

Ewa Palamer-Kabacińska
Uniwersytet Warszawski

Taniec w pedagogice przygody. Rekonesans w literaturze

Summary

DANCE IN ADVENTURE EDUCATION. LITERATURE REVIEW

Outdoor and adventure education is an increasingly popular trend in education in Poland – nowadays it is manifested mainly in practical forms and only in non-formal education. In Western Europe and the USA, with developed research methodology and a long tradition, this trend can be called science. Outdoor and adventure education is a heterogeneous sphere, but it has several elements that are at the heart of the adventure education method. One of its main assumptions is working with a specific “adventure medium” through which the intended goals are achieved. The most popular are outdoor sports and tourism, but more and more often new means are used, for example those derived from the arts. It is manifested mostly in practical activities (which is natural, as this field developed out of practice, and its theoretical and research background was created later). The use of arts is two-dimensional. The first dimension is based on visual arts (handicraft, painting), most often linked to outdoor education, and their main goal is to build relationships with nature. The second, less popular dimension, focuses on the use of body expression (theatre, dance, movement). In Poland, this trend is not yet known, whereas in Western countries there have appeared some articles showing the value of using arts in this area of education. The purpose of this article is to show how arts, and body expression in particular, may be used in outdoor and adventure education activities.

Key words: outdoor education, adventure education, arts, performing arts, dance

red. Paulina Marchlik

Umysł, który jest rozciągnięty przez nowe doświadczenia
nigdy nie może wrócić do swoich dawnych rozmiarów

Oliver Wendell Holmes

Wprowadzenie

Outdoor and adventure education to nurt mieszczący się w ramach pedagogiki, która za podstawę obiera doświadczenie – *experiential learning* (*experiential education*). Na świecie funkcjonuje wiele odmian, a teoretycy toczą spory o wzajemne powiązania nurtów: *outdoor*, *adventure* i *environmental education*. Metody promowane w ramach tych kierunków są wykorzystywane w formalnych i nieformalnych systemach edukacji w krajach europejskich oraz w Ameryce Północnej.

Głównym założeniem pedagogiki przygody jest całościowy rozwój osobowości dokonujący się w wyniku zastosowania odpowiednich środków przygodowych, których celem jest poszerzenie strefy komfortu uczestnika działań w konsekwencji postawienia go przed wyzwaniem o charakterze fizycznym, psychicznym lub społecznym (Miles, Priest 1990: 114).

Zgodnie z założeniami tego nurtu, aby osiągnąć zamierzone efekty należy zastosować określone elementy, które tylko wówczas przyniosą oczekiwany skutek, jeśli zostaną użyte razem. Inaczej mówiąc, dziedzina ta posługuje się określoną metodą wychowawczą, na którą składają się konkretne komponenty, takie jak: działanie w grupie i „poprzez” grupę (dzięki czemu zachodzą wszystkie procesy grupowe – od ustalania ról społecznych, hierarchii, przez nawiązywanie więzi, po rozwiązywanie problemów, itp.); przygoda/wyzwanie, które powinno znajdować się w strefie „uczenia się” uczestników działań; zastosowanie określonego środka przygodowego; uczenie przez działanie (co wiąże się z zastosowaniem cyklu Kolba); poddawanie działań refleksji (dzięki czemu powinien się dokonać transfer zdobytych doświadczeń do życia codziennego), a także stosowanie zasady dobrowolności uczestnictwa. Ponadto skuteczność działań przygodowych wzmaga zastosowanie tzw. czynnika 3M – magii miejsca i momentu – czyli dobranie takich warunków w kulminacyjnym momencie programu przygodowego, które zintensyfikują przeżycia i przez to staną się one trwalsze. Idealna sytuacja występuje wówczas, gdy uczestnicy osiągną stan *flow* – pewnego zatopienia się w działaniu (Sonelski 2012: 66–71; Miles, Priest 1990: 115; Leśny 2014: 18–27).

Całość projektu powinna zostać opracowana w formie programu przygodowego – całościowego planu działań organizacyjnych i wychowawczych.

W pedagogice przygody wyróżnia się cztery rodzaje takich programów: edukacyjny, rekreacyjny, ukierunkowany na rozwój oraz terapeutyczny. Programy typu rekreacyjnego nastawione są na zabawę i nabywanie nowych umiejętności; w projektach edukacyjnych celem jest zrozumienie nowych koncepcji poprzez wzbogacenie starych i generowanie świadomości potrzeby dokonywania zmian. Programy skoncentrowane na rozwoju za cel obierają sobie poprawę i szkolenie w zakresie zachowań funkcjonalnych. Ostatni typ programów – terapeutyczny skupia się na zmniejszaniu dysfunkcyjnych przejawów aktywności oraz uczeniu, jak korzystać z pozytywnych ich aspektów (Priest, Gass 2005: 194).

Głównym celem rozważań podjętych w tym artykule jest próba wyjaśnienia – czy taniec może stanowić środek przygodowy w pedagogice przygody? Taniec nie jest popularnym narzędziem w edukacji przygodowej, a w Polsce – zupełnie jeszcze nieznanym. W innych krajach mających dłuższą tradycję w *outdoor and adventure education*, sztuka, a w szczególności taniec, są podstawą projektów. Jednakże nie doczekały się jeszcze właściwego opracowania pod względem teoretycznym i badawczym, jako spójna gałąź. Można zatem rozważyć – teoretycznie – czy taniec spełnia wymogi, jakie stawiane są obszarom działań, które mogą być określane jako „środek przygodowy”. Z niniejszego opisu metody wynika, że powinien on spełniać poniższe kryteria:

- być instrumentem, narzędziem – środkiem, a nie celem samym w sobie;
- stanowić swego rodzaju przygodę dla uczestników – być czymś nowym, działaniem, którego nie podejmują oni na co dzień;
- forma owych działań powinna stanowić wyzwanie w obszarze fizycznym, psychicznym lub społecznym dla uczestników;
- opierać się na działaniu grupowym – tak, aby umożliwić tworzenie się procesów grupowych;
- w efekcie podjętych działań uczestnik powinien poszerzać swoją strefę komfortu.

Analizując taniec, w kontekście stawianych wymagań metodycznych, można stwierdzić, że jest możliwe zorganizowanie działań wykorzystujących ekspresję ciała, które spełniają wymienione kryteria.

Zatem następne pytanie, jakie się nasuwa w związku z tym tematem, dotyczy praktyki wykorzystania tańca w Polsce i na świecie w działaniach typu *outdoor and adventure education* oraz tego, w jakich kontekstach pojawia się on w tego typu aktywnościach?

Rozwój *outdoor and adventure education* na świecie i w Polsce

Outdoor and adventure education na Zachodzie ma bardzo bogatą i długoletnią tradycję, jest obecny na poziomie nauczania podstawowego, średniego, a także jest dziedziną nauki. Występuje jako kierunek studiów na wielu uczelniach. Jednym z przykładów, świadczących o tym, jak bardzo dziedzina ta na świecie jest rozwinięta może być Prescott College (Portal Prescott College, <http://www.prescott.edu/>), który oferuje studia o kierunku *Adventure Education*, a w ramach niego wiele specjalizacji: *Adventure-Based Environmental Education*, *Experiential Education*, *Integral Adventure Education*, *Outdoor Experiential Education*, *Outdoor Program Administration*, *Therapeutic Use of Adventure Education*, *Wilderness Leadership*¹. Warto tu także podkreślić, że na Zachodzie dziedzina ta ma bogate opracowanie zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym, a także posługuje się własną metodologią badań.

Do typowych „środków przygodowych” zalicza się żeglarstwo, kajakerstwo, wspinaczkę, wędrówki (Portal Outward Bound). Jednakże od pewnego czasu poszerza się zasób narzędzi wykorzystywanych w tej metodzie edukacyjnej – coraz częściej do działań związanych z pedagogiką przygody wykorzystuje się różne dziedziny sztuki. Najczęściej po tego typu techniki sięgają różne organizacje specjalizujące się w szkoleniach – których działania szerzej zostaną opisane w dalszej części artykułu.

W Polsce *outdoor and adventure education* dopiero od kilku lat zaczyna się popularyzować w edukacji – głównie w nurcie pozaformalnym. Pewne próby wdrożenia na poziomie szkolnictwa wyższego odbywają się głównie w Akademii Wychowania Fizycznego² – są to propozycje studiów lub oferty zajęć w ramach kierunków głównie turystycznych. Na naszym rodzimym gruncie dziedzina ta jest na etapie dopracowywania własnego słownika pojęć – stąd ciągle spory o to, czy posługiwać się anglojęzyczną terminologią czy też stosować polskie odpowiedniki takie jak: edukacja przygodą, pedagogika przygody,

¹ Np.: 3-letnie studia BA(Hons) Outdoor Adventure Education w: University St. Mark & St. John w Plymouth, University Chichester (Wielka Brytania); 4-letnie studia Outdoor Adventure Leadership w Lurentian University (Kanada); Outdoor Education, Outdoor Environmental and Sustainability Education w University of Edinburgh (Wielka Brytania); Abenteuer und Erlebnispädagogik w Philipps-Universität (Niemcy), Master Erlebnispädagogik.

² Np.: Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Wydział Turystyki i Rekreacji: studia licencjackie o specjalności Turystyka Przygodowa (<http://wtir.awf.krakow.pl/index.php/rekrutacja/studia-pierwszego-stopnia>) oraz studia drugiego stopnia Zarządzanie Projektami Outdoor (<http://wtir.awf.krakow.pl/index.php/rekrutacja/studia-drugiego-stopnia>).

edukacja przygodowa – a także turystyka przygodowa, wychowanie plenerowe itp.³ Aby uczynić przekaz jaśniejszym, jako zamiennika anglojęzycznych terminów *outdoor and adventure education* będą używała tu pojęcia „pedagogiki przygody” lub „edukacji przygodowej”.

Kompetencje społeczne

Istotnym elementem działań w ramach pedagogiki przygody jest rozwój kompetencji społecznych. Pojęcie to jest terminem nieostrym, różnie definiowanym. Posługują się nim nauki z zakresu psychologii, socjologii i pedagogiki. Wymienne często jest stosowane z takimi określeniami jak umiejętności interpersonalne, inteligencja społeczna czy kompetencja komunikacyjna (Martowska 2012: 15).

Pod pojęciem tym kryją się różne umiejętności. Według H. Rudolpha Schaffera jest to zdolność do interakcji z otoczeniem, umiejętność osiągania celów społecznych, angażowania się w interakcje interpersonalne, umiejętność nawiązywania przyjaźni, włączania się w działania grupy, popularność wśród jej członków (Schaffer 2006: 16).

Michael Argyle uważa, że pojęcie to oznacza skuteczność działania jednostek w sytuacjach społecznych (Argyle 1998: 77), a składa się na to między innymi: popularność w grupie, asertywność, gratyfikacja, zachowania werbalne i niewerbalne, empatia, zdolność do współpracy, podejście do problemów, rozwiązywanie konfliktów w sytuacjach interpersonalnych (Argyle 1998: 101). Z kolei Anna Matczak definiuje kompetencje społeczne jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w sytuacjach treningu społecznego” (Matczak 2001: 7).

Kompleksowe zestawienie kompetencji społecznych prezentuje Ewa Zawisza-Masłyk, pokazując jak różnorodne i złożone jest to zjawisko (2011: 26–27). Z analizy przedstawionego zestawienia wynika, że autorzy wymieniają aż 43 umiejętności składające się na kompetencje społeczne – przy czym są one zróżnicowane pod względem stopnia szczegółowości (np. ogólna kategoria to komunikacja werbalna oraz szczegółowe: zadawanie pytań, słuchanie, rozpoczynanie rozmowy itp.). Biorąc pod uwagę cały zestaw cech, najwięcej wskazań przypada na

³ Szerzej na ten temat w: *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty oraz Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce.*

empatię, komunikację werbalną, rozwiązywanie problemów. Natomiast po pogrupowaniu poszczególnych umiejętności w zestawy o podobnym znaczeniu najliczniejsza okazała się grupa dotycząca nastawienia do innych (w tym empatia, troska o innych, pomaganie innym), na drugim miejscu znajduje się zestaw umiejętności związanych z komunikowaniem się (słuchanie, prowadzenie rozmowy, zadawanie pytań), na trzecim znalazły się dwie grupy: szeroko pojęta asertywność (umiejętność odmawiania, wyrażanie własnego zdania) oraz samokontrola (reagowanie na niepowodzenie, radzenie sobie ze stresem). Czwartą pozycję zajmują umiejętności związane ze współpracą, a kolejne – dotyczące pracy w grupie oraz radzenia sobie w takich sytuacjach interpersonalnych, jak prośenie o pomoc, przyjmowanie komplementów czy przeproszenie⁴.

A zatem precyzując to pojęcie można uznać, że kluczowymi kompetencjami społecznymi są:

- empatia wobec innych (pomaganie w trudnych sytuacjach, wspieranie innych, rozumienie emocji innych, tolerancja wobec odmiennych zachowań),
- umiejętność komunikowania się z innymi,
- dostrzeganie, analizowanie i rozwiązywanie problemów,
- podejmowanie współpracy,
- budowanie zaufania do siebie i innych,
- nastawienie na samorozwój – poprzez stawianie sobie wyzwań,
- samokontrola – w różnych sytuacjach społecznych.

Rozwój kompetencji społecznych następuje w wyniku działań grupowych – zarówno w grupach formalnych jak i nieformalnych. O ile bada się kompetencje społeczne w różnych sytuacjach wychowawczych, których celem pośrednim bądź bezpośrednim jest rozwój owych umiejętności społecznych⁵, o tyle rzadziej bierze się pod uwagę procesy, jakie zachodzą w wyniku działań twórczych. W ciągu ostatnich dwudziestu lat w Polsce rozwija się osobna dziedzina nauki jaką jest pedagogika twórczości, która stara się tę lukę uzupełnić (Szmidt 2008). Jednak taniec nadal jest obszarem, który w tym aspekcie jest traktowany

⁴ Analiza kompetencji własnego autorstwa na podstawie zestawienia Ewy Zawiszy-Masłyk.

⁵ Np. w kontekście edukacji, różnych grup zawodowych, problemów społecznych (*Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jamroc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatów; *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych*, A.M. Janiak, K. Jankowska, W. Heller; *Kompetencje społeczne dorosłych: język – dobro – piękno – śmierć*, red. R. Urbański-Korż; *Zdobywanie i ewaluacja kompetencji społecznych: niepełnosprawność, zatrudnienie, kompetencje społeczne: projekt Atlas*, red. T. Korybski i in.).

marginesowo – przede wszystkim pojawia się w kontekście terapeutycznym, a nie rozwoju kompetencji społecznych⁶.

Taniec jako jedna z podstaw rozwoju

Taniec nie jest jednorodną dziedziną, ma wiele form i może być rozpatrywany z uwzględnieniem różnych jego aspektów. Dla większości jest on formą sztuki, której mogą być biernymi odbiorcami. Wówczas taniec jest celem samym w sobie. Jednakże jest to niewielki fragment możliwości jakie daje ta forma aktywności – spełnia on również inne funkcje. Poza wartością w wymiarze estetycznym, czy fizycznym (rozwijanie sprawności motorycznej), ma także wartość terapeutyczną.

Jedną z popularniejszych form wykorzystania tańca w celach terapeutycznych jest choreoterapia. Źródła tej metody są różnorokie – jednym z nich jest kinezyterapia i muzykoterapia. Pierwsza z nich pojawiła się w latach 20. XX w., a jej twórcą był Wiktor Dega. Celem działań było przywrócenie sprawności fizycznej przez odpowiednio dobrane ćwiczenia, które miały wpływ nie tylko na układ ruchu, ale także na pozostałe układy organizmu (krążenia, oddychania, nerwowy, trawienia) (Kuźmińska 2002: 60–61). Muzykoterapia stanowi uzupełnienie kinezyterapii, a znana jest od połowy XX w. Kojące działanie muzyki, jej rytmiczność powoduje poprawę nastroju, dzięki czemu zostaje pobudzona i wyzwolona emocjonalność (Kuźmińska 2002: 61).

Początek terapeutycznemu ruchowi tanecznemu dał również taniec współczesny, który zwrócił się w stronę ruchu naturalnego. Kierunków i odmian techniki tego rodzaju tańca jest wiele – i wielu tancerzy czy choreografów przyczyniło się do rozwoju terapeutycznego nurtu w tańcu – warto tu wspomnieć o Mary Wigman, Marian Chace, Mary Whitehouse (Pędziuch 2014: 21–25).

Współcześnie istnieje kilka nurtów, które zajmują się terapeutycznym wpływem tańca, są to m.in.: choreoterapia, terapia tańcem i ruchem (DMT – *dance movement therapy*), Taniec 5 Rytmów. DMT wymaga od terapeuty wysokiego profesjonalizmu, opiera się na określonych metodach i poprzedzona jest kilkuletnim szkoleniem (tamże: 44–45). Podobnie jest w przypadku Tańca 5 Rytmów, który wymaga od prowadzącego odpowiedniego przeszkolenia i zdobycia akredy-

⁶ Np. M. Szczepańska, *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Przykładem publikacji, która analizuje taniec nie pod kątem artystycznym, czy terapeutycznym, lecz społecznym może być opracowanie Dominiki Byczkowskiej *Ciało w tańcu*.

tacji (w Polsce jest obecnie czterech licencjonowanych nauczycieli tej metody) (Portal Taniec 5Rytmów). Pojęcie choreoterapii często używane jest zamiennie z DMT, co nie do końca jest uprawnione. Nie ma jasnych zapisów, kto może zostać choreoterapeutą, a wiedzę i umiejętności z tego zakresu można zdobyć podczas różnych szkoleń – jednakże wymagania nie są tak jasno sprecyzowane, jak w przypadku dwóch wcześniej wymienionych metod. Choreoterapia „jest terapeutycznym wykorzystaniem ruchu tanecznego jako procesu stymulującego fizyczną i psychiczną aktywność człowieka. Jej istota tkwi w zaangażowanym pokonywaniu trudności tanecznych oraz w emocjonalnym przeżywaniu ruchu związanego z muzyką, w którym w niewerbalny sposób można wyrazić wewnętrzne odczucia” (Kuźmińska 2002: 62).

Bliski założeniom tańca współczesnego, ale także i choreoterapii, jest nurt *community dance*. Jedną z organizacji zajmującą się tym rodzajem aktywności, definiując idee tego pojęcia, tak opisuje swoją misję: „Wierzmy, że taniec może zmienić życie jednostek i społeczności. Naszą wizją jest świat, w którym taniec jest częścią życia każdego człowieka, naszą misją jest, aby zaangażowanie w taniec było ważne dla jednostek, społeczności i społeczeństwa” (Portal People dancing. The Foundation of community dance).

Kluczową zasadą *community dance* jest założenie, że każde „ciało” może tańczyć w sposób zamierzony i celowy w oparciu o to, jakie są jego możliwości, a nie ograniczenia. *Community dance* oferuje szeroki wachlarz możliwości uczestniczenia w tańcu osobom z różnymi dysfunkcjami (ale nie tylko), począwszy od propozycji dla osób niepełnosprawnych, aż do osobistego uczestnictwa i zbiorowej ekspresji, poszerzania umiejętności artystycznych, aktywnego i zdrowego spędzania wolnego czasu oraz rozwijania możliwości zawodowych w tańcu i sztuce (Portal People dancing. The Foundation of community dance).

Zgodnie z ideą *community dance* powstaje wiele międzynarodowych projektów, których celem jest doprowadzenie do zmiany społecznej. W ten sposób narodził się termin *dance diplomat* określający osobę, która wykorzystuje swój talent i pasję do tańca, po to, aby wpływać na pozytywne zmiany społeczne lub kogoś, kto zachęca innych do tańca, aby przez to umożliwić rozwój sfery poznawczej oraz wzrost społecznych umiejętności (Portal Movement Exchange).

Sztuka i taniec w *outdoor and adventure education*

O tym, że sztuka zaczyna zdobywać ważne miejsce w edukacji przygodowej, że staje się jeszcze jednym ze środków przygodowych świadczą artykuły

i działania podejmowane na świecie w obszarze *outdoor and adventure education*. Działania te rozwijają się w kilku kierunkach: pierwszym z nich są próby wdrożenia tego nurtu w obszar naukowy – bądź poprzez artykuły naukowe bądź przez tworzenie kierunków studiów łączących w sobie pedagogikę przygody i sztukę. Drugi kierunek to rozwój działań praktycznych, stosowany głównie przez różnego rodzaju organizacje. Patrząc z innej perspektywy uwzględniającej dziedzinę sztuki, jakie są brane pod uwagę – można wyróżnić jeden kierunek opierający się na sztukach plastycznych oraz drugi – związany z ekspresją ciała.

Praktyka

Praktyczne przejawy łączenia tych dwóch obszarów – pedagogiki przygody i tańca – można zauważyć w rozwijającym się nurcie określanym jako *art&craft outdoor education*. A nawet obserwuje się – co warto podkreślić – pewnego rodzaju specjalizację i włączanie sztuki w działania *adventure education*. Odbywa się to dwutorowo. Pierwszym kierunkiem jest wykorzystanie sztuk plastycznych, rzemiosł i głównie łączy się to z działaniami plenerowymi (*outdoor education*). Drugi nurt skupia się na ekspresji ciała i może być wykorzystywany zarówno w działaniach plenerowych (*outdoor education*), jak i działaniach przygodowych (*adventure education*) – jako samodzielny i główny środek przygodowy lub jako techniki wspomagające określony plan przygodowy.

Przykładem realizowania tych zamierzeń może być Cursus Iceland – organizacja specjalizująca się w szkoleniach dla nauczycieli i trenerów, którzy chcą nabyć lub podnieść kompetencje w zakresie pedagogiki przygody, a w szczególności w obszarze *outdoor education, environmental learning, out-of-school events*, a także w obszarze działań związanych ze sztuką w plenerze – *outdoor arts and crafts*. W ramach oferowanych seminariów proponowana jest praca z wykorzystywaniem zasobów leśnych, lin i materiałów, torfu i gleby, kamieni – w celu tworzenia sztuki i rzemiosła w przestrzeni. Głównymi założeniami tego szkolenia jest wykorzystanie działań plenerowych jako środka do rozwoju osobistego i społecznego, zapoznanie się ze sztuką rzemiosła z wykorzystaniem naturalnych, lokalnych zasobów; promowanie edukacji zrównoważonego rozwoju poprzez naukę sztuki i rzemiosła; twórczego wykorzystania materiałów naturalnych (Portal Cursus Iceland).

Z kolei Sangam to organizacja działająca w południowych Indiach, która pierwotnie była centrum sztuki, a z biegiem czasu stała się placówką edukacyjną, a także miejscem spotkań ludzi z różnych kultur i środowisk. Kładzie się

tu nacisk na dialog międzykulturowy oraz wzajemną wymianę idei. Placówka oferuje profesjonalne wizyty studyjne nauczycieli, udział w programach badawczych, możliwość rezydencji, odbycia praktyk pedagogicznych, a także programy dla uczniów ze szkół średnich oraz warsztaty twórcze. W ramach tych ostatnich prowadzone są zajęcia wykorzystujące metodę pedagogiki przygody, gdzie środkiem są techniki rzemiosła, a celem rozwój kreatywności uczestników – *Outdoor education, art and creative workshops* (Portal Sangam).

Kolejnym przykładem włączania sztuki w edukację przygodową jest działalność Conway Centres. Jest to organizacja, która w swoich pięciu ośrodkach oferuje możliwość podjęcia różnorodnej działalności określanej jako *arts and outdoor education* (Portal Conway Centers). Celem oferowanych warsztatów jest wspomaganie nauczycieli w realizacji programu szkolnego, podniesienie ich kompetencji oraz przygotowanie do udziału w konkursach i festiwalach artystycznych. Warsztaty mają bardzo szerokie spektrum – od dramy, poprzez różne rodzaje tańca, sztuki wizualne, literaturę, po projekty multikulturowe czy wykorzystujące działania z zakresu różnych sztuk (np. łączenie orkiestry z tańcem i teatrem). Poza tym, organizacja oferuje również klasyczne aktywności z zakresu *outdoor and adventure education* – wędrowki górskie, wspinaczkę, przeprawy przez rzeki, biwak leśny, niski i wysoki park linowy, rozwiązywanie problemów, budowanie tratwy, spływy kajakowe, żeglarstwo i wiele innych (Portal Conway Centers).

Jest to zaledwie kilka przykładów działań w różnych obszarach, które łączą metody pedagogiki przygody z działaniami artystycznymi.

Przegląd prowadzonych badań

Na pograniczu działań związanych z edukacją pozaformalną a nauką znajdują się projekty oferowane przez różne oddziały Outward Bound – międzynarodową organizację mającą ponad siedemdziesięcioletnią tradycję w praktyce *outdoor and adventure education*. Z działań praktycznych wynikała potrzeba budowania teorii, stąd organizacja ta podejmuje się szerokich badań w zakresie pedagogiki przygody, a tym samym rozwija metodologię w tym kierunku (Portal Outward Bound).

Według deklaracji czeskiego oddziału Outward Bound w programach przygodowych wykorzystuje on sztukę, teatr, twórczą ekspresję oraz metody dramy (Portal czeskiego oddziału Outward Bound). Jedne z pierwszych prób połączenia pedagogiki przygody i sztuk związanych z ekspresją ciała zostały podjęte

w wybranym ośrodku czeskiej pedagogiki przeżyć – w *Prazdninovej Škole Lipnice*, która ma wieloletnią tradycję w działaniach, szkoleniach, kursach, a także rozważaniach teoretycznych dotyczących *outdoor and adventure education* (Portal Prázdňinová Škola Lipnice).

Na łamach czasopisma „Gymnasion” wydawanego przez ten ośrodek opublikowany został artykuł Silvy Mackovej opisujący możliwości wykorzystania dramy (*dramatická výchova*) w pedagogice przeżyć. Drama posługuje się pewnymi specyficznymi procedurami i metodami, które z powodzeniem można zastosować w innych dziedzinach – w tym również w pedagogice przygody. Metody dramy są bardzo skutecznym sposobem nauczania i uczenia się poprzez doświadczenie zdobywane w toku stosowania gier negocjacyjnych. Należy jednak pamiętać o przestrzeganiu określonych zasad, w przeciwnym wypadku szereg czynników zewnętrznych i wewnętrznych może zakłócić przebieg całego procesu. Jednym z takich założeń jest to, że gry negocjacyjne nie mogą służyć do analizowania i diagnozowania problemów osobistych uczestników działań, ani do rozwiązywania aktualnych problemów grupy. Istotne jest przeniesienie się do świata gry, przyjęcie roli według określonych wytycznych – mówi się tu o zasadzie „tak, jak”; ustalenie miejsca gry, warunków jej opuszczenia lub zatrzymania, zasad na jakich prowadzący może w niej brać udział. Uczestnicy zawsze wchodzą w określone role, stając się graczami. To określenie pozwala im na swobodę działania, eksperymentowania, przekraczanie tradycyjnych norm społecznych i zasad. Wszelkie działania, które odbywają się w ramach gry nie są oceniane jako poprawne lub nie, pod względem ogólnie panujących zasad moralnych czy społecznych. Celem jest ujawnienie i rozwiązanie konfliktu, który wynika z sytuacji gry – podjęcie negocjacji, prób zrozumienia obu stron (Macková 2009: 55–60).

Wykorzystanie metod dramy, a zwłaszcza gier negocjacyjnych pozwala na m.in. rozwijanie empatii czy innych kompetencji społecznych poprzez odgrywanie ról. A te z kolei stanowią istotny cel rozwoju w *outdoor and adventure education* – co podkreśla autorka tekstu (Macková 2009: 55–60).

Kolejnym przykładem potwierdzającym wzrost znaczenia sztuki w pedagogice przygody jest słowacki podręcznik pedagogiki przeżyć. Prezentuje on opis różnych aktywności podejmowanych w ramach tej dziedziny, a które są podstawowym środkiem stosowanym w rozwoju uczestników – wśród nich między innymi występują *umelecké hry* – gry artystyczne, np.: *výtvarné, hudobné, divadelné, tanec*, czyli związane ze sztuką, muzyką, teatrem i tańcem (Štepita, Hapčová 2009: 8).

Bezpośrednio idee tańca współczesnego, pełniącego funkcje integracyjne i terapeutyczne, stara się wdrażać w nurt *outdoor and adventure education* Marika Hanušová. Postuluje ona poznanie samego siebie przez powrót do świadomości własnego ciała – „Poczuj doświadczenie od stóp do głów i kieruj się emocjami (bez cenzury)” (Hanusová 2013: 94). Celem jest wydobyć z uczestników ich emocji poprzez nieskrępowany, naturalny ruch. Nie jest wymagana tu znajomość techniki tanecznej – wbrew pozorom zbyt wysoki poziom umiejętności uczestników może stanowić barierę w realizacji tego typu projektu. Z drugiej strony nie jest to metoda pozbawiona ograniczeń – jak wskazuje autorka – osobom niezwiązanym z tańcem może być trudniej pod względem koordynacyjnym i kondycyjnym. Działania opierają się na improwizacji i oraz *contact improvisation* (improwizacji w kontakcie z partnerem), które pozwalają wyczuć możliwości własnego ciała, wsłuchać się w nie, poznać swoje ograniczenia, a także odnaleźć się w relacjach z innymi, porozumiewać się za pomocą języka ciała – gestów, ruchów. W metodzie tej przebrzmiewają założenia terapeutyczne – nie ma tu ruchu „dobrego” czy „złego” – każdy jest prawidłowy, stosowny do danego momentu, każdy tworzy coś unikalnego, pozwala na odkrywanie nowego (Hanusová 2013: 91–94).

Inicjatywy polegające na łączeniu zajęć związanych ze sztuką z działaniami w plenerze, aktywnym wypoczynkiem i przygodą pojawiają się również w Polsce.

Przykłady łączenia pedagogiki przygody ze sztuką ukazuje podręcznik, będący wynikiem projektu zrealizowanego w ramach „Projektów partnerskich GRUNDTVIG – *Outdoor education training*” (Portal projektu Outdoor education training) – który zawiera propozycje warsztatów ekologicznych i plenerowych dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Jednym z partnerów projektu było Centrum Młodzieży Metsäkartano, które zajmuje się m.in. edukacją przez przygodę. Wśród kilkudziesięciu propozycji gier pojawia się kilka związanych ze sztuką – „muzyka lasu”; „święto dziedzictwa regionalnego”, „przyroda i sztuka”, „earth art”, „wrota do innego świata”. Wspólnymi celami tych działań jest budowanie więzi z przyrodą, postrzeganie świata zmysłami, rozwijanie wyobraźni, kreatywności, talentów, ale także umiejętności współpracy. Działania te kładą nacisk głównie na wykorzystanie sztuk plastycznych, natomiast nie pojawia się tu sztuka jako ekspresja ciała.

Na pograniczu teorii i praktyki są działania Northern Illinois University, który proponuje kurs „Przyroda, sztuka i rękodzieło w edukacji outdoor” (*Nature, art, and crafts in outdoor education*). Natura traktowana jest tu jako źródło inspi-

racji dla ekspresji artystycznej w tworzeniu programów w ramach pedagogiki przygody (Portal Northern Illinois University).

Naukowych badań czy studiów oferujących wykorzystanie sztuki w *outdoor and adventure education* na razie jest bardzo niewiele, te opisane tutaj stanowią jedynie początek, inspiracje do dalszych poszukiwań i badań w tym zakresie.

Polskie próby włączania sztuki do działań *outdoor and adventure education*

Nie jest jednak tak, że w Polsce nie pojawiają się opisane działania – owszem, trudno jest znaleźć badania na ten temat, czy opracowania teoretyczne, ale można zaobserwować przejawy działań praktycznych – co może być dobrym początkiem do rozwijania tego kierunku. Centrum Edukacji Nieformalnej i Outdooru działające na terenie województwa zachodniopomorskiego w swoich projektach wykorzystuje sztukę bazującą na ekspresji ciała. Zrealizowano kilka projektów (np. „O!Twórz siebie”), w których między innymi znalazły się warsztaty „ciało emocje ruch” oraz artystyczne (TZ Art), a także warsztaty outdoorowe i psychologiczne. Jak podają organizatorzy, w efekcie tego projektu zaobserwowano u uczestników wzrost aktywności w życiu społecznym, chętniejsze podejmowanie się działań, zdobycie nowych umiejętności i wiedzy, nastąpił wzrost umiejętności miękkich, między innymi takich jak: praca w grupie, komunikacja, samodzielność, a także wzrost poczucia własnej wartości (Portal Centrum Edukacji Nieformalnej i Outdooru – CENiO).

W kolejnym projekcie tej organizacji – „Narodziny rodziny” – również znalazły się warsztaty outdoorowe, ale tym razem połączone z warsztatami rękodzielniczymi, teatralnymi i TZ Art. Podobnie jak we wcześniej wymienianym projekcie, wskazuje się na efekty w postaci wzmocnienia aktywności społecznej dzieci i młodzieży, a także zapoznanie się z nowymi formami spędzania czasu wolnego.

Stowarzyszenie to realizuje wiele projektów, których podstawą jest *outdoor education*, a także bardzo często włącza w swoje działania również takie o charakterze artystycznym. Jednakże sztuka raczej towarzyszy działaniom typu *outdoor*, a nie jest *stricte* środkiem przygodowym – warsztaty z obszaru sztuki i aktywności *outdoor* odbywają się niejako dwutorowo. Jest to jednak bardzo bliskie temu, co dzieje się na Zachodzie. Ośrodków oferujących warsztaty oparte na zasadach *outdoor and adventure education*, które są świadome głównych założeń

tego nurtu w Polsce jest jednak nadal niewiele (wspomniany tu CENiO – jest jednym z nich).

Znacznie więcej można znaleźć przykładów prób łączenia działań artystycznych z plenerowymi czy przygodowymi, które wykorzystują tylko formę – za którą nie stoi idea *outdoor and adventure education*. Propozycje te nie są „umocowane” w pedagogice przygody, a proponowana realizacja nie odwołuje się do głównych elementów metody tego nurtu. Oferta nie jest poparta teoretycznymi założeniami – jest raczej intuicyjnym wyczuwaniem sensowności podejmowanych działań lub kopiowaniem form aktywności podpatrzonych u innych.

Efekty stosowania sztuki i tańca w *outdoor and adventure education*

O ile można znaleźć w literaturze obcojęzycznej przykłady i uzasadnienia dotyczące wykorzystania sztuki w działaniach *outdoor and adventure education*, a także praktyczne wykorzystanie w odwołaniu do założeń tego nurtu sztuki w oferowanych warsztatach, projektach czy formach wypoczynku – to bardzo trudno dotrzeć do badań na ten temat. Od strony naukowej nie analizuje się efektów wykorzystania sztuki jako środka przygodowego.

Być może przyczyną tak skąpego materiału badawczego w tym zakresie jest to, że trudno jest znaleźć właściwą metodę badawczą. Wydaje się, że badanie tego typu powinno być badaniem jakościowym. Być może pomocne byłoby tu wykorzystanie metody badania przez sztukę oraz badania w działaniu. Ale, o ile ta druga jest bardziej znana, o tyle badanie przez sztukę rzadko pojawia się w badaniach naukowych w kontekście pedagogiki przygody.

Jak píše Dariusz Kubinowski:

Badanie przez sztukę przekracza granice zarówno sztuki, jak i badań rozumianych konwencjonalnie jako uformowanej w określonych kontekstach historycznych i kulturowych działalności artystycznej i akademickiej. Jest jedną z odmian systematycznego studiowania zjawisk humanistycznych pozwalającą na zaawansowanie rozumienia człowieka – nie będąc dokładnie sama sztuką i na pewno nie utożsamiając się dokładnie z nauką. Połączenie sztuki i badania oznacza wykorzystanie różnych dziedzin artystycznych do czegoś innego, nie tylko do uprawiania sztuki, ale do poznawania człowieka w toku uprawiania przez niego sztuki, a pośrednio także do jego rozwoju w różnych wymiarach, czyli w szerokim rozumieniu – pedagogii (Kubinowski 2010: 188).

Tego typu metoda pozwala na tworzenie sztuki przez samego badacza, a tym samym jest bliska metodzie badania w działaniu. Można do niej wykorzystać rejestrację video, obserwację, wywiady i rozmowy z badanymi, dyskusje.

Analizie mogą być poddawane projekty artystyczne, wytwory sztuki. Bardzo istotne jest przy stosowaniu tej metody to, że badacze posługujący się nią najczęściej mają osobiste doświadczenie związane z uprawianiem konkretnego rodzaju sztuki, co daje dobre podstawy do konstruowania oryginalnego procesu badawczego (tamże: 188–189). W tym typie badań badacz jest zarówno badaczem, artystą, wychowawcą, jak i animatorem działań artystycznych. Jego relacje z badanymi mają charakter partnerski, bazują na emocjach, czasem są wręcz terapeutyczne. „Sztuka staje się jednocześnie metodą badań – sposobem i środkiem rozumienia drugiego człowieka oraz instrumentem działań – wzmocnieniem, wzbogaceniem, medium autoekspresji” (tamże: 190).

Łączenie badania przez sztukę z badaniem w działaniu może przynieść dobre rezultaty. Badanie w działaniu ma wieloletnią tradycję, a pozwala na prowadzenie badań zarówno w małych grupach, jak i w większych społecznościach – co jest istotne ze względu na różnorodność projektów *outdoor and adventure education*. Jego celem jest rozwiązywanie problemów różnych społeczności, angażuje uczestników procesu oraz samego badacza. Pewnym typem, rodzajem jest uczestniczące badanie w działaniu, które pozwala na spojrzenie na sytuację z dwóch perspektyw – wewnątrz grupy i z zewnątrz grupy (tamże: 182–188).

Opisane tu metody badawcze wykorzystywane są przez pedagogikę twórczości, ale co ciekawe, jak dotąd nie widać chęci łączenia doświadczeń obu nurtów – pedagogiki twórczości i pedagogiki przygody, mimo iż wydaje się, że mają ze sobą wspólny obszar badawczy – rozwój osobowości pod wpływem działań twórczych (Szmidt 2012).

Być może warto by pokusić się o próbę podjęcia badań, stosując te metody po to, aby zacząć budować podłoże teoretyczne pedagogiki przygody z uwzględnieniem tego specyficznego środka, jakim jest ekspresja ciała.

Podsumowanie

Celem artykułu było zaprezentowanie nowego nurtu wykorzystania sztuki w pedagogice przygody oraz przedstawienia stanu rozwoju zarówno w sferze aktualnych założeń teoretycznych, jak i w wymiarze praktycznym. Z przykładów działań praktycznych wynika, że jest to dziedzina coraz bardziej popularna, choć nadal niszowa – być może dlatego, że brak jest opracowanych efektów tego typu działań, dowodów, które zachęciłyby do podjęcia aktywności w tym obszarze. Dlatego też pierwszy wniosek dotyczyłby podejmowania badań w tym

kierunku. Problem nieobecności badań może wynikać z braku opracowanej metodologii lub z mało znanej (a szczególnie tu przydatnej) metody badania przez sztukę. Aby efekty stosowania nowych środków pedagogiki przygody były pełniejsze i bardziej spektakularne, warto także podkreślić znaczenie świadomego korzystania z dorobku teoretycznego i naukowego *outdoor and adventure education* – jak to czyni kilka organizacji w Polsce, a nie tylko skupiania się na ciekawej, atrakcyjnej formie z pominięciem założeń metody.

Outdoor and adventure education kojarzy się ze stawianiem sobie wyzwań – trudnych, w których dominuje fizyczne zmęczenie. Trzeba tu jednak pamiętać, że podstawowym założeniem tego nurtu jest rozwój osobisty – przekraczanie własnych ograniczeń – a to może się dokonywać również w działaniach mających wymiar psychiczny i emocjonalny (a nie tylko fizyczny). Zgodnie z założeniami Modelu stref uczenia się (Luckner, Nadler 1997) – ważne jest, aby wykonać choćby najmniejszy krok do przodu w kierunku własnego rozwoju. Działania z obszaru *art and craft outdoor education* może są mniej widowiskowe i spektakularne – jednak dla niektórych mogą być znacznie bardziej wartościowe niż wspinanie się po ścianie wspinaczkowej, czy spływ *kanu*. Warto pamiętać o tym, że próg możliwości stawiania sobie wyzwań dla każdego jest inny, a także różne są potrzeby uczestników działań – a uniwersalność założeń metody *outdoor and adventure education* i jej elastyczność pozwala na stosowanie różnych środków przygodowych – w tym również związanych z ekspresją ciała i tańcem.

Bibliografia

- Argyle M. 1998. *Zdolności społeczne*, [w:] *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, red. S. Moscovici, WSiP, Warszawa.
- Hanušová M. 2013. *Návrat k sobě skrze tělo*, „Gymnasion”, nr 12, s. 91–94.
- Kubinowski D. 2010. *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kuźmińska O. 2002. *Taniec w teorii i praktyce*, Wydawnictwo AWF w Poznaniu, Poznań.
- Leśny A. *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Luckner J.L., Nadler R.S. 1997. *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning*, Kendall Hunt Publishing, Dubuque, Iowa.
- Macková S. 2009. *Cesta od dramatické výchovy k oboru divadlo a výchova*, „Gymnasion”, nr 11.
- Martowska K. 2012. *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Liberi Libri, Warszawa.
- Matczak A. 2001. *Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej*, PTP, Warszawa.

- Miles J., Priest S. 1990. *Adventure education*, Venture Pub.
- Priest S., Gass M. 2005. *Effective Leadership in Adventure Programming*, Human Kinetics, Champaign.
- Pędzich Z. red. 2014. *Psychoterapia tańcem i ruchem. Terapia indywidualna i grupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Schaffer H.R. 2006. *Rozwój społeczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sonelski W. 2012. *O pewnej metodzie realizacji programów edukacji przygodowej*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Štepita M., Hapčová M. 2009. *Zážitková pedagogika v dobrovoľníckom programe s deťmi a mládežou z DD Pohoda*, [w:] *Zážitková pedagogika pri práci s rizikovými deťmi a mládežou*, Materiały inicjatywy Děčko – integrácia, Slovensko.
- Szmidt K.J. 2008. *Literatura konieczna z pedagogiki i psychologii twórczości*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum”, nr 10.
- Szmidt K.J. 2012. *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Zawisza-Masłyk E. 2011. *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Źródła internetowe

- Centrum Edukacji Nieformalnej i Outdooru, dostępny na: <http://nieformalna.com.pl/o-tworz-siebie/> (otwarty 18.12.2015).
- Conway Centres: Anglesey, dostępny na: <http://www.conwaycentres.co.uk/anglesey/> (otwarty 29.12.2015).
- Conway Centres: outdoor activities, dostępny na: <http://www.conwaycentres.co.uk/holder/outdoor-activities/> (otwarty 29.12.2015).
- Cursus Iceland, dostępny na: <http://www.cursusiceland.com/> (otwarty 8.12.2015).
- Movement Exchange, dostępny na: <http://movementexchanges.org/about/#diplomacy-tancerz-dyplomata> (otwarty 19.01.2016).
- Northern Illinois University, dostępny na: http://catalog.niu.edu/preview_course_nopop.php?catoid=11&coid=28307 (otwarty 8.12.2015).
- Outdoor Education Training, dostępny na: <http://pswp.edu.pl/> (otwarty 18.12.2015).
- Outward Bound – Programms, dostępny na: <http://www.outwardbound.org/> (otwarty 18.12.2015).
- Outward Bound Czech Republic, dostępny na: <http://www.outwardbound.net/schools/czech-republic/> (otwarty 9.10.2015).
- People dancing. The Foundation of community dance, dostępny na: <http://www.communitydance.org.uk/about-community-dance.html> (otwarty 10.10.2015).
- Prázdňinová škola Lipnice, dostępny na: <http://www.psl.cz/> (otwarty 9.10.2015).
- Prescott College, dostępny na: <http://www.prescott.edu/> (otwarty 18.12.2015).
- Sangam, dostępny na: <http://www.sangamprojects.com/> (otwarty 8.12.2015).
- Seminar on outdoor arts & crafts, dostępny na: <http://www.cursusiceland.com/outdoor-arts-crafts> (otwarty 9.10.2015).
- Taniec 5Rytmów, dostępny na: <http://www.5rhythms.com/> (otwarty 4.12.2015).