

Jacek Woźniak

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie

Typologia działań edukacyjnych przez przygodę

Summary

TPOLOGY OF ADVENTURE EDUCATION ACTIVITIES

The article presents a typology of activities in adventure education in Poland based on two books written as a result of the conference “Adventure education in nature” (2013, 2014). Based on the criteria created by comparing adventure education activities to outdoor training, three different types of these activities are differentiated and their methodology is discussed: long-term life changing activities based on the precise model of a person (3 types of scouting – Baden Powell’s, Selton and Polish scouts (*harcerstwo*); Hahn’s and Rydzyna schools approaches; survival), short-term educational activities, and recreation in goal adventure in nature activities. The differences concerning the role of the instructor, the types of methods used and the possible scopes of evaluation are discussed for each type of activity. A comparison of the groups of activities and outdoor training discussed is presented in the form of a table.

Key words: adventure education, scouting, outdoor training, recreation in adventure education, evaluation of education activities.

red. Paulina Marchlik

Artykuł przedstawia typologię działań nazywanych edukacją przez przygodę w przyrodzie. Podstawą do jej skonstruowania były dwa tomy z konferencji „Edukacja przygodą”, opisujące genezę i rozwój edukacji przygodą w Polsce. Analizę działań przeprowadzę, ukazując przykłady różnorodnych aktywności społecznych, prowadzonych jako dobrowolnie podjęte działania – polegające na realizacji serii wyzwań, których źródłem dla człowieka jest przyroda – uruchamiające w nim poczucie ryzyka i wysiłek (Sonelski 2012). Klasyfikacja specyficznych celów tej działalności tworzy z niej, odpowiednio: narzędzie wychowawcze,

edukacyjne bądź rekreacyjne. Prezentowana tutaj typologia wykorzystuje doświadczenia z zakresu edukacji pracowniczej, a więc wyraźnie oddziela fazy przygotowania, prowadzenia i oceny działania edukacyjnego oraz w odmienny sposób – niż w tradycyjnej edukacji – ujmuje rolę prowadzącego i uczestników (Balcerak, Woźniak 2014; Woźniak 2012).

Dwa źródłowe tomy dostarczają bogatego zestawu przykładów aktywności edukacyjno-wychowawczych realizowanych w terenie, a różnorodność metod i ideałów, którym służą, oraz grup biorących w nich udział, jest tak duża, że z konieczności muszą ograniczyć się do analizy najważniejszych zagadnień. W charakterystyce metodyk wskażę na:

- cel wydarzenia,
- cel i sposób prowadzenia analizy potrzeb związanych z wydarzeniem edukacyjnym,
- sposób organizowania i prowadzenia wydarzenia edukacyjnego, w szczególności rolę trenera (instruktora), pozyskanie uczestników oraz ich rolę w trakcie wydarzenia,
- rodzaj głównego typu bodźca edukacyjnego (wywołującego zmianę) oraz mechanizm, jaki tę zmianę w jednostce ma wywołać,
- rodzaj oceny, jakim wydarzenie podlega oraz jej celów i narzędzi.

Jako obiekt porównania służyć będzie szkolenie outdoor¹.

W zasadniczej części artykułu przedstawię kilka nurtów w edukacji przez przygodę w kontakcie z przyrodą i ukazę niektóre różnice między zarysowanymi tam modelami działania edukacyjnego. Prezentacji dokonam w kilku odsłonach. Najpierw przedstawię oddziaływania wychowawcze o dłuższym przebiegu, a następnie dwa krótsze rodzaje interwencji pedagogicznych. W części końcowej zawrę tabelaryczne podsumowanie wykazanych wcześniej różnic i podobieństw. W zakończeniu sformułuję wskazania, służące doskonaleniu efektywności opisywanych podejść, jakie wynikają z przesłanek przyjętych w systematycznym modelu szkoleń, stanowiącym podstawę teoretyczną dla szkoleń outdoor.

Długotrwałe oddziaływania wychowawcze

Opisując genezę wychowania przez przygodę w kontakcie z przyrodą, autorzy (E. Palamer-Kabacińska (2012; 2014), M. Stelmach (2014)), charakteryzują

¹ Obszerny opis szkolenia outdoor Czytelnik znajdzie w moim drugim tekście (s. 160), w tym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego”.

woodcrafting Setona, skauting Baden-Powella i polskie harcerstwo w różnych jego okresach funkcjonowania. We wszystkich tych skautingach, wyraźna jest metoda pracy z młodzieżą, bazująca na systemie zastępów (bądź szczeptów u Setona), a więc względnie stałych grup, które tworzą dla jednostki środowisko wychowawcze. Kultura zastępów wzmocniana jest poprzez różnorodne oznaki zewnętrzne (mundury, symbole, totemy), co sprzyja identyfikacji z nimi i wzmocnia poczucie tożsamości, a więc pośrednio – siłę oddziaływania ukształtowanych w nich norm. Rozwój w systemach skautowskich jest kierowany przez osobę zwykle bardziej dojrzałą wiekiem i doświadczeniem życiowym („dorosły”), która pełni również rolę modelu dla młodych adeptów, i której rady merytoryczne są uprawnione i istotne. Jak w każdej grupie społecznej na jednostkę oddziałują też pozostali uczestnicy małej grupy, stanowiącej podstawową grupę odniesienia oraz deklarowane i realizowane ideały ruchu. We wszystkich systemach stosowane są sprawności (grywalizacja, zob. Woźniak 2015) i gry jako narzędzia przyspieszające rozwój, ponieważ wzmocniają motywację do wysiłku. Jednak specyficzne dla każdego z systemów wzory osobowe wprowadzają między nimi zróżnicowanie, co uwidacznia się w innych, pozostałych metodach pracy. Choć celem wszystkich organizacji jest wykształcenie pewnej elity społecznej, to szczególnie celem skautingu Baden-Powella jest ukształtowanie przyszłego dobrego żołnierza, harcerstwa puszczańskiego Setona – „odtworzenie” [ideału] sprawnego ciała i ducha, dobrego człowieka, a polskiego harcerstwa – człowieka wolnego od ograniczeń, jakie są stwarzane przez „zewnątrze”. Działania w terenie są wpisane w praktykę we wszystkich tych organizacjach, ale ich zastosowanie jest różne. Baden-Powell dążył do wychowania tropiciela zwierząt, silnego fizycznie, wyposażonego w umiejętności potrzebne do przetrwania w lesie, Seton – do wychowania fizycznie sprawnego człowieka, który może wypoczywać na świeżym powietrzu i jest wolny od pokus konsumpcyjnych, zaś polskie harcerstwo kształci u swych podopiecznych umiejętność zakładania biwaku i robienia węzłów, którą to sprawność traktuje jako część wielu umiejętności praktycznych, zwiększających swobodę działania. Wyznacza to więc w konsekwencji inną skalę, jaką w tych organizacjach pełni kontakt z przyrodą i inny sposób jego realizacji – największy jest on w ruchu skautowskim, mniejszy i wbrew pozorom, utylitarny wobec przygotowania do życia w świecie społecznym jest on w ruchu harcerzy puszczańskich, a niemal przypadkowy w polskim harcerstwie, w którym, rolę zbiórki (podstawowego narzędzia metodyki), jest zapewnienie zajęć interesujących dla młodzieży. W tym sensie, choć ćwiczenia symulacyjne wykorzystywane w szkoleniach outdoor mogą być przydatne do kształtowania młodego człowieka w ramach metodyk skautowskich, to są w nich one marginesem

wyzwań, jakie stawiane są przed młodzieżą. Sterujący kształtowaniem młodzieży opiekun, może czasem używać tych ćwiczeń jako narzędzi integracji, bądź dla sprawdzenia zdobytych wcześniej umiejętności i udzielenia dość dyrektywnej informacji zwrotnej o brakach w kompetencjach. I choć dla wszystkich ruchów skautowskich przywództwo jest jedną z kluczowych kompetencji zdobywanych w procesie wychowawczym, to rozwiązywanie problemów intelektualnych na świeżym powietrzu czy mierzenie się z lękiem na wysokości jest marginalnym problemem dla tych metodyk, które osiągają swoje cele z tego obszaru przede wszystkim innymi narzędziami: grupową rywalizacją sportowo-wojskową (skauting), survivalem (harcerstwo puszczańskie) czy biwakami (harcerstwo).

Druga grupa metodyk wychowawczych obejmuje przykłady z polskiej praktyki elitarnej szkoły międzywojennej (Ostrowski 2014) oraz pedagogikę przeżyć K. Hahna (Palamer-Kabacińska 2013, 2014; Ryszka 2013). Źródłem metodyk działania i zasad stworzonych przez Hahna (ale też szkołę w Rydzynie) była obserwacja wad społecznych. Stwierdził on, że współczesne mu pokolenie nie interesuje się innymi ludźmi, nie widzi potrzeby pełnienia służby, nie przejawia inicjatywy i brak mu wzajemnej troskliwości (Ryszka 2013: 165), a więc podobnie jak ruchy skautowskie, twórcy tych metodyk wychodzili od uogólnionej diagnozy wad konkretnego społeczeństwa, bazującej na oglądzie potocznym i własnym doświadczeniu wychowawców. Wydaje się jednak, że recepty były dość przypadkowo powiązane ze stwierdzonymi „brakami”. Opisane w tekście Ryszki (2013: 67) zasady są w rezultacie rozsądnymi zasadami² wykorzystania możliwości edukacyjnych, jakie tworzy praca zespołowa nastawiona na rozwiązywanie względnie otwartych problemów.

Nie identyfikują one jednak specyficznych rodzajów zajęć czy miejsca ich realizacji, a nawet formy wyzwania, jakie mają stwarzać. Grupa ucząca się wspólnie grania w szachy czy monopoli realizuje je niemal w pełni, choć trudno się nie zgodzić, że rozwiązania ze szkoły w Rydzynie czy Salem, bazujące na wyprawach organizowanych przez młodych ludzi, ekspedycjach, wykorzystujących różne środowiska (przyrodnicze i społeczne) i kształtujące nowe umiejętności (spływy kajakowe, wędrowniki górskie ale też szkoły pod żaglami), czy też szkolenia w umiejętnościach przydatnych w krytycznych sytuacjach, czy do pomocy innym (pożarnicze, ratownicze, ale też opiekuńcze), są dla większości młodzieży bardziej

² Opisane zasady dają okazje do odkrycia samego siebie; przeżycia porażki i sukcesu; przeżycie duchowej wspólnoty; ćwiczenia wyobraźni i planowania; uwolnienia od pieniądza, traktowania sportu i gier jako okazji do rozwoju przy kontroli zagrożenia nadmierną rywalizacją oraz możliwość pracy grupowej i indywidualnej refleksji.

atrakcyjne. Źródeł tej atrakcyjności można doszukiwać się w okazji do realizowania potrzeby osiągnięć, ale też w możliwości rozwoju zdolności fizycznego działania, dzięki rosnącej sprawności całego ciała. Obie te koncepcje wychowawcze przeciwstawiają się stanowczo rywalizacji, a traktują sport i naukę szkolną – jako niezbędny obszar rozwoju młodego człowieka. Wydaje się to wynikać z pożądanego wzoru osobowego obywatela, jako zdrowej jednostki, wszechstronnie służącej społeczeństwu. W tym sensie zdobywanie siły fizycznej i swobodne życie w przyrodzie jest efektem ubocznym działań, które są środkiem do uzyskania szeregu umiejętności technicznych, kształtującym możliwość pomocy innym (wolność od zewnętrznych ograniczeń, jak w polskim harcerstwie) i drogą do utrzymania ciała w ogólnej sprawności. Nie ma w nich dążenia do kształtowania **wolności do** działania w przyrodzie, jak u Baden-Powella, czy w survivalu, a jedynie są one narzędziami kształtowania pewnych kompetencji i postaw społecznych.

Wzorem osobowym w tych organizacjach nie jest mistrz olimpijski czy jednogierunkowo fizycznie rozwinięta jednostka, nawet gdyby była osobą o dobrym charakterze, ale jest nim jednostka wszechstronna, dla której gotowość do realizowania wielu ról społecznych – w tym pracy na rzecz innych – nie jest przypadkowo ukształtowaną cechą osobniczą, ale centralnym wymiarem tożsamości. Znaczna część pracy wychowawczej jest realizowana w przyrodzie, gdyż służy to rozwojowi zdrowego ciała u młodego człowieka, pomaga mu budować gotowość do samodzielnego próbowania i stawia go w obliczu zadań zróżnicowanych i niestandardowych dla rutyny życia społecznego. Jednak przyroda jest w tym nurcie wychowawczym tłem, pretekstem do działań głównie o charakterze społecznym, a rozwój jednostki odbywa się poprzez działanie w nowych sytuacjach z innymi ludźmi oraz dzięki jej indywidualnym poszukiwaniom.

Zarówno skautingi, jak i szkoły w Salem czy Rydzynie zakładają, że wychowanie jest procesem realizowanym w instytucji, w której działaniach młody człowiek uczestniczy przez długi czas (mierzonego raczej w latach aniżeli w miesiącach), i która zajmuje centralne miejsce w jego tożsamości. Jest to zasadnicza różnica między krótkoterminowym, projektowym oddziaływaniem szkoleń, a tymi „klasztorami”, które nie tylko chcą ukształtować pewien typ człowieka, ale też sterują całością jego codziennych działań.

Takie stwierdzenie może nie być oczywiste w stosunku do survivalu, jako działań dążących do ukształtowania wyraźnego typu osoby, ale używających w tym celu krótkoterminowych (choć zwykle wielokrotnych) interwencji. W omawianych tomach zastosowanie survivalu jako metodyki pracy z młodymi ludźmi, opisane jest w tekstach Krzysztofa J. Kwiatkowskiego (2012), Agnieszki Bąk

(2014) oraz Roberta Jurszo (2014) i na nich zasadzają się poniższe generalizacje. Krzysztof J. Kwiatkowski wprowadza definicję survivalu poprzez scharakteryzowanie celu uczenia, jakie jest realizowane w trakcie działań survivalowych („survival jest określany jako... po prostu przetrwanie” – 2012: 97) oraz jego formy, w której akcentuje przede wszystkim środowisko tej interwencji. Dyskusja wariantów kilku takich definicji, prowadzi go do wskazania definicji trafnie podsumowującej zróżnicowania, w świetle której: „survival to **świadoma i konsekwentna w czasie działalność** nastawiona na przygotowanie się do radzenia sobie w ciężkich, opresyjnych sytuacjach” (tamże: 98), zdobywanie różnorodnej wiedzy i umiejętności³, co może umożliwić przetrwanie i jednocześnie przeobraża jednostkę (tamże).

Ten typ człowieka „przeobrażonego” w działaniu, który – pozornie – wydaje się ubocznym efektem poszukiwań skutecznych rozwiązań sytuacji, które niosą z sobą zagrożenie, charakteryzuje się wysokim (i usprawiedliwionym doświadczeniami) poczuciem sprawstwa, umiejętnością dostrzegania i wykorzystywania dostępnych różnorodnych zasobów oraz zdolnością przeprowadzania twórczych rozwiązań w napotykanym sytuacjach. Taki człowiek radzić sobie będzie nie tylko w ekstremalnych sytuacjach w przyrodzie, ale również we wszystkich sytuacjach trudnych, również i tych z życia codziennego, dzięki nabytym umiejętnościom uczenia się, rozpoznawania szans i dzięki ugruntowanemu poczuciu sprawstwa.

Wzorzec osobowy nie odnosi się jednak do specyficznego typu sytuacji krytycznych, a więc różni się od modelu kształtowanego przez osoby przygotowujące się do życia po katastrofie nuklearnej, choć część umiejętności i działań je doskonalących, jest niewątpliwie wspólna, czy od skautów Baden-Powella, u których umiejętności przywódcze, skuteczne działanie w lesie i poświęcenie dla realizacji zadań, jest jednym z ważnych bezpośrednich celów kształcenia.

Można więc powiedzieć, że metodyka survivalu ukształtowała się jako praca (projekt dłuższy bądź krótszy) na rzecz organizacji życia z ograniczonymi zasobami w przyrodzie (a co najmniej – bez kontaktu z przyjaznymi ludźmi i „zasobami cywilizacji”), nieco przypadkowo, z uwagi na historyczny powód

³ Warto podkreślić, że w tekście Kwiatkowskiego umiejętności jako cel edukacyjny niemal się nie pojawiają – co, jak się wydaje, wynika z przekonania, że jednostka posiadająca wiedzę oraz charakter umożliwiający jej „osiągnięcie optymalnie wysokiego poziomu wpływu na zdarzenia” (Kwiatkowski 2012: 98), wyrobi sobie odpowiednie umiejętności. Taki model myślenia zakłada, że zrozumienie reguł rządzących światem przyrody (i społeczeństwa, które jest jego częścią) i uzyskanie właściwego stosunku do swojego działania, wystarczy jako podstawa dla nabycia (bądź – wymyślenia) umiejętności technicznych i procedur działania.

dla jego rozwoju, jakim miała być krótka przeżywalność w dżungli lotników amerykańskich w czasie wojny koreańskiej (Juszro 2014: 155). Zidentyfikowano bowiem pewien obszar słabości współczesnej jednostki i wykorzystano środowisko, w którym on się ujawnia do kształtowania umiejętności oraz charakteru i poczucia sprawstwa – jako przekonania o zdolności do radzenia sobie w każdej konkretnej aktywności.

Nacisk, jaki część autorów tekstów kładzie na odczytywanie natury i przezwyciężanie lęku przed nią, dzięki wiedzy o jej faktycznym funkcjonowaniu i jego zasadach oraz nacisk na „odłączanie od cywilizacyjnego kokonu” (Kwiatkowski 2012: 102), wynikać się zdaje, z zaistniałej w dziejach siły cywilizacji miejskiej, która organizuje niemal całość doświadczenia codziennego współczesnego człowieka. Bez wyzwolenia się z tego kokonu, nie jesteśmy w stanie przetrwać w niektórych (rzadkich) sytuacjach, ani też nauczyć się twórczo wykorzystywać niepozorne zasoby dostępne w przyrodzie, a przede wszystkim – nabyć postawę uważności i gotowości do rozsądnego działania w wielu sytuacjach, pozornie bez wyjścia. W tym sensie celem survivalu nie jest przeżycie w lesie, dzięki jedzeniu korzonków, ale ukształtowanie gotowości do uczenia się, zgłębiania różnorodnej wiedzy i skutecznego twórczego wykorzystywania niewielkich na pozór zasobów, do rozwiązywania trudnych problemów. Wybrane narzędzia dydaktyczne mają za zadanie wstrząsnąć osobą kształconą oraz stworzyć wyzwanie rozwojowe dostosowane do posiadanych przez nią umiejętności i dojrzałości, aby pogłębić gotowość tej osoby do uczenia się oraz kształtowania własnego człowieczeństwa poza sytuacją szkoleniową.

Ten wstrząs, jak również adekwatność wyzwań stawianych adeptowi, jest stale monitorowana przez instruktora, który w survivalu jest nie tyle trenerem, facylitującym analizę pracy w trakcie działania rozwojowego (analizy dokonywane są w zasadzie poprzez krótkie informacje zwrotne i samoanalizę adepta), ile modelem pożądanego charakteru oraz nauczycielem, ułatwiającym zrozumienie pewnych zależności. Instruktor jest więc ekspertem merytorycznym i korzystanie z jego wiedzy przyspiesza uczenie się, a jego osoba pokazuje, że sukces jest do osiągnięcia. W survivalu uczeń, „dzięki próbie, której zostaje poddany, dostrzega i wykorzystuje swoje ukryte możliwości”, a odpowiedni poziom trudności tej próby „daje sporą szansę na pozytywne spojrzenie na siebie i swoją przyszłość” (Bąk 2014: 149). Wywołanie takiego początkowego wstrząsu, ale i późniejsze próby, nie może być osiągnięte zdarzeniem krótkotrwałym, stąd wskazanie, że „za optimum w przypadku krótkiej przygody uważam 3 dni” (Kwiatkowski 2012: 103).

Ocena sukcesu dokonywana jest samodzielnie przez jednostkę, a uznanie społeczne w grupie survivalowców, wynikające z kolejnych sukcesów w trudnych wyzwaniach i wiedzy pomocnej innym, stanowi krok w osiągnięciu własnej autentyczności i potwierdzenia jej przez innych. Wykorzystywanie tej metodyki, zarówno do pracy z młodymi ludźmi – poszukującymi ekstremalnych wyzwań w obszarach nieakceptowanych społecznie prób z używkami, jak też do kształtowania odmiennej wizji przyrody w edukacji ekologicznej (Juszro 2014), są jedynie twórczym zastosowaniem. Bazują ono na odwołaniu do sprawdzonej metodyki, która buduje usprawiedliwione poczucie sprawstwa, szczególnie istotne dla niepewnych siebie młodych ludzi, ale też tworzy szansę na praktyczne wykorzystanie wiedzy o przyrodzie.

Projekty bazujące na przeżyciu przygody w przyrodzie

Jak wynika z dotychczasowej analizy, w survivalu można odkryć bardzo specyficzne rozumienie przygody, które, z perspektywy omawianych tutaj tekstów – z obu tomów – o charakterze teoretycznym (Sonelski 2013; Swędzioł 2014), jak również szeregu tekstów prezentujących konkretne przypadki, jest ograniczone do wąskiego sposobu rozumienia przygód i przyrody, w której są one przeżywane. Podstawowe dla większości krótkich projektów ujęcie przygody jest bardzo szerokie, rozumiane jako „każde wydarzenie, które nie mieści się w typowych standardach ludzkiej egzystencji czy też przyjętej rutynie postępowania, a którego fakt zaistnienia, przebieg, wynik i konsekwencje są częściowo lub całkowicie nieprzewidywalne” (Sonelski 2012: 66). Ponieważ tak szerokie określenie obejmuje niemal każde nowe dla danej jednostki wydarzenie w jej życiu (od urodzenia dziecka, przez klasówkę z matematyki), cytowany autor proponuje zawężenie przez wprowadzenie 20 punktowej charakterystyki, z której cztery z podanych elementów, uważa za konieczne wyróżniki dla przygody rekreacyjnej (czyli przeżywanej w czasie wolnym i dobrowolnie jako wydarzenia mającego służyć rekreacji rozumianej jako odpoczynek od codziennej rutyny). Są to: atrakcyjność i inspirujący charakter wyzwania (6); niepewność wyniku (7); działanie wiążące się z ryzykiem (8); w interakcji ze środowiskiem przyrodniczym (9) (Sonelski 2013: 67). Podkreśla, że „przygoda toczy się przede wszystkim w wyobraźni” (tamże: 68), więc subiektywność rozumienia ryzyka i niepewności, wyzwania i atrakcyjności, a nawet interakcji z przyrodą, pokazuje jak ogromna jest skala wydarzeń, mających ten charakter dla jednostki. W tym kontekście ujrzenie kolorowego liścia może być bodźcem do rozważań nad jesienią życia i próbą

zrozumienia jego sensu, może być także nazwane przygodą, choć faktycznie chodzi autorowi o działanie wymagające pewnego wysiłku fizycznego. Realizacja wyzwania może wymagać znoszenia trudów i niewygody oraz wyrwania się z codziennej sfery komfortu. Akcentowanie konieczności nabywania pewnych specjalistycznych umiejętności (np. żeglarstwo, alpinizm) sugerują ważność komponentu fizyczności i choć to interpretacja zdarzenia, w którym uczestniczy jednostka, ma kluczową rolę w odróżnianiu przygody od zwykłego, rutynowego działania, to samo działanie ma charakter pewnego fizycznego wyzwania, na skutek swojej nowości, niepełnej przewidywalności i otwartości oraz (subiektywnie przeżywanego) ryzyka.

Trudno niezgodzić się z Sonelskim, który warunkiem koniecznym, związanym z przygodą czyni – nienaruszalność rzeczywistości przyrodniczej. Postulat ten ma źródło w jego przekonaniach „natury etycznej i ekologicznej” (tamże: 67), choć dalsze jego rozważania, sugerować mogą także inne powody dla takiego stanowiska. Formułowane są bowiem zalecenia co do wyboru miejsc, w których przygoda szczególnie silnie ma oddziaływać na jej uczestników, które mają wyraźnie romantyczny a nie ekologiczny charakter. Wprowadza trzy kategorie, z których każda, wydaje się być czynnikiem dodatkowo podnoszącym szansę na silne odczucie przygody. Jednak zarówno głusza (plener nieskażony działalnością człowieka), jak i miejsce o szczególnym „duchowym” klimacie, czy – „magia” miejsca i momentu (pojawienie się „niepowtarzalnych” wrażeń, głównie wzrokowych np. mgieł), mają wyraźną proveniencję romantyczną i sugerują bierne przyjmowanie, przez podmiot poznający, widowiska, jakie toczy się przed nim w przyrodzie. Romantyczna ekstaza ma być czynnikiem zmieniającym jednostkę, choć jest to raczej krótkotrwałe rozładowanie napięcia poprzez swoiste katharsis (działanie rekreacyjne) niż trwałe ukształtowanie „artystycznej osobowości”. Samo przeżycie przygody w przyrodzie, nawet w miejscu magicznym, może być jedynie wzmocnieniem oddziaływania edukacyjnego, jakie toczy się w tych warunkach. Zarówno czynnik przygody, jak i „magiczność” miejsca, w której ona się toczy, może wzmacniać lub utrudniać osiąganie zamierzonych celów dla konkretnie ukształtowanego działania edukacyjnego. Odrębne są cele dydaktyczne projektu uczącego, który realizowany jest w ramach szerszej struktury, zakładającej przeżycie przygody w przyrodzie. Odrębny jest również mechanizm zapamiętywania i emocjonalnych przeżyć, wzmacniających to zapamiętywanie. Przeżycie przygody w przyrodzie jest jedynie wzmocnieniem tamtego oddziaływania, poprzez dostarczenie jednostce dodatkowego „znacznika” dla jej pamięci, a więc wspomnienia o chwili romantycznego zachwyty, czy – zdaniem Sonelskiego – zatopienia się w działaniu.

Taka interpretacja akcentująca emocjonalny efekt, jaki chce się osiągnąć poprzez tworzenie okazji do przeżycia przygody w przyrodzie, który może być oddzielony analitycznie od celu dydaktycznego (który ma być poprzez te emocje jedynie wzmacniany), a którego osiągnięcie – co do zasady – podlega odrębnej ocenie, wydaje się być charakterystyczna dla poszczególnych opisów przypadku. Na przykład w tekście Iwony Kołodziejkiej-Degórskiej i Krystyny Jędrzejewskiej-Szmek (2012) wzbudzenie emocji poprzez wielozmysłowe oddziaływanie w trakcie odbioru i identyfikacji różnych kategorii bodźców, miało mieć walor prowadzący do trwałego zainteresowania przyrodą, dzięki poczuciu przyjemności odkrywania jej zjawisk. Warsztaty, w trakcie których dzieci przedszkolne opracowywały zdobyte doznanie i spostrzeżenia, co do znajdujących się w przyrodzie rozwiązań za pomocą innych środków wyrazu, nie tylko ułatwiały im zrozumienie mechanizmów, kryjących się za tymi rozwiązaniami, ale też pozwalały im na opanowanie pojęciowe przeżytego doświadczenia. Każdy z nich miał swoje cele dydaktyczne, łączące się w dość wyraźną strukturę celów dydaktycznych z poziomu umiejętności robienia, nazywania i rozpoznawania, ale też i celów afektywnych (poczucia sprawczości w zakresie rozpoznawania i wyizolowywania np. głosu ptaka), które łącznie składały się na cel nadrzędny – choć ciągle dydaktyczny – wytworzenie emocjonalnego stosunku do przyrody (cel afektywny wyższego poziomu). W tym sensie zakładane przez autorki programu nauczanie, przez wielozmysłowe doświadczenie (tamże: 136), dobrze wpisuje się w język „przygody w przyrodzie” oddziałującej bezpośrednio na dzieci. Małą rolę – prawdopodobnie przede wszystkim z uwagi na kompetencje językowe i pojęciowe poznawania u dzieci – pełnią w tym programie omówienia doświadczeń edukacyjnych. Warto też wskazać, że ważnym narzędziem budowania poczucia sprawstwa na takich warsztatach, staje się wytwarzanie pewnych przedmiotów o charakterze fizycznym, które mogą zostać zademonstrowane innym ważnym osobom (rodzicom) jako narzędzie wspomagające opowieść uczestników o tym, jaki charakter miała przeżyta „przygoda w przyrodzie”.

Kolejnym dobrym przykładem, ilustrującym tezę o odrębności celów edukacyjnych od romantycznego efektu, jaki niesie przygoda w przyrodzie, są teksty Agnieszki Leśny, próbującej opisać oddziaływania edukacyjne dwóch potencjalnych narzędzi dydaktycznych – szkół pod żaglami (2012) i parków linowych (2014a). W tym pierwszym przypadku, bodźcem edukacyjnym jest praca w zespole załogi jachtu (która połączona jest z zajęciami szkolnymi, a więc bazuje na łączeniu odpowiedzialności młodego człowieka za dwie sfery życia) i oceniana jest poprzez uwyrażnienie rezultatów w zakresie trzech podstawowych sfer efektu Kirkpatricka – reakcji, efektów edukacyjnych (szkolnych oraz afektywnych) oraz

zmian w życiu po wydarzeniu edukacyjnych (choć Leśny mierzy je jedynie za pomocą narzędzi subiektywnych ocen, a więc, opinii uczestnika i osób dorosłych – widzących go na co dzień). Drugi tekst wskazuje na „potencjał edukacyjny przejść linowych” (2014b: 305), choć akcentuje się w nim, nie tylko brak edukacyjnego zamysłu i zorganizowanego wydarzenia edukacyjnego, jakie jest możliwe dzięki wykorzystaniu zasobu, którym są parki linowe, ile brak pełnego zrozumienia mechanizmu, jaki wywołuje zmiany edukacyjne w ludziach – dzięki uczestnictwu w doświadczeniu wywołanym za pomocą parków linowych (tamże: 305). Taka interpretacja tekstu Leśny jest nieco krzywdząca, gdyż w innych momentach akcentuje ona różnice między wydarzeniem rekreacyjnym, jakim jest zabawa z parkiem linowym, a wydarzeniem edukacyjnym, w tym parku, jakim jest działanie po wyraźnym sformułowaniu „celu, dla którego ta gra [z użyciem parku] ma być podejmowana” (tamże: 312). Wydaje się jednak sensowne uwidocznienie różnicy między dwoma odrębnymi ujęciami wychowania poprzez działanie. Z jednej strony, poprzez wydarzenie mające charakter przygody w przyrodzie, a więc oddziaływania poprzez opisany (Sonelski 2012) „mechanizm” romantycznego zachwytu (czy to nad zachodzącym słońcem, czy własną sprawnością na bujanym moście), którego zamierzeniem jest wypoczynek (rekreacja), odejście od codziennej rutyny oraz postawienie jednostki wobec „przygody” i przez to wywołanie pewnego stanu emocjonalnego. A z drugiej strony, zaplanowane działanie edukacyjne, realizowane – przez dające się opisać w języku Kirkpatrickowskiego oddziaływania szkoleniowego – celowo-racjonalne kształcenie, które ma cele na każdym z założonych poziomów. W tym drugim przypadku, to nie magiczne miejsca czy liny w parku są narzędziem edukacyjnym, ale przyjęcie na siebie pewnych zadań i ich realizowanie. Osoby kształcone przyjmują wyzwanie, i jest to doświadczenie uczące, to znaczy, że daje przesłanki do tego, jak w przyszłości się zachowywać.

Treści dydaktyczne edukacji przez doświadczenie (w przyrodzie) mogą być różne i jest naturalne, aby edukacja ekologiczna wykorzystywała zadania realizowane w przyrodzie w większym zakresie niż edukacja korporacyjna. Wiele z tych zastosowań – opisanych w źródłowych dwóch tomach – jest udanych i niewątpliwie skutecznych edukacyjnie. Bazują one na trafnym doborze narzędzi dydaktycznych do specyfiki potrzeb grupy podlegającej kształceniu, to jest: do jej głównych deficytów (np. socjoterapeutyczne budowanie zaufania do innych w grupie dzięki wyprawie w góry (Potempska 2014), czy niezaspokojonej potrzeby, gwarantującej wejście w przypisane przez wydarzenie edukacyjne role (np. arteterapia – Chamier-Gliszczyńska, Krzywaźnia 2014) czy rodzaju wrażliwości (np. edukacja poprzez sporty ekstremalne – Swędzioł 2014), bądź potrzeb

Tabela 1. Porównanie głównych form edukacji przez „przygodę w przyrodzie”

| Kryterium porównania/typ edukacji | Szkolenia outdoor | Skautingi | Szkola w Rydzynie i Salem | Survival | Szkoły pod żaglami | Projekty edukacji przyrodniczej | Rekreacja integracyjna |
|--|--|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Czas trwania | Krótki (typowo 2-3 dni, długo 5 dni) | Kilka lat | Kilka lat | Wielokrotnie po kilka dni | Kilka miesięcy | Kilka godzin do kilku dni | Kilka godzin do kilku dni |
| Docelowy model kształcenia (człowieka) | Człowiek korporacji | Precyzyjnie określony model skauta | Dobry członek społeczeństwa | Człowiek sprawnie wykorzystujący dostępne możliwości i odporny na trudności | Człowiek sprawnie realizujący role społeczne (odpowiedzialny) | Człowiek rozumiejący przyrodę (wrażliwy na ekologię) | |
| Ścisłość określenia celów kształcenia | Wysoka | Wysoka, co do długofalowych, niska, co do krótkoterminowych | Wysoka, co do długofalowych, niska, co do krótkoterminowych | Wysoka co do długofalowych, niska co do krótkoterminowych | Wysoka | Wysoka | Niska |
| Analiza potrzeb grupy | Za każdym razem i odrębne dla każdej grupy badanie potrzeb (prowadzone przez firmę z, lub bez pomocy trenerów) | Intuicyjna | Intuicyjna | Ocena instruktora | Brak analizy. Swobodna ocena kapitana, bazująca na jego doświadczeniu | Analiza dostosowana do celu działania edukacyjnego (o różnym stopniu wnikliwości) | Nie ma analiz lub jest intuicyjna i prowadzona przez organizatora |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|---|---|
| Sposób pozyskania wiedzy o potrzebach | Od specjalisty (trenera bądź w HR) na podstawie obserwacji, analiz, wywiadów, próbek działania i in. | Od mistrzów | Z idei założyciela (z doświadczenia praktycznego) | Od instruktora | Od kapitana, z jego doświadczenia | Od organizatora, z ankiet i z doświadczenia | Nie ma analizy potrzeb |
| Główne narzędzie dydaktyczne | Gry grupowe; sport; terenowe zadania grywalizacyjne; praca zastępow; zbiórki (w harcerstwie) | Gry grupowe; sport; terenowe zadania grywalizacyjne; praca zastępow; zbiórki (w harcerstwie) | Ekspedycje; wyścigi; różnorodne aktywności sportowe | „Ćwiczenie” sprawdzające zdolność przeżycia w ograniczonych zasobach | Praca na żaglowcu | Ćwiczenia polegające na wielorakim kontakcie z przyrodą | Przeżycie romantyczne połączone z rekreacyjnym pobytem w przyrodzie |
| Stosowana metodyka | Zbiórka, zastęp/ szczepek; sprawności | Zbiórka, zastęp/ szczepek; sprawności | Zajęcia lekcyjne, fizyczne oraz grupowe i samodzielne projekty | Testowanie własnej sprawności pobudzające do własnego uczenia się; Modelowanie | Wychowanie przez doświadczenie wymagające wspólnej pracy | Projekty i warsztaty | Tworzenie doświadczeń (romantycznych/ wspólnych) dzięki odwiedzaniu miejsc „magicznych” |
| Rola instruktora | Kierowanie rozwojem młodzieży; model i ekspert | Kierowanie rozwojem młodzieży; model i ekspert | Nauczyciel | Organizator działania dostosowujący stopień trudności; model i osoba udzielająca | Kapitan (kierownik przydzielający pracę adekwatną dla potrzeb rozwojowych) | Organizator, facylitator doświadczenia, ekspert pomagający odkrywać | Organizator wydarzenia |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--|--|--------------------------------------|--|--|--|---|---|
| Rola instruktora cd. | | | | dotatkowej informacji zwrotnej i wskazówek ex post | i niezbędną do wykonania) | | |
| Dyskusje w grupie, po działaniu w przyrodzie | Element dydaktyki | Źródło eksperckich rad na przyszłość | Nieistotne dydaktycznie | Motywacyjne i udzielające rad eksperta na przyszłość | Uważane za nieistotne dydaktycznie | Motywujące i eksperckie | Nie ma |
| Stosowana ocena efektu | Pełna (4 pozio- my) | Całe życie | Późniejsze życie | Całe życie | Zmiana człowieka pod wpływem tego wydarzenia (3 poziomy) | Głównie wiedza i postawy, najlepiej w praktyce codziennej (po- ziom 2 oraz 1 i 3) | Ocena zadowolenia uczestników – ankietowa (tak/nie) |
| Narzędzia do oceny | Obserwacje (analizy) pracy i wskaźniki jej efektów | Historia życia jednostki | Historia (dorosłego) życia społecznego jednostki | Ogląd grupy survivalowców/samoocena | Wywiady po czasie z osobami mającymi ogłód codziennego funkcjonowania uczestnika (i z nim) | Wywiady po czasie obrazująco zmianę w postawie wobec przyrody | Ankieta wśród uczestników na zakończenie wydarzenia |
| Główna zmienna oceniana | Umiejętności działania | Charakter | Charakter | Charakter i sprawność w (dowolnych) sytuacjach | Charakter | Postawa wobec przyrody | Zadowolenie z wydarzenia rekreacyjnego (wypoczynek) |

Źródło: opracowanie własne.

życiowych, takich jak konieczność łączenia edukacji i życia aktywnego np. edukacja pod żaglami (Leśny 2012). Ambitne zamierzenia, o wyższym poziomie celów, a więc te nakierowane na całościową zmianę profilu osobowego, mają zwykle zakładany dłuższy czas oddziaływania edukacyjnego, niż te, które dążą do osiągnięcia celów o mniejszej roli w rozwoju tożsamości jednostki. Jednak jako działania kształcące są zawsze organizowane z zaplanowanym, mniej lub ściślej określonym, zamiarem edukacyjnym. I wtedy – ocena stopnia jego realizacji może być użyteczna w przyszłości.

Nasuwa się pytanie, czy można odnosić, do takich długotrwałych wydarzeń, termin „edukacja przez przygodę”, czy też uznać, że potoczne odnoszenie się do nich w ten sposób ma charakter metaforyczny, a że przygodą jest tylko wydarzenie o względnie krótkim trwaniu. Pytanie to wydaje się mieć też znaczenie praktyczne. Jak bowiem pisze Leśny, omawiając specyfikę nurtów anglosaskich w edukacji przez przygodę w przyrodzie, „[w]łaśnie ten ostatni element aktywności – podsumowanie z facylitacją, uważam za esencję i cechę charakterystyczną działań dla *outdoor/adventure education*” (2014a: 46). Bazowanie na uczeniu przez działanie tu-i-teraz i jego analizę wymaga możliwości refleksji nad przygodą, która trwa na tyle krótko, że możliwe dla uczestników jest dostrzeganie swoich działań w kluczowych dla dynamiki sytuacji momentach. Bez takiej możliwości popatrzenia wstecz i koncentracji uwagi na konkretnych zachowaniach w trakcie wydarzenia, omówienie ma inny charakter. Wydaje się więc ono być inne niż dyskusja po kilkumiesięcznym rejsie na żaglowcu czy kilkuletniej pracy harcerskiej, a więc bardziej skoncentrowane na zachowaniach w kilkugodzinnym działaniu grupowym.

Porównanie różnych typów oddziaływań edukacyjnych, wychowawczych i rekreacyjnych odwołujących się do przygody w przyrodzie

Porównanie podstawowych sposobów kształcenia przez działanie, które może być uznane za przeżycie przygody w przyrodzie ilustruje tabela 1. Punktem odniesienia w analizie, zgodnie z zapowiedzią we wstępie, jest tu przykład szkoleń outdoor.

Podsumowanie

W artykule pokazano podobieństwa i różnice między wielorakimi formami edukacji przez przygodę w przyrodzie. Podstawą dla tych porównań miało być odniesienie do szkoleń outdoor, a więc swoistej formy edukacji pracowniczej realizowanej w przyrodzie, a zapleczem merytorycznym – wiedza zgromadzona w dwóch tomach materiałów z konferencji o edukacji przez przyrodę. Celem porównania było wskazanie, czy i w jaki sposób realizowane są pewne rozwiązania służące zwiększaniu skuteczności szkoleń outdoor bądź dlaczego w pewnych działaniach z zakresu edukacji przez przygodę w przyrodzie nie występują analogiczne rozwiązania. Zasadniczym założeniem porównań było przyjęcie systematycznego modelu szkoleń, w których centralnym elementem dydaktyki szkolenia są zadania symulacyjne realizowane w terenie, a – w szczególności – wynikające z tego modelu zasady działań, które umożliwiają skuteczniejszą interwencję edukacyjną.

Przeprowadzone analizy pokazały, że największe różnice występują między działaniami edukacyjnymi nastawionymi na proces kształtowania określonego, z góry założonego modelu człowieka, a działaniami o charakterze krótkich projektów. Te pierwsze mają bowiem dobrze opracowaną metodykę i zestaw narzędzi, pomimo iż stosują je w dużo mniej ścisły sposób, z uwagi na długotrwałość oddziaływania, podczas gdy te drugie, bazują na ogół na ściślejszych zaleceniach, co do całości interwencji.

Ten drugi typ interwencji edukacyjnych, o charakterze „krótkiego projektu”, najbardziej może skorzystać z doświadczeń i standardów wypracowanych w ramach edukacji pracowniczej. Wyraźniej występuje w nich bowiem faza przygotowania interwencji edukacyjnej, która może zyskać na ściślejszym dostosowaniu jej do potrzeb grupy szkolonej i zamierzonych celów edukacyjnych. Tam też największe zmiany może przynieść prowadzenie ewaluacji nie tylko do celów kształtujących, ale też sumujących oraz działań łączących oba te podejścia. Warunkiem ich skuteczności jest wyraźne określenie celów edukacyjnych oraz zakładanych relacji między nimi, na kształt łańcucha oddziaływania charakterystycznego dla edukacji pracowniczej.

Wydaje się, że rekreacja w przyrodzie czy poprzez przeżycie przygody w przyrodzie, stanowi odrębny obszar aktywności wychowawczej. Specyfiką edukacji jako działalności celowo-racjonalnej jest bowiem nie tyle wywoływanie zmian w jednostkach poprzez bezpośrednie oddziaływanie na ich zmienne afektywne, ale uznanie, że zmiany zapośredniczone są przez wiedzę i umiejętności. To nie

magiczny zachwyty nad postrzeganym obiektem przyrodniczym jest podstawowym narzędziem dydaktycznego kreowania zmian w atrybutach jednostki, ale jej analiza własnego działania w sytuacji, w której jest ona postawiona i w którą zgodziła się – mniej lub bardziej dobrowolnie – wejść, aby realizować pewną rolę. W tym sensie wspólne dla innych nurtów edukacji przez przygodę w przyrodzie jest uczestnictwo w pewnej kulturze, rozumianej jako rozwiązywanie pewnych problemów w akceptowany społecznie sposób, a więc skauting, radzenie sobie w sytuacjach survivalowych, czy życie w szkole pod żaglami, rydzyńskiej bądź warsztatach w ogrodzie botanicznym, wykształca oczekiwane zmiany edukacyjne, a romantyczne przeżycie może je tylko wzmocnić czy usprawnić wejście w taką kulturę i integrację z grupą. Zasadnicza różnica między edukacyjnym zastosowaniem przygody w przyrodzie a jej „użyciem” rekreacyjnym, polega więc nie tylko na roli i sposobie refleksji nad przeżytym doświadczeniem w działaniu, ale też na charakterze samego działania.

To czy omówienie w formie dyskusji facylitowanej przez trenera sprzyja porządkowaniu doświadczeń uzyskanych w czasie przygody w przyrodzie, zależy częściowo od dojrzałości społecznej i poznawczej jego uczestników, a dla normalnie funkcjonujących osób dorosłych zwykle tak jest. Dostrzegalna rzadkość występowania pogłębionego oceniania skutków prowadzonych działań w edukacji przez „przygodę w przyrodzie” (działanie jednostki w sytuacji dla niej „nietypowej”) wydaje się wskazywać na obszar potencjalnego zwiększenia skuteczności tych działań. Ocena skuteczności w zakresie osiągania celów edukacyjnych ma sens zawsze wtedy, gdy wydarzenie takie ma być powtarzalne (ewaluacja kształtująca w celu lepszego zaplanowania kolejnego wydarzenia) bądź stanowi etap dla innych oddziaływań, nakierowanych na podobne cele (ewaluacja sumująca). Jej warunkiem jest jednak zawsze jasność, wśród osób prowadzących takie działania edukacyjne, co do jego celów i zasad, a co wydaje się być w tym zakresie, jedną ze słabości występującą obecnie w polskiej praktyce.

Bibliografia

- Balcerak A., Woźniak J. 2014. *Szkoleniowe metody symulacyjne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Bąk A. 2014. *Baśń i survival – w poszukiwaniu dojrzałości*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przyrodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E. red. 2014. *Przygoda w edukacji i edukacja w przyrodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.

- Chamier-Glisczyńska A., Krzywaźnia M. 2014. *Socjoterapia, arteterapia, twórcza resocjalizacja i TZA ART. – czy to w ogóle do siebie pasuje? O łączeniu, doświadczaniu i przekraczaniu granic*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Juszra R. 2014. „Zielony” survival. *Sztuka przetrwania w edukacji ekologicznej*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Kołodziejska-Degórska I., Jędrzejwska-Szmek K. 2012. *Dotknąć, spróbować, zobaczyć. Edukacja przyrodnicza w Ogrodzie Botanicznym Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Kwiatkowski K.J. 2012. *Przygoda survivalu*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Leśny A. 2012. *Doświadczenia nauki i przygody na żaglowcach szkoleniowych*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Leśny A. 2014a. *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Leśny A. 2014b. *Działania w parkach linowych – rozrywka czy edukacja*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Ostrowski M. 2014. *Wychowanie fizyczne i turystyka w Szkole Rydzyskiej*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Palamer-Kabacińska E. 2014. *Edukacja przygodą a harcerstwo – (nie)znane i (czy)zapomniane*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. red. 2012. *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Potempska E. 2014. *Metody pracy z trudną młodzieżą – socjoterapia a pedagogika przygody*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Ryszka R. 2012. *Erlebnispädagogik – pedagogika przeżycia: doświadczenie niemieckie*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Sonelski W. 2012. *O pewnej metodzie realizacji programów edukacji przygodowej*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.

- Stelmach M. 2014. *Dlaczego harcerze siedzą w lesie? Przyroda a przygoda w harcerskim wychowaniu*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Swędzioł W. 2014. *Ryzyko w zachowaniu młodzieży. Materiały do dyskusji nad ryzykiem w przygodzie i edukacji*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie – outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Woźniak J. 2012. *Ocenianie efektów szkolenia czyli metody i problemy ewaluacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Woźniak J. 2015. *Grywalizacja w zarządzaniu ludźmi*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2 (103)/15, s. 11–33.