

Турыгин Александр Александрович

Кандидат исторических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
E-mail: aturigin@mail.ru

Turygin Alexander Aleksandrovich

PhD in Historical Sciences,
Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
E-mail: aturigin@mail.ru

**ПЕДАГОГИКА ПРИКЛЮЧЕНИЙ:
ИДЕЙНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И
ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ В
ГЕРМАНИИ¹**

**PEDAGOGICS OF ADVENTURES:
IDEOLOGICAL PREREQUISITES
AND EXPERIENCE OF
FORMATION IN GERMANY**

Аннотация. Педагогика приключений представляет собой относительно новое, инновационное направление современной зарубежной педагогики, претендующее на некий самостоятельный уровень научно-теоретического обобщения и практико-ориентированного изучения в дефинициях междисциплинарного характера. Утвердившаяся на Западе педагогика приключений стала представлять относительно целостную, но в то же самое время междисциплинарно открытую область педагогической науки. В центре ее внимания находится опыт группового взаимодействия в естественных условиях, способствующий развитию личности и обретению социокультурных компетенций. В статье речь идет о развитии педагогики приключений в Германии в контексте исторического опыта страны.

Abstract. The pedagogics of adventures represents rather new, innovative trend of modern foreign pedagogics, applying for a certain independent level of scientific-theoretical generalization and studying in definitions of cross-disciplinary character. In the center of the study is an experience of group interaction in the nature, contributing to the development of the personality and finding their social and cultural competences. At the same time the nature creates natural obstacles which form methodical combination of elements of theatrical, game, leisure or labor pedagogics and become a powerful factor of social education. The article describes development of pedagogics of adventures in Germany in the context of historical experience.

Ключевые слова: педагогика приключений, компетенции, реформаторская педагогика, междисциплинарность, история Германии, воспитание

Keywords: pedagogics of adventures, competences, reformatory pedagogics, interdisciplinarity, history of Germany, education

Введение

Педагогика приключений – это экспериментальное, инновационное направление педагогики, в основе которого лежит творческий поиск новых воспитательных форм, как правило, вне традиционных институтов (школа, интернат), направленных на формирование у подростков практического опыта, а также убеждения о ценности и значимости собственных внутренних ресурсов, которые могут быть самостоятельно ими использованы в преодолении жизненных трудностей.

В истории идей педагогики приключений условно можно выделить несколько этапов, начало которым было положено в новое время (исследователи иногда назы-

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 16-06-00648.

вают предпосылки появления педагогики приключений, относя их к эпохе античности [4]. Первый этап, уходящий своими корнями в эпоху немецкого Просвещения (конец XVII–XVIII вв.) и продолжавшийся до середины XIX века, был отмечен формированием и развитием педагогических идей, основанных на идеях европейских философов эпохи Просвещения.

Второй этап относится ко второй половине XIX века. Он тесно связан с реформами системы образования и появлением инновационных (реформаторских) педагогических направлений (1880–1932).

Третий этап начался в 1980-х гг. и был связан с появлением Люнебургской педагогической школы (Х.-Г. Бауэр, Ю. Функе, В. Нойберт, К. Зауэр, Й. Цигеншпек), имеющей свое издательство и главный педагогический вестник – «Журнал педагогики приключений».

Основная часть

Основу педагогики приключений составила философия эпохи Просвещения. Взгляды и идеи мыслителей XVIII столетия на предмет свободного воспитания, при последующем их осмыслении и необходимой систематизации, составили философскую основу педагогики приключений. Немецкий философ Август Герман Франке (1663–1727), в своем сочинении *Glauchauer Pädagogium* высказывается об эффективности воспитания подростка в том случае, если не ограничивать его пространство только лишь учебным заведением. Франке отмечает значимость разнообразных воспитательных средств, предлагая связать в единое воспитательное пространство учебу, работу и отдых: «использование отведенных для духа часов ... как знак уважения к здоровью и физическому воспитанию, включает в себя телесные упражнения, среди которых посещения фабрик ручного труда, изучение механики, ботанические исследования, уроки музыки» [16, s. 12].

Идейную основу педагогики воспитания вне всякого сомнения составила теория естественного воспитания Жана-Жака Руссо (1712–1770). Педоцентрические и инструментальные положения теории Руссо могут рассматриваться в качестве основ педагогики приключений: «воспитание исходит от природы, людей или обстоятельств... Внутреннее развитие наших способностей и органов чувств есть естественное воспитание, которое позволяет нам применять эти способности. Воспитание в определенных условиях заключается в преодолении на основании собственного опыта тех внешних факторов, которые оказывают на нас воздействие» [7, s. 16]. Именно в теории свободного воспитания у Руссо можно обнаружить подлинные корни педагогики приключений, ведь он предложил рассматривать переживания подростков в единстве чувственного и рационального начал, где действия и ощущения, возникающие по их результатам, образуют главный педагогический инструментарий. «Так как все, что входит в человеческое мышление, проникает туда при посредстве чувств, – полагает Руссо, – то первый разум человека есть чувственный разум; он-то и служит основой разума интеллектуального; наши первые учителя философии – наши ноги, наши руки, наши глаза» [1, с. 224–225].

Воспитание у Руссо, с точки зрения педагогики приключений, по мнению Т.Фишера, являет собой предмет взаимодействия природы и конкретной сферы жизни, которое образует условия для реализации общих устремлений в рамках республиканского строя и вместе с тем, является залогом самостоятельности действий индивида в любой жизненной ситуации [7, s. 23].

Фридрих Фребель (1782–1852) в своих произведениях о воспитании указывал на потенциал искусства и его средств, отмечая, что даже в песнях и колыбельных, которые матери поют своим детям, есть определенный воспитательный эффект. «С

точки зрения критериев непосредственности и тотального характера воспитания, – как замечает исследователь творческого наследия Фребеля Хельмут Хайланд, – есть убеждение об общем многообразии воспитательных средств, поэтому взгляды Фребеля, при определенной их систематизации, можно объединить в рамках «педагогики жизни», а самого его считать одним из первопроходцев педагогики приключений» [13, s. 21].

Для педагогики приключений представляют актуальность теоретические, позитивистские суждения Герберта Спенсера (1820–1903). В концепции «позитивизм – прагматизм – педагогика» Спенсера кристаллизуются идеи воспитания способности к жизни и преодоления жизненных трудностей. «Первый взгляд на концепцию воспитания Спенсера позволяет увидеть в ней актуальные для педагогики приключений моменты. Очевидно, что Спенсер рассматривал эмоции и переживания, как часть воспитательного процесса, интегрируя их в свою воспитательную концепцию. Художественные формы выражения чувства – внешние экзистенциальные формы интрапсихической креативности – выраженные в живописи, поэтике или музыке, представлены у него в качестве конкретных предметов воспитательной деятельности» [6, s. 20].

Первый этап в развитии идей педагогики приключений был связан не только с теоретическим, но и с их практическим исполнением. В первой половине XIX века на территории Западной Европы и Америки создается сеть так называемых «педагогических провинций» для детей и молодежи, основанных на принципах единства воспитания и обучения. Их главной целью было снижение действия негативных внешних факторов и обеспечение гармоничного развития детства. Они основывались по образу и подобию Академии Платона в Афинах и воспитательных учреждений Песталоцци, на идеях «мест для идеального воспитания» Гете и «воспитывающего государства» Фихте. Понятие «педагогической провинции» было взято по аналогии с платоновским «пастбищем для больных», находящимся на просторных лугах, под открытым небом, в природе, где нет места конфликтам и рутине городской жизни, где выздоровление духа и тела идет гораздо быстрее [9, s. 55].

Идея воспитания непосредственно на природе быстро нашла отклик в трудах американского писателя-натуралиста Генри Дэвида Торо (1817–1862). В его произведении «Уолден или Жизнь в лесу» [2], написанном на собственном опыте изоляции и уединения от общества, Торо отстаивал идею счастливой жизни на основании регулярных занятий трудом, обеспечивающим все необходимые потребности человека.

Идеи «педагогической провинции» были в дальнейшем переосмыслены в рамках педагогики приключений, в русле так называемых «долговременных проектов»: от создания «школ-интернатов» до «педагогических провинций исцеляющей природы».

Второй этап в развитии идей педагогики приключений относится ко второй половине XIX века, когда в педагогической мысли возникают теории обучения и воспитания, которые позже становятся классическими. Идеи философии нового времени о человеке, способном изменить настоящее и будущее, свое и общества, способствуют небывалому подъему творческой активности. Осознание бесконечности творческой, созидательной природы человека во вторую половину XIX столетия были сопряжены с новым уровнем развития социально-экономических отношений, что требовало совершенствования всех сфер жизни общества и его главных институтов, в том числе и воспитания. В данных условиях становилось все более очевидным несоответствие существующей школьной системы и традиционной педагогической практики уровню общественного развития. Прежняя воспитательная система не способствовала развитию у детей самостоятельности и активности, в то время как про-

мышленности требовались квалифицированные рабочие, способные управляться со сложным техническим оборудованием. Формализм и вербализм традиционного обучения сказывались в том, что выпускники не были готовы применить полученные теоретические знания на практике. Это требовало изменения подходов к институту воспитания, которое, с окончательным оформлением национальных государств, приобрело специфически национальный характер. Национальный характер институтов воспитания, призванный подчеркнуть завершенность процессов национальной и культурно-исторической идентификации, привел к усилению централизации и нормотворчества со стороны государства, формированию системы государственного финансирования педагогических институтов и началу широких реформ в области образования. Однако, в связи с усилением государственного контроля к традиционным институтам воспитания и обучения, очень быстро пришлось констатировать отсутствие адекватных духу времени творческих идей, способных придать новые импульсы развитию института воспитания.

В своих педагогических взглядах и рассуждениях Эллен Кей (1849–1926) приходит к заключению, что интеграция человека в его собственное жизненное (социальное) пространство и окружающую природу, формирующие его жизненный опыт, позволяет развивать мышление, формирует предпосылки к обучению, усиливает умственное восприятие. Педоцентрическое воспитание, основанное на принципе обеспечения роста ребенка, формирующее его прямое физическое и духовное отношение к внешнему миру, придают актуальность взглядам Кей в качестве теоретической основы педагогики приключений.

Педагогика Бертольда Отто (1859–1933) и практика его «домашней школы» в Берлине для педагогики приключений представляет особый интерес, так как она предполагает «свободный рост и развитие ребенка с помощью игры, а воспитание, таким образом, строилось с учетом интересов самого ребенка. Возможности для проведения игр могли предоставлять различные школьные праздники» [3, с. 22–23].

Первая половина XX века была отмечена появлением целого спектра эмпирически обоснованных педагогических концепций, позволивших по-новому понять и систематизировать разрозненные научно-теоретические гипотезы в контексте педагогики приключений. Представителей научно-педагогической мысли, профессиональных практикующих педагогов первой половины и середины прошлого столетия, можно назвать отцами-основателями современной педагогики приключений: Герман Литц (1868–1919), Густав Вайнекен (1875–1964) и Курт Хан (1886–1972). Концепции педагогической провинции, как воспитательного пространства для подрастающего поколения, профессионально-деятельностных мастерских и корпорациях, эмоционально сокращенных приключений с использованием игр, спортивных мероприятий и средств искусства, в дальнейшем сформировали методологическую и содержательную базу педагогики приключений.

К началу XX века под влиянием динамики общественных и политических процессов в западной педагогической науке идет активный процесс пересмотра функций образования и воспитания, ведется поиск новых ориентиров и возможностей развития педагогической теории и практики в разных направлениях. Личность ребенка и ее воспитание становится главной задачей социального воспитания. Наступает «век ребенка» (Элен Кей). Вместе с тем на Западе, где в ряде стран уже действовали законы о начальном образовании, развернулись демократические движения за расширение образования. Философско-методологическую основу массовой школы, создание которой стало следствием борьбы за расширение образования, составили идеи сенсуализма (Рихард Авенариус), идеи нравственных основ личности (Фридрих Ницше), философии действий (Йоганн Готтлиб Фихте, Йоганн Вольфганг

Гете), идеи понимающей психологии (Вильгельм Дильтей) и развития индивида и философии прагматизма (Джон Дьюи). Актуальными становятся проблемы саморазвития ребенка, его восприимчивости к воспитательному воздействию, границ свободы и принуждения, отношения индивидуального и группового в воспитании, что в конечном итоге приводит к возникновению реформаторской педагогики, корни которой произрастают из конкретного педагогического опыта.

Двумя основными импульсами развития педагогической практики стали движение за рабочую школу и движение за воспитание в сельской местности. Первое движение было сопряжено с потребностью в обучении квалифицированных кадров, обеспечивающих подъем индустриального хозяйства, способных творчески и разносторонне мыслить и действовать. Принципами такого подхода к образованию стали: самостоятельность, обучение практическим умениям, самоконтроль и проверка успешности вместо цензуры, излишней теоретизации и завышенных этических требований. Идея прагматизма была широко представлена в трудах немецкого педагога Георга Кершенштайнера и его так называемом «проектном методе», практике американских педагогов – основоположника метода проектов в обучении Уильяма Херда Килпатрика и практика «проектного обучения» Чарльза Р. Ричардсона.

Вторая идея о воспитании в сельской местности кристаллизовалась из дискуссий об отношении человека и общества. Движение за воспитание индивидуума в сельской местности было основано немецким педагогом Германом Литцем [15], одним из идеологов «нового воспитания», последователем идей Руссо и Песталоцци. Стремясь воспитать нравственно полноценную, духовную личность, противостоящую разрушительной силе общественного прогресса, Литц основал систему сельских воспитательных домов, где одним из важных педагогических средств стал физический труд воспитанников, формирующий здоровое тело и дух. Воспитание было лишено формализма, какого бы то ни было давления на ребенка и осуществлялось в сельской местности через развитие активности на свежем воздухе. Идеалом для Литца стала «Новая школа Абботсхолм (The new school Abbotsholme) английского педагога Сесила Редди. В своей педагогической концепции воспитания в природе Литц разработал и следовал ряду принципов: воспитание в сельской местности, жизнь в сообществе, соблюдение норм гигиены и ухода за собой, ежедневные физические нагрузки, ежедневные практические занятия, ежедневные занятия искусством, нравственное и религиозное совершенствование, воспитывающее обучение [19, s. 25].

Воспитание в сельской местности в специальных воспитательных домах осуществляли деятельность на принципах уважения и свободного развития ребенка. В процессе общей физической или умственной деятельности у воспитанников должны были сформироваться представления о нормах поведения в сообществе, где ребенок признавался равным среди равных. Организация жизнедеятельности выстраивалась на идеях сотрудничества, коллективной и индивидуальной ответственности.

Идеи «нового воспитания», ставшие частью реформаторского педагогического движения, развивались также в теории «свободной духовной деятельности» Уго Гаудига (1860–1923), где ставится вопрос о соотношении работы и приключения. Значимость получения образования, школьной работы или воспитательного потенциала школьного сообщества, должны стать факторами внутреннего развития и взросления ребенка. Связь с современной действительностью, практический и жизненный опыт, многообразие форм школьного воспитания (игра, праздник, поездки и т.д.), являются ключевыми элементами инновационной теории Гаудига [23, s. 3].

Представители немецкой Люнебургской школы отмечают вклад в развитие идей педагогики приключений русских коллег, занимавшихся профессиональной педаго-

гической деятельностью в начале и первой половине XX в. – С.Т. Шацкого (1878–1934), В.А. Сухомлинского (1918–1970), А.С. Макаренко (1888–1939) [14], [21], [28].

Одним из основоположников современной педагогики приключения принято считать Карла Мая (1842–1912). В своих трудах этот педагог рассматривает приключения на основании «чужого опыта» (zweiter Hand – «вторая рука»), с которыми дети и молодые люди встречаются в мире информации, читая книги, прессу. «В своих произведениях Карл Май старается приоткрыть молодым читателям «мир приключений». Через приключения героев книги в мире фантазий можно было влиять на реальных читателей, их эмоции, воображение, действия. Когда молодые люди в реальном мире пытались применить что-либо из прочтенной литературы, для них самих это было своего рода приключение» [29, s. 24]. В этой перспективе, все внешние экзистенциальные формы, особенно в искусстве (живопись, поэзия, музыка), являются средствами педагогики приключений. Так, например, в качестве средств педагогики приключений педагог по актерскому мастерству Мартин Люзерке (1880–1968) усматривает паруса, музыку и специфические формы школьной театральной практики, которые, вовлекаясь в рамки специальной организаторской деятельности и формируя у подростков особые эмоции, контролируемые педагогом, становятся воспитательными формами [11, s. 22]. О воспитательном потенциале искусства также писали Теодор Литт (1880–1962), Минна Шпехт (1879–1961), Петер Петерсен (1884–1952), Рудольф Штайнер (1861–1925 и др. [22], [24], [27].

Герман Нойтон Паулзен (1898–1951) считается «классическим» основоположником современной педагогики приключений, так как основанный им молодежный лагерь на острове Халлиг Зюдерог (Hallig Süderoog) в Северном море (территория федеративной земли Шлезвиг-Гольштейн), выглядит как идеально подходящее место для воспитания в условиях природы. «Ребята из крупного города отдыхают на свежем воздухе Северного моря (для поддержания хорошего здоровья и самочувствия); приехав из разных стран, они получают возможность знакомиться и подружиться между собой (международный аспект); ребята из разной социальной среды (социальное происхождение) получают возможность общаться на равных правах и обязанностях друг с другом (социальный эффект); в летнем лагере ребята должны не только жить веселой и беззаботной жизнью, но и выполнять различные хозяйственные работы (эффект Робинсона); ребята получают возможность познакомиться с морским миром: с морским приливом и отливом, узнать то, как на них влияет Космос, узнать больше об островах, миражах и свечении моря, услышать истории о затонувших цивилизациях, кораблях, севших на мель и т.д. (эффект приключения)» [18, s. 45–47].

В этой связи, так можно представить процесс воспитания (в контексте педагогики приключений): «Воспитание осуществляется в совместной деятельности и при общих усилиях педагога и ребенка, оно формирует условия для реализации общей активности и становится итогом деятельности социального образования (группа). Практическое обучение не является первоначальной и основной целью социальной коммуникации учащихся и преподавателя, но представляет собой одну из функций процесса совместной деятельности. Следовательно, воспитание в рамках педагогики приключений представляет собой не форму морального поучения или инструктажа, что укладывалось бы в какую-либо теорию или концепцию, а реальную, оформленную (организованную) деятельность, конкретную в своей рациональной иллюстрации, служащую социализации в отношениях поколений» [8, s. 46].

Немецкий педагог еврейского происхождения Курт Хан (1886–1974) считается одним из авторитетных основоположников педагогики приключений. В своих многочисленных произведениях Хан последовательно обосновал идею, что эффектив-

ность воспитания зависит от того, может ли педагог, учитывая потребности и состояние ребенка, разжечь в нем увлеченность, страсть или устойчивый интерес к осуществлению какой-либо деятельности. С помощью социальных служб и поиска внутренних талантов в каждом ребенке, Хан стремился оказать помощь подросткам в процессе их социализации. В качестве специальных организованных форм воспитания предпочитались длительные походы с ночевками под открытым небом, экспедиции, палаточные лагеря и т.д. Педагогическая идея Хана состоит в том, чтобы подвести ребенка к пониманию его внутренних способностей и возможностей, осознанию своих собственных ресурсов в самостоятельном преодолении жизненных трудностей.

20 апреля 1920 г. Курт Хан совместно с Максом фон Баденским (1867–1929), последним рейхсканцлером Германской империи и тайным советником Карлом Райнхардом основали экспериментальную школу-интернат в замке Салем (Schule Schloss Salem). В 1929 году Хан сформулировал основные принципы воспитательной системы Салемской школы. Их семь:

- 1) Предоставляйте молодежи больше возможностей для самореализации;
- 2) Заботьтесь о том, чтобы молодежь познала ощущение успеха и поражения;
- 3) Сформируйте у молодежи представление о собственной отдаче и преданности общему делу;
- 4) Умейте сохранять тишину и ценить спокойствие других;
- 5) Умейте представлять и планировать свою деятельность;
- 6) Отводите для игр и спорта важную, но не основную роль;
- 7) Откажитесь, если вы дети богатых и влиятельных родителей, от чувства превосходства над остальными [12].

Выводы

Таким образом, педагогика приключения является неотъемлемой частью человеческого бытия. Она разрушает сформировавшиеся границы между школой и реальным окружающим миром. Ориентированная на личность ребенка, в чем усматривается гуманизм ее принципов, она направляет ребенка к пониманию того, что он из себя представляет, какое место в окружающей его действительности он занимает.

Европейскими философами и мыслителями было предложено многое из того, что имело свое концептуальное и практическое воплощение в педагогике приключений:

- обоснование принципов и форм воспитания в естественной среде (природе);
- инициирование переживания приключения в контексте социокультурной традиции (обращение к народной культуре, к идее мечтаний);
- создание детского сообщества, воспитательные функции которого варьируются от воспитания коллективной социальной ответственности до обеспечения индивидуального развития и самосовершенствования личности;
- использование потенциала трудовой деятельности как средства воспитания и развития в институционально неограниченном пространстве.

Следует сказать, что во многом развитие этих идей педагогами-новаторами было обеспечено не только немецким, но и общеевропейским и американским педагогическим наследием (Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Д. Боско, Э. Кей, Дж. Дьюи и др.).

Литература

1. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1: Эмиль, или О воспитании. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
2. Торо Г.Д. Уолден или Жизнь в лесу. М.: Академия Наук СССР, 1962. 240 с.

3. Altendorf H. Berthold Otto – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 9. Lüneburg, 1988. 36 s.
4. Baig-Schneider R. Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. Augsburg: ZIEL, 2012. 244 s.
5. Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung / Hrsg. von T. Fischer und J.W. Ziegenspeck (Zweite, überarbeitete Auflage von Handbuch Erlebnispädagogik Von den Anfängen bis zur Gegenwart). Bad Heilbrunn, 2008. 388 s.
6. Fischer T. Herbert Spencer – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 45. Lüneburg, 1996. 34 s.
7. Fischer T. Jean Jacques Rousseau – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 43. Lüneburg, 1995. 36 s.
8. Fischer T., Lehmann J. Studienbuch Erlebnispädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardts Verlag, 2009. 272 s.
9. Fischer T., Ziegenspeck J. Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. 376 s.
10. Flitner W. Kudritzky G. Die Reformpädagogik. Die deutsche Reformpädagogik. Düsseldorf, 1961. Bd. 2. 318 s.
11. Giffel H. Martin Luserke – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 5. Lüneburg, 1987. 24 s.
12. Hahn K. Erziehung und Verantwortung. Reden und Aufsätze. Linn F, Picht G., Specht M (Hrsg.): Kurt Hahn – Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze (Aus den deutschen Landerziehungsheimen, Heft 2). Stuttgart 1958. s. 9–27.
13. Heiland H. Friedrich Fröbel – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 20. Lüneburg, 1991. 33 s.
14. Hillig G. A.S.Makarenko – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 2. Lüneburg, 1987. 32 s.
15. Koerrenz R. (Hrsg.) Hermann Lietz. Protestantismus als idealistische Pädagogik. Jena 2011. 151 s.
16. Menck P. August Hermann Francke – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 26. Lüneburg, 1991. 32 s.
17. Michl W. Alfred Adler – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 17. Lüneburg, 1991. 28 s.
18. Paulsen H.N. Pädagogik auf der Hallig Suderoog. Erinnerungen von Freunden und Mitarbeitern. In: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 24. Lüneburg, 1990. 48 s.
19. Pielorz A. Werte und Wege der Erlebnispädagogik Schule Schloß Salem. Neuwied–Berlin–Kriftel: Luchterhand (Schriften zur Erlebnis – und Reformpädagogik 1), 1991. 727 s.
20. Pöggeler F. Erziehen als Erleben. Die Pädagogik Giovanni Boscós // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 4. Lüneburg, 1987. 54 s.
21. Polzin J. Wassilij Alexandrowitsch Suchomlinskij – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? In: Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 21. Lüneburg, 1991. 35 s.
22. Reble A. Die Pflegebedürftigkeit des Erlebens in der Sicht Theodor Litts. In: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 33. Lüneburg, 1993. 44 s.
23. Reble A. Hugo Gaudig – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 13. Lüneburg, 1989. 29 s.
24. Schaberg-Hansen I. Die erlebnis – und erfahrungsbezogene Pädagogik Minna Spechts Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 31. Lüneburg, 1992. 23 s.
25. Scheibe W. Die reformpädagogische Bewegung. Weinheim-Basel, 1969. 468 s.
26. Schwaiger G. La vita religiosa dalle origini ai nostri giorni. San Paolo. Milano, 1997. 238 p.
27. Strach R. Peter Petersen – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 12. Lüneburg, 1989. 31 s.

28. Wichmann J. Stanislaw Teofilowitsch Schazki – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? In: Schriftenreihe Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 25. Lüneburg, 1991. 25 s.

29. Worm H.L. Karl May – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 41. Lüneburg, 1995. 22 s.

References

1. Russo Zh.-Zh. *Pedagogical compositions: in 2 vol.* Vol. 1: Emil, or About education. Moscow, 1981. 656 p.

2. Thoreau G.D. *Walden or Life in the wood*. Moscow: Publishing house of Academy of Sciences of the USSR, 1962. 240 p.

3. Altendorf H. Berthold Otto – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 9. Lüneburg, 1988. 36 s.

4. Baig-Schneider R. *Modern experiential education. History, characteristics and methodology of a pedagogical counter-concept*. Augsburg: AIM, 2012. 244 s.

5. *Experiential Education: Foundations of Experience Learning. Experience Learning in the Continuity of the Historical Educational Movement*. Ed. By T. Fischer and J.W. Goat's bacon (Second, revised edition of Handbook of Experiential Education From the Beginning to the Present). Bad Heilbrunn, 2008. 388 s.

6. Fischer T. Herbert Spencer – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 45. Lüneburg, 1996. 34 s.

7. Fischer T. Jean Jacques Rousseau – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 43. Lüneburg, 1995. 36 s.

8. Fischer T., Lehmann J. *Studienbuch Erlebnispädagogik. Introduction to theory and practice*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt's Publishing, 2009. 272 s.

9. Fischer T., Ziegenspeck J. *Handbuch Erlebnispädagogik. From the origins to the present*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. 376 s.

10. Flitner W. Kudritzky G. *The Reformed Education. The German reform pedagogy*. Düsseldorf, 1961, Vol. 2. 318 s.

11. Giffei H. Martin Luserke – A pioneer of modern experiential education? *Series of writings Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 5. Lüneburg, 1987. 24 s.

12. Hahn K. Education and Responsibility. Speeches and essays. Linn F, Picht G., Woodpecker M (ed.): *Kurt Hahn – Education for responsibility. Speeches and essays* (from the German Landerziehungsheimen, issue 2). Stuttgart, 1958, ss. 9–27.

13. Heiland H. Friedrich Froebel – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 20. Lüneburg, 1991. 33 s.

14. Hillig G. A.S.Makarenko – A pioneer of modern experiential education? *Series of writings Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 2. Lüneburg, 1987. 32 s.

15. Koerrenz R. (ed.) *Hermann Lietz. Protestantism as idealistic pedagogy*. Jena 2011. 151 s.

16. Menck P. August Hermann Francke – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 26. Lüneburg, 1991. 32 s.

17. Michl W. Alfred Adler – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 17. Lüneburg, 1991. 28 s.

18. Paulsen H.N. Pedagogy on the Hallig Suderoog. Memories of friends and coworkers. In: pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 24. Lüneburg, 1990. 48 s.

19. Pielorz A. *Values and Paths of Experiential Education Schule Schloss Salem*. Neuwied-Berlin-Kriftel: Luchterhand (Writings on Experiential and Reformed Education 1), 1991. 727 s.

20. Poggeler F. Educate as experience. The pedagogy of Giovanni Bosco. *Series of publications Path-wide of modern experiential education*. Issue 4. Lüneburg, 1987. 54 s.

21. Polzin J. Vasily Aleksandrovich Suchomlinsky - A pioneer of modern experiential pedagogy? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education*. Issue 21. Lüneburg, 1991. 35 s.

22. Reble A. The need for long-term care in the view of Theodor Litt – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 33. Lüneburg, 1993. 44 s.
23. Reble A. Hugo Gaudig – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 13. Lüneburg, 1989. 29 s.
24. Schaberg-Hansen I. The experiential and experiential pedagogy Minna Spechts - A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 31. Lüneburg, 1992. 23 s.
25. Scheibe W. *The reform educational movement*. Weinheim-Basel, 1969. 468 s.
26. Schwaiger G. *La vita religiosa dalle origini ai nostri giorni*. San Paolo. Milano, 1997. 238 p.
27. Strach R. Peter Petersen – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 12. Lüneburg, 1989. 31 s.
28. Wichmann J. Stanislaw Teofilowitsch Schazki – A pioneer of modern experiential pedagogy? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 25. Lüneburg, 1991. 25 s.
29. Worm H.L. Karl May – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 41. Lüneburg, 1995. 22 s.

Турыгин А.А. Педагогика приключений: идейные предпосылки и опыт становления в Германии // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 160–169.

For citation: Turygin A.A. Pedagogics of adventures: ideological prerequisites and experience of formation in Germany. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 160–169.