

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»  
Институт педагогики, психологии и социальных технологий  
Кафедра педагогики и педагогической психологии

**Г.Е. Соловьев**

# **ПЕДАГОГИКА ПЕРЕЖИВАНИЙ**

Монография



Ижевск  
2022

УДК 373.1  
ББК 74.20  
С603

**Рецензенты:** д-р филос. наук, профессор Г.М. Тихонов  
д-р пед. наук, профессор И.А. Гришанова

**Соловьев Г.Е.**

С603 Педагогика переживаний : монография – Ижевск :  
Удмуртский университет, 2022. – 146 с.

**ISBN 978-5-4312-1050-1**

Монография ориентирована на ознакомление студентов с современными тенденциями в зарубежной педагогике и формирование умений анализировать процессы, происходящие в зарубежной педагогике.

Монография предназначена для студентов педагогических специальностей, а также для аспирантов и преподавателей, которые интересуются современными тенденциями в образовании.

УДК 373.1  
ББК 74.20

**ISBN 978-5-4312-1050-1**

© Г.Е. Соловьев, 2022  
© ФГБОУ ВО «Удмуртский  
государственный университет, 2022

## Содержание

Введение .....	4
Глава 1. Педагогика переживаний: теория и история .....	8
1.1. Понятийный анализ .....	8
1.2. История становления и развития педагогики переживаний .....	18
1.3. Концепции педагогики переживаний .....	33
Глава 2. Дидактические аспекты педагогики переживаний .....	48
2.1. Цели и принципы экспериментального образования .....	48
2.2. Целевые группы и предметные поля экспериментального образования .....	58
2.3. Классические и современные виды деятельности в экспериментальном образовании .....	73
2.4. Дидактические основы организации и проведения мероприятий экспериментального образования .....	94
Глава 3. Оценка эффективности в педагогике переживаний .....	101
3.1. Проблема трансфера в педагогике переживаний .....	101
3.2. Требования к профессиональной подготовке педагогов ...	110
3.3. Возможности и границы педагогики переживаний .....	116
Заключение .....	123
Литература .....	128
Приложения .....	136

## **Введение**

Современная ситуация в мире характеризуется мощными трансформационными процессами, которые затрагивают экономические, политические и социальные сферы общества. Эти динамические процессы побуждают людей определенным образом реагировать на них, разрабатывать и совершенствовать различные подходы и методы для адаптации к изменяющимся условиям. В процессе коренных преобразований и становления новой модели образования все большее внимание уделяется процессам индивидуализации личности, учитываются субъективные аспекты жизнедеятельности личности. Все большую актуальность приобретают такие ключевые характеристики личности как социальная компетенция, готовность к рискам, инициативность.

Динамические процессы, происходящие в обществе, потребовали новых подходов в сфере воспитания и выдвинули на передний план идеи педагогики переживаний. В последние годы педагогика переживаний все чаще оказывается в центре общественного интереса. Она прочно заняла свое место в мировом образовательном ландшафте. Популярность педагогики переживаний не в последнюю очередь также связана с ее растущей коммерциализацией [17. с.113].

Ориентация на переживания в современном обществе объясняет, почему педагогика переживаний переживает «бум».

Ориентация на переживания проникает во все новые сферы жизни человека: повседневность, досуг, мир труда. В обществе переживаний формируется новый социальный характер – «homo eventus». Зависимость, бессмысленность, нереализованность жизни компенсируются и преодолеваются погружением в новые и захватывающие переживания. Чем меньше в реальной жизни места для настоящих переживаний, тем больше их приходится искусственно стимулировать. Виртуальный мир современных медиа предлагает безграничные миры-заменители ограниченного опыта повседневной реальности.

Педагогика переживаний отвечает на потребности людей в ярких и сильных впечатлениях. Люди преимущественно сталкиваются с опытом, который они сами не испытывали, полученный из вторых рук, который потребляется через средства массовой информации. Следствием этого может быть то, что способность к переживанию снижается, а самоанализ происходит редко. В педагогике переживаний инициируются ситуации реального опыта (например, скалолазание), которые имеют характер вызова и являются рискованными.

Современная педагогика переживаний развивается и совершенствует свои методические подходы. Она постоянно расширяет круг своих сторонников и сегодня интегрирована в самые разные сферы и учреждения. Помимо традиционных видов активности в условиях природы (восхождение в горы, сплав по реке) имеются также различные возможности педагогики переживаний в других сферах (художественных, музыкальных, культурных, технических) [68. s. 149]. Появляются новые направления, в которых идеи педагогики переживаний широко применяются – театральная педагогика,

игровая педагогика, педагогика риска, цирковая педагогика. Как альтернатива традиционным направлениям педагогика переживаний ищет новые пути вне существующих институтов, а как дополнение она ориентирована на поиск новых подходов внутри старых структурных связей.

Необходимость изучения идей педагогики переживаний связано с процессами интеграции в мировое образовательное пространство и с освоением инновационных идей зарубежной педагогики. С другой стороны, актуальность изучения связана с недостаточным освещением этой проблематики в отечественной литературе, за исключением отдельных публикаций [7, 11, 12, 17]. Анализ проблем педагогики переживаний практически отсутствует в отечественных научных публикациях. Поэтому интересным представляется не только рассмотреть педагогику переживаний как научную дисциплину, но и увидеть возможности трансляции зарубежного опыта в практику отечественной педагогики.

Монография включает три главы, раскрывающие различные аспекты педагогики переживаний как научной дисциплины. В первой главе дается исторический обзор становления и развития педагогики переживаний, представлены основные идеи ее предшественников, раскрыты основные концепции («терапия переживаний» К. Хана и педагогика приключений П. Беккера). Также уделяется особое внимание терминологическим проблемам, сложности и актуальности определения предметной области этой науки.

Во второй главе акцентируется внимание на рассмотрении дидактических аспектов педагогики переживаний. В главе дается описание целей и принципов экспериментального образования, особенности организации и проведения

образовательных мероприятий, дана характеристика целевых групп. Особое внимание уделено описанию классических и современных видов деятельности в контексте педагогики переживаний.

В третьей главе акцентируется внимание на современных проблемах педагогики переживаний, а именно: возможности трансфера полученных знаний в повседневную и профессиональную жизнь, требования к профессиональной подготовке педагога, а также шансы и границы использования идей педагогики переживаний.

Следует отметить, что в содержании монографии будут использованы два термина (не углубляясь в их теоретический анализ), которые рассматриваются как идентичные – педагогика переживаний и экспериментальное образование. В частях книги, где анализируется целостный процесс обучения и воспитания, раскрываются исторические и теоретические аспекты, будет использован термин педагогика переживаний. А в главах книги, где акцентируется внимание на дидактических (содержательных) аспектах будет применяться термин – экспериментальное образование. В монографии в большей степени раскрыт опыт развития педагогики переживаний в Германии, так как задействованы в основном немецкоязычные тексты. Идеи представителей англоязычных стран представлены в монографии эпизодически.

# Глава 1. Педагогика переживаний: теория и история

## 1.1. Понятийный анализ

На сегодняшний день существует множество терминов, которые часто используются как синонимы педагогики переживаний, например, обучение действием, приключенческое образование или обучение на открытом воздухе.

Термин переживание начинает использоваться только со второй половины девятнадцатого столетия. В этом термине акцент делался на чувственной стороне человеческого существования, подчеркивалась связь с тотальностью и бесконечностью и использовалось (особенно представителями романтизма) против рационализма эпохи Просвещения. В. Дильтей первым дал этому понятию глубокий анализ, что способствовало тому, что оно стало популярным во многих языках [1. с. 105-106]. Существенной характеристикой переживания является его непосредственное, доконцептуальное восприятие определенной части реальности, в которой субъект, переживающий и воспринимающий ситуацию еще не отделен от объекта, который переживается и воспринимается. Переживание является субъективной категорией, а это значит, что определенное событие становится опытом только через субъективное восприятие человека, которое, в свою очередь, определяется процессами развития человека.

Внутренний мир человека строится из сильных и впечатляющих переживаний, которые представляют собой ядро его идентичности. Переживания происходят каждый день – сознательно и бессознательно. «Пережить» что-то означает, что содержание, которое воспринимается как значимое, перерабатывается во впечатления. Это может вызвать как

положительные, так и отрицательные воспоминания. Переживание можно рассматривать как своего рода «моментальный снимок, который в большей или меньшей степени запечатлевается в памяти в зависимости от его интенсивности» [54. s. 14].

Определенный опыт, полученный в детстве, не забывается и не теряется во взрослом возрасте. В экспериментальном образовании переживание носит особенно выраженный и необычный характер. Это то, что движет и изменяет нас, но также и то, что остается в нашей памяти. Соответственно, опыт выступает в роли воспитателя.

Переживание в его сильной или слабой форме развивает внутреннюю реальность субъекта. Г. Гадамер подчеркивает двойственность переживания. «Любое переживание выдвигается из жизненного континуума и одновременно связывается со всей целокупностью собственной жизни» [1. с. 114]. В экспериментальном образовании переживание выполняет функцию поддержки процессов развития людей, групп и организаций [53. s. 30]. Исходя из этого, Ф. Паффрат считает, что каждое событие имеет свою ценность для человека. События дают моменты принятия решения, неудачи, уверенности, приносят новое понимание и являются моментами как счастья, так и печали. Таким образом, опыт становится частью личности человека [53. s. 53].

Однако педагогизировать этот опыт обычно не удастся. Переживание нельзя спланировать заранее в педагогическом плане, но можно построить концепцию педагогических рамок таким образом, чтобы сделать возможными определенные желаемые сценарии и эффекты обучения. Следовательно,

переживание рассматривается как носитель образовательных ожиданий [53. s. 53].

Помимо термина переживания в научной литературе широко используется понятие «приключение». Педагогика переживаний акцентирует внимание на значимости приключения в жизни человека. Приключение с одной стороны прерывает привычный ход вещей и актуализирует восприятие жизни в своей полноте и глубине. С другой стороны, приключение воспринимается как риск и опасность, которую нужно преодолеть. Это испытание, из которого личность может выйти еще сильнее. Усиление ценности себя через чувство силы, так как происходит преодоление опасности, является основной идеей педагогики переживаний. «Приключение должно состояться и быть выдержанным как экзамен, как проверка, из которых выходят, обогатившись и созрев» [1. с. 113–114].

Г. Тирш характеризует приключение в современном обществе как критику современной культуры и технической рациональности, способствующей формированию социального дисциплинирования. По мнению Г. Тирша, приключение может дать новые подходы и, связать с авантюрной и рискованной жизненной практикой маргинализированных молодых людей. Опираясь на культурно-антропологические идеи Г. Зиммеля, он обозначил важное положение приключения как «принципиально открытой и рискованной жизни» по сравнению с повседневной жизнью [5. С. 214]. «Если юность – это время, когда подростки должны проверять себя, экспериментировать с собой, чтобы ощутить, кто они есть среди других и в мире, то приключение как модель жизни буквально навязывает себя. Приключения, рассматриваемые таким образом, соответствуют молодости» [65. S. 38].

Через приключение молодые люди имеют возможность прорываться в мир, свободный от законов повседневности. Он считает, что для современной молодежи это очень значимо. Ситуации с приключениями ведут к усилению пережитых впечатлений и помогают им открывать путь для нахождения себя, развитию самостоятельности [65. s. 39]. Благодаря требованиям, исходящих от ситуации и опасности приключения молодой человек может лучше узнать себя, изучить свои силы и возможности, а также освоить различные природные и социальные пространства. «Приключенческие ситуации ведут к интенсификации переживаемого момента и помогают достичь непосредственности жизни, которой нет в повседневной жизни» [64. s. 242].

Согласно приключенческому подходу, молодые люди испытывают автономию своих действий в противостоянии кризисным ситуациям приключений, в которых их приобретенных рутин уже недостаточно и поэтому актуализируется индивидуальный образовательный процесс.

Некоторые авторы критически относятся к понятию приключения, так как приключения нельзя планировать. Настоящие приключения происходят неожиданно, обычно непредсказуемы и рискованны, и поэтому не могут быть полезны для педагогических действий [38. s. 113]. По мнению Б. Хекмайера и В. Михля использование термина «приключенческое образование» сомнительно, потому что приключение не может быть спланировано педагогически, а также не должно планироваться как событие с полностью открытым результатом. Приключение можно определить как расширение опыта и характеризуется взаимодействием определенных особенностей опыта и ситуационных факторов [38].

По мнению Б. Хекмайера и В. Михля также термин «педагогика действия» также не является удачным, так как экспериментальное образование – это не только действие. Этот термин кажется сформулированным слишком поверх-ностно, поскольку в центре внимания находится концепция действия, которая ни в коем случае не должна быть ядром педагогики переживаний. Действие само по себе – яркий и заметный момент, но не главное. Усилия, выполнение, преодоление должны иметь долгосрочный эффект, формиро-вать личность, повышать самооценку. Короче говоря, дейст-вие подчинено педагогической цели и является не более чем оболочкой, «педагогическим фоном» [38. S. 114].

Обучение на открытом воздухе также является поня-тием, которое широко применяется в педагогике пережива-ний. Методы обучения на свежем воздухе (Outward Bound) ориентированы на действие и в основном проходят на открытом воздухе. Они в основном используются для под-держки процессов организационного развития и предназна-чены для инициирования процессов обучения через личные действия и опыт. Как и в экспериментальном образовании, здесь основное внимание уделяется целостному подходу к обучению, что означает, что участники получают не только когнитивные, но и физические и эмоциональные влияния [31].

Тренинг на открытом воздухе развился из эксперимен-тального образования и поэтому использует схожие методы и концепции. Однако существуют различия между ними. Экспериментальное образование фокусируется в основном на социально-педагогических областях, тренинги на открытом воздухе применяются в области организационного и команд-ного развития. Целевые темы, такие как развитие личности,

социальное поведение или создание группы, можно найти в обеих областях, в то время как тренинг на открытом воздухе фокусируется на таких целях, как развитие лидерства, оптимизация процессов коммуникации и сотрудничества и аналогичных темах, имеющих отношение к повседневной работе [45. s. 21]. Однако несмотря на попытки демаркации, граница между этими понятиями является довольно размытой.

Помимо анализа ключевых понятий, которые широко применяются в педагогике переживаний также в научной литературе широко обсуждается вопрос предметной области этой науки.

Термин «педагогика переживаний» в научной литературе используется в разных контекстах. В литературе не удается найти единого определения. Скорее, описание часто сводится к ключевым словам, которыми педагогика переживаний не является. Так А. Райнерс дает следующее определение: «Педагогика переживаний – это не обучение специальным видам спорта, которые предлагают коммерческие спортивные организации; его не следует отождествлять с экстремальными видами спорта, спортивными занятиями и фитнес-тренировками, военизированной деятельностью, обучением выживанию; приключения и риск не происходят без педагогической (до, во время, после) помощи» [54. S. 17]. Она утверждает, что трудно найти определение педагогики переживаний, принятое всеми специалистами.

В книге Б. Хекмайера и В. Михля показано как менялось определение педагогики переживаний с течением времени. Вслед за Куртом Ханом, педагогику переживаний они сначала определяли как метод «ориентированный на действие, в котором элементы природы, опыта и сообщества объеди-

нены педагогически целенаправленным образом» [38. S. 66]. Однако это определение не включает такие направления деятельности, как опыт в городе (City Bound), спортивное образование в специально построенных центрах, игровые и опытные ландшафты, веревочные курсы и т. д. Поэтому авторы расширили определение следующим образом: «Педагогика переживаний – это метод, ориентированный на действие, и его цель – способствовать развитию личности молодых людей через образцовые процессы обучения, в которых они сталкиваются с физическими, психологическими и социальными проблемами, и дать им возможность ответственно формировать мир, в котором они живут» [38. S. 67].

Авторы согласны с позицией Ф.Х. Паффрата о понимании педагогики переживаний как «концепции образования». «Педагогика переживаний – это образовательная концепция, ориентированная на действие. Физически, психологически и социально сложные, необычные, насыщенные опытом мероприятия служат средством содействия целостным процессам обучения и развития. Цель – поддержать людей в их личностном развитии через опытное образование в области благополучия детей и молодежи и поощрять ответственное участие в жизни общества» [53. S. 21].

Педагогика переживаний понимается как общий термин для концепций преподавания и обучения, которые работают на основе опыта. Приключенческое образование, обучение на открытом воздухе и ориентированные на опыт формы обучения представляют собой частичные аспекты педагогики переживаний [53. S. 18].

Б. Хекмайер и В. Михль склонны рассматривать педагогику переживаний в контексте различных наук: групповой

динамики, психологии развития, образования взрослых, психологии обучения, исследования мозга, социальных наук и многих других. В этом отношении она является междисциплинарной и целостной и нуждается в комплексе наук. «Концепция педагогики переживаний, как субдисциплина образования, направлена на то, чтобы представить молодым людям физические, психологические и социальные проблемы – в основном в природе – через образцовые процессы обучения и через обучение в движении, чтобы способствовать развитию их личности и дать им возможность ответственно формировать свою жизненную среду» [38. S. 68].

Позиция, относительно предметного поля педагогики переживаний, отстаиваемая Й. Зигеншпекком, несколько иная. «Если педагогика переживаний определяется как частная наука, то можно обобщить, что сама наука никогда не может быть одновременно и методом» [69. s. 18]. По мнению Й. Зигеншпека, педагогика переживаний – это «довольно молодая субдисциплина педагогической науки, которая до сих пор развивалась медленно» [69]. Исходя из этого, он делает вывод, что педагогика переживаний может опираться на собственную методологию и демонстрировать потенциал для интеграции в рамках различных направлений социальных наук и образования.

Й. Зигеншпек понимает педагогику переживаний как «альтернативу и дополнение к традиционным и устоявшимся образовательным учреждениям», целевой группой которой может быть все население – от маленьких детей до пожилых людей, от здоровых до больных, тем самым получая чрезвычайно широкое поле деятельности для осуществления мер и мероприятий экспериментального образования. С истори-

ческой точки зрения, он называет школу самым важным местом для проведения мероприятий по экспериментальному образованию. Сегодня это дополняется использованием мероприятий экспериментального образования во внеклассной работе. Программы проводятся либо вне учебного заведения, либо предпринимаются попытки интегрировать новые подходы педагогики переживаний в структуру учебного заведения. С педагогической точки зрения, педагогика переживаний для Й. Зигеншпека – это «не обучение выживанию и не обучение рейнджеров... Педагогика переживаний – это образование: молодежный и социальный воспитательный потенциал должен быть определен и оставаться видимым во всех проектах и при любых обстоятельствах, что делает соответствующую практику оправданной и прозрачной» [68. S. 149].

Й. Зигеншпек расширяет целостный подход в процессе обучения, включая в него социальный компонент: «Непосредственное обучение с помощью разума сердца и руки в серьезных ситуациях, с творческим подходом к решению проблем и социально вызывающим характером формирует основу для педагогически определенных, ответственных и практических размышлений, ориентированных на реализацию, которые направлены на индивидуальные и групповые изменения в установках и ценностных ориентациях» [68. S. 150]. Он рассматривает «характер социального побуждения» в группе и через группу и вписывает социальную вовлеченность участников в процесс обучения.

Й. Зигеншпек намеренно использует термины «разум сердце и рука», поскольку, по его мнению, помимо целостного характера человеческой жизни и социальных отношений,

важна также последовательность этих терминов. При использовании терминов «разум, сердце и рука», разум или ум ставится на первое место. Спонтанное, «практическое действие» и полученный в результате этого опыт составляют основу обучения. Он говорит о так называемом «коперниканском повороте» процесса обучения, в который доминирует не чисто теоретическое обучение, а программы с акцентом на переживание, которые передают навыки и знания преимущественно в практической плоскости.

Таким образом, в обсуждении предметного поля педагогики переживаний мы находим множество различных взглядов и научных утверждений. Это свидетельствует о том, что еще не удалось прийти к единому определению этого понятия. Это вполне объяснимо в силу сложности темы и многогранности понимания педагогики переживаний.

Педагогика переживаний является направлением, включающем в себя различные идеи и подходы (обучение действием, проблемно-ориентированное обучение, проектное обучение, ролевая игра, мастерская будущего и т. д.), что делает ее актуальной для различных теоретических направлений в педагогике. Она рассматривается как метод, ориентированный на действие или как частная педагогическая дисциплина [68. s. 151].

В научной литературе также существуют другие наименования этой дисциплины – педагогика приключений, путешествий, действия, экспериментальное обучение и т. д. Что в конечном итоге представляет собой педагогика переживаний – метод или направление в образовании, включающее в себя различные методы, дидактику и научную теорию – все еще остается актуальным вопросом.

## 1.2. История становления и развития педагогики переживаний

Педагогика переживаний имеет длинную предисторию и ярких предшественников (вдохновителей, по мнению Б. Хекмайера и В. Михля). Основы педагогики переживаний мы находим у французского философа и педагога Жан-Жака Руссо (1712–1778).

В педагогическом романе «Эмиль, или о воспитании» он, призывая «вернуться к природе», требует использовать ее в качестве средства воспитания. В «Эмиле» он развивает свои идеи о «естественном воспитании». Своим высказыванием «жить – не значит дышать, жить – значит действовать» он призывает к образованию через природу и обучению через действия. Далее он подчеркивает: «не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь» [8. с. 32].

Руссо подчеркивает естественную потребность человека в активности и движении. Он рекомендует использовать в качестве принципа обучения действие, опыт и жизнь, а не книги, передачу знаний и слова. Эмиль должен учиться на собственном опыте и приобретать знания, а не через учения воспитателя. Простота, естественное движение на природе, непосредственный опыт через органы чувств, обучение на собственном опыте и приобретение независимости были основными компонентами его философско-педагогического подхода.

Для Руссо «три вида воспитания», которые формируют жизнь ребенка, – это природа, человек и вещи. Для Руссо предоставление природе возможности действовать является руководящей предпосылкой воспитания. «Держите ребенка

в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания» [8. с.85].

Подходы Руссо оказали формирующее влияние на философско-педагогический дискурс о воспитании ребенка его времени и последующего периода. Его философские мысли и вытекающие из них педагогические следствия привели к значительным изменениям в концепции образования человека. Руссо утверждал, что, прежде всего, ребенок должен найти себя. Он должен и может признать свои естественные потребности. Для Руссо опыт и приключения являются необходимыми принципами обучения, поскольку непосредственное обучение происходит через органы чувств.

Дэвид Генри Торо (1817–1862) является также предшественником педагогики переживаний, которого часто называют пророком и поэтом. В 1845 году Д. Торо переехал в самостоятельно построенную хижину на озере Уолден (США). Своим экспериментом он продемонстрировал свое неприятие предполагаемого всемогущества человека и вытекающей из него беспечной эксплуатации природы.

Для Д. Торо мышление многих американцев находилось под слишком сильным влиянием духа оптимизма, овладения природой, технологий, индустриализации, естественных наук, прогресса, экспансии, завоеваний, комфорта и роскоши. По этой причине Д. Торо поддержал американское экологическое движение и стремился использовать уединение и простоту, чтобы вновь высветить то, что он считал изначальными, первозданными потребностями человека.

Для Д. Торо природа доступна каждому в любое время как поле для познания. Он видит великих воспитателей

и учителей в природе и культуре. Однако каждый человек должен найти свой собственный путь под свою ответственность с помощью природы как воспитателя.

В основе учения Д. Торо лежит искусство жизни, которое проявляется в простой, естественной жизни, ориентированной не на материальные, а на духовные потребности. «Я ушел в лес потому, что хотел жить разумно, иметь дело лишь с важнейшими фактами жизни и попробовать чему-то от нее научиться, чтобы не оказалось перед смертью, что я вовсе не жил» [15. с. 131]. Его девизом была простота в образе жизни. Он хотел доказать, что жизнь с простыми средствами, небольшим количеством денег и сокращением чрезмерных потребностей вполне возможна. По мнению Д. Торо, природа передает духовное послание, которое скрыто за многообразием явлений. Исследуя природу, человек может познать себя и, в конечном счете, Бога.

Уолденский проект не стал для него успешным экспериментом в экономической жизни. Однако время, проведенное в уединении на природе, было для него «терапией дикой местностью», было целебным для его психологического состояния. [7. С. 44].

Вильгельм Дильтей (1833–1911) подробно и фундаментально рассмотрел понятие переживания. Основное положение философии В. Дильтея состоит в том, что целое человека и целое жизни рассматривается как исходный пункт философии. Философия жизни, которая исходит из условия возможности рационального познания рассматривает целое человека в многообразии своих качеств – думающего, желающего, чувственного, представляющего и действующего человека.

В. Дильтей заложил основы теории переживаний на основе обоснования методологии гуманитарных наук. Именно в переживании дана эта внутренняя реальность. Переживание является конститутивным элементом душевной жизни человека, своего рода основой для ее познания.

По мнению Дильтея, переживание – это субъективное познание процессов, которые ощущаются как значимые. Переживание – это знание, полученное через понимание собственного опыта и собственного восприятия. Знания вырастают из этого переживания, потому что «переживание не предстает предо мною как нечто воспринимаемое или представляемое; оно не дано нам, но реальность «переживание» наличествует для нас благодаря тому, что мы осознаем ее, хотя обладаю ею непосредственно как чем-то в каком-либо смысле принадлежащим мне. Лишь в мышлении переживание становится предметным» [3. с. 425].

В. Дильтея можно охарактеризовать как основателя гуманитарной педагогики. Гуманитарная педагогика объединяет в себе различные направления, но их связывает, прежде всего, философские идеи В. Дильтея [10. С. 10]. Он отграничивал педагогику с одной стороны от нормативных наук (этика, теология), а с другой от естественных наук. Методологическим подходом гуманитарной наук является не объяснение (в смысле экспериментально проверяемой и математически сформулированной закономерности), а понимание смысла и значения человеческих действий. Он различает объяснительную и описательную психологию. Первая объясняет природу, а вторая постигает душевную жизнь. Задачей психологии является «постижение внутренней

душевной связи, которая первоначально и дана в переживании» [2. с. 27].

Понимание рассматривается им как центральный метод и как цель познания гуманитарных наук и ориентировано на выявление связей, значений и действий (влияний) человечески исторического мира. Это не внечеловеческие «закономерности», а порождающие человеком значения, смыслы и интересы.

Науки о духе основываются на этой переживаемой связи, и задача состоит в том, что доводить ее до более ясного сознания [2. с. 57]. Переживание в философии жизни В. Дильтея является предпосылкой понимания. Оно образует первую ступень познания. Переживание собственных состояний и понимание разума, объективированного во внешнем мире, понимались им как два способа постижения человеком реальности. Это предполагает, что мир может быть постигнут в переживании, в котором есть индивидуальные впечатления и взгляды, играющие роль в каждом представлении. Только через собственные внутренние события переживание как таковое появляется на свет и тем самым становится реальностью, которая затем может означать познание и опыт для индивида.

В своей научно-теоретической концепции «переживания, выражения и понимания» Дильтей ставит «понимание» в центр своей гуманитарной педагогики. «Имманентная телеология переживаний является психолого-герменевтическим базисом для построения исторического мира в гуманитарных науках. Этот мир в противоположность природе является манифестацией объективации переживания в выражении, которая не объясняется, а понимается [30. S. 708]. Гумани-

тарные науки хотят познать – объективацию человеческого духа, который представлен в текстах, произведениях искусства, институтах, обычаях, которые исторически обусловлены и поэтому изменчивы. Для научного понимания объективации духа Дильтей обращается к работам Ф.Шлейермахера, который развивал метод интерпретации – герменевтику, которую можно также характеризовать как научная теория гуманитарного понимания.

Таким образом, В. Дильтей оказал влияние на становление педагогики как науки, которая базируется на понимании. В контексте обучения это означает подход, который ориентирован на личность учащегося, на развитие непосредственности и творчества в противовес чисто спекулятивному мышлению. Он считается основателем гуманитарной педагогики, однако его заслуги в создании фундамента педагогики переживаний еще не получили должного отражения в научной литературе.

Другой важный представитель педагогики переживаний А. Фишер. Он положительно оценивал образовательную ценность этого подхода, «который зависит не от материалов и формулировок, не от интеллектуального содержания как такового, а в основном от того, как они находятся, приобретаются, отрабатываются, переживаются и проживаются» [40. S. 248]. Он считает задачей школы принять опыт, с которым молодые люди сталкиваются в своем жизненном мире, чтобы помочь им уметь его классифицировать, оценивать и справляться с ним. Образование может соответствовать своему предназначению – помогать людям жить. По мнению А. Фишера, только отраженный и переработанный опыт способствует «самораскрытию собственной жизни». Он обсуж-

дает педагогику переживаний своего времени, которая исходила из иррациональных основных идей философии жизни и хотело объединить «образование» и «жизнь» с особым акцентом на психологическую глубину опыта [57. S. 142].

Идея превращения жизни в действительный и единственный образовательный процесс является предметом критики А. Фишера. Он предостерегает от того, чтобы «сделать жизнь как она есть» воспитателем, потому что она полна противоречий, в ней есть не только хорошее и прекрасное, но и плохое и отвратительное. Попытка сделать каждый урок «опытом» для ученика не только кажется искусственной, но и практически противоречит реальности жизни.

Радикальное преобразование школы «из учебного заведения для молодежи в место жизни для молодежи», последовательное экспериментальное образование, кажется А. Фишеру невозможным, потому что «исходить из опыта – это теория, которую невозможно систематизировать, потому что оригинальность, неповторимость и внезапность свойственны опыту» [57. S. 160].

А. Фишер обращает внимание на трудности, противоречия и ограничения педагогики переживаний своего времени, на опасность абсолютизации переживания как высшей формы жизни или желания воспитывать через непосредственную эмпирическую жизнь.

Американский педагог Джон Дьюи считается автором концепции обучения, ориентированной на действие и опыт и пионером экспериментального образования. Он добился все большей интеграции школы в жизнь общества в США и дал возможность не только учителям, но и родителям оказывать

большее влияние на образование детей. Он отстаивал основную педагогическую концепцию, согласно которой успешное и полезное для жизни обучение происходит только через самостоятельное мышление и действия – в соответствии с девизом «обучение на практике». Однако педагогический термин «обучение на практике», который часто ассоциируется с ним, был придуман Р. Баден Пауэллом, основателем движения бойскаутов.

Д. Дьюи видит задачу педагога исключительно в создании учебных ситуаций и стимулов к действию и пытался реализовать свой принцип, согласно которому образование само по себе является процессом настоящей жизни, а не подготовкой к будущей жизни. Согласно Д. Дьюи, каждый опыт должен провоцировать в ученике активный поиск информации и производство новых идей. Задача учителя здесь заключалась в создании физической и социальной среды, в которой ученик мог бы получить ценный опыт.

Он сделал акцент на близости уроков к жизни, что в конечном итоге обещало позитивное социальное воспитание, которое можно рассматривать как основу демократического общества. Центральным в подходе Д. Дьюи является понятие опыта, который состоит, прежде всего, в активных отношениях человека с его природной и социальной средой. Опыт по мнению Д. Дьюи, прежде всего, «практичен, а не познавателен, связан с совершением действий и восприятием последствий сделанного» [4. С. 252]. Таким образом, каждый опыт имеет воспитательный эффект и направлен на получение дальнейшего опыта для того, чтобы прийти к познанию.

Для Д. Дьюи теория постоянно перестраивается под влиянием действия, порождающего опыт: «Учиться на опыте» – значит устанавливать прямую и обратную связи между нашим воздействием на объекты и их противодействием. Только при этом условии действие становится реальной попыткой, экспериментом с миром, поставленным для того, чтобы выяснить, каков он; претерпевание становится обучением – обнаружением связей вещей» [4. С. 134]. В этом случае сам опыт является экспериментальным: обучение оказывает более длительный эффект через действие, чем через команды, запреты, одобрения и неодобрения.

С обучением «открытие-исследование» Д. Дьюи призывал к смене парадигмы в теоретической концепции обучения через действие ученика. От одностороннего преподавания под руководством учителя были найдены формы преподавания и обучения, в которых учащиеся превратились из рецепторов, принимающих команды, в ответственных агентов. Д. Дьюи хотел сделать потребности ребенка центром образовательной работы.

Педагогика переживаний в Германии имеет чрезвычайно богатую событиями историю. На рубеже двадцатого века термин «переживание», возникший в философии, стал модным понятием, связанным с критикой цивилизации и культуры.

Педагогика переживаний возникает в Германии в начале двадцатого столетия в рамках реформаторской педагогики и молодежного движения. Центральными понятиями реформаторского образования являлись опыт, момент, непосредственность, сообщество, природа, подлинность и простота [68. S. 149]. Эти основные положения реформаторской

педагогики можно найти в содержании педагогики переживаний.

Благодаря реформаторской педагогике скаутское движение, движение «перелетных птиц» вошли в сферу школьной и внешкольной педагогики. Возникновение молодежного движения «Перелетные птицы» происходит с конца девятнадцатого столетия, когда «начинаются спонтанные группирования, которые в дальнейшем вырастают в движение» [57. S. 85]. Оно было связано с реакцией молодежи на авторитарную структуру обучения в гимназии, а также с противодействием существующим буржуазным добродетелям. Обращение к природе, которую они романтизировали, являлось протестом против господствующей цивилизации и связывалось с поиском новых ценностных ориентиров [57. S. 86]. На рубеже веков движение «Перелетные птицы» возникло из экскурсий берлинских старшекласников на природу, но в Веймарский период движение расширилось, включив в себя молодежь рабочего класса, а также политические и конфессиональные группы. Возникали новые ассоциации с разными целями.

В основе педагогики переживаний также лежат идеи скаутского движения, которое возникает в начале двадцатого столетия. Однако движение скаутов отличалось от движения «Перелетные птицы». Движение скаутов возникает не из инициативы молодых людей, а из системы общественного воспитания, ориентированного на формирование человека к жизни в обществе. Оно было ориентировано не на критику общества, а на его поддержку [57. S. 87]. Методы, которые были использованы в рамках движения скаутов, были подхвачены другими молодежными союзами и оказали

существенное влияние на организацию работы с молодежью и социальную педагогику.

В отличие от взрослых, молодые люди отправлялись в самостоятельно организованные короткие или длинные туры на выходных или во время школьных каникул, дома или за границей. Они просто следовали своему желанию отправиться в путешествие. Эти туры остались навсегда в памяти этих молодых людей как захватывающие, прекрасные, печальные, уникальные или трогательные переживания. Здесь становится очевидным, что переживания – это побочные продукты, помимо педагогического планирования и направления, которые могут возникнуть в процессе реализации. Это эмоциональные состояния сознания, которые подчиняются иным законам, нежели педагогика, ориентированная на методическую рациональность [25. Р. 23].

Молодежь также приобретает огромное значение в национал-социализме, так как она является гарантом будущего. Г. Кноп справедливо замечает, что никогда в немецкой истории молодежь так была востребована и одновременно так преступно использована [6. С. 7]. Нацистская педагогика использовала путешествия, лагеря, приключения вместе с их содержанием и терминологией (сообщество, непосредственность, природа, риск, пограничный опыт) для своих собственных целей.

Спортивные соревнования служили для определения сильнейшего, способствовали формированию менталитета победителя, готовности преодолевать себя, решительности и твердости. Нацисты легко адаптировали и интегрировали мероприятия движения «Перелетные птицы» в свои собственные мероприятия. Костер и другие огненные ритуалы, игры на

пересеченной местности, танцы и физические упражнения, пение под аккомпанемент гитары и марши использовались в сочетании с расистской и национальной идеологией, пропагандируемой фюрером, для формирования сплоченных национал-социалистических общин. «Лагерные костры, палаточная романтика и приключения создавали чувство коллектива, командный дух» [6. С. 7-8].

В послевоенное время экспериментальное образование сохраняется во внеклассной деятельности молодежных ассоциаций и молодежных организаций, в каникулах и досуге, в походах, палаточных лагерях, в скаутском движении, в концепции *Outward Bound* Курта Хана в форме ориентированных на опыт интенсивных курсов для воспитания характера.

Отсутствие интереса к педагогике переживаний во второй половине XX столетия связано с «когнитивным поворотом», в рамках которого ориентация на действие и эмоциональные измерения теряет значимость. Вместо этого были востребованы логическое мышление и контролируемые знания. Жажда молодого человека к приключениям, авантюрам и авантюризму рассматривается как тревожный фактор, которым необходимо управлять.

Только в 1970-х годах педагогика переживаний вновь вышла на первый план в области социального образования благодаря проектам по продвижению или ресоциализации молодежи. С тех пор педагогика переживаний в Германии имеет тенденцию к росту. Будучи «ледоколом в окостеневшем учебном ландшафте», педагогика переживаний становится все более привлекательной благодаря разнообразию целостных форм обучения [66. S. 430].

В 80-е годы двадцатого столетия наблюдается бум в развитии педагогики переживаний. Идеи педагогики переживаний нашли яркое воплощение в англоязычных странах, которые все больше влияют на европейские страны. США и Англия имеют наибольшее количество учреждений экспериментального образования и наибольшее общественное признание в этой области.

Из терапии для молодежи, которая была ориентирована на преодоление дефицитов, разрабатываются направления деятельности, способствующие росту и развитию различных категорий населения. Сегодня педагогика переживаний находится в тренде как терапия, как мероприятие в работе с молодежью, как тренинг ключевых компетенций для школьников и менеджеров, как интеграционная помощь для лиц с ограниченными возможностями и т. д. [55. S. 14]. Также происходит расширение рабочих полей деятельности и целевых групп. В последнее время к целевым группам педагогики переживаний причисляются школьники, семьи, женские группы, менеджеры, религиозные группировки, пожилые, девиантная молодежь, инвалиды, безработные и т. д. [32. S. 246].

Также в конце 80-х годов идет процесс теоретического осмысления проблем педагогики переживаний, происходит методологический анализ педагогической практики. С 1988 по 2010 год издавался журнал «Zeitschrift für Erlebnispädagogik» (Люнебург), который был включен в журнал «e&l. Erleben und Lernen» (Аугсбург: ZIEL), существующий с 1993 года. Институт экспериментального образования при Люнебургском университете и его собственные публикации внесли значительный вклад в развитие педагогики переживаний. В 1987 году была основана организация Bundesverband Indi-

vidual- und Erlebnispädagogik e.V. ([www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de](http://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de)).

Под названием «Экспериментальное образование: мода, метод или нечто большее?» (1992), началась эра конференций и конгрессов. В период с 1992 по 2007 год ассоциации bsj Marburg совместно с Марбургским университетом проводили конференцию «Приключение – путь к молодости». С 1997 года Международный конгресс «Переживание и обучение» проводится каждые два года в Университете Аугсбурга. Эти конференции и конгрессы собрали экспертов из практики и теории, они задокументировали текущие разработки и инновации в практике и утвердили педагогику переживаний как научную дисциплину [47].

Характерным для современной педагогики переживаний является процесс профессионализации, т. е. создаются стандарты развития качества и сертификации. Тем, кто хочет работать в сфере экспериментального образования, необходимы соответствующие компетенции и квалификация. Разрабатывается специфический профиль требований, предъявляемых к педагогам, работающим на основе переживаний [55].

Педагогика переживаний находит свое применение и в сфере высшего образования. Новые учебные курсы предлагают различные возможности для обучения и дальнейшего образования. В Германии, например, университеты только в последние годы начали открывать свои двери для подготовки педагогов по данному профилю. В США подготовка специалистов по экспериментальному образованию осуществляется достаточно давно. Например, к 2006 году в Соединенных Штатах 450 университетов и 84 кафедры относились к сети экспериментального обучения [7. С. 117]. США также

стали новаторами в области программ педагогики переживаний для крупных городов, которые постепенно находят свое применение под названием «City Bound».

Однако для современной педагогики переживаний по мнению П. Беккера характерны три тенденции, которые носят негативный характер:

1. Тенденция к стандартизации. Это предполагает, что образовательные процессы могут быть стандартизированы. Однако эти процессы не поддаются никакой логике стандартизации, поскольку они всегда уникальны.

2. Тенденция к экономизации. Введение контрактов и объективных соглашений в контекст педагогического действия также не учитывает природу образовательного процесса, наблюдается процесс коммерциализации программ педагогики переживаний.

3. Тенденция к «терапевтизации». Растущее использование «переживаний» в терапевтических целях воспринимает людей как личностей, сосредоточенных главным образом на поиске, развитии и расширении собственного «Я» [25. Р. 22].

Эти тенденции обусловлены как процессами общественного развития, тенденциями развития современного общества, а также процессами развития педагогики переживаний как специфической формы педагогической теории и практики.

Таким образом, педагогика переживаний имеет достаточно длинную историю. Некоторые авторы видят ее исток в античности (Платон, Аристотель). Однако, как научное направление она возникает на рубеже XIX–XX веков, что

связано с процессами становления педагогики как научной дисциплины. Педагогика переживаний становится модным термином, его можно встретить в самых разных областях, от работы с молодежью до образования взрослых. Мероприятия включают как краткосрочные курсы, так и долгосрочные проекты и преследуют совершенно различные цели. Они предназначены для детей, молодежи, юношей и девушек, отдельных лиц или групп, тех, кто подвержен риску зависимости (наркоманов), людей с ограниченными возможностями, пожилых людей.

### **1.3. Концепции педагогики переживаний**

#### ***Терапия переживаний Курта Хана***

Педагогика переживаний возникает как альтернатива и дополнение к традиционно существующим направлениям в воспитании и образовании. Основателем педагогики переживаний является Курт Хан, который стремился к созданию новой педагогики, преодолевающей недостатки воспитания молодежи [61. S. 109]. Педагогический концепт К. Хана имел две воспитательные цели – совершенствование характера людей и воспитание человека к ответственному мышлению и поведению в обществе, построенном на демократической основе.

В центре педагогики К. Хана стоит политическое образование. Его воспитательный идеал – энергичный, гуманный человек, который оправдывает надежды общества и на основе социальной ответственности принимает общепользные задачи. Он верил в силу воспитания, как и другие представители реформаторской педагогики.

Проведя анализ культурной ситуации современности, он выделил четыре проявления ее упадка:

1) Отсутствие человеческого участия («упадок сострадания»): увеличение скорости современного образа жизни, неприличная спешка, беготня от впечатления к впечатлению не позволяют прийти к покою. При быстро сменяющихся впечатлениях снижается способность к глубокому переживанию и подлинному состраданию. Более того, сегодня личная ответственность все чаще передается благотворительным организациям.

2) Отсутствие заботы («чума неряшливости»), симптомами которой являются «самодовольство», «неопрятность», «ослабление памяти и воображения и снижение мастерства».

3) Упадок физической формы проявляется в многообразных симптомах «ослабления и женоподобности народного тела». В результате выносливость, являющаяся основой силы преодоления, оказывается под угрозой.

4) Упадок инициативы, который он также называет «болезнь зрителей». Повсеместная тяга к ощущениям приводит к пассивному потребительскому отношению. Это превращает людей в «апатичных участников», в незрелых безынициативных последователей.

Чтобы преодолеть эти «болезни общества» он разрабатывает модель терапии переживаний. Эта эффективная терапия должна была отвлечь подростка от его внутренних переживаний, обратить его вовне и привести его в тесный контакт с множеством различных видов деятельности [19]. Поэтому в центре внимания подхода К. Хана были не наставления и обучение, а деятельность и опыт. Через

сознательно вызванный «опыт» молодые люди должны были научиться узнавать себя и открыть свою «великую страсть». «Мы верим, – объяснял Ханн, – что каждый ребенок способен на великую страсть, творческую страсть, открыть и удовлетворить которую – наш благороднейший долг» [цит. по 43].

Поскольку, по мнению Хана, понимание и отношение к жизни лучше всего приобретаются в социальном контексте, школа и общественная жизнь должны играть особую роль. Таким образом, он разработал концепцию, которая стремилась удовлетворить стремление подростка к приключениям, ответственности и самоутверждению, не становясь, однако, жертвой «авторитарного воспитания» или «льстивой педагогики». «Дайте детям возможность открыть себя ... Дайте им ответственные обязанности, достаточно серьезные, чтобы при небрежном выполнении разрушить школьное государство... Пусть они переживут победы и поражения ... Обеспечьте время тишины ... Проявите воображение» – так гласили Салемские законы, разработанные К. Ханом [7. с. 59-60]. В их основе лежала образовательная программа, которая должна была противостоять нежелательным явлениям в обществе и привести молодежь к нравственной силе и рыцарскому отношению.

К концу 1930-х годов он разработал систему, которая вышла за рамки обычных методов и целей реформаторской педагогики. «Терапия переживаний», как он позже назвал свою программу социального и практического обучения, состояла, по сути, из четырех элементов [16]. Каждый элемент терапии переживаний имел свою направленность и акцент в развитии характера молодых людей:

- Физическая подготовка охватывала физический компонент: бег, метание и прыжки отрабатывались каждое утро во время «тренировочного перерыва» между уроками; бывшие ученики были обязаны сдать экзамен на немецкий спортивный значок и воздерживаться от наркотиков, таких как алкоголь, кофе и сигареты, даже будучи взрослыми.

- Экспедиция акцентировала аффективный компонент: через преодоление заданий с высоким уровнем сложности следует подстегнуть юношеский инстинкт исследования и жажду приключений. Вместе с тем, необходимо было также развивать навыки перспективного планирования, благоразумия, решительности, упорства и стойкости. Элемент экспедиции, предложенный Ханом, очень популярен в педагогике переживаний. Для К. Хана это служит противодействием упадку инициативы.

- Работа над проектами делала упор на когнитивный компонент: по утрам в субботу ученики могли самостоятельно планировать и выполнять большие проекты – например, перевод из «Илиады», строительство модели аэроплана. Здесь ученик должен выбрать задание соответствующего возрасту уровня сложности из художественной и практически-ремесленной деятельности и выполнить его в течение года. В этом проекте К. Хан был меньше озабочен готовым продуктом, чем опытом, полученным в процессе работы, и развитой «страстью к творчеству».

- Служба включала в себя социальный компонент: работая для других – например, в пожарной бригаде, в морской и горной спасательной службе, в медицинской, экологической и социальной службе. Ученики должны были сами

брать на себя ответственность и получать чувство, что «ты нужен». Целью К. Хана при введении службы спасения было восполнение недостатка человеческого сочувствия. Непосредственный опыт того, что ты нужен и поглощен служением ближнему, позволяет молодым людям вырасти за пределы самих себя и оставляет неизгладимые последствия для развития их личности [43].

Четыре элемента взаимопроникают и взаимно усиливают друг друга в своих конкретных задачах и целях. Однако К. Хан поставил эмоциональный аспект в центр своей философии образования, используя термин «переживание». Фактически, для него чувства и ощущения, а не идеи и мысли, были основой обучения и необходимой предпосылкой для приобретения опыта, знаний и изменения взглядов. Без впечатляющего опыта, по мнению К. Хана, человек идет по жизни без цели и компаса, не имея мотивации, ориентации, памяти и совести. Кроме того, действует правило: чем экзистенциальнее и глубже опыт, который люди пережили, выстрадали и перенесли, тем легче им вызывать целительные воспоминания, подавлять низменные страсти и исправлять неправильные модели поведения. В проектной работе, экспедициях и спасательных работах молодые люди могут продемонстрировать свой интеллект и воображение и на собственном опыте в авантюрных, иногда опасных ситуациях убедиться в том, что они нужны и что границы их обучения и способностей гораздо шире, чем думают другие и во что они верят сами.

Терапия переживаний К. Хана позволяла молодым людям получать опыт, относящийся к базовым потребностям, которыми пренебрегали в школе и предлагала им возмож-

ности социального обучения для общества и в обществе, которые обладали большой привлекательностью и силой развития. Идея испытаний, преодоления их, была основой концепции К. Хана. Критикуя современную цивилизацию, он обращается к природе как источнику жизненного опыта, развивает свою идею «педагогической провинции». Как места для интенсивных переживаний были выбраны опасные для человека регионы с высоким потенциалом требований («образование как опасность и испытание»), а именно озера и горы.

Сам К. Хан рассматривал «терапию переживаний» в оригинальном понимании медицинского «лечения больного, исцеляющего лечения» с той лишь разницей, что он не использовал свою терапию в медицинской сфере, а поместил свои подходы в образовательный контекст. К. Хан использовал термин «терапия», поскольку диагностированные им симптомы распада должны были быть излечены в смысле болезней, то есть «терапевтированы». Поэтому можно предположить, что термин «терапия переживаний» был выбран неправильно в контексте того времени. На самом деле, термин «педагогика переживаний», как его позже придумали социальные или школьные педагоги, был более подходящим.

### ***Приключенческая педагогика Питера Беккера***

В настоящее время образовательно-теоретический и культурно-философский подход Питера Беккера представляет собой единственный последовательный теоретический проект по приключенческому образованию. Он обосновывает смену парадигмы «от переживаний к приключениям» [27]. Основываясь на психологических теориях развития, он

разрабатывает свою модель приключения как культурной формы, игровой и социальной практики познания и формирования опыта.

П. Беккер отмечает, что наблюдается рост гедонистического спектра ценностей, связанных с потреблением, который придает большее значение технике саморазвития, поиску все новых источников впечатлений и острых ощущений, а также экспрессивному эстетическому самовыражению. В этом контексте поиск переживаний охватывает не только область педагогики, но и распространяется на другие сферы жизни, что отражается в новых терминах (например, «миры переживаний», «гастрономия переживаний», «среда переживаний», «пакет переживаний») Все они обещают приключения, развлечения, забавы и захватывающий опыт во время еды, путешествий, отдыха, прогулок и так далее [25. Р. 22].

Современный мир характеризуется ускоренными изменениями и растущей открытостью будущего. В связи с этой открытостью и необычностью П. Беккер видит четыре последствия для человека в современном обществе.

Во-первых, растущая скорость инноваций и, следовательно, более быстрое изменение реальности приводит к «ситуации временности», в которой человек должен «включить эту временность в свое жизненное планирование». [22]. Человек должен научиться справляться с неопределенным будущим, которое невозможно детально спланировать.

Во-вторых, открытость новой ситуации и неопределенность будущего могут привести к тому, что человек почувствует угрозу и подавленность. Когда возникают страхи,

люди могут цепляться за фиксированные рутины и таким образом снова закрывать для себя возможности будущего.

В третьих, происходит увеличение вариантов действий в обществе, которые повышают шансы на автономное проектирование жизни. В то же время, однако, давление действовать, ответственность сделать что-то, воспользоваться возможностью, значительно возрастает, и поэтому в случае неудачи в формировании своей жизни быстро возникает упрек в собственной недостаточной компетентности.

В-четвертых, вновь появляющиеся альтернативы в жизненном плане требуют принятия решений относительно определенных вариантов. Ввиду открытого будущего собственные действия становятся более рискованными [22].

Таким образом, современная жизненная ситуация характеризуется неопределенностью и открытым будущим. Это сопровождается, с одной стороны, увеличением и дифференциацией вариантов действий субъектов, а с другой – отсутствием традиционных ориентиров для действий из-за все большего устаревания опыта. В этой ситуации человек сталкивается с растущими требованиями к себе и обществу.

Питер Беккер описывает приключение или авантюрное путешествие как модель действия, которая, благодаря своей структуре, позволяет человеку испытать возможности автономного образа жизни в облегченной, игровой форме. Он подробно описывает структурное содержание авантюрной деятельности, и выделяет следующие характеристики приключения:

- Приключения имеют дело с незнакомыми и непривычными ситуациями, с внутренними и внешними сопротивлениями.

- В ситуациях приключений, которые никогда не бывают одинаковыми, требуются решения, которые еще не рутинизированы.

- Приключенческие ситуации обычно осваиваются в группе, где требуются коммуникативные навыки, готовность к обсуждению, умение справляться с конфликтами.

- Приключенческие ситуации требуют нарратива, что позволяет осмыслить события и обобщить полученный опыт [46].

Приключение описывается как отправление в неизвестность с четким началом и концом путешествия. «Безопасность и однообразие меняются на неопределенность и незапланированное изменение ситуации». [21]. Основная причина приключения – неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией. Текущая жизненная ситуация признается неполноценной и ищется выход из этого состояния. На первом этапе приключение характеризуется уходом от привычного к незнакомому. Повседневная жизнь с ее рутинной, которой руководствуется субъект, приостанавливается на время приключения. Уход от нынешних условий жизни – это всегда уход в незнакомый, а значит, чужой мир. В новых ситуациях ранее приобретенные привычки пересматриваются и приводят к новому пониманию, которое может быть полезным при преодолении кризисов.

За уходом следует промежуточный период, в течение которого субъект должен справиться с необычностью, которой

он подвергается, в игровой форме, поскольку он освобожден от повседневной жизни и не испытывает давления, чтобы справиться с жизнью. Действия субъекта больше не определяются повседневными рутинными, но открытым будущим и «режимом возможностей» [24]. Поскольку рутины больше не действуют, субъект должен разобраться в новой ситуации и ее специфике, взвесить альтернативы и принять решение, чтобы иметь возможность продолжить последовательность действий.

За этим промежуточным периодом, похожим на кризис, следует возвращение. Он определяется обработкой полученного опыта и реинтеграцией в повседневную жизнь. Объект может стать чужим для самого себя в приключении. Ведь «тот, кто хочет быть в пути, должен выйти за пределы привычного и вступить в контакт с незнакомым» [24]. Этот переход через собственные границы в чужое и незнакомое служит цели создания альтернативной точки зрения, с которой можно рассматривать собственную повседневность и обыденность. Сначала необходимо отстраниться от своих бессознательных повседневных рутин и процессов, чтобы встать на известном расстоянии от них и иметь возможность воспринимать их снова с этого расстояния. Через этот возможный опыт различий и точек зрения из повседневной жизни, который может возникнуть в приключении, можно сделать выводы о собственных способах действия.

Теоретическими основами концепции П. Беккера являются идеи философа О.Больнова и социолога У.Овермана. Экзистенциальная философия предполагает, что непредсказуемые, внезапные события определяют, способствуют или препятствуют течению жизни. Таким образом, она подчер-

кивает прерывистость и разрывы в приобретении опыта. О.Ф. Больнов перенес это экзистенциальное философское понимание в педагогику и разработал значение пограничных ситуаций и пограничного опыта, кризиса, пробуждения, встречи.

О.Ф. Больнов отмечал роль случайных, непостоянных форм человеческого бытия в воспитании, способствующих «прорыву» человека к «подлинности» существования, к своей судьбе. В нашей жизни случаются события, которые способны направить ее в новое русло. Эти события в значительной мере заслуживают внимания воспитателя.

Экзистенциальный смысл в структуре педагогического взаимодействия приобретает встреча, которая может стать поворотным событием жизни, способствовать моментальному перевороту индивидуального восприятия мира. В феномене «встреча» О. Больнов подчеркивает экзистенциальный характер этого события, а именно ту жестокость, с которой человек сталкивается здесь с действительностью, оказывающейся совершенно иной по отношению к его представлениям и желаниям. При этом речь всегда идет о том, что навстречу человеку выступает некое безусловное требование. Человек видит, что его прежняя жизнь поставлена под вопрос: «ты должен изменить свою жизнь». В случае, если человек от этого требования не уклоняется, но решительно выдерживает его, для него начинается новая, более существенная жизнь [28].

Встреча не может вызываться произвольным образом, поскольку она происходит (или же не происходит) по велению судьбы в непредвиденный момент. Воспитатель не в силах «сделать» встречу. Он может лишь подготовить ее благодаря

своему актерскому искусству и должен по мере сил представлять себе, что произойдет в случае встречи.

Неустойчивой формой жизни, по мнению О.Ф. Больнова, является также кризис, который понимается как необходимый элемент для жизни человека в целом. Через кризисы человек обретает прочность своего бытия и вообще становится личностью, ответственной в нравственном отношении [29]. Идеи О.Ф. Больнова поддерживают подход экспериментального образования для стимулирования процессов устойчивого развития через сложные, пограничные ситуации.

Встреча с неизведанными природными пространствами, переход в другую реальность, которая полна неожиданных событий предъявляют повышенные требования к уверенности человека в своих силах, в том, что он может справиться со сложными ситуациями с минимальными ресурсами. Для обозначения этой уверенности в себе социолог У. Оверманн ввел термин структурный оптимизм, который гарантирует, что в критических ситуациях люди не теряют уверенности в том, что все сложится хорошо. Структурный оптимизм – это подход, который предполагает, что новое не может появиться в привычных, т.е. рутинных, действиях, а новое может появиться только в человеке при преодолении кризисных ситуаций. У. Оверманн иллюстрирует это предложением: «Когда есть сомнения, все получится» [23]. Вооружившись структурным оптимизмом, будет легче противостоять будущему, которое стало открытым и неопределенным; его можно воспринимать как вызов, а не угрозу.

Следуя системе кризисов, разработанной У. Оверманном [51], П. Беккер классифицировал большое раз-

нообразии неожиданных событий, которые могут произойти во время приключений на три следующих типа:

1. Травматический кризис, вызванный препятствиями, возникающими из внешней или внутренней природы и проявляющийся при прохождении через неизвестные природные пространства.

2. Кризис, связанный с необходимостью принятия решений, когда становится необходимой переориентация или выбор новых способов поведения. Принятие решения создает дистанцию и дает индивидууму время, чтобы разобраться с приближающимся будущим.

3. Кризис, связанный с восприятием природы, неторопливым созерцанием в рамках приключения. Созерцание этих явлений ради них самих предполагает прерывание процесса деятельности. Поэтому критические ситуации в приключениях не заканчиваются по прибытии в пункт назначения. Они продолжаются ночью, в историях, рассказанных в хижине, у костра в лагере, в палатках [25. Р. 25].

Таким образом, структурным ядром авантюрного бытия в пути является взаимодействие между кризисом и рутинной.

Взаимодействие между рутинизированным действием и кризисным событием, в основном незнакомом, непривычном и неопределенном, является основной ситуацией каждого образовательного процесса. Кризис является движущей силой образовательного процесса. По мнению П. Беккера образовательное значение кризиса заключается в следующем:

1. Кризис защищает открытость развития от принуждения к повторению, потому что он дает понять, что

рутины, которые были эффективны до сих пор, больше не эффективны. Он открывает новые возможности для действий и тем самым придает настоящему открытое будущее. В то же время он не позволяет будущему стать идентичным прошлому.

2. Кризис направляет взгляд на конкретику ситуации и сотрясает знания, хранящиеся в рутинах и претендующие на общую обоснованность, поскольку конкретное делает рутину несостоятельной. Таким образом, испытуемые узнают что-то новое о той части мира, которая затронута кризисом. Становится ясно, что новый опыт приобретается только в кризисе, поскольку иначе нет причин менять проверенные рутины, переносить их в кризис.

3. Кризис не только заставляет субъектов получать новый опыт общения с миром. С каждым кризисом испытуемые также узнают что-то о себе, что-то о том, как они противостоят открытости ситуаций. Они учатся уверенности в себе, чтобы не сдаваться, даже когда опасность неудачи становится все больше.

4. В кризисе конституируется автономия субъекта. Кризис является местом, где происходит трансформация субъекта. Поскольку решения, необходимые для разрешения кризиса, должны приниматься без помощи рутины, испытуемые могут ощутить свою автономию в преодолении кризиса. Они сами управляют своим образовательным процессом.

5. Кризисы неожиданно врываются в жизнь человека и угрожают потерей контроля над ситуацией. Внимание к ним в этих ситуациях усиливается вдвойне. Эти моменты обост-

ренного телесно-чувственного внимания к миру глубоко запечатлеваются в памяти испытуемых [46].

Модель приключенческого образования П. Беккера специально разработана для подросткового возраста, потому что приключения создают ситуации, которые являются захватывающими, подлинными и реальными для молодых людей. Все внимание сосредоточено на преодолении кризисной ситуации, в которой необходимо принимать решения, которые нужно отстаивать здесь и сейчас и в ретроспективе. Приключение в конечном итоге «дает ощущение жизни в целом, во всей ее широте и силе. На этом и основана его притягательность» [1. С. 113].

П. Беккер также указывает на привлекательность приключенческих мероприятий для молодежи из неблагополучных семей, чей образ жизни и потребности в досуге часто ориентированы на действие и риск. Интегративная сила приключений может быть использована в открытой детской и молодежной работе, чтобы в первую очередь удовлетворить поиск молодыми людьми острых ощущений, связанных с действием и возбуждением.

## **Глава 2. Дидактические аспекты педагогики переживаний**

### **2.1. Цели и принципы экспериментального образования**

Вопрос о целях является очень важным моментом в организации деятельности. По мнению А. Райнерс педагогика переживаний предлагает широкий спектр целей, которые могут быть применены к различным целевым группам, от работы с молодежью до образования взрослых [54. S. 13].

- Развитие личности путем развития навыков самоанализа и рефлексии, прояснения целей и потребностей, развития инициативы, творчества, уверенности в себе, самосознания и самооценки и т.д.

- Развитие навыков сотрудничества, общения и конфликтов и т.д. (социальная компетентность).

- Рост системного, экологического сознания, которое приводит к активности по сохранению природных пространств и красоты.

По мнению М. Галузки в рамках педагогики переживаний реализуются следующие общие учебные цели:

- Предметные учебные цели, которые ориентированы на формирование конкретных компетенций в различных видах деятельности.

- Учебные цели, ориентированные на субъекта и связанные с развитием определенных личностных качеств: самостоятельности, умения принимать решения, уметь воспринимать и выражать свои чувства и т. д.

- Социальные учебные цели актуализируют способности участников к групповому и кооперативному поведению, развитию ролевого аспекта поведения.

- Экологические учебные цели, которые направлены на формирование у участников уважительного и бережного отношения к природе. [32. s. 246].

Цели экспериментального образования могут быть раскрыты в зависимости от уровня на котором они проявляются: индивидуальном, групповом, общественном.

Индивидуальные цели включает в себя развитие и раскрытие уверенности в себе, самоуважения, (само) ответственности, идентичности и автономии, а также самоанализа, инициативы, самомотивации. Они также включают спонтанность, смелость в решении новых задач, открытость к человеческим, развитие ценностей и мотивации к обучению, а также знакомство с собственными слабыми и сильными сторонами и обучение на ошибках.

Групповые или командные цели ориентированы на развитие доверия, сплоченности и чувства «мы», создание групповых правил и эффективной командной работы, развитие организационных структур и способности справляться с конфликтами.

Цели, связанные с обществом проявляются в уверенности в общении с новыми ситуациями, людьми и группами, росте системного и экологического сознания, критическом осмыслении собственных действий и действий других, независимости, а также в трансфере полученных знаний.

В практике экспериментального образования представляется целесообразным выбрать общие цели, которые затем

конкретизируются и прорабатываются с заинтересованными лицами, чтобы, с одной стороны, как можно точнее реагировать на индивидуальные потребности участников, а с другой – облегчить перенос полученных знаний в повседневную жизнь.

Реализация целей экспериментального образования предполагает учет различных факторов: целевой группы, предметных полей, в которых реализуются программы и проекты педагогики переживаний (таб.1).

**Таблица 1. Цели, целевые группы и области применения программ экспериментального образования [53]**

<b>Области деятельности</b>	<b>Цели</b>	<b>Целевые группы</b>
<b>Досуг</b> Открытые, краткосрочные предложения	Расслабление, отдых, изучение новых пространств и активностей, проверка собственных возможностей	Дети, молодежь, взрослые, пожилые люди
<b>Обучение и воспитание</b> Организованные сценарии обучения	Целостное развитие личности, культурная и мировая ориентация	Дети, молодежь, взрослые, пожилые люди, школьники
<b>Образование и повышение квалификации</b> Курсы (тренинги)	Совершенствование специальных компетенций, например, лидерство, развитие	Обучаемые, лидеры, группы, персонал

	команды, управление конфликтами	
<b>Социальная работа</b> Помощь (тренинги)	Профилактика и реабилитация нарушений и поведенческих проблем	Люди с особыми потребностями, семьи в проблемных ситуациях
<b>Терапия</b> Долгосрочные программы	Преодоление нарушений и нежелательных явлений	Люди с серьезными нарушениями и расстройствами (наркоманы...)

Рассмотрим конкретные цели экспериментального образования, которые реализуются в различных мероприятиях и проектах.

#### Самооценка и уверенность в себе

В экспериментальном образовании участники сталкиваются с ситуациями, в которых они могут достичь, превзойти и расширить свои собственные границы. Преодоление незнакомых и новых проблем позволяет человеку испытать такие положительные чувства, как гордость и радость. Достижение того, что раньше было невозможно, повышает самооценку участников. Принятие ответственности за других также оказывает укрепляющее воздействие доверие к собственным способностям, а также доверие к другим членам группы. Чрезмерные трудности могут привести к разочарованию и негативно повлиять на самооценку, в то время как чувство достижения результата благодаря собственным силам

и навыкам дает участнику важный опыт компетентности и самооффективности.

### Социальное обучение в группе

Поскольку экспериментальное образование обычно осуществляется в группе, то можно развивать социальное поведение у участников. Группа помогает и обеспечивает безопасность, она оказывает интегрирующее воздействие, она может помочь вывести скрытые конфликты, а также внести конструктивный вклад в их решение. Многие ситуации требуют согласования собственных потребностей с потребностями других людей, иначе успех действия невозможен. Участники учатся советоваться друг с другом, внимательно относиться к слабостям других, развивать солидарность и совместно искать решения в проблемных ситуациях, а также учатся выражать свои собственные потребности в группе и противостоять конфликтам. Рамочные условия группы могут помочь им обрести все большую уверенность в себе и понимания своих внутренних потребностей. Кроме того, групповой контекст может противостоять социальной изоляции участников.

### Телесный опыт и осознание тела

Мероприятия по экспериментальному образованию требуют от участников использования своего тела. Тело все больше становится предметом переживания, носителем сексуальности, средством деятельности в свободное время, символом статуса и плоскостью проектирования новой эстетики [7. с. 67]. Особенно в современном мире, где жизненное пространство детей и молодежи сильно ограничено, а приключения зачастую «переживаются» только с помощью

медиа-технологий. «Снижение уровня физической подготовки», отмеченное К. Ханом становится очень важным. Интенсивное ощущение собственного тела, апробирование необычных движений, открытие ранее неизвестного потенциала собственной работоспособности и выносливости может пробудить осознание собственных ресурсов и личной ценности. Благодаря телесным переживаниям и телесному опыту в экспериментальных образовательных мероприятиях, они могут получить доступ к новому, реалистичному восприятию тела [58].

#### Работа с успехом и неудачей

Результат деятельности по экспериментальному образованию не всегда является удовлетворительным для всех участников. Иногда возникает «разочарование» в собственных результатах. В таких ситуациях участники могут научиться оценивать и принимать свои собственные границы. Важная задача педагога – донести до людей идею, что собственные границы всегда можно пересмотреть и переустановить. Повышение собственной фрустрационной толерантности и обучение рациональному подходу к поражениям может стать важным опытом. Научившись позитивно относиться к собственным неудачам в процессе обучения, участники смогут освободиться от мысли, что все должно быть под контролем и все больше принимать себя такими, какие они есть.

#### Осознание природы и окружающей среды

Проведение времени на природе позволяет многим людям развить способность воспринимать ландшафты, растения и атмосферу самой природы, что также приводит

к осознанию потребностей природы. Это опыт для участников, к которому они не привыкли в своей повседневной жизни. Они испытывают другие, для них новые качества жизни как альтернативу ориентированному на потребителя образу жизни, что способствует развитию новых ценностей. Мир природы – это идеальная среда, в которой можно говорить об экологических проблемах. У молодых людей появляется реальный интерес и они прилагают личные усилия, чтобы изменить окружающую среду. По мнению П. Беккера природа может стать пространством открытий и испытаний, переживаний, исследований, отчуждения, размышлений [26]. Природный контекст является важным аспектом в экспериментальном образовании, наряду с групповым процессом, телесностью и опытом риска.

#### Знания и навыки

Благодаря сплоченности группы можно обмениваться опытом и информацией друг с другом. Ситуации самообслуживания, которая часто организуется в рамках мероприятий экспериментального образования, включает решение таких задач, как организация похода, разжигания костра, условий приготовления пищи и проявления многих других практических жизненных навыков. Вовлекая молодых людей в такую деятельность, они могут многому научиться для дальнейшей жизни.

М. Галузке различает семь перспектив (базовых положений), которые должны быть приняты во внимание в отношении понимания специфики педагогики переживаний [32].

**1. Предметная ориентация** означает вопрос о том, справляется ли метод с проблемами, которые есть у участ-

ников. Экспериментальное образование быстро выявляет особенности образа жизни человека, недостатки которого становятся очевидными и над которыми можно работать.

**2. Ориентация на цель** задает вопрос о целях, которые должны быть достигнуты, и о том, могут ли они быть достигнуты с помощью данного метода. Экспериментальное образование как метод подразумевает, что действия начинаются целенаправленно, чтобы инициировать процесс обучения. Только когда цели четко определены заранее и раскрыты в реализации, можно говорить об экспериментальном образовании как о части педагогической концепции. Цели могут различаться в деталях, особенно когда речь идет о целевой группе молодых людей и в зависимости от того, какие дефициты должны быть преодолены или какая конкретная тема стоит на первом плане.

**3. Ориентация на целевую группу** означает, подходит ли данный метод для соответствующих участников. То есть возникает вопрос о пригодности мероприятий экспериментального образования для обучения той или иной целевой группы. По мнению Б. Хекмайера и В. Михля, опыт в условиях экспериментального образования является управляемым, надежным, однозначным и предсказуемым и создает благоприятную почву для удовлетворения потребностей молодых людей. «То, что часто ищут молодые люди – действие и приключения, дикость и смелость, одиночество и единение, безопасность и открытость – часто содержится в действии экспериментального образования, но не как его цель, а как компонент. Через совместные действия можно было бы прийти к разговору, через разговор – к новым стратегиям и новым жизненным планам» [38].

#### **4. Область работы и институциональная ориентация**

– вопрос о том, можно ли осмысленно использовать метод в институциональных рамках. В случае экспериментального образования необходимо изучить, позволяют ли институциональные условия использовать данный метод. Например, возможно ли проводить обучение социальным навыкам, приближенное к повседневной жизни в школе, если занятия ограничены 45 минутами в неделю. Использование таких средств как скалолазание или совместные приключенческие игры, требует больше времени для эффективного применения.

**5. Ситуационная ориентация** означает вопрос о том, применим ли метод в ситуационных рамках. Экспериментальное образование, как и другие методы обучения, наталкивается на свои ограничения, обусловленные конкретными ситуациями. Например, если тренинг проводится в открытом молодежном центре, ситуация на месте будет разной для каждого занятия, т. е. количество участников на каждой встрече варьируется по разным причинам. Ситуация может осложняться и в том случае, если определенный опыт, полученный до проведения занятия (например, в школе), может повлиять на дальнейших ход занятий.

**6. Ориентация на планирование** позволяет ответить на вопрос – способен ли метод целенаправленно планировать процессы помощи. По мнению М. Галузке, акцент в методе предполагает хорошее планирование. Согласно широкому пониманию методов, предложенному М. Галузке, метод должен быть встроен в концепцию, т. е. при планировании должны быть учтены исходная ситуация, целевая группа, рамочные условия и цели [32]. Это означает, что педагогу

необходима информация о группе и отдельных участниках как можно раньше, например, об их предыдущем опыте, структуре группы, повседневной жизни и т. д. Эта информация важна, в частности, для того, чтобы избежать чрезмерной или недостаточной нагрузки и обеспечить переход к повседневной жизни после занятия. Педагог может получить эту информацию либо от ответственного руководителя, либо, в идеале, также через прямой контакт с участниками. Хорошее планирование с точки зрения выбора универсальных и ориентированных на целевую группу мероприятий сведет риск неудачи к минимуму.

**7. Перспектива проверяемости** касается того, работает ли метод и как он работает. Можно говорить об образовании только в том случае, если существует высокая вероятность того, что намерение соответствует успеху, т. е. если можно ожидать эффекта, связанного с образовательным намерением. На вопрос об эффективности экспериментального образования как метода обучения трудно ответить, поскольку образовательные ситуации сложны, а «личности, конstellляции, начальные условия, настроения и чувства многообразны и уникальны». Результаты обычно уникальны и не повторяемы.

Существуют оценочные исследования в сфере экспериментального образования, например, исследование *Outward Bound*, в котором более 2000 участников были изучены на предмет краткосрочных и среднесрочных последствий действий. Г. Амсбергер также опубликовал исследование, в котором описываются изменения, произошедшие в социально неблагополучных людях благодаря программам на открытом воздухе [7. С. 120].

## **2.2. Целевые группы и предметные поля экспериментального образования**

Целевые группы экспериментального образования сегодня очень разнообразны и разнородны. Экспериментальное образование можно найти в школах, в профессиональном обучении, в работе с молодежью, в образовании взрослых, в рекреационном образовании [60. S. 394].

### ***Работа с детьми и подростками***

Экспериментальное образование возникло в ходе реформ, направленных на перестройку школ в начале 20 века, но только в последние годы оно вновь приобрело актуальность в этой области.

Г.Штюве отмечает, что этап социализации в подростковом возрасте усложняется из-за изменившихся условий в меняющемся обществе, а педагогика переживаний является самым эффективным, современным методом поиска пути к молодежи перед лицом растущей индивидуализации и плюрализации. Подростковый возраст характеризуется поиском себя, стремлением к дифференциации, отказом от ранее действовавших ценностей и норм и поиском контактов с различными группами [64].

Согласно В. Хекмайеру и В. Михлю, мероприятия экспериментального образования подходят «к душе подростка, как ключ к замку» [38]. Эти мероприятия могут предложить «побыть одному» и в то же время стать сообществом, открыть новые пространства жизни и опыта. Особенно в приключенческих и пограничных ситуациях, где сильно затрагиваются чувства, на первый план выходят важные жизненные вопросы. Процессы экспериментального образова-

ния можно сравнить с реальными проблемами, поскольку почти все действия имеют видимые или ощутимые последствия. Они развивают качества, которые молодые люди могут использовать с пользой в повседневной жизни, и приводят к новому восприятию, которое заставляет их смотреть на повседневную жизнь другими глазами.

Во многих случаях задача экспериментального образования в школьном контексте рассматривается как противовес сильно когнитивным возможностям обучения. Тем не менее, экспериментальному образованию приходится бороться с трудностями принятия. Связка «образование-переживание» в значении современного экспериментального образования – это попытка интегрировать целостные жизненные и учебные потенциалы в школьные и внешкольные мероприятия» [35. S. 302].

Что касается школьной среды, то экспериментальное образование – это средство сделать содержание обучения более разнообразным и динамичным и выяснить, можно ли теорию испытать и сформировать на практике. Вместо одностороннего обучения и передачи знаний на первый план выходят активные формы обучения. Экскурсии, проектные недели, походы и лесные молодежные игры – это возможные формы и методы, которые можно легко использовать в экспериментальном образовании. Специальные мероприятия в школьной жизни служат полигонами для практического и социального обучения.

Экспериментально-исследовательские подходы также находят свое применение в различных учебных дисциплинах. Кроме того, существует множество возможностей для включения в занятия на спортивной площадке упражнений на

доверие, игра на взаимодействие и задач на решение проблем. Этот опыт с точки зрения сплоченности группы может помочь выявить, рассмотреть и совместно разрешить конфликты в классе.

Помимо физической культуры, предметы немецкий язык, история и биология также подходят для включения в уроки мероприятий по экспериментальному образованию. Например, стихи или литературные произведения можно учить на природе (в пещере, на озере и т. д.). Также можно идти по историческим следам вместо того, чтобы преподавать исторические события в уединении классных комнат. Кроме того, эффективнее изучать природу в естественной среде. Поэтому имеет смысл перенести уроки биологии за пределы классных комнат. Прямая конфронтация с природой может способствовать экологическому сознанию учеников, что является целью экспериментального образования [38. S. 153].

Р. Гилсдорф отмечает следующие основания использования педагогики переживаний в школе – увеличение проблемных отношений в школе (агрессивности, насилия), необходимости проведения профилактической работы и формирования ключевых компетентностей, которые не являются содержанием традиционного обучения (инициативность, самостоятельность, способность к кооперативной работе и т. д.).

В содержательном плане применение педагогики переживаний в школе может способствовать решению ряда учебных и воспитательных задач:

- Решение проблем, которые возникают в процессе обучения. Они (проблемы) воспринимаются как учебные шансы.

- Опыт границ. Каждый вызов – это выход за рамки привычного и может изменить образ Я человека и усилить чувство самооценности.

- Формирование ответственности как составная часть педагогики переживаний. Способность к ответственности предполагает умение ставить личностные цели, работать над их достижением.

- Способности к кооперативному взаимодействию и командной работе. В педагогике переживаний подчеркивается преимущество кооперации над конкуренцией.

- Серьезность игрового общения. Игровое обучение – существенный концепт педагогики переживаний. Игры используются для решения задач или проблем. [33. S. 105-106].

Широкое применение находят методы и приемы педагогики переживаний в школе, в рамках школьной социальной работы. Школьная социальная работа ориентирована на то, чтобы сопровождать детей и подростков в процессе взросления, поддерживать их для успешного преодоления жизни и развивать их компетентность в решении личностных и социальных проблем. Для этого школьная социальная работа адаптирует методы и основные положения социальной работы к школьной системе.

Основные аспекты деятельности, которые объединяют школу и педагогику переживаний – ориентация на ресурсы, процесс, систему и превенцию [36].

Ориентация на ресурсы. Школа в основном использует когнитивные ресурсы. Поэтому педагогика переживаний являются хорошим дополнением к школьным учебным занятиям, позволяя школьникам исследовать свои мета-

предметные компетентности и пробуждать способности, которые в реальных школьных условиях не всегда проявляются. Дети и подростки могут свои ресурсы показать, найти и использовать в группе.

Ориентация на процесс. Педагогика переживаний не преследует цель предметного учебного плана, а направлена на развитие метапредметных компетенций. Поэтому поставленная цель может изменяться в процессе. Благодаря ориентации на процесс дети и подростки занимаются в своем темпе.

Ориентация на систему. Работа осуществляется не только с отдельной личностью, но и с целым классом или семейной системой. Класс можно рассматривать как социальную систему. Особенностью социальной системы является то, что она постоянно находится в движении и развитии и существует по своим закономерностям.

Ориентация на решение. Ориентация на решение означает, что перед практическим действием необходимо определять: кто какую цель преследует, какие средства выбирает для ее достижения и как будет осуществлен трансфер освоенного и пережитого.

Профилактика. Школа ориентирована на раннюю профилактику и на решение индивидуальных и социальных проблем. Благодаря методам педагогики переживаний можно расширять возможности воздействия на детей и подростков, а также развивать различные стратегии решения проблем. Совместные переживания могут вести к усилению идентичности группы, что может предупредить возникновение проблем в классе.

Экспериментальное образование играет важную роль в досуговых и образовательных программах, предлагаемых

ассоциациями, клубами, церковными учреждениями или организациями по защите молодежи. Многие мероприятия проводятся в молодежных центрах, на приключенческих игровых площадках или в рамках временных индивидуальных проектов [48].

### ***Образование взрослых***

Возможности, которые открывает эмпирическое образование для образования взрослых, можно увидеть в концепции обучения на природе. С 1970-х годов компании используют эту возможность экспериментального образования для повышения квалификации персонала. Они обобщены под термином «обучение на открытом воздухе». Тренинги на открытом воздухе были открыты в Великобритании и США для внутрифирменного обучения.

В корпоративном обучении и дополнительном образовании термин «обучение на открытом воздухе» стал использоваться для обозначения программ обучения на основе опыта. Он предлагает себя как альтернативный подход в образовании взрослых. Поэтому термин «тренинг» находит большее признание и более совместим с миром труда [31].

В работе на открытом воздухе используются методы классического экспериментального образования, а целью является расширение социальных компетенций на личном и командном уровне, инициирование процессов изменений и их трансформация в повседневную деловую жизнь.

В последние годы в компаниях и на предприятиях решающее значение приобретают не только профессиональные знания и квалификация сотрудников, но и так называемые ключевые квалификации. Согласно этому, квали-

фицированный работник должен иметь достаточно основательное образование для соответствующей сферы деятельности, а также уметь работать в команде, быть гибким, обладать хорошими коммуникативными навыками, уметь решать конфликты. Многие компании и предприятия поняли, что развитие этих компетенций повышает готовность к работе и удовлетворенность сотрудников. С другой стороны, это повышает качество продукции. Поскольку экспериментальное образование может способствовать развитию социальных компетенций сотрудников, различные мероприятия были включены в программу развития человеческих ресурсов и организационного развития.

Концепция Outward Bound, разработанная в первую очередь для работы с молодежью и социальными группами, получила распространение в бизнес-секторе. Вначале основное внимание уделялось естественным спортивным занятиям, которые дополнялись веревочными курсами, искусственными сооружениями, заданиями на взаимодействие и решение проблем.

Компании осознают, насколько эффективным и стимулирующим может быть обучение с использованием необычных методов в незнакомой обстановке. «Нестандартный подход» открывает новые перспективы для сферы профессиональной подготовки и повышения квалификации, для кадрового и организационного развития или целевого коучинга.

## *Пожилые люди*

Экспериментальное образование практически не обращалось к сектору пожилых людей. Только в последние годы в секторе здравоохранения были предприняты отдельные подходы. В сотрудничестве с больничными кассами, спортивными ассоциациями и клубами разрабатываются специальные программы для пожилых людей. Подходы обусловлены изменениями в самом экспериментальном образовании, а также изменившейся ролью пожилых людей в обществе и новым представлением о старости.

Большинство пожилых людей опровергают стереотип о пассивном, жестком, негибком пожилом человеке. Путешествия, спорт, здоровье и привлекательные предложения от общества приключений находятся на вершине списка приоритетов. Индустрия развлечений и аттракционов, медицина и индустрия туризма уже давно открыли и присвоили себе «третье поколение». Ориентированный на переживание образ жизни 21 века – приключения, развлечения, активность и отдых в сочетании с комфортом и коммуникативными элементами больше не могут быть удовлетворены обычными формами и методами традиционного образования для пожилых людей, и открывает особые возможности для экспериментального образования.

С возрастом физические функции ухудшаются, несмотря на все достижения в области здравоохранения, медицинской профилактики и терапевтической реабилитации. Появляются признаки износа, снижается упругость и подвижность. Такие процессы изменения также влияют на когнитивные способности, восприятие и реакцию, особенно если происходят серьезные нарушения, такие как деменция или

синдром Альцгеймера. Благодаря своему целостному подходу «разум, сердце, рука» – с учетом телесности, эмоциональности и познания – мероприятия экспериментального образования также представляют альтернативу для этой группы, когда они стимулируют память тела через ощущения, запах, вкус, слух, тактильные стимулы.

### *Люди с ограниченными возможностями*

Реализация идей экспериментального образования в области специальной педагогики относится к целевой группе детей, подростков и взрослых с умственными нарушениями, нарушениями обучения, физическими нарушениями, нарушениями зрения, слуха или множественными нарушениями (когнитивные нарушения с дополнительными психосоциальными проблемами или дополнительными ограничениями сенсорных, речевых или физических функций), которые проживают в учреждениях для инвалидов или сопровождаются педагогами в другой форме (например, специальная школа).

Работа может осуществляться с адресатами в самых разных условиях:

- в интернатах для людей с ограниченными возможностями в качестве досуга для жителей интернатных групп (между группами/внутренние группы),
- во внешних интернатных группах в качестве обучения независимости,
- в центрах дневного ухода в качестве проектных дней,
- в мастерских для людей с ограниченными возможностями,

- в амбулаторной поддержке,
- в специальных школах (с различными специальными задачами, такими как, например. целостное развитие, моторное развитие), чтобы сблизить различные сферы деятельности (работа и профессия, досуг и образ жизни, домашнее хозяйство, Я и другие, коммуникация, восприятие и движение, игра и спорт, понимание мира),
  - интегративных/инклюзивных школах,
  - в программах отдыха на каникулах,
  - в молодежных центрах в качестве инклюзивного предложения,
  - в ассоциациях экспериментального образования и компаниях с ориентацией на экспериментальное образование,
  - в службах профессиональной интеграции для обучающихся с нарушениями обучаемости.

Программы экспериментального образования предлагает людям с ограниченными возможностями встречу с миром за пределами их повседневной жизни в рамках ориентированных на опыт и сложные задачи мероприятий, в которых становится возможным развитие личности. Например, может использоваться концепт CityBound в работе с людьми с ограниченными возможностями.

В этом контексте процессы взаимодействия с незнакомыми людьми и опыт города играют центральную роль. Люди с ограниченными возможностями, если они живут в интернатных учреждениях, часто подвергаются воздействию

жестких структур и рутины, которые сильно влияют или даже определяют их повседневную жизнь.

Поэтому City Bound позволяет столкнуться с неизвестным, знакомый или обычный опыт расширяется. Экскурсия в город уже может восприниматься как нечто особенное и значимое. Это позволяет получить новые впечатления, опыт, приобрести практические жизненные навыки и расширить репертуар действий[37].

Таким образом, City Bound рассматривается как путешествие в мир, где инвалидность не стоит на первом плане, пограничному опыту доверяют и решают проблемы, и чрезмерная защита и выученная беспомощность выброшены за борт. В City Bound неизвестное относится не только к неизвестным людям, но и к неизвестным ситуациям, местам, требованиям и жизненным мирам.

### ***Социальная работа***

Идеи и методы педагогики переживаний находят широкое применение в практике социальной работы. Она нашла свое применение в таких различных областях, как работа с молодежью, аутизм-работа, уголовно-исполнительная система.

Уличные работники трудятся непосредственно в социальных горячих точках городских центров. На месте они ищут контакт с неблагополучными или заметными молодыми людьми, бросившими учебу, бездомными, людьми на задворках общества. В качестве контактных лиц они предлагают поддержку в преодолении жизненных трудностей [13].

Через профилактические или интервенционные проекты экспериментального образования уличные работники

предоставляют детям и молодежи в городских жилых районах, не имеющих достаточной инфраструктуры или возможностей для действий, альтернативы повседневному образу жизни. Городские игры или слеты приключений дают им возможность исследовать новые пространства, вступать в контакт с другими людьми.

Программы экспериментального образования предлагают альтернативу в уголовно-исполнительной системе. Начиная с 1980 года, им уделяется все больше внимания в системе исполнения наказаний. Тюремные пробуют первые проекты, особенно в молодежном секторе. В частности, JVA Adelsheim в Баден-Вюртемберге дает импульс байдарочным походам, высокогорным и альпинистским турам, а также спасательной станции на Балтийском море, ориентированной на принцип спасательной службы К. Хана [49].

Существует тесная связь между педагогикой переживаний и социальной педагогикой (социальной работой). По мнению Й. Зигенспека из социальной педагогики (социальной работы) в педагогику переживаний могут быть перенесены следующие методы:

- Помощь в индивидуальном случае с целью оказания помощи к самопомощи;
- Социально-групповая работа, где работа с группой рассматривается как инструмент социального опыта себя и терапии;
- Работа в сообществе и социальное планирование как способ побуждения к решению конкретных проблем как извне (общественно-политические и административные аспекты), так и изнутри (психосоциальные и индивидуальные аспекты).

Процесс выбора и обоснования методов социальной педагогики (социальной работы) в рамках педагогики переживаний обусловлен характером программ (природно-спортивные, художественно-культурные, технические), целевых групп (школьники, молодежь), временных рамок (мероприятия, рассчитанные на короткое и длительное время) и формируемых структур личности (когнитивные, эмоциональные, социальные) и т. д. [68. s. 151].

Педагогика переживаний особенно широко применяется в социальной работе с молодежью. Методы педагогики переживаний предназначены для достижения определенных целей, таких как повышения чувства самооценки, развитие чувства общности, совершенствование чувства ответственности молодых людей.

Кроме того, педагогика переживаний способствует личностному развитию, она открывает новые образы себя и других. Педагогика переживаний иногда понимается как «специальная педагогика» для особенно трудных молодых людей, склонных к насилию и которым уже не помочь никакими другими средствами [48].

Использование методов педагогики переживаний в практике социальной работы связано с формированием культа телесности у молодежи. Педагогика переживаний основана на телесности, движении и спорте и пытается это интегрировать в целостную концепцию воспитания.

Введение переживания и приключения в практику социальной работы ведет к расширению и дифференциации форм и методов педагогики переживаний. Палитра предложений простирается от длительных по времени мероприятий

(проекты путешествий внутри и вне страны), терапевтических мероприятий, которые продолжаются от 6 месяцев, до коротких акций (2–3 недели). Также осуществляются школьные проекты по превенции насилия в рамках групповой работы [64. S. 51].

Фундаментальное различие между педагогикой переживаний и социальной работой, ориентированной на жизненный мир, заключается в том, что педагогика фокусируется на особом, интенсивном переживании, в то время как социальная работа нацелена на повседневную жизнь и повседневные задачи преодоления.

Таким образом, с одной стороны, педагогика переживаний получает дополнительные способы открытия новых возможностей для развития сильных сторон участников, позволяющих справляться им с повседневной жизнью, которая не всегда бывает достаточно успешной. Однако, с другой стороны, существует опасность, что приключение или опыт станут самоцелью.

Также можно выделить ряд моментов, которые свидетельствуют о тесной связи между педагогикой переживаний и социальной работой. Социальная работа характеризуется тем, что осуществляется на различных уровнях (макро, мезо и микро).

Предметом деятельности социального работника могут быть проблемные ситуации как на институциональном уровне, так и проблемы в повседневной жизни клиентов. Различные рабочие поля и проблемы могут становиться предметом социальной работы. Также педагогика переживаний реализует

свои проекты в различных рабочих полях и с различными целевыми группами и проблемами [12].

Другая особенность, характеризующая связь этих практических направлений деятельности, состоит в том, что отсутствует монополизация поля деятельности. Социальный работник работает с психологами, врачами, педагогами. Также сфера педагогики переживаний не отграничена. Специалисты этих направлений деятельности нуждаются в спортивной, психолого-педагогической и методической квалификации.

Особенная ситуация относительно оценки образования и квалификации. Предмет деятельности социальной работы – повседневные проблемы клиентов и поддержка их в преодолении этих проблем.

Поэтому в каждом конкретном случае необходимо решать – какие методы для каких личностей и каких проблем и в каких ситуациях могут осмысленно применяться. Для педагогики переживаний и социальной работы это означает, что нет одного единственного универсального концепта для всех мыслимых проблем и полей деятельности.

Зарубежная социальная педагогика (социальная работа) накопила интересный опыт решения различного рода проблем и помощи клиентам в трудных ситуациях. Педагогика переживаний как метод социальной педагогики (социальной работы) связан с рискованными путешествиями и глубокими новыми переживаниями и широко применяется в работе с молодежью, в детских домах, с людьми с задержками развития и т. д.

Поэтому необходимо адаптировать интересный опыт зарубежной социальной педагогики (социальной работы) к условиям российской действительности.

### **2.3. Классические и современные виды деятельности в экспериментальном образовании**

Классические мероприятия экспериментального образования проводятся на открытом воздухе, с использованием природы в качестве среды. С момента возникновения педагогики переживаний спектр предложений значительно расширился и дифференцировался. Были добавлены ознакомительные туры, радиопробеги, геокэшинг, различные трендовые виды спорта, а также такие меро-приятя, как дайвинг, планерный спорт, парапланеризм, прыжки с парашютом или полеты на воздушном шаре.

Особое внимание привлекают курсы City Challenge, предлагаемые в Нидерландах, Великобритании и США. Эти курсы в первую очередь предназначены для безработных молодых людей, выпускников школ и маргинальных групп.

В занятия по экспериментальному образованию активно включаются новые медиа, выходящие за рамки естественного спортивного сектора: CityBound, театр, цирк, крытые приключенческие миры, игры на взаимодействие и общение, решения проблемных задач или занятия с животными теперь являются частью современной педагогики переживаний.

Сегодня в спектре программ педагогики переживаний можно выделить три направления:

1. Классические спортивные занятия на открытом воздухе на природе (альпинизм, парусный спорт, спелеология, экспедиции(походы), трекинг и т. д).

2. Новые места обучения и деятельности в помещении и на открытом воздухе (город как среда развития, упражнения на сотрудничество и взаимодействие, конструктивные задания на решение проблем, лэнд-арт, геокешинг и т. д).

3. Формы преподавания(обучения), ориентированные на опыт (мероприятия по активизации переживаний и ориентации на действие, исследовательское, проектно-ориентированное обучение).

Рассмотрим основные классические и современные виды активностей, которые широко применяются в практике педагогики переживаний.

### ***Outward Bound – классический активный отдых на природе***

Outward Bound – это характерное название конкретной концепции краткосрочного экспериментального образования на открытом воздухе. Ее развитием занимались педагог-реформатор Курт Хан (1886–1974), основатель загородных образовательных домов в Салеме (Боденское озеро) и Гордонстауне (Шотландия) и Лоуренс Холт, который дал название концепции, открыв первую школу Outward Bound в Великобритании в 1941 году.

Outward Bound – это метафорический термин из языка английских моряков, описывающий положение судна, которое после соответствующей подготовки может отправиться в плавание. Начиная с метафорического термина Outward Bound, экспериментальное образование вошло в образовательные области по всему миру. Многие учреждения,

ассоциации и общественные организации руководствуются его принципами, целями и методами.

Для каждого «классического» предложения Outward Bound характерно следующее:

- организация краткосрочного образовательного курса, который первоначально длился 4 недели, но сейчас в основном ограничивается 1-2 неделями;
- неоднородность участников (ученики, стажеры, мальчики, девочки, взрослые);
- физическая подготовка, особенно обучение природным видам спорта, таким как альпинизм, горный туризм, велоспорт, лыжный спорт, парусный спорт, гребля, катание на резиновых лодках и т. д.;
- многодневные экспедиции, горные, велосипедные, лыжные и парусные туры;
- проекты продолжительностью один или несколько дней для тщательной и точной проработки и решения «проблемы»;
- службы, первоначально горные и морские спасательные службы, сегодня преимущественно службы первой помощи, экстренной медицины, выживания на море, экологические службы [41. S. 213-214].

Несмотря на единую образовательную миссию, школы Outward Bound поражают своим разнообразием. Особенно в последнее десятилетие предложение Outward Bound во многих странах претерпело значительную дифференциацию. В настоящее время существуют курсы Outward Bound почти для

всех возрастных групп (младшие курсы, взрослые курсы, старшие курсы).

Целевые группы были значительно расширены, поэтому существуют предложения Outward Bound, например, для семей, инвалидов, сотрудников компаний и органов власти, учителей, молодежных лидеров, молодых алкого-ликов, иностранцев и т. д.

В дополнение к стандартным курсам все большее распространение получают так называемые «контрактные курсы», которые согласовываются с участниками или с партнерами в системе образования, обучения и воспитания. Появляются индивидуальные и групповые курсы, курсы для гетерогенных и гомогенных групп.

### ***Горные походы (альпинизм)***

Альпинизм в самом широком смысле тесно связан с психологическими и педагогическими вопросами развития (например, обучение действиям, терпимость к фрустрации, самоэффективность, приобретение внутренней мотивации), а также с повседневными вопросами (например, достижение целей, сотрудничество с другими, преодоление стресса, работа с неопределенностью и риском).

Индустрия отдыха использует привлекательность горного мира, открывая вершины и даже целые регионы ледников по канатным дорогам, предлагая туристам «горные впечатления».

Встреча с горами приводит к конфронтации с самим собой. По пути пеший турист непосредственно ощущает последствия своих действий и решений. Горные походы дают хорошую возможность лучше узнать себя как личность,

группу, а также окружающую среду. Участники могут убедиться, что у каждого человека свой ритм и своя скорость. Кроме того, им можно объяснить взаимосвязь между ритмом ходьбы и дыхания.

Для успешного проведения этого мероприятия огромное значение имеет вовлечение участников в фазу планирования и реализации. Такое участие повышает мотивацию и может привести к незабываемым впечатлениям для них. Во время горного похода педагоги должны поощрять самостоятельное управление группой и оставлять на усмотрение участников решения о необходимых перерывах, о том, как вести себя с медленно идущими людьми и т. д.

Только в критических ситуациях, когда безопасность участников находится под угрозой, педагоги должны вмешиваться. Чтобы разнообразить поход, в него можно включить небольшие игровые элементы. Например, участникам может быть дано задание пройти определенное расстояние меньшими и большими шагами или быть ведомыми вслепую партнером [38. S. 164].

Преимущество горных походов заключается, во-первых, в том, что преподавателям, проводящим опыты, не нужно обладать большим количеством специальных знаний. Во-вторых, у участников обычно есть необходимое снаряжение (например, дождевая одежда и прочная обувь), и, в-третьих, им требуется не столько сила, сколько определенная выносливость и сноровка.

Многочисленные эмпирические исследования показали, что экспериментальные образовательные мероприятия, связанные с горами способствуют снижению агрессии,

повышению эмоциональной стабильности, улучшению саморегуляции и фрустрационной толерантности, развитию социальных навыков, повышению самооффективности, повышению уверенности в собственных силах, повышению самооценки, снижению депрессии и тревожности.

Участники часто сталкиваются с незнакомыми и сложными ситуациями, особенно во время образовательных мероприятий в горах. Такие ситуации переживаются как положительный опыт обучения, особенно когда участники могут быть уверены в руководстве [63].

### ***Велосипедные туры***

Велоспорт – это занятие, которым можно заниматься практически в любом месте, в зависимости от требований. Велосипедные туры (желательно с несколькими ночевками в палатке) также являются образовательными мероприятиями, которые педагоги могут проводить без специальной подготовки.

Еще одним преимуществом является то, что большинство участников имеют необходимое снаряжение (велосипед, дождевая одежда и т. д.). Здесь целевые задания для отдельного человека или группы приводят в движение желаемые процессы обучения и приобретения опыта, например, езда в попутном потоке, подтягивание или подталкивание друг друга.

Смысл этих велосипедных туров заключается не в том, чтобы проехать определенное количество километров за минимально возможное время, а в том, чтобы познакомиться со страной и людьми. В велосипедных турах часто может случиться что-то непредвиденное (например, дождь, шторм,

спущенная шина). Это, в частности, ставит перед группой задачи, которые они должны решать вместе.

Во время экскурсий также могут возникать конфликты, которые приходится преодолевать в группе и развивать социальные навыки участников. Педагоги должны поддерживать группу в самостоятельных действиях и принятии совместных решений. Однако в целях безопасности они должны договориться о конкретных правилах поведения с участниками в городском транспорте и на опасных загородных дорогах [38. S. 181].

Разновидностью велосипедных туров является горный велосипед для более молодых и спортивных участников. При физических нагрузках могут возникать необычные физические, психические, социальные и экологические переживания, которые оказывают длительное воздействие благодаря своей силе и уникальности.

### **Строительство плотов и рафтинг**

Корабль и плот – два разных способа передвижения по воде, открытия новых пространств. Рафтинг обладает особой архаической привлекательностью. Рафтинг – это прежде всего особый вид активности на воде, с использованием специального надувного судна рафта (слово «raft» в переводе с английского означает плот).

История рафтинга уходит в прошлое, много лет назад люди в поисках еды и новых земель были вынуждены отправляться вниз по рекам, сооружая плоты или каноэ, а в дальнейшем надувные суда. В современной мировой практике рафт – это лодка с надувными бортами особой секционной конструкции, позволяющей держаться на плаву,

даже после получения повреждения одной из частей лодки. Их относительно легко построить из различных материалов. Существует множество возможностей: от простых форм для пересечения озера или реки до сложных конструкций.

Рафтостроение и рафтинг подходят для интенсивных по опыту, авантурных мероприятий с различными целевыми группами или целями, для мероприятий по развитию команды, социально-педагогических и терапевтических задач, а также в качестве досуга.

В этой деятельности основное действие - строительство плота - происходит вне воды. Успех (или неудача) становится очевидным во время последующего первого плавания. Стратегическое планирование, соглашения, изобретательность, мастерство, использование индивидуальных способностей и навыков должны быть учтены, чтобы «спасательный» плот был построен в сотрудничестве всех участников.

Перспектива путешествия на самостоятельно построенном плоту очень мотивирует, как справедливо замечает А. Сент-Экзюпери: «Если ты хочешь построить корабль, не надо созывать людей, планировать, делить работу, доставать инструменты. Надо заразить людей стремлением к бесконечному морю. Тогда они сами построят корабль» [9]. Путешествие на совместно построенном плоту вызывает у участников чувство силы и успеха, которого они могут достичь только благодаря слаженной командной работе.

### **Каньонинг**

Плавание по различным водоемам (река, озеро, море, канал, ручей) ставит различные задачи перед навыками

отдельного человека или команды и требует командной работы, общения и сотрудничества. Каньонинг сталкивается с дикой природой и заставляет почувствовать силу и холод воды. Основным условием для самого действия является подходящее снаряжение: гидрокостюмы, жилеты, жгуты, шлемы для участников, а также веревки, беляши или крюки.

Плавание по рекам или каналам открывает перед участником новые перспективы, поскольку он больше не смотрит с берега на воду, а наоборот, с воды на сушу. Это «расширение горизонта» направлено на то, чтобы участник осознал, что возможно не только одно направление взгляда, один взгляд на вещи.

Благодаря разнообразной символической интерпретации среды воды, эта деятельность позволяет получить чрезвычайно индивидуальный, интенсивный, формирующий опыт и переживания. Ситуационные аспекты, такие как:

- ограниченность лодки по сравнению с необъятностью моря,
- физическое напряжение действий по сравнению с медитативным дрейфом на ветру или
- пребывание в одиночестве по сравнению с действиями в группе

предлагают очень большое поле для обучения и опыта.

Каньонинг предъявляет значительные физические и умственные требования к участникам. Руководитель должен тщательно выбирать маршрут и адаптировать его к возможностям участников. Благодаря своей высокой требовательности, каньонинг позволяет интенсивно заниматься

самоанализом, стимулирует развитие личности и социальных процессов.

### **Экспедиция в дикую природу и природный лагерь**

В контексте экспериментального образования лес должен получить новое измерение в качестве учебного и жизненного пространства. Каждый участник таких мероприятий должен психологически приспособиться к совершенно новой ситуации. Эти ситуации могут вызвать у одного человека волнение и чувство приключения, а у другого неуверенность и страх. При этом на первый план выходят сохранение физического здоровья и работоспособности, а также соблюдение разнообразных правил охраны природы, окружающей среды и техники безопасности [18].

Нарушение границ или трансгрессия могут выполнять воспитательную функцию только в том случае, если природа (лес и дикая природа как места обитания диких животных) не представляет слишком большой угрозы. Только когда ситуации встречи с флорой и фауной леса, которые происходят при любых погодных условиях, воспринимаются как вызов, выход из замкнутого пространства, уход в чужую природу может обеспечить множество возможностей опыта, который может организовать образовательный процесс.

По мнению П. Беккера возможны два измерения образования в условиях леса и дикой природы. С одной стороны, посещаемые лесные пространства дают возможность обогатить или изменить уже имеющиеся знания с помощью дополнительного опыта, а с другой стороны, они позволяют людям испытать себя в решении ситуаций в лесу [26].

Ориентирование на незнакомой местности, создание лагерей или временных убежищ, поиск пищи в природе, разжигание костров, самостоятельное изготовление необходимых инструментов – все это ситуации, требующие большого опыта и сноровки.

В зависимости от цели, возможны различные варианты по времени и содержанию: однодневные мероприятия на открытом воздухе, недельные семинары или туристические проекты продолжительностью несколько месяцев.

Однако жизнь и выживание в дикой природе – это не обучение выживанию или подготовка рейнджеров в экстремальных ситуациях. Дикая природа предлагает рамки, среду и учебное пространство для развития личности или групповых динамических процессов.

### ***Соло***

В отличие от других видов деятельности соло не происходит в группе, а скорее представляет собой возвращение к себе как к личности. Участники проводят от 12 до 36 часов (по крайней мере, одну ночь) в одиночестве в месте, которое они нашли или которое им назначили. Им дается задание провести все это время в месте, где они не имеют визуального контакта с другими участниками и не могут отвлекаться ни на какие неестественные раздражители. Оборудование ограничено самым необходимым, чтобы участник не отвлекался от «путешествия во внутреннюю жизнь».

Поскольку эта деятельность часто вызывает сильный стресс у участников, то их должны тщательно подготовить к соло. Необходимо также договориться об определенных правилах поведения, мерах предосторожности, расстояниях до

отдельных участников. Это может помочь облегчить страхи и тревоги. Через три-шесть часов после начала одиночного занятия педагог проводит первую проверку, чтобы узнать, как идут дела у участников. Для более длительных соло требуется ежедневное посещение. Все участники должны иметь свисток или что-то подобное, чтобы их было слышно в опасных ситуациях. Также должна быть возможность для участников остановить соло в любой момент.

Соло – это один из самых сложных видов экспериментального образования, который требует тщательного планирования и хорошего знания умственных и физических возможностей участников. Однако высшей целью соло является самоанализ.

### ***Веревочный сад и веревочные курсы***

Веревочные конструкции, веревочные курсы и мероприятия, связанные с веревками прочно вошли в практику экспериментального образования. За последние 15 лет значение веревочных курсов высокого и низкого уровня значительно возросло. Количество веревочных курсов в Германии составляет около 500, некоторые из них работают в образовательных целях, другие больше похожи на коммерческие скалолазные парки [59].

Эти веревочные курсы представляют собой скалолазные сооружения, в которых стволы деревьев, балки, проволочные и пластиковые канаты установлены на разной высоте. Помимо различия по высоте, различают также стационарные и мобильные установки. К стационарным в основном относятся «веревочные курсы». В дополнение к стационарно установленным элементам низких или высоких канатных трасс

все более популярными становятся мобильные и временные формы. Веревочные курсы также могут проводиться в помещении, обеспечивают большую гибкость в организации и проведении мероприятий.

Занятия на веревочных курсах подходят для занимательных разминок, увлекательных игр на взаимодействие, сложных задач на решение проблем. Они могут способствовать развитию личности и групповых динамических процессов, служить в качестве досуга, использоваться для внутрифирменного обучения и повышения квалификации, а также в терапевтических целях.

Занятия на веревочных курсах требуют большой смелости и доверительных отношений с педагогами. Инструкторы должны пройти специальную подготовку для занятий на веревочных курсах и должны обладать специальными знаниями по спусковым устройствам.

### ***Интерактивные игры и задачи на решение проблем***

В интерактивных играх и решении проблем группа сталкивается с заданиями, требующими различных компетенций, таких как когнитивные, коммуникативные и социальные навыки. Эти задачи обычно могут быть решены только в том случае, если в процесс решения проблемы вовлечена вся группа.

Эти игры возникли в рамках интерактивной педагогики, которая в основном нацелена на социальное обучение и на развитие социальной компетентности участников. «Их цель – не только развлечение и отдых, но и пропаганда определенных моделей поведения. В этом отношении они являются

«серьезными играми», даже если в них присутствует смех или веселье» [55. S. 28].

По мнению А. Райнерс интерактивные игры, являясь элементом социального обучения выполняют четыре важные функции:

1. Социальное элементарное воспитание как обеспечение процесса социализации в условиях школы.

2. Группо-динамическая и интерционистская функция, которая заключается в развитии личности через групповые процессы. Группа понимается как социальная система.

3. Социально-педагогическая и компенсаторная функция получает свою реализацию при наличии дефицитов в эмоциональном и социальном развитии и направлена на развитие и стабилизацию личности.

4. Эманципативная и политическая функция заключается в формировании способностей к политической деятельности, участию в «политической практике [55. S. 29].

В Америке организации Project Adventure и Outward Bound включили эти игры в свои программы. Для того чтобы сохранить педагогический характер этих игр, требуется достаточная подготовка и опыт инструктора: «Только тот, кто имеет соответствующую подготовку и опыт, сможет модерировать оценку, в которой будет должным образом проработана динамика вопроса, личности и группы» [38. S. 227].

Примеры интерактивных игр, которые могут быть использованы в контексте экспериментального образования представлены в приложении 1 (см. прил. 1).

### ***Кооперативные приключенческие игры***

Термин «кооперативные приключенческие игры» обозначает концепцию, в которой процессы обучения развиваются в игровой форме, с двумя целями на первом плане: сотрудничество как опыт совместных действий в группе людей, которые поддерживают друг друга, а не соревнуются друг с другом и приключение как опыт волнения, вызова и расширения собственных возможностей. Они особенно подходят для обучения ключевым компетенциям. Кооперативные приключенческие игры включают игры на знакомство, разминку, игры на восприятие, доверие, сотрудничество, игры-приключения, приключенческие действия и упражнения на размышление. Согласно К. Зонтагу кооперативные приключенческие игры имеют следующие характеристики:

- Они могут быть как игрой, так и упражнением.
- Они могут привести к веселью, но также и к конфликтам в группе.
- Они могут быть полем обучения для участников, если тренер конструктивно подчеркивает опыт для отдельного человека или группы.
- Они продолжаются, даже если группа пытается найти решение, и веселье временно снижается, пока группа не найдет решение, не решит прекратить действие или не потребуются вмешательство руководителя игры.
- В центре внимания находятся такие цели, как, например, развитие доверия, сотрудничества и навыков общения.

- Веселье и мотивация являются необходимой движущей силой последовательности игр, поскольку в противном случае группа не будет вовлечена.

- Они понятны, просты по структуре и реализации и могут быть проведены практически в любом месте[62].

Кооперативные приключенческие игры обладают значительным педагогическим потенциалом. Занятия с использованием кооперативных приключенческих игр имеют большое преимущество в том, что они не требуют от педагогов технических знаний и не нуждаются в длительной подготовке.

Поэтому они могут быть легко интегрированы в педагогическую деятельность в любое время. Задачи по решению проблем – это «преимущественно небольшие, управляемые, ограниченные по времени действия с неожиданными требованиями и высоким уровнем сложности» [38. S. 192]. Они служат для укрепления взаимодействия, общения и сотрудничества в группе и способствуют развитию социальных навыков.

### ***City Bound***

City Bound можно условно перевести как образование в городе, и оно тесно связано с обучением, направленным на формирование личности на природе. Мероприятия в городе позволяют получить новый опыт в ближайшем окружении. Задания в City Bound в меньшей степени связаны с физической активностью, а скорее с социально ориентированными упражнениями, которые группа должна решать вместе или каждый участник самостоятельно.

С 1960-х годов спортивные мероприятия на открытом воздухе нашли свое применение в городских пространствах

под названием City Challenge в Великобритании, а также в социально неблагополучных районах крупных американских городов. Здания, башни или мосты использовались вместо гор и скал для скалолазания и прыжков с парашютом. Город был открыт как среда для экспериментального образования. В конце 1980-х годов эта концепция утвердилась как дополнение к первоначальному подходу Outward Bound и в Германии.

Мероприятия City Bound предлагают участникам различные возможности открыть себя, поставить под сомнение свои отношения с другими людьми и, таким образом, ощутить город как позитивный опыт и жизненное пространство. «Отличительной особенностью CityBound является то, что поле обучения обычно соответствует сфере жизни участников и, таким образом, очень близко к их реальному миру опыта. Это создает социальную и эмоцио-нальную близость и позволяет легче связать деятельность с повседневной жизнью, чем в рекреационном пространстве природы» [34. S. 13].

К. Файге и Б. Дойбцер видят образовательный потенциал мероприятий City Bound в четырех областях:

- Индивидуальные возможности обучения (тренировка коммуникативных, эмпатических и творческих навыков, принятие и передача ответственности, вовлечение в незнакомые ситуации, проверка собственных возможностей, расширение компетенций и обретение уверенности в себе и т. д.).
- Возможности обучения в группе (умение работать в команде, умение справляться с конфликтами, разделение

труда, преодоление предрассудков, клише, жестких ролевых моделей и т. д.).

- Области изучения города как жизненного пространства (открытие разнообразия города, открытие собственного творческого пространства в городе, признание совместной ответственности).

- Области обучения, касающиеся сотрудничества учреждений (использование эффекта синергии, разделение труда, прозрачность различных структур) [34. S. 15].

В отличие от *Outward Bound*, преимущество *City Bound* заключается в том, что мероприятия по экспериментальному образованию тесно связаны с повседневной жизнью участников и передача полученного опыта происходит легче.

### ***Ленд-арт***

Ленд-арт (от англ. *landart* – ландшафт и искусство) – направление в искусстве, возникшее в США в конце 1960-х годов, в котором создаваемое художником произведение было неразрывно связано с природным ландшафтом. Работы ленд-арта не были по отношению к ландшафту внешними или привнесёнными, последний использовался скорее, как форма и средство создания произведения. Часто работы выполнялись на открытом и удалённом от населённых мест пространстве, в котором оказывались предоставленными самим себе и действию природных сил.

Ленд-арт означает искусство на природе и с использованием природных материалов. Места и материалы берутся из природы, перестраиваются, а затем снова предоставляются естественным процессам изменения природы. Взаимодействие получившихся произведений искусства с природными

условиями, такими как время суток и года, погодные условия, приливы и отливы, уровень воды и т. д., играет центральную роль и может быть использовано различными способами для обработки и оценки изучаемых тем.

Ленд-арт можно использовать по-разному: в простых или сложных проектах, для отдельных людей или групп, для развития восприятия, для работы над фактическими темами и для оценки различных аспектов деятельности. Например, он может быть использован для совместной работы над проектом.

Разработка совместного проекта ленд-арта в принципе осуществляется следующим образом: небольшим группам или всем участникам дается задание изобразить определенную тему с помощью природных материалов. Это может быть тема дня, особая сила (силы) группы, ее прошлая история или развитие в соответствии с девизом «Мы через десять лет». Группа может сама решить, где ее произведение будет вписано в ландшафт или выходить из него. Группа также сама решает, что должно быть изображено, будет ли это плоская картина, движущаяся инсталляция или совершенно другая форма. В группе требуются определенные правила общения, а практическая реализация идей способствует совместной работе [39].

### *Геокешинг*

В настоящее время все большей популярностью пользуется образовательный геокешинг с использованием GPS-навигаторов, цифровых камер, компьютеров. Гео-кэшинг – это международное развлечение на свежем воздухе, которое напоминает «охоту» за кладами или спортивное

ориентирование. С помощью навигатора люди ищут тайники, спрятанные самими участниками игры.

Эта деятельность может быть использована при изучении различных учебных дисциплин: географии, истории, краеведения, литературы, математики, информатики. Это очень мощный инструмент, который позволяет повысить активность учащихся и сделать процесс обучения интересным и творческим.

Использование технологии GPS-навигаторов в образовании показывает, что учащиеся не только получают новые знания из разных сфер жизни и предметных областей, но также увеличивают познавательную активность, учебную мотивацию в образовательном процессе, развивают коммуникативные навыки, учатся видеть проблемы и находить решения, приобретать навыки поиска, организации сбора и анализа полученной информации, а также опыта командной работы.

Геокейшинг – это увлекательный способ разнообразить свою жизнедеятельность прогулками на свежем воздухе и развивать мышление с помощью интересных заданий. Это увлечение требует большой сосредоточенности, а ещё это очень хороший противовес спешке и стрессу.

### ***Приключенческая терапия***

Образование на открытом воздухе имеет давнюю традицию удовлетворения потребностей личностного и социального развития людей. Мероприятия на открытом воздухе могут решать психологические проблемы, что послужило основой для возникновения того, что обычно называют приключенческой терапией. Существуют доказа-тельства

ценности пребывания на свежем воздухе для поддержания общего психологического благополучия и здоровья.

Для обозначения терапевтической практики на открытом воздухе часто используются различные термины, такие как приключенческая терапия (Gass, 1993), терапия дикой природы (Cole, Erdma & Rothblum, 1992; Davis-Berman & Berman, 1994), консультирование на основе приключений (Schoel & Maizell, 2002), терапия природой (Burns, 1998) и экотерапия (Clinebell, 1996).

Однако все эти термины развивались параллельно в течение последних трех десятилетий и часто использовались как взаимозаменяемые в международной практике.

В основе приключенческой терапии лежат некоторые общие теоретические принципы. К ним относятся:

- роль принятия риска, как реального, так и предполагаемого, через участие в приключенческих мероприятиях на открытом воздухе и создание психологического дисбаланса для содействия изменениям;
- усиление терапевтических метафор, которые поддерживают понимание клиента и изменение поведения;
- новизна, позволяющая тематическим проблемам проявиться и, следовательно, быть более легко наблюдаемыми терапевтом;
- немедленная обратная связь, которая повышает самоответственность и самосознание;
- переговоры и преодоление трудностей, которые способствуют вере в себя и признанию;

- переживание себя в новых условиях в течение длительного периода времени, что создает катализатор для изменений; и

- использование экзистенциальных особенностей природы [54. P.253].

Отношения человека с природой всегда считались важным компонентом обучения на открытом воздухе, особенно в экологическом образовании. Терапевтическая практика на открытом воздухе может быть реализована терапевтами и специалистами по приключенческой терапии на открытом воздухе, работающими вместе для проведения приключенческой терапии. В таких совместных подходах практика должна быть полностью согласована и интегрирована с соблюдением соответствующих этических рамок.

#### **2.4. Дидактические основы организации и проведения мероприятий экспериментального образования**

Экспериментальное образование предлагает широкий спектр возможностей для проектирования и планирования. Сегодня он используется во многих областях, таких как спорт, здоровье, природа или приключения. Каждый педагог определяет и планирует свой проект по-разному.

Наряду с этим многообразием и разнообразием видов экспериментального образования, все проекты и мероприятия имеют общую внутреннюю структуру. Каждый сценарий экспериментального обучения должен иметь следующие структурные характеристики:

- целостный характер
- ориентация на действие

- действие и рефлексия
- ориентация на ресурсы
- социальное взаимодействие(группа)
- серьезность
- самоконтроль
- опыт преодоления границ.

Все характеристики имеют высокую значимость и тесно связаны друг с другом. Вся система зависит от каждого отдельного элемента [53. S. 83].

Теперь эти индивидуальные характеристики будут рассмотрены более подробно. Мероприятия экспериментального образования включают возможность целостного обучения через опыт. Они должны бросать вызов умственным и физическим способностям участников. Как сказал Курт Хан, это должно быть обучение через «голову, сердце и руку» [38. S. 73].

Мероприятия должны предоставлять возможности для творческого и конструктивного проектирования. Чем более спланированной и завершенной является ситуация, тем меньше она заставляет участников действовать самостоятельно.

Экспериментальное образование предназначено не для передачи знаний, а для формирования основы для обучения на собственном опыте. Поэтому должно быть достаточно времени для размышлений и обсуждений, чтобы опыт мог быть осмыслен в индивидуальных или групповых дискуссиях, а передача опыта могла быть успешной.

Мероприятия по экспериментальному образованию должны проходить в необычном контексте, вдали от

повседневной жизни и социального окружения. Они должны иметь серьезный характер, что позволяет участникам понять, что собственные действия имеют последствия и эффект.

Мероприятия должны давать возможность почувствовать ответственность (например, при скалолазании) и предоставлять пространство для апробирования новых моделей поведения. Они должны позволить участникам ощутить движение и тело.

Переживание пограничного опыта очень важно в контексте экспериментального образования. На практике пограничные переживания можно приравнять к превышению непреодолимых пределов физической работоспособности.

Пограничный опыт является важным для детей и молодых людей, потому что зона комфорта привычного, известного и безопасного остается позади, и пробуждается любопытство. Осуществляется конфронтация с окружающей средой и конфронтация с общественными ориентирами [53. S. 84].

Благодаря социальному взаимодействию в учебном процессе происходит развития таких компетенций, как смелость, безопасность и уверенность в себе [53. S. 88]. Группа понимается как поле обучения и пространство опыта. В группе участники получают опыт обучения на основе диалога. Определенные модели поведения, такие как сотрудничество или способность справляться с конфликтами, тренируются, а первоначальные роли и поведение ставятся под сомнение [54. S. 40].

Программа организации и осуществления мероприятия (проекта) экспериментального образования включает три фазы:

- начальная (фаза инициации)
- основная
- фаза решения и заключения [54. S. 31].

На первом этапе (ознакомительном) организации и осуществления мероприятия (проекта) экспериментального образования решающими аспектами являются мотивация к участию и сознательное решение попробовать новое. Для этого необходимо пробудить любопытство участников. Очень важна адекватная и интенсивная подготовка мероприятий по экспериментальному образованию.

На первом месте стоят следующие два аспекта: во-первых, для участника очень важен дизайн входа в программу экспериментального образования. Участникам следует дать время, чтобы внутренне подготовиться к последующим действиям. При необходимости они также должны иметь возможность активно участвовать в формировании рамочных условий.

С другой стороны, сотрудники, участвующие в проекте в качестве исполнителей, должны разработать цели и процесс обучения для проекта вместе с организацией или клиентами [42. S. 64]. В основном, клиент и организатор должны договориться о цели экспериментального образовательного мероприятия, чтобы можно было приступить к конкретному планированию содержания.

Когда все приготовления сделаны и все необходимое для проекта организовано, наступает основной этап, который

ориентирован на осуществление деятельности. Важную роль играют процессы принятия решений, планирования и делегирования полномочий.

На этом этапе опыт применяется на практике. Здесь важно, чтобы педагог, проводящий обучение, имел возможность разработать ситуацию обучения таким образом, чтобы она затрагивала и бросала вызов психологическим, физическим, социальным и когнитивным способностям участников.

Серьезные и реальные ситуации с возможностью пограничных переживаний создают стимулы, которые призывают и побуждают участников к действию. Из опыта возникают переживания, которые необходимо осмыслить и освоить вместе с участниками. Этот аспект имеет центральное значение в экспериментальном образовании [53. S. 54].

Программа завершается на заключительной фазе – этапе решения и подведения итогов. Фаза рефлексии, на которой происходит интеграция, преодоление и осмысление пережитого опыта, является комплексным процессом. Это процесс обучения, результатом которого являются приобретение новых координат и установок для ориентации в мире и собственного поведения в жизни [53. S. 54].

В процессе переживания и размышления участник должен прийти к пониманию, которое он может впоследствии применить в повседневной жизни или в новой ситуации. Кроме того, сравнение субъективных моделей поведения и интерпретации важно для расширения самовосприятия, а также для развития реалистичного представления о себе.

По этой причине коммуникативный процесс играет важную роль на этапе рефлексии.

Большое внимание в реализации проектов и программ экспериментального образования уделяется развитию самоуправления и самоопределения участников. Для этого должны быть выполнены следующие условия:

- добровольное участие
- выбор на этапе планирования
- свобода принятия решения о степени сложности
- самоанализ и (со)разработка этапов оценки
- самоуправление группы [53. S. 87].

По мнению Клаве, экспериментальное образование начинается с потребностей молодых людей. Поэтому детей и молодых людей не следует принуждать к участию в проектах экспериментального образования. Должна присутствовать добровольность [42. S. 62].

Это означает, что человеку необходима свобода и варианты действий для того, чтобы учиться на ошибках или достижениях. Самостоятельная конфронтация с проблемами и ошибками позволяет испытывать позитивные и негативные чувства [53. S. 87].

Руководитель группы рассматривает себя как помощника в обучении, а не как источник знаний. Участников следует поощрять справляться с трудными ситуациями и извлекать из них уроки [54. S. 43]. Им дается возможность пробовать, идти разными путями, отклоняться от привычного пути, но и искать новый путь. Справиться с критикой и неудачей, а также похвалой и признанием – это эффект обучения,

который рассматривается как критерий успеха в мероприятиях по экспериментальному образованию [42. S.53].

Размышления необходимы для получения знаний. Благодаря анализу и оценке можно обработать и понять то, что было пережито. Только таким образом можно установить связи и получить понимание, знания и опыт.

Целевые группы должны быть отправной точкой для планирования и разработки образовательного мероприятия. Педагог должен адаптировать свои действия к потребностям и интересам участников. Это облегчает определение и достижение целей.

## **Глава 3. Оценка эффективности в педагогике переживаний**

### **3.1. Проблема трансфера в педагогике переживаний**

Оценка эффективности мероприятий по экспериментальному образованию продолжает оставаться предметом дискуссий. Важнейшим вопросом является перенос полученного опыта в профессиональную или повседневную жизнь, т. е. устойчивость таких программ.

В процессе обучения важную роль играет форма обработки полученного опыта. Педагоги, опирающиеся в своей практике на теорию переживаний, считают, что «в особых переживаниях заключена концентрированная педагогическая энергия, которая имеет длительный эффект или может быть выведена только в предсознание и вы-зваться в сознание по мере необходимости» [38].

Предполагается, что в определенных действиях, например, в действии «прыжки с парашютом», есть качество и глубина опыта, которые ведут непосредственно к достижению целей, таких как преодоление страха или осознание собственной компетентности. Это оправдывает включение этих видов деятельности в планирование образования. Утверждается, что опыт сам по себе оказывает формирующее воздействие и, таким образом, автоматически выполняет педагогическую функцию.

В научной литературе теория переживаний опровергается многими авторами, которые считают необходимым сознательную обработку опыта через рефлексию и перенос в повседневную жизнь участников. В ходе своего развития

современная педагогика переживаний разработала различные модели для поддержки этого переноса. В литературе по экспериментальному образованию можно найти три классические модели переноса обучения, которые предназначены для переноса сконструированных экспериментальных ситуаций в повседневную жизнь участников.

1. Модель «Горы говорят сами за себя» предполагает, что опыт автоматически оказывает влияние на повседневную жизнь участника. Педагог не участвует в активных событиях и только вводит задания. Ситуация построена таким образом, что результаты обучения являются необходимым следствием действий участников. Особые впечатления, такие как горы, море или лес, могут оказать очень сильное воздействие на участника. Мир – это бальзам для тела, души и ума [7. С. 140]. При вербальном общении переживания могут потерять свой эффект и не могут достаточно глубоко отпечататься в подсознании участников.

Несмотря на критику, что в этой модели невозможно проверить, были ли достигнуты цели, что не учитывается целевая группа и что не учитываются отношения в группе экспериментального образования, есть области, в которых использование модели «Горы говорят сами за себя!» имеет свои преимущества. Эта модель может быть использована во всех ситуациях, когда опыт очень интенсивный, имеет большую продолжительность воздействия и цель состоит в том, чтобы участник сделал свой собственный вывод об опыте.

Педагог должен быть осторожен, чтобы не прибегать к этой модели слишком часто. Его нужно использовать осознанно. Молчание, как риторический прием для создания особого настроения, должно быть способно произвести

эффект, который воспринимается и понимается участниками. Особый вызов для педагога заключается в том, чтобы развить чувство, когда наступает подходящее время для этого варианта рефлексии [44]. Участники имеют возможность открыть для себя опыт или переживание, не вербализуя его перед всеми членами группы и тем самым разрушая его уникальность.

2. Модель «Outward Bound Plus» предполагает, что когнитивная обработка возможна только через рефлексию в форме разговора после действия. Здесь пережитое дополняется размышлениями, и передача становится возможной благодаря этой когнитивной обработке опыта. Это повышает осведомленность об опыте, устанавливает связь между опытом и повседневной жизнью и инициирует изменение поведения участников.

Участник должен получить максимальную пользу от действия через разговор. По сравнению с первой моделью, работа более целенаправленна и повышается эффективность передачи опыта. Перед педагогом стоит задача адаптировать беседы к ситуации, потребностям участников и целям. Предполагается, что полученный опыт может стать знанием, если он интенсивно и структурированно обрабатывается [44].

Благодаря рефлексии педагог может понять состояние группы и вопросы, которые важны для ее членов, чтобы ориентировать свои дальнейшие действия в соответствии с этими требованиями.

Еще одним преимуществом является тот факт, что рефлексия может предотвратить нежелание участника перерабатывать свой опыт в соответствии с целями обучения. Если участник не справляется с заданием и делает вывод, что

он терпит неудачу, педагог может сосредоточиться на том, как справиться с поражением, чтобы он извлек из этой ситуации уроки для преодоления поражений в своей личной жизни [44].

Эта модель может быть неэффективной с целевой группой, которая не может или не хочет общаться и излагать свои мысли вербально. Экспериментальное образование может потерять свою привлекательность также из-за чрезмерной рефлексии, [7. С.145].

3. Метафорическая модель. Наиболее известным представителем этой модели является Стивен Бэкон. Она является самой новой из трех моделей. В ней учтена критика двух других моделей. Цель этой модели – разработать ситуации таким образом, чтобы они имели максимально возможное структурное сходство с реальностью повседневной жизни участников. Это возможно благодаря тому, что всегда устанавливается прямая связь с повседневной жизнью.

Перенос в повседневную жизнь участника может быть упрощен с помощью модели метафорического обучения, поскольку о переживаниях не говорят излишне долго или слишком подробно. Используются метафоры, максимально изоморфные опыту и вытекающим из него целям обучения. Изоморфный в данном контексте означает структурно схожий и, следовательно, более легко переносимый. Само действие может быть использовано в качестве метафоры, если оно изоморфно и легко переносится в повседневную жизнь без необходимости последующей вербальной передачи [7. С.147].

Таким образом, метафоры служат мостом между миром опыта и миром повседневной жизни. Участникам должна быть предоставлена возможность самим попробовать создать

трансфер. В разговорах с участниками, в которых они приводят сравнения из своей повседневной жизни, педагог может услышать, насколько успешным был перенос [44]. В зависимости от цели можно и нужно создать функциональную метафорическую ситуацию.

Таким образом, метафорическая модель представляет собой современное состояние разработки концепций в экспериментальном образовании. При этом подходе в центре внимания оказываются действия, которые происходят на самом деле, с претензией на то, чтобы их дизайн был максимально изоморфен реальности жизни участников.

Эта модель предполагает, что перенос в повседневную жизнь возможен без рефлексии в силу изоморфизма, но это не делает рефлексии излишней, скорее она представляет собой дополнительную возможность поддержать процесс обучения, при котором центр смещается в пользу действия.

С. Прист подхватывает подход С. Бэкона и представляет еще более дифференцированную структуру. Он разработал шесть методологических подходов на основе четырех типов программ («дизайнов программ») и отличил их друг от друга:

- рекреационные программы с акцентом на аффективные цели («изменить то, что люди чувствуют»).
- образование («образовательные программы») с акцентом на когнитивные цели («изменить образ мышления людей»)
- обучение («развивающие программы») с акцентом на поведенческие цели («изменить образ поведения людей») и

• терапия («терапевтические программы») с акцентом на терапевтические цели («изменить то, как люди плохо себя ведут»). [7. С.153].

Он выделяет два основных блока, которые относятся к взаимодействию действия и размышления, опыта и развития. Первые три методологических подхода направлены на модификацию поведения (изменение того, как люди ...) после занятий, в то время как модели четыре, пять и шесть используют силы развития уже до, во время и через учебные ситуации.

- Чистое обучение действием (обучение и действие)
- Комментированное обучение действием (обучение через рассказ)
- Обучение через размышление (обучение на практике)
- Направленное обучение действием (направление с рефлексией)
- Метафорическое обучение действию (подкрепление в размышлении)
- Косвенно-метафорическое обучение действием (перенаправление до размышления) [7. С.154-155].

Участникам нравятся (в большей или меньшей степени) различные виды деятельности, они изучают новые техники, например, прыжки с парашютом. Вопрос о том, узнают ли они что-то о себе, о своих отношениях с другими людьми или о том, как справляться с проблемами повседневной жизни, никак не рассматривается и не входит в сферу деятельности педагога. Он сосредоточен в основном на организационных аспектах, вопросах безопасности и обучении новым навыкам.

В случае комментированного обучения действием задача педагога совершенно иная. После окончания занятия педа-

гог (в качестве эксперта) подводит итог основным целям обучения и объясняет участникам, как реализовать полученный опыт. «Вы узнали, что необходимо взаимное внимание, ваше планирование было плохим, в следующий раз убедитесь, что вы хорошо планируете и делаете это вместе». Такая обратная связь часто воспринимается участниками порой как демотивирующая и всезнающая.

В отличие от двух других подходов, в обучении действием через рефлексию участники активно вовлечены в процесс обработки учебного опыта. Рефлексивные вопросы, такие как «Как вы справились? Чему вы научились? Что бы вы сделали по-другому в следующий раз? Знаете ли вы похожие ситуации из вашей повседневной жизни?» должен побудить участников выразить свои мысли и чувства и узнать больше о себе и других.

Директивное обучение действием сильно отличается от представленных до сих пор моделей обучения: если в предыдущих моделях опыт оценивался после, то теперь возможные направления развития обсуждаются уже до начала деятельности; во время деятельности диспозиции должны быть проверены на практике. Могут быть рассмотрены следующие аспекты:

- Обзор: Что было достигнуто и чему научились в ходе прошлой деятельности?
- Справка: Чему можно научиться в ходе следующего занятия?
- Мотивация: Почему этот опыт важен, как он связан с повседневной жизнью?

- Функциональные возможности: Какое поведение, скорее всего, принесет наибольший успех?

- Препятствия: Какое поведение скорее всего будет мешать (контрпродуктивным)?

Педагог использует целенаправленные вопросы, чтобы еще до начала занятия проработать основные, по его мнению, вопросы развития: «Чему ты можешь научиться на этом занятии? Почему важно это знать? Каковы преимущества такого опыта для будущего?».

В метафорической модели обучения действием изменение поведения также является целью до или во время деятельности. В отличие от четвертой модели, здесь есть вступление, которое представляет деятельность участникам «изоморфно» – аналогично реальности жизни участников.

Косвенное метафорическое обучение действию может быть использовано в ситуациях, когда участники группы уже должны распознать намек на повседневную жизнь в инструкции к действию, например, через метафору или историю, и сознательно или бессознательно связывают свое поведение во время действия с повседневными ситуациями.

Оценка после действия предлагает возможность переноса, но центр смещается в пользу действия. В будущем участник может опираться на полученный опыт и усвоенные поведенческие модели в ситуациях повседневной жизни, которые изоморфны ситуации экспериментального образования.

Существует широко распространенное мнение относительно рамочных условий мероприятий экспериментального образования, которые необходимы для достижения эффекта или возможности переноса. В отношении оптимальных усло-

вий для эффективного опыта или успешной передачи можно резюмировать следующие моменты:

- Формулирование целевых критериев
- Действие и рефлексия
- Последующее действие или поддержка после действия, чтобы избежать «посткурсового спада» и сопровождать процесс передачи
- Внимание к возможному сопротивлению измененному поведению, которое исходит из личного окружения человека
- Интеграция действий экспериментального образования в сеть служб поддержки, близких к повседневной жизни [67].

Мероприятия экспериментального образования должны быть хорошо продуманы и спланированы и вышеупомянутые моменты должны быть в равной степени учтены при планировании и реализации.

Таким образом, вопрос трансфера очень тесно связан с вопросом эффективности экспериментального образования. Проблема заключается в том, что этот процесс невозможно контролировать извне, поскольку каждый человек конструирует свою собственную реальность и соответствующим образом относится к тому, что он пережил [67. S. 80].

Специфический перенос предполагает передачу знаний и опыта, специфических для конкретного предмета, что почти всегда связано с относительно небольшим расстоянием между учебной средой и ситуацией применения. Этот тип переноса, как правило, происходит в профессиональной жизни. Неспецифический перенос предполагает изучение общих принципов или моделей поведения и применение их в различных повседневных ситуациях. Здесь разрыв между учебной средой

и повседневной ситуацией уже гораздо больше. Метафорический перенос пытается сократить разрыв между учебной средой и повседневной ситуацией, используя метафоры, адаптированные к участникам. Существующая проблема преобразуется в метафору, которая может принимать форму объекта, истории или т. п.

### **3.2. Требования к профессиональной подготовке педагогов**

Экспериментальное образование – это, прежде всего, организация педагогически эффективных ситуаций, способствующих развитию. Особая задача педагога заключается в профессионально обоснованном, ответственном планировании и реализации сценариев экспериментального обучения.

Квалификация и профессионализм педагогов имеют особое значение при разработке, планировании и проведении мероприятий. Педагоги должны не только обладать необходимыми навыками в организации и проведении мероприятий, но и уметь «интерпретировать проблему конкретного случая», принимая во внимание свои теоретические и практические знания.

Педагоги должны быть в состоянии обосновать и оценить, почему они организовали специальную практику приключений и какие образовательные потенциалы могут быть извлечены из нее, с учетом специфики всей группы и отдельных участников. Компетентность профессионалов в отношении соответствующей «проблемной ситуации», которая всегда связана с конкретными участниками, необходима для планирования приключенческих мероприятий, выбора мето-

дов, концепции педагогических действий и ее реализации, а также для фаз рефлексии после приключенческих ситуаций.

Экспериментальное образование реализует личностно-ориентированный подход, то есть работа осуществляется с различными группами и возрастными группами, людьми с ограниченными возможностями, в конечном счете, всегда с самобытными личностями. Сфера деятельности столь же обширна. Это относится, прежде всего, к выбору средства: парусный спорт, скалолазание, походы, спелеология и другие занятия в помещении или на открытом воздухе.

Специальное назначение этих видов деятельности также остается изменчивым. Например, активность скалолазания подходит для различных целей и целевых групп в сфере досуга, образования или социального сектора, например, для профилактики и реабилитации здоровья или для развития командных навыков в контексте тренировок на открытом воздухе в рамках обучения на предприятии и дальнейшего образования.

Ввиду разнообразия сфер деятельности специализация неизбежна. Без интенсивного изучения соответствующей целевой группы, ее соответствующих возрасту потребностей или способностей, без достаточной психологической проницательности, знания социального контекста, без понимания специфических возможностей выбранного средства, образовательные воздействия остаются произвольными, фрагментарными, их влияние является неопределенным.

Поэтому каждый, кто работает квалифицированным педагогом в контексте педагогики переживаний, должен ограничить сферу своей деятельности. В противном случае они

потеряют доверие и репутацию и в конечном итоге нанесут ущерб делу экспериментального образования. Для того, чтобы грамотно реализовывать программы экспериментального образования, необходима двойная квалификация. Например, в скалолазании необходимо не только быть специалистом по скалолазанию, но и реализовать себя как педагог. Именно эта комбинация и составляет профиль специфических требований.

Чтобы получить общее представление о требованиях к педагогу, работающему на основе переживаний, необходимо объединить и обобщить компетенции соответствующих областей экспериментального образования. На первый взгляд, это компетенции, которые применимы ко всем специалистам в сфере образования. Педагог должен обладать такими требованиями и компетенциями, как особые личные качества, базовые педагогические и психологические знания и навыки [38. S. 274].

В целом, существует четыре измерения профессиональной компетентности педагога, работающего в контексте экспериментального образования.

- Техничко-инструментальные навыки

Пример веревочного курса: знание элементов веревочного курса, правильное обращение с материалами и оборудованием, владение процедурами и техникой крепления, управление рисками и безопасностью, учет экологического контекста и т. д.

- Базовые педагогические знания

Знание педагогических, психологических, социологических основ: теории обучения, развитие личности, образова-

тельные процессы, коммуникация, групповая динамика, стили образования и лидерства и т. д. Педагог должен знать, какие средства он может использовать для достижения каких целей и почему он хочет их достичь. Он должен уметь применять свои педагогические знания к группе индивидуально и реализовывать их соответствующим образом.

- Дидактические навыки проектирования

Планирование, реализация, оценка(анализ) сценариев экспериментального образования. Разработка программы, анализ исходной ситуации, согласование целей, ориентация на целевую группу, выбор соответствующего средства и специальной деятельности, драматургия организации обучения, контроль качества.

- Активная поддержка процессов

Обеспечение физической и психологической безопасности, косвенная или прямая поддержка, наблюдение за процессом и вмешательство при необходимости, задачи в качестве посредника: рефлексия, средства передачи и т. д. Педагог побуждает группу самостоятельно справиться с поставленными задачами и несет большие обязательства перед группой, например, в сопровождении эмоциональных процессов. Важным является адекватное руководство, контроль и осознание безопасности, владение методами рефлексии и вмешательства [38. S. 275].

А. Кёниг и С. Кёниг выделяют три группы компетенций в качестве квалификационных характеристик хорошо подготовленных педагогов:

- технико-инструментальные компетенции (hard-skills),

- социально-педагогические компетенции (softskills) и
- развитие личности (meta-skills) [45. S. 72–73].

Технико-инструментальные компетенции гарантируют высокий стандарт безопасного и профессионального обращения со средствами экспериментального образования и снижают потенциальную опасность. Физическое и психическое здоровье, а также стойкость педагогов необходимы для того, чтобы обеспечить более высокий уровень работы у участников, и гарантировать ответственные действия со стороны руководства даже в стрессовых ситуациях. Кроме того, опытные педагоги должны обладать глубокими знаниями в области первой помощи и экологии [45. S. 73].

Социально-педагогические компетенции учитывают знания и навыки в области теории обучения, разработки и организационной концепции, рефлексии, оценки и вербализации, а также лидерского поведения, групповой динамики. Мягкие навыки требуют рефлексивного опыта, который включает в себя знание теорий кризисного управления и коммуникации.

Мета-навыки понимаются как ключевые квалификации, которые должны быть развиты на основе опыта в сфере экспериментального образования. Мета-навыки могут быть поняты как интегративный компонент мягких навыков и технико-инструментальных навыков и, таким образом, являются более сложными. [38. S. 258].

В отличие от четко описанных профессиональных компетенций педагога, составить обязательный профиль личности практически невозможно. Личностная компетентность также включает в себя готовность разобраться с собственной

биографией, чтобы не передавать бессознательно действующие, подавленные мотивы на других участников.

Б. Хекмайер и В. Михль пытаются создать интегрированный профиль компетенций педагога [38. S. 275, 276]:

- хорошее базовое отношение к природе и окружающей среде,
- знание специфических факторов групповой динамики;
- знания и навыки в области организации путешествий;
- опыт и навыки кризисного управления;
- знание экологических пространственных условий,
- навыки самоменеджмента в экстремальных условиях;
- практические навыки по конкретным проектам;
- навыки лидерства в партнерских структурах;
- эмпатичное отношение к молодежи;
- идентификация с образовательной миссией;
- природный авторитет.

В качестве примера в приложении 2 представлены основные квалификационные требования к педагогу, который работает с участниками в горах. (см. прил 2) [52].

Таким образом, в целом, можно выделить три особые компетенции педагога, работающего на основе переживаний: технико-инструментальные, социально-педагогические, личностные. Наибольшее значение имеют социально-педагогические и личностные компетенции. Личность объединяет

компетенции, которые обычно называют ключевыми квалификациями. Квалификация и подготовка педагогов имеет большое значение, поскольку планирование, реализация и рефлексия таких мероприятий требует не только технической спортивной компетентности, но и психолого-педагогической компетентности и соответствующих лидерских качеств. Педагоги могут быть организаторами программы, руководителями группы, спутниками и товарищами по приключениям, экспертами в области природных видов спорта, фасилитаторами процесса в группе, а иногда просто частью группы.

### **3.3. Возможности и границы педагогики переживаний**

Педагогика переживаний находится сегодня в центре многих дискуссий. Она в основном встречает положительный отклик, поскольку она поддерживает целостные процессы обучения и бросает вызов участникам. Сначала педагогика переживаний возникает как направление в помощи молодежи, а сегодня применяется для повседневной, педагогической и социальной практики.

Причиной успеха педагогики переживаний является ее связь с нашим современным обществом приключений, в котором опыт стал подходящей и функциональной основой социализации. Приключения требуют и поощряют собственную инициативу детей и молодежи и пробуждают радость от собственной деятельности. Однако У. Бек ставит под сомнение эффективность педагогики переживаний. По его мнению, педагогика переживаний – это бегство от общества и уединение в идиллии природы. Педагогика переживаний не имеют

ничего общего с вызовами общества и создает нереальный параллельный мир [53. с. 24].

Х. Паффрат различает следующие положительные стороны педагогики переживаний:

- Стимулирующий методологический принцип, как побуждение к драматургическому проектированию процессов обучения, как дополнение к существующему разнообразию методов.

- Альтернативные предложения как противовес медиа и потребительскому поведению в обществе переживаний. Эти предложения педагогики переживаний дают возможность охватить молодежь, группы и социальные слои, которые не заинтересованы в образовании или испытывают его недостаток.

- Концепция целостного образования, которая позволяет выполнять балансирующую функцию по сравнению с односторонней когнитивной передачей знаний и школьным обучением.

- Эффект смелости и доказательств своей правоты, который обеспечивается благодаря ориентации мероприятий экспериментального образования на действие. Смелость и испытание требуют и поощряют личную инициативу и пробуждают радость от собственной деятельности.

- Испытательный полигон для самоответственных действий, т. к. предоставляется пространство для самостоятельных ответственных действий, дается возможность наладить социальные контакты, взять на себя ответственность за себя и других.

- Антропологический контекст поддерживает подход экспериментального образования к природе человека, в котором заложено стремление человека отправляться в качестве «*homo viator*» в путешествие в неизвестность, открывать мир и себя [53. S. 25-26].

Несмотря на ряд положительных аспектов педагогики переживаний также отмечаются ее «проблемные зоны». Существуют проблемы как теоретического, так и практического характера. Хотя имеются попытки концептуально обосновать переживание и приключение для педагогического процесса, тем не менее наблюдается дефицит теории.

Трудно найти принятое всеми экспертами определение термина педагогика переживаний. Каждый ученый или педагог определяет педагогику переживаний по-разному, что является результатом отсутствия четкости ее определения. По этой причине педагогика переживаний находится в поиске своей образовательной миссии для общества. Она должна четко дифференцировать себя в теории и показать, что существует четкая взаимосвязь между переживанием и образованием.

Среди условий профессионализации педагогики переживаний должны также находиться научные обоснования для этой практики. Теоретическое обоснование педагогики переживаний должно вестись в трех направлениях: педагогическом, социально-научном, исследовательском. По мнению П. Зоммерфельда педагогическое обоснование предполагает обогащение теории педагогики переживаний, построенной на идеях К. Хана, идеями других известных авторов (Макаренко, Винекен, Айхорн, Дьюи).

Педагогическое обоснование педагогики переживаний должно также осуществляться на основе уточнения и систематизации понятий, а также структурирования элементов рабочих полей деятельности. Социально-научное обоснование означает использование современных теорий взаимодействия человека с окружающей средой для укрепления позиций педагогики переживаний. Исследовательский аспект обоснования включает использование методик, направленных на оценку эффективности педагогических действий [60. S. 396–397].

В связи с тенденцией общества к ориентации на опыт и возникающим дефицитом переживания и восприятия жизни, самая большая опасность экспериментального образования видится в том, что метод становится самоцелью. На первый план выходит переживание, а не содержание, передаваемое в процессе обучения. Таким образом, опыт становится главным желаемым эффектом. Опыт стал модным термином, что приводит к потере его реального значения. Критические возражения касаются именно этого пункта.

В наше время почти все воспринимается как опыт и оказывает определенное влияние на каждого человека. Суть педагогики переживаний «заключается в создании определенных условий, в которых возможно получение опыта. Таким образом, эффект от предложений педагогики переживаний проистекает не из самого поля приключений, а из специфического способа их использования, представления и комбинирования» [54. S. 85]. Точные формулировки целей, ожиданий и конкретных результатов являются важными предпосылками в педагогике переживаний.

В этом контексте существует опасность экспериментального образования как производства зрелищных

событий. Это, в свою очередь, будет способствовать коммерциализации экспериментального образования, и ориентации на экономические интересы. Расплывчатость термина «экспериментальное образование» открывает путь для коммерциализации, и которая зачастую направлена только на сиюминутный «кайф», а не на более глубокие процессы обучения.

Ф. Паффрат видит проблему педагогики переживаний в игнорировании внутреннего развития и процессов обучения. Она фокусируется в первую очередь на внешней деятельности, что связано с недостатками теоретической базы, а также с компетентностью и профессиональной подготовкой педагога [53. S. 25].

Педагогика переживаний нашла особое место в социальном образовании, она играет важную роль в интенсивных мероприятиях, направленных на социальное воспитание личности и группы. Мероприятия педагогики переживаний заставляет молодых людей осознать свои границы, а также укрепить свою личность. Однако эффект влияния подобных программ также подвергается серьезной критике.

Одно из самых частых обвинений в адрес педагогики переживаний заключается в том, что она не может доказать свою эффективность в плане развития личности, укрепления уверенности в себе и т. д. Еще одной проблемой педагогики переживаний является проблема переноса. Этот вопрос справедливо рассматривается практически во всей профессиональной литературе. Она справедливо сталкивается с обвинением в том, что долгосрочный эффект мероприятий еще недостаточно доказан. Компетентное поведение считается таковым только тогда, когда человек грамотно применяет его в повседневной жизни после ситуации обучения и это

приводит к долгосрочному изменению поведения в социальных ситуациях.

Помимо обучения на основе переживаний необходимо сопровождать участника в его повседневной жизни, чтобы можно было поддержать его в реализации освоенного в его повседневной жизни. Использование трансферной модели, какой бы хорошей она ни была, не может заменить поддержку в повседневной жизни.

Педагогика переживаний ориентирована в основном на юношей, которые склонны к приключениям и экстремальным видам спорта. Мужской идеал воспринимается как норма для педагогики переживаний. Для девочек и женщин педагогика переживаний предоставляет значительно меньше возможностей [32. S. 250]. Только начиная с 1968 года принимались девушки на курсы Outward Bound, но без анализа того, подходит ли для девушек педагогика, ориентированная на приключения и риск. В связи с феминистской критикой в 1970-х годах в самых разных областях социальной практики появились подходы к работе с девочками. Только в середине 1980-х годов экспериментальное образование было ориентировано на то, чтобы удовлетворить специфические потребности девочек.

Б. Хекмайер и В. Михль подчеркивают возможности экспериментального образования для обоих полов, которые они видят в таких центральных принципах, как ориентация на действие, ориентация на группу или действие и рефлексия [38. S. 257].

Проекты приключенческого и экспериментального образования должны всегда учитывать различные жизненные ситуации, потребности и предпосылки мальчиков и девочек.

Гендерный аспект также должен учитываться при планировании мероприятий по экспериментальному образованию, чтобы создать рамочные условия для позитивного опыта и приключений как для девочек, так и для мальчиков.

Поэтому при планировании и проектировании образовательных мероприятий важно выстраивать такие ракурсы и перспективы, чтобы учитывалась логика предмета, которая всегда имеет гендерную специфику. Эти гендерные перспективы открывают конкретные отправные точки для интеграции приключенческих начинаний как в практику совместного обучения, так и в гендерно сегрегированную практику работы с девочками и мальчиками в открытой детской и молодежной работе [58].

М. Галуске также видит возможности для преодоления гендерного неравенства в практике педагогики переживаний через работу с гендерно однородными группами, рассмотрения гендерных ролей в гендерно неоднородных группах, а также соответствующего дозирования риска и открытия нового содержания специально для девочек и мальчиков [32. S. 250].

Таким образом, если обобщить различные критические возражения, то на первый план должны выйти два аспекта. С одной стороны, отсутствует достаточная теоретическая база, а с другой – мало доказательств эффективности проектов и концепций [53. S. 26].

## Заключение

Педагогика переживаний – это направление в зарубежной педагогике, которое первоначально появилось в школах как противодействие «интеллектуальному» обучению. На современном этапе методы педагогики переживаний в основном используются во внешкольных учреждениях, особенно в работе с молодежью, но также есть предложения в области образования для взрослых, в терапевтической сфере или для людей с ограниченными возможностями. До сих пор преобладали занятия спортом на природе, но все большее внимание привлекают и городские программы, направленные на открытие города как экспериментального пространства (например, City Bound).

Элементы педагогики переживаний также используются в школах – особенно в спорте, на экскурсиях и частично на уроках. Сегодня педагогику переживаний часто называют образованием на открытом воздухе из-за существующей тенденции использовать предложения природы. Это обозначение отражает лишь часть того, чем на самом деле является педагогика переживаний, поскольку ее потенциал также может быть направлен на культурные, художественные или даже технические области.

Педагогика переживаний опирается на особый опыт, который производит глубокое впечатление и имеет длительный эффект. Содержание обучения не дается педагогом чисто теоретически, оно должно быть пережито целостно и вытекать из реальной ситуации. Большинство программ образования рассчитаны на группы. Группа делает социальное обучение

необходимым и в то же время является основной предпосылкой для успеха индивидуального обучения.

Средствами педагогики переживаний являются экстремальные виды спорта, такие как альпинизм, пеший туризм, каякинг, горные походы и т. д., а также игры на сотрудничество или инициативу. Существуют различные модели того, как эта деятельность должна наиболее эффективно приводить к долгосрочным результатам обучения, имеющим отношение к повседневной жизни. Однако, в отличие от чисто развлекательных видов спорта, решающим фактором для программ педагогики переживаний является то, что мероприятия всегда связаны с образовательной целью.

Центральное замечание относительно педагогики переживаний является то, что не всегда переживание можно педагогизировать. Переживание – это субъективная категория, которая обусловлена субъективным восприятием личности. Центральной проблемой педагогики переживаний является трансфер жизненного опыта, невозможности его переноса в повседневность. Это обусловлено тем, что бытовая ситуация обычно намного сложнее учебной, при кратковременных педагогических мероприятиях нельзя проектировать долгосрочные учебные процессы [17. С.116].

Реализация акций и проектов педагогики переживаний на практике связана с поиском и использованием ресурсов, а именно персонал, материалы, время. Прежде всего, в видах спорта как каноэ, скалолазание, специалист нуждается в специальных материалах. Поэтому необходимо сотрудничество с организациями и институтами, которые обладают этими ресурсами. Также необходимо выбирать такие направления деятельности, в которых потребность в ресурсах не совсем

высока. Подготовка мероприятий требует с одной стороны больших затрат времени, а с другой стороны предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности специалистов [50. S. 811].

Оценивая роль и место педагогики переживаний, следует подчеркнуть ряд моментов, которые делают это направление в педагогике, несомненно, актуальным и востребованным в современных реалиях отечественного образования.

1. Следует отметить, что педагогика переживаний предоставляет широкие возможности применения полученных знаний на практике, приобретения их в процессе взаимодействия с различными препятствиями и барьерами. Это своего рода обучение на опыте [14].

Поэтому основой жизнедеятельности является экспериментирование, т.е. собственная активность людей по решению различного рода проблем и как следствие получение нового опыта. Опыт понимается как сумма переживаний и из него вырастает процесс познания и практического изменения собственной жизни. Можно рассматривать этот подход как путь к формированию способностей у личности к самопомощи.

2. Широкие возможности открываются в использовании данного подхода в работе с трудными подростками. Характерной особенностью подростков является стремление к риску и приключениям. Кроме того, педагогика переживаний предлагает серьезные испытания для личности, преодоление которых может способствовать развитию уверенности в себе, стимулированию радости от новых возможностей и контроля над собой. Обучение происходит в ситуациях, имеющих «серьезный характер».

Серьезный характер ситуации связан с тем, что речь идет о необходимости удовлетворения элементарных жизненных потребностей (пища, сон, психологическая безопасность и т. д.), а также в преодолении «пограничных ситуаций», требующих от личности предельных усилий. Учебные ситуации также разработаны таким образом, чтобы участники могли учиться в наглядном мире, который уменьшает сложность повседневной жизни и облегчает ее понимание.

3. Педагогика переживаний предлагает подход, который отличается целостностью воздействия на личность. Целостность на уровне личности обеспечивается через использование принципа «Сердце, рука и разум» (К. Хан), который принимает во внимание когнитивное, эмоциональное и сенсомоторное измерения обучения [68. S. 152].

Сочетание когнитивных, физических и эмоциональных элементов предоставляет участникам лучшие возможности для обучения, чем одностороннее когнитивное обучение. Когнитивные структуры формируются во время обсуждения планирования и оценки, физические усилия требуются во время реализации, а эмоции вызываются в ситуациях переживаний.

4. Существует множество возможностей получить опыт компетентного поведения в целостном виде. Целостность также достигается на уровне социальных связей, через совместную, групповую работу и переживание чувства «Мы».

Групповая работа обеспечивает как чувство защищенности участников, так и способствует оперативному решению возникающих проблем. Поэтому педагогика переживаний является мощным средством социального воспитания молодежи, использования ее в целях превенции и коррекции отклоняющего поведения.

5. Педагогика переживаний не только удовлетворяет потребности людей в современном обществе в желании испытать что-то, чтобы они вновь сосредоточились на «главном» в жизни: сплоченности, терпимости, альтруизме, уважении к другим и умеренном подходе к потреблению.

Педагогика переживаний дает шанс направить сценарий общества в другое русло с помощью особого вида опыта: испытать и научиться чему-то не только для того, чтобы улучшить собственные условия жизни, но и для того, чтобы использовать собственные компетенции для позитивных изменений в мире.

## Литература

1. Гадамер, Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Дильтей В. Описательная психология. СПб. Алетейя. 1996. –160 с.
3. Дильтей, В. Собрание сочинений в 6 т. Теория литературы / Пер. с нем. Под ред. В.В. Бибихина и Н.С. Плотникова. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2001. 531 с.
4. Дьюи, Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
5. Зиммель, Г. Избранное. Т.2. Созерцание жизни. – М.: Юрист, 1996. – 607 с.
6. Кноп Г. «Дети» Гитлера: воспитанники Гитлерюгенда. – М.: Родина, 2020. – 320 с.
7. Михль В. Педагогика переживания. М. : УРСС: Книжный дом «Либроком». 2014. – 200 с.
8. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
9. Сент-Экзюпери А. Маленький принц. Фрунзе. 1982. - 42 с.
10. Соловьев Г.Е. Парадигмы зарубежной педагогики: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2022. - 143 с.
11. Соловьев Г.Е. Педагогика переживаний в структуре образовательного пространства //Социальное образование в условиях интеграции России в мировое образовательное

пространство. Сб. материалов XII Всероссийского социально-педагогического конгресса. М.: Изд-во РГСУ, 2012. с.93-95.

12. Соловьев Г.Е. Педагогика переживаний и социальная работа: грани взаимодействия Педагогика переживаний и социальная работа: грани взаимодействия// Отечественный журнал социальной работы. 2020. №3. С.61-68.

13. Соловьев Г.Е., Аверин А.Н. Уличная социальная работа с молодежью в Германии и России: учебное пособие. - Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2021. - 128 с.

14. Соловьев Г.Е. Косатева Н.Н. Обучение на опыте. Методическое пособие Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. - 118 с.

15. Торо Г. Уолден, или Жизнь в лесу. М.: «Панглосс», 2019. -447 с.

16. Хан К. Четыре элемента педагогики переживаний// Социальная педагогика в Германии (XX век) : хрестоматия / Под науч. ред. Г. Е. Соловьева. - Ижевск :Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – с. 32-35.

17. Шульженко А.К. Педагогика переживаний в Западной Европе//Педагогика. 2017. №2. С. 113-118.

18. Bach Н., Bach Т. Erlebnispädagogik im Wald Arbeitsbuch für die Praxis. 3., durchgesehene Auflage 2016. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München. -222 s.

19. Badry E. Die Gründer der Landerziehungsheime// Scheuerl Н. (Hg) Klassiker der Pädagogik. B.2. Von K.Marx bis Jean Piaget. 1 Aufl. München.: Verlag C.H.Beck. 1979. s.152 – 174.

20. Birnthal M. Wurzeln und Ausläufer der Erlebnispädagogik. Zur Problematik körperzentrierter und naturbezogener Leitbilder in der Erlebnispädagogik. Diss. Universität zu Köln 2010. – Internet: [kups.ub.uni-koeln.de/3141/1/Diss.\\_Birnthal.\\_Birnthal.pdf](http://kups.ub.uni-koeln.de/3141/1/Diss._Birnthal._Birnthal.pdf)

21. Becker, P. Das Abenteuer als eine Kategorie von Bildung // Bietz J., Laging R., & Roscher M. (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler. 2005. S. 227–249.

22. Becker P. Das alte und das neue. Konsequenzen technologischer Entwicklungen für die Abenteuer-Pädagogik. Marburg, September 2004: <http://www.bsj-marburg.de>.

23. Becker P. Das fremde ist immer und überall. Zur Unverzichtbarkeit des Fremden im Bildungsprozess und seiner Beziehung zum Abenteuer. September 2007: <http://www.bsj-marburg.de>

24. Becker, P. Das Besondere und das Allgemeine oder Jugendhilfe und Schule. Leib-sinnliche Krisen und Erfahrungen im Abenteuer als konstitutive Elemente des Bildungsprozesses und Gegendrift zur schulischen Unterrichtsorganisation// Laging R., & Pott-Klindworth M. (Hrsg.) *Bildung und Bewegung im Schulsport*. Butzbach. 2005. S. 72–96.

25. Becker P. From ‘Erlebnis’ to adventure: a view on the German Erlebnispädagogik // Humberstone B., Prince H. and A. Henderson K. . *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* . New York : Routledge, 2016. p.20 -30

26. Becker P. In den Wald. Einige Anmerkungen zur Bedeutung von Wald und Wildnis in der Jugendarbeit// <http://www.bsj-marburg.de>

27.Becker P.Vom Erlebnis zum Abenteuer//Sportwissenschaft 31. 2001., S. 5-16

28.Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart. 1959. 153 s.

29.Bollnow O.F. Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogische Anthropologie. Heidelberg.1966. 169 s.

30.Cramer K. Erleben, Erlebnis//Richter J. (Hg) Historisches Wörterbuch Philosophie. Bd.2. 1972. s.702-711.

31.Düppe A: Outdoor-Training als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme – unter besonderer Berücksichtigung seiner historischen Entwicklung. Diss. Universität der Bundeswehr München 2004. – [ub.unibw-muenchen.de/dissertationen/ediss/dueppe-anuschka/inhalt...](http://ub.unibw-muenchen.de/dissertationen/ediss/dueppe-anuschka/inhalt...)

32.Galuske M. Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim. Juventa. 2002. – 367 s.

33.Gilsdorf R. Erlebnispädagogik auf dem Weg zurück in der Schule// Homfeldt H.G. (Hg) Erlebnispädagogik. Hohengehren. 1993. s.101-113.

34.Feige, K. & Deubzer, B.. Praxishandbuch City Bound. Erlebnisorientiertes soziales Lernen in der Stadt. Augsburg: Ziel. 2004.

35.Fischer T., Ziegenspeck J. Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt. 2000.-376 s.

36.Flükinger E. Erlebnispädagogik in der Schulsozialarbeit – wie geht das?//[www.planoalto.ch/wp-content/uploads/2019/06DA\\_NDS7\\_Lisa\\_Flueckinger.pdf](http://www.planoalto.ch/wp-content/uploads/2019/06DA_NDS7_Lisa_Flueckinger.pdf).(дата обращения 12.08.2020).

37.Hüb P. Die Stadt erleben – 50 erlebnispädagogische Aktionen für Menschen mit Beeinträchtigungen. Mit 19 Abbildungen und 1 Tabelle. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München., 2019.- 118 s.

38.Heckmair, B., & Michl, W. Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. 4., überarb. Aufl. Neuwied und Kriftel. 2002.-318 s.

39.Hildmann J. simple things – einfachwirkungsvoll Erlebnispädagogischarbeiten mit Alltagsmaterial Ernst Reinhardt VerlagMünchen Basel.2017.- 131 s.

40.Höltershinken D. Der Begriff des „Erlebnisses“ bei A. Fischer//Bildung und Erziehung.,1968. 23.№ 2. C. 219-226.

41.Jagenlauf M. Outward Bound – Zur «Modernität» der Erlebnispädagogik Kurt Hans// Bildung und Erziehung. 1989. 42. №2. S. 203-219.

42.Klawe W., Bräuer W. Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Juventa Verlag. München. 1998. - 208 s.

43.Knoll M. Kurt Han – ein wirkungsmächtiger Pädagoge//Pädagogisches Handeln/ Wissenschaft und Praxis im Dialog. 2001.5. H.2. s. 65-76.[www.w114o71px.homepage.t-online.de/40750.html](http://www.w114o71px.homepage.t-online.de/40750.html). (дата обращения 12.08.2020).

44.Koch A. Abenteuer mit Migrantinnen & Migranten Einerlebnisorientiertes Konzept für die Interkulturelle Arbeit. Centaurus Verlag& Media KG, Freiburg 2012. - 177 s.

45.König S. & König A. Outdoor-Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam, Augsburg: ZIEL, 2002. - 260 s.

46.Köpke F. Abenteuerpädagogik und strukturelle Bildungstheorie. Ein Versuch der Präzisierung des Bildungsbegriffs

in der Theorie der Abenteuerpädagogik, München, GRIN Verlag, 2011, <https://www.grin.com/document/339007>

47. Michl W., Seidel H. (Hg.) Handbuch Erlebnispädagogik. 2018. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München - 387 s.

48. Münchmeier, R. Erfahrungsorientierte Pädagogik in Jugendhilfe und Schule // Schirp J., & Thiel I (Hrsg.), Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Entwicklungsanforderungen und Zukunftsperspektiven der Erlebnispädagogik. Tagungsdokumentation der 5. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik. Butzbach-Griedel. 2004. S. 21–34.

49. Nikolai W. Erlebnispädagogik in der Straffälligenhilfe // Homfeldt H.G. (Hg) Erlebnispädagogik. Hohengehren. 1993. s. 82-90.

50. Nörtshäuser K. Erlebnispädagogisch orientierte Ansätze // Fülber P., Münchmeier R (Hg) Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte. Grundlagen. Konzepte. Handlungsfelder. Organisation. B.2. 2002. 2 Aufl. Münster. S. 808-813.

51. Oevermann U. Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung // Geulen, D./Veith, H. (Hg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven, Stuttgart 2004, S. 155- 181

52. Qualitätsstandards in der Erlebnispädagogik Handlungsempfehlungen für die Planung und Durchführung von erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Jugendarbeit // [https://zq-ep.de/wp-content/uploads/2019/07/Empfehlung-Erlebnispädagogik\\_2019\\_zweite\\_Auflage.pdf](https://zq-ep.de/wp-content/uploads/2019/07/Empfehlung-Erlebnispädagogik_2019_zweite_Auflage.pdf)

53. Paffrath. F. H., „Einführung in die Erlebnispädagogik“ ..Augsburg. ZIEL, 2013.- 263 s.

54.Reiners A. Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen, München: Sandmann, 1995.- 121 s.

55.Reiners A. Praktische Erlebnispädagogik1. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele. – Band . 10. überarbeitete Auflage. Augsburg., ZIEL. 2019. – 173 s.

56.Richards K. Developing therapeutic outdoor practice. Adventure therapy// Humberstone B., Prince H. and A. Henderson K. . Routledge International Handbook of Outdoor Studies . New York : Routledge, 2016. p.251-260.

57.Schenz A. Erlebnis und Bildung. Universitätsverlag. Karlsruhe. 2007. -238 s.

58.SchirpJ. Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit// Deinet U., Sturzenhecker B. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 347 DOI 10.1007/978-3-531-18921-5\_43, VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2013. S. 347-358.

59.Schirp J. Abenteuer- und Erlebnispädagogik// Otto H., Thiersch H.(Hg), Handbuch Soziale Arbeit. 5 Aufl. München.: E.Reinhardt Verlag. 2015. s. 1162-1169DOI 10.2378/ot4az.art001.

60.Sommerfeld P. Erlebnispädagogik// Otto H.U. Thiersch H. (Hrsg. ) Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik . Neuwied. Luchterhand. 2001.s.394- 402.

61.Sommerfeld P.Erlebnisorientierung/Erlebnispädagogik //Bernd Dollinger B., Raithel J.(Hrsg.) Aktivierende Sozialpädagogik Ein kritisches Glossar. VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006. S.109-126.

62. Sonntag, C. Abenteuer Spiel. Handbuch zur Anleitung kooperativer Abenteuerspiele, Augsburg: ZIEL, 2002. – 158 s.

63. Streicher, B., Harder, H., Netzer, H. (Hrsg.) Erlebnispädagogik in den Bergen Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit. 2015. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München. – 174 s.

64. Stüwe, G. Erlebnispädagogik // Kreft D., Mielezt J (Hg). Wörterbuch Soziale Arbeit. München. 2005. s. 48–52.

65. Thiersch, H. Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik // Homfeldt H.G. (Hg) Erlebnispädagogik. Hohengehren. 1993. s. 38-54.

66. Thiersch, H. Erlebnispädagogik zwischen Teilhabe am Erlebnismarkt und Lebensbewältigung.// Schirp J., & Thiel I (Hrsg.), Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Entwicklungsanforderungen und Zukunftsperspektiven der Erlebnispädagogik. Magdeburg. 2004. Tagungsdokumentation der 5. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik S. 429–439.

67. Witte M. Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Verlag edition erlebnispädagogik. Lüneburg. 2002. – 125 s.

68. Ziegenspeck, J. Erlebnispädagogik // Stimmer F. (Hrsg.) Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München. Oldenbourg. 1994. s. 149–152.

69. Ziegenspeck, Jörg: Lernen für's leben – Lernen mit Herz und Hand. Reihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik – Heft 1. Lüneburg 1993. – 32 s.

## Приложение 1.

### Интерактивные игры в практике педагогикипереживаний [55]

#### Быть в ...

Цель: разогрев; снижение страха перед контактом

Участники: 6-10

Возраст: 14 лет и старше

Материал: не нужен

Описание: Группа делится на пары. Партнеры садятся спиной к спине на пол (ягодицы должны касаться пола) и пытаются снова встать. После того, как все пары выполнили это упражнение, образуются группы по четыре человека и пытаются встать вместе. Наконец, вся группа пробует вместе. Ягодицы должны оторваться от пола одновременно.

Вариации: Пары сидят на полу лицом друг к другу, соприкасаясь ступнями и согнув колени. Затем они соединяют руки. Теперь руководитель игры просит партнеров подтянуть друг друга. Остальной процесс происходит так же, как в описании игры выше. Опыт: В оригинальном описании игры ведущий игры не должен позволять участникам зацеплять друг друга за руки, как это происходит в гимнастических упражнениях в спорте. Это может привести к травмам (вывих плеча). Эта игра, которая начинается с упражнения для партнеров, по мере продвижения превращается в сложное групповое упражнение. Чем больше группа, тем сложнее

встать вместе. Поэтому руководитель игры не должен слишком критично относиться к результату, но уважать усилия, направленные на его достижение.

**Два + два = один**

Цель: укрепление доверия

Участники: четное количество, не менее 2

Возраст: от 15 лет и старше

Материал: не нужен

Описание: Руководитель группы просит группу рассредоточиться на какой-либо территории. Каждый человек должен проверить, как далеко он может наклониться вперед, не упав. Затем сформируйте пары, в которых партнеры стоят лицом друг к другу и одновременно опускаются прямо вперед, поддерживая друг друга руками. Они пытаются увеличить расстояние между собой, пока один из партнеров не осмелится больше позволить себе упасть и не скажет: Хватит! Возможность сделать такое четкое объявление является учебной задачей упражнения.

Вариации: нет

Опыты: Это упражнение похоже на игру «Расходящийся стальной канат». Преимущество  $2 + 2 = 1$  в том, что это экономит работу в случае мобильных курсов, так как не требуется никаких материалов. Особое внимание следует обратить на состояние пола (не слишком скользкий!). Ведущий

группы должен использовать наблюдения участников для проведения сравнений между повседневной жизнью и этим упражнением.

### **Сидячий круг**

Цель: разогрев; построение доверия

Участники: минимум 14

Возраст: от 12 лет и старше

Материал: не нужен

Описание: Группа стоит в кругу, правое плечо каждого участника обращено к центру круга. Круг должен быть настолько плотным, чтобы каждый касался его спереди и сзади. Теперь участники держат бедро человека, находящегося перед ними. Каждый сгибает колени до тех пор, пока не почувствует, что сидит на коленях человека, стоящего позади него.

Вариации: При достижении сидячего положения:

(1) Все слегка наклоняются внутрь и поднимают левую ногу.

(2) Группа пытается идти вперед сидя (очень трудно).

Опыт: Это упражнение может быть успешно выполнено только в том случае, если форма круга сохраняется на протяжении всей игры. Если вся группа немного наклонится внутрь, будет легче удерживать равновесие.

## **Ворс**

Цель: Научиться стратегиям решения проблем; работать вместе; уменьшить страх перед контактом

Участники: 12-15 лет

Возраст: 14 лет и старше

Материал: пень диаметром около 70 см, вбитый в землю, или платформа/платформа размером 70 см x 60 см.

Описание: Задача состоит в том, чтобы удерживать на пне как можно больше участников одновременно в течение как минимум десяти секунд.

Вариации: В зависимости от размера или возраста группы можно выбрать пень с меньшей или большей поверхностью.

Опыт: Эта игра снова о том, как удерживать и быть удерживаемым. Это относительно простое упражнение, позволяющее научиться наиболее умело решать проблемы, поскольку игровой процесс не очень сложен. Поэтому оно хорошо подходит в качестве упражнения, которое можно играть в начале работы только что собранной группы, тем более что оно также помогает уменьшить страх перед контактом благодаря необходимому тесному физическому контакту. Эту игру можно хорошо продать младшим группам в качестве спасательного плота, вокруг которого плавают акулы. Ведущий игры никогда не должен позволять людям лежать горизонтально друг на друге. Это создает слишком большое давление на лежащих внизу участников, для которых

такая игра будет крайне болезненной. В целях безопасности не следует носить людей выше уровня плеч.

### **Показ мод**

Цель: творчество; сотрудничество

Участники: 8-20

Возраст: 14 лет и старше

Материал: Газетная бумага или бумага для флипчарта, листы для стен модерации, ножницы, клей, краски, кисти, материал для творчества (креповая бумага, нитки и т.д.)

Описание: В доме проходит показ мод. Участники делятся на небольшие группы. Каждая малая группа украшает одну модель как можно более творчески. В последующей высокопрофессиональной презентации на подиуме самые креативные модели и самые удачные выступления награждаются призами.

Вариации: Можно использовать натуральные материалы или все, что есть в доме - от абажура до ковра.

### **Герб**

Цель: Осознание и раскрытие себя

Участники: неограниченное количество

Возраст: от 16 лет и старше

Материал: бумага и карандаш на участника

Описание: Участникам предлагается нарисовать свои личные гербы. После этого обсуждаются отдельные конструкции. Пример:

- Мой самый большой успех в этом году/курсе/жизни.
- Моя самая большая неудача в этом курсе/году/жизни
- Надежда на следующий год
- Надежда на следующие десять лет
- Положительные качества
- Отрицательные качества

Вариации: Участники также могут разработать герб для всей группы.

Опыт: Эта игра особенно подходит для заключительного этапа курса, когда целью является сделать выводы из полученного опыта на будущее. Помогая членам группы вербализовать эти мысли, фасилитатор повышает осознанность переживаний.

**Требования к профессиональной подготовке педагога**

**Поле деятельности Горный туризм**

Горные походы

**Мероприятия**

- Ходьба по маркированным тропам
- Ходьба по бездорожью
- Переходы в течение нескольких дней
- Ночевки в хижинах с обслуживанием или без него
- Бивуак
- Соло
- Игровые формы познания природы, включая LandArt

в горах

- Ходьба вдоль несложных ручьев в горах

**Демаркация**

- Скалолазание во всех формах
- Высокогорные туры в горы
- Альпинизм в высокогорной местности
- Альпинизм в падающей местности (например,

в крагах)

- Каньонинг

**Педагогический потенциал**

- Заключение соглашений
- Установление доверия

→ Переживание личной компетентности, самооценки, самоэффективности

→ Переживание телесности

→ Преодоление трудностей/задач

→ Работа с неизвестными ситуациями и страхами

→ Постановка и достижение целей

→ Поддержка со стороны других (получение помощи)

→ Повышение осведомленности о природе и охраняемых территориях

→ Саморегуляция (конфронтация с собственной личностью и внутренним опытом)

### **Знания и навыки в области экспериментального образования**

→ Знание и понимание материалов

→ Использование карты, компаса, GPS

→ Ориентация в горной местности

→ Знание и предупреждение опасностей

→ Распознавание опасностей в горной местности (опасность падения, падающие камни, погода и т. д.) и принятие соответствующих мер (помощь, закрепление, поворот назад и т. д.)

→ Организация и обучение групп(людей)

→ Руководство и управление группами в горных походах

→ Планирование, модерация, инициирование, вмешательство и оценка поставленных образовательных целей

→ Вмешательство в случае физического и/или психологического перенапряжения

## **Соотношение руководитель (участник)**

→ до 1:7 → количество участников может быть увеличено, если это обосновано и подкреплено дополнительными мерами безопасности.

### **Обязанность заботиться**

→ Информация и объяснение участникам или опекунам о возможных рисках или планируемых мероприятиях

→ Проверка имеющегося оборудования

→ Соответствие сложности туров навыкам и компетенции участников

→ Сценарии кризисных ситуаций (процедуры на случай чрезвычайных ситуаций) управление в чрезвычайных ситуациях

→ Наличие мобильных телефонов, средств первой помощи и средств ориентации

→ Информация о текущих погодных условиях и прогнозах (постоянное обновление для многодневных туров)

### **Возможные критические инциденты**

→ Неподходящее (например, кроссовки со скользкой подошвой) или отсутствующее (например, отсутствие защиты от дождя) снаряжение

→ Недосмотр источников опасности (например, переход с безопасной местности на местность, подверженную падениям)

→ Неясные инструкции или нарушение инструкций (например, разделение группы из-за разной скорости ходьбы)

→ Физические проблемы (например, мозоли, боль в колени)

→ Невозможность идти в одном направлении (например, отсутствие защиты от дождя)

→ Физическая и/или психологическая перегрузка

→ Истощение

→ Камнепад

→ Потеря связи с участниками (например, неясное местонахождение при одиночном походе)

→ Дезориентация( опасность заблудиться )

→ Гроза, жара, холод

→ Снежные поля

→ Сердечно-сосудистые проблемы во время похода.

### **Специальная спортивная квалификация**

→ Экспериментальное обучение с получением специальной спортивной квалификации: – ZQ Erlebnispädagogik Handlungsfeld Bergwandern

→ Тренировки DAV (в Германии ответственная профессиональная спортивная ассоциация по скалолазанию и альпинизму): – Походный гид – тренер С по горному туризму – тренер С по альпинизму – молодежный лидер с продвинутым модулем по альпинизму

→ Курсы обучения VDBS (профессиональная ассоциация альпинизма, ответственная в Германии): – VDBS Mountain Hiking Guide - сертифицированный государством гид по горным и лыжным походам → Обучение в других ассоциациях (например, NaturFreunde e.V., IG Klettern) в данной сфере деятельности с уровнем не ниже Trainer С согласно директивам DOSB

*Научное издание*

Соловьев Геннадий Егорович

**Педагогика переживаний**

Монография

*Авторская редакция*

*Компьютерная верстка В.В. Данилова*

Подписано в печать 21.11.2022 Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Усл. печ. л. 3,72. Уч. изд. л. 3,36

Тираж 23 экз. Заказ № 2113.

Издательский центр «Удмуртский университет»

426034, Ижевск, ул. Ломоносова, 4Б, каб. 021

Тел: + 7 (3412) 916-364, E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»

426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.

Тел. 68-57-18