków 2009, s. 13.

<sup>29</sup> J. Sikorski, I. Staszczyszyn, *Zasady puszczaństwa. Na podstawie The Book of Woodcraft Ernesta Thompsona Setona*, źródło: [http://woodcraft.pl/articles.php?article\\_id=1](http://woodcraft.pl/articles.php?article_id=1) (30.03.2013).

<sup>30</sup> E.T. Seton, dz. cyt., s. 13.

<sup>31</sup> Tamże, s. 18–20.

<sup>32</sup> Por. E. Palamer-Kabacińska, *Edukacja przygodą a harcerstwo...*, s. 80–83.

<sup>33</sup> Tamże, s. 86.

<sup>34</sup> R. Baden-Powell, *Wskazówki dla skautmistrzów*, Oficyna Wydawnicza „Ares”, Warszawa 1991, s. 21.

z pierwotnymi siłami przyrody i stawanie wobec konieczności przetrwania na łonie natury<sup>35</sup>.

W skautingu podkreśla się znaczenie stosowania w wychowaniu pewnych zasad, określanych jako metoda skautowa, do których należą: tzw. umiejętność bycia starszym bratem (czyli stosunek przełożonego do podopiecznego), indywidualizm (choć w początkowym okresie rozwoju skautingu nie był to najważniejszy czynnik), kształtowanie umiejętności społecznych poprzez działanie w małej grupie (tzw. system zastępowy), pozytywny wpływ – wskazywanie pozytywnych rozwiązań zamiast stosowania kar, koncentrowanie się na zainteresowaniach podopiecznych oraz wychowanie przez działanie<sup>36</sup>. Wychowanie to powinno mieć formę pośrednią, która najczęściej przejawia się w „graniu w coś”<sup>37</sup>.

Najkrócej skauting można zdefiniować (najczęściej chyba przytaczanymi w literaturze) słowami samego Baden-Powella: „Skauting jest grą dla chłopców pod przewodnictwem chłopców, w której starsi bracia stwarzają młodszemu zdrowe otoczenie i zachęcają do zdrowych zajęć, ułatwiających wyrobienie w sobie cnót obywatelskich”<sup>38</sup>.

Wszystkie główne idee tego ruchu zawarte są w Prawie Skautowym, które realizowane jest właśnie za pomocą opisanej wcześniej metody skautowej, przy zastosowaniu odpowiednich form pracy<sup>39</sup>. U podstaw skautingu leżały problemy, które – jak podkreśla Rafał Ryszka, opisując początki skautingu – są aktualne i dziś:

U podstaw koncepcji nowego ruchu stało przekonanie Baden-Powella, że szkoła to jednak miejsce nudne, raczej niezgodne z naturą dorastającego dziecka. Dlatego starał się propagować rozwój chłopców poprzez odwoływanie się do ich wyobraźni, oferując im udział w przygodzie, która uczy. Proponował zajęcia na świeżym powietrzu – w lesie, parku, z dala od ciasnych, robotniczych mieszkań i z dala od szkół pełnych wiktoriańskiej bigoterii<sup>40</sup>.

Idee i założenia skautingu były przedmiotem wielu analiz i są opisane w wielu książkach i opracowaniach – skierowanych do środowisk zarówno naukowych, jak i harcerskich<sup>41</sup>.

<sup>35</sup> H. Bouchet, *Skauting i indywidualność*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1937, s. 11 (ze wstępu Stanisława Sedlaczka).

<sup>36</sup> R. Baden-Powell, dz. cyt., s. 14, 18–19.

<sup>37</sup> Tamże, s. IX.

<sup>38</sup> Tamże, s. 19.

<sup>39</sup> Por. E. Palamer-Kabacińska, *Pełnić służbę całym życiem?*

<sup>40</sup> R. Ryszka, *Pedagogika przeżyć – praktycznie*, Impuls, Kraków 2016, s. 39.

<sup>41</sup> Literatura dotycząca ruchu skautowego jest bardzo bogata. W początkowym okresie tworzenia się harcerstwa tłumaczone były książki autorstwa Roberta Baden-Powella



Z powyższych rozważań wyłania się pewien określony typ inspiracji, który legł u podstaw edukacji przygodowej – w zaprezentowanych poglądach powtarzającymi się postulatami są: indywidualne podejście do podopiecznego, akcentowanie wagi samodzielnie zdobywanego doświadczenia, eksperymentowania, wskazywanie na istotę kontaktów z naturą oraz podkreślanie idei życia w małej grupie.

Gdyby chcieć spojrzeć na wzajemne inspiracje swoimi poglądami opisywanych pedagogów i filozofów, trudno byłoby jasno wskazać, czyja myśl była pierwotnym źródłem pedagogiki przygody. Źródła tych jest wiele i można przypuszczać, że w miarę coraz wnikliwszych badań nad tym systemem wychowawczym odkrywane będą kolejne. Współcześni badacze zajmujący się edukacją przygodową nie są jednomyślni co do owych korzeni czy inspiracji filozoficznych i pedagogicznych. Można się pokusić o stwierdzenie, że teoria leżąca u podstaw pedagogiki przygody jest eklektyczna i nie jest też czymś zupełnie nowym. Jest to uporządkowanie i zrozumienie na nowo pewnych postulatów, zjawisk i obserwacji, które znane były od wieków. Być może dzieje się tak dlatego, że zaobserwowane niegdyś problemy społeczne są nadal aktualne – tyle że przejawiają się w nieco inny sposób.

W opisie korzeni pedagogiki przygody dostrzec można pierwszy problem współistnienia harcerstwa i pedagogiki przygody – skauting był jedną z inspiracji tego nurtu, więc naturalną kolejną rzeczą oba systemy są blisko ze sobą związane. Nie oznacza to jednak, że są tożsame.

## 1.2. Kurt Hahn i jego poglądy pedagogiczne

Jak już wcześniej zostało wspomniane, za ojca edukacji przygodowej uznaje się Kurta Hahna (1886–1974) – niemieckiego pedagoga pochodzenia żydowskiego. On sam jednak podkreśla, że jego system nie jest oryginalny, ponieważ czerpał z doświadczeń swoich poprzedników. Jego życie osobiste

---

(*Skauting dla chłopców* – 1911, *Młodzi wywiadowcy* – 1912; *Wskazówki dla skautmistrzów* – 1928), a potem powstawały autorskie propozycje znamienitych instruktorów: Andrzeja Małkowskiego (m.in. *Scouting jako system wychowania młodzieży* – 1911), Hermana Mojmira (*Skauting* – 1916), ks. dr. Gerarda Szymda (*Skauting polski* – 1918), Stanisława Sedlaczka (m.in. *Podstawy etyczne skautingu* – 1928, *Geneza skautingu i harcerstwa* – 1936), Kazimierza Świrtuna-Rymkiewicza (*Rozwój idei harcerskiej w Polsce* – 1922), Aleksandra Kamińskiego (m.in. *Skauting i harcerstwo* – 1946) i wiele innych. W kolejnych latach powstawały następne opracowania opisujące idee skautingu. Fragment dotyczący genezy ruchu skautowego znajduje się również w autorskim opracowaniu *Pełnić służbę całym życiem?*

i problemy, z jakimi się borykał, były inspiracją do stworzenia przez niego tego systemu wychowawczego.

Hahn urodził się w Niemczech w 1886 roku jako syn zamożnego żydowskiego przemysłowca, ale większość życia spędził w Anglii i to z tą narodowością się utożsamiał. Swoje postępowe idee rozwinął najpierw jako założyciel Schule Schloss Salem w Niemczech, a później szkoły z internatem w szkockim Gordonstoun, która niedługo po powstaniu stała się jedną z najbardziej wybitnych i innowacyjnych brytyjskich szkół.

Będąc jeszcze młodym człowiekiem, Hahn doznał poważnego udaru słonecznego, w wyniku którego stał się niepełnosprawny, z czym dzielnie się zmagał. Długi okres rekonwalescencji poświęcił na studiowanie filozofii edukacyjnych i sformułowanie systemu edukacji, który później promował przez całe życie. Wyznawał zasadę: „Twoja niepełnosprawność jest twoją szansą”, starając się swoje nieszczęście przekuć w pozytywne działanie. Według przekonań Hahna każde dziecko przychodzi na świat z wrodzonymi duchowymi mocami i zdolnością do poprawnego oceniania kwestii moralnych. Niestety z powodu chorego społeczeństwa i impulsów związanych z dorastaniem w okresie dojrzewania dziecko te naturalne moce traci.

Według niego każdy ma naturalne fizyczne zdolności, ale też obszary fizycznej niedoskonałości. Oba te aspekty dają możliwości: jeden do rozwijania siły, a drugi – do przewycięzania słabości. Ideę tę podsumowywał Hahn innym aforyzmem: „Masz większe możliwości, niż myślisz”. Celem Hahna było zapewnienie idealnego podłoża do rozwijania tych wrodzonych zdolności<sup>42</sup>.

Jedną z inspiracji był dla niego skauting – jednak warto tu podkreślić różnicę: Hahn dążył do zbudowania nowego systemu w ramach edukacji, natomiast skauting – to działanie pozaformalne, poza systemem edukacji<sup>43</sup>. Różnice widać również w założeniach wychowania moralnego, kształtowania według określonego systemu wartości:

*Erlebnispädagogik*<sup>44</sup> wydaje się tutaj etycznie bardziej uniwersalny [niż skauting – przyp. EPK], światopoglądowo neutralny i bardziej elastyczny w promowanych wartościach. Nie ingeruje w prywatne przekonania i codzienne postawy, przeciwnie do skautingu, który stara się wywierać swój wszechogarniający (totalny) wpływ na jednostkę<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> *Our Story*, Outward Bound International, źródło: <https://www.outwardbound.net/our-story/> (31.10.2018).

<sup>43</sup> R. Ryszka, *Pedagogika przeżyć...*, s. 52.

<sup>44</sup> *Erlebnispädagogik* (niem.) – ‘pedagogika przeżyć’.

<sup>45</sup> R. Ryszka, *Pedagogika przeżyć...*, s. 53.