

Joanna Femiak*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-04>

Podmiot poznania w pedagogice kultury fizycznej

Streszczenie. W artykule podjęto próbę wskazania pedagogiki kultury fizycznej jako tej, która ma swój wkład w kreację wizji podmiotu poznania, budującej swoją integralność dzięki cielesności.

Słowa kluczowe: pedagogika kultury fizycznej, podmiot poznania, cielesność

The Subject of Cognition in the Pedagogy of Physical Culture

Abstract. The article attempts to present the pedagogy of physical culture as the one that contributes to the creation of the vision of the subject of cognition, building its integrity thanks to corporeality.

Keywords: pedagogy of physical culture, the subject of cognition, corporeality

Wstęp

Model ciała człowieka odgrywa kluczową rolę w pedagogice kultury fizycznej. To tutaj znajdziemy pole do analizy i refleksji nad zjawiskami dotyczącymi aktywności fizycznej, sportu, cielesności jako przedmiotu modelowania społecznego, doświadczeń związanych z rekreacją i czasem wolnym. Obszary te są obecne w życiu każdego ucznia, klasy i szkoły. Ich waga jest często umniejszana, przez co nabywanie wiedzy i umiejętności pracy nad nimi zostają zepchnięte na dalszy plan. W pedagogice kultury fizycznej odnajdujemy zatem treści, które wzbogacają myśl pedagogiczną o zagadnienia związane z cielesnością i jej rolą w rozwoju ucznia. Tym samym dorobek pedagogów kultury fizycznej uzupełnia niejako i buduje wizję podmiotu poznania, w którym cielesność podlega doświadczeniu wewnętrznemu i jest przedmiotem odczuwanym i poznawanym przez podmiot. Prace pedagogów kultury fizycznej są wyrazem niezgody na ignorancję i pomijanie w rozważaniach o człowieku jego cielesności jako obszaru, który wymaga świadomej pracy ze strony nauczyciela i ucznia.

* Joanna Femiak – dr hab., Akademia Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Rehabilitacji, Pracownia Bioetyki i Filozofii, ul. Marymoncka 34, 00-968 Warszawa, e-mail: joanna.femiak@awf.edu.pl

Pedagogika kultury fizycznej i jej podmiot poznania

Pedagogika kultury fizycznej, jak pisze Jerzy Nowocień, obejmuje obszary edukacji fizycznej, edukacji olimpijskiej i kulturalnej w zakresie wszelkich form aktywności fizycznej. Tak rozumiana pedagogika kultury fizycznej obejmuje także osobotwórcze możliwości składowych kultury fizycznej, takich jak: sport, rekreacja fizyczna, rehabilitacja ruchowa, a nierzadko również turystyka¹. To do dorobku pedagogiki kultury fizycznej możemy włączyć refleksję zarówno Jędrzeja Śniadeckiego, jak i myśl wychowawczą Pierre'a de Coubertina. Pedagodzy kultury fizycznej w swoich pracach podkreślają konieczność objęcia refleksją pedagogiczną takich obszarów, jak zdrowie, sprawność fizyczna i uroda ciała. Tym samym wnoszą do refleksji pedagogicznej przestrzenie związane z cielesnością jako sferą człowieka doświadczaną wewnątrznie, rozpoznawaną przez podmiot poznania, wobec której można nabywać nowe treści, analizować je i rozumieć, ale również integrować². Ten sposób myślenia o ciele odbiega od dualistycznej wizji człowieka i stanowi wkład w kreację modelu podmiotu poznania zintegrowanego z własną cielesnością.

Przykładem mogą być rozważania Nowocienia, który porządkuje obszary aktywności współczesnego człowieka. Pierwsza z nich to sfera podnosząca jakość życia ocenianą subiektywnie przez podmiot jako nastrój, odczucie radości, motywację do ruchu, beztrudności, pogody i zadowolenia. Drugi obszar obejmuje aktywność fizyczną, której celem jest zapobieganie chorobom, szczególnie cywilizacyjnym. Jest to ważny proces profilaktyczny w wypadku takich chorób, jak: choroby układu krążenia, otyłość, infekcje górnych dróg oddechowych. Trzecią przestrzeń nazywa on terapeutyczną – tutaj aktywność fizyczna jest środkiem leczenia choroby, korekcji postawy, zaburzeń i otyłości. Obszar czwarty dotyczy aktywności fizycznej w sytuacji trudnych sytuacji życiowych, którym towarzyszy depresja, lęk, frustracja i stres. Aktywność fizyczna zmniejsza napięcie i negatywne emocje, zwiększa też subiektywny komfort życia. Obszar piąty związany jest z udziałem aktywności fizycznej w procesie starzenia się. Rekreacja ruchowa w podeszłym wieku podtrzymuje kondycję fizyczną i nastrój, a także relacje społeczne³. Porządek, który autor nadaje aktywności fizycznej, nawiązuje do kategorii charakterystycznych dla doświadczenia wewnętrznego poprzez pojęcia „nastroju”, „dobrostanu” i „napięcia emocjonalnego”. Nowocień odwołuje się do subiektywnie stwierdzanych stanów, a tym samym wprowadza do teorii kultury fizycznej pojęcia opisujące cielesność i płynące z niej doznania z perspektywy doświadczenia wewnętrznego, które jest charakterystyczne dla zintegrowanego modelu podmiotu poznania.

¹ J. Nowocień, *Studium o pedagogice kultury fizycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 112.

² J. Femiak, *Ciało a możliwości poznawcze podmiotu w filozofii i naukach społecznych o kulturze fizycznej*, AWF, Warszawa 2018.

³ Tamże, s. 176–178.

Innym przykładem może być praca Krzysztofa Zuchory *Nauczyciel i wartości*, w której autor pisze o tym, że dziecko powinno uczestniczyć w zdobywaniu wiedzy, a nie jedynie poszerzać swoje wiadomości⁴. Nauczyciel i uczeń, którzy „wchodzą na boisko szkolne”, doświadczają siebie w wyjątkowej relacji, w której cielesność człowieka, jej zdolność do ruchu, przebywania w przestrzeni, przełamywania oporu i przepływu emocjonalnego odgrywają wyjątkową rolę. To w teorii pedagogiki kultury fizycznej jest zamkniętą refleksją nad tym wyjątkowym spotkaniem, a jej treści wzbogacają pedagogikę ogólną. Parafrazując słowa Zuchory, pedagog jako twórca teorii pedagogiki kultury fizycznej (nie nauczyciel lub pedagog szkolny) swoją refleksją obejmuje nie tylko intelektualną, lecz także moralną postawę wobec własnego ciała, doznań emocjonalnych, kinestetycznych i przestrzennych, które są nierozdzielnie z nim związane i dane w doświadczeniu wewnętrznym. Owo uczestniczenie w kulturze fizycznej jest udziałem ucieleśnionego podmiotu poznania, jego cielesność determinuje również jego możliwości poznawcze, sensoryczne i słuchowe. Ignorowanie możliwości, ale i ograniczeń cielesności, na przykład dziecka, brak diagnostyki zaburzeń i predyspozycji zmysłowych oraz fizycznych powoduje, że nie uczestniczy ono w pełni w procesie dydaktycznym. Pedagog bowiem, nieświadomy znaczenia możliwości i ograniczeń fizycznych, nie jest w stanie dostosować metodycznie swojej pracy. Teoria kultury fizycznej wprowadza do pedagogiki cielesność człowieka nie tylko jako źródło możliwości, lecz także ograniczeń poznawczych, percepcyjnych i ruchowych.

Kolejnym przykładem autora, który w swych rozważaniach nawiązuje do podmiotu poznania zintegrowanego ze swym ciałem przez doświadczenie wewnętrzne, jest Piotr Błajet. Zwraca on uwagę na konieczność odejścia od mechanicznego, odtwórczego ruchu podczas lekcji wychowania fizycznego w kierunku ruchu intencjonalnego, wypływającego z podmiotu, ruchu „spersonalizowanego”. Tylko wtedy taka aktywność będzie angażować dziecko uważne na siebie i swoje odczucia oraz pozwoli ruch wypełnić jego intencją⁵. To w myśli pedagogicznej kultury fizycznej od samych jej początków, czyli pism Jerzego Śniadeckiego, odnajdujemy koncepcję relacji pedagogicznych, które uwzględniają ucznia jako ucieleśnionego. Metody pracy z uczniem nad jego zaangażowaniem uwzględniają sferę cielesną i jej ścisły związek z osobowością. Dlatego też można powiedzieć, że twórcy pedagogiki kultury fizycznej od początku rozwijali model podmiotu w nauce, który wykraczał poza ujęcia panujące w innych obszarach nauki: intelektualizm, behawioryzm i mechanicyzm. Błajet pisze, że u podstaw intelektualizacji (odcieleśnienia) edukacji leży kartezjańskie przekonanie o rozdzielności ciała i duszy. Zgodnie z takim myśleniem ciało traktowane jako byt fizyczny nie może podlegać wpływom edukacyjnym i jedynie świadomość – odcieleśniona – może być obiektem oddziaływań. Ponadto przyjmuje założenie o trójjednej naturze człowieka: ciało – umysł – duch stanowią w człowieku jedność. Mimo że autor nie precyzuje, jak owej jedności podmiot doświadcza, wprowadza w swoich rozważaniach kategorie, które bez założenia istnienia doświadczenia wewnętrznego nie

⁴ K. Zuchora, *Nauczyciel i wartości*, AWF, Warszawa 2009, s. 123–144.

⁵ P. Błajet, *O potrzebie edukacji cielesnej dorosłych*, „Roczniki Andragogiczne” 2006, s. 28–46.

mają racji bytu. Kategoriami tymi są „jakość życia” i „zażyłość”; obie są dostępne przez podmiot w jego subiektywnym doświadczeniu. W dociekaniach Błajeta odnajdujemy podmiot poznania zdolny do relacji, miłości, świadomy swoich odczuć, które ponadto wpływają na jego zdrowie psychiczne i fizyczne.

Także dorobek Andrzeja Pawłuckiego wnosi do ogólnej myśli pedagogicznej refleksję nad cielesnością jako przynależną do osoby. Zauważa on, że człowiek przybywa na świat jako istota cielesna, lecz bez poczucia sensu ciała. To, jak będzie odnosić się do własnej cielesności i jaki sens nada tym zabiegom, może mieć wpływ na to, kim będzie, a używając języka autora: „na jego człowieczeństwo, a w dalszej perspektywie na życie wieczne”⁶. Poddaje on refleksji także wzory cielesności istniejące w kulturze: wzór agonistyczny, cyrkowy i estetyczno-artystyczny. Jednym z zadań kultury fizycznej jest odsłonięcie założeń aksjologicznych tychże wzorów w celu świadomego ich przyjmowania⁷. Oprócz licznych postulatów w pracach Pawłuckiego znajdziemy wskazówki, które mogą inspirować metodykę nauczania i wyraźnie wskazują na sposób, w jaki nauczyciel powinien wprowadzać ucznia w świat wartości. Odwołuje się on do różnych stwierdzeń i pojęć, takich jak: świadomość ciała, świadomość wartości, samowiedza, odkrycie własnej tożsamości. Podkreśla przy tym, że świadomość wartości wiąże się z kompetencją aksjologiczną wychowanka, co oznacza, że każde działanie ruchowe powinno być uzasadnione aksjologicznie, aby nie wydawało się wychowankowi bezcelowe⁸. Kategorie te przyczyniają się do wprowadzania do teorii pedagogiki kultury fizycznej koncepcji podmiotu poznającego z ciałem subiektywnie dostępnym, którego odczuciom można nadać znaczenie. Cielesność podmiotu poznającego wpływa na jego samoświadomość i tożsamość nie przez realizację narzuconych norm, lecz świadomość odczuć płynących z własnego ciała.

Twórcy teorii kultury fizycznej kreują podmiot poznania, który czuje, jest uważny na swoje ciało i wykracza swoimi możliwościami poznawczymi poza model behawiorystyczny czy empiryczny człowieka. Fetyszyzacja przyrodniczego modelu nauk, a co za tym idzie przyrodniczej koncepcji podmiotu poznania i wizji samego naukowca w naukach społecznych, powoduje zapomnienie o podstawowych pytaniach i problemach ludzkiej egzystencji oraz sprowadza rozważania do sfery, którą da się doprowadzić do danych empirycznych. Wydaje się, że tylko w teorii pedagogiki kultury fizycznej można znaleźć zdanie:

Tak właśnie rozumiem „posługę myślenia” jako pomoc okazywaną dziecku we współtworzeniu obrazu jego własnej osoby, kiedy oryginalne i żywe potrzeby duchowe wyrażane są językiem ciała w pięknej i atrakcyjnej formie wpisanej w świat natury i kultury⁹.

⁶ A. Pawłucki, *Pedagogika wartości ciała*, AWF, Gdańsk 1996, s. 85.

⁷ Tamże, s. 87.

⁸ A. Pawłucki, *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Na przykładzie wychowania do wartości ciała*, „Impuls”, Gdańsk 1992, s. 173.

⁹ K. Zuchora, *Nauczyciel i wartości...*, s. 160.

Owa „posługa myślenia”, aby zeszła na poziom ucznia, musi wcześniej zostać opisana w postaci teorii w ramach pedagogiki kultury fizycznej i przekazana w trybie edukacji akademickiej studentom, przyszłym nauczycielom. Proces ten opisany przez Pawłuckiego, Zuchorę i Błajeta zachęca do włączania w obszar teoretycznych rozważań treści, które pozwolą na ujęcie cielesności podmiotu poznającego jako nośnika znaczeń i określenie sposobów przejawiania się owych znaczeń dla samego podmiotu, jak i jego obserwatora. Teoria pedagogiki kultury fizycznej czerpie z pedagogiki ogólnej, pedagogiki kultury i aksjologii. Wydaje się jednak, że istnieje również proces odwrotny, w którym pedagogika ogólna i aksjologia korzystają z pedagogiki kultury fizycznej. Dlatego też objęcie refleksją teoretyczną dorobku praktyków, pracujących z ciałem własnym i cudzym poprzez taniec, ruch spontaniczny, relaksację mięśniową czy reedukację ruchową, może nie tylko wzbogacić samą teorię pedagogiki kultury fizycznej, lecz także pozwolić przeniknąć – jako inspirację – zarówno do dziedzin bardziej ogólnych, jak i szczegółowych, jak np. metodyka nauczania wychowania fizycznego. Dorobek pisarzy zajmujących się ciałem jako sferą terapii i edukacji także zyska po analizie z perspektywy teorii pedagogiki kultury fizycznej, jest on bowiem nieuporządkowany pod względem pojęciowym, a jego związki z ogólną teorią psychologiczną, filozoficzną czy socjologiczną nie stanowią przedmiotu refleksji, gdyż są skoncentrowane na praktycznych rozwiązaniach i opisach konkretnych studiów przypadku. Dorobek prezentowanych myślicieli pozwala na redukcję dominujących, jak pisze Waław Gniwkowski, tendencji biologizujących w teorii pedagogiki kultury fizycznej. Ponadto wprowadzi do teorii pedagogiki kultury fizycznej wiele praktycznych narzędzi, o których brak byli do tej pory oskarżani twórcy humanistycznego nurtu wychowania fizycznego¹⁰.

Zakończenie

Pedagogika kultury fizycznej jest obszarem rozważań, w którym ciało zawsze było czyjeś i było przypisane do podmiotu. Dlatego to tutaj już od dawna pojawiają się apele o ruch spontaniczny, odkrywanie wartości własnego ciała, podążanie za spontanicznym ruchem dziecka, by podtrzymać jego motywację i zaangażowanie podczas lekcji. Kategoria podmiotu poznania pozwala wskazać pojęcia, dzięki którym można opisywać subiektywne doświadczenie ciała, wzbogacić opis ciała doświadczanego wewnątrznie, uzupełnić niejako terminologię obecną w teorii kultury fizycznej, która zakorzeniona jest w języku biologii, biomechaniki czy teorii sportu. Kategoria podmiotu precyzuje opis doświadczenia wewnętrznego, do którego twórcy pedagogiki odnoszą i odwołują się, pozwala także na wprowadzenie typów opisu ciała obecnych także w pedagogice ruchu, tańca, somaterapii. Zabieg ten z jednej strony pozwala na integrację wiedzy, z drugiej zaś na pogłębienie i doprecyzowanie wizji cielesności w pedagogice kultury fizycznej, inspirację

¹⁰ W. Gniwkowski, *Związki teorii z metodyką wychowania fizycznego*, [w:] K. Zuchora (red.), *Myśli i uwagi o wychowaniu fizycznym i sporcie*, AWF, Warszawa 2000, s. 177.

metodyki nauczania wychowania fizycznego nowymi treściami, a w konsekwencji oddanie podmiotowi jego cielesności w teorii i praktyce nauczycielskiej. Kategoria podmiotu poznania jest koncepcją, która pozwala na przyjęcie aktywnej postawy wobec własnych emocji, odczuć, przeżyć i wzięcia za nie odpowiedzialności. Podmiot nie tylko ma możliwość ich świadomego przeżywania, lecz także ich nazywania, porządkowania i przekazywania tego porządku innym. Ta narracja wewnętrzna jest procesem integrującym treści zakodowane w emocjach, pamięci mięśniowej, postawie ze świadomością podmiotu i własnym poczuciem tożsamości.

Pedagogika kultury fizycznej ma swój wkład w kreację wizji podmiotu poznania, który buduje swoją integralność, dzięki cielesności przynależnej do niego i którą potrafi obserwować.

Piśmiennictwo

- Błajet P., *O potrzebie edukacji cielesnej dorosłych*, „Roczniki Andragogiczne” 2006.
- Femiak J., *Ciało a możliwości poznawcze podmiotu w filozofii i naukach społecznych o kulturze fizycznej*, AWF, Warszawa 2018.
- Gniewkowski W., *Związki teorii z metodyką wychowania fizycznego*, [w:] K. Zuchora (red.), *Myśli i uwagi o wychowaniu fizycznym i sporcie*, AWF, Warszawa 2000.
- Nowocień J., *Studium o pedagogice kultury fizycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Pawłucki A., *Pedagogika wartości ciała*, AWF, Gdańsk 1996.
- Pawłucki A., *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Na przykładzie wychowania do wartości ciała*, „Impuls”, Gdańsk 1992.
- Zuchora K., *Nauczyciel i wartości*, AWF, Warszawa 2009.