

WYCHOWANIE FIZYCZNE, SPORT I OLIMPIZM W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ

redakcja

Jolanta E. Kowalska

Arkadiusz Kaźmierczak

EDUKACJA. PEDAGOGIKA SPORTU



**WYCHOWANIE FIZYCZNE,
SPORT I OLIMPIZM
W PERSPEKTYWIE
PEDAGOGICZNEJ**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

WYCHOWANIE FIZYCZNE, SPORT I OLIMPIZM W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ

redakcja

Jolanta E. Kowalska

Arkadiusz Kaźmierczak

EDUKACJA. PEDAGOGIKA SPORTU



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2023

Jolanta E. Kowalska (ORCID: 0000-0002-2708-2873), Arkadiusz Kaźmierczak
– Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu, 90-128 Łódź, Al. Rodziny Scheiblerów 2

RECENZENCI

Michał Lenartowicz
Danuta Umiastowska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Monika Borowczyk

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Ewa Turek

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Elżbieta Pich

PROJEKT OKŁADKI

efectoro.pl
agencja komunikacji marketingowej

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/CamillaCasablanca
Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-
Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

© Copyright by Authors, Łódź 2023

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

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

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.11120.23.0.K

Ark. wyd. 17,5; ark. druk. 16,75

ISBN 978-83-8331-324-5
e-ISBN 978-83-8331-325-2

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

Spis treści

| | |
|-------------|---|
| Wstęp | 7 |
|-------------|---|

ROZDZIAŁ I. WSPÓŁCZESNE WYCHOWANIE FIZYCZNE, SPORT I OLIMPIZM JAKO PRZEDMIOT POZNANIA NAUKOWEGO

| | |
|---|----|
| Józef Lipiec , Świat bez Coubertina? Symulacje, hipotezy, projekcje | 11 |
| Jerzy Kosiewicz , Faul, faulowanie i gra faul w sporcie jako zjawisko niezgodne z przepisami, ale tolerowane i pożądane. Przyczynek do rozważań pedagogicznych | 23 |
| Joanna Femiak , Podmiot poznania w pedagogice kultury fizycznej | 49 |

ROZDZIAŁ II. PRAKTYCZNY WYMIAR WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

| | |
|--|-----|
| Paweł Ławniczak , Oczekiwania, kompetencje zawodowe i praca nauczyciela wychowania fizycznego w perspektywie historycznej | 57 |
| Maryna Khorkova, Łukasz Bojkowski, Michał Bronikowski , Przegląd badań na temat związków aktywności fizycznej i kreatywności w kontekście szkolnego wychowania fizycznego | 77 |
| Michał Kowalewski , Twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym | 91 |
| Małgorzata Ostrowska , Problematyczne zachowania uczniów szkoły podstawowej na zajęciach wychowania fizycznego | 105 |

ROZDZIAŁ III. PANDEMICZNE PROBLEMY WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I KOREKCJA WAD POSTAWY

| | |
|--|-----|
| Agata Korcz, Jana Krzysztozek, Marlena Łopatka, Michał Bronikowski , Zdalne nauczanie wychowania fizycznego w czasie pandemii COVID-19 w Polsce | 121 |
| Joanna Jastrzębska , Nauczanie zdalne w opinii młodzieży akademickiej | 147 |
| Anna Makarczuk , Rodzice wobec problemu wad postawy ciała i aktywności fizycznej dzieci z klas I–III szkoły podstawowej | 161 |
| Bartłomiej Lassek , Rola pływania i ćwiczeń w wodzie w korekcji wad postawy | 173 |

ROZDZIAŁ IV. WYCHOWAWCZE WALORY SPORTU I OLIMPIZMU

| | |
|--|-----|
| Małgorzata Bronikowska, Mateusz Ludwiczak , Znaczenie rozumienia zasady fair play dla rozwoju kompetencji społecznych młodzieży | 191 |
| Piotr Kędzia , Etyczne aspekty pracy trenera personalnego | 221 |
| Barbara Pędraszewska , Sport kobiety a emancypacja – rzecz o pierwszych polskich olimpijkach | 231 |
| Jolanta E. Kowalska, Barbara Pędraszewska , Sport i sztuka – ku wszechstronnemu kształceniu pięknego człowieka | 247 |
| Józef Lipiec , O tożsamości sztuki sportu | 257 |

Wstęp

Ruch dla człowieka – jako podstawa zdrowego stylu życia – jest niezwykle ważny. Dzięki spędzaniu czasu wolnego w sposób aktywny można zmotywować się do podejmowania odpowiednich decyzji obejmujących zachowania prozdrowotne. Środowisko społeczne i fizyczne, biologia człowieka, służba zdrowia i właśnie styl życia są czynnikami, zgodnie z koncepcją Marca Lalonde'a, które warunkują zdrowie. Jednak to ostatni z wymienionych czynników, styl życia (zbiór decyzji i działań), w największym stopniu, bo w ok. 50%, na nie wpływa¹ i obejmuje przede wszystkim odżywianie wraz z systematycznie podejmowaną aktywnością fizyczną.

Aktywność fizyczna jest ważna zarówno dla utrzymania i pomnażania zdrowia fizycznego, jak i zdrowia społecznego oraz psychicznego. To bardzo dobry sposób na budowanie relacji społecznych, odreagowywania trudności dnia codziennego – poprawę ogólnego samopoczucia, a tym samym jakości życia.

W związku z nasilającymi się negatywnymi skutkami dla zdrowia człowieka, związanymi z sedenteryjnym stylem życia, który został uznany za główny czynnik ryzyka przedwczesnych zgonów i chorób w państwach o wysokim rozwoju gospodarczym, coraz większego znaczenia nabiera promowanie uprawiania sportu. Świadczą o tym m.in. wytyczne WHO z 2021 r. dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia² czy działania obejmujące popularyzowanie aktywności fizycznej w ramach zajęć szkolnych i pozaszkolnych Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025³. Jednocześnie, wartość nabiera wychowanie przez sport jako szansa na wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, w tym procesu wychowania moralnego czy przeciwdziałanie ich antyspołecznym zachowaniom, zwłaszcza w okresie adolescencji. Ogromną rolę w tym procesie pełnią zarówno rodzice, nauczyciele wychowania fizycznego, trenerzy, jak i instruktorzy zajęć fitness czy różnych form rekreacji ruchowej.

Jakie wyzwania stoją zatem przed współczesnym sportem i wychowaniem? Czy idea olimpizmu Pierre'a de Coubertina tak dynamicznie zmieniająca się

¹ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 44.

² *Zalecenia Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) dotyczące aktywności fizycznej*, <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128> (dostęp: 1.08.2023).

³ *Narodowy Program Zdrowia na lata 2021–2025*, <https://www.gov.pl/web/mswia/narodowy-program-zdrowia-na-lata-2021--2025> (dostęp: 1.08.2023).

w XX w. jest w XXI w. jeszcze potrzebna? Współcześnie, jakie cele powinno się stawiać przed wychowaniem fizycznym, sportem i olimpiżmem? Co powinno być podmiotem poznania w pedagogice kultury fizycznej? Między innymi na te pytania autorzy podjęli próbę odpowiedzi w 16 artykułach. Pierwsze dwa, Józefa Lipca i Jerzego Kosiewicza, zapraszają do dyskusji i refleksji nad współczesnymi wartościami wynikającymi ze sportu i olimpiżmu. Kolejny, Joanny Femiał, wskazuje na treści, które wzbogacają myśl pedagogiczną o zagadnienia związane z celestnością i jej rolą w rozwoju człowieka. Te trzy teksty tworzą rozdział I monografii zatytułowany *Współczesne wychowanie fizyczne, sport i olimpiżm jako przedmiot poznania naukowego*. W rozdziale II pt. *Praktyczny wymiar wychowania fizycznego*, studium o roli nauczyciela wychowania fizycznego we współczesnym systemie kształcenia zaprezentujemy niezwykle interesujące artykuły obejmujące wyniki badań empirycznych, jak i przeglądowych, dotyczące związku aktywności fizycznej z wybranymi aspektami życia, które będą kontynuowane w rozdziale III. Związek ruchu z kreatywnością przedstawiła Maryna Khorkova ze współautorami, a twórczymi metodami wychowania fizycznego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym zajął się Michał Kowalewski. Małgorzata Ostrowska skupiła swoją uwagę na zachowaniach uczniów w trakcie zajęć wychowania fizycznego, z którymi współcześnie mierzy się nie tylko nauczyciel wychowania fizycznego, lecz także cała społeczność szkolna. Rozdział III pt. *Pandemiczne problemy wychowania fizycznego i korekcja wad postawy* rozpoczynają dwa interesujące artykuły (Agaty Korcz i in. oraz Joanny Jastrzębskiej) z wynikami badań opisującymi warunki do realizacji zdalnego nauczania podczas trwania pandemii COVID-19. Tę część kończą dwa szkice o problematyce prozdrowotnej dotyczącej zarówno świadomości występowania wad postawy u dzieci (Anna Makarczuk), jak i propozycji ich niwelowania (Bartłomiej Lassek). Rozdział IV pt. *Wychowawcze walory sportu i olimpiżmu* obejmuje teksty dotyczące aspektów moralnych sportu (Małgorzata Bronikowska i in.), trenera personalnego (Piotr Kędzia), roli kobiet w sporcie XX w. (Barbara Pędraszewska), związku sportu i sztuki – poprzez inspiracje dla artystów z różnych dziedzin – w kształtowaniu wrażliwego człowieka (Jolanta E. Kowalska i Barbara Pędraszewska). Całość kończy artykuł Józefa Lipca powracający niejako do początku tej książki i stawiania pytań. Czytelnikowi proponujemy tym samym namysł nad jedną ze współczesnych problematyk pedagogiki kultury fizycznej dotyczącej gotowości przez sportowców, zwłaszcza najwybitniejszych w swej klasie i poziomie oraz artystów innych dziedzin, uznania sportu za nowy, choć w istocie odwieczny gatunek sztuki.

Redaktorzy pragną podziękować wszystkim autorom za udział we współtworzeniu monografii *Wychowanie fizyczne, sport i olimpiżm w perspektywie pedagogicznej*, jak również wszystkim osobom, które przyczyniły się do jej wydania: redaktorkom Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego – mgr Urszuli Dzieciatkowskiej oraz mgr Monice Borowczyk, recenzentom: dr. hab. Michałowi Lenartowiczowi, prof. AWF Warszawa, oraz dr. hab. Danucie Umiastowskiej, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego, a także korektorce języka angielskiego – mgr Jagodzie Białocie.

Jolanta E. Kowalska i Arkadiusz Kaźmierczak

ROZDZIAŁ I

WSPÓŁCZESNE WYCHOWANIE FIZYCZNE, SPORT I OLIMPIZM JAKO PRZEDMIOT POZNANIA NAUKOWEGO

Józef Lipiec*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-02>

Świat bez Coubertina? Symulacje, hipotezy, projekcje¹

Streszczenie. W refleksji nad olimpizmem nie można pominąć Pierre'a de Coubertina, który zarysował organizacyjny i aksjologiczny horyzont olimpizmu. Z ponad stuletniej perspektywy czasowej możemy stwierdzić, że spośród wielu możliwych scenariuszy rozwoju sportu, zrealizowany został ten z ideą olimpijską w roli głównej. Celem podjętych rozważań jest jednak próba odpowiedzi na pytania: Jaki byłby świat i sport bez Coubertina? Czy przyszły globalny rozmach igrzysk był efektem działań koncepcyjno-organizatorskich Coubertina, czy ekspresją potrzeb świata obiektywnego? Odpowiedzi na te pytania podejmowane będą przez pryzmat dwóch koncepcji: indywidualistycznej zakładającej, że motorem napędowym wszelkich procesów może być indywidualna inicjatywa ludzka, oraz socjo-deterministycznej, w której podmioty jednostkowe są jedynie pionkami historycznej konieczności. Mając na uwadze odmienne warunki społeczno-kulturowe świata przełomu XIX i XX w. oraz czasów współczesnych, do zasług Coubertina należy wdrożenie antycznej idei olimpijskiej w nowożytnych warunkach, wprowadzenie do sportu zasad etycznych dzięki edukacji olimpijskiej, internacjonalizacja lokalnej idei greckich igrzysk oraz organizacyjna forma Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego.

Słowa kluczowe: Pierre de Coubertin, olimpizm, ruch olimpijski

World without Coubertin? Simulations, Hypotheses, Projections

Abstract. Taking up the issue of Olympism, we cannot ignore Pierre de Coubertin, who designed its general organizational and axiological framework. From the perspective over a hundred years of time, we can say that out of many possible scenarios for the development of sport, this was done with the Olympic idea in the lead role. However, the purpose of the study is to answer the questions: What would be the world and sport without Coubertin? Has the future global success of the Games been the result of Coubertin's conceptual and organizational activities or the expression of the needs of the objective world? Two conceptions were used in the paper: the individualistic concept assumes that the motive power of all processes can be an individual human initiative and socio-deterministic construct, in which individual entities are only pawns of historical necessity. Considering the different socio-cultural conditions of the world at the turn

* Józef Lipiec – prof. dr hab., Uniwersytet Jagielloński, Instytut Filozofii, Zakład Ontologii, ul. Gołębia 24, 31-007 Kraków, e-mail: jozef.lipiec@wp.pl

¹ Tekst jest przedrukiem – za zgodą wydawcy – rozdziału pochodzącego z książki autorstwa Józefa Lipca pt. *Homo olympicus*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2017.

of the nineteenth and twentieth centuries and modern times, Coubertin's merits include the implementation of the ancient Olympic idea in modern terms, the introduction of ethical principles into sport through Olympic Education, the internationalization of the local idea of the Greek Games and the organizational form of the International Olympic Committee.

Keywords: Pierre de Coubertin, olympism, olympic movement

Wstęp

Jaki byłby świat i jaki byłby sport bez Coubertina? Czy możliwy byłby olimpizm w tak wyrazistej aksjologicznie i kulturowo wyrafinowanej postaci, jaką otrzymał w spuściznie od ojców-założycieli, a może, powiedzmy szczerze, od jednego z nich przede wszystkim? Czy bez francuskiego barona igrzyska olimpijskie zaczęłyby się w ostatniej dekadzie XIX w. i czy bez niego nie utknęłyby tylko na terenie Grecji, z ewentualnym poszerzeniem frekwencji w stronę śródziemnomorskiego festynu helleńskiego (z symbolicznym udziałem kilku delegacji zagranicznych)? Czy przyszły rozmach globalny nie tkwił aby już w tekstach i płomiennych wystąpieniach Coubertina, jakby potencjalny zapał olimpijski tylko czekał na stosowną porę urzeczywistnienia idei ambitnego Francuza?

Pytania te, dotyczące jednego człowieka i jednego wątku dziejów nowożytnych, stanowią, skądinąd klarowny, przykład ogólniejszej kwestii, znanej pod nazwą „roli jednostki w historii”. Ma ona obszerną i różnorodną literaturę, wpisaną zarówno w klasyczne dziejopisarstwo (od Tukidydesa i Tacyta poczynając), jak i w myśl filozoficzną oraz refleksję humanistyczną najszerszej pojętą, osobiście historiozofię, historię cywilizacji, historię idei oraz teorię systemów politycznych. Jak wiadomo, na tym terenie ścierają się dwie odmienne narracje.

Jedna głosi, iż motorem napędowym wszelkich procesów jest indywidualna inicjatywa ludzka, zazwyczaj postrzegana w kategoriach swoistego, niezastępowalnego geniusza wybitnych osobowości, torujących drogi rzeszy naśladowców. Tendencję tę reprezentuje większość historyków politycznych, skupionych na życiu władców, wodzów i bohaterów. Ich tropem podążają zazwyczaj także podręczniki i inne formy popularyzacji, zainteresowane głównie bitewnymi przewagami „naszych” cesarzy, królów i przywódców spektakularnych rewolucji. Do tej listy dołączali się również romantyczni filozofowie, z Heglem, Carlyle’em, Hoene-Wrońskim, Schopenhauerem i oczywiście Nietzschem na czele.

Nurt drugi odwołuje się do determinacji praw ogólnych. Podmioty jednostkowe pozbawione są pierwiastka twórczego, występując jedynie w charakterze realizatorów określonych tendencji, prawidłowości i preferencji wpisanych w porządek konieczności.

Wynika stąd, po pierwsze, że nie tylko statystyczna gromada szarych osobników, lecz także – co ważniejsze – wybitne osobistości nie mają statusu bytów wyjątkowych. Po wtóre, wszystkie są zastępowalne, wedle znanego, zdroworozsądkowego porzekadła, iż nie ma ludzi niezastąpionych (wersja sarkastyczna powiada, że jedynie cmentarze są pełne tych niezastąpionych właśnie). Praktyczny

sens tej narracji jest oczywisty; jeśli nawet w danym czasie nie ma Platona, Kopernika, Newtona czy Napoleona Bonapartego, to nie ma się czym przejmować, bo niebawem znajdzie się inny personalnie reprezentant określonej idei. Ogólny, ewolucyjny projekt musi zostać urzeczywistniony, toteż należy uzbroić się w cierpliwość. Ten punkt widzenia towarzyszy koncepcjom jawnie socjocentrycznym, zwłaszcza wszelkim teoriom rozwoju społecznego – od liberalnych po darwinistyczne, od materialistycznych po wizje idealistyczne.

Dodać wypada, że ścierające się interpretacje dostarczają odmiennych przesłańek do zrozumienia antropologicznego wkładu w dzieje gatunku. Indywidualizm żąda heroizmu, samodzielności i pełnej odpowiedzialności etycznej. Teorie fraz ogólnych wskazują na wolność jako zrozumienie konieczności, pozwalając ufać, iż jeśli nie ja i nie my, to przecież ktoś inny podejmie oczekiwany wysiłek, a i tak wszystko musi odbyć się w myśli pozaludzkiego planu dziejowego.

Powrót do Olimpij

Miejsce barona Pierre'a de Coubertina w nowożytniej historii można rozpatrywać zarówno w ramach koncepcji indywidualistycznej, jak i w perspektywie socjo-deterministycznej. Nie przesądzając wymowy ostatecznych wniosków, godzi się rzec, iż pierwsza interpretacja jest prostsza w wywodzie i zarazem łatwiejsza w percepcji. Oto energiczny arystokrata, z eleganckim wąsikiem i gorącym spojrzeniem, autor porywającej *Ody do sportu*, licznych manifestów i obfitej biblioteki tekstów pedagogicznych, nadto przez blisko 30 lat prezydent Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego (MKOI). Indywidualistyczna koncepcja dominuje wtedy w popularnych podręcznikach, a także w skrótowych formułach wdzięczności, powtarzanych przez oficjalnych następców i gorliwych kontynuatorów. Po 100 latach z okładem można odnieść wrażenie, iż u narodzin nowożytnych igrzysk stał tylko jeden, samotny Coubertin, w tle zaś grupa anonimowych kooperantów. Jest on bodaj jedynym twórcą i reprezentantem XIX-wiecznej idei olimpijskiej, któremu poświęca się książki i artykuły napisane w językach całego świata. Oznacza to, że jego sylwetka, niczym posąg Zeusa, od zarania dominowała nad nowym ruchem albo też jego, skądinąd słuszne, wywyższenie stało się efektem późniejszego procesu heroizacji, a przede wszystkim przeobrażenia jego osoby w klasyczny, nawet kanoniczny fundament idei olimpijskiej. Po wielu latach tak zwane „myślenie Coubertinem” stało się normą i spoiwem ideowym całego olimpizmu światowego.

Znacznie więcej komplikacji wprowadza interpretacja socjo-deterministyczna. Wyrasta ona z konstatacji, iż fenomen Coubertina pojawił się na gruncie obiektywnych przemian gospodarczych, politycznych i kulturowych, charakterystycznych dla przełomu między *fin de siècle'em* a XX w., z kolejnymi fazami współzawodnictwa państw i narodów w podzielonym świecie. W krajach Zachodu nasiliły się równoległe tendencje demokratyzacyjne i wolnościowe, a także nowe prądy w zakresie prozdrowotnego, sportowego i turystycznego stylu życia,

wzmacniane przez nowoczesną naukę i poświęceniowe systemy edukacyjne oraz impulsy specjalne w postaci kulturowego zwrotu ku antycznej, zwłaszcza helleńskiej przeszłości.

Poszukiwanie korzeni wiązało się m.in. z fascynującymi odkryciami archeologicznymi oraz szczególną rolą niedawno wyzwolonej Grecji, która dziedzictwo Olimpii uznała za istotny przejaw własnej tożsamości. Podobne, aczkolwiek bardziej uniwersalistyczne roszczenia wysunęły inne nacje europejskie, z odradzającą się ustawicznie rywalizacją Francuzów, Niemców i Anglików. Ten swoisty bieg do Olimpii miał zakończyć się ogólnościowym, a na pewno europejskim remisem, choć akurat w pierwszych latach neoolimpizmu – z wyraźnym wskazaniem na przodownictwo aspiracji francuskich (dzięki Coubertinowi właśnie).

Pamiętać jednakże trzeba, iż to nie Coubertin ukonstytuował nowożytny sport, żywiołowo rozwijający się w krajach cywilizacji przemysłowej. Nie on znalazł receptę dla wolnego czasu ludzi miast oraz nowej formy rozrywki dla klas próżniaczych. Nie w jego umyśle zrodził się obraz idyllicznego powrotu do olimpijskich źródeł, bo wcześniej przecież pojawiły się już podobne próby (na terenie samej Grecji choćby). Nie jemu przypadło odkrycie dwóch sztandarowych haseł olimpizmu: *citius*, *altius*, *fortius* oraz to, że najważniejszy w rozgrywkach sportowych jest udział. Olimpizm miał stanowić substytut, a nawet swoistą religię świecką, niezależną od oficjalnych kościołów. Obie wyżej przytoczone sentencje zawdzięczamy jednak duchownym katolickim (francuskiemu jezuitcie i amerykańskiemu biskupowi z Pensylwanii).

Nikt nigdy nie kwestionował doniosłej, a nawet przewodniej roli barona, pojmowanej wszelako w kategoriach funkcji ekspresyjnej i wykonawczej. Okazał się on bowiem niepodważalnym, bo najlepszym i najskuteczniejszym spondoforem pięknej idei. Spośród jemu współczesnych on właśnie najdokładniej rozumiał sens nadciągającej możliwości powszechnej promocji cnót w skali uniwersalnej. On też najbardziej jednoznacznie, z kartezjańską jasnością sformułował sens powołania nowej metody wychowawczej, internacjonalizacji uczuć etycznych oraz organizacji trwałej instytucji igrzysk. Co więcej, jak nikt przed nim i po nim, poświęcił życie i majątek, aby nie tylko tworzyć w słowie i w symbolice pięciu kół, lecz także potęgą czynu wprowadzać ideę do rzeczywistości.

W ramach koncepcji deterministycznej mamy zatem do czynienia z cyklem dwustopniowym. Poziom pierwszy to proces kształtowania Coubertina przez – mówiąc otwarcie – realny świat, zastany, wielostronnie już opisany, pulsujący zapowiedzią kolejnych, nieuchronnych procesów zmian przekraczających dyspozycje i aspiracje jednostek. Poziom drugi to swoisty rewanż barona za obiektywną inspirację poprzez włączenie własnej, realizacyjnej akcji w zbiorową *élan vital*. Wezwanie rzucił świat – Coubertin odpowiedział właściwym odzewem, adekwatnym względem celu.

Dwie odmienne narracje dzieli stosunek do wolnej podmiotowości kreacyjnej człowieka. Według jednej, wyprzedza on myślą przyszły rezultat swego działania, a więc najpierw wie, dokąd zmierza i dlatego tam właśnie podąża w samodzielnie skrojonym projekcie kreacyjnej świadomości. Zgodnie z drugim wariantem człowiek wcale nie musi znać celu, albowiem niesiony jest on presją marzeń,

ale przede wszystkim siłą sprawczą uwarunkowań. Wymogiem wystarczającym, być może optymalnym, okazuje się jedynie umiejętność sterowania, po to, by nie utknąć na mieliźnie lub, co gorsza, nie rozbić się o skały. Czy Pierre de Coubertin tworzył swą olimpijską biografię w pełni wyrazistości czasowej perspektywy: dokąd zmierza on sam i gdzie prądy dziejowe powiodą umiłowaną ideę?

Teoria indywidualistyczna powinna zaznaczyć swą skromność, wskazując nie tylko na niezaprzeczone zasługi i sukcesy neoolimpizmu, lecz także na odpowiedzialność za błędy, ograniczenia i porażki. Koncepcja ogólnego determinizmu pozwala tymczasem uwolnić przewodników olimpijskiego pochodzenia z ewentualnych przewin za grzechy własne i cudze, pochodzące zwykle z czasów późniejszych. Ceną jest natomiast odebranie analogicznego prawa do monopolu tylko w zakresie osiągnięć. Kto chce uchodzić za demiurga dobra, ten musi wziąć na siebie również ciężar odpowiedzialności za jego brak, pozory i przeciwieństwa. Trzeba zresztą dostrzec wyraźne kłopoty bogactwa i nędzy inwentarza, które zjawyły się w drugiej połowie olimpijskiego żywota barona. Czy to ruch olimpijski zбочył z głównego szlaku, czy też starzejący się prezydent MKOl przestał rozumieć wszystkie konsekwencje swego dzieła, a więc i całą powikłaną sytuację pozastadionowego świata, w którym olimpizm miał trwać i nadal rozkwitać aż do naszych czasów, a zapewne i dalej, w kolejnym stuleciu i może w następnych.

Wskrzesiciel nowożytnych igrzysk olimpijskich nie dożył czasów pogardy i grozy II wojny światowej. W latach 30. XX w. – jak wielu europejskich intelektualistów i polityków – nie ustrzegł się odruchów krótkowzroczności, pięknoduchostwa i naiwności (cech pochodnych od idealizmu bezkrytycznego). Olimpizm powojenny – już bez Coubertina – musiał sprostać nowym wyzwaniom, w miarę upływu lat coraz częściej odwołując się wprost do jego wrażliwości.

Demiurg i spondofor

Demiurg zatem czy spondofor, obwieszczający światu nadejście igrzysk tudzież powinność respektowania ich świętych zasad? Coubertin nie pozostawił żadnych traktatów filozoficznych, choć z jego pism da się wyprowadzić zarys ogólnej koncepcji człowieka, społeczeństwa i wartości, rzecz jasna, tylko w wersji uproszczonej, amatorską ręką kreślonej. Nie był on uczonym w żadnej dziedzinie wiedzy (humanistycznej bądź przyrodniczej), ale też nie zdradzał nigdy podobnych aspiracji. Otrzymał stosowne, inteligentne wykształcenie, głównie na polu ogólnej erudycji, jak przystało na dobrze urodzonego arystokratę. Nie był pisarzem w sensie artystycznym, aczkolwiek jego dorobek jest imponujący, a talent literacki dorównywał płodności. Był z pewnością wielce uzdolnionym pedagogiem, popularyzatorem i publicystą edukacyjnym, nade wszystko pełnym pasji i nadzwyczajnego zaangażowania kreatorem idei. Dodajmy: jednej idei, obejmującej we władanie całe życie, a związanej z programem odnowy moralnej w enklawie *agonu*, dokonywanym zbiorowym, międzynarodowym wysiłkiem epoki. A może Coubertin był jednym i drugim, łączącym w sobie rozmaite pary cennych

pierwiastków – animacyjny i ekspresyjny, ideologiczny i organizacyjny, moralny i estetyczny po równi?

Pora powrócić więc do pytań wyjściowych: jaki byłby świat bez Coubertina? Jaki byłby sport bez jego aksjologicznej wizji? Odpowiedzi – choć niebezpieczne – zmierzać będą w stronę oddania sprawiedliwości wielkiemu wizjonerowi. Cała wieloletnia debata i samo rozstrzygnięcie sporu o Coubertina przebiegać muszą na wielu płaszczyznach: prawdy historycznej, oferty aksjologicznej, ambicji uniwersalnych i wreszcie sukcesów organizacyjnych *par excellence*.

Fundamentalnym osiągnięciem Coubertina okazała się koncepcja budowy ideowego mostu między antykiem a współczesnością. Materiałem tej konstrukcji stała się wizja Olimpii, przerzucona ponad wiekami i ponad kulturami. Punktami granicznymi miały okazać się dwa mity złotego wieku, tamten ze szczytowego etapu greckich *polis* oraz greckiej filozofii i sztuki, z drugiej strony nadchodzący złoty wiek światowej kultury olimpijskiej, której załącznikiem, modelem i symbolem staje się stadion igrzysk. Nikt przed nim i nikt po nim tak zapamiętałe nie bronił teorii więzi ponadhistorycznej. Coubertin wiele razy rozmijał się z faktami. Nie dostrzegł on partycypacyjnej ograniczoności zasady starożytnej, iż w igrzyskach biorą udział tylko wolni mężczyźni o czysto greckim rodowodzie. Persowie, Egipcjanie i Żydzi byli z góry wykluczeni z dobrodziejstw olimpizmu, podobnie jak niewolnicy i kobiety. Coubertin nie dopatrywał się w greckim wzorcu żadnych uchybień w sferze normalnych ludzkich przewinień, np. oszustw, korupcji i brutalności. Co najważniejsze, nie zwrócił uwagi na istotną okoliczność, iż greckie święto ku czci Zeusa przekroczyło w późniejszych wiekach bariery jednej religii i jednej nacji, funkcjonując jeszcze przez osiem stuleci po erze Platona i Peryklesa. Ta część realnej tradycji została przemilczana, albo świadomie – jako balast i krzywe zwierciadło dla wyidealizowanego obrazu Hellady przedmacedońskiej i przedrzymskiej, albo też z powodu niedostatecznej wiedzy barona o całym antyku (nauki historyczne znajdowały się zresztą w stadium badań cząstkowych).

Traktowanie Coubertina jako autorytetu w dziedzinie historii jest zresztą nieporozumieniem. Znacznie ważniejsze jest bowiem samo przesłanie jego interpretacji, szlachetne w intencjach i słuszne w konsekwencjach. Z historii Grecji wzięto to tylko, co było potrzebne w charakterze budulca nowej i oryginalnej konstrukcji, mianowicie prawdę faktów odpowiednio dobranych i prawdę interpretacji celowej. Czy poddany retuszowi portret igrzysk – wedle wyobrażeń Coubertina – miał prawo stać się podstawą kanonicznej wykładni aksjologicznej więzi z tradycją? Jak najbardziej, bo takie jest prawo rozwoju kultury.

Najdosadniej rzecz ujmując, francuski animator nowożytnego olimpizmu zaczerpnął odpowiednio wyselekcjonowane wątki z przeszłości starożytnego *agonu* antyku po to, aby w ramach Wielkiej Analogii dać powtórne życie uspioonej idei. Co więcej, szło o szansę nie tylko dla próżnej intencjonalności lub dla odległej, nieokreślonej perspektywy, lecz także o projekt możliwy do realizacji już teraz, zaraz, na przełomie XIX i XX w. Rozbitą politycznie Grecję złotej ery potraktował więc jako model świata współczesnego, zakładając przydatność zasady *ekechejrii*, przede wszystkim jednak cudowną moc kataraktyczną i wychowawczą wartości sportowego *agonu*. Olimpia wystąpiła wtedy nie tylko jako

alibi (Ameryka została wszak odkryta), lecz jako solidna gwarancja bezpieczeństwa zamysłu: skoro udało się Grekom, to eksperyment olimpijski musi się i nam w pełni powieść. Olimpia stała się też przy okazji znakiem firmowym, rozpoznawalnym dla znawców, a dla pozostałych – tajemniczym źródłem niezwykłości, sięgającej aż do wyżytn sakralizacji.

Niecodzienność doznań na stadionie olimpijskim odwołuje się oczywiście do istoty sportu jako takiego, ale też – w pełnej emocji wersji Coubertina – przekracza pułap jego standardowych wymagań. Ważny jest więc stadion, razem z walorami uprawianych konkurencji na boiskach całego globu, wszędzie tam zatem, gdzie dotarł sport jako zestaw zachowań i jako układ reguł. Równie doniosły, jeśli nie znacznie ważniejszy, okazuje się wszelako jego „olimpijski” predykat. Oznacza on mianowicie, że nie chodzi wyłącznie o zwyczajny, pospolity *agon* sportowy, lecz właśnie o wydarzenie olimpijskie.

Odstąpienie i utrwalenie wizerunku sportu olimpijskiego stanowi zatem drugi powód do autentycznej chwały barona. Głosił on – we wszystkich dziełach i przez całe życie – nie tylko apoteozę sportu jako pożytecznego zestawu gier i zabaw (szczytowym punktem tego poglądu stała się *Oda do sportu*). Jednocześnie zdawał się ostrzegać przed traktowaniem stadionu jako miejsca samoczynnego spełniania się wartości. Zaczynem i fundamentem wartości nie są parametry fizyczne przestrzeni i ruchu, ale sam rzeczywisty, myślący i czujący człowiek.

Z refleksji nowożytnej filozofii przyjął i uznał za własne stanowisko pozwalające odróżnić byt od powinności, a więc sport „jaki jest” i „jaki być powinien”. Ze starożytności zaczerpnął koncepcję pedagogii empirycznej: zanim wkroczysz na stadion olimpijski, musisz przejść przez trening etyczny, od gimnazjonu poczynając. Wejście na stadion jest otwarte wyłącznie dla autentycznych olimpijczyków, a więc osób, które rozumieją sens braterskiego spotkania, sens uszlachetniającej perfekcji oraz sens uczciwej i sprawiedliwej rywalizacji. Mówiąc wprost, Coubertin był wielkim orędownikiem olimpijskiej edukacji, uznając kształcenie olimpijskiego etosu i logosu za równie konieczny składnik olimpizmu co przygotowanie i ekspresję fizyczną oraz samą walkę o laur zwycięzcy.

Ta część dorobku Coubertina, narastająca w miarę upływu lat, stanowi nieustającą inspirację dla teorii, choć również impuls dla znacznie skromniejszych prób rozwinięcia praktyki edukacyjnej. Pedagogiczne postulaty Francuza dość słabym echem odbijały się w przygotowaniu i przeżywaniu igrzysk olimpijskich jako święta czysto agonicznego, zwróconego głównie ku widowni. Sponsorujący sport finansiści, grzejący się w jego blasku politycy, działacze i menadżerowie, a także „pochodnie” – ogół trenerów i zawodników, mają dość mgliste pojęcie o tej właśnie stronie wymagań i marzeń barona. Jego oryginalne teksty oraz podobne w duchu wypowiedzi kolejnych generacji kontynuatorów myśli olimpijskiej są po prostu nieznanne, a więc i nieobecne. Miejscem dla nich stały się ekskluzywne sympozja, konferencje i specjalne wydawnictwa, czasem też akcje promocyjne dla działy szkolnej. Sam Coubertin także poszukiwał enklawy w niezrealizowanym za jego życia projekcie Międzynarodowej Akademii Olimpijskiej. Na szczęście wciąż występuje jako hasło identyfikacyjne dla całego ruchu oraz swoista polisa ubezpieczeniowa.

Trzecim punktem w rejestrze trwałych osiągnięć jest niewątpliwie wprowadzenie zasady internacjonalizacji igrzysk, z wykorzystaniem dwóch czynników: reprezentacjonizmu oraz etatyzmu. Pierwszy z nich żąda od sportowców, aby stali się zarazem przedstawicielami określonej wspólnoty. Czynnik drugi wskazuje jednoznacznie, iż reprezentowaną zbiorowością musi być państwo (dodajmy: w rozumieniu prawa międzynarodowego). Poglądy Coubertina miały znaczenie dalekosiężne. Z jednej strony uświadamiały jednostkom i społeczeństwom istnienie silnych, naturalnych związków wzajemnych – emocjonalnych, moralnych i kooperacyjnych, wzmacniających zarówno podmiotową pozycję „ja”, jak i kolektywną jedność „my”. Produktem ubocznym stało się też spojenie sportu z polityką i gospodarką, z zasady korzystne, czasem jednak uciążliwe i niebezpieczne. Z drugiej jednak strony wadą tej koncepcji okazał się sztywny rygor prymatu państwa nad wspólnotami narodowymi i regionalnymi, przybierający niekiedy postać wykluczenia i degradacji pojedynczych sportowców oraz grup dyskryminowanych. Czas Coubertina to m.in. pełne ćwierćwiecze dramatycznej nieobecności polskich sportowców na igrzyskach.

Nie jest jednak wykluczone, iż skłonności etatystyczne pozwoliły przetrwać ruchowi olimpijskiemu najtrudniejszy, bo inkubacyjny czas. Rangę igrzysk jako przedsięwzięcia globalnego doceniono dość szybko, być może nawet z nadmiarem afektów politycznie interesownych. Udział w igrzyskach – początkowo symboliczny, mierzony liczbą kilkuset przypadkowych zawodników – zaczął być traktowany coraz poważniej na giełdzie prestiżu międzynarodowego. Po pierwszych 13 krajach (w 1896 r.), z grupką uczestników ateńskiego festynu, liczba państw zwiększała się systematycznie, w ostatnich latach przewyższając nawet rejestr krajów członkowskich ONZ. Dzięki niezwyklejmu rozwojowi pierwotnej idei Coubertinowskiej stadion olimpijski stał się salonem i sanktuarium całego świata, miejscem spotkania jednostek z jednostkami, zespołów z zespołami, ale także wszystkich państw i narodów.

Czwarty, poważny sukces odniósł Coubertin na niwie organizacyjnej. Wiemy z całą pewnością, iż bez jego energii, wytrwałości, umiejętności pozyskiwania sojuszników, finezji dyplomatycznych zabiegów, a także osobistej hojności, ateńskie igrzyska nie odbyłyby się w 1896 r. Niewykorzystanie symbolicznego inwitu kartą helleńską oznaczałoby fiasko już na starcie, toteż nie doszłoby na pewno do igrzysk paryskich, wpisanych w program potężnej wystawy światowej (znacznie wcześniej zaplanowanej). Nietrudno wyobrazić sobie dalsze konsekwencje. Niemożliwy byłby eksperyment zaoceaniczny, w amerykańskim St. Louis (skądinąd niezbyt udany). Decydujące o rozmachu całego ruchu igrzyska w Londynie i Sztokholmie nie zdołałyby odegrać jednoczącej roli przed I wojną światową. We wszystkich tych przedsięwzięciach pozycja Coubertina i jego entuzjazm decydująco wpłynęły na bieg zdarzeń. Powodzenie olimpijskiego startu w ogromnej mierze zależało od jednego człowieka.

Mówiąc szczerze, właśnie w tej dziedzinie indywidualne walory barona mogły okazać się historycznie decydujące. Warto pamiętać, iż to on właśnie przeważał szalę w debatach nad formułą igrzysk, wyprowadzoną z Olimpii, ale nadając jej nowoczesny, niezmienny do dziś kształt organizacyjny. Gospodarzami czyniąc kolejne

miasta, olimpizm daje czytelny sygnał politycznego niezaangażowania. Warto też pamiętać, że podczas Coubertinowskiej prezydentury w MKOl pojawiły się zawody zimowe (Chamonix 1924), uznane potem za I Zimowe Igrzyska Olimpijskie.

Innym aspektem jego intuicyjnie celnych pociągnięć okazały się decyzje dotyczące statusu i statutu MKOl. Po początkowym wahaniu, czy na czele nie stawić każdorazowego przewodniczącego komitetu organizacyjnego najbliższych igrzysk (a więc czteroletniej kadencji), Coubertin umocnił pozycję lidera jako stanowiska wieloletniego (ze sobą w roli głównej). On też zadbał o absolutną niezależność od rządów tudzież wszelkich organizacji krajowych i międzynarodowych. Demokratyczne procedury obowiązywały wyłącznie wewnątrz gremium członkowskiego. Autorytet MKOl podtrzymywała zasada samoodtworzalności składu personalnego, a także niepisane układy towarzyskie, przede wszystkim w kręgach arystokratycznych. Mimo ustawicznej krytyki koncepcja ta okazała się trafna, przynajmniej jako antidotum na niepewność i dramatyzm, towarzyszące permanentnym perturbacjom społeczno-politycznym przez 12 ostatnich dekad.

Odpowiedź na postawione w tytule pytanie wydaje się jednoznaczna. Świat bez olimpizmu byłby bezsprzecznie uboższy. Sport bez ustawicznej presji ideowej dość szybko opuściłby Olimpię, kierując się prawdopodobnie w stronę Koloseum albo wprost ku tandecie jarmarku popisów cyrkowych. Sprawiedliwie oceniając miejsce Coubertina w historii nowożytnej, przede wszystkim ogrom jego osobistych dokonań, trzeba stwierdzić krótko: świat bez niego byłby inny, zapewne gorszy niż jest i jakim może być.

Testament Coubertina

Trudno zgadnąć, jak potoczyłyby się losy idei olimpijskiej i całej, globalnej konstrukcji sportu wszelkich odmian, gdyby przemożne wpływy zachował nadal realny Coubertin z okresu dojrzałej kreatywności, a potem rządy sprawowałby następcy dokładnie jego pokroju, poglądów, temperamentu i majątności z lat młodości. Jaki byłby więc ruch olimpijski prowadzony duchem i literą światopoglądu osobowości barona? Czy poddałby się naciskowi rozlicznych zmian w samym świecie i we wnętrzu sportu, czy też broniłby do upadłego detalicznych reguł wymyślonych dwie epoki temu? Czy zgodziłby się na likwidację olimpijskich konkursów sztuki? Co podyktowałby mu rozum w okresie zimnej wojny, wojen lokalnych i skutków neokolonializmu? Czy powtórzyłby za Brundage'em formułę „the Games must go on” po pamiętnym ataku terrorystycznym? Czy sprzyjałby reformom Samarancha w aliansach z wielkim biznesem i wielkimi mediami? Co stałoby się z dogmatem amatorskiej utopii? Czy zgodziłby się na dopuszczenie bezpaństwowców do igrzysk? Czy permanentne rozszerzanie programu zawodów, zwłaszcza sprzyjanie kobiecym sportom siłowym, nie wzbudziłoby protestu człowieka arystokratycznego smaku?

Odpowiedzi na te i podobne pytania zawieszono są w sferze domysłów. Za jedyny bodaj pewnik należałoby uznać gorący sprzeciw wobec wszelkich prób

premiowania oszustwa, a więc na pewno jednoznaczne stanowisko w sprawie sztucznego dopingu. Sam Coubertin zszedł z godnością na drugi plan w okresie przejściowym, względnie spokojnym, niewymagającym posunięć radykalnych. Pozytywnego finału doczekała się kwestia szerokiego udziału kobiet (czego entuzjastą baron nigdy nie był). Otworzyły się podwoje dla nowych, niepodległych krajów. Symptomy przełamania barier rasowych przekształciły się w trwałą tendencję. Złagodzeniu uległy wymogi bezwzględnego amatorstwa, a więc pośrednio państwowej kurateli i wspomagania przygotowań olimpijskich, zwłaszcza warstw uboższych.

Lata 20. i 30. XX w. były jednak także okresem nierozwiązanych sprzeczności pozostawionych przez wieki poprzednie oraz zapowiedzią kolejnych złowrogich czasów. W kolejce stały nierozwikłane kwestie krajów kolonialnych i mniejszości narodowych. Nieuchronne fatum konieczności zawieszenia igrzysk na czas I wojny światowej powracało jako realna groźba koniecznej repetycji, być może w niedalekiej przyszłości. Nad historią igrzysk ciążyły dwa bojkoty (Moskwa i Los Angeles plus jeden częściowy w Montrealu). Były też wykluczenia i incydentalne wymuszenia nieobecności. Nie ma sensownego rozstrzygnięcia dylematu, czy pierwszy bojkot rodziny olimpijskiej nie powinien dotknąć igrzysk w Berlinie w 1936 r. (nawet kosztem legendy Owensa)?

Idąc zaś krok dalej, jak powinien zachować się ruch olimpijski wobec systemów totalitarnych różnych odmian i wszelkich działań wymierzonych w prawa człowieka? Jeśli olimpizm podjął się zadania tak ambitnego – w Coubertinowskich i późniejszych deklaracjach – że przekraczającego własne siły i ludzkie nadzieje, to nadal żywe pozostają kwestie praktyczne. Zawarte są one w pytaniu, gdzie postawić granice apolityczności i jak wyznaczyć obszary humanizmu traktowanego poważnie? Olimpizm – z Coubertinem lub bez jego udziału – należy do rzeczywistości i chce w niej pozostać. Warunek uczestnictwa wyznacza wszelako zasada Leibniza: wybór określony jest zawsze tym, co możliwe.

Zakończenie

Aktualne pozostają pytania wyrosłe z praktyki rozwojowej. Realny Coubertin należał do innej epoki historycznej, dokonując w swoich czasach dzieła skądinąd gigantycznego. Intelktualna gra wyobrażeń symulacyjnych z pewnością ma swoje uroki, zasadnicze rozstrzygnięcia pozostają wszelako zbiorem niewiadomych. Niewiele też wynika z samych pism Coubertina, zwłaszcza w zakresie problemów trudnych, o niejednoznacznej wymowie etycznej możliwych rozwiązań. Kiedy nie ma szans na sensowną odpowiedź, bezpieczniej jest nie zadawać żadnych, tym bardziej niewygodnych pytań. Pierre de Coubertin powinien zatem pozostać pomnikowym drogowskazem generalnego kierunku rozkwitu pięknej idei oraz, w miarę potrzeb, wielkim moralistą sportu. Reszta jest zadaniem (podejmowanym przez kolejne generacje).

Piśmiennictwo

- Biliński B., *Olimpizm Pierre'a de Coubertina i Antyk*, „Kultura Fizyczna” 1989, nr 9–10.
- Coubertin P., *L'idée olympique. Discours et écrits*, Lausanne 1995.
- Coubertin P., *Oda do sportu*, Spółka Wydawnicza Heliodor, Warszawa 1996.
- Coubertin P., *Olympism: Selected Writings*, International Olympic Committee, Lausanne 2000.
- Firek W., *Filozofia olimpizmu Pierre'a de Coubertina*, Wydawnictwo Fall, Warszawa 2016.
- Krawczyk Z. (red.), *Sport i kultura*, PWN, Warszawa 1981.
- Lipiec J., *Filozofia olimpizmu*, Wydawnictwo Sprint, Warszawa 1999.
- Lipiec J., *Kalokagatia*, PWN, Warszawa–Kraków 1988.
- Lipiec J., *Pożegnanie z Olimpią*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2007.
- Lipiec J., *Sympozjon olimpijski*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2014.
- Lipóński W., *Historia sportu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- MacAloon J., *Pierre de Coubertin a współczesna myśl społeczna*, „Sport Wyczynowy” 1987, nr 12.
- Miller D., *Historia Igrzysk Olimpijskich i MKOl*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012.
- Młodzikowski G., *Polityka i sport*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1979.
- Młodzikowski G., Nowicka E., *Międzynarodowy Komitet Olimpijski w latach 1894–1984. Przyczynek do monografii*, „Sport Wyczynowy” 1984, nr 5.
- Walters G., *Igrzyska w Berlinie. Jak Hitler ukradł olimpijski sen*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008.
- Zuchora K., *Dalekie i bliskie krajobrazy sportu*, WSiP, Warszawa 1996.
- Zuchora K., *Dialogi olimpijskie. O pięknie i pokoju, etyce i polityce, solidarności i edukacji*, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa 2016.

Jerzy Kosiewicz*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-03>

Faul, faulowanie i gra faul w sporcie jako zjawisko niezgodne z przepisami, ale tolerowane i pożądanе Przyczynek do rozważań pedagogicznych¹

Streszczenie. Artykuł ma charakter stricte teoretyczny i nieempiryczny. Autor przedstawia przykłady wynikające z różnych obserwacji. Celem tekstu jest przedstawienie przyczyn, funkcji i skutków fauli, faulowania i gry faul. Chociaż faule nie są zgodne z regułami gier, artykuł pokazuje, że są one często stosowane i cicho akceptowane przez świat sportu, są tolerowane, a co więcej, nierzadko – mniej lub bardziej wprost – pożądane. Autor zastosował metodę idiograficzną (opisową), czyli podejście typowe dla ogólnej metodologii stosowanej w nieempirycznych naukach humanistycznych i społecznych; metodę analityczną (nawiązującą do brytyjskiej filozofii analitycznej); metodę nomotetyczną (wyjaśniającą), podejście oparte na egzegezie i hermeneutyce tekstów kultury stosowane w celu lepszego zrozumienia zjawiska faulu; metodę aksjologiczną (ocena wykorzystania faulu) oraz metodę syntetyczną, która była stosowana głównie w streszczeniu. Autor zastosował także specyficzną metodologię, odwołującą się do interpretacjonizmu opartego w tym wypadku na podejściu genetycznym (odnoszącym się do źródeł i przyczyn zjawiska faulu), a także na podejściu realistycznym i empatycznym.

Słowa kluczowe: sport, *foul play*, przyczyny nieczystej gry, teatralizacja nieczystej gry, regulamin gry

* Jerzy Kosiewicz – prof. dr hab., Prezes Polskiego Towarzystwa Nauk Społecznych o Sporcie, ul. Marymoncka 34, 00-968 Warszawa, e-mail: kosiewicz.jerzy@gmail.com

¹ Tekst jest przedrukiem – za zgodą wydawcy – rozdziału pochodzącego z książki autorstwa Jerzego Kosiewicza, *Moralność i sport*, Międzynarodowe Towarzystwo Nauk Społecznych o Sporcie, Warszawa 2016. Temat został także poruszony przez autora w artykule pt. *Od negacji do aprobaty – postawy wobec foul play w sporcie*, [w:] H. Żukowska i in. (red.), *Osoba – sport, wychowanie, zdrowie*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.

Foul Play in Sport as a Phenomenon Inconsistent with the Rules, yet Acceptable and Desirable: Ethical Conditions A Contribution to Pedagogical Reflections

Abstract. The article has strictly a theoretical and non-empirical character. The author presents examples resulting from various observations. The aim of the paper is to present the causes, functions, and results of fouls, fouling, and foul play. Although fouls do not comply with the rules of games, the paper demonstrates that fouls are often used; they enjoy a quiet acceptance of the sporting world; they are tolerated and accepted; even more, they are often - more or less explicitly – desirable. The author employed the idiographic method (descriptive), that is, an approach typical for the general methodology applied in the non-empirical humanities and social sciences; the analytical method (referring to the British analytical philosophy); the nomothetic method (explanatory), the approach based on exegesis and hermeneutics of cultural texts utilized in order to create a closer understanding of the phenomenon of foul; the axiological method (evaluating of the use of foul); and the synthetic method, which was mainly used in the summary and the abstract. Author also applied a specific methodology, which refers to interpretationism based, in this case, on a genetic approach (referring to the sources and causes of phenomenon of foul), as well as on a realistic and empathetic approach.

Keywords: sport, foul play, causes of foul play, theatricalization of foul play, game regulations

Wstęp

Głównym celem tekstu jest wskazanie, że mimo iż faule, faulowanie i gra faul w sporcie wyczynowym (wysoko kwalifikowanym, zawodowym, widowiskowym, olimpijskim) są zabronione przez regulaminy poszczególnych dyscyplin i mimo grożącej owemu zachowaniu różnorodnie uzasadnianej, mniej lub bardziej surowej penalizacji – są one powszechnie i często stosowane przez zawodników oraz stymulowane nie tylko przez związane z nimi środowisko społeczne. Nie zmniejsza się ich zakres i nie zmienia motywacja.

Okazuje się, że żadne przepisy, regulaminy, zakazy i nakazy o charakterze praktycznym i prakseologicznym (zakładającym skuteczność działania) nie są w stanie wyeliminować fauli (*fouls*), faulowania i gry faul (*foul play*). Nie pomaga w tym wypadku także penalizacja moralna, gdyż ma ona w zmaganiach sportowych co najwyżej charakter drugoplanowy. Zasady gry traktowane są instrumentalnie, a nie autotelicznie jako cel sam w sobie. Nie pojmuje się ich jako inspiracji i wyzwania do zachowań moralnych. Nie są wyznacznikiem uniwersalnego i niezbędego obowiązku etycznego, tj. podstawą do sformułowania koniecznych i powszechnych norm moralnych.

Moralność (czyli w tym wypadku normy moralne, etyka normatywna) jest bowiem zewnętrzna w stosunku do sportu: nie jest z nim wewnętrznie, tj. istotowo i immanentnie, związana. Nie wnika w jego strukturę i treść, nie jest esencjalnie z nim stopiona, ponieważ podstawę rywalizacji w każdej dyscyplinie sportowej stanowią przede wszystkim jej przepisy, regulaminy. Do owych regulaminowych założeń

dostosowuje się umiejętności, tj. zarówno wyszkolenie techniczne, jak i taktyczne oraz całą infrastrukturę sportową, m.in. zabudowę i przestrzeń architektoniczną, niezbędny sprzęt, przyrządy, przybory i ubiór zawodników. Stanowią one niezbędne, konieczne i spójne składowe sprzyjające maksymalizacji skuteczności i optymalizacji wyników w drodze do rozmaicie pojmowanego sukcesu w rywalizacji sportowej.

Skoro przepisy gry i zawodów, zasady funkcjonowania rozmaitych stowarzyszeń sportowych o wydźwięku administracyjnym (usankcjonowanych przez krajowe rejestry sądowe) nie są efektywne, nie przynoszą założonych skutków restrykcyjnych w stosunku do faulowania, to tym bardziej nie przyczyniają i nie przyczynią się do ich wyraźnego ograniczenia wielce zrelatywizowane, uznaniowe, wielopostaciowe i płynne (zmiennie, pantareistyczne) normy moralne, w tym także rozmaicie pojmowane zasady fair play. Wynika to z tego, że – zarówno w bliższym, jak i dalszym środowisku osób zainteresowanych sportem – istnieje na faule, faulowanie i grę faul żywotne i rozmaicie stymulowane zapotrzebowanie społeczne. Dotyczy ono przede wszystkim zawodników i odbiorców, tj. wszystkich osób zainteresowanych przebiegiem rywalizacji sportowej.

Owo zaabsorbowanie objawia się nie tylko w formie cichego przyzwolenia, tolerowania i akceptowania, lecz także wręcz w wielu wypadkach jest starannie zaplanowane i pożądanane.

Wskazane zapotrzebowanie, przyzwolenie, tolerancja, akceptacja i pożądanie faulu, faulowania czy gry faul dotyczą przede wszystkim zawodników i związanej z nimi drużyny, trenera, właściciela określonego klubu, sponsorów oraz kibiców i dziennikarzy, a także innych osób czy instytucji z nimi zintegrowanych. Z drugiej zaś strony sportowcy poszkodowani przez faulowanie oraz związane z nimi środowisko społeczne mają w tym wypadku stanowisko przeciwstawne, domagają się przykładowego ukarania faulujących rywali.

Neutralizują czy wręcz anihilują wartości i postawy autoteliczne. Niwelują potrzebę uznania, interioryzacji i akceptacji rozpropagowywanych zasad etyki normatywnej w sporcie – w tym idei fair play. W tym wypadku decyduje pragmatyczno-prakseologiczny punkt widzenia: to jest bilans kosztów i zysków, czyli ewentualna korzyść i pożytek, związane z finalnymi efektami rywalizacji. W związku z tym wykorzystuje się regulaminy określonych dyscyplin sportowych – stosuje m.in. *good foul*, *professional foul*, *almost puer tactical play*, *intentional tactical rules violation* i zaplanowanego sukcesu sportowego. Ani przestrzeganie norm *pure play* (dotyczących bezwzględного stosowania się do przepisów), ani tym bardziej zasad fair play nie ma w tym wypadku większego znaczenia. Liczy się przede wszystkim rozmaicie rozumiany końcowy – tj. pozytywny – bilans zaistniałej rywalizacji.

Przepisy gry a faulowanie

Rozpatrując występowanie fauli, faulowania i gry faul (w skrócie – w odniesieniu do tych trzech pojęć – fauli) w sporcie podczas gry, wyścigu, rejsu i różnorodnych możliwych zmagani dotyczących bezpośredniej lub pośredniej rywalizacji,

można wyróżnić wśród nich, podobnie jak w wypadku agresji, rozmaite ich formy. Dotyczy to ich oddziaływania na ciało, psychikę czy też relacje międzyludzkie – różnorodne uwikłania społeczne, uwarunkowania, determinanty osób związanych mniej lub bardziej bezpośrednio z konkretną postacią aktywności zawodniczej. Odnosi się to do fauli boiskowych bądź też pojawiających się poza areną widowiska – w tym także niezależnie od widowiska. Obejmuje to również faule słowne, dźwiękowe oraz w postaci drukowanej lub też w formie wypowiedzi ekranowych – filmowych, telewizyjnych, internetowych bądź innych wizualnych: fabularnych, fabularyzowanych lub reportaży dokumentalnych, prezentowanych w rozmaitych publikacjach, na festiwalach czy wystawach, podczas których wypowiadają się współuczestnicy, rywale, przeciwnicy przyszłych bądź zaistniałych zdarzeń w czasie zawodów lub poza nimi.

Pozostawać będą w sprzeczności z tą formą agresji i przemocy w sporcie, której występowanie nie tylko dopuszczają przepisy danej dyscypliny, lecz wręcz ją zalecają i stymulują. Dotyczy to agresji o charakterze regulaminowym, koniecznym, immanentnym, koherentnym, instrumentalnym i zadaniowym².

Faule w sporcie, a w szczególności te popełniane przez zawodników w trakcie rywalizacji, będą zawsze niezgodne z przyjętymi – w oficjalnych regulaminach – zasadami gry. Będą oddziaływać na zdrowie i losy atletów w sposób mniej lub bardziej dokuczliwy, deprymujący, bolesny czy wręcz tragiczny. Z punktu widzenia regulaminu gry – i wyrażonych (zawartych) w nich prawodawczych intencji – faule w sporcie, tj. w określonej dyscyplinie, są zjawiskiem negatywnym, a w związku z tym ani koniecznym, ani koherentnym, ani tym bardziej zalecanym. Nie pozostają z danymi zasadami w ściśle logicznym, warunkowym, przyczynowo-skutkowym związku. Z zapisów regulaminowych nie wynika potrzeba ani pochwała faulowania. Doprecyzowując, że z opisu dotyczącego prakseologicznych (skutecznościowych, pragmatycznych, utylitarnych, praktycznych) zasad postępowania w sporcie, podobnych – w zakresie regulatywnego wydzwisku – do zapisów prawnych, nie wynika w sensie logicznym, tj. z punktu widzenia procedury logicznej zastosowanej przez Davida Hume'a w analizie koncepcji błędu naturalistycznego³, że można lub należy faulować. Ani z przepisów, ani z ich opisu nie wynika też w sensie logicznym, że głównym czy też mniej ważnym (podrzędnym lub etapowym) celem bądź zadaniem, które mogą stawiać przed sobą rozmaici zawodnicy (i osoby im sekundujące w istotnej albo mniej ważnej mierze), jest czy powinno być faulowanie.

Zarówno z regulaminów, jak z ich opisu nie wyływa postulat ani powinność, ani konieczność faulowania. Nie wskazuje się w nich bowiem – tak *explicite*, jak *implicite* – że stosowanie zabiegów, technik czy środków umożliwiających, ułatwiających czy prowadzących do faulowania jest dozwolone bądź zalecane

² J. Kosiewicz, *In Sport and Philosophy: From Ethics to Sport*, BK Wydawnictwo i Księgarnie, Warszawa 2010, s. 284–295; por. J. Parry, *Violence and aggression in contemporary sport*, [w:] M. J. McNamee, S. J. Parry (red.), *Ethics and Sport*, Spon Press, London–New York 2002, s. 205–224.

³ D. Hume, *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, PWN, Kraków 1947, s. 67–77; D. Hume, *Związek konieczny*, [w:] S. Jędynak, *Hume*, PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1974, s. 157–159.

jako moralna możliwość, powinność bądź imperatyw kategoryczny. Faulowanie – w myśl norm wyrażonych w przepisach danych dyscyplin – nie jest związane implikacyjnie i instrumentalnie z ich regulaminami. Nie zawierają one zachęty do ich stosowania. Przepisy mogą je jedynie przewidywać jako zjawisko niepożądane i określać formy ich penalizacji.

Faule, faulowanie i foul play jako efekt pozaregulaminowej aktywności

Brak jakiegokolwiek formalnego, czyli regulaminowego uzasadnienia, tj. źródłowych inspiracji do stosowania faulu, nie skutkuje jednak zaniechaniem faulowania. Dlaczego więc ono pojawia się?

1. Faulowanie może wynikać z pozaregulaminowych odruchów emocjonalnych nastawionych na wyrządzenie krzywdy przeciwnikowi. Może być ono uzewnętrznieniem niedozwolonej formy *katharsis*, świadectwem nieodpartej potrzeby oczyszczenia ze stresujących negatywnie napięć. Może być też przejawem niezadowolenia z niekorzystnego przebiegu zawodów – eksterioryzacją ujemnych przeżyć emocjonalnych w postaci gniewu i złości, negatywnej agresji w stosunku do rywala: ewentualnego lub rzeczywistego sprawcy domniemanego i w związku z tym niekoniecznie obiektywizującego się niepowodzenia bądź też faktycznej przyczyny zbliżającej się nieuchronnie klęski. Tak czy owak – tego typu zachowanie ma jednak charakter potencjalny w tym sensie, że mimo iż przepisy konkretnej dyscypliny przewidują bądź nie zaistnienia *foul play*, to może, ale nie musi się ono pojawić. Przykładem może być w tym wypadku zachowanie znakomitego boksera wagi ciężkiej Andrzeja Gołoty, który – zirytowany oporem przeciwnika w rozgrywce o najwyższą pozycję w rankingu pretendentów (challengerów) do walki o tytuł mistrza świata w boksie zawodowym – kilkakrotnie zadał cios poniżej pasa swojemu rywalowi i został zdyskwalifikowany. Mike'a Tysona z kolei wykluczono za odgryzienie Evanderowi Hollyfieldowi kawałka ucha. Nastąpiło to w wyniku ujemnych emocji Tysona, niezadowolenia z przebiegu rywalizacji. Hollyfield stawiał Tysonowi nie tylko udany opór, lecz także zaczął zyskiwać przewagę nad nim w walce o mistrzostwo świata.

2. Z przepisów rywalizacji może niechcący wynikać – nie jest to bowiem żadna intencjonalnie ani sylogistycznie zamierzona sugestia – co można zrobić, aby osiągnąć wyznaczony (mniej lub bardziej istotny, o większym czy mniejszym zasięgu oddziaływania, etapowy, kolejny, bliższy albo dalszy, doraźny bądź finałny) cel poza przyjętymi i zalecanymi (zgodnymi z obowiązującymi regulaminami) rozwiązaniami taktyczno-technicznymi właściwymi dla określonych dyscyplin sportowych.

Przykładem może być często spotykana w skokach narciarskich dyskwalifikacja z powodu niedozwolonego ubioru. Mimo że w regulaminach dokładnie określone są parametry stroju narciarskiego, to jednak poszczególni narciarze lub ich przełożeni ciągle próbują poszerzyć powierzchnię nośną kombinezonu,

by przedłużyć lot skoczka. Wyczytują z zawartych tam ograniczeń – niezgodnie z wolą ich twórców – że ich przekroczenie może pomóc narciarzowi w osiągnięciu lepszego wyniku.

3. Przepisy gry mogą stanowić – zdaniem osób związanych z konkretną dyscypliną sportu – krępujący możliwości kreacyjne gorset, zbyt mocno i uciążliwie utrudniający zdążanie, zbliżenie i ewentualne osiągnięcie przyjętego celu. Występowanie przeciw nim może być świadomą manifestacją dążenia do wolności, wyzwolenia się z narzuconych i niekiedy nieracjonalnych ograniczeń. Może przyczynić się do zmiany regulaminu, zaostżenia bądź złagodzenia występujących w nim norm, do zmiany przepisów w innym trudno przewidywalnym kierunku.

Przykładem w tym wypadku może być siatkówka. Usiłowano niegdyś odbijać dwukrotnie – np. ręką, a potem nogą – opadającą piłkę po bloku przy siatce. Było to oczywiście naruszenie przepisów rywalizacji. Obecnie takie zagrania są dozwolone i zwiększają atrakcyjność oraz płynność gry.

Zaplanowana gra *foul*

Gra *foul* może być przypadkowa bądź mniej lub bardziej starannie zaplanowana. Stanowi w jednym i w drugim wypadku zaskoczenie, jeśli pojawiają się rozwiązania lub sytuacje niespodziewane dla wszystkich (akcydentalne) lub zaskakujące jedynie dla wybranych uczestników rywalizacji, zawodników i trenerów opozycyjnego zespołu oraz obserwatorów.

1. Zaplanowana gra *foul* może być umiejętnie i sensownie – z punktu widzenia efektywności i skuteczności rywalizacji – wpleciona w strukturę gry i zastosowana jako wariant taktyczny czy strategiczny⁴. *Foul play* wpływa we wskazanych wypadkach na zmianę faktury przestrzennej i taktycznej gry, wzrost zaciekawienia zaskakującymi zmianami sytuacji. Jeżeliby spojrzeć na to niezależnie od mniej lub bardziej dokuczliwych czy wręcz tragicznych konsekwencji np. zdrowotnych – a mianowicie: funkcjonalnie czy strukturalistycznie – to można stwierdzić, że zjawisko to może przynieść pozytywne, korzystne implikacje.

W tym wypadku można podać dwa przykłady. Pierwszy wskazuje, że faulowanie niezmiernie podnosi atrakcyjność i widowiskowość meczu hokeja na lodzie drużyn profesjonalnych. W ich składzie typuje się nawet takiego zawodnika, który w tym specjalizuje się, tzn. umyślnie i umiejętnie wszczyzna bójki oraz znakomicie

⁴ R. L. Simon, *The ethics of strategic fouling: A reply to Fraleigh*, [w:] W. J. Morgan, K. V. Meier, A. J. Schneider (red.), *Ethics in Sport*, Human Kinetics, Champaign, IL 2007, s. 223–226. Warren P. Fraleigh nazywa to intencjonalnym taktycznym łamaniem reguł (*intentional tactical rules violation*); W. P. Fraleigh, *Intentional rules violations – One more time*, [w:] *Ethics in Sport...*, s. 212–213. Li-Hong (Leo) Hsu określa to za Fraleighem mianem *good foul* lub *professional foul*; Li-Hong (Leo) Hsu, *Revisiting fair play: Cheating, the 'good foul' and sport rules*, „Academic Supplement of Fair Play! The Official Publication of the European Fair Play Movement” 2005, nr 4, s. 6–7.

i skutecznie walczy. Taki rodzaj zachowania jest pożądanym, mimo iż naraża hokeistę i jego zespół na rozmaite kary.

Drugi przykład wskazuje, że gra faul może przynieść inne korzystne i oczekiwane skutki. Dotyczy to sfaulowania zawodnika tuż przed polem karnym boiska do piłki nożnej, który zmierza – w wyniku dynamicznej akcji – do strzelenia niemalże pewnego gola. Tego typu gra *foul* – określana też mianem *intentional tactical rules violation* – prowadzi m.in. do rzutu wolnego zza linii pola karnego. Niezbyt często skutkuje on zdobyciem gola. Korzyści z owego taktycznego faulu są oczywiste dla drużyny broniącej się: oddalają i zmniejszają groźbę utraty bramki. Na tego typu faul jest wręcz ciche przyzwolenie, jest on bowiem tolerowany i akceptowany czy wręcz pożądanym przez kibiców broniącego się zespołu. Jego przeciwnicy – piłkarze, trenerzy, kibice czy dziennikarze – będą tego typu zachowanie zgodnym potępiać i domagać się przykładowej penalizacji.

2. Prowadzenie *foul play* może być powodowane dążeniem do osiągnięcia przyjemności – tj. przyjemności wynikającej z faulowania. Dotyczy to tej sytuacji, kiedy zawodnik odczuwa satysfakcję z udanego zastosowania takiego rozmyślnego (ale nie przypadkowego) wariantu technicznego, którego skutkiem jest przerwanie gry niekorzystne dla faulowanego zawodnika (i jego drużyny) oraz założonego przez drużynę przebiegu rywalizacji. Tego typu *foul play* może mieć, biorąc pod uwagę motywację jego sprawcy, paradoksalnie charakter autoteliczny, a nie instrumentalny. Gra *foul* staje się dla niego w tym wypadku celem samym w sobie. Nie pełni funkcji środka umożliwiającego osiągnięcie zamierzenia o charakterze prakseologicznym, pragmatycznym, utylitarnym. Mamy w związku z tym do czynienia z dążeniem do dobrej zabawy i jego spełnienia, tj. *good fun*. *Foul play* traktowane jako *good fan* jest świadectwem specyficznie pojmowanej czystej zabawy. Tego typu przyjemność odbywa się jednak cudzym kosztem i – bez względu na autoteliczne motywacje – stanowi zarazem negację reguł obowiązujących w danej dyscyplinie. Dobrym przykładem może być tu słynny bokser wagi lekkiej, lekkopółśredniej i średniej Leszek Drogosz – wielokrotny amatorski mistrz Polski (w latach 50. i 60. XX w., ostatni tytuł zdobył w 1970 r., kilkukrotny mistrz Europy). Był świetnie wyszkolony pod względem technicznym i taktycznym. Jego specjalnością było faulowanie przeciwnika w sposób niedostrzegalny przez sędziów ringowych. Kibice zachwycali się jego umiejętnościami. Zdobył on olbrzymią popularność. Konsekwencje takiego zachowania były i mogą być trojaki:

a) doświadczenie przyjemności i dość specyficznego – egoistycznego poczucia spełnienia własnych oczekiwań,

b) narażenie na dyskomfort psychiczny, fizyczny i relacyjny osoby poszkodowanej oraz zespołu osób związanych z urzeczywistnieniem jej celów sportowych,

c) narażenie się przez faulującego i ewentualnie drużyny z nim związanej na mniej lub bardziej dotkliwą penalizację, na przypadkową i niezwiązaną z założeniami taktycznymi utratę szans w drodze do zaplanowanych osiągnięć.

Foul play a przejrzystość intencji: manipulacja zachowaniem sędziego

We wskazanych powyżej wypadkach dotyczących przyczyn faulowania możemy mieć do czynienia z dwoma rodzajami *foul play* – wtedy gdy rozważy się je z punktu widzenia przejrzystości ich intencji.

1. Pierwszy rodzaj charakteryzuje się świadomym maskowaniem, zaplanowaną mistyfikacją, faulowaniem, którego prawdziwe zamierzenia są niedostępne sędziemu. *Foul play* jest w tym wypadku przejawem swoistej „gry” w grze, polegającej na zaplanowanym wprowadzeniu sędziego w błąd (ten typ gry omówiony zostanie w kolejnej części tekstu).

2. Drugi rodzaj natomiast charakteryzuje się faulowaniem przebiegającym w sposób jawny, świadomie transparentny ze względu na korzyści, które można odnieść, gdy zostanie to zauważone i – odpowiednio do regulaminu gry – ukarane. Zawodnikowi i drużynie reprezentowanej przez niego w tym wypadku chodzi o to, aby intencje faulującego, tj. jego „gra” w grze została wykryta, koniecznie dostrzeżona i stosownie do przewinienia ukarana. Zastosowana przez sędziego penalizacja może bowiem przynieść zarówno zawodnikowi, jak i związanej z nim drużynie istotną korzyść w ostatecznym bilansie strat i zysków. Taka możliwość zachodzi na przykład w niektórych sytuacjach w koszykówce (jej omówienie zostanie rozwinięte w dalszej części tekstu).

W rozważanych powyżej wypadkach mamy do czynienia z manipulacją, tj. intencjonalnym wpływaniem na zachowanie sędziego. Celem tego jest wymuszenie na nim założonych i oczekiwanych przez faulujących zachowań i decyzji. Warto przy tym zwrócić uwagę, że *foul play* o zamaskowanych intencjach stwarza – w przeciwieństwie do transparentnego, tzw. *good foul* – sędziemu dwie możliwości: ukaranie rzeczywistego sprawcy przewinienia albo ukaranie jego ofiary. W pierwszym wypadku nie postępuje zgodnie z intencją manipulatora, nie ulega bowiem jego sugestiom, dostrzegając manipulacyjny charakter „gry” w grze; w drugim zaś czyni tak, jak zakładał manipulator.

Można więc przyjąć, że jawne faulowanie jest – z punktu widzenia zwolenników założeń *fair play* – bardziej negatywną formą zachowania niż *foul play* umiejętnie ukryte czy zamaskowane. W wypadku transparentnego *foul play* można mówić bowiem nawet „o ‘otwartym’, ‘jawnym’, bezczelnym”⁵ faulowaniu. Jednakże zarówno w jednym, jak i w drugim wypadku dochodzi nie tylko do łamania regulaminu gry – co z punktu widzenia wskazanych wyżej zwolenników zdaje się zawsze naganne – lecz także, co gorsza, do manipulowania decyzjami arbitra.

⁵ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981, s. 104.

Foul play jako zjawisko przypadkowe

Foul play pojawia się także jako pozaintencjonalny, nieumyślny błąd w zachowaniu na arenie sportowej. Może on wynikać ze splotu niekorzystnych, zaskakujących sytuacji i stanowić m.in. świadectwo:

1. Złego wykształcenia lub przygotowania do rywalizacji. Przykładem może być uderzenie przeciwnika w boksie otwartą rękawicą czy łokciem.

2. Przejawu pogłębiającego się zmęczenia i utraty niezbędnej sprawności fizycznej i psychicznej. Przykładem może być wyczerpany wysiłkiem fizycznym i napięciem psychicznym zawodnik F1, który traci kontrolę nad pojazdem i uderza podczas wyścigu w inne samochody.

3. Niedyspozycji psychicznej i fizycznej, np. z powodu zaistniałej i rozwijającej się podczas rywalizacji choroby urazowej. Dotyczy to m.in. stopowania w sposób nieprzepisowy akcji konkurentów, przytrzymywania za koszulkę, podstawiania nogi bądź celowego następowania na nogę w piłce nożnej, jak i w piłce ręcznej lub też niedozwolonego klinczowania w boksie.

4. Niewłaściwego w danej sytuacji doboru środków technicznych i taktycznych. Przejawem tego może być źle zastosowana szarża – atak powstrzymujący rzutem na murawę rozpędzonego przeciwnika: w czasie meczu rugby czy futbolu amerykańskiego.

5. Nieodpowiednio przygotowanej infrastruktury sportowej, np. niewłaściwie przyszykowanego boiska piłkarskiego, bieżni lekkoatletycznej, trasy wyścigów kolarskich, konnych czy samochodowych. W takich wypadkach mogą zdarzyć się potknięcia i zderzenia na bieżni, trasie samochodowej czy motocyklowej, eliminujące z walki innych rywali.

6. Źle przygotowanego, nieodpowiednio dopasowanego czy też wadliwie skonstruowanego sprzętu sportowego, co może skutkować zderzeniami, np. na wyścigach kolarskich, motocyklowych czy samochodowych.

7. Złych warunków atmosferycznych: deszczu i związanej z tym śliskiej nawierzchni, na której rozgrywane są zawody. Jest to często przyczyną zderzeń podczas wyścigów F1.

8. Dużego stresu psychicznego spowodowanego agresywnym oddziaływaniem rywali podczas gry, negatywnym wpływem mass mediów, kibiców, właściciela klubu, trenera czy nadmiernym oczekiwaniem ze strony pozostałych członków zespołu. Ofiarą intensywnej i agresywnej presji podczas gry padł tuż przed końcem swej kariery Zinédine Zidane, który wyprowadzony z równowagi podczas meczu piłkarskiego przez dokuczającego mu rywala, uderzył go głową w klatkę piersiową i został usunięty za to z boiska.

Faulowanie a atrakcyjność widowiska

Czy faulowanie może rzeczywiście przynieść korzyści związane z: a) uprawianiem sportu wyczynowego oraz b) z przebiegiem – wzrostem atrakcyjności – widowiska sportowego? Niewątpliwie tak – wtedy staje się ono nie tylko

tolerowanym i akceptowanym, lecz także zachowaniem pożądanym. Dzieje się tak m.in. z następujących względów:

Uwagi zawarte w punkcie trzecim przedstawionym we fragmencie tego tekstu zatytułowanym „Faul, faulowanie i *foul play* jako efekt pozaregulaminowej aktywności” wskazują, że faulowanie może (niekoniecznie wprost) spowodować, zainspirować i uwidocznic potrzebę wprowadzenia pewnych czy wręcz istotnych, korzystnych zmian, cennych zwłaszcza z punktu widzenia sportu wyczynowego⁶. Mogą one bowiem przyczynić się np. do modyfikacji regulaminu zawodów, przepisów określonej dyscypliny: do ich zaostrzenia bądź złagodzenia, znacznego bądź mniej dostrzegalnego (ale zawsze istotnego z punktu widzenia ewentualnych szkód) zmniejszenia możliwości zaistnienia mniej lub bardziej dolegliwych chorób urazowych.

Można tu podać dwa przykłady:

Pierwszy odnosi się do ewolucji przepisów dotyczących walk bokserskich, zmniejszających przez ich zaostrzenie sposobności stosowania fauli przez zawodników: odnosi się to m.in. do zwiększenia uprawnień i możliwości penalnych sędziów – wprowadzono napomnienia, ostrzeżenia i dyskwalifikacje zawodników.

Drugi związany jest ze złagodzeniem czy też zhumanizowaniem zasad gry w piłkę nożną, w której z kolei sami zawodnicy (za przyzwoleniem trenerów) od dłuższego czasu usiłują wspomóc przepisy i sędziów porządkujących zmagania boiskowe. Dotyczy to sfaulowanego, leżącego i wymagającego natychmiastowej pomocy futbolisty. Gdy sędzia tego nie zauważy, to zawodnicy nawet i przeciwnej drużyny wykopują pośpiesznie piłkę na aut. Po ewentualnej interwencji lekarskiej zawodnicy związani z kontuzjowanym sportowcem przekazują piłkę swoim przeciwnikom, a ci dopiero wtedy rozpoczynają ciąg dalszy sportowych zmagañ.

W drugim wypadku faulowanie może z wielu względów wpływać znacząco na zmianę przestrzenno-czasowego, spontanicznego bądź zaplanowanego układu, planu, scenariusza lub partytury widowiska i na jego poznawczy oraz emocjonalny charakter. Przyczynić się może np. do czasowego usunięcia zawodnika lub większej liczby atletów z trwającej rywalizacji, co ostatecznie może doprowadzić do chwilowego albo trwałego wykluczenia ze środowiska sportowców bądź też wyrzucenia na krótszy lub dłuższy czas poza obręb społeczeństwa do ośrodków o wydźwięku penitencjarnym. Faulowanie nie tylko zmienia strukturę formalną, strategię i tzw. dramaturgię gry, lecz także – bez względu na jego właściwości prawne i moralne, tzn. nie rozpatrując jego złożonych aksjologicznych i pragmatycznych kontekstów i konsekwencji – ogniskuje uwagę z większą mocą na przebiegu (np. boiskowych) zdarzeń. Zwiększa też zainteresowanie losami penalizowanych osób i drużyn, ich dalszą karierą, ewentualnymi transferami (gdzie i za ile?) czy zmianami w tabeli wyników indywidualnych bądź drużynowych.

Z powyższych przyczyn faule, faulowanie i gra faul są zjawiskami nie tylko tolerowanymi i akceptowanymi, lecz także pożądanymi, gdyż podnoszą atrakcyjność spektaklu sportowego, a w związku z tym jego widowiskowość i dochodowość.

⁶ G. Reddiford, *Cheating and self-deception in sport*, [w:] *Ethics and Sport...*, s. 231–232.

Korzyści finansowe, wpływy z reklam pozwalają wzmocnić klub i drużynę sportową, podnieść jej poziom, dzięki zakontraktowaniu nowych zawodników oraz zatrudnieniu lepszych trenerów.

Pokusa i kara związane z faulowaniem

Dlaczego jednak mimo częstokroć dokuczliwej penalizacji oraz rozpowszechnionemu mniemaniu o zdrowotnej jednostkowej i społecznej szkodliwości faulowania, zawodnicy ulegają pokusie i świadomie podejmują ryzyko popadnięcia w niesławę oraz penalizacji z punktu widzenia regulaminu zawodów oraz kodeksu postępowania administracyjnego, a nawet cywilnego i karnego?

1. Dążą oni do zaplanowanego zwycięstwa lub remisu. Aby osiągnąć ten cel, muszą w pierwszym wypadku np. w piłce nożnej „odebrać piłkę rywalom, przeprowadzić akcję, nie dając się powalić rywalom na murawę (w przepisowy i nieprzepisowy sposób) i znaleźć się w sytuacji, po której może paść gol. O jeden więcej od rywali”⁷. W drugim zaś wypadku trzeba przynajmniej uniemożliwić przeciwnikom strzelenie jednej bramki. W obu tych sytuacjach zawodnik musi nie tylko uniknąć zagrań rywali przekraczających przepisy, lecz także poprzez zdecydowaną grę ciałem (a więc agresywnie, używając przemocy fizycznej) doprowadzić do osiągnięcia mniej lub bardziej odległego celu. Częstokroć przekracza to świadomie przepisy. Faule mogą stać się kluczem do sukcesu, szczególnie wtedy, gdy ma on wpływ na dalsze występy w rozgrywkach bądź decyduje o zwycięstwie w pucharze lub turnieju⁸.

2. Ryzykują, sądząc, że ewentualne korzyści (finansowe, polityczne, religijne, kulturowe, związane z bieżącym optymalnym nagłościeniem, pojawiającą, rosnącą i ugruntowującą się sławą czy wręcz wiekopomnością) faulowania przeważają znacznie nad możliwą – ale nie konieczną – karą bądź ujemnymi efektami zdrowotnymi. Bywa ono najczęściej umiejętnie i precyzyjnie wkalkulowane w przyjęty przez nich niejawnie (w kulturalnych, szatniarsko-trenersko-boiskowo-towarzyskich kontaktach), w skrytości aprobowany przez ich środowisko i konsekwentnie urzeczywistniany etos gry sportowej, uprawianego przez nich zawodu. Jednym z wielu przykładów może tu być – pełen obustronnych, bezpardonowych i ostrych fauli – finałowy mecz mistrzostw świata w piłce nożnej rozegrany przez Hiszpanię i Holandię w Republice Południowej Afryki w 2010 r., drugim zaś wskazane wyżej bójki hokejowe.

3. Na tego typu zachowanie istnieje nie tylko ciche przyzwolenie: jest ono bowiem tolerowane i aprobowane, a wręcz pożądanе. Takie postawy i oczekiwania są rozpowszechnione w środowisku zawodników, trenerów, właścicieli poszczególnych klubów czy też związanych z nimi kibiców nawet wbrew oficjalnym enuncjacom władz rozmaitych organizacji sportowych.

⁷ T. Janus, *Czy gra faul jest drogą do sukcesu w piłce nożnej? Analiza gry uczestników Mistrzostw Świata 2010*, „Sport Wyczynowy” 2010, nr 3, s. 34.

⁸ Tamże, s. 34–35, 46.

Wzmacnia to niewątpliwie w znaczny sposób atrakcyjność widowiska sportowego i dotyczy:

- zwiększenia poziomu jego aleatoryczności dzięki zaimplementowaniu go niespodziewanymi, zaskakującymi elementami składowymi spektaklu: nieprzewidywalnymi (dla rywali i obserwatorów) sytuacjami zarówno w zakresie stałych, schematycznie uporządkowanych, jak i przypadkowych elementów zdarzeń⁹;
- wzbogacenia dramaturgii spektaklu, nasycenia jej występującymi tu i teraz autentycznymi, intensywnymi przeżyciami emocjonalnymi oraz nadzwyczajnym wysiłkiem, tj. treścią, oczekiwaniami i emocjami odmiennymi od doświadczeń związanych np. z recepcją *licentia poetica* widowiska teatralnego. Faulowanie zaplanowane i to spontaniczne prowadzić może do rzeczywistej tragedii osobistej (i zespołowej) m.in. o wydźwięku ambicjonalnym, np. ze względu na nieziszczone plany, zawiedzioną nadzieję na poklask, sławę i nagrodę, zdobycie wymarzonego mistrzostwa bądź też pozyskanie środków finansowych na dalsze szkolenie i utrzymanie. Może to być także przyczyną negatywnych konsekwencji o charakterze zdrowotnym i relacyjnym, tj. narodowym, ideologicznym, politycznym, towarzyskim czy też rodzinnym.

W widowisku teatralnym wojny, walki, okaleczenia, dramaty czy wzmiankowane jednostkowe i międzyludzkie tragedie zdarzają się na niby jako zaplanowany przez dramaturga, inscenizatora lub reżysera i zawarty w partyturze teatralnej ciąg zdarzeń scenicznych. Mimo to wywołują one, zwłaszcza w wypadku dobrego przedstawienia, wysublimowane przeżycia estetyczne i artystyczne. Widzowie głęboko przeżywają sukcesy bądź niepowodzenia osób tego scenicznego dramatu.

W widowisku sportowym sytuacje tragiczne, trwałe okaleczenia, a nawet śmierć w wyniku faulowania zdarzają się naprawdę: nie są jakąś wyizolowaną umetafizyczną estetyką, zawieszoną w świecie iluzorycznej abstrakcji artystycznej, oddzielonej od rzeczywistego życia sceniczną „czwartą ścianą” czy też „magiczną kurtyną”. Powodują autentyczne głębokie i wielce zróżnicowane przeżycia oraz – częstokroć trwałe – zmiany psychiczne, cielesne i relacyjne (np. rodzinne) u sportowców, a także bezpośrednie i silne wzruszenia emocjonalne – zwłaszcza u obserwatorów tych zdarzeń, u kibiców. Na ich satysfakcję – pozytywny odbiór widowiska jako strukturalnej autonomicznej całości – wpływa obecność czy wręcz uczestnictwo w niezwykle zaskakującym spektaklu, pełnym autentycznych spięć dramatycznych, fauli, niezapomnianych zwrotów sytuacji, widowiska, którego wartość jest tym większa im dłużej przyciąga uwagę mass mediów i opinii społecznej.

4. Przepisy określonych dyscyplin traktowane są przez osoby odpowiedzialne za partyturę, przebieg i efektywność rywalizacji w sporcie zawodowym głównie jako sformalizowany drogowskaz określający zakres i właściwości – ogólny wyznacznik ewentualnej rywalizacji. Stanowią ramową podstawę wstępną do przygotowywanej – zawierającej detaliczne dane – mapy drogowej, tj. takiej partytury

⁹ J. Kosiewicz, *The sporting spectacle from the point of view of aleatorism*, [w:] J. Kosiewicz, *In Sport and Philosophy...*, s. 277–283.

spektaklu, której podstawowym prakseologicznym (efektywnościowym) celem jest odniesienie rozmaicie (np. w zależności od okoliczności, czyli sytuacjonistycznie, relatywnie i uznaniowo) oraz szeroko pojmowanego sukcesu.

Celem głównym i nadrzędnym rywalizacji – w sensie prakseologicznym i aksjologicznym (np. w gimnastyce artystycznej, tańcu sportowym, skokach do wody) – nie jest precyzyjne przestrzeganie reguł współzawodnictwa, tylko optymalne wykorzystanie zawartych w nich treści do osiągnięcia wzmiankowanego sukcesu. Kierunkiem współczesnego sportu zawodowego nie jest tzw. czysta gra (nie mylić z zasadą *fair play*), czyli całkowite podporządkowanie i bezwyjątkowe stosowanie się do reguł danej dyscypliny, ale wykorzystanie ich do osiągnięcia innego: w pełni pragmatycznego (z punktu widzenia pożytku i korzyści) i prakseologicznego (ze względu na skuteczność i efektywność działania) celu przyjętego w partyturze rywalizacji (i poza nią). W związku z tym osoby współtworzące plan gry, rozważają przede wszystkim, jak dalece korzystne jest stosowanie się do reguł oraz w jakim wypadku ich nieprzestrzeganie (mimo związanych z tym częstokroć dotkliwych i uciążliwych sankcji) może być bardziej przydatne do osiągnięcia wytyczonego na krótką i dłuższą metę teleologicznego optimum (maksymalnego spełnienia oczekiwań).

W związku z tym w grę wchodzi rozmaite faule. Jeśli zaplanowane są wcześniej i pojawiają się ze względu na możliwe do zaistnienia sytuacje, mamy do czynienia z tzw. *faulami taktycznymi*, *good fouls*, *professional fouls* oraz przede wszystkim z *almost puer tactical play*. Są one akceptowane przez strony rywalizacji, nawet jeżeli ich stosowanie przynosi dokuczliwe następstwa: wkalkulowane są one bowiem w bilans strat i zysków. Wchodzi w skład niezapisanych słownie ustaleń, niepisana – znana w ich środowisku – konwencję obowiązującą niezależnie od ewentualnych skutków sędziowskich poczynań bądź ocen publicystycznych komentatorów czy opinii społecznej. Podobne jest to do cichego przyzwolenia na doping, występującego w wielu środowiskach społecznych i sportowych, pamiętających o tym, że przez wiele dziesięcioleci narkotyki stanowiły i stanowią dla wybitnych artystów nadal istotny stymulator twórczości oraz znamiennej właściwość ich środowiskowego etosu, np. muzyków lansujących i określających swój styl życia słowami *sex & drugs & rock and roll*.

5. Przyczyną faulowania jest także powszechna komercjalizacja sportu – rosnący w siłę i znaczenie fetysz współczesności. Pobudza ona i potęguje jego rozwój. Pracodawcy, majątni sponsorzy wypłacają olbrzymie honoraria i premie, więc są wilczo głodni poświęceń i sukcesów. Rozliczają bezlitośnie z narastających zobowiązań i porażek. Wymagają, a wręcz żądają coraz większego poświęcenia. Powoduje to i stymulować będzie zwiększanie się liczby fauli oraz ich coraz większą skuteczność, narastanie pozaregulaminowej agresji i przemocy, wykraczającej znacznie poza zakres *intentional tactical rules violation*.

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że faule, faulowanie, gra faul (*foul game*) jest zjawiskiem nie tylko tolerowanym i akceptowanym, lecz także staje się fenomenem pożądanym, szczególnie wtedy, gdy podnosi atrakcyjność spektaklu sportowego, wzmacnia napięcie dramaturgiczne i wpływa na osiągnięcie sukcesu sportowego oraz wzrost dochodu. Korzyści finansowe, zyski

z reklam pozwalają wzmocnić infrastrukturalnie klub i drużynę oraz podnieść jej poziom sportowy, dzięki zakontraktowaniu nowych zawodników oraz zatrudnieniu lepszych i coraz droższych trenerów.

Teatralizacja *foul play* – czyli „gra” w grze

Stosowanie fauli jest traktowane przez zawodników, a także przez ich trenerów, pracodawców i kibiców danego zespołu, jako stała, konieczna i powszechna składowa technika oraz taktyki walki sportowej.

Stanowi przejaw swoistej gry – czy inaczej manipulacji – mającej na celu wprowadzenie w błąd przede wszystkim sędziego. Prowadzi do ukarania czy wręcz wyeliminowania zawodnika, osłabienia drużyny i w efekcie do pokonania rywala rozgoryczonych, podobnie jak ich kibice, złym werdyktem. Van Quanquebecke i S. R. Giessner stwierdzają, że „many fouls committed in football (called soccer in some countries) are ambiguous, and there is no objective way of determining who is the »true« real perpetrator or who »true« victim”¹⁰.

Owa „gra” pojawia się podczas zwykłej, tj. zgodnej z przepisami, gry. Mamy wtedy do czynienia z „grą” w grze. Sprawca wykroczenia „gra” rolę poszkodowanego. Pojawia się w związku z tym gra o quasi-aktorskich właściwościach. Faulujący umiejętnie symuluje, naśladuje, stosuje aktorskie chwytły – odgrywa rolę ofiary. „Gra” w grze zawiera niejawne, starannie ukryte i umiejętnie zamaskowane intencje, stanowi w rzeczywistości psychotechniczny i zarazem socjotechniczny zabieg zmierzający do wywołania – zgodnej z oczekiwaniami faulującego – reakcji sędziego, niedostrzegającego prawdziwych przyczyn i błędnych skutków swego ewentualnego postępowania. Jest więc w istocie zamierzoną manipulacją, oszustwem¹¹, wprowadzającym w błąd arbitra zabiegiem krzywdzącym rywala: zarówno jednostkę, jak i zespół. Sędzia zostaje uprzedmiotowiony i zinstrumentalizowany, potraktowany jak bezwolne narzędzie wykorzystane do osiągnięcia obcego mu, niezgodnego z jego intencjami celu, przyjętego przez jednego z rywali.

Rozważana „gra” stanowi – z punktu widzenia wykonawcy – wysoce ryzykowne zadanie, narażające go – ze względu na odkrycie jego rzeczywistych zamiarów – na poniesienie zasłużonej kary, częstokroć wyższej niż zazwyczaj, ze względu na zamierzone oszustwo. Socjolog Erving Goffman potwierdza ten punkt widzenia w swojej książce – charakteryzującej ludzkie życie w świetle kategorii teatralnych¹²:

¹⁰ N. van Quanquebecke, S. R. Giessner, *How embodied cognition affects judgments: High-attribution bias in football foul calls*, „Journal of Sport & Exercise Psychology” 2010, nr 32, s. 3.

¹¹ W. P. Fraleigh, *Intentional rules violations...*, s. 211–212; Li-Hong (Leo) Hsu, *Revisiting fair play...*, s. 6–7; G. Reddiford, *Cheating and self-deception...*, s. 225–239; O. Leaman, *Cheating and fair play in sport*, [w:] *Ethics in Sport...*, s. 91–99.

¹² E. Goffman, *Człowiek w teatrze...*

Gdy mówimy o tych, którzy, wprowadzają w błąd i oszukują, myślimy o rozbieżności między podtrzymywanymi przez nich pozorami a rzeczywistością. Myślimy również o ryzykownej sytuacji, w jakiej stawiają się tacy wykonawcy, bowiem w każdej chwili może wydarzyć się coś, co pozwoli przyłapać ich na gorącym uczynku, ujawni przepaść między tym, do czego się otwarcie przyznawali, a tym, co faktycznie jest. Grozi to ich upokorzeniem, a czasem całkowitą utratą dobrego imienia¹³.

Goffman wskazuje dalej, że „gdy odkrywamy, że ktoś, z kim mamy do czynienia, jest szalbierzem albo krętaczem, odczuwamy, że nie miał on prawa grać roli, jaką odgrywał”¹⁴, że podstępnie korzystał ze statusu, który stwarzał iluzję jego uczciwości.

Zawodnicy podejmują się wskazanego wyżej, wzbudzającego dreszcz emocji, proceduru, ponieważ: albo lubią takie skrajne wyzwania, albo dlatego, że zostało im ono przydzielone przez trenera jako niezbędny, pozaregulaminowy zabieg techniczno-taktyczny. Jego dobre wykonanie powoduje – mimo nagannej intencji – uczucie zadowolenia oraz aprobatę czy wręcz podziw pozostałych członków drużyny, trenera i kibiców. Dezaprobatą pojawia się natomiast u skrzywdzonego przeciwnika, jego kibiców i innych osób z nim związanych.

Rozpatrywana „gra” – zachodząca np. podczas meczu piłkarskiego – wymaga niezwyklej zręczności. Stosowana jest przez najlepszych zawodników, budzących zazwyczaj swą profesjonalną postawą – tj. wysokimi umiejętnościami – powszechne zaufanie w szczególności u sędziego i widzów. Jednakże owa „gra” rozgrywa się poza dobrem i złem moralnym. Ma na celu skuteczne osiągnięcie przyjętej korzyści pragmatycznej: ukaranie ofiary, a nie rzeczywistego sprawcy wykroczenia. Przepisy traktuje jako konwencję, którą można interpretować i aplikować jednoznacznie, tj. jedynie jako środek ułatwiający osiągnięcie wyłącznie własnych korzyści.

Zachodzi w tym wypadku swoista teatralizacja, rozumiana jako udawanie kogoś innego niż w rzeczywistości. Oparta jest zazwyczaj na gruntownie i rzetelnie wyuczonych zachowaniach, zależnych od zaistniałych sytuacji. Podstawą ich zastosowania jest istotna wiedza praktyczna o właściwościach arystotelesowskiego *phronesis*¹⁵, kategorii obiektywizującej się m.in. w postaci intuicji wskazującej, w którym momencie i jak udawać ofiarę, i określającej zarazem w sposób niezwykle umiejętny, że winę za zaistniałe zdarzenie ponosi jej rzeczywista ofiara.

Odniesienie do teatru jest w tym wypadku nieprzypadkowe, chociaż zaistniałe zdarzenia, sytuacje z całą pewnością nie są przejawem żadnej z typowych, tj. klasycznych form teatralnych, ale na pewno stanowią jedną z postaci i zarazem

¹³ Tamże, s. 101.

¹⁴ Tamże, s. 102.

¹⁵ Patrz: S. Gallagher, *Hermeneutical Possibilities*. In *Hermeneutic and Education*, State University New York Press, New York 1992, s. 151, 152–154, 166; S. Gallagher, *The place of phronesis in postmodern hermeneutics*, „Philosophy Today” 1993, nr 37, s. 298–305; H. L. Dreyfus, *What could be more intelligible than everyday intelligibility? Reinterpreting division I of being and time in the light of division II*, „Bulletin of Science, Technology & Society” 2004, nr 24 (3), s. 267–271.

części wysoce aleatorycznego spektaklu sportowego¹⁶. Mogą być określone mianem epizodu lub sceny, o której nie było wcześniej wiadomo, że w ogóle zaistnieje. Jeśli zakładano, że jednak musi się pojawić, to na ogół nie było wiadome wcześniej, w którym miejscu areny sportowej i w którym momencie.

Epizod taki może być porównany jednak do szeroko pojmowanego – związanego też z teatrem – happeningu, zainscenizowanej spontanicznie sytuacji, której zamysł został wcześniej obmyślony. Osoba prowokująca zdarzenie angażuje jakby przypadkowo wybrane osoby: rywała oraz sędziego, śledzącego z pewnej odległości przebieg „gry” w grze. Wszyscy mają przypisane im wcześniej role – przeciwnik i sędzia poza ich własną aprobatą. Biorą udział w inscenizacji bez względu na ich wolicjonalny i emocjonalny stosunek do tak zaplanowanej teatralizacji.

Główny dysponent sytuacji, sprawca całego wydarzenia jest zarazem inscenizatorem i odgrywa w sprowokowanej scenie główną, dobrze zaplanowaną i przygotowaną rolę.

Sytuację sędziego można przyrównać do postaci z teatru lalek – do marionetki, której zachowaniem steruje inscenizator, najważniejszy uczestnik zdarzenia. Rola sędziego w danym epizodzie jest w danym wypadku najgorsza z możliwych, zostaje bowiem ośmieszony, jeśli podejmie decyzję zgodną z intencją inscenizatora. Stanowi w tej sekwencji postać tragikomiczną, budzącą współczucie, jak niektóre postaci w sztukach Jana Baptysty Moliera:

a) komiczną – ponieważ nie orientuje się w odpowiednim czasie, że zostaje wywiedziony w pole,

b) tragiczną – traci bowiem autorytet, naraża się na drwiny i kpiny, na pusty śmiech i publiczne ośmieszenie jego sędziowskich kompetencji.

Z kolei skrzywdzony odgrywa mimo woli rolę postaci tragicznej, albowiem zostaje uznany za winnego, mimo iż jest rzeczywistą ofiarą zajścia.

Winowajca natomiast święci tryumf, podobnie jak bohater czarnego kryminału, który nie dość, że umknął sprawiedliwości, to na dodatek zostaje za swe szalbierstwo (za podstępnie zastosowane quasi-aktorskie umiejętności naśladowcze) sownie nagrodzony. Gra bowiem rolę ofiary tak sugestywnie, że sędzia daje temu wiarę i karze innego.

Dana forma *foul play*, teatralizacja tego zjawiska, może być rozpatrywana w perspektywie dwóch wykluczających się ujęć. Po pierwsze, z punktu widzenia m.in. zawodnika czy drużyny ją stosującej, trenera bądź właściciela klubu oraz ewentualnych korzyści z niej płynących, jest nie tylko tolerowana czy wskazana, lecz także wręcz pożądana. Po drugie, w świetle oczekiwań sportowca i drużyny pokrzywdzonej oraz osób mniej lub bardziej ściśle z nimi związanych, tego rodzaju zachowanie jest karygodne i godne potępienia.

¹⁶ J. Kosiewicz, *The sporting spectacle from the point...*, s. 267–276.

Źródło pomyłek sędziowskich

Dlaczego tak się dzieje, że nawet wybitni sędziowie – fachowcy o uznanym autorytecie i wieloletniej praktyce międzynarodowej – dają się wprowadzić w błąd?

Przyczyną ich pomyłek są przede wszystkim przepisy obowiązujące w danej dyscyplinie. Wymagają one natychmiastowego wskazania i ewentualnego ukarania sprawcy faulu. Z tego względu nie ma czasu na dogłębną analizę zaistniałego zdarzenia. Jego deficyt nie zezwala na konsultacje z innymi sędziami i ewentualnymi obiektywnymi obserwatorami zdarzenia. Brakuje urządzeń rejestrujących przebieg *foul play*. Odtworzenie zapisu wideo ułatwiłoby analizę zaistniałej sytuacji.

Na przykład sędzia (główny sędzia) piłkarski podejmuje decyzję najczęściej jedynie na podstawie subiektywnej oceny danego zdarzenia. Jest ona oparta dosłownie na jednostronnej obserwacji, na jego oglądzie z jednego punktu widzenia. Nie może wziąć pod uwagę innych – możliwych przy zastosowaniu odpowiedniej technologii – ujęć rozpatrywanej *ad hoc* sytuacji. Obserwuje dane boiskowe zdarzenie tylko z jednego miejsca.

Przy walkach bokserskich zatrudnionych jest przynajmniej czterech sędziów – jeden ringowy i trzech punktowi. Mimo to też popełniają oni błędy, ponieważ nie są w stanie wszystkiego zauważyć. Zawodnicy (nie tylko piłkarze) biorą to pod uwagę i umiejętną „grą” wprowadzają sędziów w błąd – świadomie krzywdzą rywali.

Van Quanquebecke i Giessner stwierdzają¹⁷, że w wypadku popularnych sportów zespołowych – jak rugby czy futbol amerykański [a obecnie także w koszykówce (w NBA) i w siatkówce] – stosuje się zapisy wideo i odtwarza się je w zwolnionym tempie, uwzględniając rozmaite ujęcia, kąty widzenia. Ich aplikacja ma służyć rozstrzygnięciu dwuznacznych sytuacji. Tymczasem Federation Internationale de Football Association (FIFA) prezentuje w tej sprawie odmienne – zdecydowanie konserwatywne stanowisko, tzn. że Federacja jest przeciwna stosowaniu przez sędziów nowych rozwiązań technologicznych¹⁸. Uważa – nie bacząc na doświadczenia z zakresu rugby i futbolu amerykańskiego – że tego typu instrumenty stwarzają jedynie iluzję technologicznej obiektywności. W rzeczywistości mogą stać się przyczyną innego rodzaju błędów i zakłóceń w grze.

Warto przy tej okazji wskazać, że sędziowie piłkarscy polegają częstokroć na danych, stanowiących dla nich zarazem quasi-wskazówki przy podejmowaniu decyzji w skomplikowanych, dwuznacznych sytuacjach kontaktowych na boisku. Odnosi się to do sugestii zawartych *implicite* w badaniach psychologicznych dotyczących przyczyn i różnorodnych uwarunkowań *foul play*. Wśród tych czynników, które mogą oddziaływać na sędziowskie decyzje we wskazanych sytuacjach,

¹⁷ N. van Quanquebecke, S. R. Giessner, *How embodied cognition...*, s. 3.

¹⁸ FIFA, Platini rules out video replays. Press releases from the 122nd Annual General Meeting of the International Football Association Board. Retrieved September 27, 2007 from <http://www.fifa.com/worldfootball/news/newsid=606659.html> (dostęp: 30.10.2007); A. Warshaw, *Blatter vows to block video evidence in the game*, „The Independent” 2006, <https://www.independent.co.uk/sport/football/news/blatter-vows-to-block-use-of-video-evidence-in-the-game-426120.html> (dostęp: 28.11.2006).

można wyróżnić m.in. wiedzę o tym, że barwa kostiumów sportowych – „the colour of players uniform” – (np. czarna) wzbudza agresywne działania u rywali¹⁹. Również istotny wpływ na bieżące werdykty sędziego ma kontekst, na który składają się jego poprzednie decyzje – „preceding foul judgments”. W swoich osądach dotyczących dwuznacznych sytuacji sędziowie biorą też pod uwagę mniej lub bardziej świadomie reputację, opinię o zespole – „a team’s reputation”²⁰. Rozpatrywany jest też wpływ wysokiego wzrostu zawodników na zachowania z zakresu *foul play*. W związku z tym rozważa się ewentualną aplikację opracowań z zakresu psychologii kognitywnej, które wskazują na automatyczne kojarzenie wpływu wysokiego wzrostu z potrzebą dominacji²¹. Daje on bowiem poczucie siły, mocy i przewagi fizycznej nad rywalami²².

Van Quanquebecke i Giessner²³, nawiązujący m.in. do powyższych autorów, założyli podczas siedmioletnich badań dotyczących meczów piłkarskich w ramach rozgrywek German Bundesliga, UEFA Champions League oraz FIFA World Cups, że częściej faulują wyżsi zawodnicy niż ich niższe ofiary. Okazało się jednak, że zazwyczaj *foul play* była skierowana na wyższych zawodników. Mimo to zwykle upadali ci mniejsi, sugerując przeważnie, że to oni właśnie zostali pokrzywdzeni przez rywali.

Nota bene wzmiankowane wyżej dodatkowe dane dotyczące uwarunkowań agresywnego zachowania i *foul play* mają charakter obosieczny. Wiedza o nich jest bowiem w ogólnych zarysach dostępna nie tylko sędziom, lecz także zawodnikom oraz innym osobom związanym z profesjonalnymi rozgrywkami m.in. w zakresie kontaktowych zespołowych gier sportowych. Mogą ją umiejętnie wykorzystywać przy wprowadzaniu sędziów w błąd podczas faulowania.

Ich kodyfikacja i aplikacja (z przypisanymi do nich zakazami i nakazami oraz zakresy ich penalizacji) powinny być pilnie i wszechstronnie opisane, scharakteryzowane oraz stale aktualizowane, ponieważ – jako nieodłączny element tożsamościowy sportu zawodowego – towarzyszą stale, potencjalnie i aktualizująco (mniej lub bardziej dostrzegalnie) przebiegowi rywalizacji w każdej dyscyplinie sportu. Oficjalne regulaminy określonych dyscyplin sportowych powinny zawierać także – dla informacji wszystkich zainteresowanych – opis dostrzegalnych, niejawnych

¹⁹ M. G. Frank, T. Gilovich, *The dark side of self- and social perception: Black uniforms and aggression in professional sports*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1988, nr 37; M. S. Tiryaki, *Assessing whether black uniforms affect the decisions of Turkish soccer referees: Is the finding of frank and Gilovich’s study valid for Turkish culture*, „Perceptual and Motor Skills” 2005, nr 100.

²⁰ A. M. Nevill, N. J. Balmer, M. Williams, *The influence of crowd noise and experience upon refereeing decision in football*, „Psychology of Sport and Exercise” 2002, nr 3, s. 261–272.

²¹ N. van Quanquebecke, S. R. Giessner, *How embodied cognition...*, s. 4.

²² L. W. Barsalou, *Perceptual symbol system*, „The Behavioral and Brain Sciences” 1999, nr 22, s. 577–609; L. W. Barsalou, *Grounded cognition*, „Annual Review of Psychology” 2008, nr 59, s. 617–645; P. M. Niedental, L. W. Barsalou, P. Wilkielman i in., *Embodiment in attitudes, social perception, and emotion*, „Personality and Social Psychology Review” 2005, nr 9, s. 181–211; G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago–London 1980.

²³ N. van Quanquebecke, S. R. Giessner, *How embodied cognition...*, s. 14.

i możliwych, pozaregulaminowych założeń, zasad stosowanych podczas rywalizacji. Powinien być on dostępny nie tylko osobom zajmującym się sportem: zawodnikom, trenerom, sędziom, instytucjom i osobom zarządzającym sportem, kibicom, dziennikarzom, opinii publicznej, lecz także wszystkim dzieciom i dorastającej młodzieży, a zwłaszcza ich rodzicom, po to, by zapoznali się z właściwościami i zagrożeniami zawodowego sportu.

Zakończenie

Na zakończenie można stwierdzić, w świetle przedstawionych w tekście rozważań, że w sporcie występują faule, stosuje się faulowanie i prowadzi *foul play* (grę w grze), mimo iż nie są to formy rywalizacji zgodne z przepisami określonych dyscyplin. Istnieje na nie jednak powszechne ciche przyzwolenie, są tolerowane i akceptowane przez osoby związane w sposób mniej lub bardziej bezpośredni ze sportem. Zdecydowanym ich przeciwnikiem są zwolennicy – przebrzmiałej już nasyconej anachroniczną donkiszoterią – zasady *fair play*. Nie biorą oni bowiem pod uwagę tego, że zawody sportowe mogą być zjawiskiem rozpatrywanym niezależnie od dobra i zła moralnego²⁴.

Faule, faulowanie i gra faul są też zjawiskami pożądanymi m.in. wtedy, gdy niezależnie od rozmaitych kar nałożonych na zawodników i drużynę, umożliwiają – w ostatecznym bilansie strat i korzyści – osiągnięcie zaplanowanego szeroko rozumianego sukcesu. Ponadto, warto dodać, że wskazane wyżej *good foul*, *tactical foul*, *professional foul* oraz *almost puer tactical play* pozwalają np. na zastosowanie takiego rozwiązania w koszykówce, które powoduje zastopowanie pracy zegara, tj. zatrzymanie przez sędziego tzw. czasu czystej gry²⁵. Stwarza to możliwość uzyskania przynajmniej jednego punktu więcej (za ewentualny trzypunktowy rzut z dystansu) niż drużyna, która wykonuje przyznane jej za przewinienie dwa dwupunktowe rzuty karne²⁶.

Jeżeli faulowanie może przynieść zawodnikowi i ewentualnie jego drużynie spodziewany efekt dodatni, to jest ono wysoko oceniane przez związane z nimi środowisko, a podobne pod względem skuteczności tego typu rozwiązania będą w przyszłości nie tylko oczekiwane, lecz także wręcz pożądane: szczególnie wtedy, gdy pojawią się w sposób zaskakujący dla rywali i zadziwią profesjonalizmem oraz finezją własnych i ewentualnych obiektywnych kibiców.

Stosowanie fauli, faulowania i gry faul może być także pożądane, gdyż przyczyniają się do uatrakcyjnienia przebiegu widowiska sportowego. Zachęca

²⁴ J. Kosiewicz, *The normative ethics and sport: A moral manifesto*, „Physical Culture and Sport. Study and Research” 2014, t. 62, s. 5–22; J. Kosiewicz, *Sport beyond moral good and evil*, „Physical Culture and Sport. Study and Research” 2014, t. 62, s. 23–31.

²⁵ Li-Hong (Leo) Hsu, *Revisiting fair play...*, s. 6; R. L. Simon, *The ethics of strategic fouling...*, s. 223–224.

²⁶ J. Kosiewicz, *Foul play in sport as a phenomenon inconsistent with the rules, yet acceptable and disarable: Ethical conditions*, „Physical Culture and Sport. Study and Research” 2014, t. 62, s. 46.

to widzów do częstszego kibicowania na arenach. Wpływa mniej lub bardziej pozytywnie na zmianę struktury i estetyki sportowego przedstawienia. Dzięki temu: po pierwsze, przebieg zdarzeń jest mniej schematyczny, nieprzewidywalny i aleatoryczny²⁷. Skupia bardziej uwagę. Po drugie zaś, wzrasta dramaturgia spektaklu. Pojawia się autentyczny ból, cierpienie, krew płynąca z rozciętej skóry na głowie, utykanie. Interwenują służby medyczne, przynoszone są nosze. Ową dramaturgię wzmagają też mniejsze lub większe zbliżenia ekranowe na stadionie oraz telewizyjne w domu²⁸. Jest to szczególnie istotne, gdy zawody sportowe traktowane są również jako jedna z form biznesu. Dodatkową i pożądaną atrakcją rozgrywek może być także wskazana wyżej teatralizacja *foul play*, stosowanie jej jako „gry” w grze, wyrafinowanego i spektakularnego figla, deprymującego i krzywdzącego w prakseologiczno-pragmatyczno-estetycznej osnowie, tak sędziego, jak i przeciwnika.

Faulowanie w sporcie ma wiele postaci i nie zatraci z pewnością swego powszechnego i częstokroć spektakularnego charakteru. Wiedząc o tym, warto też zadbać, aby nie prowadziło ono do dolegliwych wypaczeń zdrowotnych, międzyludzkich i kulturowych.

Słowniczek pojęć, uzupełnienie

W tekście istotną funkcję poznawczą pełnią trzy wyrażenia: **foul**, **faulowanie** i **foul play**, czyli gra faul oraz **fair play**. Wymagają one przynajmniej skrótego doprecyzowania, ponieważ pełnią istotną rolę w tekście. Odnoszą się one w danym artykule do widowisk sportowych oraz innych wydarzeń związanych ze sportem. Każde z danych określić można przedstawić czy też zdefiniować w ujęciu ogólnym, gdyż odnoszą się do zróżnicowanych dziesiątków najbardziej popularnych oraz setek mniej znanych dyscyplin sportowych. Poszczególne rodzaje i najbardziej charakterystyczne wypadki faula, faulowania i *foul play*, zostały omówione w głównym nurcie tekstu.

Foul jest to pojęcie odnoszące się do zjawiska dotyczącego rozmyślnego lub przypadkowego przekroczenia przepisów gry, regulaminu i zasad rywalizacji przypisanych określonej dyscyplinie sportowej i danym rozgrywkom o wydźwięku lokalnym, krajowym, międzynarodowym, kontynentalnym czy światowym, zależnym od charakteru rozgrywek – np. klubowych czy olimpijskich. Prowadzi m.in. do zakłócenia dotychczasowego przebiegu gry, mniej lub bardziej złożonego wysiłku fizycznego oraz motywacji i koncentracji psychicznej, a także przyjętych założeń technicznych i taktycznych. Skutkuje też uczynieniem przeciwnika niezdolnym również do kontynuacji rywalizacji w istniejącej wcześniej i rozwijanej formie. Może wykluczyć z niej na krótszy lub dłuższy okres, a nawet w ogóle.

²⁷ J. Kosiewicz, *The sporting spectacle from the point...*, s. 277–283.

²⁸ J. Kosiewicz, *Sport i sztuka – różnice i zbliżenia teatralne*, [w:] M. Zowisło, J. Kosiewicz (red.), *Sport i turystyka w zwiercadle wartości społecznych*, Wydawnictwo AWF, Kraków 2015, s. 32–34; J. Kosiewicz, *Sport and art: Differences and theatrical similarities*, „Physical Culture and Sport. Study and Research” 2014, t. 63, s. 75–76.

Faulowanie zaś odnosi się jako pojęcie do rozmyślnej lub akcydentalnej czynności, pojawiającej się podczas gry, pozostającej w sprzeczności z jej przepisami (zasadami, regulaminem). W pierwszym wypadku polega ono m.in. na zastosowaniu – z premedytacją – szkodliwych i niedozwolonych chwytów (jak łapanie zawodnika przeciwnej drużyny za koszulkę, by uniemożliwić mu przeprowadzenie skutecznego ataku) bądź też nadużywaniu siły np. poprzez uderzenie ręką czy kopnięcie stosowane np. przez zawodników piłki wodnej pod powierzchnią wody. Natomiast w drugim wypadku mamy do czynienia z nieumyślnym faulowaniem, wynikającym np. z niepoprawnie zastosowanego elementu technicznego – tzw. wślizgu w piłce nożnej – w wyniku czego zawodnik chcący w sposób prawidłowy powstrzymać atak rozpędzonego napastnika, trafia w jego nogi zamiast w piłkę.

Foul play z kolei można rozumieć przynajmniej na trzy sposoby:

- w pierwszym ujęciu określenie *foul play* jest pojmowane jako gra (w tym wypadku jako rywalizacja sportowa), podczas której pojawiają się faule, gdy zawodnicy faulują swoich przeciwników;

- w drugim zaś polega na rozmyślnym stosowaniu faulu w stosunku do przeciwnika w celu wykorzystania jego skutków do polepszenia własnej sytuacji w dążeniu do osiągnięcia sukcesu w zmaganiach na arenie sportowej. Takie faulowanie ma charakter taktyczny. Zostało ono omówione bardziej szczegółowo w nurcie głównym tego artykułu;

- w trzecim natomiast *foul play* traktowane jest jako przejaw gry w grze, tj. gry polegającej na udawaniu ofiary rzekomego faulu czy też naśladowaniu pokrzywdzonego w starciu, w którym zostały przekroczone przepisy gry. Można mówić tutaj o teatralizacji czy też dramatyzacji zachowań podczas rywalizacji (gry sportowej).

Można wyróżnić sześć głównych stanowisk interpretacyjnych dotyczących pojęcia **fair play**. Wśród nich pojawiają się poglądy wskazujące m.in., że normy fair play są we współczesnym sporcie anachronicznym – nasyconym donkiszoterią – zjawiskiem; że wartości fair play są w stosunku do niego zewnętrzne, mimo iż przypisuje się im istotne znaczenie; że – jak się także twierdzi – sport rozgrywa się poza dobrem i złem moralnym²⁹.

Biorąc pod uwagę koncepcję błędu naturalistycznego szkockiego filozofa Davida Hume'a, można orzec, iż z regulaminu określonych dyscyplin sportowych oraz opisu dotyczącego pragmatyczno-prakseologicznych zasad postępowania w sporcie, odnoszących się czy też podobnych w zakresie regulatywnym do zapisów prawnych, nie wynika w sensie logicznym z dwóch powodów – że można lub należy faulować.

Po pierwsze, mniej lub bardziej szczegółowe regulaminy, zasady czy przepisy określonej dyscypliny sportowej stanowią zarazem jej najbardziej reprezentatywną, skrótową i kompetentnie wyczerpującą definicję: skrótową, ponieważ jej niemalże wszystkie wątki można by rozszerzyć, uszczegółwić bądź skomentować oraz podać stosowne przykłady, uzasadniające przyjęte postanowienia; wyczerpującą w tym sensie, że zawarte w niej informacje są wystarczające do określenia

²⁹ J. Kosiewicz, *Sport beyond moral good...*, s. 23–31.

zasad rywalizacji, ściśle związanych z daną dyscypliną. Nawiązuje się w niej *implicit* lub *explicit* w mniejszym i większym stopniu do specyficznych dla danej dyscypliny sportowej umiejętności i nawyków fizycznych oraz psychicznych, do obowiązujących lub możliwych – czyli tych, które dopiero się pojawią – rozwiązań technicznych i taktycznych czy też do infrastruktury, sprzętu, przyborów bądź stroju sportowego zawodników oraz usytuowania atletycznej areny oraz kibiców. Tego typu definicja jest zarazem opisem właściwości wskazanej dyscypliny sportowej, zawiera wyjaśnienia z nią związane i umożliwia jej zrozumienie. Znajdują się też w niej specyficzne postulaty w postaci wartości instrumentalnych o właściwościach ściśle użytkowych. Nie zawierają one żadnych wskazówek o wydźwięku moralnym. Gdyby takowe znalazły się w niej, to straciłyby – w obrębie przepisów – własności etyczne (z zakresu etyki normatywnej), a przybrałyby charakter pragmatyczny i prakseologiczny, warunkujący prawidłowy oraz ewentualnie korzystny, efektywny i skuteczny przebieg zmagania sportowych, charakterystyczny dla dobrej roboty w ujęciu Tadeusza Kotarbińskiego³⁰.

Po drugie, David Hume twierdził, że z „czystego” – pozbawionego wartości – opisu natury (przyrody) czy opisu właściwości człowieka nie wynikają żadne powinności czy też innego rodzaju stymulatory postępowania. Jego zdaniem, z żadnego obiektywnego opisu (np. z opisu wartości zawartego w deskryptywnej socjologii moralności) pozbawionego wartościowania nie mogą i nie wynikają normy postępowania moralnego. Inna kwestia, czy wskazany przez Hume’a opis jest możliwy do osiągnięcia³¹.

W związku z powyższym, z regulaminu danej dyscypliny sportowej, pojmowanej jako jej definicja o charakterze idiogenetycznym, nomotetycznym, prakseologicznym i ułatwiającym zrozumienie zamierzonej aktywności fizycznej, nie wynikają w sensie logicznym postulaty moralne. Normy etyczne są zewnętrzne w stosunku do przepisów sportowych. Mogą wprowadzić na rywalizację atletyczną oddziaływać, ale nie są – ani jej, ani wskazanej definicji – źródłową i wewnętrzną składową, nie są także jej istotą i sensem. Biorąc ten punkt widzenia pod uwagę, można – moim zdaniem – orzec, że założenia sportu sytuują się poza dobrem i złem moralnym. A ingerencja moralności w przebieg zawodów sportowych stanowi zawsze próbę zmiany ich źródłowej i merytorycznej tożsamości³². Zatem treść i wydźwięk postulatowy kategorii *gamesmanship* tracą poniekąd na znaczeniu. Odnosi się ona do budzących zastrzeżenia, wątpliwych etycznie środków, których używa się do osiągnięcia sukcesu (np. zwycięstwa) – ale bez formalnego naruszenia zasad rywalizacji. W owym pojęciu kładzie się nacisk na wartościowanie moralne, postawy etyczne i na określenie tego, co jest w sporcie – tj. w zachowaniach zawodników – dobrem, a co złem moralnym. Dodam, że jednym z istotniejszych zarzutów w stosunku do uniwersalności i bezwzględności, a więc konieczności istnienia i stosowania się do intuicyjnie pojmowanej i określanej idei

³⁰ Patrz: T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.

³¹ Na ten temat wypowiedzieli się m.in.: M. Black (1964), R. M. Hare (1964), D. Z. Phillips (1965), J. R. Searle (1976), P. T. Geach (1977), J. Hołówka (1981) i J. Kosiewicz (1989).

³² J. Kosiewicz, *In Sport and Philosophy...*

dobra, jest trudność dotycząca stworzenia takiego kontekstu uzasadnienia (uniwersalności i bezwzględności dobra), który by nie budził wątpliwości. Odnosi się to zarówno do sokratejskiej koncepcji cnoty jako dobra bezwzględnego, jak i do platońskiej idei dobra. Ich niepodważalności nie da się wykazać ani teoretycznie, ani empirycznie, ani filozoficznie, ani przy wsparciu innych nauk szczegółowych. W związku z tym, że istnieje oprócz tego duża liczba odmiennych oraz przeciwstawnych – z logicznego, metodologicznego i aksjologicznego punktu widzenia – stanowisk, nie jest możliwe jednoznaczne i niepodważalne, powszechne i konieczne określenie tego, co może być wątpliwe i naganne moralnie. Zależy zawsze – nie tylko moim zdaniem – od przyjętego, tj. w istocie uznaniowego, względnego i zmiennego punktu widzenia. Jest to przyczyną – jak to określam – utraty orientacji, zamieszania czy chaosu moralnego: chaosu w zakresie istniejących i zalecanych norm etycznych. Można przyjąć obecnie, że określenie „relatywizm etyczny” – w stosunku do wrzącego tygla, zawierającego mieszaninę norm moralnych – jest pojęciem niewystarczającym i nazbyt umiarkowanym. Mamy bowiem aktualnie całkowite przemieszanie, brak kompatybilności w zakresie różnorodnych i odmiennie uzasadnianych ocen, norm, wzorów, wzorców, schematów, kodeksów czy modeli moralnych. Oprócz sugerowanego pluralizmu, relatywizmu, uznaniowości oraz stałej i nieuniknionej zmienności norm moralnych – rozpatrując przejawy etyki normatywnej w skali globalnej, obejmującej wszystkie kultury i cywilizacje – mamy do czynienia z niemożliwym do opanowania chaosem założeń, wartości i postulatów moralnych. Jego złowrogie konsekwencje społeczne są ograniczane i neutralizowane w znacznej mierze przez zwierzchnie w stosunku do etyki normatywnej kodeksy postępowania administracyjnego, cywilnego i karnego określonych państw.

Jeżeli podczas zawodów sportowych nie dochodzi lub dochodzi do łamania przepisów gry – do fauli, faulowania i gry faul – to nie mamy, jak sugeruje treść pojęcia *gamesmanship*, do czynienia z sytuacjami aprobowanymi lub naganymi w sensie moralnym. W pierwszym wypadku pojawia się *pure play*, czyli zjawisko stosowania się do pragmatyczno-prakseologicznych regulaminów gry, korzystne dla zawodnika lub zespołu ze względu na przyjęte priorytety i ewentualne założenia techniczno-taktyczne. W drugim zaś wypadku pojawiają się zaplanowane i sytuacjonistycznie skomponowane oraz dopasowane *good fouls*, *professional fouls*, *almost pure tactical fouls*, *intentional tactical rules violations* niezbędne do realizacji przyjętych celów (głównego i etapowych) także o wydźwięku pragmatyczno-prakseologicznym. Aprobata lub negacja zachowań zawodnika ma w tym wypadku charakter ściśle instrumentalny, tj. formalno-jakościowy, dotyczący jedynie tego, jak wywiązał się z nałożonych na niego obowiązków i czy realizował określone zadania. Zaistniałe wówczas oceny nie odnoszą się do wartości autotelicznych, etyki normatywnej, tylko do urzeczywistnianych – przyjętych w rywalizacji sportowej ściśle profesjonalnych i widowiskowych oraz pragmatycznych i prakseologicznych – wartości.

W związku z tym przypuszczenie czy przekonanie o tym, że rywali można obciążyć dodatkowo jakimiś niezobiektywizowanymi pisemnie, niezaaprobowanymi obiektywnie i oficjalnie zasadami moralnymi (nie ma bowiem, w sensie formalnym, takiej możliwości) przez określony rejestr sądowy danego kraju (gdzie

ewentualnie rejestrowano związek sportowy i związaną z nim dyscyplinę oraz dotyczące go instytucje), jest pozbawione sensu i budzi sprzeciw. Nie należy zobowiązywać sportowców do stosowania się do zmiennych, subiektywnych, względnych i obcych im kulturowo zasad, występujących wirtualnie i ulotnie poza ustalonymi przepisami gry. Są one bowiem zbędnym i uciążliwym balastem aksjologicznym (czytaj: aksjotycznym).

Etyka normatywna i związane z nią oczekiwania są zewnętrzne (transcendentne czy też transcendentalne w zależności od przyjętego punktu widzenia) – w sensie logicznym, socjologicznym (w świetle socjologii moralności) i filozoficznym (z punktu widzenia filozofii moralności) – w stosunku do regulaminu określonej dyscypliny sportowej.

Jeżeli jej przepisy muszą być konieczniewzmacniane przez normy etyczne, to jest to wskazówka, że trzeba je zmodyfikować, nadać im nowy regulatywny kształt, by w sposób optymalny – tzn. na tyle, na ile jest to możliwe – dostosować je do aktualnych i antycypowanych potrzeb o charakterze prakseologicznym, dotyczącym skuteczności ich oddziaływania i egzekwowania.

Występowanie fauli, gra faul, faulowanie podczas gry wskazuje, że łamanie są przepisy rywalizacji. Natomiast określanie zachowania zgodnego z przepisami i zarazem nagannego moralnie z jakiegoś innego punktu widzenia – jak to sugeruje pojęcie *gamesmanship* – wskazuje na kojarzenie dwóch – nieprzystawalnych do siebie – porządków, założeń ocennych. Brak ich kompatybilności wynika, po pierwsze: z wieloznacznych i autotelicznych norm moralnych oraz po drugie: z norm prakseologicznych o charakterze instrumentalnym, przyjmowanych i rozważanych z punktu widzenia skuteczności oraz efektywności ich zastosowania. Te drugie zachowania – w przeciwieństwie do pierwszych – mogą podlegać obiektywnej penalizacji z uwagi na uwierzytelnione prawnie zasady gry (jeśli pojawi się taka potrzeba oraz stosowne do niej uzasadnienie), a także z punktu widzenia KPA – czyli kodeksu prawa administracyjnego, KPC – kodeksu prawa cywilnego i KPK – kodeksu prawa karnego, obowiązującego w określonych państwach, w których nastąpiło złamanie regulaminu i prawa oraz w krajach, z których wywodzą się zawodnicy. Dotyczyć to może zakazanego dopingu, np. we Włoszech czy w Stanach Zjednoczonych. Natomiast penalizacja moralna nie posiada charakteru powszechnego i obiektywnego: zawsze jest – jak sędzę – relacyjna, uznaniowa i zmienna (płynna, czyli pantareistyczna)³³.

Piśmiennictwo

- Barsalou L. W., *Grounded cognition*, „Annual Review of Psychology” 2008, nr 59.
 Barsalou L. W., *Perceptual symbol system*, „The Behavioral and Brain Sciences” 1999, nr 22.
 Black M., *The Gap between „Is” and „Should”*, „The Philosophical Review” 1964, nr 73 (2).
 Geach P. T., *Murder and Sodomy*, „Philosophy” 1977, nr 5, 197.

³³ Patrz: J. Kosiewicz, *Why pluralism, relativism, and panthareism: An ethical landscape with sport in the background*, „Physical Culture and Sport. Studies and Research” 2015, t. 66, s. 75–87.

- Dreyfus H. L., *What could be more intelligible than everyday intelligibility? Reinterpreting division I of being and time in the light of division II*, „Bulletin of Science, Technology & Society” 2004, nr 24 (3).
- Feyerabend P., *Against the Method*, New Left Books, London 1975.
- FIFA, Platini rules out video replays. Press releases from the 122nd Annual General Meeting of the International Football Association Board. Retrieved September 27, 2007 from <http://www.fifa.com/worldfootball/news/newsid=606659.html> (dostęp: 30.10.2007).
- Fraleigh W. P., *Intentional rules violations – One more time*, [w:] W. J. Morgan, K. V. Meier, A. J. Schneider (red.), *Ethics in Sport*, Human Kinetics, Champaign, IL 2007.
- Frank M. G., Gilovich T., *The dark side of self- and social perception: Black uniforms and aggression in professional sports*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1988, nr 37.
- Gallagher S., *Hermeneutical Possibilities. In Hermeneutic and Education*, State University New York Press, New York 1992.
- Gallagher S., *The place of phronesis in postmodern hermeneutics*, „Philosophy Today” 1993, nr 37.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Hare R. M., *The promising game*, „Revue Internationale de Philosophie” 1964, nr 70.
- Hołówska J., *Relatywizm etyczny*, PWN, Warszawa 1981.
- Hume D., *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, PWN, Kraków 1947.
- Hume D., *Traktat o naturze ludzkiej*, PWN, Warszawa 1963.
- Hume D., *Związek konieczny*, [w:] S. Jedynek, *Hume*, PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1974.
- Janus T., *Czy gra faul jest drogą do sukcesu w piłce nożnej? Analiza gry uczestników Mistrzostw Świata 2010*, „Sport Wyczynowy” 2010, nr 3.
- Jones M. V., Paull G. C., Erskine J., *The impact of a team's aggressive reputation on the decisions of association football referees*, „Journal of Sport Sciences” 2002, nr 20.
- Kosiewicz J., *Bóg i afirmacja, czyli o pewności istnienia Boga*, [w:] J. Kosiewicz, *Bóg, cielesność i miłość*, Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 1988.
- Kosiewicz J., *Foul play in sport as a phenomenon inconsistent with the rules, yet acceptable and desirable: Ethical conditions*, „Physical Culture and Sport. Study and Research” 2014, t. 62, <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0010>
- Kosiewicz J., *In Sport and Philosophy: From Ethics to Sport*, BK Wydawnictwo i Księgarnie, Warszawa 2010.
- Kosiewicz J., *Moralność i sport*, Międzynarodowe Towarzystwo Nauk Społecznych o Sporcie, Warszawa 2016.
- Kosiewicz J., *Sport and art: Differences and theatrical similarities*, „Physical Culture and Sport. Study and Research” 2014, t. 63, <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0022>
- Kosiewicz J., *Sport beyond moral good and evil*, „Physical Culture and Sport. Study and Research” 2014, t. 62, <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0009>
- Kosiewicz J., *Sport i sztuka – różnice i zbliżenia teatralne*, [w:] M. Zowisto, J. Kosiewicz (red.), *Sport i turystyka w zwierciadle wartości społecznych*, Wydawnictwo AWF, Kraków 2015.
- Kosiewicz J., *Struktura widowiska sportowego*, [w:] J. Kosiewicz, *Filozoficzne aspekty kultury fizycznej i sportu*, Wydawnictwo BK, Warszawa 2004.
- Kosiewicz J., *The normative ethics and sport: A moral manifesto*, „Physical Culture and Sport. Study and Research” 2014, t. 62, <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0008>
- Kosiewicz J., *The sporting spectacle from the point of view of aleatorism*, [w:] J. Kosiewicz, *In Sport and Philosophy: From Ethics to Sport*, BK Wydawnictwo i Księgarnie, Warszawa 2010.
- Kosiewicz J., *W poszukiwaniu sensu i źródła wartości*, „Człowiek i Światopogląd” 1989, nr 1 (276).
- Kosiewicz J., *Why pluralism, relativism, and pantheism: An ethical landscape with sport in the background*, „Physical Culture and Sport. Studies and Research” 2015, t. 66, <https://doi.org/10.1515/pcssr-2015-0015>
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago–London 1980.
- Leaman O., *Cheating and fair play in sport*, [w:] W. J. Morgan, K. V. Meier, A. J. Schneider (red.), *Ethics in Sport*, Human Kinetics, Champaign, IL 2007.
- Li-Hong (Leo) Hsu, *Revisiting fair play: Cheating, the 'good foul' and sport rules*, „Academic Supplement of Fair Play! The Official Publication of the European Fair Play Movement” 2005, nr 4.
- Nevill A. M., Belmer N. J., Williams M., *The influence of crowd noise and experience upon refereeing decision in football*, „Psychology of Sport and Exercise” 2002, nr 3.

- Niedental P. M., Barsalou L. W., Wilkielman P. i in., *Embodiment in attitudes, social perception, and emotion*, „Personality and Social Psychology Review” 2005, nr 9.
- Parry J., *Violence and aggression in contemporary sport*, [w:] M. J. McNamee, S. J. Parry (red.), *Ethics and Sport*, Spon Press, London–New York 2002.
- Philips D. Z., *The possibility of moral advicer*, „Analysis” 1965, t. 25, nr 2.
- Reddiford G., *Cheating and self-deception in sport*, [w:] M. J. McNamee, S. J. Parry (red.), *Ethics and Sport*, Spon Press, London–New York 2002.
- Quaquebeke van N., Giessner S. R., *How embodied cognition affects judgments: High-attribution bias in football foul calls*, „Journal of Sport & Exercise Psychology” 2010, nr 32.
- Searle J. R., *Jak wywieść „powinien” z „jest”*, „Etyka” 1978, nr 16.
- Simon R. L., *The ethics of strategic fouling: A reply to Fraleigh* [w:] W. J. Morgan, K. V. Meier, A. J. Schneider (red.), *Ethics in Sport*, Human Kinetics, Champaign, IL 2007.
- Szacki J., *Słowo wstępne*, [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Tiryaki M. S., *Assessing whether black uniforms affect the decisions of Turkish soccer referees: Is the finding of Frank and Gilovich’s study valid for Turkish culture*, „Perceptual and Motor Skills” 2005, nr 100.
- Warshaw A., *Blatter vows to block video evidence in the game*, „The Independent” 2006, <https://www.independent.co.uk/sport/football/news/blatter-vows-to-block-use-of-video-evidence-in-the-game-426120.html> (dostęp: 28.11.2006).

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 rolę 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, bez troski, 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 Wacław Gniewkowski, 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. Gniewkowski, *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.

ROZDZIAŁ II

**PRAKTYCZNY WYMIAR
WYCHOWANIA FIZYCZNEGO**

Paweł Ławniczak*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-05>

Oczekiwania, kompetencje zawodowe i praca nauczyciela wychowania fizycznego w perspektywie historycznej

Streszczenie. Opracowanie poświęcone jest nauczycielowi wychowania fizycznego, zawiera informacje na temat zawodu nauczycielskiego w specjalności wychowanie fizyczne, jak i samej sylwetki wychowawcy fizycznego obecnych w literaturze przedmiotu z zakresu pedeutologii i kultury fizycznej. Zebrane zostały ważniejsze informacje w postaci opracowań i wyników badań o nauczycielu wychowania fizycznego powstałych na przestrzeni stu lat realnego funkcjonowania tej problematyki w literaturze. Autor sięgnął do własnych przemyśleń z tego obszaru zawartych w kilkunastu artykułach rozrzuconych po różnych miejscach w materiałach pokonferencyjnych. Zawierają one refleksje i uwagi odnoszące się do czterech głównych obszarów zagadnień. Pierwszy dotyczy historii formowania się specjalności wychowania fizycznego i formułowania refleksji o specjalistcie nauczycielu. Drugim jest najszerzej obecny w literaturze temat kompetencji i kwalifikacji niezbędnych w zawodzie wychowawcy fizycznego, w tym także dyskusja o autorytecie i jego źródłach. Trzeci dotyczy szeroko rozumianych i zmieniających się uwarunkowań pracy wychowawcy fizycznego oraz konsekwencjach dla nauczyciela jak i samego procesu. Całość zamyka historyczny przegląd inicjatyw oraz instytucji kształcenia wychowawców fizycznych.

Słowa kluczowe: nauczyciel wychowania fizycznego, kompetencje zawodowe, autorytet, kształcenie

Expectations, Professional Competences, and the Role of Physical Education Teachers in a Historical Perspective

Abstract. The study is focused on the physical education teacher, it contains information on the teaching profession in the specialty of physical education as well as the figure of the physical tutor present in the literature on the subject in the field of pedeutology and physical culture. More important information has been collected in the form of studies and research results about the physical education teacher created over a hundred years of the real functioning of this topic in the literature. The author used his own studies in this area contained in several articles found in the post-conference materials. They contain reflections and comments on four main areas of

* Paweł Ławniczak – dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu, Al. Rodziny Scheiblerów 2, 90-128 Łódź, e-mail: pawel.lawniczak@now.uni.lodz.pl

concern. The first one focuses on the history of the formation of the specialty of physical education and the formulation of reflections on the specialist teacher. The second covers the topic of competencies and qualifications required in the profession of physical tutor, which is the most widely present in the literature, including the discussion about authority and its sources. The third concerns the widely understood and changing conditions of the work of a physical tutor and the consequences for the teacher and the process itself. In the final part of the article a historical review of initiatives and institutions for educating physical educators was presented.

Keywords: physical education teacher, professional competences, authority, education

Wstęp

Zawód nauczyciela wychowania fizycznego, jak i sam nauczyciel tej specjalności jako postać i jako osoba są przedmiotem dyskusji i analiz od początku kształcenia fizycznego w ramach szkolnej edukacji, a więc od ok. 100 lat. To naturalne, wzięwszy pod uwagę fakt, jak istotne funkcje zakłada się dla przedmiotu wychowania fizycznego i jak ważną postacią dla tego wychowania jest nauczyciel.

100 lat dyskusji i analiz odnosi się do badań w ramach jednej z subdyscyplin pedagogiki, której przedmiotem jest nauczyciel, tj. pedeutologii. Jej zaistnienie to początek ubiegłego wieku. Refleksję teoretyczną prowadzoną systematycznie wedle pewnych reguł, zgodnie z naukowymi rygorami należy odróżnić od naturalnego stawiania pytań o nauczyciela, kwalifikacje do zajmowania się czynnością nauczania oraz warunki osiągania odpowiednich rezultatów w nauczaniu innych. Ta trwa o wiele dłużej. Należy przyjąć, że myślenie i dyskusja o nauczycielu są tak stare, jak sama czynność nauczania – starsze niż formalny zawód nauczycielski.

Czynność przekazu wiedzy, umiejętności stanowiących swoisty dorobek, a więc własność, tak w wymiarze indywidualnym, jak i całych społeczeństw, kultur, cywilizacji – czynność nauczycielska – jest tak stara jak gatunek ludzki (w pewnym zakresie można ją odnieść także i do świata zwierzęcego). Czynność ta, właściwa rodzicom, starszym rodowi, ukierunkowana na cel o charakterze egzystencjalnym – trwania, przetrwania, rozwoju w obrębie rodziny, rodowi, grupy społecznej, może być bez większych obaw o możliwość popełnienia błędu czy nieścisłości, traktowana jako najstarsza czynność ludzka o wymiarze stricte kulturowym¹.

Swoistą ciekawostką jest to, iż czynność przekazu dorobku w postaci przede wszystkim wiedzy (także umiejętności) stanowi definiens pojęcia kultury jako takiej. Kulturą jest bowiem to wszystko, co stanowi ogół wytworów działalności człowieka, materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, przyjętych w danych zbiorowościach, przekazywanych innym grupom i następnym pokoleniom. Nauczanie jako fundament kultury i jej pierwszorzędny

¹ P. Ławniczak, *Zawód i praca nauczyciela – kompetencje i wypalenie zawodowe*, [w:] P. Kijo, P. Ławniczak (red.), *Nauczyciel w wymiarze europejskim*, Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu, Zgierz 2016, s. 37.

przejaw wydaje się potwierdzać wszystkie główne religie. Jednoznacznie czynność nauczycielską usadawia religia naszego kręgu cywilizacyjnego – chrześcijaństwo. Nauczanie, nauczycielstwo jest w niej pierwszą z dwóch uświęconych przez osobę Chrystusa czynności ludzkich – drugą jest uzdrawianie. Syn Boży naucza i jest przez swoich słuchaczy (część z nich określana jest jako jego uczniowie) nazywany nauczycielem. Materialne dowody na status religijny i kulturowy nauczania jako czynności ludzkiej odnajdziemy na kartach Pisma Świętego w postaci wielokrotnie użytych sformułowań odnoszących się do czynności nauczania, osoby nauczyciela i osób poszczególnych uczniów².

Nie ulega wątpliwości, że czynność nauczania sięga czasów przedhistorycznych, tak odległych jak początki człowieka na Ziemi. Łukasz Kurdybacha zauważa, że – ponieważ nauczanie młodzieży zaliczane jest zawsze do najbardziej podstawowych, a więc i tradycyjnych obowiązków społeczeństwa – tym samym zawód nauczyciela należy do zawodów najstarszych. Stwierdza, że „z zawodem nauczycielskim spotykamy się w dziejach każdego narodu od chwili, gdy przechodzi on z okresu dzikości do najbardziej cywilizowanego rozwoju”³. Taki sposób podejścia do formowania się zawodu nauczycielskiego stanowi jednak pewne uproszczenie i prowadzi do pomijania tak istotnego elementu jak społeczne uwarunkowania procesu kształcenia. Chodzi tu o wymagany poziom kultury, wyrażający się w samoświadomości społecznej, odpowiedni status rozwoju cywilizacyjnego niezbędny do wskazania edukacji odpowiednio wysokiego miejsca w systemie wartości. O ile uprawnionym jest nazwanie nauczającego nauczycielem, o tyle utożsamienie czynności z samą profesją już nie. Zawód jako działanie w określonym stopniu sformalizowane przez cel wykonywanej czynności i pozycję osoby je wykonującej, w tym i relacje do pozostałych osób, uczestników nauczania, jest jednak czymś innym niż sama czynność.

Zawód nauczyciela jako taki, jako pełniona w społeczeństwie i na rzecz grupy społecznej funkcja, pojawi się w historii ludzkości ze znacznym opóźnieniem wraz z rozwojem wielkich cywilizacji antyku. Jego zaistnienie wymaga bowiem odpowiednio wysokiego szczebla rozwoju społeczno-politycznego, przede wszystkim zaś konieczna jest umiejętność patrzenia w przyszłość, i to tę odpowiednio odległą. Odnosi się do tego, niezwykle trafna i ujmująca w swej oczywistości teza mówiąca, że... „kto myśli na rok do przodu – siewie zboże, na dziesięć lat – sadi las, daleko w przyszłość – kształci i wychowuje dzieci i młodzież”⁴.

Takie prospektywne patrzeć i myśleć właściwe jest dobrze zorganizowanym, stabilnym i zdrowym, opartym na trwałym fundamencie wartości społeczeństwem. Stąd dopiero w wielkich cywilizacjach antyku, w tym szczególnie antycznej Grecji, pojawia się zapotrzebowanie na „specjalistę” od nauczania⁵.

² Tamże.

³ Ł. Kurdybacha, *Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku*, Czytelnik, Warszawa 1949, s. 1.

⁴ Wielokrotnie przytaczane przez Rektora Wyższej Szkoły Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu swoiste zawołanie i motto, uzasadniające inicjatywy edukacyjne zakonu redemptorystów i nawołujące do współuczestnictwa w tym dziele.

⁵ P. Ławniczak, *Zawód i praca nauczyciela – kompetencje...*, s. 38.

Antyczna Grecja to czas i miejsce uformowania się ideału wychowawczego kalokagatii. Oparty na platońskim dualizmie model kształcenia polegający na równoległym rozwijaniu wychowanka w sferze fizycznej *kalos* i duchowej *agathos*, wymagał odpowiednio przygotowanych specjalistów – nauczycieli. W odniesieniu do gimnastyki, pod którą to nazwą kryły się ćwiczenia fizyczne jako treść przedmiotu odpowiedzialnego za kształtowanie piękna fizycznego, postawy ciała i wyrażającej je sprawności fizycznej, był to pedotryba.

Wychowanie fizyczne – kwalifikacje, autorytet i praca nauczyciela

Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela wychowania fizycznego to pierwszy i zarazem najbardziej eksploatowany obszar dociekań i analiz badawczych. Tym samym stanowią też najlepiej rozpoznany obszar zagadnień. Wiemy, że w zawodzie wychowawcy fizycznego potrzebna jest szeroka interdyscyplinarna wiedza z przedmiotów biomedycznych i społecznych, wyższe od innych (z uwagi na nieporównanie szerszy dostęp do wychowanka, tj. do prywatnych kwestii drażliwych i intymnych) kwalifikacje wychowawcze pedagogiczne, sprawność ruchowa i umiejętności w zakresie różnych form, dyscyplin sportowych a także umiejętności metodyczne ich nauczania. Całość zaś wymaga specjalnych predyspozycji osobowych – niezbędnych lub choćby korzystnych dla osiągnięcia oczekiwanych efektów dydaktycznych i wychowawczych.

Obecnie prowadzone badania nad kompetencjami nauczycielskimi idą w kierunku zestawienia ich z dynamicznie zmieniającym się środowiskiem (społecznym) wychowania fizycznego – wszystkim, co składa się na otoczenie pracy wychowawcy fizycznego. Dynamiczne przemiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe stwarzają nowe oczekiwania wobec przedmiotu wychowania fizycznego. Nastawienia te są mniej lub bardziej uświadamiane w społeczeństwie oraz różnie wyrażane i komunikowane.

Z zagadnieniem kwalifikacji i kompetencji niezbędnych do realizacji przedmiotu wychowania fizycznego wiąże się drugi obszar kwestii stanowiących przedmiot dyskusji i badań pedeutologicznych, jakim jest autorytet nauczyciela wychowania fizycznego.

Autorytet, czyli „zdolność do wywierania pozytywnego wpływu wychowawczego na uczniów”⁶, w pracy nauczyciela wychowania jest niezbędny do uzyskiwania nie tyle wysokich, co jakichkolwiek efektów wychowawczych, jest niezbędny do prawidłowego przebiegu całego procesu wychowawczego w obszarze kultury fizycznej. Dlatego tak ważne są kwestie osobowości nauczyciela tej specjalności.

Autorytet stanowi podstawowy atrybut zawodu nauczyciela wychowania fizycznego w większym prawdopodobnie stopniu niż ma to miejsce wobec nauczycieli innych specjalności. Tu bowiem nie stoi za nim ranga i powaga przedmiotu, jak choćby w wypadku matematyki czy języka polskiego lub – z nieco innych powodów – języka obcego.

⁶ R. Cieśliński, *Zawód i praca nauczyciela wychowania fizycznego*, AWF, Warszawa 1988, s. 130.

Wychowanie fizyczne jest i pozostanie w szkole przedmiotem peryferyjnym, co nie oznacza, że takie są jego cele. Wręcz przeciwnie, one mają charakter podstawowy, bo odnoszą się do podstawowych, elementarnych wartości jak zdrowie, sprawność, wygląd i uroda, decydujących o powodzeniu i szczęściu młodego człowieka oraz (tak istotna w jego wypadku) cała strona etyczna, na którą jest w tym okresie szczególnie wyczulony.

Pojęcie autorytetu w wychowaniu fizycznym odnosi się do nauczyciela wychowania fizycznego jako pochodnej uznania dla jego kwalifikacji i kompetencji zawodowych. W zasadniczym zakresie autorytet wychowawcy fizycznego wynika z autorytetu przedmiotu jego działalności, wykonywanych czynności, ich doniosłości i wartości odzwierciedlanych w powszechnej świadomości społecznej.

Wychowanie fizyczne jako treść i przedmiot szkolnej edukacji podlega złożonemu odbiorowi społecznemu na wielu poziomach, w wielu obszarach i aspektach. Ogólnie odbiór ten stanowi pochodną poziomu kultury fizycznej w społeczeństwie i jako taki daleki jest od oczekiwanego pozytywnego. Postrzeganie wychowania fizycznego w perspektywie wartości jako ważnego elementu kształcenia i wychowania młodego człowieka jest niewystarczające do ukształtowania się powszechnego poważania dla spraw szeroko pojmowanej kultury fizycznej i tym samym dla osób w niej uczestniczących, w tym szczególnie nauczycieli wychowania fizycznego i jego autorytetu. Wynika to w znacznej mierze z niezrozumienia specyficznych właściwości przedmiotu i jego celów. Powszechny brak wiedzy o tym, co stanowi istotę wychowania fizycznego w szkole i tym samym przedmiot działań nauczyciela wychowania fizycznego oraz wymagane do tego kwalifikacje skutecznie eliminują tę specjalność nauczycielską z grona autorytetów wychowawczych. To tym bardziej „niesprawiedliwe”, gdy weźmie się pod uwagę, że jest to jedyny i do tego powszechnie dostępny specjalista z zakresu kształtowania ciała, jego sprawności jako fundamentu zdrowia. Znawca różnorodnych form ruchowych – ćwiczeń o uniwersalnym znaczeniu dla kształtowania rozwoju psychofizycznego rozwijającego się organizmu – i wychowawca, który wedle swej wiedzy posługuje się naturalną dla dziecka skłonnością i potrzebą ruchu do kształtowania jego osobowości we wszystkich obszarach.

Dla procesu wychowania istotne jest to, iż autorytet nauczyciela, wychowawcy jest niezbędny do przekazu, w procesie wychowania, treści dotyczących etyki i moralności. W wychowaniu fizycznym ich obszar streszczony został w terminie fair play. Pojęcie to funkcjonuje w roli powszechnie rozpoznawalnego hasła na oznaczenie zasad etycznych rządzących sportem. W szerokiej świadomości społecznej, a następnie w praktyce, pojmowanie fair play zostało istotnie zawężone do reguły czystej gry, pozbawione szerszej refleksji. Tymczasem wychowanie fizyczne, jego treści są wymarzoną narzędziem przekazu i kształtowania w obszarze etyki i moralności.

Brak postrzegania wychowawców fizycznych w perspektywie autorytetu wpływa istotnie na efektywność ich oddziaływań – wszak wychowuje się przez to, kim się jest – to zaś zasadnie na postrzeganie tego obszaru wychowania i jego specjalistów jako niezbyt istotnych wśród wielu innych spraw.

Uwarunkowania środowiskowe wychowania fizycznego

Brak autorytetu zawodu wychowawcy fizycznego to istotny element składający się na środowiskowe uwarunkowania pracy nauczyciela wychowania fizycznego stanowiące odrębny przedmiot dociekań badawczych. Na zależności te składają się także wysokie i coraz bardziej nieokreślone wymagania i możliwości sprostania im, niesprzyjające, bo nierozumiejące wychowania fizycznego środowisko nauczycieli innych przedmiotów. Powszechne niezrozumienie i odzwierciedlające stosunek do wychowania fizycznego jako przedmiotu szkolnego odczuwane pobłażanie, a nawet ironia wraz z brakiem perspektyw własnego rozwoju – zrobienia kariery zawodowej – skutkują negatywnymi konsekwencjami dla nauczyciela wychowania fizycznego, takimi jak ucieczka we „własne” środowisko, emigracja wewnętrzna, wycofanie, minimalizacja aspiracji, redukcja i dalej, rezygnacja z dążeń, wypalenie zawodowe, frustracja i rutyna. Tę, w najwyższym stopniu niekorzystną sytuację pogłębia fakt paradoksalnie rozległych oczekiwań wobec tego przedmiotu i wymagań wobec realizującego go nauczyciela. Środowisko pracy w tym zawodzie jako źródło negatywnych konsekwencji dla samego nauczyciela stanowi mniej zauważany przedmiot analiz naukowych, a powszechne postrzeganie pracy wychowawcy fizycznego znacząco odbiega od jej rzeczywistego obrazu.

Odrębnym niejako obszarem zagadnień z zakresu uwarunkowań pracy nauczyciela wychowania fizycznego jest wpływ przemian cywilizacyjnych, jakie dokonały się w ostatnich dwóch dekadach w sferze rozwoju technicznych środków komunikacji społecznej. Przeobrażenia te, mające charakter eksplozji informacyjnej, spowodowały ujawnienie się drugiego, konkurencyjnego toru kształcenia o nieporównywalnie większej sile oddziaływania. Kształtowanie zainteresowań, przekaz wiedzy, a nawet umiejętności z różnych aktywności fizycznej i całej szeroko pojętej kultury fizycznej zdominowane zostały przez Internet. Z trudem przychodzi uznanie tego zjawiska za sojusznika nauczyciela wychowania fizycznego. Tak jest w istocie, ale tylko w wąskim zakresie. Internet jako absolutne źródło wszystkiego od zapewniania opieki (najbliższy towarzysz i przyjaciel młodego człowieka), wszelkiej wiedzy, żeby nie powiedzieć mądrości i tym samym najwyższy autorytet, przy którym nauczyciel wychowania fizycznego ze swoim arsenalem środków nie przedstawia większej wartości, to już nie sojusznik, lecz wszechpotężny konkurent w przewodzeniu młodzieży po świecie kultury fizycznej. Internet jako kanał kontaktu z kulturą fizyczną ze swoją siłą wpływu stanowi jeszcze jeden i to podstawowy element określający środowiskowe uwarunkowania oraz kondycję zawodu wychowawcy fizycznego i to w kierunku negatywnym – utrudniającym tę pracę i pogarszającym jej warunki.

Uwarunkowania pracy wychowawcy fizycznego, niezbędne do jej wykonywania kwalifikacje i kompetencje osobowościowe oraz zagadnienie autorytetu i jego źródeł w tym zawodzie stanowią wraz z doбором i kształceniem specjalistów powiązane ze sobą obszary zagadnień w pedeutologii.

U źródeł pedeutologii – o nauczycielu na przestrzeni historii

Pierwsze uwagi na temat nauczycieli formułuje żyjący w Rzymie w I i II w. n.e. Marek Fabiusz Kwintylijan w składającym się z 12 ksiąg dziele pt. *Kształcenie mówcy (Institutio oratoria)*. Jedną z ksiąg stanowiącą kompletne opracowanie z zakresu teorii kształcenia i wychowania, nosząca tytuł *O charakterze i powinnościach nauczyciela*, zawiera treści odnoszące się, zgodnie z tytułem, do nauczyciela, co sytuuje jej autora jako pierwszego specjalistę w dziedzinie kształcenia nauczycieli i pierwszego pedeutologa w historii.

Dla Kwintylijana ideałem wychowawcy jest przede wszystkim człowiek moralny, wolny od błędów i u innych tych błędów nietolerujący, poza tym roztropny, cierpliwy, opanowany, dokładny, ale nie drobiazgowy. W karaniu nie powinien być zanedo surowym, a w nagradzaniu rozsądnie hojnym. Powinien być przystępny, ale nie dopuszczać do zbytnej swobody i spoufalenia. Nauczyciel winien podchodzić do swoich uczniów jak ojciec, mówić młodzieży jak najczęściej o tym, co szlachetne i dobre, codziennie wypowiadać jakąś myśl, myśli, które by utkwiły w pamięci i wzbudziły w nich refleksje. Powinien oczywiście znać metody nauczania⁷.

Kolejnymi, którzy wypowiadali się na temat szczególnych cech charakteryzujących nauczyciela, byli czołowi humaniści renesansu: Erazm z Rotterdamu (1466/7–1536), pisarz, filolog, filozof, pedagog, propagator kultury antycznej nazywany „księciem humanistów”, i Ludwik Vives (1492–1540), również pedagog. W Polsce zaś w tym czasie problematykę nauczania i nauczyciela podejmuje Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572) w swoim monumentalnym dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* (wydane po łacinie w Krakowie w 1551 r. i Bazylei w 1554 r., a przetłumaczone w 1577 r.). W księdze *O szkole* stwierdza m.in., że tylko doskonały nauczyciel może zaszczepić uczniom prawdziwe cnoty. Działający w Polsce przez blisko 30 lat (1628–1656) czeski pedagog, „ojciec pedagogiki nowożytnej”, twórca dydaktyki Jan Amos Komeński (1592–1670) do zawodu i kształcenia nauczycieli podchodzi w oryginalny sposób. Świadom trudności z wykształceniem odpowiedniej liczby, właściwie przygotowanych nauczycieli, przedstawia pomysł podręcznika, który, poprzez swoją szczegółowość i uniwersalność, byłby w stanie niejako zastąpić kompetencje nauczycielskie osoby ściśle postępującej według wskazań w nim zawartych. Z kolei Stanisław Konarski (1700–1773), pedagog, publicysta, reformator szkolnictwa, założyciel Collegium Nobilium (1740), wypowiadając się o nauczycielu, koncentruje się na jego zachowaniach i jakości kontaktów z uczniami⁸.

Jednak właściwe początki refleksji nad nauczycielem, jego funkcji społecznej i niezbędnych do jej pełnienia kompetencji, należy wiązać z postacią i dokonaniem Grzegorza Piramowicza (1735–1801). Ten sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, wielki projektodawca i prawdopodobnie redaktor Ustaw (1783) Komisji Edukacji Narodowej pisze pierwszą w Polsce pracę

⁷ P. Ławniczak, *Zawód i praca nauczyciela – kompetencje...*, s. 35–59.

⁸ S. I. Możdżeń, *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, cz. V: *Oświecenie*, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1993, s. 40–41.

pedeutologiczną *Powinności nauczyciela* (1787). O samym zawodzie nauczycielskim nakreśla zaś: „Nie ma zatem, ani chwalebniejszego, ani pożyteczniejszego powołania, jak przyczyniać się do szczęścia, do oświecenia, do dobra duszy i ciała, a to niejednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń”⁹. Co dla nas tutaj szczególnie ważne, owe „powinności” odnosi do wartości podstawowych – w pierwszym rzędzie „co do ciała, to jest co do zdrowia i sił” oraz „o nauczaniu powinności, obyczajów i ćwiczeniu w cnotach”. W czteroczęściowym dziele Piramowicza tak brzmią tytuły dwóch kolejnych części: Część druga – *O wychowaniu dzieci a zwłaszcza po wsiach i miasteczkach, co do ciała, to jest co do zdrowia i sił*, natomiast Część trzecia – *O nauczaniu powinności, obyczajów i ćwiczeniu w cnotach ludzi*. Pierwsza zatytułowana jest *O nauczycielu*, a czwarta, metodyczna – *Jakim sposobem ma nauczyciel dawać z pożytkiem nauki przepisane szkołom*¹⁰.

Piramowicz pisząc o nauczycielu w ogóle (nie o nauczycielu wychowania fizycznego!), zalicza do jego pierwszych i podstawowych „powinności” troskę o dobro dziecka, która to oznacza zainteresowanie jego podstawową wartością, zdrowiem. Cała część druga dzieła Piramowicza to zadziwiająco aktualnie brzmiący wykład o zdrowym trybie życia młodzieży i obowiązkach nauczycieli w tym zakresie, a rozdział III tej części to pogrupowane w sześć tematów treści z zakresu wychowania fizycznego¹¹.

Postać Piramowicza jest absolutnie wyjątkowa dla polskiej pedagogiki i wychowania fizycznego, a jego uwagi na temat „powinności” nauczyciela czynią go jedną z najważniejszych postaci w teorii wychowania fizycznego na przestrzeni całej historii kultury fizycznej w Polsce. W powstałych w 1783 r. Ustawach Komisji Edukacji Narodowej zawarto XXV Artykuł zatytułowany *Edukacja fizyczna*, którego redaktorem był najprawdopodobniej Piramowicz. Tam też zamieszczona została najprawdopodobniej pierwsza w dziejach definicja wychowania fizycznego jego autorstwa¹².

Poglądy Piramowicza na nauczyciela i jego *Powinności* stają się inspiracją dla kolejnych autorów podejmujących tę problematykę. O nauczycielu piszą Konstanty Wolski (1762–1810), pedagog, nauczyciel literatury polskiej w Liceum Warszawskim, członek Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, w *Przepisach dla nauczycieli dających naukę początkowego czytania* (1811) uchodzącej za pierwszą pracę metodyczną w tej dziedzinie nauczania; ks. Wojciech Szwejkowski (1773–1838), pijar, również działacz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, w *Uwagach nad wyższymi szkołami polskimi*,

⁹ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, z pierwszego wydania w 1787 r. wydanie IX nakładem Ludwika Fiszerera w Łodzi 1919, s. 42.

¹⁰ Tamże, s. 41–108.

¹¹ Tamże, s. 60–71.

¹² Brzmi ona: „Nieprzerwana osnowa starań około dziecięcia od pierwszych jego życia początków, około zdrowia, czerstwości i sił jego, starań stosowanych do pomnażającego się wieku, a zawsze za cel mających uczynić człowieka szczęśliwym i do wykonania powinności zdolnym, takowa osnowa starań jest edukacją fizyczną”, [w:] Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane.

w porównaniu do niemieckich apeluje do nauczycieli, aby doceniali godność swojego powołania, byli do niego przywiązani i jemu się tylko poświęcili; Wojciech Lzydor Chojnacki (1785–1818), nauczyciel, profesor gimnazjum w Łowiczu, w znanym podręczniku z 1825 r. pt. *Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki* odnosi się zarówno do kwestii kompetencji merytorycznych i osobowościowych, jak i do właściwości zewnętrznych; Ksawery Pietraszkiewicz (1814–1887) w *Uwagach pedagogicznych* zachęca nauczycieli, aby z wielką troskliwością i umiarem wybierali i przekazywali uczniom wiedzę, aby chronili młode pokolenie przed zgubnym wpływem cywilizacji, a w szczególności jej moralnym zaniedbanie¹³.

Pedeutologia jako dziedzina zajmująca się gromadzeniem wiedzy o nauczycielu w sposób systematyczny, podejmująca ciągłe badania nad nauczycielem, początkowo o charakterze normatywnym, a następnie empirycznym pojawia się w wieku XX. W Polsce reprezentują ją takie postaci, jak Jan Władysław Dawid, który w pierwszej tego typu pracy pt. *O duszy nauczycielstwa* (1912) pisze o „miłości dusz ludzkich” jako czymś, co stanowi istotę powołania nauczycielskiego i swoisty przejaw boskiego pierwiastka w nauczycielu. Twórczyni polskiej szkoły pedagogiki specjalnej Maria Grzegorzewska (1888–1967), dla której praca Dawida stanowiła inspirację, zasadniczą kategorią warunkującą efektywność pracy nauczyciela uczyniła „bogactwo osobowości”, na które składają się takie cechy, jak dobroć płynąca z miłości do innego człowieka, skłonność do niesienia pomocy innym, wierność własnym przekonaniom oraz poczucie „odpowiedzialności przed sobą, przed społeczeństwem, przed narodem”¹⁴. Bogactwo własnej osobowości oznaczające dojrzały charakter, walory intelektualne i duchowe to jeden z dwóch warunków „talentu pedagogicznego” (drugi to umiejętność oddziaływania na innych, zdolność agitacyjna, kontaktowość) w koncepcji Stefana Szumana (1889–1972). Niejako przeciwny pogląd co do natury, koniecznego w pracy nauczyciela, talentu pedagogicznego prezentuje Zygmunt Mysłakowski (1890–1971) w opracowaniu z 1925 r. pt. *Co to jest „talent pedagogiczny”?*¹⁵. Autor zastanawiając się nad tym pytaniem, dochodzi do wniosku, że przejawia się on w istnieniu tzw. kontaktowości – łatwym nawiązywaniem łączności (psychicznej, intelektualnej i emocjonalnej, a także werbalnej). Dla porównania Mieczysław Kreutz (1893–1971) koncentruje się w swojej koncepcji doskonałego nauczyciela-wychowawcy na „zdolności sugestywnej”, z pomocą której ten jest w stanie wywierać skuteczny wpływ wychowawczy na młodzież¹⁶. Stefan Baley (1885–1952) zestawiając, jak sam twierdzi, wyniki dotychczasowych dociekań nad wzorcem normatywnym badań, dokonuje ich syntezy i wprowadza pojęcie

¹³ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000, s. 213.

¹⁴ Powstający w latach 30. XX w. rękopis *Osobowość nauczyciela* spalił się w Powstaniu Warszawskim, został częściowo odtworzony w *Listach do młodego nauczyciela po wojnie (1947–1961)*.

¹⁵ Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, R. XII.

¹⁶ P. Ławniczak, P. Kijo, *Uwagi do zdadności nauczyciela wychowania fizycznego*, [w:] J. E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 3.

„zdatności wychowawczej”, która jego zdaniem najlepiej oddaje istotę tego, o co w charakterystyce osoby i działalności nauczyciela-wychowawcy chodzi i którą definiuje prosto jako „zbiór wszystkich cech umożliwiających i ułatwiających wychowywanie drugich”¹⁷.

O zawodzie wychowawcy fizycznego¹⁸

Identyczny tytuł do ujętego w cudzysłów nosi pierwsze w naszej historii opracowanie, którego autorem jest Eugeniusz Piasecki (1872–1947)¹⁹, teoretyk wychowania fizycznego, dzięki któremu urasta ono do rangi dyscypliny naukowej; autor pierwszych podręczników do teorii i historii wychowania fizycznego²⁰, twórca pierwszego (1922) w wolnej Polsce ośrodka, pierwszej uczelni kształcącej na poziomie wyższym nauczycieli wychowania fizycznego – Studium Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

W pracy (pierwszej tego typu) *O zawodzie wychowawcy fizycznego* (1927) wymienia cechy, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel wychowania fizycznego, są to: zdolności i zamiłowania sportowe, zdolności i zainteresowania intelektualne, społeczne, w obrębie których wymienia „zdolności do zgłębiania w takich kwestiach jak budowa i funkcje ciała ludzkiego”, powinny go interesować zagadnienia zdrowotne, które dotyczą higieny szkolnej. Dodaje, że jego wiadomości z zakresu anatomii, fizjologii i higieny nie mogą być mniejsze niż lekarzy. Drugi kierunek zainteresowań i uzdolnień kandydata, który chce poświęcić się wychowawstwu fizycznemu, stanowią zagadnienia wychowawcze. Zastrzega wyraźnie przy tym, że chodzi o „wychowanie duszy i ciała nie tylko ciała” za pomocą „środków przeważnie fizycznych”. Są to prowadzone przez wychowawcę czynne ruchy wychowanków. O środkach wychowania fizycznego i ich wartości wychowawczej, „przede wszystkim w dziedzinie kształcenia charakteru”. Zdolności i zainteresowania społeczne, jakie powinien posiadać dobry wychowawca fizyczny, odnosi do „talentu organizacyjnego opartego o dar przekonywania i umiejętność propagandy” w najbliższym środowisku społecznym, wśród uczniów, ich rodziców i kolegów nauczycieli. Dobry wychowawca to człowiek usposobienia pogodnego i predestynowany do wywoływania takiego nastroju u innych. Wreszcie, wychowawca to patriota, który zdolny jest do szczególnego poświęcenia dla dobra wspólnego,

¹⁷ S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Książnica – Atlas, S.A. Zjednoczone Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze T.N.S.W., Lwów–Warszawa 1938, s. 396.

¹⁸ Temat ten został poruszony także przez autora w artykule pt. *XXX lat kształcenia kadr kultury fizycznej w Łodzi – kalendarium dokonań*, [w:] A. Makarczuk i in. (red.), *Biospołeczne uwarunkowania uczestnictwa w kulturze fizycznej i zdrowotnej osób w różnym wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

¹⁹ Syn Wenantego, jednego z założycieli Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” na ziemiach polskich (1867), autora pierwszego podręcznika do ćwiczeń fizycznych *Słownictwo gimnastyczne* (1867).

²⁰ W kolejności chronologicznej są to: *Zasady wychowania fizycznego* (1904), *Fizjologia ruchów* (1915), *Zabawy i gry ruchowe* (1916, 1919), *Harce młodzieży polskiej* (1916, 1920), *Dzieje wychowania fizycznego* (1925, 1929), *Zarys teorii wychowania fizycznego* (1931, 1935).

rozumianego jako ofiarne prace wychowawcze dla przyszłości Ojczyzny. W opracowaniu pojawiają się również oczekiwania w zakresie kwalifikacji merytorycznych, znajomości przynajmniej dwóch języków obcych²¹. Przedstawione powyżej poglądy sytuują profesora Piaseckiego jako lidera myśli „o zawodzie wychowawcy fizycznego”. Należy jednak przy tym zaznaczyć, że przed Piaseckim był Piramowicz, a jeszcze wcześniej, pierwszym, który wspominał o potrzebie profesjonalizacji w prowadzeniu ćwiczeń fizycznych i konieczności przygotowania do takiego zawodu, był żyjący na przełomie XVI i XVII w. Sebastian Petrycy (1554–1626).

Kolejnymi wypowiadającymi się na temat wychowawcy fizycznego są działający w Polsce międzywojennej kierownicy, a także twórcy instytucji kształcących w zakresie wychowania fizycznego i sportu – Walerian Sikorski i Władysław Osmolski. Sikorski (1876–1940), pierwszy komendant otwartej w Poznaniu w 1921 r. Centralnej Wojskowej Szkoły Gimnastyki i Sportów, autor podręcznika metodycznego *Gimnastyka* (1927 i 1930 – t. 1; 1930 i 1931 – t. 2), wymienia następujące warunki powodzenia w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego: dobre zdrowie, wszechstronna sprawność fizyczna, przytomność umysłu, pogodny nastrój, szczególna dbałość o higienę osobistą, wstrzeźliwość od wszelkich używek i nałogów, dobra dykcja i wyraźny, dźwięczny głos. Winien on odznaczać się skromnością, a zarazem spokojną konsekwencją obok pewności siebie. Sikorski zwraca uwagę, że nauczyciela wychowania fizycznego charakteryzuje bardzo silna i głęboka więź z przedmiotem swoich zainteresowań oraz kwalifikacji, począwszy od motywów wyboru zawodu, poprzez studia, własne powiązania ze sportem, pracę z młodzieżą szkolną i życzliwy stosunek do wychowanka. Uważa także, że wychowawca fizyczny powinien sprawnością osobistą przewyższać we wszystkich sportach swoich uczniów, gdyż ma być dla nich wzorem, więc nie może pracować na tym stanowisku tylko do czasu zanikania tej sprawności, a więc do 35–40 roku życia²². Władysław Osmolski (1883–1935), lekarz i teoretyk wychowania fizycznego, następca Waleriana Sikorskiego na stanowisku komendanta Centralnej Wojskowej Szkoły Gimnastyki i Sportów, twórca Centralnego Instytutu Wychowania Fizycznego (powstałego z połączenia przeniesionej z Poznania Centralnej Wojskowej Szkoły Gimnastyki i Sportów z działającym w Warszawie Państwowym Instytutem Wychowania Fizycznego), wśród kompetencji nauczyciela wychowania fizycznego wymienia: kwalifikacje sprawnościowe i sportowe, wysoki poziom intelektualny i moralny, wysoką kulturę osobistą, zaangażowanie, zamiłowanie i pełne oddanie w pracy. Ujął to w znanym sformułowaniu, że ideałem wychowawcy fizycznego byłby co prawda „inteligentny gimnastyk”, ale z powodu trudności w znalezieniu stosownej liczby takowych – można dawać pierwszeństwo „typowi sprawnościowemu”²³.

²¹ E. Piasecki, *O zawodzie wychowawcy fizycznego*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1927.

²² W. Sikorski, *O właściwy typ wychowawcy fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne” 1935, nr 5.

²³ P. Ławniczak, *Nauczyciel wychowania fizycznego wobec fair play*, [w:] J. E. Kowalska (red.), *Fair play w wychowaniu do kulturalnego odbioru widowiska sportowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 21.

Nauczyciel wychowania fizycznego w badaniach empirycznych

Zawód nauczyciela wychowania fizycznego i sam nauczyciel stają się przedmiotem badań empirycznych w okresie powojennym. Analizy takie polegające na zebraniu opinii uczniów przeprowadził w 1961 r. T. Krajewski. Na podstawie tych wypowiedzi przedstawia cztery grupy cech charakteryzujących dobrego nauczyciela wychowania fizycznego. Są to: 1. cechy zewnętrzne (młody wiek, odpowiedni i czysty strój, dobrze zbudowana sylwetka); 2. umiejętności metodyczne (dobre przygotowanie do lekcji, interesujące jej prowadzenie, realizowanie programu wszystkich dyscyplin sportowych); 3. cechy charakterologiczne (umiłowanie zawodu, czynne zainteresowanie sportem, przyjacielski i serdeczny stosunek do młodzieży, budzący zaufanie, wymagający i energiczny); 4. cechy umysłu (inteligentny, kulturalny, mający zainteresowania ogólne, znający ćwiczenia i dyscypliny sportowe).

Kolejne badania empiryczne (przeprowadzone wśród 590 osób z tytułem magistra) nad nauczycielem wychowania fizycznego przeprowadza Zofia Żukowska w 1964 r. Na podstawie zebranych danych autorka wyróżnia trzy typy nauczycieli: 1. nauczyciel WF innowator (N); 2. nauczyciel WF tradycjonalista (T); 3. nauczyciel WF improwizator (I). Tych ostatnich, jak ocenia Żukowska, jest blisko połowa (45%). Wobec dalszych badań autorka przedstawi model (wzór postulowany) nauczyciela wychowania fizycznego zawierający trzy składniki: merytoryczno-motywacyjny, metodyczno-organizacyjny i społeczno-kulturotwórczy²⁴. Badaczka ta zwraca uwagę na to, że nauczyciel wychowania fizycznego to taki specjalista, od którego oczekuje się wielostronnego wykształcenia oraz wyjątkowo wszechstronnych walorów osobowościowych²⁵. Jej poglądy na temat kompetencji nauczycielskich wychowawcy fizycznego zawarte są w sekwencji „Człowiek – Pedagog – Specjalista”, wskazującej na hierarchię ważności cech zawartych w kolejnych kategoriach – ich istotności dla powodzenia procesu wychowawczego.

Zawód i praca nauczyciela wychowania fizycznego to tytuł książki Ryszarda Cieślińskiego wydanej w 1988 r. Zawarte w niej wnioski z badań empirycznych składają się na model nauczyciela wychowania fizycznego. Jest on w dużej mierze zbieżny z przedstawionym wcześniej (1979) przez Żukowską. Autor uznał, że nauczyciela wychowania fizycznego należy rozpatrywać z punktu widzenia jego kompetencji w różnej działalności: dydaktyczno-metodycznej, opiekuńczo-wychowawczej, organizacyjno-sportowej, społecznej w szkole i poza szkołą, w zakresie samokształcenia i doskonalenia własnej pracy. Cieśliński zauważa, że

²⁴ 1. Składnik merytoryczno-motywacyjny zawiera: kompetencje zdolności, kompetencje fachowości (kompetencje sportowo-motoryczne i kompetencje teoretyczne), kompetencje identyfikacji zawodowej i autokreacji, kompetencje identyfikacji ideowej (zawód i powołanie), kompetencje inspiracji i poszukiwań; 2. Składnik metodyczno-organizacyjny zawiera: kompetencje nauczania, kompetencje nowatorstwa (w dziedzinie dydaktyki), kompetencje organizatorskie, kompetencje kontroli i oceniania; 3. Składnik społeczno-kulturotwórczy zawiera: kompetencje rozumienia i socjalizacji, kompetencje komunikatywności, kompetencje czynnego uczestnictwa w kulturze, kompetencje społecznego działania.

²⁵ Z. Żukowska, B. Hodan, *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*, AWF, Olomouc-Warszawa 1996.

istnieje znaczna rozbieżność między wymaganiami społecznymi wobec nauczyciela wychowania fizycznego a praktyką wychowawczą, modelem postulowanym a empirycznym i przedstawia długą listę najczęściej popełnianych błędów oraz występujących niepowodzeniach w pracy nauczycieli wychowania fizycznego²⁶.

Uwagi o nauczycielu sformułowane są również przez autorów podręczników z zakresu teorii wychowania fizycznego. Nestor polskiej edukacji zdrowotnej, autor *Szkiców krytycznych o kulturze fizycznej* (1973), *Teorii wychowania fizycznego* (1970) i *Pedagogiki zdrowia* (1980) Maciej Demel widzi w nauczycielu wychowania fizycznego nie tylko instruktora ćwiczeń cielesnych, lecz także mądrego doradcę i przyjaciela młodzieży, który uczy, jak żyć zgodnie z normami higieny fizycznej i psychicznej, jak dzielić czas między pracę a wypoczynek, jak kształtować ciało, podnosić sprawność i odporność organizmu, jak doskonalić zdrowie, pielęgnować urodę, jak prowadzić samokontrolę, mierzyć własne postępy²⁷. Uważa, że dobrze przygotowany do pracy nauczyciel wychowania fizycznego powinien rozumieć proces wychowania fizycznego oraz kulturę fizyczną, opanować warsztat wychowania fizycznego i umiejętności krzewienia kultury fizycznej oraz sam poprzez działanie stać się wzorem kultury fizycznej²⁸.

Z kolei Stanisław Strzyżewski, autor podręcznika *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, charakteryzując dobrego nauczyciela, wymienia trzy elementy: 1. wiedzy – rozumienia (o rozwoju człowieka, jego uwarunkowaniach i możliwościach sterowania nim, sensie i roli kultury fizycznej w życiu człowieka, prawidłowościach działania w zakresie kultury fizycznej); 2. umiejętności warsztatu pracy (sterowania rozwojem fizycznym, psychicznym i społecznym jednostek i grup społecznych, sterowania procesem wychowania fizycznego, prowadzenia zajęć z higieny i nauki o człowieku a także wychowania zdrowotnego); 3. wartości (bycia wzorem): wzorem obywatela – członkiem społeczeństwa i wzorem nauczyciela – specjalisty wychowania fizycznego²⁹. Strzyżewski określa też cztery role zawodowe nauczyciela wychowania fizycznego, które konstytuują ideał nauczyciela wychowania fizycznego. Są to: rola żywego wzoru kultury fizycznej, wychowawcy i opiekuna, dydaktyka i nowatora oraz społecznika i krzewiciela kultury fizycznej³⁰.

Inny teoretyk kultury fizycznej, nauczyciel akademicki, autor podręcznika *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Janusz Bielski wymienia z kolei sześć kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel wychowania fizycznego. Są to: kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i kompetencje moralne³¹.

²⁶ R. Cieśliński, *Zawód i praca nauczyciela...*

²⁷ M. Demel, *Wychowanie fizyczne*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1973, s. 615.

²⁸ M. Demel, *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1973, s. 63.

²⁹ S. Strzyżewski, *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, WSiP, Warszawa 1996, s. 34–35.

³⁰ Tamże, s. 35–36.

³¹ J. Bielski, *Kompetencje ucznia i kompetencje nauczyciela*, „Lider” 2001, nr 2, s. 13–15.

Próbie określenia i sklasyfikowania cech najbardziej cenionych u nauczyciela wychowania fizycznego, jak również cech negatywnych, najbardziej jaskrawych i najczęściej dostrzeganych mankamentów i błędów w pracy tego nauczyciela, podjął autor przy okazji opisu miejsca i roli nauczyciela wychowania fizycznego w szeroko pojmowanej kulturze fizycznej³². Wśród cech pozytywnych dostrzeganych najwyraźniej u nauczycieli wychowania fizycznego wymieniano najczęściej: 1) cechy osobowe (charakteru); 2) usposobienie; 3) kontakt z uczniami; 4) zaangażowanie w czasie zajęć; 5) kompetencje intelektualne – wiedza; 6) kompetencje sprawnościowe – sprawność fizyczna, umiejętności; 7) czynny udział w lekcji; 8) kreatywność; 9) umiejętność utrzymania dyscypliny; 10) osiągnięcia sportowe. Z kolei cechy negatywne przypisywane nauczycielom wychowania fizycznego i ich pracy to: 1) brak zaangażowania w zajęcia; 2) złe podejście do ucznia; 3) monotonia; 4) kompetencje sprawnościowe – brak sprawności i umiejętności; 5) niesprawiedliwość; 6) kompetencje intelektualne – brak wiedzy (metodycznej); 7) nieumiejętność utrzymania dyscypliny; 8) zbyt duże wymagania; 9) złe nawyki. Łatwo zauważyć, że dostrzegane u nauczycieli wychowania fizycznego zalety i – po drugiej stronie – wady w postaci określonych deficytów to w większości te same kategorie. Świadczy to o charakterystycznym uwrażliwieniu młodzieży na konkretne właściwości, cechy i zachowania oraz reprezentowane wartości wyrażane przez takie postępowanie. Młodzież najwyżej ceni zalety moralne i charakterologiczne, prawość i stałość charakteru, wynikającą z tego sprawiedliwość w postępowaniu względem innych. Najostrzej też dostrzega ich braki. Ważne jest to, czy nauczyciel jest sprawiedliwy, wymagający, stanowczy, a przy tym cierpliwy i wyrozumiały oraz pogodny, przyjaźnie usposobiony do młodzieży, z poczuciem humoru. W kolejności zauważane są i cenione zalety intelektualne: poziom i zakres wiedzy, jasność i przystępność wypowiedzi, umiejętność zaciekawienia przedmiotem i wzbudzenia zainteresowania. Niezmiernie ważne są też: wygląd, wiek, sylwetka ciała, uroda i estetyka.

Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce³³

W historii edukacji za pierwszego nauczyciela wychowania fizycznego można uznać instruktora gimnastyki – pedotribę. W greckiej kalokagatii – koncepcji wychowania polegającego na równoległym rozwijaniu sfery fizycznej *kalos* i duchowej *agathos* – gimnastyka, jako ogół stosowanych środków tego oddziaływania, odnosiła się do ćwiczeń cielesnych³⁴. Najważniejszy, drugi etap edukacji

³² P. Ławniczak, *Efektywność wychowania fizycznego w perspektywie krytycznej analizy procesu*, [w:] A. Kaźmierczak, A. Makarczyk, A. Maszorek-Szymala (red.), *Kultura fizyczna i zdrowotna w życiu współczesnego człowieka*, Wydawnictwo SATORI, Łódź 2007.

³³ Temat ten został omówiony przez autora w artykule pt. *XXX lat kształcenia kadr kultury fizycznej w Łodzi – kalendarium dokonań*, [w:] A. Makarczyk i in. (red.), *Biospołeczne uwarunkowania uczestnictwa w kulturze...*

³⁴ P. Ławniczak, *Zawód i praca nauczyciela – kompetencje...*, s. 35–59.

zawierał ćwiczenia gimnastyczne przeprowadzane w palestrze (boisku do ćwiczeń) pod nadzorem pedotryby. Był to odpowiednik dzisiejszego instruktora ćwiczeń fizycznych, który, według Galena, „wskazuje praktycznie, jak te ćwiczenia powinny i mogą przebiegać”, w odróżnieniu od gimnasty, który „zna działanie wszystkich ćwiczeń i zaleca je różnym ludziom według tego, co uważa za korzystne dla zdrowia i dobrego samopoczucia”. Gimnasta to współczesny, wysokiej klasy specjalista władający biegle rozległą wiedzą „gimnastyczną”. Według Galena: „gimnastyka jest wiedzą o działaniu wszystkich ćwiczeń”, a więc wiedzą z obszaru nauk biologicznych (anatomii i fizjologii człowieka) i psychopedagogicznych oraz wiedzą o różnych dziedzinach sportu, pedotryba zaś to instruktor „zaledwie” prowadzący zajęcia.

Z realnym przygotowywaniem (kształceniem) osób do prowadzenia zajęć fizycznych spotkamy się dopiero w XIX w. Ośrodkami kształcenia są instytucje określane jako systemy gimnastyczne w poszczególnych krajach. Ich rozwój związany jest jednoznacznie z rozrostem zaplecza kadrowego. W 1813 r. powstaje w Sztokholmie Centralny Królewski Instytut Gimnastyczny – pierwsza w świecie uczelnia kształcąca nauczycieli gimnastyki.

W Polsce największe zaplecze kadrowe do prowadzenia zajęć fizycznych z młodzieżą stanowią członkowie powstałego w 1867 r. we Lwowie Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”. Jako praktycy to osoby najlepiej zorientowane w ćwiczeniach fizycznych, ich technice wykonania i metodyce nauczania, ponadto fizycznie sprawne i ideowo zaangażowane w działalność upowszechniania aktywności fizycznej.

Innego rodzaju ośrodkiem przygotowania nauczycieli do zajęć fizycznych staje się Akademia Krakowska, gdzie w 1893 r. przy Wydziale Lekarskim utworzono dwuletni Kurs Naukowy dla Kandydatów na Nauczycieli Gimnastyki w Szkołach Średnich i Seminariach Nauczycielskich. Kurs ten adresowany jest do studentów pragnących obok zasadniczego kierunku, specjalizacji studiów uzyskać uprawnienia do nauczania wychowania fizycznego. Zajęcia tam prowadzone obejmowały anatomię, fizjologię, dietetykę, teorię, metodykę i historię kultury fizycznej oraz ćwiczenia praktyczne. W 1913 r. kurs zostaje przekształcony w dwuletnie Studium Wychowania Fizycznego, a następnie w 1927 r. w trzyletnie Studium Wychowania Fizycznego przy Wydziale Lekarskim UJ.

Trzecim ośrodkiem kształcenia specjalistów od kultury fizycznej jest założony w 1892 r. Zakład Gimnastyki Szwedzkiej, Leczniczej, Zdrowotnej i Masażu dla Kobiet i Dzieci Heleny Kuczalskiej³⁵, gdzie od 1900 r. prowadzone są kursy dla kandydatów na nauczycieli gimnastyki, a od 1906 r. działa Warszawska Szkoła Gimnastyki Szwedzkiej i Masażu – pierwsza i jedyna w Królestwie Polskim instytucja kształcąca pedagogów w zakresie wychowania fizycznego.

³⁵ Helena Kuczalska Prawdzic (1854–1927) – pedagog, pionierka wychowania fizycznego i sportu kobiet w Polsce, absolwentka Centralnego Królewskiego Instytutu Gimnastycznego w Sztokholmie, działaczka Ogrodów Gier i Zabaw Ruchowych im. W. E. Raua, założycielka „Grażyny” – pierwszej samodzielnej organizacji gimnastycznej (stowarzyszenia sportu) kobiet, współzałożycielka Warszawskiego Klubu Wioślarek, działaczka międzynarodowego ruchu wychowania fizycznego kobiet.

Pionierska działalność w nauczaniu wychowawców fizycznych w odrodzonej, wolnej Polsce przypada, za sprawą Eugeniusza Piaseckiego (1872–1947)³⁶, Uniwersytetowi Poznańskiemu, gdzie już w 1919 r. powstaje Katedra Teorii Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej przy Wydziale Filozoficznym, a następnie w 1922 r. – Studium Wychowania Fizycznego przy Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Poznańskiego.

Główna polska uczelnia kształcąca na potrzeby wychowania fizycznego i sportu rozpocznie swoją działalność w listopadzie 1929 r. w Warszawie na Bielanach. Centralny Instytut Wychowania Fizycznego (CIWF) stanowi realizację jednej z uchwał Sejmu Nauczycielskiego obradującego w dniach 14–17 kwietnia 1919 r. W odniesieniu do kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego brzmiała ona:

zjazd uznaje, że przy każdym uniwersytecie powinno być utworzone studium wychowania fizycznego oparte o osobną katedrę wychowania fizycznego, a w stolicy państwa powinien powstać główny instytut wychowania fizycznego celem kształcenia kierowników wychowania fizycznego (...) kierownicy ci powinni, co do poziomu wykształcenia i stanowiska, stać na równi z innymi nauczycielami i móc wykładać także inny przedmiot szkolny³⁷.

Kulisy powstania Instytutu świadczą o wielkiej determinacji najwyższych władz ówczesnego państwa polskiego w budowaniu szkolnictwa wyższego dla potrzeb kultury fizycznej. Z formalną inicjatywą miał wystąpić ppłk Władysław Osmolski³⁸, na pierwszym posiedzeniu Rady Naukowej Wychowania Fizycznego pod przewodnictwem Marszałka Józefa Piłsudskiego. Wobec spodziewanego oporu niektórych członków Rady w stosunku do koncepcji centralizacji kształcenia najwyższej kwalifikowanych kadr w stolicy kraju, decyzja o utworzeniu (budowie obiektów) wyższej szkoły zawodowej, kształcącej nauczycieli wychowania fizycznego na potrzeby szkolnictwa i wojska zapada w 1927 r. w sposób nie w pełni formalny i typowy dla tamtych czasów. Najlepiej oddaje to napis z aktu erekcyjnego z 2 grudnia 1928 r., informujący, że „w 10-tą rocznicę Niepodległości (...) stanęły mury Centralnego Instytutu Wychowania Fizycznego powołanego do życia wolą i decyzją Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego, aby niemożony był duch i siła fizyczna Narodu”³⁹. Dodać należy, że dokonało się to dzięki ścisłej współpracy najbliższego Marszałkowi grona oficerów ze wspomnianym ppłk. Ostolskim i płk. Ulrychem na czele. Pułkownik Ulrych był dyrektorem Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przystosowania Wojskowego, który

³⁶ Eugeniusz Piasecki (1872–1947) – teoretyk wychowania fizycznego, dzięki któremu urasta ono do rangi dyscypliny naukowej.

³⁷ K. Hądzelek, R. Wroczyński (red.), *Główne kierunki rozwoju i wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 367.

³⁸ Władysław Osmolski (1883–1935) – ppłk, lekarz i teoretyk wychowania fizycznego, następca Waleriana Sikorskiego na stanowisku komendanta działającej od 1921 r. w Poznaniu, Centralnej Wojskowej Szkoły Gimnastyki i Sportów.

³⁹ D. Dudek, *Józef Piłsudski wobec problemu kultury fizycznej 1910–1935*, „Studia i Monografie”, nr 26, Wydawnictwo AWF, Kraków 2004, s. 124–128.

funkcjonował w obrębie Ministerstwa Obrony Narodowej od 1927 r. i był drugą po powstałej w 1919 r. Państwowej Radzie Wychowania Fizycznego i Kultury Cieleśnej (organie doradczym dwóch ministerstw: Zdrowia oraz Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) instytucją świadczącą o randze nadawanej sprawom wychowania fizycznego przez ówczesne państwo polskie. Budowę rozpoczęto w następnym roku, a w listopadzie 1929 r. zainaugurowano pierwszy rok studiów. W 1938 r. CIWF zostaje przekształcony w wojskową szkołę akademicką pod nazwą „Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie”⁴⁰.

Kształcenie kadr dla wychowania fizycznego w Polsce międzywojennej realizowane jest w trzech ośrodkach akademickich – centralnej uczelni edukującej „kierowników wychowania fizycznego” w Warszawie i dwóch uniwersytetach w Krakowie i Poznaniu, w których funkcjonują Studia Wychowania Fizycznego, stanowiąc modelowe – niedoścignione do dzisiaj – rozwiązanie łączenia studiów z zakresu różnych dyscyplin naukowych z nauką wychowania fizycznego. System ten wydatnie dopełniają seminaria nauczycielskie, kształcące dla szkolnictwa podstawowego, a od 1932 r. licea pedagogiczne.

Po II wojnie światowej szeroko rozumiana kultura fizyczna, a więc i kształcenie na jej potrzeby specjalistów, staje się jednym z priorytetów „nowego socjalistycznego państwa”. Tworzone jest szkolnictwo średnie i wyższe dla eliminacji olbrzymiego deficytu specjalistów wychowania fizycznego, jaki powstał w wyniku II wojny światowej i po wojnie. Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 5 lipca 1950 r. (Dz.U. z 1950 r. Nr 29, poz. 273), z funkcjonujących w uniwersytetach w Poznaniu, Wrocławiu i Krakowie, jednostek – Studiów Wychowania Fizycznego, powołuje się samodzielne Wyższe Szkoły Wychowania Fizycznego, przekształcane następnie w Akademię Wychowania Fizycznego.

Istniejące od 1893 r. Studium Wychowania Fizycznego w Uniwersytecie Jagiellońskim zostaje przeobrażone w 1950 r. w Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego, a w 1972 r. w Akademię Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie.

Studium Wychowania Fizycznego przy Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Poznańskiego w 1950 r. staje się samodzielną Wyższą Szkołą Wychowania Fizycznego, a w 1972 r. Akademią Wychowania Fizycznego, której w 1981 r. nadano imię Eugeniusza Piaseckiego. Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu i Politechniki Wrocławskiej zostaje przekształcone w 1950 r. w Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego, a w 1972 r. w Akademię Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.

⁴⁰ Dzieje się to na mocy specjalnej ustawy z dnia 23 sierpnia 1938 r. o Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Pierwsza zmiana nazwy uczelni na „Centralny Instytut Wychowania Fizycznego im. Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego” miała miejsce w 1935 r. po śmierci Marszałka, na wniosek pracowników i Rady Naukowej Wychowania Fizycznego. Od roku 1949 (Dekret Rady Ministrów z 27 lipca 1949 r.) do 1990 r. uczelnia nosiła nazwę Akademii Wychowania Fizycznego im. gen. Broni Karola Świerczewskiego, po czym uchwałą Sejmu z 8 czerwca 1990 r. przywrócona zostaje nazwa z 1938 r. – Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.

Niemal identycznie przedstawia się historia dwóch kolejnych uczelni wychowania fizycznego, w Katowicach i Gdańsku-Oliwie. Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Katowicach powstaje w 1970 r. z działającego od 1957 r. Studium Nauczycielskiego Wychowania Fizycznego, a wcześniej – funkcjonującego od 1952 r. Technikum Wychowania Fizycznego w Katowicach. W 1979 r. Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Katowicach zostaje przekształcona w Akademię Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach. W Gdańsku-Oliwie istniejące od 1952 r. Technikum Wychowania Fizycznego przekształcone zostaje w 1957 r. w Studium Nauczycielskie Wychowania Fizycznego, a następnie w 1969 r. w Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego (od 1973 r. WSWF im. Jędrzeja Śniadeckiego). W 1981 r. WSWF została przemianowana na Akademię Wychowania Fizycznego im. Jędrzeja Śniadeckiego, a w 2001 r. – Akademię Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego.

W latach 70. XX w. uczelnie w Warszawie i Poznaniu tworzą jednostki zamiejscowe. W 1970 r. w Białej Podlaskiej powstaje filia AWF w Warszawie (wcześniej od 1969 r. Wyższe Studium Nauczycielskie będące filią UMCS w Lublinie), przekształcona w 2001 r. w Zamiejscowy Wydział Wychowania Fizycznego AWF w Warszawie, w 2010 r. – Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej, a od 2014 r. – Akademię Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego, Filia w Białej Podlaskiej. Z kolei w 1971 r. w Gorzowie Wielkopolskim powstaje filia AWF w Poznaniu, od 1984 r. – Zamiejscowy Wydział Kultury Fizycznej, od 1993 r. – Instytut Wydziału Wychowania Fizycznego, a od 2003 r. – Zamiejscowy Wydział Kultury Fizycznej AWF w Poznaniu w Gorzowie Wielkopolskim.

Piśmiennictwo

- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Książnica – Atlas, S.A. Zjednoczone Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze T.N.S.W., Lwów–Warszawa 1938.
- Bielski J., *Kompetencje ucznia i kompetencje nauczyciela*, „Lider” 2001, nr 2.
- Cieśliński R., *Zawód i praca nauczyciela wychowania fizycznego*, AWF, Warszawa 1988.
- Demel M., *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1973.
- Demel M., *Wychowanie fizyczne*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1973.
- Dudek D., *Józef Piłsudski wobec problemu kultury fizycznej 1910–1935*, „Studia i Monografie” nr 26, Wydawnictwo AWF, Kraków 2004.
- Grabowski H., *Kalejdoskop pedeutologiczny*, „Kultura Fizyczna” 1992.
- Hądzelek K., Wroczyński R. (red.), *Główne kierunki rozwoju i wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Kurdybacha Ł., *Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku*, Czytelnik, Warszawa 1949.
- Kurdybacha Ł., *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1948.
- Ławniczak P., *XXX lat kształcenia kadr kultury fizycznej w Łodzi – kalendarium dokonań*, [w:] A. Markarczuk i in. (red.), *Biospołeczne uwarunkowania uczestnictwa w kulturze fizycznej i zdrowotnej osób w różnym wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

- Ławniczak P., *Efektywność wychowania fizycznego w perspektywie krytycznej analizy procesu*, [w:] A. Kaźmierczak, A. Makarczyk, A. Maszorek-Szymala (red.), *Kultura fizyczna i zdrowotna w życiu współczesnego człowieka*, Wydawnictwo SATORI, Łódź 2007.
- Ławniczak P., *Kontrola i ocena w procesie i lekcji wychowania fizycznego*, [w:] P. Kijo, P. Ławniczak (red.), *Współczesne wychowanie fizyczne i praktyka nauczycielska*, Wydawnictwo Naukowe Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu, Zgierz 2012.
- Ławniczak P., *Nauczyciel wychowania fizycznego wobec fair play*, [w:] J. E. Kowalska (red.), *Fair play w wychowaniu do kulturalnego odbioru widowiska sportowego*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2012.
- Ławniczak P., *Zawód i praca nauczyciela – kompetencje i wypalenie zawodowe*, [w:] P. Kijo, P. Ławniczak (red.), *Nauczyciel w wymiarze europejskim*, Wydawnictwo Naukowe Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu, Zgierz 2016.
- Ławniczak P., Kijo P., *Uwagi do zdatości nauczyciela wychowania fizycznego*, [w:] J. E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Możdżeń S. I., *Historia wychowania 1795–1918*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.
- Możdżeń S. I., *Teksty źródłowe do dziejów wychowania, cz. V: Oświecenie*, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1993.
- Mysłakowski Z., *Co to jest „talent pedagogiczny?”*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, R. XII.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, z pierwszego wydania w 1787 r. wydanie IX nakładem Ludwika Fiszera w Łodzi 1919.
- Sikorski W., *O właściwy typ wychowawcy fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne” 1935, nr 5.
- Strzyżewski S., *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, WSiP, Warszawa 1996.
- Żukowska Z., Hodan B., *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*, AWF, Olomouc–Warszawa 1996.

Maryna Khorkova*

Łukasz Bojkowski**

Michał Bronikowski***

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-06>

Przegląd badań na temat związków aktywności fizycznej i kreatywności w kontekście szkolnego wychowania fizycznego

Streszczenie. Jednym z aktualnych obszarów rozważań teoretycznych oraz badań naukowych w dziedzinie nauk o kulturze fizycznej jest rozwój kreatywności uczniów (znajdujących się na różnym poziomie edukacji) oraz ich zdolności twórczych, co ma odbywać się poprzez zastosowanie różnych form edukacyjnych – zabaw, gier czy zadań pomagających rozwijać określone cechy dyspozycyjne.

W pracach tych bardzo często (mając na uwadze przegląd światowego piśmiennictwa) dużą wagę przykładają do dostosowanej aktywności fizycznej, która dzięki swojej różnorodności oraz możliwości szerokiego zastosowania może wpływać nie tylko na aspekty dotyczące motoryczności i umiejętności ruchowych dzieci, lecz także – poprzez stymulację wybranych struktur mózgowych – na rozwój różnych funkcji poznawczych. Jednocześnie opisuje się znaczenie ćwiczeń obejmujących trening kreatywności w procesie nowoczesnego wychowania fizycznego, gdzie wprowadzenie wyselekcjonowanych metod dydaktycznych ma przyczyniać się m.in. do wzrostu zainteresowania uczniów aktywnościami opierającymi się u swojej podstawy na zaangażowaniu fizycznym.

Przykładem takiej metody są zadania z wykorzystaniem piłek EduBall oraz mini-EduBall, które pozwalają łączyć aktywność fizyczną uczniów (małą i dużą motorykę oraz podstawowe umiejętności ruchowe) z ich edukacją (w obszarze umiejętności językowych, grafomotorycznych oraz matematycznych) czy stymulacją struktur poznawczych, co potwierdzono w licznych badaniach.

Słowa kluczowe: wychowanie fizyczne, kreatywność, funkcje poznawcze, EduBall, mini-EduBall

* Maryna Khorkova – mgr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Dydaktyki Aktywności Fizycznej, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: khorkova@awf.poznan.pl

** Łukasz Bojkowski – dr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Psychologii, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: bojkowski@awf.poznan.pl

*** Michał Bronikowski – prof. dr hab., Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Dydaktyki Aktywności Fizycznej, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: bronikowski@awf.poznan.pl

A Review of Research on the Relationship Between Physical Activity and Creativity within the Context of School Physical Education

Abstract. One of the current areas of theoretical considerations and scientific research in the field of physical culture sciences is the development of creativity of students (at various levels of education) and their creative abilities, which is supposed to take place through the use of various educational forms – plays, games, activities or tasks that help develop specific dispositional characteristics of a young person.

In these studies, very often (taking into account the review of the world literature), great importance is attached to adapted physical activity, which, thanks to its diversity and the possibility of wide application, can affect not only the aspects of motor and movement skills of children, but also – by stimulating selected structures brain – for the development of various cognitive functions. At the same time, the importance of exercises involving strictly creativity training in the process of modern physical education is described, where the use of selected didactic methods is to contribute, among others, to the increase of students' interest in activities based on physical involvement.

An example of such a method are tasks using EduBalls and mini-EduBalls, which allow students to combine physical activity (gross and fine movement skills and basic motor skills) with their education (in the area of language, graphomotor and mathematical skills) or stimulation of cognitive structures, which was confirmed in numerous studies.

Keywords: physical education, creativity, cognitive skills, EduBall, mini-EduBall

Wstęp

Aktywność fizyczna odgrywa kluczową rolę w stymulacji wielu procesów życiowych od najmłodszych lat dziecka. Zapewnienie odpowiedniej stymulacji sensomotorycznej to rola rodziców (którzy nie zawsze dysponują właściwą wiedzą bądź przygotowaniem praktycznym) i instytucji opiekuńczo-pedagogicznych (żłobki, przedszkola, szkoły, kluby sportowe, domy kultury), które z kolei nie zawsze poświęcają tym aspektom należyłą uwagę i czas.

Wpływ aktywności fizycznej można rozpatrywać w kategoriach stymulacji potencjału motorycznego – dzieci uczą się podstawowych form aktywności ruchowej (biegania, rzucania, podskakiwania, łapania czy kopania piłki) poprzez proste zadania i zabawy ruchowe. Zwykła gra w „berka” rozwija umiejętności biegowe, szybkość i koordynację, zabawa w „murarza i cegły” stymuluje umiejętności lokomocyjne (rozwija koordynację aparatu ruchu), a jednocześnie rozwija umiejętności orientacji przestrzennej i podejmowania odpowiednich decyzji (stymulacja funkcji poznawczych), przy wykorzystaniu zdolności motorycznej, jaką jest szybkość. Z kolei bawienie się w „ciuciubabkę” stymuluje zmysł orientacji przestrzennej przy wyłączonym jednym ze zmysłów (zasłonięte oczy), jednocześnie rozwijając słuch, krzewi też odwagę (podejmowanie działań z ograniczonym widzeniem). Takich przykładów oddziaływania zabaw na różne aspekty rozwojowe można oczywiście przytaczać w nieskończoność, a właściwe do momentu wyczerpania pomysłów

na zabawy (tutaj wiele zależy od umiejętności i obszerności warsztatu pedagogicznego samego rodzica, nauczyciela czy trenera). Zatem można powiedzieć, że stymulacja zabawą jest oddziaływaniem wielopłaszczyznowym, jeśli tylko dziecko ma szansę uczestniczyć w takich aktywnościach.

Proces ten nazywamy stymulacją sensomotoryczną Maas¹, w trakcie którego

dziecko poznaje świat początkowo za pomocą dotyku, wzroku, słuchu, ale będąc też w ciągłym ruchu, kodując informacje z poszczególnych układów zmysłowych. Podczas takiego procesu współpracuje ze sobą wiele struktur mózgu, które otrzymane informacje rozpoznają, organizują, rejestrują i łączą w taki sposób, że dziecko może reagować odpowiednio do wymagań.

Proces ten jest powiązany z przechodzeniem przez kolejne fazy rozwojowe i rozbudowywaniem coraz bardziej złożonych struktur intelektualnych². Dziecko rozwija się od myślenia przedoperacyjnego (wiek 2–7 lat), poprzez okres operacji konkretnych (7–11 lat), do operacji formalnych (od 11 roku życia), a proces adaptacji jest coraz bardziej internalizowany. Szczególnie ważne jest równoległe rozwijanie umiejętności adaptacji, która pozwala dziecku na systematyczne dostosowywanie się do zmiennych wymagań środowiskowych. Jednocześnie, akomodacja, drugi proces umożliwiający modyfikowanie nowo nabywanych doświadczeń do wcześniej poznanych schematów, ugruntowuje zaczerpnięte doświadczenia. Piaget uważał, że czynnikiem stymulującym rozwój tych struktur jest zmiana. Z kolei Lew Wygotski³ postrzegał ten proces w kategoriach kontekstu interakcji społeczno-poznawczej. Jego zdaniem najważniejszą rolę odgrywają osoby z najbliższego otoczenia dziecka (rodzice, wychowawca, trener), które mają najsilniejszy modelujący wpływ na jego zachowania. Uważał on, że odpowiednie ukierunkowanie działań edukacyjno-wychowawczych umożliwi rozwój dziecka w tzw. strefie najbliższego rozwoju, która określona została jako różnica pomiędzy tym, co dziecko już wie/umie i jest w stanie osiągnąć bez pomocy, a tym, czego może się nauczyć pod kierunkiem innych. Stąd to, kto i jak wychowuje dziecko i jakiej jakości jest opieka edukacyjna, ma istotne znaczenie, szczególnie w początkowych okresach życia. Zaniechanie działań edukacyjno-wychowawczych z zakresu stymulacji ruchowej (sensomotorycznej) grozi sensomotoryczną deprivacją, której konsekwencje mogą być wielokierunkowe i długoletnie – od obniżonego poziomu sprawności fizycznej (ogólnej i tej specjalnej), poprzez problemy psychospołeczne (obniżony poziom poczucia wartości, samooceny czy zaburzone relacje w grupie rówieśniczej), aż do problemów edukacyjnych (problemy z uczeniem się, zaburzenia rozwojowe takie jak dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, czy trudności z kreatywnym myśleniem abstrakcyjnym).

¹ V. F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, WSiP, Warszawa 1998.

² J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977.

³ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

W całościowym rozwoju (holistycznym) dziecka progres potencjału początkowego (biologicznego, psychicznego) i przekształcenie go w zdolności motoryczne oraz umiejętne połączenie ich z nauczaniem (treningiem) umiejętności ruchowych w ramach procesu edukacyjnego (w szkole, ale też w klubie sportowym) idzie zwykle w parze z postępowaniem intelektualno-emocjonalnym. Rozwojowe korzyści takiego podejścia są zatem wielowymiarowe.

Związki aktywności fizycznej z pracą mózgu

Jedną z teorii wyjaśniających te powiązania jest hipoteza stymulacji poznawczej⁴, zgodnie z którą ulepszenia rozwojowe w dynamizacji funkcjonowania mózgu wynikają z wymagań poznawczych, nieodłącznie związanych z aktywnością fizyczną. Czy każdy rodzaj aktywności fizycznej stanowi dla mózgu wyzwanie? To oczywiście zależy od etapu rozwojowego, ale można założyć, że proste umiejętności ruchowe, opanowane przez dziecko dość wcześnie, zautomatyzowane jako program ruchowy i niewymagające zaangażowania złożonych czynności poznawczych, nie będą zbyt dużym obciążeniem dla centralnego układu nerwowego. Jednym z zadań edukacji fizycznej (i sportowej) jest podnoszenie tych wymagań (stopniowanie trudności i złożoności ćwiczeń ruchowych), które zmuszałyby do coraz większego angażowania funkcji poznawczych i w konsekwencji stymulowałyby rozwój struktur mózgowych⁵.

Ciekawych obserwacji dostarczyły badania Mirko Schmidta i in.⁶, które wskazują, że wzbogacenie zabaw i gier o elementy poznawcze w trakcie regularnych zajęć wychowania fizycznego poprawia w znaczny sposób funkcje poznawcze. Takich różnic nie zaobserwowano natomiast w wypadku programów wychowania fizycznego opartych na monotonnie powtarzanych ćwiczeniach i zadaniach aerobowych⁷, charakterystycznych w tradycyjnym podejściu dydaktycznym do wychowania fizycznego. Z kolei analizując rozbieżności w oddziaływaniu różnych sposobów organizacji zajęć ruchowych na funkcje wykonawcze (szybkość przetwarzania informacji, umiejętność skupiania uwagi czy pojemność i elastyczność pamięci roboczej), np. Liam Hill i in.⁸ wykazali szczególne korzyści wynikające

⁴ P. D. Tomporowski, C. L. Davis, P. H. Miller, J. A. Naglieri, *Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement*, „Educational Psychology Review” 2008, t. 20 (2), s. 111–131.

⁵ P. D. Tomporowski, B. McCullick, D. M. Pendleton, C. Pesce, *Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition*, „Journal of Sport and Health Science” 2015, nr 4 (1), s. 47–55.

⁶ M. Schmidt, K. Jager, F. Egger i in., *Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive function in primary school children: A group-randomized controlled trial*, „Journal of Sports and Exercise Psychology” 2015, nr 37 (6), s. 575–591.

⁷ A.-G. Chen, J. Yan, H.-C. Yin i in., *Effects of acute aerobic exercise on multiple aspects of executive function in preadolescent children*, „Psychology of Sport and Exercise” 2014, nr 15 (6), s. 627–636.

⁸ L. Hill, J. H. G. Williams, L. Aucott i in., *Exercising attention within the classroom*, „Developmental Medicine and Child Neurology” 2010, t. 52 (10), s. 929–934.

z wykorzystania pracy w obwodzie stacijnym. Donnelly i in.⁹ sugerują, że przynajmniej w części obserwacji związanych z wpływem złożonych zabaw i gier ruchowych zauważone i zmierzone korzyści są bardziej związane z aktywacją funkcji wykonawczych wyższego rzędu. W badaniach analizowano też skuteczność krótkich, ale aktywnych fizycznie przerw szkolnych (ang. *short physical activity breaks*), w czasie których wykonywano zadania koordynacyjne¹⁰, wykazujące pozytywne efekty.

W innych badaniach Pedro Román i in.¹¹ wykazali efektywność programu zadań ruchowych opartych na grach o charakterze aktywności aerobowej i ich pozytywnego wpływu na kreatywność dzieci podczas dni szkolnych, w których realizowane były te lekcje. W badaniach tych 96 dzieci w wieku 9–10 lat jako grupa eksperymentalna, która poddana została 45-minutowym działaniom (zabawom i grom o intensywności na poziomie wysiłków pracy tlenowej), znacząco poprawiła swoje wyniki w zakresie kreatywności graficznej zarówno w odniesieniu do całości obrazów, jak i detali. Autorzy skonkludowali swoje badania wnioskami, iż poprawa tych elementów może mieć istotne znaczenie dla poziomu innych osiągnięć szkolnych (w tym w nauce).

Z kolei Veronique Richard i in.¹² w swoich analizach nakierowanych na rozwój kreatywności w aspekcie motoryczności i umiejętności ruchowych u dzieci w tym samym wieku (9–10 lat) wykazali, po wprowadzeniu eksperymentalnego programu ćwiczeń kreatywnych (10 zajęć przez okres trzech miesięcy), znaczącą poprawę kreatywności wykorzystywania szerszego zakresu umiejętności ruchowych, większej płynności i elastyczności ruchów oraz gotowości do płynnej zmiany/zamiany zastosowania jednych umiejętności przez inne. Eksperymentalne grupy realizowały program oparty na założeniach pedagogiki nieliniowej. W zespołach kontrolnych, realizujących tradycyjny cykl zadań ruchowych, bez dodatkowych kreatywnych elementów i zadań twórczych (realizowano jedynie odtwórcze ćwiczenia i zadania), nie wykazano żadnych zmian w tym samym okresie. Zdaniem autorów badań wyniki pozwalają na głośniejsze domaganie się wprowadzania do programu zajęć wychowania fizycznego zadań wymagających przetwarzania intelektualnego (ang. *cognitive processing*) i zaangażowania funkcji poznawczych

⁹ J. E. Donnelly, C. H. Hillman, D. Castelli i in., *Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review*, „Medicine and Science in Sports and Exercise” 2016, t. 48 (6), s. 1197–1222.

¹⁰ A. Glapa, J. Grzesiak, I. Ludańska-Krzemińska i in., *The impact of brain breaks classroom based physical activities on attitudes towards physical activity in Polish school children in third to fifth grade*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2018, nr 15 (2), s. 386; A. Watson, A. Timperio, H. Brown i in., *Effects of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis*, „International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity” 2017, nr 14 (1), s. 114.

¹¹ P. Á. L. Román, A. P. Vallejo, B. B. Aguayo, *Acute aerobic exercise enhances students' creativity*, „Creativity Research Journal” 2018, nr 30 (3), s. 310–315.

¹² V. Richard, J. C. Lebeau, F. Becker i in., *Developing cognitive and motor creativity in children through an exercise program using nonlinear pedagogy principles*, „Creativity Research Journal” 2018, nr 30 (4), s. 391–401.

poprzez manipulowania założeniami zadań, czasem trwania, stopniem trudności i złożonością, tak, aby pobudzić uczących się do prezentowania niestandardowych rozwiązań (ang. *problem-based solving tasks*).

Zespół Trevlasa¹³, bazując na wcześniejszych obserwacjach o związkach spontanicznej zabawy ruchowej dzieci z umiejętnościami myślenia zróżnicowanego, postanowił sprawdzić, na ile płynność i elastyczność we wzorach ruchowych opanowanych umiejętności mogą wskazywać na rozwinięcie umiejętności myślenia krytycznego i zróżnicowanego, i na ile umiejętności te są powiązane z takimi psychologicznymi charakterystykami, jak spontaniczność (ruchowa, społeczna, poznawcza), poczucie humoru czy odczuwanie przyjemności ze spontanicznej aktywności ruchowej. Przebadano ponad 250 dzieci w wieku przedszkolnym, a wyniki badań wskazały na silną korelację pomiędzy radością spontanicznej aktywności ruchowej, płynnością ruchów i motorycznie uwarunkowaną elastycznością.

Scibinetti, Tocci i Pesce¹⁴ analizowały różnice pomiędzy kreatywnością rozwiązań motorycznych a umiejętnościami kreatywnego myślenia u siedmio-, ośmioletnich dzieci, i w jaki sposób badane aspekty są determinowane przez poziom funkcji wykonawczych. Wyniki w trzech skalach kreatywności motorycznej (płynność, elastyczność i oryginalność działań ruchowych), w wybranych aspektach funkcji wykonawczych (inhibicja, pamięć robocza) oraz poziomu kompetencji ruchowych poddano analizom korelacyjnym. Wykazano brak związków pomiędzy motoryczną kreatywnością i poziomem kompetencji ruchowych, ale jednocześnie wyrażono silną korelację pomiędzy kreatywnością motoryczną a kreatywnym myśleniem (poza oryginalnością rozwiązań motorycznych). Oryginalność myślenia była determinowana przez niski poziom inhibicji, ale już oryginalność motorycznych rozwiązań powiązana była z wysokim poziomem umiejętności inhibicji. Badanie wskazuje na fakt, iż pewne cechy wspólne w procesie odpowiedzialnym za zapewnianie płynności i elastyczności rozwiązań ruchowych u dzieci w tym wieku mogą być uzależnione od poziomu zdolności inhibicyjnych w trakcie tworzenia oryginalnych, kreatywnych rozwiązań ruchowych.

W psychologii pojęcie „kreatywności” (łac. *creare*, ang. *creative* – twórczy) rozumiane jest jako zespół dynamicznie powiązanych i wzajemnie współzależnych cech dyspozycyjnych (potencjał człowieka), które mają konstytuować zdolności twórcze¹⁵. Z kolei termin „twórczość” określa się jako aktualizacyjność, proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowych wartości, w którym akcentuje się udział wyobraźni, pamięci, uwagi czy percepcji oraz różnych stanów emocjonalnych¹⁶. Tym samym twórczość obejmuje wszelkie ludzkie czynności, działania

¹³ E. Trevlas, O. Matsouka, E. Zachopoulou, *Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children*, „Early Child Development and Care” 2003, t. 173 (5), s. 535–543.

¹⁴ P. Scibinetti, N. Tocci, C. Pesce, *Motor creativity and creative thinking in children: The diverging role of inhibition*, „Creativity Research Journal” 2011, nr 23 (3), s. 262–272.

¹⁵ J. Fazlagić, *Kreatywni w biznesie*, Poltext, Warszawa 2015.

¹⁶ A. Sokół, *Zarządzanie twórczością w organizacji. Koncepcja, metody i narzędzia*, CeDeWu, Warszawa 2015; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot–Gdańsk 2012.

i wytwory, które są niecodzienne, pomysłowe i przynoszą konkretny efekt¹⁷. Zwracając uwagę na różnorodność podejść do kreatywności i twórczości człowieka, poniżej przedstawiono krótkie charakterystyki najpopularniejszych współcześnie ujęć teoretycznych.

Jedną z teorii dotyczących twórczego myślenia jest – znajdująca odbicie we współczesnych podejściach do pedagogiki twórczości – koncepcja Joy P. Guilforda, określająca brak jednej ogólnej zdolności twórczej oraz traktująca twórczość jako proces rozwiązywania problemów, w którym przejawia się zdolność wytwarzania konwergencyjnego (zbieżnego) oraz dywergencyjnego (rozbieżnego)¹⁸. Jednocześnie dla tego drugiego wyróżniono miary poziomu uzdolnień twórczych, tj. oryginalność, płynność i giętkość myślenia oraz wrażliwość na problemy. Inny badacz, Ellis P. Torrance – jeden z pionierów badań nad myśleniem twórczym – dopracowując wcześniej opisaną koncepcję, zwrócił uwagę na istnienie jeszcze kolejnego elementu, a mianowicie elaboracji, która badana jest poprzez analizy estetyki i staranności wykonywanych zadań, liczbę szczegółów oraz dodatkowych elementów uzupełniających przestrzeń pracy. Polski wkład do badań nad kreatywnością oraz twórczością człowieka obejmuje m.in. analizy Edwarda Nęcki¹⁹, który opracował współczesną teorię interakcji twórczej, nadającą się do „opisu różnych indywidualnie wypracowanych stylów tworzenia” oraz traktującą proces twórczy jako zjawisko podlegające zasadzie samokontroli na różnych poziomach, tj. strategicznym, kontroli i wykonania. Według niego sama interakcja twórcza jest procesem, który opiera się na wzajemnym i ciągłym oddziaływaniu dwóch elementów: (1) celu aktywności twórczej oraz (2) nieustannie pojawiających się struktur próbnych mających stanowić osiągnięcie celu²⁰.

W obszarze poruszanych zagadnień warto także odwołać się do wybranych konstruktów psychicznych związanych z procesami twórczymi, takich jak motywacja oraz osobowość twórcza. Pierwsza, jeśli jest ukierunkowana na zadanie, prowadzi do zaangażowania opierającego się na poczuciu sprawstwa, autonomicznego zainteresowania daną aktywnością czy nabywania nowych kompetencji. Druga z kolei dąży do określenia odrębności indywidualnych „charakteryzujących” osoby kreatywne, gdzie za najbardziej znane cechy różniące twórców od osób nieaktywnych twórczo uznaje się m.in.: otwartość²¹, niezależność w kontekście myślenia i działania, zdolność do wykazywania się wysiłkiem twórczym podczas podejmowania zadań czy rozwiązywania problemów²².

¹⁷ W. Tatariewicz, *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Odtwórczość. Przejście estetyczne*, PWN, Warszawa 1982.

¹⁸ K. J. Szmidi, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot-Gdańsk 2013.

¹⁹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*

²⁰ Tamże.

²¹ J. Barraca, B. Poveda, T. Artola i in., *Three Version of a New Test for Assessing Creativity in Spanish Population (PIC-N, PIC-J, PIC-A)*, ECHA Conference, Paris 2010.

²² J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003.

Odnosząc się do problematyki dotyczącej kształtowania zachowań twórczych w warunkach edukacji szkolnej, badacze ustosunkowują się szczególnie do określonych kompetencji nauczycieli, którzy poprzez odpowiednie oddziaływania mogą pomagać swoim podopiecznym w rozwijaniu ich potencjału²³. Tym samym zaznacza się, że aktywność zorientowanego twórczo nauczyciela powinna charakteryzować się przede wszystkim: umiejętnością generowania pomysłów i ich oceny, wdrażania nowych rozwiązań w cykl swojej pracy, analityczno-syntetycznym spojrzeniem na dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość, potrzebą zrozumienia istoty dialogu z innymi²⁴, umiejętnością zajmowania stanowiska w kwestiach edukacji, kultury, sytuacji trudnych, profilaktyki czy wykluczania różnicowego²⁵. Równoległe twórczy nauczyciel powinien być uwrażliwiony na niezależne myślenie uczniów oraz wspierać ich we własnym tworzeniu nowych rozwiązań²⁶, wykorzystując m.in. model zaproponowany przez Richarda E. Ripplé'a, który postulował za „eliminowaniem barier” (usuwaniem czynników przeszkadzających) oraz „stymulowaniem zdolności twórczych”, tj. wspieraniem twórczego myślenia poprzez ćwiczenia i treningi twórcze. Ważną rolę w rozwijaniu twórczego potencjału dziecka powinni odgrywać też nauczyciele wychowania fizycznego.

Związki kreatywności z wychowaniem fizycznym

Z przedstawionych powyżej badań wynika, że zadania wymagające zaangażowania procesów poznawczych dają pozytywne efekty w różnych obszarach rozwojowych, dlatego też warto pomyśleć o wcześniej wymienianych aspektach i – podobnie jak czynione jest to w innych krajach – wpisać do programów kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego treści związanych z przygotowaniem do realizacji różnych aspektów kreatywności w ramach edukacji fizycznej w systemie szkolnym i sportowym. Na uczelni Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu zaproponowano kilka takich przedmiotów, wprowadzono do programów studiów grupy zajęć realizowanych w ramach kursów psychologicznych i dydaktycznych, które zawierają w swoich treściach narzędzia rozszerzające kompetencje twórcze przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego, trenerów i instruktorów sportu, tancerzy (choreoterapeutów i nauczycieli tańca) czy fizjoterapeutów. Do przedmiotów takich należą: trening koncentracji uwagi w zabawach i grach ruchowych,

²³ M. Kabat-Szymaś, *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2001.

²⁴ H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, *Przedszkole – obszary działań edukacyjnych i profilaktycznych*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2008.

²⁵ J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, the Q studio, Łódź 2015.

²⁶ S. Nowel, *Twórczy nauczyciel wobec rytualizacji procesów edukacyjnych*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

psychologia aktywności sportowej, trening umiejętności społecznych czy wprowadzenie do dziedziny humanistyczno-społecznej. Choć część z tych przedmiotów jest na razie do wyboru, to być może warto pomyśleć o wpisaniu ich do obowiązkowego programu kształcenia nie tylko na uczelniach sportowych, lecz także tych, kształcących pedagogów edukacji wczesnoszkolnej.

Warto też włączyć takie zadania stymulujące kreatywność do programów nauczania szkolnego. Wśród ciekawych przykładów podejścia do formułowania zadań szkolnego wychowania fizycznego warto przyjrzeć się propozycji Penney i Chandlera²⁷, które zgłosiły skoncentrowanie działań edukacyjnych w programach nauczania wychowania fizycznego na kilku obszarach (filarach). Oto one:

1. Płynność ruchów (ang. *movement and physical literacy*) – zorientowanie na wiedzę i umiejętności związane ze świadomym panowaniem nad ruchami ciała i ekspresją ruchową, z podkreśleniem zachęty do wychowania dziecka do przeżywania radości płynącej z uczestnictwa w różnorodnych formach aktywności fizycznej, podejmowanych przez różne społeczności ludzkie.

2. Aktywność fizyczna, zdrowie, sprawność (ang. *physical activity, health and fitness*) – koncentrowanie się na relacjach pomiędzy aktywnością fizyczną a zdrowiem jednostki i całych grup społecznych. Podkreślanie, w jaki sposób różne formy aktywności fizycznej mogą podnosić i kształtować jakość życia oraz przeciwdziałać zagrożeniom cywilizacyjnym na przestrzeni całego życia.

3. Współzawodnictwo i współpraca (ang. *competition and co-operation*) – kształtowanie osobowości poprzez uczestnictwo w różnych formach aktywności fizycznej, zwłaszcza w sporcie zorganizowanym, prowadzące do zrozumienia różnic pomiędzy zawodami a treningiem, uczestnictwem rekreacyjnym a sportowym, uwzględniające mniej znane formy aktywności, ale takie, które rozwijają umiejętności społeczno-moralne poprzez pracę grupową i wdrażanie zasad komunikacji.

4. Wyzwania (ang. *challenge*) – zróżnicowane podejście do nauczania i uczenia się z wykorzystaniem różnych stylów, metod i technik, które kształtują psychofizyczne i społeczne wyzwania w kontekście aktywności fizycznej i środowiska (rozumianego ogólnie).

Wyraźnie widać, że autorki dostrzegają potrzebę wprowadzania elementów stymulujących kreatywność do treści realizowanych w ramach wychowania fizycznego.

Niektóre z powyższych aspektów wyszczególnione zostały w założeniach najnowszej podstawy programowej²⁸ w Polsce. Preambuła Podstawy Programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej wskazuje, jako jeden z celów edukacyjnych, potrzebę rozwijania kompetencji takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, czy w innym podpunkcie: rozwijanie umiejętności

²⁷ D. Penney, T. Chandler, *Physical education: What future(s)?*, „Sport Education and Society” 2000, nr 5 (1), s. 71–87.

²⁸ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, MEN, Warszawa 2017; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Wychowanie fizyczne*, MEN, Warszawa 2018; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wychowanie fizyczne*, MEN Warszawa 2018.

krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania. Cele te powinny być realizowane przez wszystkich nauczycieli (w ramach kształcenia ogólnego), a pośród najważniejszych umiejętności ogólnych wskazano: kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin (ze świadomym wykorzystywaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowania). Zatem można powiedzieć, że nauczyciele wychowania fizycznego są tak samo zobligowani do rozwijania umiejętności kreatywnego myślenia i działania u uczniów, jak nauczyciele innych przedmiotów.

Tym bardziej, że w Podstawie Programowej z Wychowania Fizycznego, w zakresie kompetencji społecznych, oczekuje się, że uczeń będzie umiał wykazać się kreatywnością w różnych sytuacjach związanych z aktywnością fizyczną (sportową), w poszukiwaniu rozwiązań sytuacji problemowych.

Warto też zapoznać się np. z odniesieniami do stymulowania kreatywności i krytycznego myślenia w wypadku podstaw programowych wychowania w innych krajach. W nocie wyjaśniającej programu nauczania wychowania fizycznego dla szkół ogólnokształcących klas V–IX na Ukrainie (z którego kraju przyjechało do Polski wiele dzieci i młodzieży w różnym wieku i z różnym doświadczeniem edukacyjnym) wśród celów edukacyjnych wskazano na takie, jak: określenie rozwoju zdolności twórczych i umiejętności badawczych uczniów, zdolności do samorozwoju i samokształcenia w warunkach globalnych zmian i wyzwań. Wśród kompetencji kluczowych, których modelowanie przewiduje się w trakcie realizacji programu kształcenia w zakresie kultury fizycznej, wskazano:

- porozumiewanie się w językach państwowych (i rodzimych w wypadku różnic);
- komunikacja w językach obcych;
- kompetencje matematyczne;
- podstawowe kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych i technologii;
- kompetencje informacyjne i cyfrowe;
- inicjatywa i przedsiębiorczość.

Aby osiągnąć rozwój wyżej wymienionych kompetencji, jednym z głównych wymagań nowoczesnej lekcji wychowania fizycznego na Ukrainie jest zapewnienie optymalizacji procesu edukacyjnego z wykorzystaniem elementów innowacyjnych metod nauczania i realizacji interdyscyplinarnych powiązań²⁹.

Z kolei w Polsce jedną z bardziej ciekawych i nowych metod realizacji wychowania fizycznego, opartą na interdyscyplinarnym modelu nauczania, jest metoda EduBall zaproponowana w 2002 r. przez zespół Andrzeja Rokity z Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Ideą było stworzenie metody, która pozwoli połączyć aktywność fizyczną dziecka z jego edukacją. Twórcy tego konceptu zmodyfikowali specjalne piłki edukacyjne (EduBalls/BRAINballs) – tradycyjne piłki do sportów zespołowych w pięciu kolorach (żółtym, zielonym, niebieskim, czerwonym i pomarańczowym), oznaczone literami polskiego alfabetu, cyframi i znakami działań matematycznych. Piłki edukacyjne (zestaw EduBall zawiera 100 piłek) jest wykorzystywany na zajęciach wychowania fizycznego ze specjalnie zmodyfikowanymi zadaniami wymagającymi pobudzenia zdolności poznawczych

²⁹ *Curriculum in physical culture for secondary schools 5–9 grades*, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv 2017.

i funkcji poznawczych podczas aktywności fizycznej. Twórcy metody założyli, że aktywność ruchowa z użyciem EduBalls wpłynie nie tylko na sprawność fizyczną i umiejętności ruchowe uczniów, lecz także na ich wyniki w nauce³⁰. Dzieci uczestniczące w zajęciach ruchowych z piłkami EduBalls uczą się kolorów, utrwalają poznane litery i cyfry, podstawowe działania matematyczne (dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie) oraz liczne zasady językowe i matematyczne. Jednocześnie rozwijają małą i dużą motorykę oraz podstawowe umiejętności ruchowe (np. podania i chwyt, kozłowanie, rzuty, odbicia i przyjęcia piłki). Zabawy, ćwiczenia i gry z EduBalls są oparte na naturalnych formach ruchu (biegu, skoku, rzucie, chwycie itp.) i holistycznie stymulują rozwój dzieci.

Podczas zajęć z EduBalls następuje połączenie aktywności fizycznej i intelektualnej, co pozytywnie wpływa zarówno na rozwój motoryczny ucznia, jak i nabywanie wiedzy oraz umiejętności językowych, grafomotorycznych i matematycznych³¹. Cyfry, litery i znaki, a także kolory piłek edukacyjnych umożliwiają ich szerokie zastosowanie w nauczaniu czy doskonaleniu treści z prawie wszystkich przedmiotów szkolnych, m.in. języka ojczystego (polskiego, angielskiego), języka obcego (angielskiego, hiszpańskiego), matematyki, przyrody, a w klasach starszych geografii, historii czy nawet chemii, w czasie zajęć z wychowania fizycznego³². Zajęcia przebiegają w atmosferze radości i współpracy, a co najważniejsze, dzieci bawią się – uczą się³³.

Wyniki 18-letnich badań dotyczących efektów wykorzystania piłek edukacyjnych EduBall w klasach I–III szkoły podstawowej oraz zainteresowanie piłkami edukacyjnymi poza granicami Polski, pozwalają mieć pewność, że zastosowanie ich w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej jest jak najbardziej uzasadnione i niesie ze sobą wiele korzyści, przede wszystkim dla uczniów, ale także dla nauczycieli^{34, 35, 36, 37}. Analizy pokazują, że zabawa z piłkami edukacyjnymi ma

³⁰ A. Rokita, T. Rzepa, *Bawiąc – uczyć się. Piłki edukacyjne w kształceniu zintegrowanym*, AWF, Wrocław 2002; A. Rokita, T. Rzepa, *Piłki edukacyjne w kształceniu wczesnoszkolnym*, AWF, Wrocław 2005.

³¹ A. Rokita, I. Cichy, S. Wawrzyniak, *Ruch, który rozwija – wykorzystanie piłek edukacyjnych EDUball w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Podsumowanie 15 lat badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 5 (2), s. 183–196.

³² A. Rokita, S. Wawrzyniak, I. Cichy, *Learning by Playing! 100 Games and Exercises of Brainballs*, AWF Wrocław 2018.

³³ A. Rokita, *Zajęcia ruchowe z piłkami edukacyjnymi „eduball” w kształceniu zintegrowanym a sprawność fizyczna oraz umiejętności czytania i pisanie uczniów*, „Studia i Monografie AWF we Wrocławiu”, Wrocław 2008.

³⁴ L. Cichy, M. Kaczmarczyk, S. Wawrzyniak i in., *Participating in physical classes using Eduball stimulates acquisition of mathematical knowledge and skills by primary school students*, „Frontiers in Psychology” 2020, nr 11.

³⁵ A. Rokita, I. Cichy, *„Eduball” jako nowa metoda w pedagogii gier i zabaw z piłką – przegląd badań*, „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu” 2014, nr 45, s. 70–78.

³⁶ A. Rokita, I. Cichy, *Piłki edukacyjne „eduball” jako innowacyjny przybór dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] M. Bronikowski (red.), *Wychowanie fizyczne a nowoczesne technologie*, AWF, Poznań 2015, s. 177–195.

³⁷ A. Rokita, I. Cichy, *Ruch, który rozwija umysł – wykorzystanie piłek edukacyjnych „eduball” w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, [w:] J. Kwieciński, M. Tomczak (red.), *Współczesne trendy w metodyce nauczania wychowania fizycznego*, PWSZ, Konin 2015, s. 7–19.

pozytywny wpływ na zdolności poznawcze dzieci, takie jak umiejętności językowe, matematyczne, umiejętności pisania i czytania, umiejętności grafomotoryczne. Odpowiednio przygotowane zabawy, gry i ćwiczenia z piłkami edukacyjnymi stają się bardzo pomocnym środkiem w kompleksowym przygotowaniu dziecka do życia.

W ostatnim czasie metoda ta została poszerzona o kolejne możliwości wykorzystania, tym razem w warunkach klasowo-lekcyjnych – mini-EduBall. Metoda mini-EduBall opiera się na koncepcji miniaturyzacji piłek edukacyjnych EduBall i została opracowana na podstawie najnowszych wyników badań z dziedziny neuronauki, wskazujących, iż procesy poznawcze związane z uczeniem się szkolnym mają wspólną bazę neuronalną z mechanizmami kontrolującymi małą motorykę. Ta zbieżna organizacja korowa uzmysławia, że procesy poznawcze są nierozzerwalnie powiązane z ruchem. Tym samym rzeczywistość edukacyjna, w tym klasowo-lekcyjna, powinna być nasycona strategiami nauczania poznawczo-ruchowymi. Takich strategii jednak brakuje, szczególnie w wychowaniu fizycznym. Duże piłki EduBall dają szansę na stymulowanie czynności poznawczych w czasie typowych zajęć ruchowych, mini-EduBall to natomiast metoda stymulowania motoryki podczas lekcji realizowanych w ławce szkolnej. Metoda EduBall integruje ruch i poznanie (np. na zajęciach w hali sportowej), a mini-EduBall jest pierwszą strategią dokonującą takiego scalenia podczas zajęć w tradycyjnej klasie³⁸.

Na podstawie wyników badań można przypuszczać, że zarówno metoda EduBall, jak i metoda mini-EduBall mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój kreatywności jako jednej ze zdolności poznawczych.

Wnioski

Z przeglądu powyżej wspomnianych badań analizujących związki aktywności fizycznej z kreatywnością i procesem kreatywnego myślenia (w tym ze stymulacją procesów poznawczych) wyłania się dość pozytywny obraz wpływu, jaki można otrzymać dzięki wprowadzaniu takich elementów/zadań do procesu edukacji fizycznej. Wydaje się, że wymienione metody (EduBall i mini-EduBall), których pozytywne efekty wykazane w różnych eksperymentalnych interwencjach pedagogicznych, szczególnie w kategoriach wiekowych dzieci objętych edukacją wczesnoszkolną, mogą być doskonałym środkiem do realizacji takich założeń. Można powiedzieć, że mamy już wiedzę w tym zakresie (wyniki badań) oraz środki do jej wdrażania (odpowiednie metody nauczania) – wszystko zatem w rękach (i głowach) nauczycieli, od których zależy dobór treści do realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nie powinno nas to zwalniać jednak z prób dalszych badań poszerzających naszą wiedzę w tym zakresie, i takie badania – o efektywności metody EduBall w zakresie stymulacji procesów kreatywnego myślenia z pewnością będziemy podejmować w najbliższej przyszłości.

³⁸ M. Bronikowski, I. Cichy, M. Klichowski i in., *Metoda mini-EduBall. Wychowanie i rozwój dziecka w świetle odkryć neuronauki*, AWF, Wrocław 2022.

Piśmiennictwo

- Barraca J., Poveda B., Artola T. i in., *Three Version of a New Test for Assessing Creativity in Spanish Population (PIC-N, PIC-J, PIC-A)*, ECHA Conference, Paris 2010.
- Bronikowski M., Cichy I., Klichowski M. i in., *Metoda mini-EduBall. Wychowanie i rozwój dziecka w świetle odkryć neuronauki*, AWF, Wrocław 2022.
- Chen A.-G., Yan J., Yin H.-C. i in., *Effects of acute aerobic exercise on multiple aspects of executive function in preadolescent children*, „Psychology of Sport and Exercise” 2014, t. 15 (6).
- Cichy L., Kaczmarczyk M., Wawrzyniak S. i in., *Participating in physical classes using Eduball stimulates acquisition of mathematical knowledge and skills by primary school students*, „Frontiers in Psychology” 2020, nr 11.
- Curriculum in physical culture for secondary schools 5–9 grades*, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv 2017.
- Donnelly J. E., Hillman C. H., Castelli D. i in., *Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review*, „Medicine and Science in Sports and Exercise” 2016, nr 48 (6).
- Fazlagić J., *Kreatywni w biznesie*, Poltext, Warszawa 2015.
- Glapa A., Grzesiak J., Ludańska-Krzemińska I. i in., *The impact of Brain Breaks classroombased physical activities on attitudes towards physical activity in Polish school children in third to fifth grade*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2018, nr 15 (2).
- Hill L., Williams J. H. G., Aucott L. i in., *Exercising attention within the classroom*, „Developmental Medicine and Child Neurology” 2010, nr 52 (10).
- Kabat-Szymaś M., *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2001.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., *Przedszkole – obszary działań edukacyjnych i profilaktycznych*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2008.
- Maas V. F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, WSiP, Warszawa 1998.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot–Gdańsk 2012.
- Nowel S., *Twórczy nauczyciel wobec rytualizacji procesów edukacyjnych*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Penney D., Chandler T., *Physical education: What future(s)?*, „Sport Education and Society” 2000, nr 5 (1).
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wychowanie fizyczne*, MEN, Warszawa 2018.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Wychowanie fizyczne*, MEN, Warszawa 2018.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, MEN, Warszawa 2017.
- Pyżalski J. (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, the Q studio, Łódź 2015.
- Richard V., Lebeau J. C., Becker F. i in., *Developing cognitive and motor creativity in children through an exercise program using nonlinear pedagogy principles*, „Creativity Research Journal” 2018, t. 30 (4).
- Rokita A., *Zajęcia ruchowe z piłkami edukacyjnymi „eduball” w kształceniu zintegrowanym a sprawność fizyczna oraz umiejętności czytania i pisanie uczniów*, „Studia i Monografie AWF we Wrocławiu”, Wrocław 2008.
- Rokita A., Cichy I., *„Eduball” jako nowa metoda w pedagogii gier i zabaw z piłką – przegląd badań*, „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu” 2014, nr 45.

- Rokita A., Cichy I., *Piłki edukacyjne „eduball” jako innowacyjny przybór dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] M. Bronikowski (red.), *Wychowanie fizyczne a nowoczesne technologie*, AWF, Poznań 2015.
- Rokita A., Cichy I., *Ruch, który rozwija umysł – wykorzystanie piłek edukacyjnych „eduball” w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, [w:] J. Kwieciński, M. Tomczak (red.), *Współczesne trendy w metodyce nauczania wychowania fizycznego*, PWSZ, Konin 2015.
- Rokita A., Cichy I., Wawrzyniak S., *Ruch, który rozwija – wykorzystanie piłek edukacyjnych EDUball w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Podsumowanie 15 lat badań*, „Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 5 (2).
- Rokita A., Rzepa T., *Bawiąc – uczyć się. Piłki edukacyjne w kształceniu zintegrowanym*, AWF Wrocław 2002.
- Rokita A., Rzepa T., *Piłki edukacyjne w kształceniu wczesnoszkolnym*, AWF, Wrocław 2005.
- Rokita A., Wawrzyniak S., Cichy I., *Learning by Playing! 100 Games and Exercises of Brainballs*, AWF, Wrocław 2018.
- Román P. Á. L., Vallejo A. P., Aguayo B. B., *Acute aerobic exercise enhances students’ creativity*, „Creativity Research Journal” 2018, nr 30 (3).
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Schmidt M., Jager K., Egger F. i in., *Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive function in primary school children: A group-randomized controlled trial*, „Journal of Sports and Exercise Psychology” 2015, nr 37 (6).
- Scibinetti P., Tocci N., Pesce C., *Motor creativity and creative thinking in children: The diverging role of inhibition*, „Creativity Research Journal” 2011, nr 23 (3).
- Sokół A., *Zarządzanie twórczością w organizacji. Koncepcja, metody i narzędzia*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2015.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot–Gdańsk 2013.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Odtwórczość. Przeżycie estetyczne*, PWN, Warszawa 1982.
- Tomporowski P. D., Davis C. L., Miller P. H., Naglieri J. A., *Exercise and children’s intelligence, cognition, and academic achievement*, „Educational Psychology Review” 2008, nr 20 (2).
- Tomporowski P. D., McCullick B., Pendleton D. M., Pesce C., *Exercise and children’s cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition*, „Journal of Sport and Health Science” 2015, nr 4 (1).
- Trevlas E., Matsouka O., Zachopoulou E., *Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children*, „Early Child Development and Care” 2003, t. 173 (5).
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003.
- Watson A., Timperio A., Brown H. i in., *Effects of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis*, „International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity” 2017, nr 14 (1).

Michał Kowalewski*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-07>

Twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym

Streszczenie. Aktywność fizyczna jest jedną z najbardziej charakterystycznych i naturalnych cech wczesnych faz rozwoju człowieka. U dzieci w wieku przedszkolnym rozwój fizyczny rozpoczyna się od spontanicznej ekspresji ruchowej, od naturalnych, słabo skoordynowanych ruchów, które stopniowo podlegają doskonaleniu i koordynacji, prowadząc często do ich nadmiernej wręcz kontroli czy zahamowania w wieku dorosłym. Cywilizacyjny postęp oraz współczesne modele wczesnej edukacji, zorientowane na intensyfikację przekazywanych treści edukacyjnych, sprawiają, że najmłodszy znaczną część czasu spędzają, siedząc na przedszkolnym dywanie czy w ławkach szkolnych. W wielu wypadkach zaspokojenie potrzeby ruchu jest zahamowane, rola edukacji fizycznej w rozwoju dziecka podlega marginalizacji, a najmłodszym ogranicza się możliwość podejmowania aktywnych form zachowania, co w konsekwencji prowadzi do postępującej eliminacji naturalnej kinetyki ciała. Proponowane w niniejszym tekście twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym zaspokajają ruchowe potrzeby najmłodszych, zorientowane są na „ruch kreatywny”, a dzięki spontaniczności i swobodzie pozwalają dzieciom na twórcze wyrażenie siebie oraz wspierają ich wszechstronny rozwój, realizując w ten sposób elementarne paradygmaty, przesłanki i wyznaczniki charakteryzujące współczesną pedagogikę przedszkolną.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, nauczyciel, dziecko, aktywność fizyczna, edukacja zdrowotna

The Creative Methods of Physical and Health Education in Teacher's Work with Preschool Children

Abstract. Physical activity is one of the most characteristic and natural features of the early stages of human development. Among children at the preschool age, physical development begins with spontaneous movement expression, with natural, poorly coordinated movements, which are gradually improved, often leading to excessive control or inhibition in adulthood. The civilizational progress and contemporary early education models focused on intensifying educational content mean that the youngest spend a significant part of their time sitting on a rug or at school benches.

* Michał Kowalewski – dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego, Zakład Badań nad Dzieckiem i Dzieciństwem, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, e-mail: michal.kowalewski@now.uni.lodz.pl

In many cases, meeting the need for exercise is limited, the role of physical education in the development of a child is marginalised, and the youngest are restricted from taking active forms of behaviour, which leads to the progressive elimination of the body's natural kinetics.

The proposed creative methods of physical and health education in teacher's work with the youngest, oriented to the "creative movement", fulfil children's physical needs. Thanks to spontaneity and freedom, they allow children to express themselves creatively and support their comprehensive development, thus realising elementary paradigms, premises, and determinants characterising contemporary preschool education's primary goals and tasks.

Keywords: preschool education, teacher, child, physical activity, health education

Jedną z kategorii, która posłużyć może próbie opisu i charakterystyki dzisiejszego systemu edukacji, jest kategoria zmiany, a w zasadzie dynamiki zmian, jakie nieustannie dokonują się we współczesnej, otaczającej nas rzeczywistości i znajdują swoje odzwierciedlenie również w systemach oświaty i wychowania. Przekształcenia filozoficzno-ideologiczne, społeczno-gospodarcze, polityczne, ekonomiczne oraz społeczno-kulturalne zachodzące na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, wywarły istotny wpływ na obraz dzisiejszej oświaty, kreując odmienne wizje uczenia się i nauczania, podyktowane różnicowaniem postulatów i oczekiwań skierowanych pod adresem szeroko pojętej edukacji.

Wspomniane przeobrażenia swoją obecność zaznaczyły także na płaszczyźnie edukacji elementarnej, przedszkole i szkoła podstawowa, jako instytucjonalne placówki realizujące procesy dydaktyczno-wychowawcze, poddane zostały głębokiej transformacji obejmującej – jeśli nie całą, to przynajmniej – znaczną część praktyki ich funkcjonowania. Zmianom podlegały podstawy programowe wychowania i kształcenia, a także przygotowywane zgodnie z ich wytycznymi programy nauczania, zawierające nowe treści edukacyjne, odpowiadające problemom i wyzwaniom współczesnej rzeczywistości. Warsztat pracy pedagogów pracujących z dziećmi w przedszkolu i z uczniami w szkole wzbogaciło o nowoczesne rozwiązania z zakresu metodyki kształcenia, a cywilizacyjny postęp i produkty dynamicznie rozwijających się technologii opanowały planowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych z podopiecznymi w codziennej, nauczycielskiej praktyce zawodowej.

Od współczesnej edukacji elementarnej oczekuje się znacznie więcej niż transmisji wiedzy w wydaniu bliskim herbartowskiemu dydaktyzmowi¹, z odległym dystansem w układzie relacji panujących między nauczycielem a jego podopiecznymi, jednostronnym przekazem informacji oraz obligatoryjną kontrolą poziomu ich przyswojenia i opanowania. Jednym z największych wyzwań, jakim edukacja elementarna musi sprostać, jest przygotowanie najmłodszych do życia, do funkcjonowania w otaczającym je świecie.

Satysfakcjonującym efektem realizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych w szkole podstawowej przestało być wyposażenie uczniów jedynie w wiedzę i umiejętności. W dzisiejszych czasach uczeń to aktywna jednostka, kreatywnie myślący i samodzielnie działający podmiot, który wykorzystując własny potencjał i możliwości, umie zastosować nabyte kompetencje w praktyce, a także potrafi odnaleźć swoje „miejsce” w dynamicznie zmieniających się kontekstach rzeczywistości.

¹ C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 12–16.

Powyższe okoliczności są wynikiem zmian, jakie dokonały się w obszarze postulatów kierowanych pod adresem systemów oświatowych. Idea podmiotowego traktowania ucznia zapoczątkowana już w humanistycznym przesłaniu *Wielkiej dydaktyki* Jana Amosa Komeńskiego², kontynuowana w naturalizmie pedagogicznym przez Jana Jakuba Rousseau³, stała się jedną z elementarnych przesłanek leżących u podstaw dydaktycznych i wychowawczych koncepcji proponowanych przez pedagogów okresu Nowego Wychowania (E. Claparède, C. Freinet, O. Decroly, J. Korczak, M. Montessori)⁴. Pedagogiczny pragmatyzm (J. Dewey, W. James, G. H. Mead)⁵, a także rozwijająca się psychologia humanistyczna (A. H. Maslow, C. R. Rogers, F. S. Perls)⁶ postulowały porzucenie sformalizowanego dydaktyzmu, zakładającego bezkrytyczne podporządkowanie ucznia działaniom podejmowanym przez nauczyciela i zmierzanie w kierunku edukacji demokratycznej, postrzegającej uczącą się jednostkę jako indywidualny, świadomy podmiot oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, których głównym zadaniem jest wspieranie jego wszechstronnego rozwoju, w układzie bliższych, partnerskich relacji między uczniem a nauczycielem.

Swoiste dopełnienie, współkreujące charakter i specyfikę dzisiejszych modeli wczesnej edukacji stanowią przesłanki ewoluujących idei konstruktywistycznych⁷, propagowanych w naukach o wychowaniu m.in. przez Lwa Wygotskiego⁸, Jeana Piageta⁹ oraz Jerome'a Brunera¹⁰.

² K. Żegnałek, *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika” 2014, nr 1, s. 63–91.

³ M. Kozak, *Obrona nowożytnej koncepcji praw dziecka. Kilka refleksji w kontekście myśli pedagogicznej Jana Jakuba Rousseau*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 11/2 (29), s. 23–32.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 281.

⁵ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 82–110.

⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 64–69.

⁷ Konstruktywizm jest tutaj rozumiany jako filozofia uczenia się oparta na założeniu, że przez analizę subiektywnych doświadczeń dziecko konstruuje własne rozumienie świata, w którym funkcjonuje. Zob. T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 770–782.

⁸ Koncepcja nauczania zorientowanego na strefę najbliższego rozwoju dziecka, autorstwa Lwa Wygotskiego, akcentuje spontaniczno-reaktywny model nauki i wychowania, w którym źródłem wiedzy jest nie tylko realizowany przez nauczyciela program nauczania, lecz także samodzielne eksploracje i doświadczenia, będące wynikiem współpracy dziecka z rówieśnikami, dorosłymi oraz z otaczającym je środowiskiem społecznym. Zob. L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 542–544.

⁹ Teoria rozwoju poznawczego stworzona przez Jeana Piageta zakłada, że dziecko nie przyswaja wiedzy w sposób bierny, lecz konstruuje ją i tworzy samodzielnie, w toku procesów akomodacji i asymilacji, zachodzących w interakcjach z otoczeniem społecznym. Zob. J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977, s. 90–96.

¹⁰ Koncepcja budowy rusztowania Jerome'a Brunera podkreśla rolę interakcji i relacji interpersonalnych, nawiązywanych z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi w dziecięcym konstruowaniu wiedzy, które dokonuje się poprzez ilościowe i jakościowe zmiany, umożliwiające już kilkulatkowi spełnianie określonych ról społecznych. Zob. E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 107–110.

W świetle powyższych rozważań współczesna edukacja wczesnoszkolna, poza realizacją ogólnych założeń podstawy programowej oraz zaplanowanego w programach materiału nauczania, powinna rozwijać dziecięcą podmiotowość, świadomość własnego „ja”, stwarzać najmłodszym możliwość do podejmowania kreatywnej i swobodnej aktywności, inicjować samodzielne poszukiwanie i konstruowanie wiedzy. W metodycznym warsztacie pracy nauczyciela wczesnej edukacji, obok tradycyjnych metod podających (pogadanka, dyskusja, wykład), coraz częściej wykorzystywane są systemy samodzielnego poszukiwania wiedzy (uczenie się przez odkrywanie, gry dydaktyczne), ekspresyjne i impresyjne metody waloryzujące (uczenie się przez przeżywanie), metody praktyczne (uczenie się przez działanie, ćwiczenia, eksperymenty)¹¹, a także metody aktywizujące (problemowe, inscenizacyjne i sytuacyjne)¹².

Postulaty i oczekiwania społeczne oraz obecne w naukach o wychowaniu konstruktywistyczno-interpretatywne paradygmaty edukacyjne zmieniły charakter realizowanych w edukacji elementarnej procesów dydaktyczno-wychowawczych, które z normatywnych i instruktażowych (nauczanie rozumiane jako skuteczne osiągnięcie odgórnie wyznaczonych celów kształcenia, weryfikowane permanentnym pomiarem dydaktycznym) stały się humanistycznymi (szacunek do wiedzy osobistej i poglądów uczących się, dobre samopoczucie ucznia i poczucie własnej wartości) i konstruktywistycznymi (aktywna interpretacja otoczenia przez ucznia, tworzenie nowych struktur poznawczych w postaci umysłowych reprezentacji świata)¹³.

Praktyczne implikacje z rozważań o podmiotowości dziecka zakresem swego oddziaływania obejmują także współczesne wychowanie przedszkolne, a realizacja postulatu podmiotowości w przedszkolu zakłada budowanie zrównoważonych (równoprawnych i równoważnych) relacji między nauczycielem a jego podopiecznymi oraz postrzeganie dzieci jako autonomicznych, indywidualnych jednostek, zdolnych do kierowania własnym zachowaniem i postępowaniem. Podobnie, jak idee konstruktywizmu pedagogicznego, które współcześnie w wychowaniu przedszkolnym interpretowane są jako ożywcza zmiana dydaktyczno-metodyczna¹⁴.

Zadania współczesnego przedszkola wykraczają poza, utwierdzony porządkiem programowym dawnych systemów oświatowych, obowiązek przygotowania dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole. Środowisko przedszkolne jest bowiem pierwszą płaszczyzną kreowania dziecięcej osobowości, miejscem zdobywania nowej wiedzy i umiejętności na drodze doświadczenia, eksploracji, eksperymentowania i przeżywania nowej rzeczywistości, obszarem budowania i rozwijania pierwszych relacji z rówieśnikami i osobami dorosłymi.

¹¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 224–274.

¹² F. Berezniński, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 261–282.

¹³ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 63–143.

¹⁴ K. Żuchelkowska, *W stronę dobrej edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 134.

W świetle przywołanych okoliczności Danuta Waloszek proponuje, by dla charakterystyki i opisu czynności wpierających dziecko w jego rozwoju już w przedszkolu stosować pojęcie edukacja rozumiane jako

organizacja warunków aktywności dzieci, w wyniku której dziecko stopniowo uczy się wyzwalania od ograniczeń własnych (np. brak doświadczeń w różnych zakresach, usamodzielnianie się) oraz od ograniczeń zewnętrznych, usztywniających, nieuzasadnionych (np. uniezależnianie się od kolegi, od miejsca zabawy), w kierunku poszukiwania nowych, skutecznych metod, form i środków działania, podejmowania decyzji o jego trwaniu, bądź zakończeniu¹⁵.

Edukacyjną misją współczesnego przedszkola jest przede wszystkim wspieranie wszechstronnego rozwoju najmłodszych w sferze fizycznej, emocjonalnej, poznawczej i społecznej, z jednoczesnym wyjściem naprzeciw tym aktualnym potrzebom społeczeństwa, których zaspokojenie jest dla dziecięcego rozwoju znaczące¹⁶.

Podobnie jak w szkole, również w przedszkolu metodyczny warsztat pracy nauczyciela został wzbogacony o nowe, odpowiadające wyzwaniom współczesności rozwiązania, a obok tradycyjnych i historycznie ugruntowanych metod czynnych (samodzielne doświadczenia, kierowanie własną aktywnością dziecka, zadania stawiane dziecku, ćwiczenia), oglądowych (obserwacja i pokaz) i słownych (rozmowy, opowiadania, instrukcje)¹⁷, pojawiły się metody aktywizujące (integracja, twórcze rozwiązywanie problemów, grupowe podejmowanie decyzji, metoda projektu)¹⁸.

W przeciwieństwie do szkoły, w której edukacja odbywa się w ramach zaplanowanego toku klasowo-lekcyjnego, edukacja przedszkolna realizowana jest podczas zabawy, naturalnej formy aktywności najmłodszych, stymulującej wszechstronny i szeroko rozumiany rozwój dziecka. Choć świat dziecięcych zabaw w ostatnich dziesięcioleciach dynamicznie ewoluował, determinując i wyznaczając ich tematyczne trendy oraz przebieg, to zaproponowany przez Wincentego Okonia typologiczny podział na zabawy konstrukcyjne (budowanie i rozbieranie różnych obiektów, np. z klocków), tematyczne (naśladowcze, umożliwiające fikcyjne odgrywanie i spełnianie ról społecznych), zabawy dydaktyczne (opracowane i zaplanowane przez osoby dorosłe, prowadzące do rozwiązania założonych w nich zadań, np. rebusy, układanki), a także zabawy ruchowe (skłaniające do podjęcia aktywności fizycznej i rozwijające dziecięcą motorykę)¹⁹, wciąż można za aktualny i obowiązujący.

¹⁵ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 111.

¹⁶ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 23–24.

¹⁷ M. Kwiatkowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988, s. 61–64.

¹⁸ W. Leżańska, E. Płóciennik, *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, s. 176–180.

¹⁹ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 153–154.

Zmianie uległa natomiast hierarchia typów zabaw proponowanych przedszkolakom, współczesne trendy, postulaty i oczekiwania społeczne priorytetowe znaczenie przypisują bowiem zabawom dydaktycznym, których zadaniem jest fragmentaryczna bądź kompleksowa edukacja dzieci, mniejsze zaś konstrukcyjnym czy tematycznym.

Znaczącej marginalizacji uległy gry i zabawy ruchowe, traktowane często jako „uzupełnienie” planu dnia pracy nauczyciela z dziećmi w przedszkolu. Tymczasem aktywność ruchowa jest jedną z najbardziej charakterystycznych i naturalnych cech wczesnych faz rozwoju człowieka. U dzieci w wieku przedszkolnym rozwój fizyczny rozpoczyna się od spontanicznej ekspresji ruchowej, naturalnych, słabo skoordynowanych ruchów, które stopniowo podlegają doskonaleniu i koordynacji. Podłoże etiologiczne dla aktywności ruchowej najmłodszych stanowią w równej mierze odziedziczone wzorce genetyczne, oddziałujące i warunkujące funkcjonowanie centralnego systemu nerwowego, jak również otoczenie społeczne, w którym dziecko rozwija się i które kształtuje sposób jego poruszania się. Kolejnymi czynnikami są obecne modele edukacji i wychowania, które preferując w szczególności dydaktyczne aspekty zabaw, sprawiają, że najmłodszy znaczną część czasu spędzają statycznie, siedząc na przedszkolnym dywanie. Zaspokojenie potrzeby ruchu coraz częściej bywa ograniczone, dzieciom zabrania się wielu aktywnych form zachowania, co w konsekwencji prowadzi do postępującej eliminacji naturalnej kinetyki ciała. Obok narastającego napięcia nerwowego i braku możliwości jego rozładowania pojawiają się zagrażające zdrowiu stany niepokoju, psychiczny stres czy wycofanie z podejmowania jakichkolwiek form aktywności, nie tylko fizycznej, lecz z czasem także edukacyjnej i ogólnorozwojowej.

W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, w obszarze edukacji zdrowotnej, oprócz ugruntowanej praktyki metody stacyjnej, metody zadań dodatkowych czy torów przeszkód²⁰, nauczyciele mogą wykorzystać wartościowe przypomnienia autorskie, twórcze systemy wychowania fizycznego o zabawowym charakterze stworzone przez Józefa Gotfryda Thulina, Carla Orffa, Rudolfa Labana, Weronikę Sherborne czy Paula Dennisona.

Początków twórczych i kreatywnych metod wychowania fizycznego w pracy nauczyciela z najmłodszymi poszukiwać można już w pierwszych, alternatywnych koncepcjach wychowania przedszkolnego formułowanych na początku XX w. Twórca i propagator pedagogiki waldorfskiej, Rudolf Steiner (1868–1925), jednym z kluczowych elementów metodycznych w koncepcji wychowania przedszkolnego uczynił eurytmię. Przypominająca swą formą taniec eurytmia jest sztuką poruszania się przy muzyce i odpowiednio dobranych tekstach językowych, tak aby słowo – wyrażane przez gest, muzykę i ruch – stało się „widzialne”²¹. To specyficzny rodzaj skoordynowanej z rytmem muzyki i recytacją tekstów aktywności fizycznej, będącej kompilacją mowy, specjalnych gestów i ruchów tanecznych, której celem jest ustanowienie harmonii pomiędzy człowiekiem i jego ciałem, tak

²⁰ W. Gniewkowski, K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne*, WSiP, Warszawa 1985, s. 161–170.

²¹ M. Stach-Hejusz, *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnych światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, nr 14, s. 177–178.

by ten rozwinął swoje zdolności motoryczne, zdobył nad sobą kontrolę, rozluźnił napięcie psychiczne oraz zyskał lepsze samopoczucie. W odróżnieniu od ruchów gimnastycznych, pantomicznych czy tanecznych, które mogą być całkowicie swobodnie aranżowane, w eurytmii dla każdej litery i każdego dźwięku istnieje określony ruch, którego uczą się najmłodszy. Dzieci w starszych grupach wiekowych zarysowując ruchem przestrzeń, tworzą coraz bardziej złożone taneczno-rytmiczne układy. W tej ekspresyjnej metodzie pracy nauczyciela z jego podopiecznymi, Steiner upatrywał szansy na stymulowanie rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka, podkreślając wzmocnienie dziecięcej świadomości ruchu własnego ciała, poprawę zdolności koncentracji oraz rozwijanie wrażliwości najmłodszych na piękno. Zaproponowane przez Steinera rozwiązanie metodyczne umożliwiałoby dziecku poprzez ruch wyrażanie samego siebie i własnych stanów emocjonalnych, doskonaliło sposoby rozpoznawania i wyrażania swoich uczuć, by następnie nauczyć się łagodnie nad nimi panować²².

Waloryzacyjną metodę twórczej aktywności fizycznej, o impresyjnym charakterze, w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym propagował Józef Gotfryd Thulin (1851–1957). Ideą stworzonej przez szwedzkiego pedagoga metody opowieści ruchowej jest wykorzystanie utworów literackich przeznaczonych dla najmłodszych jako tła do rozwijania aktywności fizycznej dzieci, które ruchem odtwarzają sytuacje i zdarzenia występujące w ich fabule. Wybierając atrakcyjną bajkę czy baśń i ciekawie ją opowiadając, nauczyciel zachęca już najmłodsze dzieci, by z wykorzystaniem własnej wyobraźni odtworzyły ruchem treść opowiadania z jednoczesnym uzewnętrznieniem własnych emocji, myśli i przeżyć. Z perspektywy pedagogicznej metoda ta ma wielowymiarowe oddziaływanie, pozwala bowiem dziecku być „kreatorem” świata przedstawionego, z wykorzystaniem ruchu umożliwia najmłodszemu dowolną prezentację treści czytanego przez nauczyciela opowiadania, co sprzyja dziecięcemu poczuciu wpływu na całościowy przebieg przejawianej aktywności (podmiotowość i „sprawstwo”). Przygotowuje najmłodszych do samodzielnego myślenia i uczy tego, kreując radosną i twórczą atmosferę towarzyszącą wykonywanym ruchom. Stymulując otwarte postawy najmłodszych, metoda ta pozwala eliminować lub ograniczać niepewność i nieśmiałość towarzyszące ich pierwszym, publicznym wystąpieniom na rówieśniczym forum w sali przedszkolnej. Metoda opowieści ruchowej umożliwia ćwiczącym dzieciom odnalezienie, zrozumienie i wyrażanie własnego „ja” oraz konstruktywne budowanie poczucia własnej wartości.

Rozwijaniu podmiotowości dziecka oraz jego swobodnym działaniom sprzyja także metoda ekspresji ruchowej Rudolfa Labana (1879–1958). Ta autorska koncepcja słowackiego tancerza i choreografa, stworzona w połowie XX w., umożliwia nauczycielowi wykorzystanie w pracy z dziećmi zróżnicowanych form ruchu i ekspresji, przyjmujących postać ćwiczeń muzyczno-ruchowych, zabaw, tańców, inscenizacji, improwizacji ruchowej czy pantomimy. Spośród 16 tematycznych grup ćwiczeń, uwzględniających odmienne cele i inny charakter ruchu

²² T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 308–309.

bądź wykonywanych czynności, w ramach wychowania fizycznego w przedszkolu wykorzystuje się pierwsze pięć, koncentrujących się wokół zagadnień:

- wycucia świadomości własnego ciała (celem proponowanych ćwiczeń-ruchów lokomocyjnych, biegów, chwytów, podskoków i skoków, rzutów, ruchów naśladowczych, otwierających i zamykających ciało – jest poznanie i wycucie możliwości wykonywania ruchów własnego ciała w otaczającej dziecko przestrzeni);
- wycucia ciężaru i siły (ćwiczenia pozwalające na wyrażanie ciężaru i siły za pomocą ruchów mocnych i energicznych oraz przeciwstawnych im ruchów delikatnych, lekkich, ostrożnych, a także ruchów wyrażonych przez dziecko odpowiednią postawą, gestem, mimiką);
- wycucia i opanowania przestrzeni (zróżnicowane czynności lokomocyjne, umożliwiające dziecku eksplorację otoczenia i doskonalące jego orientację przestrzenną);
- wycucia płynności ruchu, ciężaru ciała oraz przestrzeni i czasu (ćwiczenia lokomocyjne z pokonywaniem przeszkód, których celem jest koordynacja i płynność ruchów wykonywanych przez dziecko odpowiednio do specyfiki otaczającej je przestrzeni);
- kształtowanie umiejętności współdziałania z partnerem lub zespołem (ćwiczenia wykonywane w bezpośredniej interakcji z partnerem lub grupą, kształtujące umiejętność dostosowania swoich ruchów do ruchów pozostałych ćwiczących, rozwijają u dziecka podzielność uwagi, umiejętność uważnego obserwowania i współpracy z rówieśnikami)²³.

Pomimo wyznaczonych zakresów tematycznych, ruch w metodzie Labana podejmowany jest zgodnie z własną inwencją, fantazją, doświadczeniem i możliwościami psychofizycznymi, a ćwiczenia przyjmujące formę zadań otwartych, podczas ich wykonywania zapewniają dzieciom duży margines swobody, stwarzają okazję do samodzielnego decydowania o sposobie wykonania ruchu i tym samym wyrażania własnej indywidualności. W toku konstruowania zajęć z dziećmi obowiązują dydaktyczne zasady: wszechstronności, naprzemienności wysiłku i rozluźnienia oraz stopniowania trudności, nie istnieje natomiast gotowy schemat budowy zajęć, nie stosuje się pokazu, który mógłby skutkować zwolnieniem ćwiczących od kreatywności, myślenia i twórczego poszukiwania własnych rozwiązań. Każde ćwiczące dziecko wykonuje zadania ruchowe zgodnie z własną inicjatywą twórczą, zajęcia prowadzone są w luźno ustawionej grupie, a pozycja wyjściowa do ćwiczeń jest dowolna dla każdego uczestnika. Styl pracy nauczyciela z najmłodszymi podopiecznymi w metodzie ekspresji twórczej ma partnerski charakter, sprzyja eksperymentowaniu, stwarza okazję do przeżywania i odczuwania, znacząco intensyfikuje zajęcia przedszkolne²⁴. W omawianej metodzie Laban postulował także stopniowe wprowadzanie elementów muzyki mechanicznej lub żywej (np. instrumenty perkusyjne), stosowanej jako tło dla podejmowanej aktywności, która z jednej strony może

²³ J. Bielski, *Życie jest ruchem. Poradnik dla nauczycieli wychowania fizycznego*, Agencja Promo-Lider, Warszawa 1996, s. 111–117.

²⁴ A. Pękala, T. Banaszkiwicz, *Wykorzystanie metody Rudolfa Labana w pracy z dziećmi sześciolatkami*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 2002, nr 11, s. 125–132.

stymulować aktywność, pobudzać wyobraźnię, wyzwalać tendencje do improwizacji i swobodnego wyrażania własnego „ja”, z drugiej zaś tonizować intensywność ruchu, doskonalić jego koordynację i płynność, adekwatnie do rytmu i taktu.

Wykorzystując Labanowską propozycję połączenia ruchu z muzyką, Carl Orff (1895–1982), niemiecki kompozytor i pedagog, opracował metodę ekspresji ruchowej, stosowaną powszechnie w edukacji i wychowaniu muzycznym, która fragmentarycznie znajduje także zastosowanie w trakcie zajęć wychowania fizycznego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przyjmując założenie o korelacji kultury fizycznej dziecka z kulturą muzyczną, rytmiczną oraz kulturą słowa, Orff zachęcał nauczycieli do proponowania ich podopiecznym zabaw i ćwiczeń ruchowo-muzyczno-słownych w celu wyzwolenia już u najmłodszych tendencji do samoekspresji, rozwijania inwencji twórczej oraz improwizacji ruchowej – jak u Labana – przy jednoczesnym akompaniamencie tworzonej wspólnie z dziećmi muzyki (instrumenty perkusyjne)²⁵.

Inny przykład wykorzystania założeń Labana zaprezentowała w latach 60. XX w. Weronika Sherborne (1922–1990), tworząc własny system zróżnicowanych ćwiczeń, nazywanych „ruchem rozwijającym”, których głównym celem była realizacja marginalizowanej przez szkolnictwo potrzeby budowania, pielęgnowania i rozwijania bliskich, międzyludzkich interakcji społecznych, istotnych w aspekcie wspierania procesów rozwojowych najmłodszych.

Opracowana przez Sherborne metoda ruchu rozwijającego jako koncepcja twórczej aktywności fizycznej wywodzi się z naturalnych, ruchowych i rozwojowych potrzeb dziecka, zaspokajanych w kontakcie z dorosłymi. Zdaniem Sherborne, ruch sprzyja rozwijaniu świadomości własnego ciała, doskonali wycucie przestrzeni i koordynację podejmowanych w niej aktywności, uczy dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi interpersonalnego kontaktu. Autorka twórczej metody ruchu postulowała, by już najmłodszym dzieciom stwarzać jak najwięcej możliwości do poznawania własnego ciała, a także budowania poczucia odrębności własnego „ja” od tego, co dziecko otacza²⁶.

Wykorzystując metodę ruchu rozwijającego w przedszkolu, nauczyciel stwarza swoim podopiecznym szansę na poznanie własnych możliwości ruchowych, dzięki czemu dzieci nabierają pewności i zaufania do samych siebie, a zyskując poczucie bezpieczeństwa i oswojenia otaczającej je przestrzeni, są bardziej aktywne, chętniej inicjują własne działania, stają się bardziej śmiałe i twórcze. W zaproponowanej metodzie Sherborne wyszczególniła kilka kategorii ruchu:

- ruch prowadzący do poznania własnego ciała (pozwala dzieciom na stopniowe poznanie poszczególnych części ciała, ze szczególnym uwzględnieniem stóp, kolan, nóg i bioder, utrzymujących jego ciężar i stanowiących naturalny „łącznik” pomiędzy ćwiczącym dzieckiem a podłożem; kontrola nad ruchami tych części ciała jest warunkiem utrzymania równowagi);

²⁵ B. Karpała, *Podstawy systemu wychowania muzycznego Carla Orffa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne” 1986, nr 105, s. 277–296.

²⁶ W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 49–65.

- ruch kształtujący związek z otoczeniem fizycznym (doskonalenie dziecięcej orientacji w przestrzeni, budowanie związku między dzieckiem a tym, co je otacza; podejmowane przez najmłodszych czynności ruchowe pozostają w ścisłej korelacji z działaniami charakterystycznymi dla ruchu prowadzącego do poznania własnego ciała, a obie kategorie ruchu występują równolegle w toku podejmowanych ćwiczeń);

- ruch wiodący do kontaktu z drugim człowiekiem (sprzyja wytworzeniu się wzajemnego zaufania i budowania pozytywnej relacji między ćwiczącymi)²⁷.

Nawiązanie interakcji i kontakt z drugim człowiekiem dokonuje się w metodzie ruchu rozwijającego w trakcie zabaw ruchowych dziecka z osobami dorosłymi i rówieśnikami. Najmłodszy najpierw uczy się kontaktu z jedną osobą, najczęściej dorosłym, by później być gotowymi do zabaw z rówieśnikami w środowisku przedszkolnym. Postrzegając ruch wiodący jako ważny czynnik w kształtowaniu interpersonalnych relacji między ćwiczącymi, Sherborne wyszczególniła trzy kategorie fizycznej aktywności:

- ruch „z” (ćwiczenia, w których jeden z partnerów jest bierny, drugi zaś aktywny i opiekuńczy względem niego, co sprzyja budowaniu wzajemnego zaufania i zrozumienia ćwiczących w trakcie pełnienia odmiennych, uzupełniających się ról);

- ruch „przeciwko” (ćwiczenia, które mają na celu uświadomienie ich uczestnikom własnej siły i możliwości fizycznych w toku współdziałania z partnerem; zabawy pozbawione agresji, stwarzające dzieciom szanse i możliwości do poznawania własnych i cudzych sposobów radzenia sobie w sytuacji konfliktu, zrozumienia często innych lub odmiennie wyrażanych przez siebie i partnera emocji w zabawie);

- ruch „razem” (ćwiczenia ruchowe wymagające jednakowego zaangażowania partnerów, prowadzące do wzajemnego zrozumienia, współpracy i równego wysiłku fizycznego, przejawianego we wspólnym działaniu)²⁸.

Niewątpliwą zaletą wykorzystania metody ruchu rozwijającego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym jest zatem budowanie relacji między ćwiczącymi, opartej na zasadzie „dawania i brania”. Swoje role odnajdują tutaj najmłodszy, dla których wspomniane ćwiczenia mogą być rozwojową „pomocą”, jak również starsze dzieci, które swoim rówieśnikom „pomocy” udzielają. W ten sposób dziecko poznaje nie tylko własne możliwości i potencjał fizyczno-ruchowy, lecz także dostrzega różnice pomiędzy własnym rozwojem psychofizycznym a poziomem rozwoju swoich kolegów i koleżanek. To cenne i ważne spostrzeżenie dla przedszkolnej praktyki edukacyjno-wychowawczej, szczególnie dzisiaj, gdy jednym z największych wyzwań, którym środowisko przedszkolne musi stawić czoła, jest zróżnicowanie potencjału i możliwości dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną. Zdarza się bowiem, że dzieci trzyletnie w procesie adaptacji do przedszkola, już w pierwszych dniach pobytu w placówce wykazują rozwiniętą

²⁷ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1996, s. 11–16.

²⁸ Tamże.

samodzielność i zaradność w funkcjonowaniu w nowym dla nich otoczeniu. Występują także sytuacje, w których dziecko sześciolatnie nie posiada rozwiniętych, samodzielnych umiejętności ruchowych w zakresie wykonywania czynności samoobsługowych (np. nie potrafi samo ubrać się przed wyjściem do przedszkolnego ogrodu). Wspomniane powyżej zróżnicowanie jest uwarunkowane odmiennymi postawami rodzicielskimi, nawykami oraz wzorami kreowanymi przez środowisko rodzinne. Ruch rozwijający spełnia tutaj swoistą funkcję integracyjną, wszystkie ćwiczące dzieci traktowane są podmiotowo, w działaniach ważny jest każdy uczestnik, a różnice w stopniu rozwoju czy w opanowaniu ruchów, przejawianych w podjętej aktywności fizycznej, nie prowadzą do podziału na „bardziej” i „mniej” sprawnych, na „lepszych” i „gorszych”, podczas ćwiczeń realizowanych metodą Sherborne wszyscy ich uczestnicy są równi.

Analizując zalety twórczych metod wychowania fizycznego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym, warto wspomnieć także o kinezylogii edukacyjnej, autorskiej metodzie Paula Dennisona, polegającej na wykorzystaniu naturalnego ruchu fizycznego do organizowania pracy mózgu i ciała w celu samostrukturalizującego uczenia się i twórczej samorealizacji ćwiczącej jednostki. Tworząc swą metodę, Dennison dowodził, iż naturalny rozwój fizyczny stanowi podstawę do samodoskonalenia się bazowych nawyków widzenia, słuchania, organizowania wewnętrznych czynności psychicznych, rozwijania umiejętności oraz spontanicznych działań twórczych²⁹. Ruch fizyczny i rozwój intelektualny, zdaniem Dennisona, szczególnie silnie są ze sobą związane we wczesnym dzieciństwie, a rozwój dziecka postępować powinien swobodnie, dzięki naturalnym mechanizmom integracji myśli i ruchu. Podstawą twórczej kinezylogii są ćwiczenia wspierające rozwój systemów koordynacji ruchu i funkcji fizycznych, podzielone na cztery grupy:

- ćwiczenia ruchowe umożliwiające przekroczenie linii środkowej (stymulują pracę dużej i małej motoryki, sprzyjają integracji połączeń lewej i prawej półkuli mózgowej, doskonałą całościowy odbiór materiału na poziomie syntezy, analizy i czynionych przez dziecko uogólnień);
- ćwiczenia rozciągające mięśnie ciała (rozciągnięte mięśnie sprzyjają rozluźnieniu, poczuciu odprężenia i spokoju oraz gotowości do bardziej efektywnej pracy poznawczej – na poziomie pracy mózgu oznacza to, że jest możliwy przepływ informacji z tylnych jego części do obszarów przednich, przyczynowo uwarunkowanych przez układ limbiczny, stanowiący bramę, przez którą wiadomości i doświadczenia przedostają się do wyższych obszarów mózgu, będąc jednocześnie źródłem przyjemności);
- ćwiczenia energetyzujące ciało (zapewniają prędkość i intensywność przebiegu procesów nerwowych pomiędzy komórkami mózgu, co wzmacnia szybkość reakcji i gotowości do działania, doskonali uwagę i koncentrację dziecka);

²⁹ S. Masgutowa, *Gimnastyka mózgu – metoda łatwego i radosnego uczenia się*, [w:] W. Brejnak, S. Masgutowa (red.), *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2002, s. 4–5.

- ćwiczenia pogłębiające (sprzyjają zwiększonemu, pozytywnemu nastawieniu do aktywności i działania, wpływają na emocjonalno-limbiczny układ mózgu, współdziałający z ośrodkami percepcji i postrzegania własnego „ja”, stabilizują i rytmizują procesy nerwowe organizmu, co sprzyja bardziej efektywnemu uczeniu się i zdobywaniu nowych osiągnięć w nauce)³⁰.

Proponowane przez Dennisona ćwiczenia pobudzają określone części mózgu, wzmocniają proces uczenia się, czynią go naturalnym i spontanicznym, a w konsekwencji bardziej efektywnym. Wiedza włączona w aktywne działanie inicjuje u dzieci potrzebę osobistej samorealizacji, już bowiem na wstępnym etapie jej kształtowania uruchomiony zostaje mechanizm integracji myśli i ruchu³¹. Kinezylogia edukacyjna, realizowana w pracy nauczyciela z najmłodszymi – np. jako wstęp do głównych zajęć – czyni dzieci bardziej podatnymi na oddziaływania edukacyjne, poprawia pracę mózgu i układu nerwowego, a także koordynację fizyczną i umysłową.

Omawiane w tekście niniejszym twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym zorientowane są na „ruch kreatywny”, zaspokajają ruchowe potrzeby przedszkolaków, dzięki spontaniczności i swobodzie pozwalają najmłodszym na twórcze wyrażanie siebie, wspierają ich rozwój, wspomagają dziecięce umiejętności funkcjonowania w otaczającej przestrzeni, sprzyjają pozytywnym wzorcom i doświadczeniom w budowaniu relacji interpersonalnych i funkcjonowaniu najmłodszych w większych grupach społecznych.

Choć założenia twórców poszczególnych metod skupione były wokół aktywności ruchowej, konsekwencje ich oddziaływania wykraczały poza obszar wychowania fizycznego w przedszkolu, wspierały rozwój dziecka w wielu wymiarach jego funkcjonowania. Postulaty, będące etiologicznym podłożem przywołanych autorskich i twórczych metod w perspektywie współczesnych przesłanek i wyzwań obecnych w naukach o wychowaniu pozostają aktualne i warte przypomnienia. Pozostawienie dziecku swobody w działaniu, partnerstwo na płaszczyźnie relacji nauczyciel-podopieczni stanowi nie tylko kontynuację pedagogicznych działań charakterystycznych dla okresu Nowego Wychowania czy pedagogicznego studium pądocentryzmu, lecz są one aktualne także w dzisiejszych pedagogiczno-psychologicznych dyskursach poświęconych podmiotowości dziecka – kluczowej kategorii wyznaczającej kierunek działań dydaktyczno-wychowawczych współczesnych systemów oświaty, w tym edukacji przedszkolnej. Pozostawienie dzieciom kreatywnej możliwości wyrażania własnego „ja”, swoich pomysłów, przeżyć i stanów emocjonalnych z wykorzystaniem zabaw i proponowanych form aktywności ruchowej, kreuje efektywną płaszczyznę dla rozwijania postulowanych w świecie pedagogicznym idei konstruktywizmu, w wydaniu bliskim koncepcjom Jerome’a Brunera, Lwa Wygotskiego czy Jeana Piageta, co w konsekwencji może okazać się trafnym sposobem realizacji postulowanej przez dzisiejszą dydaktykę i metodykę kształcenia „nauki przez zabawę”.

³⁰ K. Jurkiewicz, *Ćwiczenia Paula Dennisona w pracy przedszkola*, [w:] W. Brejnak, S. Masgutowa (red.), *Kinezylogia edukacyjna...*, s. 61.

³¹ S. Masgutowa, *Gimnastyka mózgu...*, s. 4–5.

Przywołane twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego spełniają funkcję przykładową i nie wyczerpują rozwiązań metodycznych dostępnych w warsztacie pedagogicznym edukacji przedszkolnej. To od nauczyciela zależy, czy i w jakim stopniu wykorzysta on założenia twórczej aktywności i „ruchu kreatywnego” w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. To nauczyciel decyduje, czy skorzysta z proponowanych rozwiązań w całości, czy jedynie fragmentarycznie, dla uatrakcyjnienia prowadzonych zajęć.

Najważniejsze, aby nauczyciel w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi o wspomnianych metodach pamiętał oraz miał świadomość znaczącej roli wychowania fizycznego i zdrowotnego, zarówno w budowaniu podmiotowości najmłodszych, jak i we wspieraniu dziecięcego rozwoju w zróżnicowanych wymiarach jego funkcjonowania.

Piśmiennictwo

- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Bielski J., *Życie jest ruchem. Poradnik dla nauczycieli wychowania fizycznego*, Agencja Promo-Lider, Warszawa 1996.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1996.
- Filipiak E., *Z Wygotkim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Gniewkowski W., Właźnik K., *Wychowanie fizyczne*, WSiP, Warszawa 1985.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Jurkiewicz K., *Ćwiczenia Paula Dennisona w pracy przedszkola*, [w:] W. Brejnak, S. Masgutowa (red.), *Kineziologia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2002.
- Karpała B., *Podstawy systemu wychowania muzycznego Carla Orffa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne” 1986, nr 105.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Kozak M., *Obrona nowożytnej koncepcji praw dziecka. Kilka refleksji w kontekście myśli pedagogicznej Jana Jakuba Rousseau*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 11/2 (29).
- Kupisiewicz C., *Szkoła w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kwiatkowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988.
- Leżańska W., Płóciennik E., *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Masgutowa S., *Gimnastyka mózgu – metoda łatwego i radosnego uczenia się*, [w:] W. Brejnak, S. Masgutowa (red.), *Kineziologia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2002.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Pękała A., Banaszkiewicz T., *Wykorzystanie metody Rudolfa Labana w pracy z dziećmi sześciolatkami*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 2002, nr 11.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977.

- Piłch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2 i 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003–2006.
- Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Stach-Hejsoz M., *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, nr 14.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza przedmiotu i statusu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Żegnałek K., *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika” 2014, nr 1.
- Żuchelkowska K., *W stronę dobrej edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017.

Małgorzata Ostrowska*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-08>

Problematyczne zachowania uczniów szkoły podstawowej na zajęciach wychowania fizycznego

Streszczenie. Artykuł jest próbą rozpoznania i ustalenia związków i zależności pomiędzy kulturą organizacyjną szkoły podstawowej a postawami uczniów. Celem podjętego postępowania badawczego jest ukazanie problematycznych zachowań uczniów podczas zajęć wychowania fizycznego oraz analiza pedagogiczna niejednoznacznych sytuacji na tle braku racjonalnego podejścia do kwestii pożądaných modeli organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego. Materiał empiryczny stanowiła grupa badawcza obejmująca 101 uczniów szkoły podstawowej tworzących cztery zespoły ćwiczebne. Autorka odnotowała wyniki otrzymane na podstawie retrospekcji pedagogicznej (metoda obserwacji bezpośredniej, metoda analizy dokumentów). Uwzględniono również refleksje (podejście jakościowe) zaangażowanych nauczycieli na temat problematycznych zachowań dzieci i młodzieży w zależności od warunków ćwiczebnych. Okres odnotowywania danych to wrzesień–listopad 2019 (łączone grupy z klas IV – 25 uczniów; łączone grupy z klas VI – 26 uczniów) oraz wrzesień – początek listopada 2022 (łączone grupy z klas IV – 24 uczniów, łączone grupy z klas VII – 26 uczniów). Przedsięwzięcie pedagogiczne służyło zebraniu informacji umożliwiających odpowiedź na postawione pytanie badawcze: Czy niewystarczające warunki przestrzenne sprzyjają problematycznym zachowaniom uczniów wybranej szkoły podstawowej? W odpowiedzi na sformułowane pytanie badawcze stwierdzono, że niewystarczające warunki przestrzenne sprzyjają problematycznym zachowaniom uczniów w różnej formie i o różnorodnym nasileniu.

Słowa kluczowe: edukacja fizyczna, kultura organizacyjna, wychowanie

Problematic Behaviours of Primary School Students During Physical Education Classes

Abstract. The article is an attempt to identify and establish relationships and dependencies between the organisational culture of a primary school and the attitudes of students. The aim of this research is to show the problematic behaviours of students during physical education classes and pedagogical analysis of ambiguous situations due to the lack of a rational approach to the issue of the desired organisational models of the didactic and educational process. The

* Małgorzata Ostrowska – dr, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Instytut Sportu i Kultury Fizycznej, ul. Garbary 2, 85-229 Bydgoszcz, e-mail: malgorzata.ostrowska@byd.pl

empirical material was a research group consisting of 101 primary school students forming four training teams. The author recorded the results obtained on the basis of pedagogical retrospection (direct observation method, document analysis method). Reflections (qualitative approach) of involved teachers on the problematic behaviour of children and young people depending on the training conditions were also taken into account. The data recording period is September – November 2019 (fourth grade combined groups – 25 students; sixth grade combined groups – 26 students) and September – early November 2022 (fourth grade combined groups – 24 students, seventh grade combined groups – 26 students pupils). The pedagogical project was aimed at collecting information enabling the answer to the research question posed: Do insufficient spatial conditions favour problematic behaviours of students of a selected primary school? In response to the formulated research question, it was stated that insufficient spatial conditions are conducive to problematic behaviour of students in various forms and intensity.

Keywords: physical education, organisational culture, upbringing

Wstęp

Różnorodność zagadnień wychowania fizycznego związana jest z szeroką gamą czynników przygotowujących zarówno uczniów, jak i nauczycieli do realizacji określonych zadań. Kierunek pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien wiązać się nie tylko z realizacją podstaw programowych, lecz także z wyznaczeniem zainteresowań, postaw czy aspiracji młodych ludzi. Wychowanie fizyczne w dzisiejszych czasach bywa naturalnym spoiwem między aktywnością cielesną a rozwojem duchowym. Koncentracja na strategiach i technikach poszczególnych dyscyplin sportowych musi uwzględniać systemem wsparcia i kierowania wychowawczego. W tym świetle jednym z ważniejszych zadań stojących przed współuczestnikami szkolnej aktywności fizycznej jest ustalenie, do jakich celów zmierza grupa jako całość, a do jakich poszczególne osoby.

Ustalenie związków i zależności między wartościami a celami wychowania stanowi istotny problem pedagogiczny. Biorąc pod uwagę rolę i funkcje wartości w życiu człowieka, trudno nie postrzegać ich znaczenia w procesie wychowania szkolnego, bowiem to one pozwalają zrozumieć wychowanka, poznać jego dążenia, zachowania, działania. Ułatwiają więc celową działalność wychowawczą¹.

Proces wychowania fizycznego wyodrębnia się z potrzeb społecznych i służy rozwojowi kulturowemu podmiotów uczestniczących w edukacji. Jak zostało sformułowane w podstawie programowej:

Wychowanie fizyczne pełni ważne funkcje edukacyjne, rozwojowe i zdrowotne. Wspiera rozwój fizyczny, psychiczny, intelektualny i społeczny uczniów oraz kształtuje obyczaj aktywności fizycznej i troski o zdrowie w okresie całego życia.

¹ K. Chatas, *Wychowanie ku wartościom*, t. 1: *Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin–Kielce 2003, s. 33.

Wspomaga efektywność procesu uczenia się. Pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej uczniów. Oczekiwania wobec współczesnego wychowania fizycznego wymagają nowych standardów przygotowania ucznia do całościowej aktywności fizycznej i troski o zdrowie. Wychowanie fizyczne to nie tylko przygotowanie sprawnościowe, ale przede wszystkim prozdrowotne. Pełni ono oprócz swej funkcji doraźnej również funkcję prospektywną. Przygotowuje do dokonywania w życiu wyborów korzystnych dla zdrowia².

Oscylująca afirmacja wobec zniechęcenia do tego, co dzieje się w szkole, dotyczy różnych ogniw procesu kształcenia i wychowania. Stworzenie warunków do prawidłowej realizacji materiału dydaktycznego z zakresu wychowania fizycznego nie jest łatwą sprawą. Wiąże się to z kulturą organizacyjną placówki, uwarunkowaniami pedeutologicznymi oraz trudnościami wychowawczymi wynikającymi z postaw uczniów. W związku z powyższymi spostrzeżeniami celem artykułu jest ukazanie problematycznych zachowań uczniów podczas zajęć wychowania fizycznego oraz analiza pedagogiczna niejednoznacznych sytuacji na tle braku racjonalnego podejścia do kwestii pożądanego modelu organizacyjnych. Autorka skupiła się również na przedstawieniu wyników badań własnych (mieszanych, jakościowo-ilościowych) dotyczących implikacji wybranych zdarzeń.

Specyfika wychowania fizycznego a problematyczne zachowania uczniów

Celem kształcenia i wychowania jest wieloaspektowe przygotowanie jednostek do uczestnictwa w szeroko rozumianej kulturze fizycznej. Wiąże się to m.in. z wypracowaniem sytuacji zapewniających uczestnikom aktywności fizycznej: harmonijny rozwój organizmu, doskonalenie sprawności kondycyjnej i koordynacyjnej, kształtowanie określonych postaw zarówno w stosunku do grupy, jak i samookreślenia się oraz wzbudzanie poczucia odpowiedzialności za zdrowie i bezpieczeństwo własne i innych. Szkolna aktywność fizyczna dotyczy różnych dyscyplin sportowych, które pozwalają nie tylko replikować schematy wykonawcze, lecz także rozwijać zachowania kreatywne. Sport szkolny pełni funkcję społeczno-emocjonalną, która powinna przeciwdziałać agresji i konfliktom. „Agresja oznacza wrogie zachowanie lub wrogą, napastliwą postawę; kieruje się na faktyczne lub intencjonalne naruszanie istot żywych lub uszkodzenia przedmiotów”³. Współczesny kryzys relacji interpersonalnych wśród dzieci i młodzieży przesądza o charakterze wyzwań wychowawczych. Wiele komplikacji kulturowych i zaburzeń psychospołecznych stanowi podłoże

² Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami. Szkoła podstawowa. Wychowanie fizyczne, MEN, Warszawa 2017, s. 10.

³ K. Heinemann, *Wprowadzenie do socjologii sportu*, COM SNP, Warszawa 1989, s. 244.

odchyleń od norm edukacyjnych. Nietypowe zachowania (problematyczne) utożsamiane są m.in. z terminem ucznia trudnego.

Zachowania trudnego ucznia przybierają najróżniejszą postać. Najczęściej jest to:

- unikanie obowiązków uczniowskich,
- zachowanie się w taki sposób, że uniemożliwia to prowadzenie lekcji przez nauczyciela,
- wielokrotne spóźnianie się na lekcje,
- pogorszenie osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych w pewnym okresie,
- agresja werbalna i fizyczna wobec otoczenia,
- niszczenie sprzętów szkolnych,
- manifestowanie lekceważenia w stosunku do innych osób,
- manipulowanie sytuacjami szkolnymi⁴.

Trzeba nadmienić, że wychowanie fizyczne jest przedmiotem specyficznym, na którym uczniowie, w większym stopniu niż gdzie indziej, narażeni są na obrażenia. Częstość występowania określonych urazów zależy w dużym stopniu od braku świadomej dyscypliny uczniów.

Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży na zajęciach ruchowych organizowanych przez szkołę oraz inne organizacje i instytucje należy do kluczowych problemów metodyki wychowania fizycznego. Od zapewnienia bowiem bezpieczeństwa w trakcie wykonywania zarówno prostych, jak i bardzo złożonych aktów ruchowych, zależy w poważnym stopniu szybkość uczenia się i trwałości nabywania nowych umiejętności. Badania z tego zakresu wykazują, że istnieje ścisły związek przyczynowy między poczuciem bezpieczeństwa ćwiczącego a efektami jego wysiłków w wychowaniu fizycznym i w sporcie⁵.

Nauczyciel, trener, animator zajęć ruchowych pełni kierowniczą rolę w realizacji procesu edukacji fizycznej. Obserwowanie rzeczywistości na zajęciach wychowania fizycznego jest ściśle związane z umiejętnością rozróżniania dyferencyjnych sytuacji wychowawczych.

Warto zwrócić uwagę na szczególną odpowiedzialność prowadzącego w świetle organizacji aktywności dzieci i młodzieży. Wiąże się to z zastanymi warunkami pozaosobniczymi i osobniczymi. Kwestie pierwszego rodzaju to wychowanie rodzinne, aktywność intelektualna i fizyczna poza edukacją szkolną, grupy rówieśnicze, oddziaływania mediów masowych, subkultury młodzieżowe oraz kultura organizacyjna placówki. Natomiast podłoże osobnicze wiąże się z budową somatyczną jednostek oraz różnego rodzaju zaburzeniami indywidualnego psychologicznego. Przykładowo można wyróżnić tu problematyczne zachowania

⁴ Por. J. Jagieła, *Trudny uczeń w szkole. Przewodnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2005, s. 14.

⁵ A. Olszowski, *Bezpieczeństwo na zajęciach ruchowych*, [w:] T. Maszczak (red.), *Metodyka wychowania fizycznego*, Wydawnictwa AWF, Warszawa 1992, s. 161.

związane ze sferą emocjonalno-społeczną. Uczniowie tej kategorii często wszczynają awantury oraz popadają w konflikty z nauczycielami i innymi wychowankami, są labilni emocjonalnie, istnieje nikłe zainteresowanie zarówno pochwałami, jak i krytyką, występuje częste uczucie napięcia i niepokoju, zachodzi niewystarczająca umiejętność prawidłowego planowania, uwypukla się skłonność do przemocy werbalnej oraz fizycznej itp.

Specyfika zachowań sugerujących obecność zespołu zakłóceń uwagi przedstawia się następująco:

1. Dziecko wykazuje trudności w koncentracji na szczegółach, popełnia błędy uwagowe (opuszczanie, pominięcie).
2. Nie potrafi przez dłuższy czas skupić się na zadaniu.
3. Sprawia wrażenie jakby nie słuchało przekazywanych mu komunikatów.
4. Nie kończy zaczętych prac, polecenia wypełnia niedokładnie.
5. Ma kłopoty z organizacją pracy i wszelkich zajęć.
6. Niechętnie podejmuje zadania wymagające dłuższego wysiłku intelektualnego.
7. Gubi przybory szkolne i rzeczy potrzebne do nauki i pracy.
8. Łatwo ulega rozproszeniu pod wpływem słabych nawet bodźców.
9. Zapomina o codziennych obowiązkach i zadaniach⁶.

Autorka – transponując powyższe wyszczególnienia na obszar szkolnego wychowania fizycznego – podaje charakterystyczne przykłady z empirii zawodowej:

1. Zadanie: wybrane ćwiczenia doskonalące prowadzenie oraz uderzenie piłki wewnętrzną i zewnętrzną częścią stopy; prowadzenie piłki slalomem pomiędzy ustawionymi talerzykami piłkarskimi, zakończone strzałem do małej bramki.

Uczeń zapomina, kiedy ma prowadzić piłkę wewnętrzną, a kiedy zewnętrzną częścią stopy; slalom jest niedokładny – raz omija z piłką jeden talerzyk, innym razem trzy.

2. Zadanie: bieg w zmiennym tempie lub bieg z utrudnieniem (co pewien czas wyskok).

Uczeń przerywa bieg; jest niezdecydowany, co do zmiany tempa itp.

3. Zadanie: zbiórka, sprawdzenie obecności, omówienie tematu lekcji.

Uczeń nie recypuje treści, oddala się od grupy, chowa się za materacem gimnastycznym.

4. Zadanie: rzut z biegu po podaniu – z biegu na wprost kosza, potem z lewej i prawej strony; całość ćwiczenia w zmiennym ustawieniu ćwiczących (8 min).

Uczeń, zamiast wykonywać dwutakt, udaje zmęczonego i bawi się piłką, odbijając ją o ścianę.

5. Zadanie: ćwiczenia ogólnorozwojowe w formie obwodu stacyjnego.

Uczeń zostaje wyznaczony na lidera określonego zespołu. Ma trudności z samodzielnym kierowaniem przydzielonych mu ćwiczących.

⁶ U. Oszwa, *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 124.

6. Zadanie: opracowanie referatu na zadany temat z edukacji zdrowotnej.

Uczeń twierdzi, że ta pisemna forma wypowiedzi go przewyższa. Oddaje pracę pisemną po terminie z licznymi błędami merytorycznymi.

7. Uczeń zapomina przynieść stroju gimnastycznego, zostawia rzeczy osobiste w szatni itp.

8. Uczeń podczas fragmentów gry w piłkę ręczną przekracza linię pola bramkowego. Współzawodnicy zwracają mu uwagę na błąd gry w ataku. Wychowanek obraża się i stosuje hiperbolę wypowiedzi. W tym świetle jego komunikat zwrotny dezorganizuje zajęcia.

9. Uczeń spóźnia się na zajęcia WF, stwarza ryzyko kontuzji i urazów u siebie oraz innych ćwiczących, zaniedbuje higienę osobistą, korzysta ze smartfona zamiast ćwiczyć, nie stosuje się do zasad kultury żywego słowa itp.

Z pedagogicznego punktu widzenia trzeba zwrócić uwagę, że w okresie adolescencji zachodzi szybki rozwój fizyczny oraz występują charakterystyczne przeobrażenia psychiczne. Następuje – wśród dzieci i młodzieży szkoły podstawowej – poczucie dużej sprawności psychomotorycznej i orientacji w otaczającym świecie. Jednostki dorastające odczuwają zwiększoną potrzebę samodzielności oraz starają się uniezależnić od społecznych obwarowań. Często manifestuje się to postawami niechęci i buntu. W tym kontekście należy umożliwić ćwiczącemu osiągnięcie homeostazy psychicznej, czyli uwolnić go od motywów, których w pełni nie rozumie. Siłą sprawczą w kierunku zaistnienia prawidłowych postaw tkwi w kierowaniu się motywami uświadomionymi, które prowadzą do wyboru działań zalecanych.

W procesie edukacyjnym – ważnym elementem wspomagającym płynność lekcji wychowania fizycznego – jest stworzenie odpowiedniej infrastruktury sportowej. Brak dostosowania warunków bazowych (m.in. odpowiedniej przestrzeni) do zaplanowanych zadań nie sprzyja zachowaniu racjonalnych postaw wychowawczych. Zagęszczenie jednostek ćwiczących na małej powierzchni oraz okoliczności łączenia różnych zespołów klasowych przyczynia się do wzmożenia różnego rodzaju sytuacji ryzyka. Kultura organizacyjna skonsolidowana jest z określoną strukturą materialną i intelektualną funkcjonowania placówki oświatowej. Jak wyśzczególnia Adam Hamrol: „Wpływ na zaangażowanie pracowników ma bez wątpienia kultura organizacji. Rozumie się ją jako zbiór dominujących wartości i norm postępowania, charakterystycznych dla danej organizacji...”⁷. Według różnorodnych teorii zarządzania z kulturą organizacyjną wiążą się artefakty kulturowe, normy i wartości oraz założenia dotyczące m.in. relacji międzyludzkich. Istotne jest tutaj również tzw. otoczenie instytucji.

W ujęciu Tadeusza Kotarbińskiego: „organizacja określana jest jako pewien rodzaj całości, w której wszystkie części współprzyczyniają się do jej powodzenia, to jest do pozytywnej oceny, a całość zabezpiecza powodzenie części”⁸.

⁷ A. Hamrol, *Zarządzanie jakością z przykładami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 100.

⁸ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965, s. 72.

Material i metoda

Materiał empiryczny związany był z pracą badawczą nauczyciela wybranej szkoły podstawowej miasta Bydgoszczy (dzielnica Osowa Góra). Autorka odnotowała wyniki otrzymane na podstawie retrospekcji pedagogicznej (metoda obserwacji bezpośredniej, metoda analizy dokumentów). Uwzględniono również refleksje (podejście jakościowe) zaangażowanych nauczycieli na temat problematycznych zachowań dzieci i młodzieży w zależności od warunków ćwiczebnych. Okres odnotowywania danych to wrzesień–listopad 2019 (łączone grupy z klas IV – 25 uczniów; łączone grupy z klas VI – 26 uczniów) oraz wrzesień – początek listopada 2022 (łączone grupy z klas IV – 24 uczniów, łączone grupy z klas VII – 26 uczniów).

Przedsięwzięcie pedagogiczne służyło zebraniu informacji umożliwiających odpowiedź na postawione pytanie badawcze: *Czy niewystarczające warunki przestrzenne sprzyjają problematycznym zachowaniom uczniów wybranej szkoły podstawowej?*

Przyjęto następujące hipotezy badawcze:

H_0 : *Brak jest różnic, w punktowanej ocenie problematycznych zachowań, dotyczących grupy ćwiczącej w zmiennych realiach przestrzennych.*

H_1 : *Istnieją różnice, w punktowanej ocenie problematycznych zachowań, dotyczące grupy ćwiczącej w zmiennych realiach przestrzennych.*

Nauczyciele bezpośrednio po lekcji w danym tygodniu (jedna w warunkach nieodpowiednich przestrzennie, druga w warunkach właściwych) odnotowywali krótkie spostrzeżenia wychowawcze oraz dokonywali oceny zachowań grupy w umownej skali 1–10.

W przyjętej skali numerycznej cyfra 1 oznacza najniższe nasycenie cechy lub jej brak, natomiast cyfra 10 – nasycenie największe. W obliczeniach zastosowano test Wilcoxona. Jest on nieparametrycznym odpowiednikiem testu dla danych zależnych.

Aby stosować test Wilcoxona dla par wiązanych nie wystarczy dysponować skalą porządkową. Dane z pomiarów i różnice między parami powinny być podane w skali interwałowej. Dopiero tym różnicom przypisujemy rangi, ale w bardzo specyficzny sposób posługując się wartościami absolutnymi⁹.

„Test polega na porównaniu, ile razy pierwszy wynik w każdej parze jest większy od drugiego, a ile razy drugi jest większy od pierwszego. Bierze się przy tym pod uwagę wielkości różnic między danymi w każdej parze”¹⁰. Sprawdzian testu rangowanych znaków przedstawia się formułą: $T = \min(T^+, T^-)$. Jeśli otrzymana statystyka T jest mniejsza lub równa T krytycznemu, to należy odrzucić hipotezę zerową. W wypadku otrzymanej statystyki T większej od T krytycznego należy przyjąć hipotezę zerową.

⁹ A. Łomnicki, *Wprowadzenie do statystyki dla przyrodników*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 128.

¹⁰ P. Francuz, R. Mackiewicz, *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 410.

Wyniki i dyskusja

Problematyczne zachowania można określić jako potrzebę zniekształcania przebiegu lekcji. Istnieje tu także niepełna otwartość na pozytywne doświadczenia wynikające z przekazywanego przez nauczyciela systemu wartości. Nie wszystkie ryzykowne próby zaburzania procesu dydaktyczno-wychowawczego posiadają znamiona reaktywnej deregulacji wychowawczej, czasami jednostka wytwarza fałszywy obraz własnej racjonalizacji będący pewnym utrudnieniem, lecz nie stanowi to wyrazu zaplanowanej niechęci i młodzieńczego buntu. „W klasie dynamika grupy, którą tworzą nauczyciele i uczniowie, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu się wzorów postępowania i osiągnięć”¹¹. W tym znaczeniu nauczyciel kieruje uczestnikami zajęć w celu dostosowania ich do norm kulturowych i wychowawczych ze szczególnym zwróceniem uwagi na bezpieczeństwo ćwiczących.

Poniżej autorka przedstawiła wyniki badań, w których zmienną niezależną były warunki odbywania zajęć wychowania fizycznego. Symbolem W_n oznaczono warunki normalne; uczniowie odbywali zajęcia na całej sali gimnastycznej lub na przyszkolnym boisku wielofunkcyjnym; wielkość grupy na wyznaczonym obiekcie nie przekraczała 26 ćwiczących. Natomiast symbol W_t to warunki trudne; uczniowie ćwiczyli na połowie sali gimnastycznej; na przyszkolnym boisku wielofunkcyjnym jednocześnie przebywały dwie lub trzy grupy; wielkość zespołu na wyznaczonym obiekcie to często 52 osoby lub więcej. Przyporządkowanie sądów wartościujących wyróżnionych okoliczności przedstawiają tabele 1–4.

Tabela 1. Zestawienie ocen określających zachowania problematyczne uczniów w zależności od warunków prowadzenia zajęć WF (klasa IV; wrzesień–listopad 2019)

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| W_n punktacja w skali 1–10 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 |
| W_t punktacja w skali 1–10 | 1 | 2 | 6 | 2 | 8 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 |
| Wyniki statystyczne: – średnia arytmetyczna punktów dla $W_n = 3,1$ – średnia arytmetyczna punktów dla $W_t = 3,5$ – skuteczna wartość próbeki = 11 – suma rang dodatnich = 23; suma rang ujemnych = 43 – $T_{\text{obliczone}} = 23$ – $T_{\text{krytyczne}}(0,05) = 11$ | | | | | | | | | | | | |

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ $T_{\text{obliczone}} = 23 > T_{\text{kryt.}(0,05)} = 11$ hipotezę H_0 należy przyjąć. Należy odrzucić H_1 , która mówi, że rozkłady wartości zmiennej są różne w obu badanych zbiorach. W rozpatrywanym wypadku zachowania utrudniające zajęcia nie

¹¹ D. Light, S. Keller, C. Calhoun, *Sociology*, Alfred A. Knopf, New York 1989, s. 538.

są różnicowane w zależności od miejsca ćwiczeń. Uczniowie klasy IV stanowili zgraną i partycypującą względnie pozytywnie na wszelkie niedogodności wynikające z kultury organizacyjnej grupę.

Zarejestrowano zwyczajowe – dla tego wieku rozwojowego – uciążliwości wychowawcze takie jak: chowanie się za kotarą oddzielającą wytyczony obszar sali gimnastycznej, wybijanie wzajemne piłek w trakcie zajęć z minikoszykówki, udawanie, że nie słyszy się poleceń prowadzącego, zadawanie pytań niezwiązanych z tematyką lekcji.

Tabela 2. Zestawienie ocen określających zachowania problematyczne uczniów w zależności od warunków prowadzenia zajęć WF (klasa VI; wrzesień–listopad 2019)

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| W_n punktacja w skali 1–10 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| W_t punktacja w skali 1–10 | 2 | 7 | 3 | 6 | 6 | 7 | 7 | 2 | 8 | 3 | 7 |
| Wyniki statystyczne: – średnia arytmetyczna punktów dla $W_n = 2,9$ – średnia arytmetyczna punktów dla $W_t = 4,8$ – skuteczna wartość próbki = 11 – suma rang dodatnich = 7,5; suma rang ujemnych = 58,5 – $T_{obliczone} = 7,5$ – $T_{krytyczne (0,05)} = 11$ | | | | | | | | | | | |

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ $T_{obliczone} = 7,5 < T_{kryt. (0,05)} = 11$ hipotezę H_0 należy odrzucić. Należy przyjąć H_1 , która mówi, że rozkłady wartości zmiennej są różne w obu badanych zbiorach. Klasa VI prezentowała postawę roszczeniową, która dostrzegana była szczególnie podczas zajęć na połowie sali. Pojawiły się wulgaryzmy oraz niebezpieczna progresja fauli podczas fragmentów gry lub gry szkolnej (piłka ręczna, piłka nożna).

Tabela 3. Zestawienie ocen określających zachowania problematyczne uczniów w zależności od warunków prowadzenia zajęć WF (klasa IV; wrzesień–listopad 2022)

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| W_n punktacja w skali 1–10 | 2 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 |
| W_t punktacja w skali 1–10 | 1 | 5 | 7 | 3 | 6 | 8 | 4 | 7 | 6 | 7 |
| Wyniki statystyczne: – średnia arytmetyczna punktów dla $W_n = 3,2$ – średnia arytmetyczna punktów dla $W_t = 5,4$ – skuteczna wartość próbki = 9 – suma rang dodatnich = 4; suma rang ujemnych = 41 – $T_{obliczone} = 4$ – $T_{krytyczne (0,05)} = 5$ | | | | | | | | | | |

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ $T_{\text{obliczone}} = 4 < T_{\text{kryt. (0,05)}} = 5$ hipotezę H_0 należy odrzucić. Należy przyjąć H_1 , która mówi, że rozkłady wartości zmiennej są różne w obu badanych zbiorach.

Klasa IV stanowi grupę koedukacyjną. Dodatkowym wyzwaniem merytorycznym są liczne opinie dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W warunkach trudnych przybierają na sile takie zachowania, jak: spóźnienia na zajęcia, brak wzajemnej cierpliwości przy podziale na zespoły, wypychanie kolegów/koleżanek z ustawionych rzędów podczas biegów wahadłowych, próby duszenia uczniów słabszych fizycznie, chowanie się za materacami, w czasie tzw. martwym używanie komórek lub zabawa kauczukowymi piłeczkami, podstawianie nóg, dziecięcy oportunizm, czasami atmosfera jest senna, bez energii ze strony uczestników danej gry lub zabawy itp.

Tabela 4. Zestawienie ocen określających zachowania problematyczne uczniów w zależności od warunków prowadzenia zajęć WF (klasa VII; wrzesień–listopad 2022)

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| W_n punkcja w skali 1–10 | 1 | 1 | 6 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 |
| W_t punkcja w skali 1–10 | 1 | 3 | 4 | 7 | 8 | 8 | 6 | 7 | 8 | 6 |
| Wyniki statystyczne: – średnia arytmetyczna punktów dla $W_n = 3,3$ – średnia arytmetyczna punktów dla $W_t = 5,7$ – skuteczna wartość próbki = 9 – suma rang dodatnich = 2,5; suma rang ujemnych = 42,5 – $T_{\text{obliczone}} = 2,5$ – $T_{\text{krytyczne (0,05)}} = 5$ | | | | | | | | | | |

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ $T_{\text{obliczone}} = 2,5 < T_{\text{kryt. (0,05)}} = 5$ hipotezę H_0 należy odrzucić. Należy przyjąć H_1 , która mówi, że rozkłady wartości zmiennej są różne w obu badanych zbiorach.

Klasy VII stanowiły grupę łączoną chłopców. Warunki trudne potęgowały określone animozje między jednostkami z odrębnych klas. Można odnotować tutaj: wulgaryzmy, dążenie do maksymalizacji korzyści jednej klasy kosztem drugiej, ośmieszanie kolegów poprzez hiperboliczne bądź ironiczne wypowiedzi, faulowanie podczas realizacji różnych form sportowych gier zespołowych, wyolbrzymianie niemożności porozumienia się, uzasadniając to hałasem dobiegającym z drugiej połowy sali gimnastycznej, próby wciągania innych uczniów do negatywnych reakcji na zastany stan rzeczy itp.

W myśl przytoczonych wyżej spostrzeżeń należy uwzględnić występowanie stanów frustracyjnych. Termin „frustracja” dotyczy zachowania się człowieka w sytuacjach trudnych. Może to być np. bariera uniemożliwiająca zaspokojenie jakiejś konkretnej potrzeby. Młodzi ludzie bardzo emocjonalnie reagują na niekorzystne sytuacje zewnętrzne, wśród których niewłaściwe warunki ćwiczeń

stanowią istotę pedagogicznych niedociągnięć. Poniżej autorka przedstawiła charakterystyczne wypowiedzi nauczycieli realizujących program nauczania wychowania fizycznego w grupach łączonych, koedukacyjnych i w sytuacji ograniczonej przestrzeni ćwiczebnej.

Nauczyciel pierwszy:

Uważam, że uczniowie nie są wcale tacy źli. Po prostu zostali wkomponowani w nieodpowiednie planowanie zajęć. Dyrekcja nie przejmuje się zbytnio zagęszczeniem dzieci na sali gimnastycznej, przecież dobry nauczyciel poradzi sobie z liczną grupą. Sala o wymiarach 30 m x 18 m, dwóch nauczycieli prowadzących lekcję, 52 uczniów to prawdziwa porażka dotycząca zarówno podmiotów wychowywanych, jak i wychowujących. Nie można się zatem dziwić, że doświadczanie niedostatku rodzi złość niepokój czy agresję.

Nauczyciel drugi:

Aktywność ruchowo-sportowa musi być wspomagana odpowiednimi oddziaływaniami wychowawczymi. Jak mam przekazywać wiadomości i kształtować zdolności motoryczne, kiedy w trakcie rozmowy kierowanej moje wypowiedzi są zagłuszane przez grupę hałasującą po przeciwnej stronie sali. Te dzieciaki nie są winne, ponieważ były w trakcie zabawy ożywiającej. Natomiast w pracy z moim zespołem zaczynają się pojawiać problematyczne zachowania.

Nauczyciel trzeci:

Zauważyłem, że niekorzystną sytuacją jest tzw. czas martwy, w którym dwa zespoły grają, a jeden – ze względu na ograniczenia przestrzenne – pauzuje. W takim przypadku uczniowie siedzący na ławeczce są niecierpliwi, dopingują w złośliwy sposób grających, przemieszczają swoje niezadowolenie na przedmioty martwe, usiłują wtargnąć na parkiet itp. Jeśli chodzi o inne zachowania pejoratywne, to można mówić o umyślnych faulach niezgodnych z przepisami gry, agresji werbalnej czy samowolnym oddaleniem się z miejsca ćwiczeń.

„Zaangażowanie uczących się w życie klasy, szkoły lub uczelni w sensie zorganizowanej komunikatywnej współpracy ma miejsce wtedy, gdy pomoc nauczyciela urzeczywistnia u uczniów motywację do określonych działań w celu realizacji postawionych zadań”¹². W tym względzie brak zabezpieczenia odpowiednich standardów kultury organizacyjnej szkoły związany jest ze specyficznymi zaburzeniami realizacji procesu pedagogicznego. Niestety od czasu reformy edukacji (1999 r.) tworzenie bezpiecznych warunków w obszarze szkolnej aktywności fizycznej jest kwestią otwartą i wymagającą merytorycznych przemyśleń (brak szczegółowych rozporządzeń ministerialnych dotyczących liczby ćwiczących w stosunku do określonej powierzchni).

¹² I. Żogła, *Science of pedagogy: Theory of educational discipline and practice*, „Journal of Teacher Education for Sustainability” 2018, t. 20, nr 2, s. 36.

Wnioski

W odpowiedzi na sformułowane pytanie badawcze należy stwierdzić, że niewystarczające warunki przestrzenne sprzyjają problematycznym zachowaniom uczniów wybranej szkoły podstawowej. Hipoteza mówiąca, że istnieją różnice, w punktowanej ocenie problematycznych zachowań, dotyczące grupy ćwiczącej w zmiennych realiach przestrzennych potwierdziła się w trzech wypadkach. Dotyczyło to:

- klasy VI; wrzesień–listopad 2019; 11 zajęć w warunkach normalnych w zestawieniu z 11 zajęciami w warunkach trudnych;
- klasy IV; wrzesień–listopad 2022; 10 zajęć w warunkach normalnych w zestawieniu z 10 zajęciami w warunkach trudnych;
- klasy VII; wrzesień–listopad 2022; 10 zajęć w warunkach normalnych w zestawieniu z 10 zajęciami w warunkach trudnych.

W rezultacie trzeba podkreślić, że:

1. Nauczyciel częściej ma do czynienia z zachowaniami problematycznymi uczniów, jeżeli lekcje wychowania fizycznego odbywają się w warunkach trudnych (dodatkowo łączone grupy ćwiczebne z różnych klas czy koedukacyjne).
2. Zachowania problematyczne wychowawczo dotyczą m.in. deficytów w obszarze samookreślenia się i samokontroli ucznia. Tworzą się reakcje pejoratywne jako odpowiedź na niekorzystne sytuacje niezależne od nauczyciela.
3. Nasilenie konfrontacji wychowawczych, w świetle nieodpowiedniego cyklu organizacyjnego, ogranicza wprowadzanie niedyrektywnych i nieautorytarnych oddziaływań pedagogicznych.
4. Aby grupy osiągnęły stadium konstruktywnej działalności, należałoby wprowadzić dwuzmianowość pracy szkoły, co częściowo zniosłoby niekorzystny układ organizacyjny zajęć wychowania fizycznego.

Problematyczne postawy uczniów to także zachowania obronne, które stanowią wypadkową różnych czynników osobniczych i pozaosobniczych włącznie z nieodpowiednią bazą materialną.

Problematyczne zachowania uczniów na lekcjach wychowania fizycznego wiążą się ze zwiększonym ryzykiem urazów i kontuzji. Szczególnie niebezpieczne są sytuacje w trudnych warunkach prowadzenia zajęć, przy ograniczonej powierzchni, gdzie różnego rodzaju niepożądane wychowawczo zachowania i postawy uczniów wzmagają się w wyniku niezaspokojonej potrzeby ruchu. Należy uznać, że:

Specyfika lekcji wychowania fizycznego – z jej odrębnością, gdzie głównym środkiem jest ruch, którym nauczyciel i uczniowie się posługują – jest główną przyczyną tego, że nauczanie odbywa się w warunkach uważanych za niekorzystne dla przebiegu tego procesu. Wyrażają się one w dużym napięciu emocjonalnym uczniów, wielokrotnej zmianie miejsca, w którym się znajdują i ćwiczą, określonym, nieraz znacznym stopniu niebezpieczeństwa, z którego młodzież często nie zdaje sobie sprawy, swoistej swobodzie i spontaniczności zachowania się uczniów – tkwiącej zresztą w założeniach lekcji wf¹³.

¹³ L. Lachowicz, *Metodyka wychowania fizycznego*, cz. 1: *Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Uczelniane AWF w Gdańsku, Gdańsk 1995, s. 69.

W tym kontekście stworzenie każdemu uczniowi okazji do przeżywania powodzenia w doskonaleniu ciała na własną miarę można uznać za jedno z najtrudniejszych, a zarazem najpoważniejszych zadań wychowania fizycznego w zakresie kształtowania pozytywnych postaw, za które w pełni odpowiedzialna jest cała struktura organizacyjna edukacji – od szczybli najwyższych począwszy (sensowna organizacja i planowanie), na szczyblach najniższych kończąc (sensowna organizacja i realizacja)¹⁴.

Piśmiennictwo

- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, t. 1: *Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin–Kielce 2003.
- Francuz P., Mackiewicz R., *Liczy nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005.
- Grabowski H., *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Hamrol A., *Zarządzanie jakością z przykładami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Heinemann K., *Wprowadzenie do socjologii sportu*, COM SNP, Warszawa 1989.
- Jagięła J., *Trudny uczeń w szkole. Przewodnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2005.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.
- Lachowicz L., *Metodyka wychowania fizycznego, cz. 1: Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Uczelniane AWF w Gdańsku, Gdańsk 1995.
- Light D., Keller S., Calhoun C., *Sociology*, Alfred A. Knopf, New York 1989.
- Łomnicki A., *Wprowadzenie do statystyki dla przyrodników*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Olszowski A., *Bezpieczeństwo na zajęciach ruchowych*, [w:] T. Maszczak (red.), *Metodyka wychowania fizycznego*, Wydawnictwa AWF, Warszawa 1992.
- Oszwa U., *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami. Szkoła podstawowa, Wychowanie fizyczne*, MEN, Warszawa 2017.
- Žogla I., *Science of pedagogy: Theory of educational discipline and practice*, „Journal of Teacher Education for Sustainability” 2018, t. 20, nr 2.

¹⁴ Por. H. Grabowski, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 68.

ROZDZIAŁ III

PANDEMICZNE PROBLEMY WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I KOREKCJA WAD POSTAWY

Agata Korcz*

Jana Krzysztozek**

Marlena Łopatka***

Michał Bronikowski****

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-09>

Zdalne nauczanie wychowania fizycznego w czasie pandemii COVID-19 w Polsce

Streszczenie. Zdalna realizacja wychowania fizycznego w czasie pandemii COVID-19 ze względu na specyfikę przedmiotu napotkała szczególne trudności. Celem badania było poznanie opinii nauczycieli wychowania fizycznego na temat nauczania przedmiotu na odległość, za realizację którego są odpowiedzialni.

Wśród zalet zdalnego nauczania badani nauczyciele podkreślali stosowanie w praktyce nowoczesnych technologii (67,6%), łatwiejszą realizację treści Podstawy Programowej (PP) związanych z edukacją zdrowotną (34,2%), a dla 27% nauczycieli tryb edukacji zdalnej dał możliwość większej kontroli, jak i samodzielności uczniów. Spośród zaś wad badani wskazywali przede wszystkim brak możliwości monitorowania zarówno realizacji zadań w sposób prawidłowy (72,2%). Ponadto ograniczony kontakt z uczniami (61,9%), a także trudności w realizacji treści PP w zakresie rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej (57,3%).

Badana grupa nauczycieli wychowania fizycznego w większości dobrze zareagowała na zaistniałą sytuację kryzysową, wykorzystując swoją kreatywność, dostępne źródła, jak i możliwości multimedialne. Niewątpliwie sytuacja epidemiczna pokazała, jak wszechstronne powinno być przygotowanie nauczycieli do pracy we współczesnym systemie edukacji.

Słowa kluczowe: zdalne nauczanie, wychowanie fizyczne, nauczyciele, pandemia

* Agata Korcz – dr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Dydaktyki Aktywności Fizycznej, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: korcz@awf.poznan.pl

** Jana Krzysztozek – dr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Dydaktyki Aktywności Fizycznej, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: krzysztozek@awf.poznan.pl

*** Marlena Łopatka – dr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Dydaktyki Aktywności Fizycznej, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: lopotka@awf.poznan.pl

**** Michał Bronikowski – prof. dr hab., Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Dydaktyki Aktywności Fizycznej, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: bronikowski@awf.poznan.pl

Remote Teaching of Physical Education during the COVID-19 Pandemic in Poland

Abstract. The implementation of physical education remote teaching during the COVID-19 pandemic encountered particular difficulties due to the specificity of the subject. The aim of the study was to get to know the opinions of physical education teachers on distance teaching, which was in the scope of their responsibilities.

Among the advantages of remote teaching, the surveyed teachers emphasised the use of modern technologies in practice (67,6%), an easier implementation of the content of the Core Curriculum (CC) related to health education (34,2%), and for 27% of teachers, the remote teaching gave the possibility of greater control and independence of students. Among the shortcomings, the respondents indicated primarily the inability to carry out tasks correctly (72,2%). Moreover, the negative aspects included limited contact with students (61,9%), as well as difficulties in implementing the content of the CC in terms of physical development and physical fitness (57,3%). The surveyed group of the physical education teachers mostly reacted well to the crisis situation, using their creativity, available sources, as well as multimedia possibilities. Undoubtedly, the epidemic situation has shown how comprehensive the preparation of teachers for work in the modern education system should be.

Keywords: remote teaching, physical education, teachers, pandemic

Wstęp

Praca dotyczy nauczania wychowania fizycznego (WF) w formie zdalnej w czasie pandemii choroby zakaźnej COVID-19 wywoływanej koronawirusem SARS-CoV-2 w Polsce. Edukacja wychowania fizycznego na odległość, ze względu na specyfikę tego przedmiotu, napotkała szczególne trudności. Choć Podstawa Programowa (PP) z wychowania fizycznego zakłada wykorzystywanie nowoczesnych technologii (urządzeń monitorujących, aplikacji internetowych) będących jeszcze do niedawna opcją, z której nauczyciel mógłby skorzystać w wybranym przez siebie zakresie i czasie, stała się koniecznością, jedyną z możliwych. W wielu zaś instytucjach edukacyjnych alternatywą z wyboru dla skróconych lekcji (30-minutowych) w celu zapewnienia maksymalnego bezpieczeństwa podopiecznym bądź jedynym dostępnym sposobem realizacji działań edukacyjnych. Dekonstrukcja dotychczasowego globalnego ładu społecznego, związana ze zmianą codziennego funkcjonowania ludzkości, postawiła nowe i trudne wyzwania zarówno przed pedagogami, jak i – a może przede wszystkim – uczniami i ich rodzinami. Szczególne wyzwania dotyczyły przedmiotów nauczających umiejętności praktycznych, tj. wychowanie fizyczne (WF), gdzie uczeń poznaje, kształtuje, a następnie doskonali poprzez wielokrotne powtarzanie praktyczne umiejętności, np. techniki relaksacyjne. Z jednej strony, realizacja PP z wychowania fizycznego była wręcz niemożliwa w niezmienionej wersji z powodu wielu obostrzeń (wyjście i ćwiczenie na zewnątrz) czy ze względu na warunki techniczne, np. doskonalenie techniki i taktyki w zespołowych formach aktywności fizycznej, brak odpowiedniego sprzętu do ćwiczeń i gwarancji bezpieczeństwa (asekuracji) podczas

określonej aktywności fizycznej, różne warunki bytowe ucznia (np. kwestia pomieszczenia do ćwiczeń). Z drugiej zaś była bardzo utrudniona ze względu na warunki społeczne – samodzielna realizacja zajęć przez ucznia ograniczyła rozwój kompetencji społecznych kształtowanych w trakcie tradycyjnej lekcji wychowania fizycznego, tj. szacunku do rywała, respektowania przepisów gry, podporządkowania się decyzjom sędziego czy umiejętności zachowania się w sytuacji zwycięstwa i porażki. Zaistniała sytuacja spowodowała konieczność przefiltrowania przez nauczycieli treści programowych z wychowania fizycznego, gdzie oprócz przekazywania wiedzy z zakresu edukacji zdrowotnej czy też wiedzy ogólnej o sporcie wśród zadań znajdować powinny się również ćwiczenia fizyczne, które uczeń mógł podejmować samodzielnie w obecności osoby dorosłej. Warto tu zauważyć, że w sytuacji przeorganizowania działań edukacyjnych na sposób zapośredniczony została wyraźnie zwiększona ilość czasu spędzanego przez dzieci i młodzież przed monitorami, na ogół do szkodliwego siedzenia po kilka godzin dziennie¹. W sytuacji wprowadzenia obostrzeń dotyczących wychodzenia z domu ograniczyła się nie tylko ilość, lecz także jakość aktywności fizycznej. Biorąc pod uwagę dwa największe problemy zdrowotne polskich dzieci (nadmiar masy ciała i wady postawy), sytuacja taka zagrażała wzrostem ich skali. Realizacja lekcji wychowania fizycznego nabrała szczególnego znaczenia w kontekście ograniczonego ruchu dzieci i młodzieży (utrzymanie oraz kształtowanie sprawności fizycznej uczniów w ograniczonych warunkach).

W obliczu dostrzeganych trudności, ale też zagrożenia konieczności powrotu do edukacji zdalnej w trudnej sytuacji epidemicznej, warto podsumować zdobyte doświadczenie i wyciągnąć wnioski z napotkanych trudności oraz porażek, sukcesów pedagogicznych i dobrych informacji zwrotnych.

Materiał i metoda

Cel pracy i postawione pytania badawcze

Celem badania było poznanie opinii nauczycieli wychowania fizycznego na temat zdalnego nauczania przedmiotu w czasie pandemii COVID-19 w Polsce, za realizację którego są odpowiedzialni.

W szczególności poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak nauczyciele wychowania fizycznego oceniają dotychczasowe możliwości zdalnego nauczania swojego przedmiotu (realizację i techniczne możliwości szkoły)?

2. Jakie korzyści dostrzegają nauczyciele wychowania fizycznego w edukacji zdalnej przedmiotu, za realizację którego są odpowiedzialni?

¹ M. Kaczmarzyk, *Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Edukacja, Warszawa 2020, s. 20–24.

3. Jakie mankamenty dostrzegają nauczyciele wychowania fizycznego w edukacji zdalnej z tego przedmiotu?

4. Czy zmiana formy tradycyjnej realizacji zajęć na zapośredniczoną wpłynęła na satysfakcję nauczycieli wychowania fizycznego z samorealizacji w zawodzie, poczucia realizacji misji i zadań zawodowych?

5. Czy realizacja zadań zawodowych w formie edukacji zdalnej zmieniła nastawienie nauczycieli wychowania fizycznego do pracy i motywację do działania?

6. Czy nauczyciele wychowania fizycznego korzystali z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (platformy, aplikacje, urządzenia mobilne itp.), podczas realizacji lekcji WF przed pandemią COVID-19 w Polsce?

7. Czy obecnie nauczyciele wychowania fizycznego korzystają z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w trakcie realizacji lekcji, z których nie korzystali przed pandemią COVID-19 w Polsce?

8. W jaki sposób przebiegała komunikacja nauczycieli wychowania fizycznego z uczniami oraz udostępniano uczniom materiały dydaktyczne w trakcie edukacji zdalnej?

9. Czy nauczanie zdalne WF obejmowało pracę z aplikacją umożliwiającą bezpośredni kontakt z uczniem „na żywo” (np. wideoczat, webinarium, live-stream)?

10. Jak nauczyciele (wychowania fizycznego) ocenili aktywność uczniów w trakcie zajęć zdalnych w porównaniu do tradycyjnych zajęć WF realizowanych w szkole?

11. Jakie były największe obawy nauczycieli wychowania fizycznego związane z kształceniem zdalnym?

12. Jakie trudności pojawiły się podczas zdalnego nauczania WF?

13. Jak nauczyciele wychowania fizycznego ocenili swoje kompetencje w zakresie umiejętności obsługi technologicznej niezbędnej do realizacji edukacji zdalnej?

14. W jaki sposób nauczyciele wychowania fizycznego pozyskali niezbędne umiejętności umożliwiające obsługę technologii informacyjno-komunikacyjnych (aplikacji/platform) do edukacji zdalnej WF?

15. Jaki był cel pracy nauczycieli wychowania fizycznego podczas zdalnego nauczania WF?

16. Skąd nauczyciele wychowania fizycznego czerpali inspiracje podczas przygotowywania materiałów dydaktycznych do realizacji WF w sposób zdalny?

Dobór próby i organizacja badań

Grupę badawczą stanowiło 281 nauczycieli wychowania fizycznego (w tym 205 kobiet oraz 76 mężczyzn). Badania ankietowe przeprowadzone zostały przy pomocy kwestionariusza w wersji elektronicznej, utworzonego w serwisie Google. Badanie zrealizowano w terminie 10.05–30.06.2020 r. Pracownicy zespołu badawczego po dokonaniu rozeznania, w jaki sposób można skontaktować się z nauczycielami wychowania fizycznego – porozumiewali się z poszczególnymi przedstawicielami/metodykami ośrodków doskonalenia nauczycieli, a za ich

pomocą z nauczycielami wychowania fizycznego. Skorzystano również z własnych kontaktów oraz grup funkcjonujących na serwisie społecznościowym (Facebook), dedykowanych nauczycielom wychowania fizycznego.

Nauczyciele wychowania fizycznego zostali poproszeni, aby przy pomocy posiadanych komputerów lub urządzeń mobilnych kliknąć w link przekierowujący do zamieszczonego w serwisie Google kwestionariusza ankietowego. Zebrane wyniki w pierwszej kolejności podlegały weryfikacji ze względu na ich poprawność formalną (kompletność udzielonych odpowiedzi) i poprawność merytoryczną (np. odpowiednio wpisany rok urodzenia czy staż pracy). W wyniku tego etapu ostateczna liczba danych podlegających analizie nie uległa redukcji i wyniosła $n=281$.

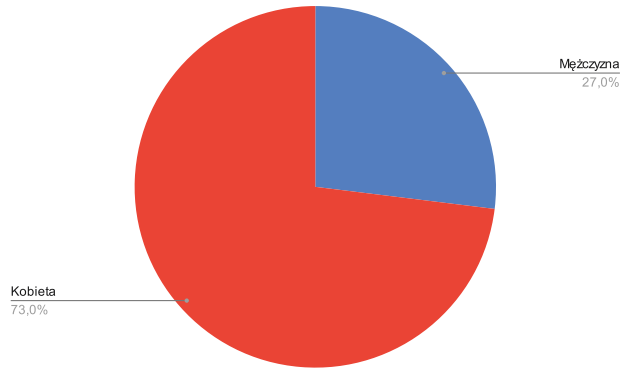
Metoda badań

W procesie badawczym zastosowano badanie ilościowe (ankieta online z pytaniami zamkniętymi i otwartymi). Do oceny zdalnego nauczania WF w czasie epidemii COVID-19 w Polsce posłużyła autorska ankieta, składająca się z dwóch części. Pierwsza część zawierała pytania metryczkowe ujawniające wiek, płeć, województwo oraz wielkość miejscowości, w której badani respondenci pracowali. Znalazły się tam również pytania o staż pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego (lata), stopień awansu zawodowego (nauczyciel: stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany), o rodzaj szkoły, w której jest zatrudniony (szkoła: publiczna, niepubliczna, inna) oraz typ szkoły (podstawowa, ponadpodstawowa, inna). Pytania zawarte w drugiej części dotyczyły subiektywnej oceny zdalnego nauczania WF w czasie pandemii COVID-19 w Polsce. Część ta zawierała 26 pytań, w tym 16 pytań merytorycznych oraz 10 pytań uzupełniających. Wybór pytań do ankiety poprzedzony został konsultacjami z ekspertami merytorycznymi, metodykami wychowania fizycznego oraz nauczycielami wychowania fizycznego.

Analiza miała wskazać korzyści, mocne strony oraz mankamenty, słabe strony edukacji zdalnej wychowania fizycznego, główne obszary obaw nauczycieli, sposoby wykorzystywania nowoczesnych technologii podczas zdalnej realizacji lekcji, a także stworzyć obszar do dyskusji i porównania wyników badań krajowych do dostępnych w literaturze światowej.

Metody analizy statystycznej

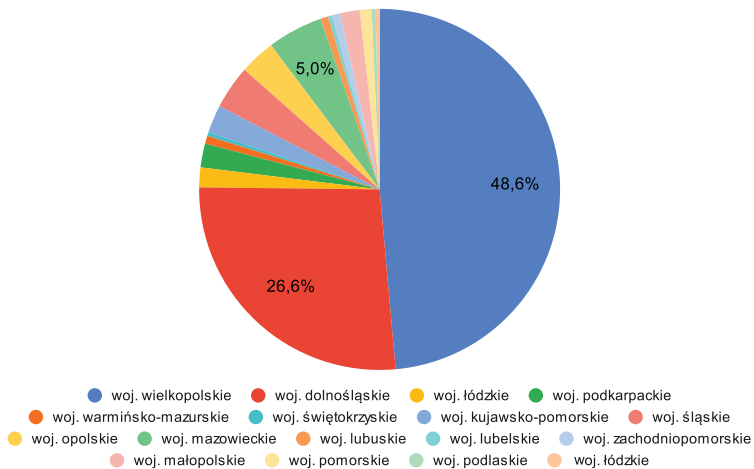
Zebrany materiał badawczy został opracowany powszechnie stosowanymi metodami statystycznymi. Obliczono podstawowe parametry statystyki opisowej: średnią arytmetyczną, odchylenie standardowe, wartości procentowe. Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem oprogramowania Microsoft Excel oraz Statistica 13.0 software (StatSoft Inc., USA).



Wykres 1. Charakterystyka respondentów ze względu na płeć

Źródło: opracowanie własne.

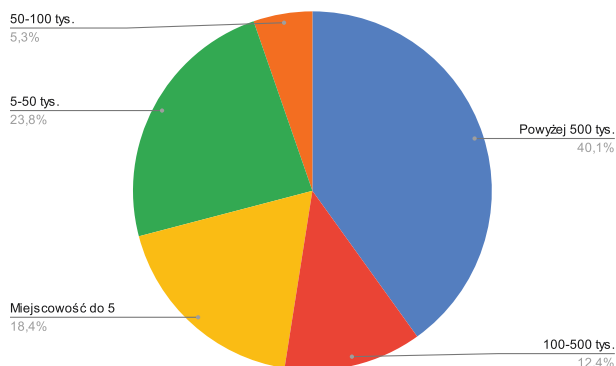
W badaniu udział wzięło 281 nauczycieli wychowania fizycznego. Respondenci charakteryzowali się zróżnicowaną strukturą wiekową od 24 do 65 lat (średnia wieku to 43,4 lata \pm 9,57). Analiza danych dotyczących płci respondentów ukazała znaczną przewagę kobiet biorących udział w badaniu (wykres 1).



Wykres 2. Charakterystyka respondentów ze względu na obszar geograficzny, w którym pracują

Źródło: opracowanie własne.

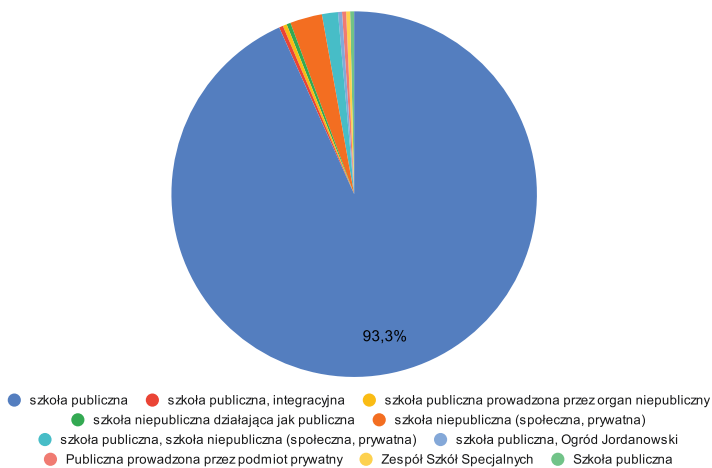
Analiza danych dotyczących obszaru geograficznego (wykres 2) wykazała, że najliczniej reprezentowane było województwo wielkopolskie (blisko połowa badanych osób). Drugie miejsce zajęli respondenci z województwa dolnośląskiego (blisko 30% badanych), z pozostałych obszarów liczba respondentów wahała się między 1 a 5%.



Wykres 3. Charakterystyka respondentów ze względu na wielkość miejscowości, w której pracują

Źródło: opracowanie własne.

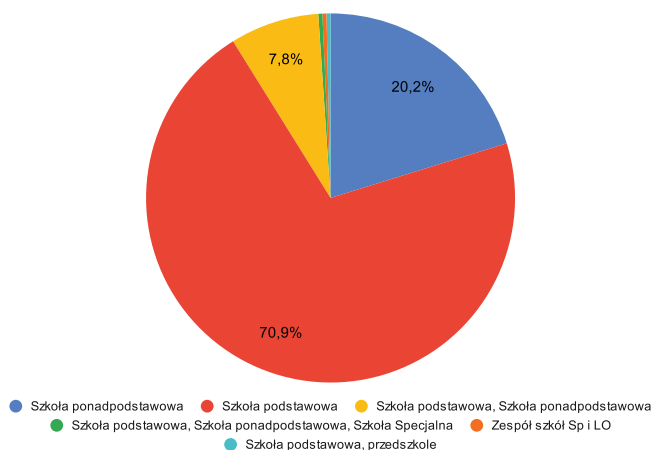
Z kolei analiza danych pod kątem wielkości miejscowości, w której pracują ankietowani (wykres 3), wykazała, że najliczniejszą grupę stanowiły osoby pracujące w dużych miastach, liczących powyżej 500 tys. mieszkańców. Najmniejszą grupę zaś stanowiły osoby deklarujące miejsce pracy w miejscowościach liczących od 50 do 100 tys. mieszkańców.



Wykres 4. Charakterystyka respondentów ze względu na rodzaj szkoły, w której pracują

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele pracowali głównie w szkołach publicznych (blisko 94% respondentów), a zaledwie 2,9% badanych w szkołach niepublicznych (wykres 4).

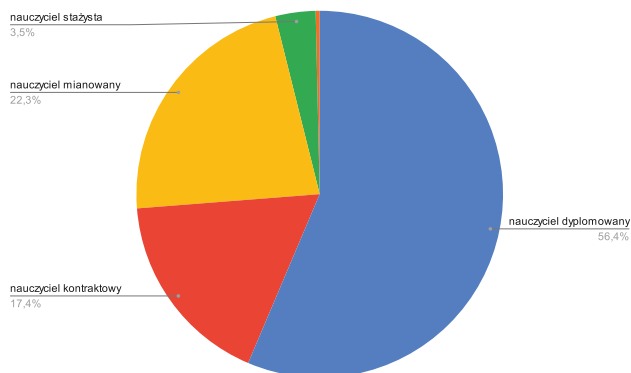


Wykres 5. Charakterystyka respondentów ze względu na typ szkoły, w której pracują

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość (ponad 70%) zadeklarowała pracę w szkole podstawowej, 1/5 zaś w szkole ponadpodstawowej (wykres 5).

Interesującymi informacjami z punktu widzenia założonego celu badania są także zagadnienia dotyczące stażu pracy respondentów w zawodzie nauczyciela. Minimalny staż pracy respondentów to 1 rok, maksymalny zaś to 41 lat. Średnia stażu pracy wśród respondentów wyniosła 17,8 lat ($\pm 10,17$).

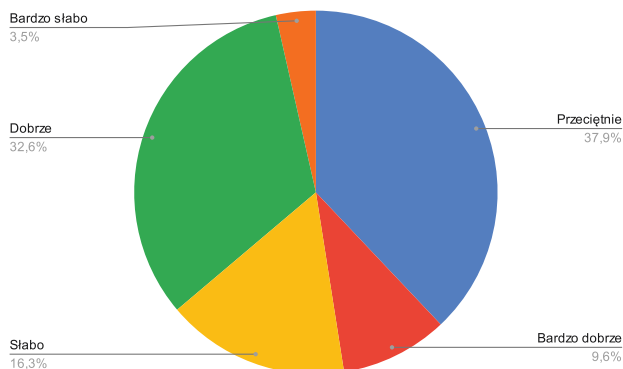


Wykres 6. Charakterystyka respondentów ze względu na stopień awansu zawodowego

Źródło: opracowanie własne.

Ponad 55% ankieterów stanowili nauczyciele dyplomowani (wykres 6), najmniej liczną grupę stanowili respondenci określani mianem „nauczyciela stażysty” (niecałe 4% respondentów).

Wyniki i dyskusja



Wykres 7. Ogólna ocena możliwości (faktu realizacji i technicznych możliwości szkoły) zdalnego nauczania wychowania fizycznego

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszej kolejności ocenie poddano możliwości zdalnego nauczania WF, biorąc pod uwagę zarówno dostęp do realizacji, jak i techniczne warunki szkoły, w której pracowali respondenci (wykres 7). Blisko 40% nauczycieli oceniło je *przeciętnie*, a prawie 33% *dobrze*. Skrajne opinie, jak *bardzo dobrze* oceniło prawie 10% badanych, a *bardzo słabo* nieco ponad 3%.

Następnie poproszono nauczycieli o wskazanie trzech największych zalet nauczania wychowania fizycznego na odległość (tabela 1), poprzez przypisanie im wagi od 1 do 3, gdzie 3 oznacza najważniejszą/najistotniejszą zaletę z wybranej trójki.

Jak pokazują poniżej zaprezentowane dane, najwięcej respondentów (67,6%) maksymalną liczbę punktów (3 pkt) nadało *możliwości zastosowania w praktyce nowoczesnych technologii*, uznając tę zaletę za najważniejszą; 34,2% badanych uznało za taką *łatwiejszą realizację treści z Podstawy Programowej, związanych np. z edukacją zdrowotną*, natomiast dla 27% najważniejszą zaletą okazała się *możliwość większej kontroli i samodzielność uczniów*.

Wśród najczęściej zaznaczanych zalet o średniej istotności (2 pkt) znalazły się *możliwość wykorzystania ciekawych form motywowania uczniów do nauki* (39,9%), *atrakcyjna forma zaprezentowania przed uczniami posiadanych przez mnie kompetencji* (34,2%) oraz *większa kontrola i samodzielność uczniów* (33,5%).

Dla 45,2% badanych zaletą o niewielkiej istotności była *lepsza relacja z uczniami*. Nieco mniej osób (42,3%) zaznaczyło *atrakcyjną i skuteczną formę sprawdzania materiału*. Z kolei dla 34,9% ankietowanych był to *bieżący podgląd wyników ucznia zarówno dla mnie, jak i dla rodziców i uczniów*.

Analizując wyniki sumaryczne, uwzględniając wagę i częstość wskazywania, należy stwierdzić, iż najważniejszą zaletą zdalnego nauczania w opinii nauczycieli wychowania fizycznego była *możliwość zastosowania w praktyce nowoczesnych*

technologii. Drugą zaletą zdalnego nauczania w opinii ankietowanych pod względem wyników sumarycznych była *łatwiejsza realizacja treści z Podstawy Programowej, związanych np. z edukacją zdrowotną*, a trzecią zaletą była *większa kontrola i samodzielność uczniów*.

Tabela 1. Struktura odpowiedzi respondentów dotyczących oceny zalet edukacji zdalnej wychowania fizycznego

| Zalety zdalnego nauczania wychowania fizycznego | 3 | 2 | 1 | Σ pkt | % |
|---|-----------|-----|-----|-------|-------|
| Możliwości zastosowania w praktyce nowoczesnych technologii | 190 | 63 | 24 | 720 | 17,7 |
| Zindywidualizowane podejście do ucznia | 49 | 82 | 97 | 408 | 10,0 |
| Większa kontrola i samodzielność uczniów | 76 | 94 | 80 | 496 | 12,2 |
| Lepsze relacje z uczniami | 21 | 69 | 127 | 259 | 6,4 |
| Łatwiejsza realizacja treści z PP, związanych np. z edukacją zdrowotną | 96 | 91 | 61 | 531 | 13,1 |
| Możliwości wykorzystania ciekawych form motywowania uczniów do nauki | 66 | 112 | 62 | 484 | 11,9 |
| Atrakcyjna i skuteczna forma sprawdzania materiału | 23 | 76 | 119 | 340 | 8,4 |
| Bieżący podgląd wyników ucznia zarówno dla mnie, jak i dla rodziców oraz uczniów | 38 | 83 | 98 | 378 | 9,3 |
| Atrakcyjna forma zaprezentowania przed uczniami posiadanych przeze mnie kompetencji | 64 | 96 | 65 | 449 | 11,0 |
| Razem | | | | 4065 | 100,0 |

Notatka: 3 – wybranym zaletom przypisywano wagę od 1 do 3, gdzie 3 oznaczało najważniejszą/najistotniejszą zaletę z wybranej trójki. Σ pkt – suma punktów uwzględniająca wagę analizowanych elementów/zalet

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo, poproszono respondentów o zaproponowanie innych zalet, niewymienionych w powyższej kafeterii. Chętni nauczyciele mogli wpisać swoje obserwacje, nadając im wagę. Wśród odnotowanych pozytywów znalazły się następujące odpowiedzi:

- „uczniowie sami wybierają sobie czas, w którym chcą ćwiczyć”;
- „jedyną zaletą w prowadzeniu wychowania fizycznego zdalnie jest podniesienie świadomości uczniów po prawie trzymiesięcznym nicnierobieniu, że ruch jest ważny i część młodzieży jednak ćwiczy, mimo że tego nikt nie sprawdzi”;
- „większa aktywność, zaangażowanie w prace pisemne uczniów słabszych fizycznie i motorycznie”;
- „wzbudzanie kreatywności i zainteresowania zagadnieniami związanymi z aktywnością ruchową”;
- „możliwość ćwiczenia dzieci wspólnie z rodzicami”;
- „kontakt online z uczniem, który pokazuje nowe (inne) możliwości. Uczniowie wycofani na co dzień przed ekranem są dużo bardziej otwarci”;

- „lepiej poznałam niektórych uczniów, pokazali zainteresowania związane z aktywnością, o których wcześniej nie mówili”;
- „brak zalet”;
- „zdalne wychowanie fizyczne to fikcja”;
- „możliwość wykorzystania różnorodnych form aktywności fizycznej przy udziale profesjonalnych trenerów. Sami nie jesteśmy w stanie przeszkolić się w tak szerokim zakresie i wykonać tak profesjonalny trening”;
- „nieśmiałe uczennice ze szkoły są bardziej aktywne w zdalnym nauczaniu”;
- „możliwość wykąpania się po ćwiczeniach”;
- „poszukiwania ciekawych rozwiązań”;
- „poznanie sumienności, systematyczności i obowiązkowości uczniów (często można się zawieść)”;
- „mam problem z wyegzekwowaniem zadań domowych, no i w ogóle z uczestnictwem uczniów w zdalnym nauczaniu. Po wielu wiadomościach i telefonach do rodziców, część z tych uczniów coś zrobiła”;
- „możliwość zrealizowania tematów z Podstawy Programowej, które trudno w wyczerpujący sposób zrealizować w tradycyjnej lekcji”;
- „pora dnia”;
- „możliwość lepszego zaprezentowania się uczniów słabszych fizycznie”;
- „podejmowanie dodatkowych »challengów« (wyzwań), zagadek zadawanych przez nauczyciela przez chętnych uczniów – faktycznie zainteresowanych”.

Z analizy danych dotyczących najważniejszych/największych wad, jakie badani nauczycieli dostrzegli w zdalnym nauczaniu wychowania fizycznego (tabela 2) również poprzez przypisanie im wagi od 1 do 3, gdzie 3 oznacza najważniejszą/najistotniejszą wadę z wybranej trójki, wynika, że najwięcej respondentów (72,2%) maksymalną liczbę punktów (3 pkt) przypisało *braku możliwości realizacji wykonywania zadań w sposób prawidłowy/właściwy*, uznając tę wadę za największą. Nieco mniej (61,9%) badanych uznało za taką *ograniczony kontakt z uczniami*, natomiast dla 57,3% najważniejszą wadą była *trudniejsza realizacja treści z Podstawy Programowej związanych z obszarem rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej*.

Wśród najczęściej zaznaczanych (32,4%) wad o średniej istotności respondenci wybierali *brak zindywidualizowanego podejścia do ucznia* oraz *utrudnione motywowanie uczniów do systematycznego uczenia się/pracy nad sobą*. Nieco mniej osób (26%) uznało za taką wadę *więcej teorii a mniej praktyki*.

Z kolei dla 24,2% badanych *brak zindywidualizowanego podejścia do ucznia* okazał się wadą o niewielkiej istotności. Nieco mniej osób (13,5%) zaznaczyło *więcej teorii a mniej praktyki*, a dla 12,1% ankietowanych wadą taką było *utrudnione motywowanie uczniów do systematycznego uczenia się/pracy nad sobą*.

Analizując natomiast wyniki sumaryczne, uwzględniając wagę i częstość wskazywania zaproponowanych odpowiedzi, należy stwierdzić, iż najważniejszą wadą zdalnego nauczania w opinii nauczycieli wychowania fizycznego był *brak możliwości realizacji wykonywania zadań w sposób prawidłowy/właściwy*. Następnie największą wagę miał *ograniczony kontakt z uczniami*. Dalej w kolejności, trzecim najistotniejszym mankamentem, biorąc pod uwagę wyniki sumaryczne,

była utrudniona realizacja treści z PP związanych z obszarem rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej.

Tabela 2. Struktura odpowiedzi respondentów dotyczących oceny mankamentów zdalnego nauczania wychowania fizycznego

| Wady zdalnego nauczania wychowania fizycznego | 3 | 2 | 1 | Σ pkt | % |
|--|----------|----------|----------|--------------|----------|
| Ograniczony kontakt z uczniami | 174 | 54 | 31 | 661 | 16,3 |
| Brak możliwości realizacji wykonywania zadań w sposób prawidłowy/właściwy | 203 | 46 | 15 | 716 | 17,7 |
| Brak możliwości monitorowania postępów uczniów w zadowalający sposób | 129 | 69 | 28 | 553 | 13,6 |
| Brak zindywidualizowanego podejścia do ucznia | 59 | 91 | 68 | 427 | 10,5 |
| Trudniejsza realizacja treści z PP związanych z obszarem rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej | 161 | 54 | 32 | 623 | 15,4 |
| Więcej teorii a mniej praktyki | 122 | 73 | 38 | 550 | 13,6 |
| Utrudnione motywowanie uczniów do systematycznego uczenia się/pracy nad sobą | 102 | 91 | 34 | 522 | 12,9 |
| Razem | | | | 4052 | 100,0 |

Notatka: 3 – wybranym mankamentom przypisywano wagę od 1 do 3, gdzie 3 oznaczało najważniejszą/najistotniejszą wadę z wybranej trójki. Σ pkt – suma punktów uwzględniająca wagę analizowanych elementów/wad

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie, jak w wypadku oceny zalet zdalnego nauczania wychowania fizycznego, tak i tutaj, poproszono respondentów o odnotowanie innych słabości, które zostały przez nich dostrzeżone. Zebrano następujące odpowiedzi:

- „wadą jest przede wszystkim brak możliwości uprawiania sportów drużynowych, gier zespołowych – nie będę się tu rozwodzić nad zaletami współdziałania i rywalizacji”;
- „trudność w zapewnieniu bezpieczeństwa, trudności techniczne uczniów, unikanie kontaktu z nauczycielem pod pretekstem problemów technicznych”;
- „nierówny dostęp do technologii w rodzinach”;
- „zdalny WF to siedzenie przed monitorem – brak możliwości kontroli poprawności wykonania i asekuracji przy technicznych i akrobatycznych ćwiczeniach”;
- „brak odsyłania przez uczniów bieżących zadań, wyników prób sprawnościowych, nie wiem kto i co zrobił, czasami czeka się trzy tygodnie na odesłanie pracy przez ucznia”;
- „brak interakcji między uczniami, niemożliwość stosowania gier zespołowych – ulubionych przez większość uczniów”;
- „nie da się prowadzić zajęć WF przez Internet – można tylko dla tych, którzy mają świadomość, że należy ćwiczyć”;

- „brak bezpośredniego kontaktu z uczniami”;
- „zaczyna się monotonia – a na początku brakowało pomysłów”;
- „brak zalet”;
- „brak kontroli nad poprawnością ćwiczeń, brak możliwości korekcji ćwiczących i indywidualizowanie ze względu na wady postawy, nie można wprowadzać zadań społecznych, zabaw i gier, wszelkich form zespołowych”;
- „więcej czasu na teorię i dodatkowe rozmowy – poza tym brak zalet”;
- „uczniowie nie odpowiadają na wiadomości, problemy sprzętowe, z połączeniem internetowym”.

W dalszej kolejności oceniono satysfakcję nauczycieli wychowania fizycznego z realizacji zajęć WF w sposób zdalny, w szczególności z samorealizacji w zawodzie i wykonywania zadań profesjonalnych. Wyniki ujawniły, że blisko połowa respondentów (47,7%) odczuła istotną zmianę na gorsze. Natomiast 38,4% badanych nie zauważyło w tym zakresie żadnej zmiany, zdecydowanie zaś mniejsza grupa respondentów (13,9%) dostrzegła istotną zmianę na lepsze. Od poziomu satysfakcji w zakresie samorealizacji w zawodzie zależy poczucie motywacji wewnętrznej i nastawienie do pracy, do chęci realizowania się w profesjonalnych zadaniach, i temu aspektowi poświęcono także uwagę. Realizacja wychowania fizycznego w formie zdalnej wpłynęła negatywnie na zaangażowanie i nastawienie do pracy u 42% ankietowanych, u 28,8% nie miała wpływu na analizowany czynnik i u 29,2% badanych podziałała mobilizująco do zwiększenia zaangażowania w przygotowanie się do zadań zawodowych.

Analizując z kolei doświadczenie ankietowanych nauczycieli w korzystaniu z nowoczesnych technologii podczas lekcji WF, należy zauważyć, że zdecydowana większość (62,3% ankietowanych) korzystała już z nich przed trudną sytuacją epidemiczną, a 37,7% nie czyniło tego wcześniej.

Ponadto poproszono respondentów, by wymienili te nowoczesne technologie, z których korzystali przed wprowadzeniem nauczania w formie zdalnej. Udzielono następujących odpowiedzi, jeśli chodzi o aplikacje i sprzęt:

- aplikacje i platformy: Endomondo, Quizizz, Kahoot, Geocaching, Teams, Messenger, YouTube, Zoom, Webex, WhatsApp, linki do prezentacji (Power-Point), Google Meeting, Google Classroom, Samsung Health, GSuite, kalkulatory aktywności fizycznej, Fitatu, Moodle, Twitter, Instagram, Padlet, E-wychowanie fizyczne;

- sprzęt: tablica interaktywna, laptop, smartfony, krokomierze, rzutnik, opaski monitorujące aktywność fizyczną, X-box, głośniki.

Sytuacja uległa zmianie w trakcie nauczania zdalnego, aż 86,5% nauczycieli, którzy wcześniej nie korzystali z nowoczesnych technologii, zaczęli stosować te rozwiązania (platformy, aplikacje, urządzenia mobilne itp.), jedynie u 13,5% badanych zdalne nauczanie nie spowodowało wykorzystywania nowych – wcześniej nieznanymi rozwiązań technologicznych.

Do już wcześniej wymienionych (znanych) nowoczesnych technologii doszły następujące (nowo poznane), z których nauczyciele zaczęli korzystać w trakcie zdalnego nauczania: Microsoft Teams, Skype, Wordwall, Eduelo, *LearningApps*, Office 365, Brain Breaks, aplikacje (Huawei Health, Leap Fitness Group,

7 Minutowe Ćwiczenia, Tabata HIIT, Simple Design Ltd, Centrum sportowca, TrueConf, e-podręcznik, Fitty Kid Polska, Big Blue Button, Facebook, fora internetowe, Magiczny Dywan, Just Dance, test portal, gov.pl).

W zakresie komunikacji i kanału, za pośrednictwem którego nauczyciele udostępniali materiały edukacyjne uczniom, blisko 30% respondentów posługiwało się platformą do zdalnego nauczania (Google, Classroom lub podobną), przesyłając materiały dydaktyczne (lub odnośniki do materiałów) przez dziennik elektroniczny lub taką platformę. Ponad 19% respondentów czyniło to wyłącznie za pośrednictwem dziennika elektronicznego, a kolejne 8,5% wyłącznie przez platformę do zdalnego nauczania. Uzupełniając te informacje, ankietowani dodali, że korzystali także w celach komunikacyjnych z następujących narzędzi: Microsoft Teams, Padlet, Office 365, Skype, Moodle, własna strona internetowa, Zoom, drukowanie zadań w szkole – rodzice odbierali je ze szkoły (nie wszyscy mieli dostęp do Internetu), własny blog, OneDrive, zdalne lekcje na YouTube, grupy na portalach społecznościowych, smsy, WhatsApp, wysyłanie materiałów na prywatne adresy uczniów, kontakt telefoniczny, Messenger. Łączność zaś w czasie rzeczywistym przez Internet z uczniami miało 58,7% badanych nauczycieli wychowania fizycznego, aż 41,3% nie korzystało z takiej możliwości.

Choć tylko 2/3 nauczycieli miało kontakt ze swoimi podopiecznymi w czasie rzeczywistym, nie mieli oni trudności w ocenie poziomu aktywności fizycznej swoich uczniów w trakcie edukacji zdalnej. Zdecydowana większość badanych (76,5%) oceniła poziom aktywności fizycznej swoich uczniów jako niższy w stosunku do lekcji WF realizowanej w sposób tradycyjny, 20,3% było zdania, że nie uległ on zmianie i tylko 3,2% zauważyło, iż ich podopieczni zaczęli być bardziej aktywni niż wcześniej w szkole.

Tabela 3. Struktura odpowiedzi respondentów dotyczących największych obaw nauczycieli wychowania fizycznego związanych z kształceniem zdalnym

| Największe obawy nauczycieli wychowania fizycznego związane z kształceniem zdalnym | N (%) |
|--|------------|
| Nie mam żadnych obaw | 43 (15,3) |
| Bezpieczeństwo uczniów (ryzyko kontuzji, wypadek) | 202 (71,9) |
| Mój wizerunek zostanie wykorzystany w celach pozamerytorycznych | 102 (36,3) |
| Obsługa aplikacji internetowych nastręcza mi trudności | 38 (13,5) |
| W trakcie nagrania/transmisji popełnię błąd | 37 (13,2) |
| Materiały będące moją własnością zostaną upublicznione w Internecie bez mojej zgody i wiedzy | 91 (32,4) |

Notatka: Pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zebranych danych dotyczących największych obaw nauczycieli wychowania fizycznego związanych z kształceniem zdalnym (tabela 3) wykazała, że najczęściej zaniepokojenie dotyczyło kwestii *bezpieczeństwo uczniów* (71,9%). Wątpliwości także generowało *wykorzystanie wizerunku w celach pozamerytorycznych* (36,3%), a także *obawa o to, że materiały będące własnością nauczyciela zostaną upublicznione w Internecie bez jego zgody i wiedzy* (32,4%). Ponadto

ankietowani podzielili się także spostrzeżeniami w zakresie innych niepokojących ich rzeczy, jak:

- „brak wykonywania aktywności ruchowej przez uczniów”;
- „brak odpowiedniego sprzętu i odpowiedniego łącza internetowego”;
- „brak bezpośredniego kontaktu z uczniem”;
- „dzieci zachęcane do aktywności ruchowej – nie robią tego, nie mam nad tym kontroli”;
- „problem weryfikacji samodzielności wykonania prac (prezentacje, testy)”;
- „frustracja wynikająca z tego, że opracowane przeze mnie lekcje (treści z załącznikami) przez dużą grupę uczniów nawet nie są otwierane/odczytywane. A co dopiero mówić o ich aktywności...”;
- „przeciążanie uczniów w nietypowej sytuacji, niezrozumienie przekazanych treści”;
- „lekceważący stosunek rodziców do przedmiotu, brak odpowiedniej ilości i jakości sprzętu”;
- „czy i jakiej podlegać będę kontroli – wypełnienia obowiązków nauczyciela, czy zrozumiałam i przeczytałam wszystkie zmiany, jakie nastąpiły w procesie nauczania podczas pandemii”;
- „brak kontroli postępów ucznia”;
- „nie ma żadnych wytycznych dotyczących prowadzenia wychowania fizycznego”;
- „nie jestem pewien reakcji moich uczniów, którzy w dużej części są uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych”;
- „mam w niektórych przypadkach zastrzeżenia, co do samodzielnej pracy uczniów”;
- „brak”;
- „brak możliwości bezpośredniego kontaktu z uczniem, utrudnione korygowanie błędów podczas wykonywania ćwiczeń”;
- „spadek aktywności fizycznej młodzieży oraz brak kontroli wykonywanych ćwiczeń, pogorszenie relacji między uczniami a nauczycielem”;
- „brak kontroli nad realizacją tematu przez ucznia”;
- „uczniowie nie nabędą umiejętności, które normalnie by nabywali podczas zajęć na sali gimnastycznej”;
- „motywuję uczniów, jak najlepiej potrafię, ale po ich aktywności na lekcji sądzę, że mniej ćwiczą niż jak były zajęcia stacjonarne”;
- „wirusy, kradzież danych”;
- „brak wiarygodności, nie wiem, czy przesłane prace są rzeczywistym efektem podjętej aktywności fizycznej, czy wymyślone, ściągnięte z Internetu”;
- „niewłączanie kamer przez uczniów, brak możliwości korygowania błędów, brak logowania się zwłaszcza licealistów”;
- „brak weryfikacji, czy dzieci ćwiczą”;
- „brak aktywności i obecności uczniów w trakcie połączenia”;
- „nierówne szanse uczniów w odbiorze edukacji”;
- „utrudnione kształcenie poprzez ruch”;

- „techniczne trudności – słabe łącze internetowe, brak możliwości polepszenia”;
- „brak aspektu społecznego, współpracy czy rywalizacji w trakcie gier”;
- „moja wiedza, że uczniowie wykonują zadania opiera się głównie na wierze i poświadczeniu rodziców”;
- „zdalny WF to fikcja”;
- „brak zaangażowania większości uczniów”;
- „zdrowie uczniów i moje – wydłużony czas spędzony przed komputerem”;
- „bezpieczeństwo danych osobowych (wizerunek)”;
- „nie jestem w stanie sprawować należytej opieki nad dzieckiem w czasie zajęć. Brak warunków do ćwiczeń. Niezaspokojenie potrzeby bycia w grupie i realizowania zadań społecznych – rozwijania kompetencji społecznych”;
- „uczniowie nie wykonują powierzonych zajęć”;
- „sprzęt i Internet zawodzi, brak szkoleń, samodzielna walka”;
- „obawiam się, że większość nauczycieli będzie wymagała rehabilitacji po zakończeniu zdalnego nauczania”;
- „nie mogę zweryfikować w 100%, kto wykonał trening oraz ok. 15% uczniów jest aktywnych”;
- „brak motywacji ze strony uczniów i mojej też”;
- „dla mnie nauczanie zdalne WF-u mija się z celem”;
- „brak możliwości motywowania uczniów. Brak możliwości integrowania uczniów ze sobą. Brak możliwości współzawodnictwa podczas gier zespołowych, drużynowych czy zabaw. Brak możliwości wykreowania wśród uczniów cech takich jak np. pomoc słabszemu, ćwiczenia w parach, nie widać radości, aplauzu, ale też niezadowolenia i w związku z tym trudno jest dopasować zadania do potrzeb uczniów”.

Następnie analizie poddano zgłaszane największe trudności, jakich badani nauczyciele doświadczyli podczas zdalnego nauczania wychowania fizycznego (tabela 4), stosując tę samą zasadę nadania wagi od 1 do 3, gdzie 3 oznacza największą trudność z wybranej trójki.

Z uzyskanych danych wynika, że najczęściej respondentów (38,1%) maksymalną liczbę punktów (3 pkt) przypisało *braku doświadczenia z aplikacjami/platformami, które można wykorzystać do kształcenia zdalnego*, uznając tę trudność za największą. Kolejne 35,9% badanych za taką uznało *brak odpowiedniego sprzętu w domu (laptop, tablet, głośniki, słuchawki, mikrofon)*, dla 31,3% zaś ankietowanych trudnością taką okazał się *brak odpowiedniego szkolenia (jak korzystać z technologii)*.

Wśród najczęściej zaznaczanych (28,8%) problemów o średniej istotności były: *brak odpowiedniego szkolenia (jak korzystać z technologii)*, *brak doświadczenia z aplikacjami/platformami, które można wykorzystać do kształcenia zdalnego* (28,8%) oraz *brak odpowiedniego sprzętu w domu (laptop, tablet, głośniki, słuchawki, mikrofon)* (26%) i *problemy z połączeniem się komputera/tabletu/smartfona z Internetem* (25,3%).

Dla znacznej części badanych (49,1%) trudnością okazał się także *brak wsparcia ze strony kolegów/koleżanek z pracy*, część osób (38,8%) odnotowała

brak wsparcia ze strony dyrekcji i problemy z połączeniem się komputera/tabletu/ smartfona z Internetem (36,7%) jako utrudnienia o niewielkiej istotności.

Analizując wyniki sumaryczne, z uwzględnieniem ich wagi i częstości wskazywania, stwierdzono, iż najważniejszą trudnością zdalnego nauczania w opinii nauczycieli wychowania fizycznego był *brak doświadczenia z aplikacjami/platformami, które można wykorzystać do kształcenia zdalnego*. Drugą najważniejszą trudnością był *brak odpowiedniego sprzętu w domu (laptop, tablet, głośniki, słuchawki, mikrofon)* i trzecią w kolejności istotności był *brak odpowiedniego szkolenia (jak korzystać z technologii)*.

Tabela 4. Struktura odpowiedzi respondentów dotyczących trudności pojawiających się podczas zdalnego nauczania wychowania fizycznego

| Trudności pojawiające się w trakcie zdalnego nauczania wychowania fizycznego | 3 | 2 | 1 | Σ pkt | % |
|---|------------|----------|----------|--------------|----------|
| Brak odpowiedniego sprzętu w domu (laptop, tablet, głośniki, słuchawki, mikrofon) | 101 | 73 | 83 | 532 | 20,4 |
| Brak odpowiedniego szkolenia (jak korzystać z technologii) | 88 | 81 | 76 | 502 | 19,2 |
| Brak doświadczenia z aplikacjami/platformami, które można wykorzystać do kształcenia zdalnego | 107 | 81 | 61 | 544 | 20,8 |
| Brak wsparcia ze strony dyrekcji | 43 | 55 | 109 | 348 | 13,3 |
| Problemy z połączeniem się komputera/tabletu/ smartfona z Internetem | 55 | 71 | 103 | 410 | 15,7 |
| Brak wsparcia ze strony kolegów/koleżanek z pracy | 14 | 49 | 138 | 278 | 10,6 |
| Razem | | | | 2614 | 100,0 |

Notatka: 3 – wybranym trudnościom przypisywano wagę od 1 do 3, gdzie 3 oznaczało najważniejszą/najistotniejszą trudność z wybranej trójki. Σ pkt – suma punktów uwzględniająca wagę analizowanych elementów/trudności

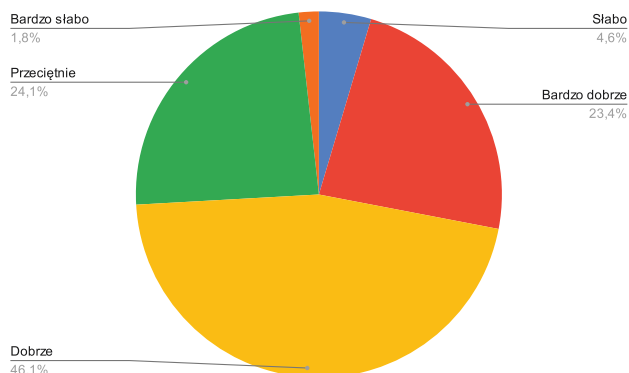
Źródło: opracowanie własne.

Respondentów poproszono również o podzielenie się opinią w zakresie innych trudności, niewskazanych w kafeterii odpowiedzi, jeśli takowe dostrzegają. Zebrano listę następujących utrudnień/niedogodności:

- „brak bezpośredniego kontaktu z uczniami, nie widzę ich reakcji na otrzymane treści”;
- „nie ma jednej, wskazanej platformy. Każda szkoła na czym innym pracuje. W tej samej szkole, każdy nauczyciel na czym innym pracuje. Powinny być ujednolicone”;
- „brak miejsca do prezentacji ćwiczeń”;
- „realizacja treści z Podstawy Programowej”;
- „brak czasu”;
- „słaby Internet zarówno u mnie, jak i u niektórych uczniów – niekiedy wręcz uniemożliwiający pracę, zwłaszcza między godzinami 10–16”;

- „pracuję tylko na własnym sprzęcie, otrzymałem tylko jednego pendriva”;
- „brak sprzętu ze szkoły – każdy nauczyciel pracuje na swoim prywatnym sprzęcie”;
 - „aktywność przed monitorem”;
 - „nie trafiłam na żadne z wymienionych trudności – natomiast mam obawy o spadek kondycji uczniów, o ich wytrzymałość oraz że się po prostu rozleniwili”;
 - „niewiadoma, jakim sprzętem, przestrzenią i przyborami do ćwiczeń dysponuje uczeń”;
 - „brak standardów obowiązujących wszystkich, brak platformy ogólnokrajowej do zdalnego nauczania”;
 - „wszystkie wymienione powyżej dotyczą tylko uczniów”;
 - „brak zaangażowania i uczniów, i możliwości jego weryfikacji przez bezpośredni kontakt”;
 - „brak wsparcia ze strony rodziców”;
 - „WF nie istniał na stronie MEN – zdalne lekcje, czyli znowu przedmiot drugiej kategorii...”;
 - „nie mam żadnych trudności”;
 - „brak wsparcia ministerstwa, AWF-ów, związków sportowych”;
 - „są uczniowie, którzy uwielbiają wysiłek fizyczny, ale nie potrafią zaangażować się w prace przy komputerze i nie poćwiczą w domu. Trening samodzielny jest nudny, angażują się w treningach zespołowych, w nauczaniu zdalnym nie funkcjonują”;
 - „niechęć do publicznego pokazywania się, brak warunków (biegnące w tle dziecko przedszkolne), brak możliwości korygowania błędów uczniów (mają wyłączone kamery), brak podstawowego sprzętu u młodzieży (piłka, skakanka, taśmy...)”;
 - „przeciążanie sieci podczas nauczania online przy włączonych kamerach”;
 - „raczej brak obycia uczniów z formami przekazywania wiadomości i materiałów przez dziennik elektroniczny”;
 - „uczniowie unikają korzystania z lekcji pod pretekstem problemów technicznych”;
 - „brak chęci uczniów”.

Nauczyciele wychowania fizycznego pozytywnie ocenili swoje kompetencje techniczne. Respondentów zapytano o samoocenę ich umiejętności w zakresie obsługi technologicznej niezbędnej do realizacji zdalnego nauczania (wykres 8). Blisko połowa respondentów oceniła je dobrze, a kolejna 1/4 bardzo dobrze. Niezadowolonych ze swych umiejętności jest zdecydowana mniejszość nauczycieli wychowania fizycznego.



Wykres 8. Struktura odpowiedzi respondentów, dotyczących samooceny kompetencji w zakresie umiejętności obsługi technologicznej niezbędnej do realizacji zdalnego nauczania

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Struktura odpowiedzi respondentów dotyczących źródeł pozyskania wiedzy i doskonalenia niezbędnych umiejętności obsługi aplikacji/platform do zdalnego nauczania

| Sposoby pozyskiwania umiejętności umożliwiających obsługę aplikacji/platform do zdalnego nauczania | N (%) |
|--|-------------------|
| Nie posiadam takich umiejętności | 10 (3,6) |
| Na kursie zorganizowanym przez szkołę | 63 (22,4) |
| Korzystając z materiałów przesłanych przez szkołę lub opublikowanych na jej witrynie | 84 (29,9) |
| Samodzielnie, korzystając z instrukcji dostępnych w Internecie | 176 (62,6) |
| Samodzielnie, metodą prób i błędów | 197 (70,1) |
| Nauczyli mnie uczniowie | 4 (1,4) |
| Nauczyła/nauczył mnie koleżanka/kolega ze szkoły | 70 (24,9) |
| Nauczyła mnie osoba niezwiązana ze szkołą | 49 (17,4) |

Notatka: Pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Zebrane wyniki (tabela 5) pokazują, że najczęściej nauczyciele samodzielnie pozyskują wiedzę i umiejętności, realizując samokształcenie – metodą prób i błędów (70,1%) lub korzystając z instrukcji dostępnych w Internecie (62,6%). Szkoła zaś wspiera w tym działaniu jedynie 1/3 ankietowanych poprzez udostępnianie materiałów lub publikowanie ich na swojej witrynie internetowej. Część nauczycieli podzieliła się ponadto informacją o innych źródłach wiedzy, niewskazanych w kafeterii odpowiedzi, wymieniając następujące możliwości pozyskania nowej wiedzy/umiejętności:

- szkolenia, płatne i bezpłatne webinaria;
- samodzielne przeglądanie stron internetowych, szkolenia ze szkoły – ale dopiero po pewnym czasie;
- doradcy metodyczni podsyłają pomysły;
- kurs WCDN;
- szkolenia organizowane przez metodyków, kursy online, webinaria dotyczące zdalnego nauczania;
- „młode pokolenie ma to we krwi ☺”;
- „korzystam z komputera i Internetu od lat 90. – pamiętam Windows 95, nauczyłam się metodą prób i błędów, sama, czasami godzinami czytając tematy pomocy. Teraz wszystko jest dla mnie naturalne i jeśli nie wiem czegoś, to wiem, gdzie szukać”;
- „dzieci”;
- „na studiach, w tym podyplomowych (nauczanie na odległość)”;
- ODN;
- „od 18 lat zajmuję się wykorzystaniem technologii komputerowej w wychowaniu fizycznym – prowadzę szkolenia dla innych nauczycieli”.

Tabela 6. Struktura odpowiedzi respondentów dotyczących wyznaczonych celów nauczycieli w trakcie zdalnego nauczania wychowania fizycznego

| Cele nauczycieli podczas zdalnego nauczania wychowania fizycznego | N (%) |
|--|-------------------|
| Zachęcanie uczniów do zachowań prozdrowotnych | 253 (90,0) |
| Wspieranie uczniów w ich potrzebach związanych z aktywnością fizyczną i zdrowiem | 219 (77,9) |
| Podnoszenie świadomości uczniów na temat znaczenia zachowań zdrowotnych | 205 (73,0) |
| Wspieranie uczniów w zachowaniu ich sprawności fizycznej w trudnych warunkach | 228 (81,1) |
| Wspieranie uczniów w radzeniu sobie ze stresem | 168 (59,8) |
| Znalezienie sposobów na realizację podstawy programowej i realizowanie jej | 145 (51,6) |

Notatka: Pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Badanych zapytano ponadto na temat stawianych celów w trakcie edukacji zdalnej wychowania fizycznego (tabela 6). Najczęściej wskazywanym celem było zachęcanie uczniów do zachowań prozdrowotnych (90%). Wśród na ogół wskazywanych było także wspieranie uczniów w zachowaniu sprawności fizycznej w trudnych warunkach (81,1%) oraz w potrzebach związanych z aktywnością fizyczną i zdrowiem (77,9%).

Część podkreślała także inne aspekty, które przyświecały ich pracy w trakcie edukacji zdalnej wychowania fizycznego, takie jak:

- „poszerzenie wiedzy uczniów o przepisach gier zespołowych, igrzysk olimpijskich, zdrowego odżywiania, motywacji w sporcie, zagrożeń w technologii”;
- „jako nauczyciel wychowawca uważam, że w tym trudnym okresie uczniowie najbardziej potrzebują rozmów i kontaktu”;

- „motywowanie i podnoszenie świadomości uczniów, co do ważności aktywności fizycznej oraz samokontroli i samodyscypliny”;
- „podawanie zestawu ćwiczeń do wykonywania w domu, motywowanie do bezpiecznej aktywności, wyzwania dla chętnych uczniów”;
- „świadomość ruchu i zdrowia”;
- „podnoszenie odpowiedzialności za zdrowie własne i innych, systematyczność codziennej aktywności ruchowej”;
- „wykazanie władzom, że pracuję”;
- „wymuszenie odejścia od komputera, tak jak na lekcjach w szkole od smartfonów, zwłaszcza wśród tych notorycznie niećwiczących”.

Tabela 7. Struktura odpowiedzi respondentów dotyczących źródeł czerpania inspiracji podczas przygotowywania materiałów dydaktycznych do realizacji zajęć w sposób zdalny

| Miejsca czerpania inspiracji podczas przygotowywania materiałów dydaktycznych do realizacji lekcji wychowania fizycznego w sposób zdalny | N (%) |
|--|------------|
| Media społecznościowe (Facebook, Instagram, Twitter) | 197 (70,1) |
| Materiały przygotowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej | 22 (7,8) |
| Materiały przygotowane przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli i podobne instytucje | 102 (36,3) |
| Platformy edukacyjne dla nauczycieli | 174 (61,9) |
| Podręczniki, książki elektroniczne | 65 (23,1) |
| Własne pomysły | 241 (85,8) |

Notatka: Pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z zebranego materiału (tabela 7), największą inspiracją u zdecydowanej większości badanych były pomysły własne. Sporo osób korzystało z mediów społecznościowych i platform edukacyjnych dla nauczycieli.

Ponadto respondenci poszukiwali inspiracji na YouTube, w zasobach Internetu, korzystali z pomysłów udostępnianych przez innych nauczycieli, kolegów/koleżanek po fachu, wymieniali się informacją i pomysłami z nauczycielami z innych szkół, tworzyli banki pomysłów na przeprowadzenie zdalnych lekcji WF w gronie nauczycieli wychowania fizycznego. Pojawiła się także uwaga dotycząca MEN: „do tej pory nie zauważyłam, aby MEN wypracowało jakieś istotne i przydatne materiały dla nauczycieli”.

Podsumowując ustalenia zrealizowanego badania i analizę stanu oraz sposobu realizacji PP z wychowania fizycznego w okresie od marca do czerwca 2020 r., kiedy to ze względu na regulacje prawne nauczanie realizowane było w trybie na odległość, należy stwierdzić, iż w badanej próbie większy odsetek (73%) stanowiły nauczycielki wychowania fizycznego niż nauczyciele, w zdecydowanej przewadze ze szkół publicznych. Wśród badanych najwięcej było nauczycieli wychowania fizycznego pracujących w dużych miastach w szkołach podstawowych (71,1%). Na etapie szkoły podstawowej, kiedy praca z uczniem powinna

być skierowana na tworzenie uczniowi możliwości doświadczania różnych form aktywności fizycznej, szczególnie w środowisku naturalnym i najlepiej w grupie rówieśniczej, przy bezpośredniej opiece (monitorowaniu jakości opanowywania nowych umiejętności, kontroli zachowań w dynamice grupowej), konieczność realizacji treści wychowania w trybie zdalnym mogła znacząco osłabić efektywność tego procesu.

Trzeba pamiętać, iż komputer i Internet przez pokolenie „cyfrowych tubylców” są postrzegane jak źródło i narzędzie rozrywki. Młodzi ludzie podejmują takie formy aktywności, które często nie przedstawiają żadnej wartości dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego czy społecznego, jak wynika z badań Kwiatkowskiej i Dąbrowskiego². Z drugiej strony uczniowie wskazują na małą kreatywność i stosunkowo niewielkie zaangażowanie nauczycieli we wprowadzanie technologii informatyczno-komunikacyjnych do swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, a jednocześnie w edukacji szkolnej dość powszechne jest wykorzystywanie Internetu do nauki³. Prace domowe powstają głównie na podstawie dostępu do Internetu, co często związane jest z pobieraniem gotowych prac, przy dość dużym bezkrytycznym zaufaniu do takich źródeł i braku umiejętności ich weryfikacji.

Różne placówki oświatowe radziły sobie z tym problemem na swój sposób, nie bez znaczenia było też dobre przygotowanie zawodowe samych nauczycieli wychowania fizycznego. W badanej grupie ponad połowa (56,6%) nauczycieli to pedagodzy o najwyższym stopniu specjalizacji (n. dyplomowany), a dalsze 22,4% to nauczyciele mianowani. Co ważne, w badanej grupie niecałe 10% uważało, że szkoła ma bardzo dobre, a 32,7% że dobre możliwości techniczne do realizacji zdalnego nauczania wychowania fizycznego. Sytuacja epidemii w Polsce i związanej z nią kwarantanny wskazała na pewne braki w tym zakresie, a warunki oceniło jako słabe 16% albo przeciętne 38,4% ankietowanych.

Badani nauczyciele WF wskazali również najważniejsze zalety i wady zdalnego nauczania. W zakresie korzyści podkreślano możliwości zastosowania w praktyce nowoczesnych technologii (67,6%), ale co ciekawe, także łatwiejszą sposobność realizacji treści PP związanych z edukacją zdrowotną (34,2%). Dla 34,2% nauczycieli WF tryb edukacji zdalnej był atrakcyjną formą zaprezentowania przed uczniami posiadanych kompetencji. Zresztą, dla przypomnienia, warto wspomnieć, że wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie kształcenia to obecnie obowiązek nauczycieli z każdego przedmiotu, a treści PP wskazują nauczycielom WF takie obszary. I chociaż trudno było znaleźć konkretne propozycje gotowych do zastosowania w trybie zdalnego nauczania rozwiązań na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej (publikowane były tam najnowsze aktualizacje wytycznych do pracy placówek oświatowo-opiekuńczych), to zalecenia

² D. Kwiatkowska, M. Dąbrowski, *Dojrzałość technologiczna uczniów w świetle wyników badań ankietowych*, „E-mentor” 2012, nr 1 (43), <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/43/id/896> (dostęp: 17.09.2020).

³ D. Kwiatkowska, M. Dąbrowski, *Nowoczesne technologie w rozwoju uczniów szkół ponadgimnazjalnych – wyniki badań*, „E-mentor” 2012, nr 3 (45), <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/45/id/930> (dostęp: 17.09.2020).

i wskazówki można było znaleźć na stronach różnych ośrodków doskonalenia nauczycieli⁴, a materiały i gotowe pomoce dydaktyczne dostępne były również na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji⁵ czy Polskiego Komitetu Olimpijskiego⁶. Warto zaznaczyć, że treści edukacji olimpijskiej są też częścią obowiązkową realizowanych w ramach wychowania fizycznego tematów.

Wśród dodatkowych korzyści zdalnego nauczania wskazywano również takie elementy jak możliwość samodzielnego wybierania sobie czasu, w którym dany uczeń chce poćwiczyć (szczególnie wartościowe w wypadku uczniów słabszych fizycznie i motorycznie), czy możliwość wspólnego ćwiczenia z rodzicami, co – w świetle ostatnich wyników badań na temat niskiego poziomu aktywności fizycznej rodziny polskiej wskazujących jednocześnie na kluczową rolę zaangażowania rodziców⁷ – należy uznać za potencjalny pozytyw. Możliwość wykąpania się po ćwiczeniach (w dogodnych warunkach domowych) też była uważana za pewien zysk.

Z kolei zapytani o wady zdalnego nauczania WF nauczyciele wskazywali przede wszystkim na brak sposobności realizacji (wykonywania) zadań w sposób prawidłowy (72,2%) i brak możliwości monitorowania bieżących postępów w zadowalający sposób (45,9%). Jednocześnie podkreślano ograniczony kontakt z uczniami (61,9%), a także trudności w realizacji treści PP w zakresie rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej (57,3%). Doświadczenia i obserwacje nauczycieli WF w tym zakresie są tym bardziej niepokojące, że – jak podają Mazur i in.⁸ (2013) w swoim raporcie „Aktywność Fizyczna Młodzieży Szkolnej w wieku 9–17 lat” – tylko 21% nastolatków spełnia kryterium codziennej aktywności na poziomie umiarkowanym przez 60 min (wliczając w to lekcje wychowania fizycznego), a sytuacja pogarsza się z każdą kolejną dekadą. Autorki raportu (Mazur i in. 2013) zwracają również uwagę na to, iż zwiększa się odsetek uczniów przebywających na tzw. trwałych lub długoterminowych zwolnieniach z wychowania fizycznego (11%).

Pośród innych trudności nauczyciele wskazywali na problemy z zapewnieniem bezpieczeństwa w trakcie realizacji nauczania wychowania fizycznego w trybie zdalnym, brak możliwości rozwijania niektórych kompetencji społecznych (współpraca w grupie w sytuacji gier zespołowych), monotonia wynikająca z wyczerpania się pomysłów na realizację lekcji. Oczywiście wspomniano również o problemach technicznych (brak kontaktu z uczniem, nieodpowiadanie na wiadomości e-mailowe, brak dostępu do Internetu).

W takiej sytuacji nie może dziwić, że dość liczna grupa nauczycieli (prawie 50%) odczuła mniejszą satysfakcję, a 42% zmniejszoną motywację i zaangażowanie

⁴ <https://www.wmodn.elblog.pl/2020/03/24/wychowanie-fizyczne-w-czasach-zdalnego-nauczania/> (dostęp: 17.09.2020).

⁵ <https://www.ore.edu.pl/> (dostęp: 17.09.2020).

⁶ <https://www.olimpijski.pl/pl/75,materialy-edukacyjne.html> (dostęp: 17.09.2020).

⁷ A Korcz, J. Krzysztozek, M. Łopatka i in., *The role of family time together in meeting the recommendation for physical activity among primary school children*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2020, t. 17 (11).

⁸ J. Mazur, A. Oblacińska, M. Jodkowska i in., *Aktywność fizyczna młodzieży szkolnej w wieku 9–17 lat: aktualne wskaźniki, tendencje ich zmian oraz wybrane zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2013.

w czasie pracy w trybie edukacji zdalnej. Jednak warto pamiętać, że takie warunki realizacji procesu edukacyjnego wynikały nie z winy ani woli uczniów, ale ze względu na zagrożenie zdrowia i uwarunkowań zewnętrznych (odpowiednie rozporządzenia), oraz dotyczyły w równym stopniu nauczycieli wszystkich przedmiotów i wszystkich uczniów. Możliwość wypracowania odpowiedniego, świadomego podejścia u uczniów do spraw związanych z dbałością o zdrowie w tym okresie była niewątpliwie doskonałą okazją do wzmocnienia środowiskowego autorytetu nauczyciela wychowania fizycznego jako edukatora zdrowia.

Należy przyznać, że w znacznej większości (przynajmniej w badanej przez nas grupie nauczycieli) starali się oni wykorzystać okres epidemii/edukacji zdalnej w analizowanym czasie w sposób efektywny, tym bardziej że duży odsetek (62%) nauczycieli WF deklarował wykorzystywanie nowoczesnych technologii jeszcze przed epidemią. Jest to z pewnością skutek odpowiednich zapisów w zakresie wprowadzonej w 2018 r. PP.

Korzystanie z nowoczesnych technologii wiązało się z różnymi obawami nauczycieli WF, wśród których najwięcej (71,9%) dotyczyło bezpieczeństwa (ryzyko kontuzji, wypadki) czy wykorzystania wizerunku nauczyciela (36,3%). Nieco mniej (32,4%) pedagogów martwiło się o ewentualne bezprawne wykorzystywanie przygotowanych przez nich materiałów dydaktycznych w Internecie bez ich zgody. W tym zakresie należy przyznać, że sprawa jest niezwykle skomplikowana, bo przecież do opracowywania treści zajęć nauczyciele często korzystali z materiałów już „krążących” w Internecie, a przygotowanych przecież przez innych nauczycieli. Brak doświadczenia w pracy z szeroko rozumianymi środkami nowoczesnych technologii (aplikacje, platformy do zdalnego nauczania) był problemem dla 38% badanych nauczycieli WF, podobnie jak brak odpowiedniej jakości sprzętu do realizacji pracy w trybie online (35,9% deklarowało brak laptopa, tabletu, głośników, mikrofonu, brak Internetu o odpowiedniej jakości przesyłu danych). Nie było też często w domu odpowiedniego miejsca do realizacji takich zajęć. Nauczyciele wskazywali też na nikłe wsparcie w tamtym okresie ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej czy związków sportowych bądź uczelni sportowych. Była też spora część nauczycieli WF (blisko 25%), którzy swoje kompetencje w zakresie obsługi nowoczesnych technologii oceniali jako przeciętne, a wiedzę w tym zakresie zdobywali w dużej mierze samodzielnie z Internetu (62,6%) czy metodą prób i błędów (70,1%). Niecałe 30% deklarowało korzystanie w tym zakresie z materiałów przesłanych przez szkołę. Były też wzmianki o szkoleniach organizowanych przez metodyków i Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, co należy uznać za cenną inicjatywę środowiska nauczycieli. Pomoc dzieci (szczególnie własnych) też nie była bez znaczenia. W okresie zdalnego nauczania nauczyciele WF mieli szansę wykazać się swoją kreatywnością – najczęstszym źródłem inspiracji były własne pomysły (85,8%), a dla 70,1% media społecznościowe (Facebook, Instagram i Twitter) oraz platformy edukacyjne (61,9%). Efektem tych działań było powstanie wielu stron dedykowanych (swoją aktywnością wykazały się w tym zakresie też uczelnie sportowe, które publikowały na swoich witrynach pomysły przygotowane przez studentów, czy strony internetowe zakładów metodyków i dydaktyków zajmujących się wychowaniem fizycznym dzieci i młodzieży).

Wnioski

Badana grupa nauczycieli wychowania fizycznego w większości dobrze zareagowała na sytuację kryzysową (obowiązkową kwarantanną i konieczność przejścia do zdalnego trybu nauczania), wykorzystując swoją kreatywność i dostępne, różne źródła wiedzy oraz możliwości multimedialne. Niewątpliwie realia te pokazały, jak wszechstronne powinno być przygotowanie nauczycieli do pracy we współczesnym systemie edukacji, i uwypukliły fakt konieczności realizacji szkoleń z wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie wychowania fizycznego. Doświadczenie zebrane w przeprowadzaniu lekcji wychowania fizycznego na odległość w czasie pandemii COVID-19 w Polsce zostanie wykorzystane w przyszłości, np. do realizacji zadań przez uczniów, którzy z różnych przyczyn nie będą mogli czynnie uczestniczyć w lekcji i realizować treści z wychowania fizycznego.

Piśmiennictwo

- Kaczmarzyk M., *Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020.
- Korcz A., Krzysztożek J., Łopatka M. i in., *The role of family time together in meeting the recommendation for physical activity among primary school children*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2020, t. 17 (11).
- Kwiatkowska D., Dąbrowski M., *Dojrzałość technologiczna uczniów w świetle wyników badań ankietowych*, „E-mentor” 2012, nr 1 (43), <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/43/id/896> (dostęp: 17.09.2020).
- Kwiatkowska D., Dąbrowski M., *Nowoczesne technologie w rozwoju uczniów szkół ponadgimnazjalnych – wyniki badań*, „E-mentor” 2012, nr 3 (45), <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/45/id/930> (dostęp: 17.09.2020).
- Mazur J., Oblacińska A., Jodkowska M. i in., *Aktywność fizyczna młodzieży szkolnej w wieku 9–17 lat: aktualne wskaźniki, tendencje ich zmian oraz wybrane zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2013.

Netografia

- <https://www.ore.edu.pl/> (dostęp: 17.09.2020).
- <https://www.olimpijski.pl/pl/75.materiały-edukacyjne.html> (dostęp: 17.09.2020).

Joanna Jastrzębska*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-10>

Nauczanie zdalne w opinii młodzieży akademickiej

Streszczenie. Celem przedstawionego w artykule fragmentu wyników badań własnych było poznanie opinii studentów wybranych specjalności kierunku pedagogika Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego na temat edukacji zdalnej oraz stwierdzenie ewentualnych różnic pomiędzy badanymi studiującymi edukację wczesnoszkolną a kulturę fizyczną i zdrowotną.

Do przeprowadzenia badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Specjalnie w tym celu skonstruowany kwestionariusz ankiety wypełniło 127 studentów, w tym 96 kobiet i 31 mężczyzn, 61 studiujących na specjalności kultury fizycznej i zdrowotnej oraz 66 studentek pedagogiki wieku dziecięcego. Wyniki badań poddano analizie statystycznej, oceniając istotność statystyczną różnic z wykorzystaniem testu chi-kwadrat.

Wyniki badań wskazują, że ponad połowa ankietowanych ma negatywny stosunek do edukacji na odległość, w tym więcej studentów kultury fizycznej i zdrowotnej niż studentek pedagogiki wczesnoszkolnej. Według studentów system ten ogranicza kontakt z rówieśnikami i prowadzącymi, nie zachęca do dalszej pracy oraz nie jest w stanie wyjaśnić nurtujących problemów. Głównymi zaletami e-learningu okazały się: ekonomika, oszczędność czasu oraz możliwość nauki w dowolnym miejscu i czasie.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna, studenci, nauka

Remote Learning in the Opinion of Academic Youth

Abstract. The purpose of the fragment of the results of our own research presented in the article was to find out the opinions of students of selected specialties of the pedagogy faculty of the Faculty of Education Sciences of the University of Łódź on remote education and to determine any differences between the respondents studying early childhood education and physical and health culture.

The diagnostic survey method and survey technique were used to conduct the study. A specially constructed survey questionnaire was filled out by 127 students, including 96 women and 31 men, 61 studying physical and health culture specialties and 66 female students of early childhood education. The results of the study were statistically analyzed by assessing the statistical significance of the differences using the chi-square test.

* Joanna Jastrzębska – mgr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu, Al. Rodziny Scheiblerów 2, 90-128 Łódź,
e-mail: joanna.kowalska@now.uni.lodz.pl

The results show that more than half of the respondents have a negative attitude toward distance education, including more physical and health culture students than female early childhood pedagogy students. According to the students, the system limits contact with peers and instructors, does not encourage further work, and is unable to clarify nagging problems. The main advantages of e-learning were found to be cost-effectiveness, time-saving, and the possibility of learning anywhere at any time.

Keywords: remote education, students, science

Wstęp

Jedną z wielu wartości w życiu człowieka jest edukacja. Już w starożytności kładziono duży nacisk na kształcenie – potężne polis, Ateny i Sparta, stworzyły dwa modele wychowania i szkolnictwa. Grecy dążyli do wszechstronnego rozwoju człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym, dlatego w szkołach obowiązywał program wychowania i nauczania gimnastycznego, opartego na pentathlonie, który realizowany był w gimnazjonach. Nie było to jednak miejsce, w którym wykonywano same ćwiczenia fizyczne – oprócz tego był to punkt spotkań, odpoczynku, dysput, wykładów filozofów, a w epoce hellenistycznej prowadzono w nich systematyczne nauczanie.

W średniowieczu natomiast w dziedzinie oświaty i edukacji główną rolę odgrywały kościoły. Prowadziły one szkoły klasztorne, kolegiackie, parafialne oraz katedralne, w których nie było nauk praktycznych – widoczne było jednak ożywienie umysłowe mające wpływ na rozwój badań naukowych, co doprowadziło do powstania uniwersytetów. W epoce tej nie znano pojęcia postępu nauki – uważano, że prawda jest już ustalona – dlatego celem działania uniwersytetów było przekazywanie gotowej wiedzy w formie wykładu czy dysputy.

Epoka renesansu to okres wielkiego rozwoju kultury i cywilizacji. Wielkie odkrycia geograficzne czy naukowe przyczyniły się do powstania druku – co oznaczało rewolucję intelektualną. Ważnym narzędziem wykorzystywanym do przekazywania wiedzy stała się książka – podręcznik.

W okresie oświecenia w celach edukacyjnych sięgano natomiast do literatury pięknej, chodzono do licznych bibliotek czy teatrów, korzystano z elementarza i podręczników, także dla nauczycieli. W nielicznych sytuacjach organizowano również wykłady, dyskusje oraz inicjowano prace badawcze.

Przełom XIX i XX w. nazwano „wiekiem pary i elektryczności”. Intensywny rozwój nauki, przemysłu, techniki i medycyny przyczynił się do zwiększenia ludności w miastach i zmiany w systemie kształcenia. Podniesiono efektywność pracy drukarni, co miało wpływ na zmniejszenie kosztów produkcji książek, które w szkolnictwie stały się jeszcze bardziej popularne. Oprócz tego innym środkiem przekazu wiedzy w tym okresie stała się prasa i różnego rodzaju gazety czy czasopisma. Nagły rozwój techniki doprowadził do wynalezienia w 1895 r. kinematografu. Dwa lata później rozpoczęto produkcję urządzeń do kopiowania i wywoływania filmów oraz aparatów filmowych, co przyczyniło się do powstania pierwszej wytwórni filmowej. „Ruchomy obraz” stał się nowym środkiem przekazywania wiedzy.

Współcześnie technologia towarzyszy nam już w prawie każdym obszarze życia. Oprócz telewizji, radia, książek, sztuki czy prasy człowiekowi służą również technologie mobilne. Telefony stacjonarne przerodziły się w smartfony, elektroniczne zegarki, notebooki, tablety, laptopy czy komputery PC. Dla potrzeb współczesnego społeczeństwa wymyślony został Internet – ogólnosiwiatowy system połączeń między urządzeniami, który umożliwia dostęp do książek, filmów, informacji i muzyki.

Dzieci i młodzież coraz częściej sięgają do tych technologii. Widząc, że urozmaica i ułatwia im ona funkcjonowanie oraz że chętnie i skutecznie zdobywają wiedzę drogą elektroniczną, szkoły zaczęły wykorzystywać ją także w edukacji. Tradycyjne tablice zamieniane są na multimedialne, laptopy odgrywają rolę zeszytów, a smartfony książek czy encyklopedii. W wielu placówkach oświatowych i uczelniach wyższych – czerpiąc z całego dorobku technologii – prowadzone są także zajęcia czy wykłady na odległość. Jest to nauczanie wykorzystujące urządzenia, takie jak: laptop, komputer PC, smartfon czy tablet oraz Internet, które wspomagają proces dydaktyczny.

E-learning (w języku polskim określane terminami: nauka na odległość, kształcenie na odległość, zdalna edukacja, nauczanie elektroniczne, e-nauczanie, nauka online, nauczanie hybrydowe) jest wdrażany niemal we wszystkich ogniwach systemu edukacji i szkoleń. Stanowi swoistą rewolucję, której skutki są często porównywane do wpływu, który wcześniej na kształcenie wywarły wynalazienie druku i masowa produkcja książek, przy czym nieporównywalnie szybsze jest tempo rozwoju tej nowej formy nauczania. Niemal codziennie wypróbowuje się jej nowe odmiany. E-learning stał się ważnym stymulatorem zmian w edukacji¹.

Istnieje wiele dokładnych definicji e-learningu. Józef Bednarek wraz z Ewą Lubiną piszą, że

nauczanie zdalne wspierane elektronicznie uważa się za specyficzną formę i organizację kierowanego przez nauczyciela procesu dydaktycznego odbywającego się za pośrednictwem mediów elektronicznych. Nie polega ono na zdobywaniu i dostarczaniu informacji za pośrednictwem Internetu. Nie powinno się go również utożsamiać ze stosowaniem komputera w tradycyjnym procesie nauczania².

Jacek Woźniak e-learning definiuje jako „nauczanie za pomocą różnych metod nauczania, których wspólną cechą jest zastosowanie elektronicznych technik informacyjnych i telekomunikacyjnych”³.

¹ A. Clarke, *E-learning. Nauka na odległość*, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności WKŁ, Warszawa 2007, s. 11.

² J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 89.

³ J. Woźniak, *E-learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 33.

Według Alana Clarke'a jest to natomiast

nowoczesna forma edukacji obejmująca szeroki zakres różnych technik i metod uczenia się. Łączy ona samodzielne zdobywanie wiedzy za pomocą dostępnych elektronicznych środków technicznych z metodami tradycyjnymi, w których uczeń pozyskuje wiadomości od nauczyciela⁴.

Zatem e-learning jest to metoda nauczania, w której nie jest konieczna obecność nauczyciela. Program ten może zawierać dokładnie przygotowane ćwiczenia, prezentacje, artykuły, filmiki itp. Uczeń ma możliwość odtwarzania i wykonywania poleceń w dowolnym miejscu i czasie. Okres trwającej pandemii COVID-19 przyczynił się do usprawnienia nauczania na odległość. Długie kwarantanny, podczas których uczniowie, studenci i nauczyciele byli zmuszeni do pozostania w domach, wpłynęły na znaczny rozwój tejsze metody nauczania. Obecnie umożliwia ona zaliczenie przedmiotu, zdanie kursu czy uzyskanie uprawnień w jakiejś dziedzinie. Z roku na rok system ten staje się coraz popularniejszy i wymyślane są coraz to nowsze platformy czy aplikacje edukacyjne.

Należy wspomnieć również, że człowiek najszybciej uczy się, kiedy wiedza oddziałuje na jego zmysły. Jedni uczą się szybciej, kiedy widzą lub słyszą informacje, a inni, kiedy spróbują je samodzielnie, praktycznie wykorzystać.

Kształcenie na odległość pozwala w pełni wykorzystać dla efektywności nauczania dwa spośród trzech możliwych kanałów sensorycznych: wzrokowy i słuchowy (dotykowo-ruchowy z naturalnych przyczyn nieco słabiej). Pobudzenie wzrokowe przy korzystaniu z elektronicznych materiałów dydaktycznych jest ciągłe – przekaz multimedialny stymuluje kanał wzrokowy wielokrotnie silniej niż nauczanie tradycyjne. Pobudzenie słuchowe zapewnia komunikacja dźwiękowa, tak z komputera, jak i z innymi osobami obecnymi w Sieci. Rozmaitość multimedialnych materiałów dydaktycznych znacząco wspiera proces wielozmysłowego uczenia się oparty na różnych typach inteligencji złożonej: wizualno-przestrzennej, werbalnej, matematyczno-logicznej, muzycznej, intrapersonalnej czy interpersonalnej. Na liście tej zabraknie miejsca jedynie dla inteligencji kinestetycznej, jako że ruch ciała jest w tych warunkach słabo wykorzystywany⁵.

Zatem nie każdy będzie uczył się skutecznie, wykorzystując nauczanie na odległość. Osoby zdobywające wiedzę szybciej poprzez praktykę – wykonywanie ruchu – będą wolniej i mniej skutecznie przyjmowały wiedzę podczas edukacji zdalnej. Łatwiej i efektywniej będą natomiast edukować się wzrokowcy oraz osoby uczące się szybciej poprzez słuchanie informacji.

W Uniwersytecie Łódzkim e-learning obecny jest już od 2000 r. Nauczyciele akademicy stosują tę metodę nauczania do realizacji lub urozmaicenia swoich przedmiotów. Oprócz tego władze Uczelni dzięki platformie zdalnej realizują

⁴ A. Clarke, *E-learning...*, s. 9.

⁵ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość...*, s. 89.

liczne kursy i szkolenia dla studentów oraz pracowników, takie jak szkolenie BHP, kurs praw autorskich, biblioteczny, ogólnouczelniany, pierwszej pomocy czy testy językowe.

Wydział Nauk o Wychowaniu wykorzystuje tę metodę nauczania od roku akademickiego 2012/2013. Początkowo realizowany był w ten sposób tylko jeden przedmiot: Filozoficzne podstawy wychowania. Gdy jednak odnotowano skuteczność tego narzędzia, już w następnym roku prowadzono w ten sposób 11 innych przedmiotów. Z każdym kolejnym rokiem akademickim realizowano coraz więcej innych przedmiotów za pomocą e-learningu. Stał się on wygodną, korzystną, ekonomiczną i skuteczną metodą przekazywania wiedzy. Edukacja zdalna ma wielu zwolenników, lecz duża grupa ludzi dostrzega również jej wady i braki.

Materiał i metoda

Aby poznać opinie studentów na temat edukacji zdalnej, przeprowadzono badania pilotażowe. Zastosowano dobór próby celowy, a badania zostały przeprowadzone audytoryjnie po wybuchu i na początku trwania pandemii COVID-19, w maju 2018 r. na Wydziale Nauk o Wychowaniu w Uniwersytecie Łódzkim. Objęto nimi 127 studentów, w tym 96 kobiet i 31 mężczyzn: 66 studentek ze specjalności pedagogika wieku dziecięcego oraz 61 studentów ze specjalności pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej. Wśród respondentów 97 osób było w wieku 19–22 lat, natomiast 30 osób w wieku 23–26 lat. Wyniki badań ankietowych poddano analizie istotności różnic w teście chi-kwadrat, porównując wartość empiryczną z wartością teoretyczną tekstu⁶.

Celem badań pilotażowych było poznanie opinii studentów pedagogiki na temat kształcenia na odległość oraz stwierdzenie ewentualnych różnic pomiędzy respondentami studiującymi pedagogikę wieku dziecięcego a uczącymi się kultury fizycznej i zdrowotnej.

Przedmiotem badań był stosunek studentów do edukacji zdalnej oraz wady i zalety, jakie w niej dostrzegali.

W związku z przedmiotem badań postawiono następujące główne pytanie badawcze: Jaki jest stosunek badanych studentów do edukacji zdalnej oraz jakie dostrzegają wady i zalety tejże metody nauczania?

Na potrzeby niniejszej pracy sformułowano również następujące pytania szczegółowe:

1. Czy badanych studentów system e-learning zachęcił do dalszej dodatkowej samodzielnej pracy?
2. Czy zajęcia na platformie edukacyjnej ograniczają studentom kontakt z rówieśnikami oraz prowadzącym?
3. Czy zajęcia online są w stanie odpowiedzieć na indywidualne pytania i potrzeby respondentów?

⁶ A. Maszorek-Szymala, *Podstawy statystyki dla studentów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 91.

4. Czy podczas wykładów internetowych przeważa wiedza teoretyczna nad praktyczną?

5. Jakie zalety edukacji przez Internet dostrzegają badani?

6. Czy i jaka istnieje zależność między reprezentowaną specjalnością przez studentów kierunku pedagogika a ich stosunkiem do edukacji zdalnej?

W odniesieniu do problemu głównego i szczegółowych pytań badawczych postawiono dwie hipotezy badawcze:

H1: Zakłada się, że studenci mają negatywny stosunek do edukacji zdalnej.

H2: Istnieje zależność między reprezentowaną specjalnością przez badanych studentów kierunku pedagogika a ich stosunkiem do edukacji zdalnej, tj. studenci pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej częściej niż studentki pedagogiki wieku dziecięcego wskazują wady tejże metody nauczania.

W tym schemacie problematyki badawczej wprowadzono zmienną zależną i niezależną, odpowiednio: stosunek do edukacji zdalnej badanych studentów pedagogiki i rodzaj specjalności (pedagogika wieku dziecięcego, pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej). Wskaźnikami natomiast były: chęć dodatkowej, samodzielnej pracy badanych studentów, kontakt z rówieśnikami i prowadzącym, odpowiedzi na indywidualne pytania i potrzeby respondentów, przewaga wiedzy teoretycznej nad praktyczną podczas zajęć online, zalety edukacji na odległość.

W celu poznania opinii i poglądów wybranej zbiorowości, w której występuje zjawisko nauczania na odległość, do zrealizowania badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Z różnych technik badawczych wybrano technikę ankiety. Narzędziem badawczym jest specjalnie w tym celu skonstruowany, autorski kwestionariusz ankiety zawierający pytania zamknięte i otwarte.

Tabela 1. Charakterystyka badanych osób

| Wyszczególnienie | Pedagogika wieku dziecięcego (PWD) | | Pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej (PKFiZ) | | Ogółem |
|------------------|------------------------------------|-------|---|-------|--------|
| | 19–22 | 23–26 | 19–22 | 23–26 | |
| wiek | 19–22 | 23–26 | 19–22 | 23–26 | – |
| kobiety | 52 | 14 | 21 | 9 | 96 |
| mężczyźni | 0 | 0 | 24 | 7 | 31 |
| ogółem | 52 | 14 | 45 | 16 | 127 |

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki i dyskusja

Jak pisze Bożena Jakubczak:

nauczanie zdalne przez ogólnoswiatową sieć komputerową Internet może przyjmować wiele postaci i być skierowane do wielu osób w różnym wieku i na różnych poziomach kształcenia. Edukacja online jako metoda prowadzenia procesu dydaktycznego, który cechuje brak jedności miejsca, a na ogół także czasu uczestników tego procesu, dotyczy w naszym kraju w zasadzie tylko ludzi dorosłych, tzn. studentów i osób pracujących uzupełniających lub uzyskujących nowe kompetencje⁷.

Z tego względu przeprowadzono badania pilotażowe mające na celu poznanie stosunku studentów do edukacji na odległość.

Tabela 2. System e-learning jako zachęta do dalszej dodatkowej samodzielnej pracy badanych

| Czy system e-learningu zachęcił Cię do dodatkowej pracy? | PWD | PKFiZ | Ogółem |
|--|---|------------|--------------|
| | N (%) | N (%) | N (%) |
| Tak | 18 (27,27) | 9 (14,75) | 27 (21,26) |
| Nie | 48 (72,73) | 52 (85,25) | 100 (78,74) |
| Chi-kwadrat (χ^2) | $\chi^2 = 2,97$, $df = 1$ ($p < 0,05$) | | 127 (100,00) |

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki zawarte w tabeli 2 wskazują na to, że aż 78,74% studentów system e-learning nie zachęcił do dodatkowej samodzielnej pracy, z czego więcej studentów specjalności pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej, niż studentek pedagogiki wieku dziecięcego (85,25% PKFiZ i 72,73% PWD). Zaledwie 21,26% studentów zostało zachęconych, w tym więcej studentek PWD (27,27%) niż studentów PKFiZ (14,75%). Podsumowując uzyskane wyniki badań, nie stwierdzono różnicy istotnej statystycznie pomiędzy badanymi grupami $\chi^2 = 2,97$, $df = 1$ ($p < 0,05$).

Tabela 3. Łatwość w komunikacji z rówieśnikami na platformie edukacyjnej według respondentów

| Czy uważasz, że dzięki zajęciom na platformie edukacyjnej łatwiej można komunikować się z rówieśnikami? | PWD | PKFiZ | Ogółem |
|---|--|------------|--------------|
| | N (%) | N (%) | N (%) |
| Tak | 10 (15,15) | 11 (18,03) | 21 (16,54) |
| Nie | 31 (46,97) | 44 (66,67) | 75 (59,06) |
| Nie wiem | 25 (37,88) | 6 (9,09) | 31 (24,40) |
| Chi-kwadrat (χ^2) | $\chi^2 = 13,77$, $df = 2$ ($p < 0,05$) | | 127 (100,00) |

Źródło: opracowanie własne.

⁷ B. Jakubczak, *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic*, s. 2, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10271/1/BJakubczak2.pdf> (dostęp: 10.02.2022).

Dane dotyczące łatwości w komunikacji respondentów z rówieśnikami podczas zajęć online skłaniają do refleksji. Aż 59,06% badanych uważa, że nie jest łatwiej komunikować się z rówieśnikami, 24,4% nie zastanawiało się nad tym i zaledwie 16,54% uważa, że jest łatwiej zostać w bliskim kontakcie ze znajomymi. Analizując odpowiedzi pod kątem specjalności, to zróżnicowanie zaznacza się w odpowiedziach „Nie” (66,67% PKFiZ do 46,97% PWD) i „Nie wiem” (37,88% PWD do 9,09% PKFiZ). Podsumowując uzyskane wyniki badań, stwierdzono różnice istotne statystycznie pomiędzy badanymi grupami $\chi^2 = 13,77$, $df = 2$ ($p < 0,05$).

Tabela 4. Ograniczenie kontaktu z prowadzącym podczas realizacji wykładów internetowych według ankietowanych

| Czy uważasz, że zajęcia internetowe ograniczają Ci kontakt z prowadzącym? | PWD | PKFiZ | Ogółem |
|---|---|------------|--------------|
| | N (%) | N (%) | N (%) |
| Tak | 29 (43,94) | 28 (45,90) | 57 (44,88) |
| Nie | 18 (27,27) | 24 (39,34) | 42 (33,07) |
| Czasami | 19 (28,79) | 9 (14,75) | 28 (22,05) |
| Chi-kwadrat (χ^2) | $\chi^2 = 4,26$, $df = 2$ ($p < 0,05$) | | 127 (100,00) |

Źródło: opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli 4 potwierdzają to, że zajęcia internetowe ograniczają kontakt z prowadzącym – takie zdanie wyraża aż 44,88% studentów. Przeciwny pogląd ma 33,07% studentów, z czego więcej studentów PKFiZ (39,34%) niż studentek PWD (27,27%), natomiast 22,05% czasami odczuwa taką trudność, w tym większa liczba studentek PWD (28,79%) niż studentów PKFiZ (14,75%). Podsumowując uzyskane wyniki badań dotyczące tego: czy wykłady na odległość ograniczają kontakt z prowadzącym, nie stwierdzono różnicy istotnej statystycznie pomiędzy badanymi grupami $\chi^2 = 4,26$, $df = 2$ ($p < 0,05$).

Tabela 5. Odpowiedź badanych studentów na pytanie: *Czy zajęcia online odpowiadają na indywidualne pytania i potrzeby respondentów?*

| Czy zajęcia online są w stanie odpowiedzieć na Twoje indywidualne pytania i potrzeby? | PWD | PKFiZ | Ogółem |
|---|---|------------|--------------|
| | N (%) | N (%) | N (%) |
| Tak, znajduję odpowiedź na każde pytanie | 21 (31,82) | 21 (34,43) | 42 (33,07) |
| Na wiele pytań nie uzyskałem odpowiedzi | 35 (53,03) | 29 (47,54) | 64 (50,39) |
| Nie, na żadne pytanie nie uzyskałem odpowiedzi | 10 (15,15) | 11 (18,03) | 21 (16,54) |
| Chi-kwadrat (χ^2) | $\chi^2 = 0,41$, $df = 2$ ($p < 0,05$) | | 127 (100,00) |

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki zawarte w tabeli 5 wskazują, że aż 50,39% ankietowanych nie uzyskuje odpowiedzi na wiele pytań podczas zajęć realizowanych przez Internet. Zaledwie 33,07% badanych otrzymuje odpowiedź na każde pytanie, a 16,54% nie uzyskuje odpowiedzi na żadne z pytań. Zróznicowanie między specjalnościami nie zaznacza się oraz nie stwierdza się różnicy istotnej statystycznie pomiędzy badanymi grupami $\chi^2 = 0,41$, $df = 2$ ($p < 0,05$).

Tabela 6. Przewaga wiedzy teoretycznej nad praktyczną podczas zajęć internetowych według respondentów

| Czy uważasz, że podczas wykładów internetowych przeważa wiedza teoretyczna nad praktyczną? | PWD | PKFiZ | Ogółem |
|--|------------|-------------|--------------|
| | N (%) | N (%) | N (%) |
| Tak | 28 (42,42) | 21 (34,43) | 49 (38,58) |
| Tak i przeszkadza mi to | 14 (21,21) | 18 (29,51) | 32 (25,20) |
| Tak, lecz nie przeszkadza mi to | 13 (19,70) | 17 (27,87) | 30 (23,62) |
| Nie | 11 (16,67) | 2 (3,28) | 13 (10,24) |
| Nie i przeszkadza mi to | 0 (0,00) | 2 (3,28) | 2 (1,57) |
| Nie, lecz nie przeszkadza mi to | 0 (0,00) | 1 (1,52) | 1 (0,79) |
| Ogółem | 66 (100) | 61 (100,00) | 127 (100,00) |

Źródło: opracowanie własne.

Wart uwagi jest fakt, że 38,58% respondentów uważa, że podczas wykładów internetowych przeważa wiedza teoretyczna nad praktyczną. Aż 25,2% ankietowanych stwierdza, iż przeważa i przeszkadza im ten fakt, natomiast 23,62% twierdzi, że przeważa, lecz nie przeszkadza im to. Zaledwie 10,24% badanych podaje, że teoria nie przeważa nad praktyką, w tym 16,67% studentek PWD i 3,28% studentów PKFiZ oraz 1,57%, że nie przeważa i przeszkadza im to oraz 0,79%, że nie przeważa i im to przeszkadza.

Osoby, które dostrzegają zalety edukacji przez Internet, najczęściej wymieniają: oszczędność czasu (23,53% wskazań), naukę w dowolnym miejscu i czasie (22,06% wskazań), ekonomię (13,24% wskazań), stały dostęp do wykładów (10,29% wskazań), łatwiejszą naukę (5,88% wskazań), brak tremy (4,41% wskazań), lepsze skupienie na wykładach (2,94% wskazań), możliwość robienia wielu rzeczy jednocześnie (1,47% wskazań). Więcej studentek PWD niż studentów PKFiZ uważa, że dzięki takim wykładom zaoszczędza się czas (34,21% wskazań studentek PWD do 10,71% wskazań studentów PKFiZ). W stosunku do studentów pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej zdecydowanie więcej studentek pedagogiki dziecięcej łatwiej uczy się dzięki takim wykładom (0% wskazań studentów PKFiZ do 10,53% wskazań studentek PWD). Studenci PKFiZ natomiast w większej liczbie (21,43% wskazań) niż studentki PWD (7,89% wskazań) doceniają ekonomię tego systemu oraz brak tremy (10,71% wskazań do 0% wskazań studentek PWD).

Tabela 7. Rodzaje zalet edukacji przez Internet dostrzegane przez ankietowanych

| Jakie dostrzegasz zalety edukacji przez Internet? | PWD | PKFiZ | Ogółem |
|---|------------|-----------|------------|
| | N (%) | N (%) | N (%) |
| Oszczędność czasu | 13 (34,21) | 3 (10,71) | 16 (23,53) |
| Nauka w dowolnym miejscu i czasie | 9 (23,68) | 6 (21,43) | 15 (22,06) |
| Nie trzeba dojeżdżać na wykłady (ekonomia) | 3 (7,89) | 6 (21,43) | 9 (13,24) |
| Stały dostęp do wykładów | 3 (7,89) | 4 (14,29) | 7 (10,29) |
| Łatwiej się uczyć | 4 (10,53) | 0 (0,00) | 4 (5,88) |
| Brak tremy | 0 (0,00) | 3 (10,71) | 3 (4,41) |
| Można lepiej skupić się na wykładach | 0 (0,00) | 2 (7,14) | 2 (2,94) |
| Można robić wiele rzeczy jednocześnie | 1 (2,63) | 0 | 1 (1,47) |
| Osoby, które nie rozwinęły odpowiedzi | 5 (13,16) | 6 (21,43) | 11 (16,18) |

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przedstawionych wyników badań, będących odpowiedzią na podstawowe pytania badawcze, można stwierdzić, iż hipotezy badawcze zostały potwierdzone, tj. studenci mają negatywny stosunek do edukacji zdalnej oraz istnieje zależność między specjalnościami a stosunkiem do edukacji zdalnej – studenci pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej częściej niż studentki pedagogiki wieku dziecięcego wskazują wady tejsze metody nauczania.

Powyższe wyniki są zbieżne z wybranymi wynikami badań innych autorów oraz mogą stanowić ich uzupełnienie.

Wyniki badań przeprowadzonych w lutym 2021 r. przez zespół Miłosza W. Romaniuka i Joanny Łukasiewicz-Wieleby potwierdzają wyniki badań własnych. Skierowane były one do nauczycieli akademickich oraz studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Miały na celu poznanie refleksji i doświadczeń badanych, będących efektem kilku miesięcy pracy i nauki zdalnej. Do realizacji badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz dwa kwestionariusze ankiety, po jednym dla każdej z grup. W badaniu wzięło udział 486 studentów, w tym 93% kobiet i 6,5% mężczyzn.

Studenci poproszeni o podanie zalet, jakie dostrzegają w edukacji zdalnej, najczęściej wymieniaли: brak konieczności dojazdu na zajęcia (48,39%), dobra organizacja czasu i sposobu realizacji procesu uczenia się (45,45%), oszczędność czasu (31,45%), wygoda i komfort pracy zdalnej (26,41%, w tym mniejszy wstyd i komfort psychiczny), oszczędności finansowe (9,48%), dostęp do różnych materiałów potrzebnych do uczenia się (7,06%).

Studenci wypowiedzieli się także na temat wad zdalnej edukacji. Wyniki te znowo potwierdzają rezultaty badań pilotażowych własnych. Dla większości studentów problemem okazuje się brak kontaktu z ludźmi (69,15%), w tym z wykładowcą (33,06%) i z rówieśnikami (26,81%), kwestie techniczne (31,05%), brak motywacji (6,25%),

mniej zaangażowanie (4,84%), brak kształcenia umiejętności praktycznych (5,24%), trudniejsze uczenie się (2,22%), problemy zdrowotne związane z długotrwałym spędzaniem czasu przed komputerem (13,91%), a 11,09% zaś badanych nie podobają się egzaminy przeprowadzane w formie zdalnej. Ponadto 5,85% studentów dostrzega trudności komunikacyjne, w tym brak informacji zwrotnych⁸.

Kolejne badania również są zbieżne z wynikami badań własnych. Marzena Chrost wraz ze Sławomirem Chrostem na przełomie maja i czerwca 2021 r. przeprowadzili kwerendę mającą na celu poznanie opinii studentów na temat zdalnego nauczania w czasie trwania pandemii COVID-19. Wzięło w niej udział 172 studentów kierunków pedagogicznych. W tych badaniach empirycznych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankiety oraz wykorzystano kwestionariusz SWOT. Wyniki badań wskazują, że nauczanie w formie zdalnej ma zarówno pozytywne, jak i negatywne strony. Według badanych studentów najczęściej wymienianymi pozytywnymi aspektami nauczania zdalnego po raz kolejny są: oszczędność czasu (33,7%), indywidualne zarządzanie czasem (19,7%), nauka w domu (15,6%), indywidualne uczenie się (15,1%), wygoda (13,9%), redukcja kosztów (8,1%), dostęp do materiałów (6,9%). Ponadto 7,5% respondentów uważa, że nauczanie zdalne nie ma mocnych stron.

Najczęściej wymieniane wady to: nadmiar materiałów i prac do przygotowania (54,6%), problemy techniczne (37,7%), ograniczony bezpośredni kontakt międzyludzki (22%), słaba jakość zajęć i brak rzetelności w ich prowadzeniu (15,1%), brak motywacji do nauki (5,8%)⁹.

Inne, zbieżne i zarazem uwzględniające stosunek badanych do dalszej pracy z wykorzystaniem e-learningu sondaże przedstawia Karolina Chrabąszcz na przykładzie opinii studentów Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie. Na pytania zawarte w ankiecie udzieliło odpowiedzi 158 studentów kierunków: Zarządzanie oraz Turystyka i Rekreacja. Za największe korzyści edukacji zdalnej respondenci znów uznawali: dogodność miejsca i czasu (85%), indywidualizację (50%), brak kosztów dojazdu i redukcja czasu na dojazd (41%). Wadami tej edukacji jest natomiast: brak kontaktu z prowadzącym (64%), mała możliwość współpracy z innymi uczestnikami (42%), konieczność posiadania dużej motywacji (36%), niezbędność posiadania optymalnego sprzętu oraz łącza internetowego (33%).

Co ciekawe, aż 89% biorących udział w badaniu popiera tę formę nauczania, w tym 75% wyraża chęć kontynuowania nauki w trybie blended learning, 15% chciałoby się edukować wyłącznie w trybie zdalnym, 10% tylko w trybie stacjonarnym i za ledwie 11% jest zdecydowanie przeciwna kontynuowaniu edukacji na odległość¹⁰.

⁸ M. W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Raport z badań: Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19, z perspektywy różnych doświadczeń*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 38–41.

⁹ M. Chrost, S. Chrost, *Online learning during the pandemic in the experience of future teachers*, „Quarterly Journal Fides Et Ratio” 2021, no. 3 (47), s. 582–588, <https://fidesetratio.com.pl/ojs/index.php/FetR/article/view/859/676> (dostęp: 10.02.2022).

¹⁰ K. Chrabąszcz, *Wykorzystanie e-learningu w procesie kształcenia studentów*, „Zeszyty Naukowe MSE w Tarnowie” 2011, nr 1 (17), s. 55–66, <https://doi.org/10.25944/znmwse.2011.01.5566> (dostęp: 26.05.2022).

Anna Waligóra w artykule pt. *Dydaktyka zdalna w czasach pandemii COVID-19 – opinie studentów, wnioski, implikacje praktyczne. Raport z badań* prezentuje wyniki badań własnych, przeprowadzonych na przełomie marca i kwietnia 2021 r. na próbie 507 losowo wybranych studentów polskich szkół wyższych. Celem sondażu było poznanie refleksji studentów na temat kształcenia realizowanego w trybie zdalnym. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy, natomiast z uwagi na sformułowane problemy badawcze miały charakter opisowo-wyjaśniający. Zostały one przeprowadzone z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego oraz techniki ankiety.

Zdecydowana większość studentów (41,6%) oceniła swoje zaangażowanie jako przeciętne. Zaangażowanie własne jako wysokie określiło 30,6% badanych. Bardzo wysoko oceniło swoje zaangażowanie 14,6% badanych, a jako niskie 10,3%. 3% ankietowanych przyznało, iż zaangażowanie własne ocenia na poziomie bardzo niskim. Ponadto 53,1% badanych przyznało, że ich motywacja uległa obniżeniu podczas edukacji na odległość¹¹.

Główne problemy pojawiające się podczas takiej edukacji dotyczą dostępu do Internetu, awarii sprzętu czy braku oprogramowania.

Badani zwracali również uwagę na takie niedogodności, jak: wymagania stawiane przez prowadzących, silny stres, wyczerpanie, deficyt snu, krępująca konieczność włączenia kamery, brak zdobywania praktycznego doświadczenia, trudność w znalezieniu spokojnego miejsca do nauki, rozproszenie spowodowane tym, że inni domownicy również przebywają w domu, nadto brak kontaktu z grupą, zbyt krótkie przerwy rozdzielające zajęcia, monotoność zajęć, trudność w opanowaniu materiału bez zajęć praktycznych, problemy ze skupieniem się z uwagi na mnogość rozpraszających bodźców, brak motywacji¹².

Oprócz tych niedogodności studenci dostrzegli także pozytywne aspekty edukacji realizowanej w trybie zdalnym, w tym wiele kompetencji interpersonalnych, takich jak: przystosowanie się do zmiany (46,6%), samodzielność (45,4%), zarządzanie wolnym czasem (41,4%), samodyscyplina (38,9%), dobra organizacja pracy (34,7%), obsługa nowoczesnych technologii (31%), praca pod presją czasu (30%), otwartość na nowe rozwiązania (23,7%), komunikatywność (22,7%) czy kreatywność (20,9%).

Problematyka badawcza ukierunkowana była również na diagnozę potrzeb studentów w zakresie kontynuowania zajęć realizowanych w formie zdalnej. 46% badanych przyznało, iż oczekuje jak najszybszego powrotu na zajęcia stacjonarne.

¹¹ A. Waligóra, *Dydaktyka zdalna w czasach pandemii COVID-19 – opinie studentów, wnioski, implikacje praktyczne. Raport z badań*, s. 123, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/133/kie13306.pdf> (dostęp: 22.02.2022).

¹² Tamże, s. 124.

Jednak 34,7% dobrze czuje się w obecnej sytuacji, (...) a 62,8% badanych podkreśla, że wyraża zainteresowanie realizacją części zajęć w formie zdalnej w przyszłości¹³.

Respondenci postulowali również kwestie wymagające w ich ocenie udoskonalenia w ramach realizowanej dydaktyki zdalnej. Według nich prowadzący powinni jasno określić zasady realizacji nauczania zdalnego (50,1%), dostosować ilość materiałów do jednostki zajęć (60,7%), podnieść swoje kompetencje w zakresie umiejętności posługiwania się narzędziami technologii komunikacyjnej i informacyjnej (54,4%), poprawić jakość prowadzonych zajęć (42,6%), ulepszyć jakość udostępnianych materiałów dydaktycznych (32,9%), budować relacje oparte na szacunku wobec studenta (32,7%), udoskonalić formę przeprowadzania egzaminów i zaliczeń (31,6%), komunikatywność (28,6%)¹⁴.

Wyniki badań własnych wraz ze zbieżnymi i uzupełniającymi wynikami badań innych autorów stanowią obszerny i cenny materiał badawczy, który może posłużyć do wprowadzenia wielu zmian ukierunkowanych na udoskonalanie zdalnie realizowanej dydaktyki akademickiej, aby uczynić ją skuteczniejszą i efektywniejszą w odczuciu prowadzących, ale przede wszystkim studentów.

Wnioski

1. Większość respondentów ma negatywny stosunek do edukacji na odległość. Znaczącej liczby studentów system e-learning nie zachęca do dalszej samodzielnej pracy, w tym więcej studentów specjalności kultura fizycznej i zdrowotnej niż studentek pedagogiki wieku dziecięcego.

2. W opinii ankietowanych, zajęcia prowadzone z wykorzystaniem Internetu znacznie ograniczają kontakt z rówieśnikami (tak uważa więcej studentów pedagogiki specjalności kultura fizyczna i zdrowotna niż studentek pedagogiki wieku dziecięcego) oraz prowadzącymi przedmioty, co skutkuje brakiem odpowiedzi na potrzeby i nurtujące pytania studentów.

3. Znaczna liczba studentów uważa, że podczas realizacji zajęć online przeważa wiedza teoretyczna nad praktyczną. Co więcej, 1/4 ankietowanych przeszkadza ten fakt, natomiast 24% nie przeszkadza. W obu wypadkach wyraża taką opinię więcej studentów pedagogiki specjalności kultura fizyczna i zdrowotna niż studentek pedagogiki wieku dziecięcego – te zaś w większej liczbie twierdzą, iż wiedza teoretyczna nie przeważa nad wiedzą praktyczną przekazywaną podczas zajęć. Może to być spowodowane tym, że studentki pedagogiki wczesnoszkolnej szybciej uczą się, tylko czytając informacje teoretyczne, studenci zaś pedagogiki kultura fizycznej i zdrowotnej lepiej zapamiętują informacje przekazywane w sposób praktyczny, oddziałujące na większą liczbę zmysłów.

¹³ Tamże, s. 126.

¹⁴ Tamże, s. 125.

4. Zaletami edukacji zdalnej okazują się: oszczędność czasu, nauka w dowolnym miejscu i czasie, ekonomia, stały dostęp do wykładów, łatwiejsza nauka, brak tremy, lepsze skupienie na wykładach, możliwość robienia wielu rzeczy jednocześnie.

Przedstawione doświadczenia badanych studentów nabyte poprzez uczestnictwo w zdalnym nauczaniu wskazują, iż należy podjąć jeszcze wiele kroków, które trzeba by wprowadzić do praktyki codziennej edukacji akademickiej. Należy konstruktywnie wykorzystać te dobre cechy edukacji na odległość wymieniane przez studentów i tym samym starać się eliminować problemy i zagrożenia. Sformułowane wnioski stanowią pewne przypuszczenia, które mogą stać się punktem wyjścia do dalszych refleksji czy też szerszych badań dotyczących kształcenia na odległość. Jak pisze J. Witkowski:

zdalne nauczanie to dyscyplina, której wszyscy dopiero się uczymy (prawie nikt z nas nie uczył dotychczas wyłącznie zdalnie). Podobnie jest z organizacją zdalnego nauczania – nie mamy w tym zakresie doświadczeń ani sprawdzonych rozwiązań. Przynajmniej to przed sobą, bądźmy dla siebie wyrozumiali, dajmy sobie przyzwolenie na popełnianie błędów i poprawianie ich. Uratować może nas w tej sytuacji tylko spokój i otwarta komunikacja pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi¹⁵.

Piśmiennictwo

- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Chrabąszcz K., *Wykorzystanie e-learningu w procesie kształcenia studentów*, „Zeszyty Naukowe MSE w Tarnowie” 2011, nr 1 (17), <https://doi.org/10.25944/znmwse.2011.01.5566>
- Chrost M., Chrost S., *Online learning during the pandemic in the experience of future teachers*, „Quarterly Journal Fides Et Ratio” 2021, no. 3 (47), <https://fidesratio.com.pl/ojs/index.php/FetR/article/view/859/676> (dostęp: 10.02.2022).
- Clarke A., *E-learning. Nauka na odległość*, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności WKŁ, Warszawa 2007.
- Jakubczak B., *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1027/1/BJakubczak2.pdf> (dostęp: 10.02.2022).
- Maszorek-Szymala A., *Podstawy statystyki dla studentów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Romaniuk M. W., Łukasiewicz-Wieleba J., *Raport z badań: Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19, z perspektywy różnych doświadczeń*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021.
- Waligóra A., *Dydaktyka zdalna w czasach pandemii COVID-19 – opinie studentów, wnioski, implikacje praktyczne. Raport z badań*, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/133/kie13306.pdf> (dostęp: 22.02.2022).
- Witkowski J., *Organizacja zdalnego nauczania*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020.
- Woźniak J., *E-learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

¹⁵ J. Witkowski, *Organizacja zdalnego nauczania*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 92.

Anna Makarczuk*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-11>

Rodzice wobec problemu wad postawy ciała i aktywności fizycznej dzieci z klas I–III szkoły podstawowej

Streszczenie. Celem badań była próba oceny poziomu wiedzy i świadomości rodziców dzieci z początkowych klas szkoły podstawowej na temat zaburzeń statyki ciała oraz aktywności fizycznej. Badania przeprowadzono w latach 2017–2019 na terenie Łodzi. Poddano im rodziców dzieci z pięciu szkół podstawowych, reprezentujących pięć dzielnic miasta. Zastosowano w nich metodę sondażu diagnostycznego. Łącznie uzyskano 521 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy ankiety. Badani rodzice tylko w ok. 1/3 liczby wszystkich przypadków odpowiadali prawidłowo na pytania dotyczące charakterystyki wad postawy i ich diagnozy. Jednakże w większości mają świadomość znaczenia aktywności fizycznej dla prawidłowego rozwoju dziecka oraz dbają o korygowanie postawy ciała na co dzień.

Słowa kluczowe: wady postawy, edukacja wczesnoszkolna

Parents Towards the Problem of Body Posture Defects and Physical Activity of Children from Grades 1–3 of Primary School

Abstract. The aim of the study was to assess the level of knowledge and awareness of parents of children from the first grades of primary school about body static disorders and physical activity. The research was carried out in the years 2017–2019 in Lodz. Parents of children from five primary schools, representing five districts of the city, were subjected to them. The study used the diagnostic survey method. In total, 521 correctly completed questionnaires were obtained. The surveyed parents only in about 1/3 of all cases answered correctly the questions about the characteristics of posture defects and their diagnosis. However, most of them are aware of the importance of physical activity for the proper development of the child and they take care of correcting body posture every day.

Keywords: postural defects, early childhood education

* Anna Makarczuk – dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu, Al. Rodziny Scheiblerów 2, 90-128 Łódź, e-mail: anna.makarczuk@now.uni.lodz.pl

Wstęp

Prawidłowa postawa ciała jest czynnikiem warunkującym harmonijny rozwój fizyczny i psychiczny dziecka. Współcześnie coraz więcej jest opracowań, które pokazują związki pomiędzy aktywnością fizyczną a zdrowiem, w tym właśnie postawą ciała dzieci i młodzieży¹. W naszym społeczeństwie wzrasta świadomość „konieczności ruchu”, a momentem, który pokazał dobitnie, jak ważny dla naszego organizmu jest systematyczny wysiłek fizyczny, był pierwszy okres pandemii COVID-19 i związane z nim obostrzenia, a w szczególności praca i nauka zdalna². Długotrwale przyjmowana, często niedbała, pozycja siedząca negatywnie wpływa na wiele układów i narządów naszego ciała, zaburzając ich pracę. Procesy te są powolne, trudno zauważalne w perspektywie dnia czy tygodnia, ale niestety mogą doprowadzić do dużych dolegliwości i problemów zdrowotnych nawet w młodym wieku^{3 4}.

Cel badań, materiał i metoda

Celem badań była próba oceny stanu wiedzy i świadomości rodziców dzieci z początkowych klas szkoły podstawowej na temat wad postawy oraz aktywności fizycznej.

Dla potrzeb niniejszego opracowania sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom wiedzy i świadomości badanych na temat wad postawy?
2. Czy badani rodzice podejmują działania profilaktyczne w zakresie wad postawy?
3. Czy badani rodzice mają świadomość korzyści płynących z uprawiania aktywności fizycznej przez ich dzieci?

Badania przeprowadzono w latach 2017–2019 na terenie Łodzi. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a w niej technikę ankietową. Kwestionariusze wypełnili rodzice dzieci ze szkół podstawowych (klas I–III) ze wszystkich dzielnic Łodzi: Śródmieścia (SP 111), Łodzi Górnej (SP 29), Widzewa (SP 34), Polesia (SP 44) i Bałut (SP 55). Łącznie uzyskano 521 prawidłowo wypełnionych ankiet. Autorski kwestionariusz ankiety zawierał 25 pytań, w większości zamkniętych. Pytania dotyczyły różnych aspektów związanych z problematyką występowania wad postawy, a także aktywnością fizyczną dzieci.

¹ A. Makarczuk, M. Kowalewski, *Physical activity and body posture of younger school children in the opinion of parents*, „Journal of Education, Health and Sport” 2020, t. 10, nr 12, s. 138–150.

² M. Tomecka, *Pandemiczne dylematy wychowania fizycznego*, [w:] J. E. Kowalska, A. Makarczuk, A. Maszorek-Szymala, A. Kaźmierczak (red.), *Współczesne problemy kultury fizycznej i zdrowotnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022, s. 21–34.

³ K. Starret, *Skazany na biurko*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2019, s. 41–50.

⁴ A. Jegier, *Wysiłek fizyczny w wybranych chorobach*, [w:] J. Górski (red.), *Fizjologia wysiłku i treningu sportowego*, PZWL, Warszawa 2011, s. 220–234.

Badani rodzice stanowili grupę dosyć jednorodną pod względem wykształcenia (wyższe 68%, średnie 24%, zawodowe 8%), pracy zawodowej (93% jest aktywnych) oraz oceny swojej sytuacji materialnej (bardzo dobra i dobra ponad 70% wskazań).

Wyniki badań

W kwestionariuszu ankiety sformułowano pytania mające na celu sprawdzenie znajomości podstawowych pojęć i objawów związanych z zaburzeniami postawy. Niezależną część stanowiły pytania o to, jakie działania podejmują badani rodzice w celu zapobieżenia wystąpieniu wad postawy u dziecka lub, w sytuacji zdiagnozowanej wady, korekcji istniejącego już zaburzenia. W tej puli część stanowiły pytania o ilość i rodzaj podejmowanej przez dzieci aktywności fizycznej. Wiedza pozyskana na podstawie analizy zebranego materiału badawczego przedstawia bardzo ciekawy obraz i może stanowić podstawę do dalszych działań, zarówno badawczych, jak i praktycznych.

W związku z faktem, iż zaburzenia postawy często mają swe źródło w wadliwym ustawieniu stóp i kolan, zapytano badanych o to, czy potrafią rozpoznać takie zmiany. W tabeli 1 przedstawiono zestawienie odpowiedzi na pytanie dotyczące przyczyn nierównomiernego ścierania podeszwy obuwia przez dziecko. Ponad 1/3 badanych (36%) prawidłowo wiąże fakt starcia wewnętrznej części obcasa z możliwością wystąpienia koślawości pięt lub kolan u dziecka. Niestety w większości wskazania rodziców były błędne i dotyczyły płaskostopia (które nie wpływa na asymetrię obciążeń, choć często wiąże się z koślawością pięt) oraz szpotawości pięt lub kolan. Jak wiadomo w takim wypadku podeszwa bardziej obciążona jest po stronie zewnętrznej.

Tabela 1. Objaw ścierania obuwia po wewnętrznej stronie obcasa i jego przyczyny w opinii badanych rodziców

| Wyszczególnienie | N (%) |
|-----------------------------|------------------|
| Płaskostopie podłużne | 89 (17,08) |
| Płaskostopie poprzeczne | 105 (20,16) |
| Koślawość pięt i/lub kolan | 187 (35,89) |
| Szpotawość pięt i/lub kolan | 140 (26,87) |
| RAZEM | 521 (100) |

Źródło: opracowanie własne.

Rodziców zapytano również o to, jakie odchylenia w obrębie stopy rozumieją pod pojęciem płaskostopia (tabela 2). Prawidłową odpowiedź wskazało 31% badanych. Aż 42% ankietowanych określiło płaskostopie jako nadmierne wysklepienie stóp, co jest całkowitym przeciwieństwem płaskostopia. Pozostałe wskazania

to „zmiany napięcia mięśni podeszwowych” (14%) oraz „zniekształcenie palców stopy” (13%). W tym pierwszym wypadku moglibyśmy uznać odpowiedź za prawidłową, ponieważ mięśnie podeszwowe często są osłabione w tej wadzie. Nie jest to jednak jej jedyna cecha i nie stanowi właściwego wyróżnika.

Tabela 2. Pojęcie płaskostopia wg badanych rodziców

| Wyszczególnienie | N (%) |
|-------------------------------------|------------------|
| Obniżenie łuków stopy | 161 (31,90) |
| Zniekształcenie palców stopy | 68 (13,05) |
| Nadmierne wysklepienie stóp | 219 (42,03) |
| Zmiany napięcia mięśni podeszwowych | 73 (14,01) |
| RAZEM | 521 (100) |

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym aspektem oceny postawy ciała jest umiejętność dostrzeżenia wszelkich zmian o charakterze asymetrycznym (barki, miednica). Jest to bowiem objaw mogący świadczyć o rozwijającej się u dziecka skoliozie. Zaburzenie to, o ciągle nieznannej etiologii, nawet współcześnie przysparza dużych trudności terapeutycznych i jest czynnikiem mogącym w bardzo drastyczny sposób zmniejszać wydolność organizmu oraz powodować zaburzenia pracy organów wewnętrznych. Jest też, przy znacznym stopniu zaawansowania, odchyleniem mocno zniekształcającym sylwetkę i negatywnie wpływającym na psychikę dziecka.

W tabeli 3 przedstawiono zestawienie odpowiedzi ankietowanych na pytanie dotyczące objawu, jakim jest asymetryczne ustawienie barków. Nierówne ustawienie barków, odstawanie jednej łopatki, asymetria w obrębie szyi najczęściej są objawem bocznego wygięcia kręgosłupa w odcinku piersiowym, a ich obserwacja stanowi podstawę w procesie wykrywania skolioz.

W większości badani nie umieli odpowiedzieć na to pytanie prawidłowo. Tylko 31% wskazało na powiązanie tego objawu z bocznym skrzywieniem kręgosłupa. Pocięszający jest jednak fakt, że aż 45% rodziców wiąże taką zmianę z występowaniem u dziecka wady postawy, co daje nadzieję, że w takiej sytuacji szukaliby pomocy u lekarza ortopedy lub fizjoterapeuty.

Tabela 3. Objaw asymetrycznego ustawienia barków wg badanych rodziców

| Wyszczególnienie | N (%) |
|--|------------------|
| Świadczy o: występującej wadzie postawy | 234 (44,91) |
| występującej skoliozie | 162 (31,09) |
| chorobie zwyrodnieniowej kręgosłupa | 83 (15,93) |
| pogłębieniu kifozy piersiowej | 42 (8,07) |
| RAZEM | 521 (100) |

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno w poprawie jakości naszego stylu życia, jak i w procesie zapobiegania wadom postawy niezwykle ważnym czynnikiem jest codzienna dbałość o zachowanie prawidłowej sylwetki oraz aktywność fizyczna. Czynniki te w znacznym stopniu ograniczają niebezpieczeństwo wystąpienia zaburzeń postawy ciała i związanych z nimi dolegliwości, najczęściej w obrębie kręgosłupa i stawów biodrowych.

Badani rodzice zostali poproszeni o wskazanie rodzaju aktywności fizycznej, którą podejmuje ich dziecko w ramach zajęć pozaszkolnych. Było to pytanie otwarte. W poniższej tabeli zestawiono odpowiedzi ankietowanych (tabela 4). Zwraca uwagę fakt, iż ponad 30% dzieci nie podejmuje żadnej aktywności fizycznej poza szkołą. Największą popularnością cieszy się pływanie (29,9%). Często wskazywanymi formami były też: piłka nożna (15,9%), sztuki walki (9%), różne formy tańca (8,8%) oraz akrobatyka sportowa (4,6%).

Tabela 4. Rodzaje podejmowanej przez dzieci aktywności fizycznej

| Wyszczególnienie | N (%) |
|--------------------------------------|-------------|
| Pływanie | 156 (29,94) |
| Piłka nożna | 83 (15,93) |
| Sztuki walki | 47 (9,02) |
| Taniec (różne formy) | 46 (8,82) |
| Akrobatyka sportowa | 24 (4,61) |
| Jazda na rowerze | 15 (2,87) |
| Lekkoatletyka | 12 (2,30) |
| Tenis ziemny | 12 (2,30) |
| Jazda na rolkach | 8 (1,53) |
| Gimnastyka artystyczna | 4 (0,77) |
| Koszykówka | 4 (0,77) |
| Jazda konna | 4 (0,77) |
| Siatkówka | 3 (0,57) |
| Łyżwiarstwo | 1 (0,19) |
| Jazda na desce | 1 (0,19) |
| Żeglarstwo | 1 (0,19) |
| Nordic walking | 1 (0,19) |
| Brak dodatkowej aktywności fizycznej | 159 (30,52) |

* Odsetki nie zliczają się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną dyscyplinę sportu

Źródło: opracowanie własne.

Nawyki prawidłowej postawy ciała najintensywniej kształtuje się w okresie dorastania. Aby go „wzmocnić”, oprócz dbałości o dobrze funkcjonujący układ mięśniowy, ważne jest ciągłe zwracanie uwagi na to, jak siedzimy w szkole, w pracy czy przy odrabianiu lekcji. Zwłaszcza w sytuacji, gdy wada postawy jest już stwierdzona, oprócz prawidłowo i systematycznie prowadzonej gimnastyki korekcyjnej kluczowe jest zapewnienie dziecku optymalnych warunków do pracy, unikanie długotrwałych pozycji statycznych i częsta korekcja sylwetki przed lustrem.

W pytaniu o to, czy rodzice zwracają dziecku uwagę na przyjmowaną pozycję i jej prawidłowość, badani uzyskali najlepszy wynik. W ponad 90% wypadków odpowiedzieli twierdząco, przy czym 56% czyni to często, a 35% od czasu do czasu (tabela 5). Bardzo rzadko zwraca uwagę na postawę dziecka 8% ankietowanych, a w ogóle nie zwraca na ten aspekt uwagi tylko 1% rodziców. Liczby te wskazują na dużą troskę rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym o prawidłową postawę ciała w różnych czynnościach dnia codziennego. Osobną kwestią pozostaje pytanie, czy oprócz zwracania uwagi są w stanie dobrze skorygować sylwetkę dziecka.

Tabela 5. Korygowanie postawy ciała dziecka przez rodziców podczas różnych czynności w ciągu dnia

| Wyszczególnienie | N (%) |
|-------------------|------------------|
| Dosyć często | 289 (55,47) |
| Od czasu do czasu | 181 (34,74) |
| Bardzo rzadko | 42 (8,06) |
| Nie zwracam uwagi | 4 (0,77) |
| RAZEM | 521 (100) |

Źródło: opracowanie własne.

Aby skutecznie przeciwdziałać zagrożeniu, jakim jest pogorszenie postawy dziecka, opiekunowie muszą znać czynniki, które negatywnie wpływają na układ ruchu. Ankietowani mieli do wyboru różne czynniki, a ich zadaniem było wskazać ten najważniejszy – o największej sile oddziaływania (tabela 6). Na pierwszym miejscu uplasował się brak ćwiczeń (23%), na drugim długie siedzenie przed komputerem (21%), na trzecim noszenie ciężkiego tornistra oraz zaburzenia mięśniowe (po 16%). Dalsze miejsca zajęły złe nawyki posturalne (13%) oraz uwarunkowania genetyczne (11%). Wyniki te wskazują, że badani rodzice w większości wypadków mają świadomość zagrożeń dla postawy ciała i zdrowia dzieci wynikających z siedzącego trybu życia i niskiej aktywności ruchowej.

Przeprowadzona analiza badań ankietowych pozwoliła na sformułowanie odpowiedzi na postawione w opracowaniu pytania badawcze.

Poziom wiedzy i świadomości badanych na temat wad postawy nie jest zbyt wysoki. Rodzice w większości nie potrafią prawidłowo określić, na czym polega

konkretna wada postawy ani jak można ją wstępnie zdiagnozować. Dotyczy to w szczególności odchyień w obrębie kończyn dolnych oraz bocznych skrzywień kręgosłupa.

Tabela 6. Najważniejsze czynniki wpływające negatywnie na postawę ciała dzieci w opinii rodziców

| Wyszczególnienie | N (%) |
|-----------------------------------|------------------|
| Długie siedzenie przed komputerem | 109 (20,92) |
| Noszenie ciężkiego tornistra | 83 (15,93) |
| Złe nawyki posturalne | 69 (13,24) |
| Brak ćwiczeń | 120 (23,03) |
| Zaburzenia mięśniowe | 83 (15,93) |
| Geny | 57 (10,95) |
| RAZEM | 521 (100) |

Źródło: opracowanie własne.

W zakresie profilaktyki wad ankietowani wykazali pewne zaangażowanie. Większość rodziców zwraca uwagę swojemu dziecku na prawidłowość postawy przyjmowanej w ciągu dnia. Ponad 2/3 badanych organizuje swoim dzieciom dodatkowe zajęcia ruchowe. W znacznym odsetku jest to pływanie. Najwięcej rodziców jako najważniejszy czynnik negatywnie wpływający na postawę ciała wskazało brak ćwiczeń. To świadczy o wysokiej świadomości badanych co do korzyści, jakie daje rosnącemu organizmowi wysiłek fizyczny.

Dyskusja

Badania podejmujące próbę oceny poziomu wiedzy i świadomości polskiego społeczeństwa na temat wad postawy ciała i ich profilaktyki są prowadzone od końca lat 90. XX w. W wielu wypadkach ocena ta wypadła negatywnie⁵. Autorka niniejszego opracowania wielokrotnie podejmowała ten temat⁶. Na tej podstawie może stwierdzić, iż poziom wiedzy rodziców dzieci w wieku przedszkolnym

⁵ D. Piaszczyk, B. Sokołowska, T. Samoszuk, *Zadania rodziców i pielęgniarki w profilaktyce i korekcji wad postaw u dzieci*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia” 2003, t. 58, Suppl. XIII, 18 Sectio D, s. 458–465; A. Jankowicz-Szymańska, B. Nowak, Ł. Słomski, *Wiedza rodziców na temat wad postawy ciała*, „Fizjoterapia” 2010, nr 18 (2), s. 44–55; M. Biskup, K. Marczewski, *Ocena wiedzy o wadach postawy kręgosłupa i ich skutkach wśród maturzystów i studentów*, „Fizjoterapia. Zamojskie Studia i Materiały” 2011, t. XIII, z. 1 (34), s. 23–26.

⁶ A. Makarczuk, *The level of school children's parent's knowledge about postural defects*, „Journal of Education Health Sciences” 2014, t. 4, nr 13, s. 382–393; A. Makarczuk, *Rodzice wobec problemu wad postawy ciała dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Nowocień, K. Zuchora, *Praktyczny i teoretyczny wymiar aktywności fizycznej i sportu dla wszystkich*, Fundacja Centrum Edukacji

i wczesnoszkolnym systematycznie wzrasta. Przeważnie nie jest zbyt wysoki, jeśli chodzi o fachowe nazewnictwo czy diagnozę. Niemniej świadomość, jakie znaczenie ma prawidłowa postawa ciała oraz aktywność fizyczna dla harmonijnego rozwoju dziecka, jest już dość powszechna w naszym społeczeństwie. Poniżej przedstawiono w skrócie wybrane wyniki badań prowadzonych w ostatnich kilkunastu latach, w różnych ośrodkach w Polsce.

Grupę 388 rodziców z 18 szkół podstawowych z całej Polski poddała badaniom Agnieszka Jankowicz-Szymańska. Były to sondaże dotyczące nie tylko wiedzy na temat wad postawy, lecz także poziomu aktywności fizycznej oraz sposobów spędzania wolnego czasu przez dzieci⁷. Z przeprowadzonych badań wynika, że aż 45% rodziców nie potrafi wymienić żadnej z wad, niecałe 15% potrafi scharakteryzować plecy okrągłe, a jedynie 8% umie podać poprawną definicję skoliozy. Niemal 79% rodziców uważa, że ich dzieci wystarczająco aktywnie spędzają czas wolny, chociaż w zorganizowanych formach aktywności fizycznej bierze udział niecałe 24% z nich. Zdaniem autorów, mimo iż coraz więcej mówi się o problemie wad postawy ciała, wiedza rodziców na ten temat jest wciąż bardzo mała. Jednocześnie odsetek stwierdzonych wad postawy u dzieci badanych rodziców wynosi ponad 35%.

W badaniach Diany Piaszczyk, Barbary Sokołowskiej i Teresy Samoszuk z 2003 r. dokonano podobnych obserwacji⁸. Autorki oceniły częstość występowania odchyień postawy ciała wśród grupy 100 dzieci oraz przeprowadziły ankietę z ich rodzicami. Najczęściej diagnozowaną wadą była skolioza i zaburzenia symetrii tułowia – 56% przypadków. Wyniki badania sondażowego wykazały, że wiedza rodziców na temat profilaktyki, przyczyn i wykrywania wad postawy u dzieci jest niezadowolająca.

Niski poziom wiedzy i świadomości rodziców w zakresie profilaktyki i korekcji wad postawy u dzieci potwierdzają badania Doroty Maciąg i in.⁹ przeprowadzone w 2014 r. na terenie Ostrowca Świętokrzyskiego. Autorki stwierdziły, że tylko nieliczni badani rodzice wiedzą, czym charakteryzuje się prawidłowa postawa ciała. Również bardzo mała jest grupa osób, które potrafią wymienić z nazwy różne wady postawy inne niż skolioza. W większości badani nie potrafią podać żadnych przyczyn powstawania zaburzeń w obrębie sylwetki dziecka. Pozytywną informacją, zgodną z wynikami niniejszych badań, jest natomiast fakt, iż rodzice deklarują częste zwracanie uwagi na postawę dziecka podczas różnych statycznych czynności domowych, takich jak odrabianie lekcji, spożywanie posiłków czy oglądanie telewizji.

W ostatnim czasie na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego powstało kilka prac magisterskich podnoszących problem wiedzy i świadomości

Olimpijskiej, AWF, Warszawa 2015, s. 353–362; A. Makarczuk, M. Kowalewski, *Physical activity and body posture...*, s. 138–150.

⁷ A. Jankowicz-Szymańska, B. Nowak, Ł. Słomski, *Wiedza rodziców...*, s. 44–55.

⁸ D. Piaszczyk, B. Sokołowska, T. Samoszuk, *Zadania rodziców i pielęgniarki...*, s. 458–465.

⁹ D. Maciąg, M. Cichońska, K. Kucharska i in., *Wiedza rodziców na temat wad postawy u dzieci jako element promocji zdrowia*, [w:] D. Maciąg, M. Cichońska (red.), *Spoleczne i zdrowotne uwarunkowania promocji zdrowia*, WSBiP, Ostrowiec Świętokrzyski 2014, s. 71–82.

rodziców na temat wad postawy u dzieci. W 2019 r. obroniona została praca pt. „Poziom wiedzy rodziców na temat wad postawy w obrębie kończyn dolnych u dzieci – koślawość i szpotawość kolan”, autorstwa Kingi Duszki. Autorka poddała badaniom grupę 100 rodziców z terenu Krakowa oraz Nowego Sącza. Badania miały charakter ankietowy. We wnioskach stwierdzono, że:

wiedza rodziców na temat definicji koślawości i szpotawości kolan jest niewielka. Rodzice nie wykazali się również zadowalającą świadomością na temat czynników ryzyka, profilaktyki i leczenia koślawości i szpotawości kolan. Blisko połowa ankietowanych nie ma wiedzy na temat konsekwencji, jakie niosą za sobą wady postawy. Większość badanych nie nadzoruje ćwiczeń dziecka w domu oraz nie ma świadomości, jakie ćwiczenia korekcyjne powinny wykonywać dzieci z wadami w obrębie kończyn dolnych¹⁰.

Nieco innych spostrzeżeń dostarczyła praca Anety Warmuz-Buckiej, dotycząca wiedzy rodziców na temat profilaktyki zaburzeń postawy ciała u dzieci¹¹. W badaniu ankietowym uczestniczyło 209 osób, w większości kobiet. Stwierdzono, iż wiedza rodziców na temat profilaktyki wad postawy jest zadowalająca. Znaczna część rodziców jest świadoma szkodliwości określonych czynników wpływających na postawę ciała. Niemniej wiele dzieci sporo czasu w ciągu dnia spędza w pozycji siedzącej. Co ciekawe autorka stwierdza następującą zależność: „im większa miejscowość zamieszkania i im wyższe wykształcenie rodziców, tym dłużej dzieci spędzają czas w pozycji siedzącej”¹². Pozytywne jest natomiast to, że prawie wszyscy rodzice (96%) zwracają uwagę swym dzieciom na zachowanie prawidłowej postawy podczas siedzenia. Wydaje się, iż jest to jedno z najczęściej deklarowanych, pozytywnych zachowań rodziców w różnych badaniach.

Sondaże Magdaleny Kokoszczuk z 2021 r. przedstawiają pozytywny obraz wiedzy rodziców na temat wad postawy¹³. Poziom wiedzy rodziców na temat profilaktyki skolioz został oceniony jako wysoki. Znaczna część rodziców była świadoma wagi problemu, jakim jest leczenie bocznych skrzywień kręgosłupa, co więcej w większości ankietowani przeprowadzili badania profilaktyczne u swoich dzieci. Ponadto autorka wykazała, że im wyższe wykształcenie rodzica tym wyższy jest poziom wiedzy i świadomość istniejących zagrożeń.

Interesujące badania odnośnie do poziomu wiedzy polskiego społeczeństwa na tematy aktywności ruchowej i postawy ciała opracowali Monika Biskup i Krzysztof Marczewski¹⁴, które przeprowadzili wśród 120 studentów pedagogiki,

¹⁰ K. Duszka, „Poziom wiedzy rodziców na temat wad postawy w obrębie kończyn dolnych u dzieci – koślawość i szpotawość kolan”, praca magisterska, promotor: J. Zyznawska, UJ, Wydział Nauk o Zdrowiu, Kraków 2019.

¹¹ A. Warmuz-Bucka, „Ocena wiedzy rodziców na temat profilaktyki zaburzeń postawy ciała u dzieci”, praca magisterska, promotor: T. Maicki, UJ, Wydział Nauk o Zdrowiu, Kraków 2019.

¹² Tamże.

¹³ M. Kokoszczuk, „Ocena stanu wiedzy rodziców na temat występowania skolioz u dzieci”, praca magisterska, promotor: M. Bałowska-Trybulec, UJ, Wydział Nauk o Zdrowiu, Kraków 2021.

¹⁴ M. Biskup, K. Marczewski, *Ocena wiedzy o wadach...*, s. 23–26.

fizjoterapii i maturzystów z Zamościa. Wykazali oni, że wiedza respondentów jest niewystarczająca, przy czym studenci fizjoterapii uzyskali istotnie lepsze wyniki niż studenci pedagogiki i maturzyści. Nie stwierdzono znacznych różnic w zakresie posiadanej wiedzy między studentami pedagogiki i maturzystami. Autorzy podkreślili potrzebę uwzględniania w programach liceów i studiów na kierunkach pedagogicznych omawiania tematów obejmujących kształtowanie prawidłowej postawy ciała.

Podsumowanie i wnioski

Znajomość podstawowych objawów charakterystycznych dla poszczególnych wad postawy oraz zasad zapobiegania przeciążeniom kręgosłupa w życiu codziennym wydaje się istotnie ważna dla współczesnych rodziców. Profilaktyka powinna „wyprzedzać” leczenie, a dobrze zorganizowany ruch i wysiłek fizyczny są najlepszym sposobem na zapobieganie niekorzystnym zmianom w postawie ciała.

Stąd w obliczu ciągle niedostatecznego poziomu wiedzy i świadomości rodziców, pomimo wyraźnej poprawy, bardzo ważna pozostaje kwestia uświadamiania, doksztalcania i specjalistycznej pomocy w zakresie organizacji i kontroli procesu doskonalenia postawy ciała dzieci.

Ważną rolę odgrywa tutaj nauczyciel wychowania fizycznego oraz edukacji wczesnoszkolnej. Ma on możliwość obserwacji dziecka podczas różnych czynności np. pisania, rysowania, zabawy, w ruchu czy na pływalni. Jeżeli zna wczesne objawy różnych odchyśleń i poinformuje o tym opiekunów dziecka, jest duża szansa, że zostaną wdrożone odpowiednie działania profilaktyczno-lecznicze. Nauczyciel powinien również umieć tak poprowadzić zajęcia ruchowe dla młodszych dzieci, aby nie tylko kształtować cechy motoryczne, lecz także umiejętność przyjmowania i utrzymania prawidłowej postawy ciała; zadbać o codzienne „zwrócenie uwagi na postawę”, świadomość własnego ciała oraz takie ćwiczenia, które pomogą dziecku w zachowaniu dbałości o całą sylwetkę.

Piśmiennictwo

- Biskup M., Marczewski K., *Ocena wiedzy o wadach postawy kręgosłupa i ich skutkach wśród maturzystów i studentów*, „Fizjoterapia. Zamojskie Studia i Materiały” 2011, t. XIII, z. 1 (34).
- Duszka K., „Poziom wiedzy rodziców na temat wad postawy w obrębie kończyn dolnych u dzieci – koślawość i szpotawość kolan”, praca magisterska, promotor: J. Zyznawska, UJ, Wydział Nauk o Zdrowiu, Kraków 2019.
- Jankowicz-Szymańska A., Nowak B., Słomski Ł., *Wiedza rodziców na temat wad postawy ciała*, „Fizjoterapia” 2010, nr 18 (2).
- Jegier A., *Wysiłek fizyczny w wybranych chorobach*, [w:] J. Górski (red.), *Fizjologia wysiłku i treningu sportowego*, PZWL, Warszawa 2011.
- Kokoszcyk M., „Ocena stanu wiedzy rodziców na temat występowania skolioz u dzieci”, praca magisterska, promotor: M. Barłowska-Trybulec, UJ, Wydział Nauk o Zdrowiu, Kraków 2021.

- Maciąg D., Cichońska M., Kucharska K. i in., *Wiedza rodziców na temat wad postawy u dzieci jako element promocji zdrowia*, [w:] D. Maciąg, M. Cichońska (red.), *Społeczne i zdrowotne uwarunkowania promocji zdrowia*, Wydawnictwo WSBiP, Ostrowiec Świętokrzyski 2014.
- Makarczuk A., *Rodzice wobec problemu wad postawy ciała dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Nowocień, K. Zuchora (red.), *Praktyczny i teoretyczny wymiar aktywności fizycznej i sportu dla wszystkich*, Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej, AWF, Warszawa 2015.
- Makarczuk A., *The level of school children's parent's knowledge about postural defects*, „Journal of Education Health Sciences” 2014, t. 4, nr 13.
- Makarczuk A., Kowalewski M., *Physical activity and body posture of younger school children in the opinion of parents*, „Journal of Education, Health and Sport” 2020, t. 10, nr 12.
- Piaszczyk D., Sokołowska B., Samoszuk T., *Zadania rodziców i pielęgniarstwa w profilaktyce i korekcji wad postaw u dzieci*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia” 2003, t. 58, Suppl. XIII, 18 Sectio D.
- Starret K., *Skazany na biurko*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2019.
- Tomecka M., *Pandemiczne dylematy wychowania fizycznego*, [w:] J. E. Kowalska, A. Makarczuk, A. Maszorek-Szymala, A. Kaźmierczak (red.), *Współczesne problemy kultury fizycznej i zdrowotnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022.
- Warmuz-Bucka A., „Ocena wiedzy rodziców na temat profilaktyki zaburzeń postawy ciała u dzieci”, praca magisterska, promotor: T. Maicki, UJ, Wydział Nauk o Zdrowiu, Kraków 2019.

Bartłomiej Lassek*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-12>

Rola pływania i ćwiczeń w wodzie w korekcji wad postawy

Streszczenie. Artykuł obejmuje teoretyczne rozważania nad rolą pływania i ćwiczeń w wodzie w korekcji wad postawy. Omówione zostały czynniki wpływające na organizm człowieka przebywający w wodzie, zagadnienia z zakresu występujących wad postawy, podstawowe sposoby diagnozy wad postawy, ćwiczenia przygotowujące do ćwiczeń w wodzie i na lądzie, elementy klasyfikacji ćwiczeń w pływaniu korekcyjnym oraz ich krótka charakterystyka. Przytoczono również badania innego autora dotyczące znaczenia pływania zawodniczego na korekcję wad postawy oraz wyniki badań innych autorów o wadach postawy wynikających z charakteru pracy i czynników powstałych przez pandemię COVID-19. Do badania wykorzystano metodę analizy dokumentów, a więc dokonano przeglądu literatury. Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie badawcze: czy pływanie i ćwiczenia w wodzie odgrywają istotną rolę w korekcji wad postawy? Badania mają charakter pilotażowy. Wyniki badań obejmują wnioski uzyskane na podstawie analizy dostępnych dokumentów.

Słowa kluczowe: pływanie, wady postawy, korektywa, ćwiczenia w wodzie

The Role of Swimming and Pool Exercises in the Correction of Postural Defects

Abstract. The article covers theoretical considerations of the role of swimming and water exercises in the correction of postural defects. It discusses the factors affecting the human body while in the water, issues in the field of postural defects that occur, basic ways of diagnosing postural defects, exercises to prepare for exercises in water on land, elements of classification of exercises in corrective swimming and their brief characteristics. A study by another author on the effect of competitive swimming on the correction of postural defects is cited. Additionally, for the purpose of this article other authors' study on the postural defects caused by the type of work and factors resulting from COVID-19 pandemic were used. The method of document analysis was used for the study, so the literature was reviewed. An attempt was made to answer the research question: do swimming and water exercises play an important role in the correction of postural defects? The research is a pilot study. The results of the study cover conclusions obtained from the analysis of available documents.

Keywords: swimming, postural defects, correction, water exercises

* Bartłomiej Lassek – mgr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu, Al. Rodziny Scheiblerów 2, 90-128 Łódź, e-mail: bartlomiej.lassek@now.uni.lodz.pl

Wstęp

Woda towarzyszy ludziom od zarania dziejów. Społeczeństwo potrzebowało tysiące lat, aby nauczyć się sprawnie poruszać w wodzie oraz poznać jej zbawienny wpływ na zdrowie człowieka. Odpowiednio opracowane metody pływania oddziałują zarówno na ekonomię ruchu, jak i na poprawę ogólnego stanu psychofizycznego. Człowiek jest naturalnie predysponowany do uprawiania pływania, co sprawia, że zajmować się tą aktywnością może prawie każdy. Pływanie i aktywność fizyczna w wodzie są jedną z najbardziej popularnych i atrakcyjnych form rekreacyjnej aktywności ruchowej¹. Pływanie przyczynia się do bycia osobą pracowitą, zahartowaną oraz sprawną nie tylko na pływalni, lecz także w życiu codziennym (funkcjonalność w pracy, w sklepie, podczas remontu). Aktywność fizyczna według Józefa Drabika „uznawana jest za jeden z pozytywnych mierników zdrowia człowieka, zazwyczaj im wyższy jej poziom, tym lepsze zdrowie”². Zdaniem Edwarda T. Howley i B. Don Franksa³.

celem sprawności fizycznej jest pozytywne zdrowie fizyczne, które warunkuje małe ryzyko wystąpienia problemów zdrowotnych. W opinii najbardziej aktualnych trendów tak rozumiana sprawność fizyczna ma być źródłem i warunkiem satysfakcjonującego życia, a nie tylko celem samym w sobie – osiągniętym w działaniu ruchowym⁴.

Warto rozpocząć proces edukacji jak najwcześniej, ponieważ pływanie zapobiega powstawaniu wad postawy, jednocześnie oddziałując na harmonijny rozwój układu mięśniowego, nieszablonowo odciążając stawy. Warto zauważyć różnicę pomiędzy pływaniem a ćwiczeniami w wodzie. Intuicyjnie można stwierdzić, iż termin „pływanie” wskazuje na sam akt poruszania się w wodzie, jednak czy każdy sposób poruszania się w wodzie wpływa pozytywnie na układ mięśniowo-szkieletowy człowieka? Termin „ćwiczenia w wodzie” oznacza „czynność wykonywaną i powtarzaną w celu opanowania jakiejś umiejętności”⁵. Przyniesiona definicja kierunkuje na zamierzony sposób opanowywania umiejętności oraz jej powtarzania w celu osiągnięcia rezultatu, a w tym wypadku korekcji wad postawy. Jeżeli pływanie i wykonywanie ćwiczeń w wodzie wpływa na korekcję wad

¹ W. Łubkowska, M. Szark-Eckardt, *Korygowanie postawy ciała poprzez pływanie i ćwiczenia w wodzie*, Wydawnictwo Remedia, Bydgoszcz 2015, s. 25.

² J. Drabik, *Aktywność, sprawność i wydolność fizyczna jako mierniki zdrowia człowieka*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 1997, s. 239.

³ E. T. Howley, B. D. Franks, *Health Fitness Instructors. Handbook*, Human Kinetics, Champaign, IL 1997, s. 26.

⁴ J. Derbich, *Aktywność ruchowa dla zdrowia w każdym wieku*, [w:] D. Umiastowska (red.), *Aktywność ruchowa ludzi w każdym wieku*, Wydawnictwo Promocyjne „Albatros”, Szczecin 2016, s. 5–14; T. Frołowicz, *Ku edukacji zdrowotnej: Karta sprawności i zdrowia*, [w:] I. Murawow (red.), *Zdrowie: istota, diagnostyka i strategie zdrowotne*, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001, s. 198–203.

⁵ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/ćwiczenie.html> (dostęp: 11.01.2023).

postawy, należy odpowiedzieć na pytanie: na jakie wady postawy oddziałuje pływanie i wykonywanie ćwiczeń w wodzie oraz czy ćwiczenie korekcyjne wpływając pozytywnie na jeden układ, nie działa negatywnie na drugi układ w łańcuchu kinematycznym człowieka? Najlepiej uczyć się pod okiem instruktora-trenera po to, by wiedzę i umiejętności pozyskane na zajęciach mogły towarzyszyć adeptowi pływania w każdej wolnej chwili. Z pływania leczniczego wyodrębnił się odłam dotyczący pływania korekcyjnego⁶. „Pływanie lecznicze związane jest z wykorzystaniem środowiska wodnego oraz umiejętności pływania dla celów rehabilitacji ruchowej”⁷. Jest to wiedza istotna, która przynajmniej w podstawowym zakresie przyda się każdemu instruktorowi zwłaszcza na pływalni, ale również i poza nią. Każda osoba niezależnie od wieku przychodzi na zajęcia jako niezbadany obiekt, któremu można pomóc lub go skrzywdzić (najczęściej w sposób nieświadomy przez brak właściwej wiedzy). Osoby uczęszczające na basen często nie zdają sobie sprawy z istoty problemu. Słyszą w wiadomościach, w trakcie rozmów lub w innych okolicznościach o pozytywnym wydźwięku sportu pływackiego na układ mięśniowo-szkieletowy, lecz pływają lub wykonują ćwiczenia bezwiednie, to znaczy bez teoretycznego i fachowego oparcia. Piśmiennictwo omówione w niniejszym opracowaniu może naprowadzić każdego zainteresowanego czytelnika na właściwą drogę ku bezpiecznej poprawie zdrowia poprzez pływacką praktykę oraz wskazać użyteczność tej wiedzy w czasach współczesnych. Postęp cywilizacyjny przynosi wiele korzyści, choć niestety nie we wszystkich dziedzinach życia. W ostatnim dziesięcioleciu dało się zaobserwować tendencję do obniżania się sprawności fizycznej Polaków, która poskutkowała coraz częstszym występowaniem wad postawy oraz chorób wynikających z braku wystarczającej ilości ruchu⁸. Pływanie korekcyjne zdaje się bardzo dobrym sposobem na kompensację braków w obszarze ruchu po dwuletnim okresie pandemii COVID-19, który również przyczynił się do pogorszenia dobrych nawyków sportowych, jak i sprawności fizycznej wśród Polaków⁹.

Problemem badawczym dla niniejszej pracy jest określenie istoty pływania i ćwiczeń w wodzie wobec korekcji wad postawy oraz odpowiedzenie na pytanie: czy pływanie i ćwiczenia w wodzie odgrywają istotną rolę w korekcji wad postawy?

Wstępne rozważania pozwalają na zdefiniowanie celu opracowania, który obejmuje studia literaturowe o pływaniu i ćwiczeniach w wodzie oddziałujących na korekcję wad postawy oraz determinantach wpływających na istotność takich aktywności w dzisiejszych czasach.

⁶ J. Kołodziej, *Pływanie korekcyjne*, Wydawnictwo AWF, Kraków 1989, s. 8–9.

⁷ W. Łubkowska, M. Szark-Eckardt, *Korygowanie postawy ciała...*, s. 27.

⁸ Raport MultiSport Index 2019: Aktywnie po zdrowie. Badanie aktywności fizycznej oraz sportowej Polaków, https://www.benefitsystems.pl/o-nas/biuro-prasowe/raport/?tx_news_pi1%5B-news%5D=5928&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=3d858b8b8a92487dff75fc188097c9fe (dostęp: 11.01.2023).

⁹ Raport „Aktywność fizyczna i żywienie dzieci w czasie pandemii”, zrealizowany w ramach programu „Lekkoatletyka dla każdego!” Polskiego Związku Lekkiej Atletyki i Nestlé Polska, wskazuje, że tygodniowa aktywność dzieci spadła o 33%, <https://raportcsr.pl/pandemia-ograniczyla-aktywnosc-fizyczna-dzieci-o-ponad-30-proc/> (dostęp: 11.01.2023); <https://www.wfzawf.pl/> (dostęp: 11.01.2023).

Przedmiotem niniejszego artykułu jest przegląd literatury obejmujący zagadnienia z zakresu pływania korekcyjnego. Badanie dokumentów zastosowano w celu zgromadzenia materiału empirycznego i odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Jak pisze Wojciech Czakon: „przegląd literatury to nie prelude do badań właściwych, ale odrębna metoda badawcza. Rygor metodologiczny tego badania wpływa przecież na jakość wniosków, a dalej na poprawność stawianych hipotez czy interpretacji badań empirycznych”¹⁰.

Na podstawie przeglądu literatury adekwatnej do postawionych założeń i celu pracy zostaną przedstawione główne motywacje dotyczące pływania korekcyjnego i ćwiczeń korekcyjnych w wodzie [przykłady ćwiczeń, budowa lekcji i ich wpływ na ciało człowieka (wady postawy), skuteczność (błędy), znaczenie, bezpieczeństwo]. Przegląd literatury charakteryzuje jakościowe podejście do tezy, jednak są to rozważania teoretyczne. W przyszłości warto posłużyć się wynikami badań innych autorów w nowoczesnej literaturze i oprzeć się na rezultatach ich pracy z zakresu pływania korekcyjnego wpływającego na kompensację wad postawy.

Na podstawie przeglądu literatury o pływaniu korekcyjnym temat należy podzielić na części dotyczące wpływu środowiska wodnego na organizm człowieka, bezpieczeństwa zajęć w wodzie, wad postawy ciała i sposobów ich korekcji, pływackich ćwiczeń korekcyjnych, błędów w pływaniu korekcyjnym, budowy lekcji pływania korekcyjnego, pływania wyczynowego i jego wpływu na kształtowanie się krzywizn kręgosłupa oraz współczesnych motywów podejmowania aktywności korekcyjnej w wodzie.

W ujęciu definicyjnym Józef Kołodziej pływanie korekcyjne określa jako:

ćwiczenia w środowisku wodnym w pozycji poziomej, zachowujące charakter ruchów lokomocyjnych, w których grupa mięśni o zaburzonym napięciu mięśniowym jest poddana działaniu korekcyjnemu.

Ten sam autor ćwiczenia w środowisku wodnym określa mianem „pływackich ćwiczeń korekcyjnych”¹¹. Bogdan Czabański i Mirosław Fiłon¹² proponują nazwę pływanie kompensacyjno-korekcyjne, podkreślając, że jego kompensacyjno-korekcyjna funkcja dotyczy przede wszystkim dzieci oraz młodzieży szkolnej we wszystkich przypadkach odchyień w rozwoju fizycznym, potocznie i często nazbyt łatwo określanych jako niedorozwiniętych fizycznie bądź niesprawnych. Autorzy uznają pływanie kompensacyjno-korekcyjne jako wyrównanie niedostatków fizyczno-ruchowych u dzieci z otyłością, z wadami wzroku i słuchu, dzieci, które były wyłączone z normalnego wychowania fizycznego z powodu przewlekłych chorób, dzieci z wadami serca oraz dzieci reumatycznych.

¹⁰ W. Czakon, *Metodyka systematycznego przeglądu literatury*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2011, s. 1.

¹¹ J. Kołodziej, *Pływanie korekcyjne...*, s. 9.

¹² B. Czabański, M. Fiłon, K. Piwowarczyk, *Pływanie zdrowotne i kompensacyjno-korekcyjne*, [w:] B. Czabański, M. Fiłon, *Elementy teorii pływania*, Skrypty Akademii Wychowania Fizycznego, Wydawnictwo AWF, Wrocław 1991, s. 315–329.

Pływanie korekcyjne dotyczy wszystkich osób prowadzących zajęcia oraz uczestniczących w lekcjach ruchowych w wodzie niezależnie od wieku. Uczestników pływania korekcyjnego można podzielić ze względu na:

- a) wiek, doświadczenie, wiedzę prowadzącego,
- b) występowanie, zaawansowanie wady postawy u ćwiczącego,
- c) wiek i zaawansowanie ćwiczącego,
- d) działania profilaktyczne – osoby zdrowe, które ćwiczą, przeciwdziałając wystąpieniu wad postawy.

Dużą rolę podczas diagnozowania ćwiczących (podmiotu w praktyce) odgrywa tzw. karta badań (metryczka), która zawiera w sobie wszystkie niezbędne dane, takie jak: imię i nazwisko, adres, etiologia skrzywienia, forma skrzywienia, data urodzenia, numer szkoły, kierunek i miejsce skrzywienia, liczba łuków skrzywienia, rentgen (stopień skrzywienia, kąt skrzywienia, ustawienie miednicy), wysokość ciała, masa ciała, obwód klatki piersiowej (wdech, wydech), pojemność życiowa płuc, uwagi – zalecenia¹³ (rycina 1).

Wzór karty badań
pływania korekcyjno-leczniczego

Nr ewidencyjny chorego.....

KARTA BADANIA

Imię i nazwisko.....
 Data urodzenia.....
 Adres.....
 Nr szkoły.....
 Etiologia skrzywienia.....
 Kierunek i miejsce skrzywienia.....
 Forma skrzywienia.....
 Liczba łuków skrzywienia.....

| Rentgen: Stopień skrzywienia (I, II, III, IV) Kąt skrzywienia Ustawienie miednicy (a, b, w) | Data badania | | | | |
|--|--------------|--|--|--|--|
| | | | | | |
| Wysokość ciała | | | | | |
| Masa ciała | | | | | |
| Obwód klatki piersiowej: wdech–wydech | | | | | |
| Pojemność życiowa płuc | | | | | |
| Uwagi i zalecenia | | | | | |

Rycina 1. Wzór karty badań pływania korekcyjno-leczniczego

Źródło: W. Iwanowski, *Pływanie korekcyjno-lecznicze w przypadkach bocznych skrzywień kręgosłupa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997, s. 9.

¹³ W. Iwanowski, *Pływanie korekcyjno-lecznicze w przypadkach bocznych skrzywień kręgosłupa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997, s. 9.

Inny podział dotyczy wpływu uprawiania pływania na kształtowanie się fizjologicznych krzywizn kręgosłupa. Uwzględniając taką zależność, należy podzielić ćwiczących na:

- a) uprawiających pływanie w celach rekreacyjno-zdrowotnych,
- b) uprawiających sport pływacki o charakterze zawodowym/wyczynowym.

W ramach najbardziej ogólnego założenia należy przyjrzeć się wpływowi środowiska wodnego na organizm człowieka. W literaturze wyróżniane są: czynnik termiczny oraz czynniki mechaniczne działające na organizm w wodzie. Czynnik termiczny to „reakcja organizmu człowieka na działanie wody, która związana jest z warunkami termicznymi – czyli wynika z temperatury wody”¹⁴. Wyróżniamy wodę o temperaturze:

- zimnej (8–20 stopni Celsjusza),
- chłodnej (21–27 stopni Celsjusza),
- letniej (28–33 stopni Celsjusza),
- ciepłej (34–37 stopni Celsjusza),
- gorącej (38–42 stopni Celsjusza).

Woda zbliżona do temperatury ciała człowieka nie powoduje wyraźnych odczuć. O bodźcu termicznym, czyli reakcji układów i narządów ustroju, decyduje różnica temperatury oddziaływania od temperatury obojętnego punktu cieplnego (temperatury ciała). W taki sposób woda wpływa na układ krążenia, naczynia krwionośne, czynność serca, ciśnienie krwi, krew – kąpiele całkowite, zabiegi miejscowe, układ oddechowy, układ nerwowy, nerki, wydzielanie potu, gruczoły przewodu pokarmowego, mięśnie szkieletowe oraz przemianę materii. Wymienione czynniki zostały zaprezentowane w tabeli 1¹⁵.

Z punktu widzenia pływania korekcyjnego na podstawie zaprezentowanej tabeli 1, można zaplanować zajęcia w wodzie o temperaturze mającej przynieść jak najbardziej korzystne rezultaty na rzecz określonego celu.

Wśród czynników mechanicznych obowiązujących w środowisku wodnym wymieniamy: wypór hydrostatyczny, ciśnienie hydrostatyczne, ciśnienie hydrodynamiczne, lepkość, spójność, przyczepność wody i napięcie powierzchniowe. Wypór hydrostatyczny wynika z prawa Archimidesa, które wybrzmiewa, iż „na ciało zanurzone w cieczy działa siła wyporu równa wartościom ciężarowi płynu wypartego przez to ciało”¹⁶. Przy osłabieniu układu mięśniowo-szkieletowego, w warunkach odciążających można zatem przeprowadzić ćwiczenia wspomagające oraz oporowe. Ciśnienie hydrostatyczne ułatwia wydech oraz jest prawem utrudniającym wdech. Może być wykorzystywane do korekcji wad klatki piersiowej¹⁷. Spójność i lepkość wody natomiast polega na powstawaniu sił oporu przeciwko ruchom wewnętrznym, zatem odgrywa dużą rolę przy lokomocji w wodzie. Wszystkie te zależności wprowadzają w świat możliwości środowiska wody na korekcję wad postawy. Błędnym założeniem byłoby twierdzenie, że w wodzie nie ukrywa się zdrowotny potencjał dla ludzkiego organizmu.

¹⁴ S. Owczarek, *Korekcja wad postawy – pływanie i ćwiczenia w wodzie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 8.

¹⁵ T. Mika, *Fizykoterapia*, PZWL, Warszawa 1996, s. 54.

¹⁶ S. Owczarek, *Korekcja wad postawy...*, s. 14.

¹⁷ Tamże, s. 17.

Tabela 1. Wpływ kąpiele wodnych o różnej temperaturze na układy i narządy ustroju

| | Krótkotrwałe kąpiele w zimnej wodzie | Kąpiele w wodzie ciepłej | Kąpiele w wodzie gorącej |
|--|---|--|---|
| Naczynia krwionośne powierzchowne | skurcz naczyń skórnych z następowym ich rozszerzeniem | rozszerzenie naczyń skóry i naczyń podskórnych | krótkotrwałe zwężenie naczyń z następowym ich rozszerzeniem |
| Naczynia krwionośne głębokie | odczyn drogą odruchową zgodnie z prawem Dastre-Morata* | | |
| Czynność serca | zwolniona | przyspieszona | |
| Ciśnienie krwi | podwyższone | obniżone | |
| Krew – kąpiele całkowite – zabiegi miejscowe | zwiększenie liczby krwinek czerwonych i białych we krwi naczyń obwodowych | bez zmian | zagęszczenie krwi na skutek obfitego pocenia się |
| Układ oddechowy | zwolnienie i pogłębienie oddechu | przyspieszenie i spłycenie oddechu | przyspieszenie i spłycenie oddechu |
| Układ nerwowy | wzrost pobudliwości obwodowych nerwów czuciowych i ruchowych | obniżenie pobudliwości | większe obniżenie pobudliwości |
| Nerki | wzmoczenie czynności wydzielniczej | | może wystąpić zmniejszenie czynności wydzielniczej |
| Wydzielanie potu | zmniejszone lub zahamowane | wzmoczone | silnie wzmoczone |
| Gruzoły przewodu pokarmowego | zwiększone wydzielanie | zmniejszone wydzielanie | |
| Mięśnie szkieletowe | wzmoczenie napięcia | zmniejszenie napięcia | znaczne zmniejszenie napięcia |
| Przemiana materii | wzmoczenie w celu wyrównania utraty ciepła | znaczne wzmoczenie | wzmoczenie |

* Po zwężeniu naczyń obwodowych następuje rozszerzenie wielkich naczyń klatki piersiowej i jamy brzusznej, natomiast rozszerzeniu naczyń obwodowych towarzyszy zwężenie naczyń jamy brzusznej i klatki piersiowej.

Źródło: T. Mika, *Fizykoterapia*, PZWL, Warszawa 1996, s. 54.

Najprawdopodobniej najbardziej istotnym czynnikiem warunkującym powodzenie wszelkiej aktywności w wodzie jest zachowanie zasad i warunków bezpieczeństwa kąpiele. Nieprzestrzeganie przepisów może być w swoich skutkach katastrofalne i zakończyć się trwałym uszczerbkiem na zdrowiu lub nawet zgonem. Wszelkie unormowania dotyczące bezpieczeństwa w wodzie zamieszczone są

w rozporządzeniu Rady Ministrów z 6 maja 1997 r. o nazwie „w sprawie określenia warunków bezpieczeństwa osób przebywających w górach, pływających, kąpiących się i uprawiających sporty wodne”¹⁸. Rozporządzenie obejmuje zasady dotyczące zachowania się na kąpielisku wodnym i na pływalniach, określa również liczbę uczestników na jednego instruktora – 15. Wszelkie reguły bezpieczeństwa dotyczące zachowania na pływalni nakazują, aby każdy uczestnik zajęć zapoznał się z regulaminem korzystania z kąpielisk lub pływalni. Wiele artykułów dotyczących omawianych zasad można znaleźć w literaturze lub w Internecie¹⁹. Pochodnym czynnikiem warunkującym sukces korekcyjnych ćwiczeń w wodzie jest sprawdzenie przeciwwskazań do udziału w zajęciach w wodzie. Wśród kategorii przeciwwskazań wymienia się: choroby laryngologiczne, choroby układu oddechowego, choroby układu krążenia, choroba reumatyczna i choroby tkanki łącznej, choroby układu moczowego oraz inne zaburzenia i choroby przewlekłe (alergia, cukrzyca, przepuklina, etc.). Okres rekonwalescencji zależy od typu przeciwwskazania oraz stopnia jego zaawansowania i rozkłada się na czas sześciu miesięcy według tabeli Józefa Kołodzieja przedstawionej w *Pływaniu korekcyjnym*²⁰.

Wśród wad postawy wyróżniamy:

- plecy okrągłe,
- plecy wklęsłe,
- plecy wklęsło-okrągłe,
- plecy płaskie,
- skoliozy,
- wady klatki piersiowej (lejkowata, kurza),
- płaskostopie.

Każdą wadę postawy należy najpierw prawidłowo rozpoznać tak, aby dobrać ćwiczenia do jej korekcji. Dużą rolę w korygowaniu zaburzeń postawy ciała dzieci i dorosłych poprzez ćwiczenia w wodzie odgrywają różnego rodzaju przybory, takie jak: deska, obręcz gimnastyczna, makaron, piłka gumowa, ringo, zabawki zatapialne czy piłeczki pingpongowe.

Najpierw wykonuje się ćwiczenia przygotowujące do zajęć korekcyjnych w wodzie, które wyrabiają właściwy nawyk ruchowy:

- ustawienia stóp i przygotowania ich do ruchu dynamicznego: podczas stania na dnies basenu stopy ustawione równolegle, obciążanie zewnętrznych krawędzi; podczas leżenia na wodzie z przyborem ustawienie stóp w zgięciu grzbietowym i supinacji lub w zgięciu podeszwowym,
- przygotowania do chodu dynamicznego: podczas chodu ustawianie stóp równolegle o pół stopy; stopy podparte na zewnętrznych krawędziach z utrzymaniem łuku podłużnego i poprzecznego, w następnych etapach rozwoju umiejętności

¹⁸ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970570358/O/D19970358.pdf>. (dostęp: 11.01.2023).

¹⁹ <https://www.gov.pl/web/kmpsp-bielsko-biala/bezpieczenstwo-nad-woda---podstawowe-zasady> (dostęp: 11.01.2023).

²⁰ J. Kołodziej, *Pływanie korekcyjne...*, s. 25.

– stawianie stopami równych kroków, ustawianie stóp podczas chodu równolegle i przekołobywanie od pięty przez zewnętrzną krawędź śródstopia, kończąc dużym paluchem i pełnym zakresem ruchu w stawie biodrowym,

- przygotowania do korygowania obręczy biodrowej: kolce biodrowe przednie górne na tej samej wysokości we wszystkich płaszczyznach podczas leżenia na plecach, na podłodze, w wodzie, wspomaganie korekcji deską lub ringiem,

- pozycji siedzącej: pośladki podparte na obydwu guzach kulszowych, lewa i prawa noga w tej samej odległości od osi pośrodkowej ciała, wewnętrzne krawędzie stóp równolegle i symetrycznie,

- ułożenie ramion: obydwie dłonie na przyborach symetrycznie, barki, ramiona i łokcie symetrycznie w tej samej odległości od przyboru na tej samej wysokości,

- oddychanie przeponowe: podczas wdechu unoszenie łuków żebrowych w górę i na zewnątrz oraz wyrostka mieczykowatego w górę, a podczas wydechu obniżanie mostka i łuków żebrowych w dół do wewnątrz osi pośrodkowej ciała²¹.

Na podstawie karty obserwacji postawy ciała²² zaproponowanej w książce *O procesie nauczania ruchu*, można dokonać obserwacji ćwiczącego. Załączone są karty diagnostyczne, które zawierają ilustracje przedstawiające sylwetkę: patrząc z przodu, z tyłu, z boku oraz odchylenia osi pośrodkowej (obserwacja garbów poszczególnych poziomów płaszczyzn poprzecznych w obrębie tułowia w skłonie).

Dużą uwagę należy poświęcić przy rozpoznaniu wad w ułożeniu stóp i kolan, w takim wypadku odróżniamy: odchylenie środka ciężkości, płaskostopie, piętę płasko-koślawe, stopy ustawione szpotawo, przeprosty w stawach kolanowych oraz ćwiczenia w wodzie mające na celu wypracowanie ustawienia w osi anatomicznej całej kończyny, a następnie doprowadzenie do nawyku poprzez kontynuację zabaw w wodzie (przygotowanie do dynamicznego marszu o prawidłowym ułożeniu stóp w zgięciu grzbietowym). Kolejny zestaw ćwiczeń dotyczy rozpoznania i przygotowania do korygowania ramion oraz obręczy barkowej: makaron wspomagający symetryczne ustawienie dłoni i stawów łokciowych w pozycji na piersiach oraz na grzbiecie, poszukiwanie symetrii obręczy barkowej poprzez ułożenie dłoni i ramion na piłce oraz ustawienie prosto głowy w trakcie pływania, to samo z pomocą obręczy gimnastycznej.

Szpotawość kolan możemy korygować poprzez wypełnienie punktu podparcia przyborem w celu rozciągania przykurczów i znoszenia napięć. Ostatnim przykładem przygotowania do zabaw w wodzie jest oddychanie przeponowe i jego zastosowanie w korekcji skoliozy²³. Trening taki ma na celu naukę odpowiedniego wzorca ruchowego tak, aby podczas zabaw właściwa postawa ciała stała się nawykiem (wygodnie jest stać lub siedzieć prosto)²⁴.

²¹ J. Stodolny, *Choroba przeciążeniowa kręgosłupa*, Wydawnictwo ZL „Natura”, Kielce 2000, s. 83–86.

²² M. Śmiglewska, A. Lewandowski, J. Sarmińska, *O procesie nauczania ruchu: wybrane zagadnienia metodyki edukacji fizycznej*, OW Mirosław Wrocławski, Bydgoszcz 2009, s. 109–111.

²³ M. Janiszewski, *Ergonomia zawodu muzyka*, PWN, Warszawa–Łódź 1992, s. 42–45.

²⁴ M. Cieślicka, M. Śmigielewska, M. Szark-Eckardt, *Korygowanie wad postawy ciała poprzez zabawy w wodzie*, Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 38–57.

Wśród zabaw korekcyjnych w wodzie wymienia się: wszyscy pływają, wiatraczki, berek głębinowy, wodny labirynt, bocian, rajd samochodowy po kałużach, ulewa, uwaga krokodyl, gotujemy wodę, pływające bojki, wulkany, zatopione skarby, wesołe pingwinki, wyścig łodzi, rybak i sieci, bitwa morska, zwiadowcy, wieloryby i szprotki, wyścigi ratowników²⁵. Wszystkie wymienione zabawy, ich opis, liczbę ćwiczących, zalecenia bezpieczeństwa oraz ilustracje pomocnicze można znaleźć w książce *Korygowanie wad postawy ciała poprzez zabawy w wodzie...*

Inną grupą ćwiczeń korekcyjnych są ćwiczenia przy brzegu i na płytkiej wodzie. Są to ćwiczenia, które powinny być uzupełnieniem pływackich ćwiczeń korekcyjnych²⁶. Podzielone są one na:

- ćwiczenia mięśni obręczy barkowej (stanie w wodzie z ramionami wyciągniętymi w bok, trzymając brzeg basenu, marsz z ramionami wyciągniętymi w bok, kciuki skierowane do góry, stanie w wodzie do pasa w pozycji opadu tułowia w przód oraz w bok, leżenie na wodzie na brzuchu oraz na plecach, trzymając ścianę rękoma lub opierając się o brzeg piętami, ugięcia nóg z jednoczesnym energicznym wyprostem ramion w dół),

- ćwiczenia mięśni obręczy biodrowej (stanie w wodzie, unoszenie jednej nogi do góry, do boku, w leżeniu na piersiach odwodzenie nogi, przywodzenie nogi, ugięcia i wyprosty w stawie biodrowym, rozkroki i złączenia nóg, nożycowa praca samymi nogami w leżeniu na piersiach oraz na grzbiecie, grzbieciki z rękoma w pozycji „skrzydełek” zanurzając tułów do ściany bocznej basenu i wynurzając go),

- ćwiczenia przeciwdziałające płaskostopiu (stanie w wodzie; różne konfiguracje, opuszczanie stóp w pozycji podwinięcia oraz zgięcia podeszwowego),

- ćwiczenia elongacyjne – zespół ćwiczeń oddziałujących na korekcję kręgosłupa wykonywanych w parach, gdy ćwiczący leży na wodzie z ramionami wzdłuż tułowia, za głową, z pracą ramionami do stylu grzbietowego,

- ćwiczenia oddechowe w wodzie – specjalne ćwiczenia oddechowe (ułatwienie i utrudnienie wdechu i wydechu, nauka pełnego wydechu, mobilizacja mięśni klatki piersiowej), wykorzystanie układu oddechowego w pływaniu, nurkowanie (pływanie pod wodą)²⁷. Wśród tej grupy ćwiczeń również metodycznie wykonujemy oddechy w staniu, w leżeniu na plecach, na brzuchu, również z użyciem przyborów takich jak rurka.

Pływackie ćwiczenia korekcyjne obejmują grupę ćwiczeń, podczas których dziecko pływając różnymi stylami pływackimi, realizuje odrębne cele korekcyjne, którymi są:

- korygowanie nieprawidłowego ułożenia poszczególnych segmentów ciała w warunkach obciążenia od ucisku osiowego,

- likwidacja dystonii mięśniowej przez rozciąganie mięśni przykurczonych i wzmacnianie w pozycji skorygowanej mięśni osłabionych,

- rozciąganie przykurczonych tkanek miękkich,

²⁵ Tamże, s. 57–95.

²⁶ S. Owczarek, *Korekcja wad postawy...*, s. 39.

²⁷ Tamże, s. 40–61.

- wyrabianie silnego gorsetu mięśniowego,
- doskonalenie koordynacji ruchowej,
- oddziaływanie na układ oddechowy poprzez zwiększanie ruchomości klatki piersiowej i pojemności życiowej płuc,
- zwiększanie ogólnej wydolności organizmu²⁸.

Podczas pływania czterema stylami pływackimi (styl grzbietowy, styl klasyczny, styl motylkowy, styl dowolny/kraul) należy zwrócić szczególną uwagę na takie aspekty jak: koordynacja pracy ramion z pracą nóg, która na drodze jednego cyklu składa się z kilku faz, odpowiednie ułożenie ciała, praca nóg, praca rąk czy praca stóp.

Pływanie stylem klasycznym to sposób pływania, który można wykorzystać przy korygowaniu wad postawy w obrębie odcinka lędźwiowego (plecy wklęsłe, skoliozy lędźwiowe, kolana szpotawe, płaskostopie), do korekcji odcinka piersiowego kręgosłupa (plecy okrągłe, skoliozy piersiowe) należy zmienić sposób prowadzenia ramion tak, aby były prowadzone tuż pod powierzchnią wody.

Styl grzbietowy (kraul na grzbiecie) może być wykorzystany do poprawy stanu kręgosłupa w płaszczyźnie strzałkowej (pleców okrągłych, wklęsłych i wklęsło-okrągłych oraz kolan koślawych i płaskostopia). Gdy mamy do czynienia ze skoliozą naprzemianstronną pracą ramion należy zamienić na równoczesną, aby uniknąć pogłębiania rotacji kręgosłupa.

Kraul nie powinien być stosowany wśród dzieci i młodzieży z wadami w obrębie odcinka piersiowego kręgosłupa. Wynika to z faktu, że praca ramion nadmiernie wzmacnia przednie części klatki piersiowej, rozciągając grzbiet i pogłębiając efekt pleców okrągłych oraz skolioz. Częste rotacje mogą pogłębiać skrzywienia boczne kręgosłupa i powodować powiększenie garbu żebrowego. Pływanie kraulem jest skuteczne przy wadach postawy wynikających z odcinka lędźwiowego (bez wad w odcinku piersiowym), koślawości kolan i płaskostopia. W wypadku pleców wklęsło-okrągłych odradza się pływanie kraulem na piersiach.

Delfin jest fizycznie najtrudniejszym stylem pływackim, ponieważ wymaga dużo siły i koordynacji ruchowej pracy ramion, głowy oraz nóg, zatem jego przydatność w pływaniu korekcyjnym jest ograniczona. Podobnie jak w kraulu, pływanie delfinem intensywnie wzmacnia mięśnie klatki piersiowej, pogłębiając efekt pleców okrągłych. Ponadto, u osób początkujących może wpływać na pogłębienie lordozy lędźwiowej. Korekcyjne pływanie delfinem przynosi najlepsze rezultaty, gdy pracują same nogi. Uzyskane zostaną wtedy korzyści w korygowaniu wad w odcinku lędźwiowym. Pływanie nogami do delfina pozytywnie oddziałuje również na korekcję płaskostopia oraz koślawości kolan.

Niezbędnym przyborem w pływaniu korekcyjnym jest deska pływacka, można wykorzystać ją do nauki pływania całym stylem pływackim jak i do odciążenia układu kinematycznego w celu osiągnięcia celu korekcyjnego. Przy jej pomocy wykonuje się dziesiątki ćwiczeń, które ułatwiają metodyczny proces nauki prowadzącemu, jak i sam akt ćwiczenia uczestnikowi zajęć. Pływanie w parach jest doskonałym sposobem na elongację kręgosłupa, jak i integrację uczestników zajęć,

²⁸ Tamże, s. 70.

pozytywnie wpływając na atmosferę spędzania czasu (redukując poziom stresu związanego z przebywaniem na zajęciach).

Wśród typowo pływackich ćwiczeń korekcyjnych wyróżnia się:

- plecy okrągłe (leżenie na plecach z ramionami za głową, pracując nogami nożycowo, pływanie stylem grzbietowym naprzemianstronnie i symetrycznie oburącz, nożycowa praca nogami lub do stylu klasycznego na piersiach, pływanie stylem klasycznym z akcentem na fazę wyleżenia, pływanie samymi nogami z deską na piersiach oraz na grzbiecie),

- plecy wklęsłe (pływanie samymi nogami na plecach nożycowo lub do stylu klasycznego z ramionami wzdłuż tułowia, na plecach oraz na piersiach same nogi do delfina również w płetwach, pływanie samymi nogami z deską ułożoną na piersiach, na brzuchu oraz na plecach, leżenie na wodzie z trzymaniem deski między stopami),

- plecy płaskie (pływanie ramionami do stylu klasycznego, podtrzymując deskę między udami, między stopami oraz bez deski, pływanie nogami do stylu klasycznego, trzymając deskę zanurzoną pod wodą oraz ułożoną na brzuchu w pozycji na piersiach, pływanie kraulem na piersiach z uwzględnieniem zanurzenia ręki blisko głowy *total immersion*, pływanie całym stylem klasycznym),

- plecy wklęsło-okrągłe – najbardziej polecane jest pływanie stylem grzbietowym,

- skoliozy (poślizgi na piersiach oraz na grzbiecie, pływanie nogami do stylu klasycznego z zaakcentowaniem fazy wyleżenia na piersiach oraz na grzbiecie, pływanie „gleichem”, pływanie dokładanką do kraula, pływanie nogami nożycowo z deską ustawioną pionowo, pływanie nogami na piersiach z deską oraz rurką czołową, leżenie na plecach z deską między udami oraz pływanie na plecach z ramionami oburącz z pracą nogami w sposób nożycowy). W skoliozach wymieniamy również grupę ćwiczeń asymetrycznych w zależności od typu skoliozy, a są to: skolioza jednołukowa piersiowa, skolioza jednołukowa lędźwiowa, skolioza jednołukowa piersiowo-lędźwiowa oraz skolioza dwułukowa piersiowo-lukowa),

- wady klatki piersiowej, również możemy korygować, pływając, ponieważ wysiłek ten charakteryzuje się przyspieszeniem pracy układu oddechowego. Istotnym elementem jest rytmiczność oddechu i koordynacja na jeden cykl pracy ramion²⁹.

Błędy w pływaniu korekcyjnym mające wpływ na proces korekcji wad postawy mogą wynikać z niewłaściwego ułożenia ciała w leżeniu na brzuchu (wysokie unoszenie głowy, głębokie zanurzenie głowy, uniesienie bioder nad i pod powierzchnię wody), w leżeniu na plecach (zbyt głębokie zanurzenie bioder, trzymanie głowy nad wodą, nadmierne odchylenie głowy do tyłu), w nożycowej pracy nogami (zbyt mocne ugięcie w kolanach, brak ugięcia w kolanach, nieprawidłowe ułożenie stóp, nierytmiczna praca nóg), błędy w pracy nóg do stylu klasycznego (zbyt głębokie zanurzenie kolan, nieprawidłowe ustawienie stóp, asymetryczna praca nóg), w nożycowej pracy nogami na plecach (wynurzenie kolan z wody, brak zgięcia nóg w stawach kolanowych, nieprawidłowe ustawienie stóp), w pracy

²⁹ Tamże, s. 71–201.

nogami do stylu klasycznego na plecach (wynurzenie kolan z wody, zbyt małe odwodzenie ud, nieprawidłowe ustawienie stóp, asymetryczna praca nóg). Błędy wynikające z pracy ramion: brak wyciągnięcia w fazie poślizgu oraz zanurzanie rąk za głęboko w stylu grzbietowym. Dużą uwagę należy zwrócić na fazę wyleżenia i uatrakcyjnić ten element zabawami, np. kto przepłynie basen, wykonując najmniejszą liczbę ruchów³⁰.

Pływanie korekcyjne charakteryzuje lekcja zbudowana w trzech etapach:

- I etap to opanowanie pływania na plecach i brzuchu z wahadłową pracą nóg, opanowanie umiejętności wydechu do wody i otwieranie oczu pod wodą,
- II etap zakłada opanowanie jak największej liczby sposobów pływania z uwzględnieniem sposobów korekcyjnych uwarunkowanych rodzajem istniejącej wady. Ruchy powinny być wykonywane „miętko”, minimalizując napięcie mięśniowe,
- III etap nazywany hydrokinezyterapeutycznym przypomina trening pływakki podporządkowany celom korekcyjnym³¹.

Nawiązując do trzeciego etapu, warto przyjrzeć się oddziaływaniu pływania na kształtowanie się fizjologicznych krzywizn kręgosłupa. Autor posłużył się badaniami przeprowadzonymi na zawodniczkach z Wrocławia³². Wśród konkluzji stwierdzono:

iż pływanie sportowe oddziałuje na zmiany fizjologicznych krzywizn kręgosłupa i może być przydatne w korygowaniu wad postawy, w przypadku pleców płaskich lub pleców wklęsłych celowe jest pływanie stylami symetrycznymi na piersiach, klasycznym i motylkowym, w przypadku pleców okrągłych i hiperlordozy wskazane jest pływanie stylem grzbietowym w celu wzmocnienia całego gorsetu mięśniowego, bez wyraźnych objawów nieprawidłowej postawy ciała, wskazane jest pływanie kraulem³³.

Dyskusja

Pływanie niezależnie od epoki jest aktywnością, która dysponuje potencjałem zdrowotnym na układ mięśniowo-szkieletowy człowieka. Szczególnie jest to ważne w dzisiejszych czasach, kiedy ludzie coraz rzadziej wykonują prace fizyczne na rzecz pracy umysłowej w przemyśle informatycznym. Styl życia współcześnie ukierunkowany jest na erę cyfryzacji, która ma m.in. na celu zautomatyzowanie procesów gospodarczych, a przedmiotem tej automatyzacji często stają się ludzie obsługujący systemy informatyczne przy komputerach. O konsekwencjach wysiłku w biurze piszą Barbara Grabowska oraz Aleksandra Kwaśniewska, wskazując, że „wielogodzinna praca siedząca w dużej mierze przyczynia się do obciążen

³⁰ Tamże, s. 202–207.

³¹ J. Kołodziej, *Pływanie korekcyjne...*, s. 54–74.

³² W. Iwanowski, *Pływanie korekcyjno-lecznicze...*, s. 48–49.

³³ Tamże.

kolumny kręgosłupa”³⁴. Magdalena Greś, Marta Moroz oraz Anna M. Olszewska w tekście o negatywnych konsekwencjach wykorzystywania mediów społecznościowych stwierdziły, że:

zaczynając od układu kostnego i mięśniowego, należy zaznaczyć, że człowiek pozostający długo w jednej pozycji, przykładowo pracując przed komputerem bądź przeglądając przez długie godziny social media, zaczyna odczuwać dolegliwości fizyczne, prowadzące do zaburzeń takich jak wady postawy czy skrzywienia kręgosłupa. Taki tryb życia powodować może także chroniczne naprężenia mięśni pleców i karku, co w dłuższej perspektywie może prowadzić do RSI (*repetitive strain injury*), czyli urazów wynikających z chronicznego zmęczenia i braku ergonomicznego miejsca pracy³⁵.

Dłgie przesiadywanie przed komputerem powoduje potrzebę profilaktyki układu ruchu. Jedną z metod zapobiegających dolegliwościom bólowym jest właśnie pływanie korekcyjne. Inne zagrożenia związane z tworzeniem się wad postawy dotyczą pandemii COVID-19. W badaniu z 2022 r. Krystyna Krzyżanowska stwierdza, że:

podczas pandemii COVID-19, tj. w 2020 r., zainteresowanie respondentów wieloma formami aktywności fizycznej zmniejszyło się w porównaniu z okresem przed pandemią, jedynie popularność ćwiczeń samodzielnie wykonywanych w domu znacznie wzrosła. Przed pandemią COVID-19 ponad połowa badanych przeznaczała na ćwiczenia w ciągu tygodnia co najmniej trzy godziny, w czasie pandemii zaś liczba tych osób zmalała, a zwiększyła się liczba osób ćwiczących tylko godzinę lub krócej³⁶.

W badaniu wśród dyscyplin sportowych zostały wymienione sporty wodne, w tym pływanie. Analizie została poddana również młodzież akademicka, która wypowiedziała się na temat zachowań zdrowotnych w okresie pandemii. Wśród wniosków A. Maszorek-Szymali wymieniono, iż „podczas pandemii w aktywności ruchowej młodzieży akademickiej w czasie wolnym widać wyraźną dominację biernej formy, dlatego wskazane jest na każdym etapie edukacji uświadamiać i zachęcać do zmiany stylu życia, a także współorganizować ciekawe formy aktywności”³⁷.

³⁴ B. Grabowska, A. Kwaśniewska, *Dolegliwości bólowe kręgosłupa u pracowników biurowych – badanie wstępne*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2021, t. 27, nr 4, s. 399.

³⁵ M. Greś, M. Moroz, A. M. Olszewska, *Negatywne konsekwencje wykorzystania mediów społecznościowych w opinii kobiet i mężczyzn – analiza statystyczna wyników badania ankietowego studentów podlaskich uczelni*, Akademia Zarządzania, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2022, s. 457.

³⁶ K. Krzyżanowska, *Aktywność fizyczna wybranej grupy Polaków w czasie pandemii COVID-19*, SGGW w Warszawie, Warszawa 2022, s. 28–29.

³⁷ A. Maszorek-Szymala, *Zachowania zdrowotne młodzieży akademickiej w czasie pandemii COVID-19*, [w:] J. E. Kowalska, A. Makarczuk, A. Maszorek-Szymala, A. Kaźmierczak (red.), *Współczesne problemy kultury fizycznej i zdrowotnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022, s. 173.

Podsumowanie i wnioski

Przegląd literatury teoretycznej dotyczący roli pływania i ćwiczeń w wodzie w korekcji wad postawy wraz z analizą wyników badań innych autorów o potrzebie ćwiczeń korekcyjnych wynikających ze współczesnego stylu życia pozwalają odpowiedzieć na wcześniej postawione pytanie badawcze. Pływanie i ćwiczenia w wodzie odgrywają istotną rolę w korekcji wad postawy w każdym możliwym aspekcie. Przebywanie w środowisku wodnym jest jednym z najlepszych, o ile nie najlepszym sposobem na bezpieczne wykonywanie ćwiczeń korekcyjnych. Literatura teoretyczna wskazuje, że pływanie bez podstawowej wiedzy o właściwościach wody (wyporność, hydrostatyka) oraz celowości ruchu może pogłębiać wady postawy lub do nich doprowadzać w wyniku nadmiernego powtarzania szkodliwego dla indywidualnego przypadku ruchu, dlatego zaleca się studia literaturowe lub uczęszczanie na zajęcia zorganizowane do doświadczonego/certyfikowanego instruktora. Istnieją ćwiczenia pływackie, które w łańcuchu kinematycznym, wpływając pozytywnie na jedną wadę postawy, mogą pogłębiać inne zaburzenia. Odpowiednie treningi przygotowawcze na lądzie, a później w wodzie mają zbawienny wpływ na poprawę postawy zarówno wśród dzieci, dorosłych, jak i wyczynowych zawodników. W ostatnim dziesięcioleciu zauważa się pogorszenie sprawności fizycznej wśród Polaków. Z przedstawionej dyskusji wynika, że wielogodzinna praca biurowa przyczynia się do pogorszenia stanu kręgosłupa, co wpływa zarówno na osoby pracujące, jak i młodzież, która w ostatnich trzech latach została poddana nauczaniu zdalnemu w domach. Ponadto pływanie i ćwiczenia w wodzie o charakterze korekcyjnym są rozwiązaniem profilaktycznym, przywracającym zdrowie fizyczne z niskim ryzykiem powstania urazu. Publikacje dotyczące stanu zdrowia Polaków są aktualne z biegiem wydarzeń. Powstaje więc potrzeba częstszego wydawania treści o pływaniu korekcyjnym, aby popularyzować jego skuteczność w zakresie kompensacji wad postawy powstałych w wyniku zmieniającego się stylu życia.

Piśmiennictwo

- Cieślicka M., Śmigielewska M., Szark-Eckardt M., *Korygowanie wad postawy ciała poprzez zabawy w wodzie*, Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Czabański B., Filon M., *Elementy teorii pływania*, Skrypty Akademii Wychowania Fizycznego, Wydawnictwo AWF, Wrocław 1991.
- Czakov W., *Metodyka systematycznego przeglądu literatury*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2011.
- Derbich J., *Aktywność ruchowa dla zdrowia w każdym wieku*, [w:] D. Umiastowska (red.), *Aktywność ruchowa ludzi w każdym wieku*, Wydawnictwo Promocyjne „Albatros”, Szczecin 2016.
- Drabik J., *Aktywność, sprawność i wydolność fizyczna jako mierniki zdrowia człowieka*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 1997.
- Frolowicz T., *Ku edukacji zdrowotnej: Karta sprawności i zdrowia*, [w:] I. Murawow (red.), *Zdrowie: istota, diagnostyka i strategie zdrowotne*, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001.
- Grabowska B., Kwaśniewska A., *Dolegliwość bólowe kręgosłupa u pracowników biurowych – badanie wstępne*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2021, t. 27, nr 4.

- Greś M., Moroz M., Olszewska A. M., *Negatywne konsekwencje wykorzystania mediów społecznościowych w opinii kobiet i mężczyzn – analiza statystyczna wyników badania ankietowego studentów podlaskich uczelni*, Akademia Zarządzania, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2022.
- Howley E. T., Franks B. D., *Health Fitness Instructors. Handbook*, Human Kinetics, Champaign, IL 1997.
- Iwanowski W., *Pływanie korekcyjno-lecnicze w przypadkach bocznych skrzywień kręgosłupa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997.
- Janiszewski M., *Ergonomia zawodu muzyka*, PWN, Warszawa–Łódź 1992.
- Kołodziej J., *Pływanie korekcyjne*, Wydawnictwo AWF, Kraków 1989.
- Krzyżanowska K., *Aktywność fizyczna wybranej grupy Polaków w czasie pandemii COVID-19*, SGGW w Warszawie, Warszawa 2022.
- Łubkowska W., Szark-Eckardt M., *Korygowanie postawy ciała poprzez pływanie i ćwiczenia w wodzie*, Wydawnictwo Remedia, Bydgoszcz 2015.
- Maszorek-Szymala A., *Zachowania zdrowotne młodzieży akademickiej w czasie pandemii COVID-19*, [w:] J. E. Kowalska, A. Makarczuk, A. Maszorek-Szymala, A. Kaźmierczak (red.), *Współczesne problemy kultury fizycznej i zdrowotnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022.
- Mika T., *Fizykoterapia*, PZWL, Warszawa 1996.
- Owczarek S., *Korekcja wad postawy – pływanie i ćwiczenia w wodzie*, WSiP, Warszawa 1999.
- Stodolny J., *Choroba przeciążeniowa kręgosłupa*, Wydawnictwo ZL „Natura”, Kielce 2000.
- Śmiglewska M., Lewandowski A., Sarmańska J., *O procesie nauczania ruchu: wybrane zagadnienia metodyki edukacji fizycznej*, OW Mirosław Wrocławski, Bydgoszcz 2009.

Netografia

- Raport „Aktywność fizyczna i żywienie dzieci w czasie pandemii”, zrealizowany w ramach programu „Lekkoatletyka dla każdego!” Polskiego Związku Lekkiej Atletyki i Nestlé Polska, <https://raportcsr.pl/pandemia-ograniczyla-aktywnosc-fizyczna-dzieci-o-ponad-30-proc/> (dostęp: 5.06.2023).
- Raport MultiSport Index 2019: Aktywnie po zdrowie. Badanie aktywności fizycznej oraz sportowej Polaków, https://www.benefitsystems.pl/onas/biuroprasowe/raport/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=5928&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=3d858b8b8a92487dff75fc188097c9fe (dostęp: 5.06.2023).
- <https://www.gov.pl/web/kmpsp-bielsko-biala/bezpieczenstwo-nad-woda---podstawowe-zasady> (dostęp: 5.06.2023).
- <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970570358/O/D19970358.pdf> (dostęp: 5.06.2023).
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/ćwiczenie.html> (dostęp: 5.06.2023).
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/teza.html> (dostęp: 5.06.2023).
- <https://www.wfzawf.pl/> (dostęp: 5.06.2023).

ROZDZIAŁ IV

WYCHOWAWCZE WALORY SPORTU I OLIMPIZMU

Małgorzata Bronikowska*

Mateusz Ludwiczak**

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-13>

Znaczenie rozumienia zasady fair play dla rozwoju kompetencji społecznych młodzieży

Streszczenie. W niniejszej pracy pragniemy wykazać, jak niezbędnym aspektem holistycznego wychowania młodego człowieka do całościowego radzenia sobie w dynamicznie zmieniającym się świecie jest dobrze przemyślane i prowadzone wychowanie fizyczne jak i proces treningów sportowych. Rozdział ten poświęcony został badaniom zachowań prospołecznych oraz poziomu rozumienia zasady fair play w kontekście wychowania fizycznego i sportu u młodzieży nieuprawiającej sportu i u tej części, która sport uprawia.

Głównym celem dociekań było zbadanie, a przez to wskazanie potencjalnych związków między poziomem rozumienia zasady fair play oraz wybranych zachowań prospołecznych (tj. przestrzeganie zasad oraz decyzji sędziego sportowego) w wieku dojrzewania. Badaniu poddano łącznie 1257 uczniów szkół średnich w wieku $16,1 \pm 0,87$ lat (627 dziewcząt i 600 chłopców). Do oceny poziomu rozumienia zasady fair play (P) wykorzystano „Skalę Rozumienia Zjawiska Fair Play”. Natomiast w celu zdiagnozowania deklarowanego poziomu zachowań prospołecznych uczniów zastosowano narzędzie „Moja Lekcja Wychowania Fizycznego”.

Ponadto uczestnicy badania podzieleni zostali na grupy ze względu na doświadczenie treningowe (brak aktywności sportowej, aktywność sportowa na poziomie amatora, podejmowanie aktywności profesjonalnej sportowej) a następnie, w obrębie grup na podgrupy w zależności od poziomu rozumienia zasady fair play ($P_1 - P_3$).

Wyniki końcowe, oparte na odpowiedziach respondentów, wskazują na istotne różnice statystyczne, występujące w odpowiedziach dotyczących wszystkich, wykorzystanych do badań dylematów. Różnice te wykazały duży związek z przynależnością do podgrupy determinowanej poziomem rozumienia zasady fair play: P_3 ($p = 0,056$; $p = 0,012$; $p = 0,003$) w odniesieniu do podgrup $P_1 P_2$. Ogółem odsetek respondentów, którzy rozumieją zasady fair play na poziomie pierwszym (P_1) oznaczającym ograniczenie się do stosowania wcześniej ustalonych/skodyfikowanych zasad sportowych podczas zawodów sportowych wynosi aż 69%. Zdecydowanie mniej osób (31%) rozumie to zjawisko szerzej – jako zasadę, która ma zastosowanie nie tylko w warunkach sportowych, lecz także w najróżniejszych sytuacjach życia codziennego (P_3).

* Małgorzata Bronikowska – dr hab., prof. AWF, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Metodyki Rekreacji, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: bronikowska@awf.poznan.pl

** Mateusz Ludwiczak – mgr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, Zakład Metodyki Rekreacji, ul. Królowej Jadwigi 27/39, 61-871 Poznań, e-mail: ludwiczak@awf.poznan.pl

Kluczowe w tym kontekście wydaje się podjęcie wszelkich starań, aby współczesne wychowanie fizyczne i sport rzeczywiście promowały zachowania etyczne. Dlatego też należałoby wzmacnić lub podnieść jakość kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego oraz trenerów sportowych, wyposażając jednych i drugich w odpowiednie kompetencje, pomocne w kształtowaniu młodego pokolenia.

Słowa kluczowe: wychowanie fizyczne, sport, kompetencje społeczne, zasada fair play

The Significance of Understanding the Fair Play Principle for the Development of Social Competences among Youth

Abstract. This article examines prosocial behaviours and the perception of understanding fair play rule as a principle in the context of physical education and sport in adolescents participating in sports, and those not undertaking sports at all. The main aim of this research is to explore and indicate potential connections between understanding of the idea of fair play and selected prosocial behaviours (e.g., abiding by the rules, respecting decisions of the referee and sportsmanship) in youth.

In total, 1257 secondary school students, aged 16.1 ± 0.87 years (627 girls and 600 boys), were interviewed. For assessing the level of fair play awareness (P), the *Fair Play Moral Dimensions Concept Scale* was used. To measure the confirmed level of prosocial behaviours of school students, the survey *My Physical Education Class* was used.

Participants were divided into groups based on their training experience (no sports at all, amateur sports enthusiast, professional sports athlete). Then subgroups according to their understanding of the Fair Play principle (P_1 to P_3) were designed

The results show significant differences in all dilemmas in various groups in relation to scores in subgroup P_3 ($p = 0.056$; $p = 0.012$; $p = 0.003$) regarding subgroups P_2 and P_1 in the level of understanding fair play. Overall, the percentage of respondents who view fair play rule only in the context of sport (P_1) is 69%. Far fewer (31%) are those who understand it more broadly as a principle that applies to everyday life situations (P_3).

Therefore we state that it is crucial to promote moral development during Physical education and sports process, especially the value of respect. For that reason, we need well educated PE teachers and sport coaches.

Keywords: physical education, sport, social competencies, fair play

Wstęp

Coraz częściej przekonujemy się, jak w dzisiejszej, immanentnie zmieniającej się rzeczywistości młody człowiek czuje się zagubiony i kompetencyjnie nieprzygotowany do pełnienia różnych ról społecznych¹, które wymusza na nim życie codzienne. Konsekwencją takiej sytuacji staje się najczęściej unikanie

¹ C. Buchs, D. Filippou, C. Pulfrey, Y. Volpé, *Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers*, „Journal of Education for Teaching” 2017, t. 43, s. 296–306.

przez młodych ludzi bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami² na rzecz przeniesienia ewentualnych relacji interpersonalnych do świata wirtualnego (ang. *virtual reality*, VR)³. Ellis i in.⁴ przyznają, że kontakty tego rodzaju mogą mieć pozytywny wpływ, ale jednocześnie przestrzegają przed jego negatywnymi skutkami na rozwój oraz życie człowieka. Dlatego uważamy, że w obronie młodego pokolenia należy wykorzystywać wszelkie dostępne środki do tego, aby ratować je przed zupełnym zagubieniem czy odizolowaniem społecznym. Pomóc dzieciom i młodzieży odnaleźć równowagę między rzeczywistością a światem wirtualnym. Dziś już wiemy, że wszystkie te działania winny być poparte odpowiednio poprowadzonym, procesem dążącym do rozwoju tak zwanych kompetencji miękkich⁵. Dzięki temu w dalszej perspektywie odpowiednio ukształtowana jednostka będzie mogła w pełni brać udział w życiu społecznym a jednocześnie stworzy sobie nawyk mądrego dysponowania czasem spędzonym w VR. Taką szansę dostrzegamy m.in. w mądrze przygotowanym i prowadzonym procesie wychowania fizycznego i sportu. Nie od dziś przecież wiemy, że kultura fizyczna z jej wszystkimi elementami (wychowanie fizyczne i sport obok turystyki i rekreacji oraz rehabilitacji) jest niezbędną dziedziną życia społecznego na całym świecie⁶. Przy tym wychowanie fizyczne i sport – w myśl „Deklaracji Sportu, Tolerancji i Fair Play” – obok innych, powinny przede wszystkim pełnić edukacyjną rolę w stosunku do ich odbiorców⁷. Takie podejście zatem stawia nas niejako w obowiązku wykorzystania zajęć wychowania fizycznego i sportu do kształtowania pozytywnych postaw wśród dzieci i młodzieży, tym bardziej, że zarówno na zajęciach WF, jak i zajęciach sportowych pojawia się wiele naturalnych sytuacji (dylematów), konfliktów, w których niezbędne okazują się umiejętności społeczne do ich rozwiązywania⁸.

W tym kontekście, aby proces kształtowania odpowiednich postaw przebiegał prawidłowo potrzebni są właściwie przygotowani nauczyciele WF oraz trenerzy różnych dyscyplin sportowych⁹, którzy będą rozumieli, że kultura fizyczna

² D. F. Lancy, M. A. Grove, *Marbles and Machiavelli: The role of game play in children's social development*, „American Journal of Play” 2017, t. 3, s. 489–499.

³ W. E. Ellis, T. M. Dumas, L. M. Forbes, *Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis*, „Canadian Journal of Behavioural Science” 2020, t. 52, s. 177–187.

⁴ Tamże.

⁵ J. Dixon, C. Belnap, Ch. Albrecht, C. Lee, *The importance of soft skills*, „Corporate Finance Review” 2010, t. 14 (6), s. 35–38.

⁶ W. Lipoński, *Historia sportu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

⁷ Council of Europe. Declaration on Sport, *Tolerance and Fair Play*, 2022, http://www.coe.int/t/dg4/sport/resources/texts/spdecl_en.asp (dostęp: 20.12.2022).

⁸ M. Bronikowski, B. Bieniakiewicz, M. Mroczkowska, *Konfliktowość na lekcjach wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2006, nr 50 (4), s. 249–254; M. Bronikowski, *Deklarowane zachowania w sytuacjach konfliktowych w lekcji wychowania fizycznego*, [w:] *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach naukowych*, VIII Konferencja Naukowa, Poznań, 25 maja 2000, AWF, Poznań 2000, s. 63–68; M. Bronikowska, A. Korcz, *The level of moral competences of pre-service PE teachers a reason to worry?*, „Biomedical Human Kinetics” 2019, t. 11 (1), s. 19–27.

⁹ M. Bronikowska, A. Korcz, *The level of moral competences...*, s. 19–27.

jest ważnym elementem kultury ogólnej¹⁰. Kultura fizyczna wymaga tym samym przekazywania i uczenia uniwersalnych wartości etycznych nie tylko w jej obrębie, lecz także winna przygotowywać kompetencyjnie do wykorzystania tych umiejętności w coraz to bardziej wymagającym życiu codziennym z uwzględnieniem jego różnych sfer. Zatem zarówno proces wychowania fizycznego, jak i sport, jako jedne z ważniejszych „mediów” w życiu młodego pokolenia, powinny stanowić nieograniczoną przestrzeń do rozwoju poprawnych interakcji społecznych poprzez kształtowanie komunikacji intra- i interpersonalnych oraz pozytywnych postaw społecznych wśród dzieci i młodzieży¹¹.

Mocno skorelowanym z kulturą fizyczną jest/powinno być zjawisko fair play jako ogólnie znana koncepcja etyki sportowej, oparta na uniwersalnych wartościach zachowań¹², o której mowa m.in. w „Karcie Olimpijskiej” (2021)¹³. Fair play uważane jest w niej za najważniejszy nośnik zasad postępowania zgodnego z naczelną misją Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego (MKOl). Nie zapominajmy jednak, że zasada ta ma długowieczne tradycje sięgające czasów starożytnych¹⁴ i jako greckie *arete* czy fenickie *fir fer* odnosiła się do rozumienia sprawiedliwości w szerszym – społecznym – niż tylko sportowym wymiarze. I my przychyłamy się do postulatu na rzecz wieloaspektowego rozumienia i stosowania zasad wynikających z postępowania fair play jako części naszego życia codziennego, które nakazuje wyjście ze swymi zachowaniami poza sferę sportu do zrównoważonego funkcjonowania społecznego¹⁵.

¹⁰ M. Bronikowska, *Kultura fizyczna – poziom ewolucji ogólnej czy szczególowej?*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2008, nr 52 (2), s. 103–109; M. Bronikowska, *Czy możemy rozpatrywać kulturę fizyczną jako uniwersalną wartość wypracowaną zarówno przez niższe, jak i wyższe warstwy społeczne?*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Kultura fizyczna a różnice i nierówności społeczne*, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa 2013, s. 359–368; M. Bronikowski, M. Bronikowska, *Dlaczego edukacja olimpijska jest szansą na przywrócenie kulturze fizycznej pierwiastków kulturotwórczych*, „Kultura Fizyczna” 2008, nr 9–12, s. 17–23.

¹¹ C. Izquierdo, M. T. Anguera, *The analysis of interpersonal communication in sport from mixed methods strategy: The integration of qualitative-quantitative elements using systematic observation*, „Frontiers in Psychology” 2021, t. 12; L. D. Cronin, J. Allen, *Examining the relationships among the coaching climate, life skills development and well-being in sport*, „International Journal of Sports Science and Coaching” 2018, t. 13, s. 815–827; S. A. Graupensperger, C. J. Jensen, M. B. Evans, *A meta-analytic review of studies using the Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale: Associations among intergroup moral behaviors*, „Sport, Exercise, and Performance Psychology” 2018, t. 7, s. 186–204; J. Serrano-Durá, P. Molina, A. Martínez-Baena, *Systematic review of research on fair play and sporting competition*, „Sport, Education and Society” 2021, t. 26, s. 648–662; R. L. Simon, C. R. Torres, P. H. Hager, *Fair Play. The Ethics of Sports*, 4 ed., Routledge, New York 2018.

¹² M. A. Boixados, J. Cruz, M. Torregrossa, L. Valiente, *Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players*, „Journal of Applied Sport Psychology” 2004, t. 16, s. 301–317; W. Lipoński, *Historia sportu...*

¹³ Karta Olimpijska 2021.

¹⁴ W. Lipoński, *Historia sportu...*

¹⁵ M. Bronikowska, M. Bronikowski, *Zjednoczeni w marzeniach: 14 historii na medal*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2020; M. Bronikowska, M. Bronikowski, *Zjednoczeni w marzeniach: 17 historii na medal*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2022; J. Parry, *The moral and cultural dimensions of olympism and their educational application*, [w:] K. Georgiadis (red.), *In 100 Years as from*

Należy przy tym podkreślić, że nie jest to łatwe, gdyż w obecnych czasach sport przechodzi ogromny kryzys wartości, co, niestety przekłada się również na zachowania w innych sferach życia społecznego, w tym szeroko rozumianej kulturze fizycznej¹⁶. Trend ten dostrzegamy wśród rozpoznawalnych sportowców i znanych drużyn. Spotykamy się z coraz to częstszym łamaniem ogólnych zasad dobrego zachowania, nierespektowaniem przepisów, nieprzystającym postępowaniem i co gorsze, nie tylko na arenie sportowej. Sytuacja taka niepokoi, tym bardziej, że zachowania te stają się nie tylko tolerowane, lecz także niejednokrotnie tworzą nowe, podawane z niezrozumiałych przyczyn jako wzór standardów zachowań¹⁷. Takie okoliczności nie sprzyjają poprawnemu rozwojowi kolejnych pokoleń, gdyż doprowadzają do zaburzenia właściwego postrzegania dzisiejszego świata przez młodego człowieka. W tych warunkach trudno się dziwić, że obecne młode pokolenie czuje swego rodzaju zagubienie i dezorientację co do rozumienia uniwersalnych norm i przepisów wpływających ostatecznie na jego świadomość.

Wiek jest jedną z najbardziej wrażliwych zmiennych dotyczących rozwoju oceny moralnej. Dlatego też niebywale ważne jest, w jakich warunkach przychodzi wzrastać młodemu pokoleniu do dorosłego życia. Niestety, terażniejszość ze wszystkimi niedogodnościami i zależnościami nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi moralnemu. To z kolei prowadzi najczęściej do opóźnienia lub zaburzeń w rozwoju osądu moralnego, co sprawia, że obecna młodzież czuje się bezbronna, przy jednoczesnym, nieproporcjonalnym i niezrozumiałym wzroście poziomu ego jednostki oraz ogromnemu, rzadko pozytywnemu wpływowi rówieśników¹⁸. Według teorii Kohlberga¹⁹, przejście z poziomu szkoły podstawowej do poziomu szkoły średniej powoduje u młodzieży transfer do wyższego etapu rozwoju moralnego. To okres, w którym z założenia jednostka zaczyna rozumieć i podporządkowywać się zasadom, uznając je za właściwe niezależnie od okoliczności²⁰. W odróżnieniu od wcześniejszego stadium rozwoju moralnego, na tym etapie jednostka charakteryzuje się wyższym poziomem świadomości co do działań zgodnych ze standardami i oczekiwaniami społecznymi. To czyni jej osądy i zachowania pełniejsze oraz bardziej zrozumiałe, bo niekierowane ucieczką przed strachem czy

the Foundation of the IOC: Commitments of the International Olympic Movement Towards the Modern Society of the 21st Century; International Olympic Academy, Olympia 1995, s. 181–195.

¹⁶ M. Bronikowska, A. Korcz, M. Bronikowski, *The role of sports practice in young adolescent development of moral competence*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2020, nr 17.

¹⁷ I. Culpán, *Olympism, physical education, and critical pedagogy*, „European Physical Education Review” 2019, nr 5, s. 847–858.

¹⁸ L. Kohlberg, *Moral stages, and moralization: The cognitive-development approach*, [w:] T. Lickona (red.), *Moral Development and Behavior: Theory Research and Social Issues*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1976, s. 31–53; M. P. Gavaghan, K. D. Arnold, J. C. Gibbs, *Moral judgment in delinquents and nondelinquents: Recognition versus production measures*, „The Journal of Psychology” 1983, nr 114, s. 267–274.

¹⁹ L. Kohlberg, *Moral stages, and moralization...*, s. 31–53.

²⁰ J. C. Gibbs, K. S. Basinger, D. Fuller, *Moral Maturity: Measuring the Development of Socio-moral Reflection*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey 1992.

karą lub pragnieniem otrzymania nagrody. Na tym poziomie młodzież zaczyna rozważać ważność podjętych działań i dokonywać próby własnych osądów moralnych, które opierają się głównie na zdiagnozowaniu intencji i motywów sytuacji/osoby poddanej ocenie.

W takim rozumieniu prawdziwy problem, podlegający ocenie moralnej na podstawie hipotezy, a nie tylko teoretycznie skonstruowanych dylematów, może mieć duże znaczenie dla rzeczywistego środowiska, w którym funkcjonuje jednostka. Możliwość stawiania hipotez bowiem pozwala uczestnikom na odwołanie się do istotnych treści sytuacyjnych w odniesieniu do ich życia codziennego i kontekstu kulturowego, w którym uczestniczą²¹. Aby wesprzeć empiryczną słuszność tej teorii, w niektórych badaniach posłużono się obiektywnymi miarami rozumowania moralnego²² dla wykazania jej hierarchicznej struktury²³. Okazuje się to kluczowe i zgodne z procesem poznawczym dla tego etapu rozwoju człowieka²⁴. Zatem poprawa rozumowania moralnego zależy od różnorodności i wielości interakcji oraz komunikacji społecznych, które pozwalają na zmianę perspektywy postrzegania różnorodnych zjawisk.

Najnowsze badania²⁵ wskazują, że obecna młodzież nie jest odpowiednio przygotowana do spotykających ich na co dzień sytuacji życiowych, takich jak np. mobbing w szkole, co ewidentnie wskazuje na ich niski poziom kompetencji moralnych. Inne badania potwierdzają również, że czynny udział młodzieży w sporcie nie wpływa znacząco na podnoszenie poziomu kompetencji moralnych²⁶, co nie najlepiej świadczy o samym procesie kształtowania młodych sportowców przez ich opiekunów, ale także o stopniu kształcenia przyszłych kadr: nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów sportowych²⁷.

Zasady moralne są „zwiastunami” moralnego działania, motywująco oddziałujące na motyw i intencję działania. Zachowania moralne natomiast wyjaśniane są często przez czteroskładnikowy model działania moralnego Rest²⁸, społeczno-poznawczy model Bandury²⁹, jak również przez teorię moralnego myślenia

²¹ Tamże.

²² Rozumowanie moralne według *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2023) definiowane jest jako rodzaj racjonalnego myślenia, które ukierunkowane jest na podejmowanie decyzji: co robić; a gdy się powiedzie, podjęte działanie poprzedzone podjętą decyzją, nadaje się na jej intencję.

²³ J. Rest, *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York 1986; C. K. Cheung, W. T. Chan, T. Y. Lee i in., *Structure of moral consciousness and moral intentions among youth in Hong Kong*, „International Journal of Adolescence and Youth” 2001, nr 9, s. 83–116.

²⁴ L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper and Row, San Francisco 1981.

²⁵ M. Doehne, M. von Grundherr, M. Schäfer, *Peer influence in bullying: The autonomy-enhancing effect of moral competence*, „Aggressive Behavior” 2018, nr 44, s. 591–600.

²⁶ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training influence the level of moral competences of physical education and sport students*, „BioMed Research International” 2019, nr 4, s. 1–10.

²⁷ Tamże, s. 1–10; M. Bronikowska, A. Korcz, *The level of moral competences...*, s. 19–27.

²⁸ J. Rest, *Moral Development...*

²⁹ A. Bandura, *Social cognitive theory of self-regulation*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1991, nr 50, s. 248–287.

i działania oraz model poznawczy Candee i Kohlberga³⁰. Gibbs i in.³¹ twierdzą, że ocena moralna i intencje są ważnymi wskaźnikami zachowania w danej chwili. Co więcej, Cheung i in.³² wykazali, że im wyższy indeks poziomu kompetencji moralnych prezentuje osobnik, tym charakteryzuje się on większym pozytywnym wpływem na intencje moralne. Ten wniosek pozwala nam stwierdzić, że świadomość moralna jednostki skorelowana jest bezpośrednio z motywacją do działania. Należy przy tym wspomnieć, że silna świadomość własnych interesów jest szczególnie odpowiedzialna za intencje natury niemoralnej. Wyniki te potwierdzają zgodność z teorią poznawczo-rozwojową³³, która ma niebagatelny wpływ na poznawcze podstawy zachowań moralnych jednostki. Podjęte wcześniej badania zatem wyjaśniają naturę zachowań moralnych jako ucieleśnienie społecznie pożądanego zasad takich jak: sprawiedliwość, porządek społeczny i postęp społeczny, a nie prospołeczne i altruistyczne zachowania skupione na indywidualnej przychylności, np. poszanowanie nauczyciela³⁴.

Mając na uwadze powyżej zasygnalizowane problemy, nasilające się w ostatnich dekadach, w środowisku szkolnym zaczęto coraz bardziej doceniać edukację olimpijską opartą na coubertenowskiej idei neoolimpijskiej³⁵. Dzięki swej niezwykle uniwersalnej wartości została ona uznana w wielu częściach świata za wspierającą formę edukacji etycznej młodego pokolenia³⁶. Za przykład w tej mierze może posłużyć „Program Młodych Liderów”³⁷, przedsięwzięcie o międzynarodowym zasięgu zaproponowane przez MKOl. Daje on młodym ludziom możliwość podjęcia odpowiedzialności za swoje środowisko, w tym wypadku, głównie poprzez sport i w ten sposób pobudzić poczucie sprawczości na rozwój społeczny. Wychowanie fizyczne

³⁰ D. Candee, L. Kohlberg, *Moral judgment, and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) Free Speech Movement data*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, nr 52, s. 554–564.

³¹ J. C. Gibbs, K. S. Basinger, D. Fuller, *Moral Maturity...*

³² C. K. Cheung, W. T. Chan, T. Y. Lee i in., *Structure of moral consciousness...*, s. 83–116.

³³ M. H. Bond, V. M. Y. Chi, *Values, and moral behavior in mainland China*, „Psychologia: an International Journal of Psychology in the Orient” 1997, nr 40, s. 251–264.

³⁴ Tamże.

³⁵ W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000.

³⁶ S. L. Gibbons, V. Ebbeck, *The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students*, „Journal of Teaching in Physical Education” 1997, nr 17, s. 85–98; D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development and Physical Activity*, Human Kinetics, Champaign, IL 1995; M. Bronikowska, M. Bronikowski, *Program nauczania wychowania fizycznego z elementami edukacji olimpijskiej dla gimnazjum z uwzględnieniem międzyprzedmiotowych treści i zagadnień edukacji olimpijskiej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004; V. Grammatikopoulos, M. Hasandra, A. Koustelios, Y. Theodorakis, *Evaluating the Olympic education program: A qualitative approach*, „Studies in Educational Evaluation” 2005, nr 31, s. 347–357; M. Bronikowski, M. Bronikowska, *Edukacja olimpijska dla gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2010; Podstawa Programowa. Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Czteroletniego Liceum Ogólnokształcącego i Pięcioletniego Technikum z Przedmiotu Wychowanie Fizyczne, <https://podstawa-programowa.pl/Liceum-technikum/Wychowanie-fizyczne> (dostęp: 18.12.2022).

³⁷ OC Young Leaders, Be the Change through Sport, <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Promote-Olympism/Young-Leaders/Young-Leaders.pdf> (dostęp: 7.01.2023).

i sport jako formy aktywności fizycznej oprócz umiejętności *stricte* ruchowych, oferują dzieciom oraz młodzieży przestrzeń i treści pozwalające na uspołecznianie się i przyswajanie etycznych zasad a także wartości społecznych³⁸. Wcześniejsze badania nad promowaniem wartości olimpijskich potwierdzają to, sugerując ważną i skuteczną rolę szkoły w procesie holistycznego rozwoju człowieka³⁹. Warto przy tym podkreślić, że Parry⁴⁰ już od dawna przekonuje, że uprawianie sportu z wykorzystaniem treści z obszaru antropologii filozoficznej olimpizmu, oferuje wiele ważnych celów związanych z edukacją moralną, którą mogą zastosować w swej pracy nauczyciele wychowania fizycznego i trenerzy sportu.

W dobrze przemyślanym i zarządzanym systemie nauczania etyka powinna spotykać się z edukacją na różnym poziomie, dopełniając się wzajemnie. Piśze o tym wielu autorów, wskazując takie podejście jako niezwykle wartościowe. W tym kontekście proponuje się wprowadzanie edukacji olimpijskiej jako koncepcji promowanej nie tylko w kręgach związanych z Ruchem Olimpijskim (przykładem niech tu będzie agenda MKOI 2020+5)⁴¹. W ramach zaleceń mających na celu wzmocnienie roli sportu, wartości olimpijskie promuje się również przez wiele najróżniejszych programów rozwoju społecznego, w tym projekty dla nauczycieli wychowania fizycznego, trenerów sportowych i wolontariuszy. W wielu krajach edukacja olimpijska staje się obecnie również integralną częścią całego programu nauczania szkoły podstawowej i średniej⁴². Działania tego rodzaju pokazują, jak ważne dla systemu edukacji okazują się wartości olimpijskie uwypuklające element etyki. Dzięki nim otwiera się możliwość przywrócenia lub podniesienia prestiżu, na jaki zasługuje wychowanie fizyczne i sport w kulturze ogólnej⁴³. Ważne wydaje się też, że potrzeba wprowadzenia edukacji olimpijskiej wynika nie

³⁸ D. Binder, *Teaching Olympism in Schools: Olympic Education as a Focus on Values Education. Bello Tera: Centre d'Estudis Olímpics (UAB)*, International Chair in Olympism (IOC-UAB), 2005, <http://olympicstudies.uab.es/lec/pdf/binder.pdf> (dostęp: 14.12.2022); R. Naul, *Olympic Education*, Meyer & Meyer, Oxford 2008; J. Parry, *Physical education as olympic education*, „European Physical Education” 1998, nr 4, s. 56–69.

³⁹ S. L. Gibbons, V. Ebbeck, *The effect of different teaching strategies...*; D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development...*; V. Grammatikopoulos, M. Hassandra, A. Koustelios, Y. Theodorakis, *Evaluating the Olympic education program...*

⁴⁰ J. Parry, *Physical education...*, s. 56–69.

⁴¹ Olympic Agenda 2020+5, 15 Recommendations, <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20> (dostęp: 4.01.2023).

⁴² I. Culpan, S. Wigmore, *The delivery of Olympism Education within a physical education context drawing on critical pedagogy*, „International Journal of Sport and Health Science” 2010, nr 8, s. 67–76; R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, I. Culpan, *Olympic education as an academic study*, [w:] R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, I. Culpan (red.), *Olympic Education: An International Review*, Routledge, New York 2017, s. 344–350.

⁴³ M. Bronikowski, *Etyczne aspekty wychowawczego programu edukacji olimpijskiej wnioski z badań*, „Roczniki Naukowe AWF Gdańsk” 2001, nr 10, s. 141–173; I. Culpan, *Olympism, physical education, and critical pedagogy*, „European Physical Education Review” 2019, nr 5, s. 847–858; A. Glapa, M. Bronikowski, I. Ludańska-Krzemińska, *Do students really need Olympic education at school?*, „Studies in Sport Humanities” 2016, nr 19, s. 30–36; D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development...*

tylko z wcześniejszych pozytywnych doświadczeń edukacyjnych zebranych w innych krajach, które wprowadzały treści związane z tak zwaną edukacją sportową⁴⁴, lecz także, co wydaje się na obecną chwilę ważniejsze, z coraz to częściej artykułowanych oczekiwań młodych ludzi⁴⁵. Szczególnie ważną grupą odbiorców powinni być ci, którzy nie uprawiają sportu. Dla nich udział w obowiązkowych zajęciach z wychowania fizycznego jest często jedyną szansą na rozwinięcie kompetencji prospołecznych przy jednoczesnym, pełnym zrozumieniu zasady fair play. Z drugiej strony warto tu również zaakcentować, że uprawianie sportu w dzisiejszych realiach, a przez to uczestniczenie w procesie treningowym wzbudza moralne obawy u wielu z nas⁴⁶. Podkreślmy tu przy okazji, że wcześniejsze badania nie wykazują różnic płciowych wśród młodzieży trenującej, biorąc pod uwagę poziom rozumienia zasad zawierających się w koncepcji fair play⁴⁷. Zastanawiający jest jednak fakt, iż większość badanej młodzieży postrzega zasadę fair play jako tę, która funkcjonuje lub powinna funkcjonować jedynie w sferze sportu⁴⁸. Dlatego też może poprzez sport i zainteresowanie nim, szczególnie na wczesnym etapie rozwoju człowieka, najłatwiej wprowadzać informacje, pozwalające na lepsze zrozumienie, ale też wzorowanie się na głównych założeniach koncepcji fair play⁴⁹ z możliwością jej szerszego zastosowania w innych, niż tylko sportowej sferze życia.

Na podstawie wyżej zawartej przesłanki z wcześniej przeprowadzonych badań, dokonaliśmy analizy zebranego przez nas materiału, mając jednocześnie na celu zbadanie i wskazanie potencjalnych związków między poziomem rozumienia zasady fair play wraz z wyselekcjonowanymi na potrzeby tych badań dylematami behawioralnymi (tj. przestrzeganie zasad oraz decyzji sędziego i sportowego zachowania) wśród nastolatków uczestniczących w zajęciach wychowania fizycznego oraz w zajęciach sportowych. W kontekście przeprowadzonych badań wysunęliśmy dwie hipotezy:

1. Proces nauczania w systemie edukacyjnym opartym na realizacji podstawy programowej powoduje wzrost poziomu pozytywnych zachowań prospołecznych i pozwala na lepsze zrozumienie zjawiska fair play wśród nastolatków.

2. Pomimo różnic w zaangażowaniu w proces treningowy, uczestnicy badań deklarujący najwyższy poziom rozumienia zjawiska fair play wyróżniają się bardziej pozytywnym zachowaniem prospołecznym.

⁴⁴ B. Navarro Domínguez, J. A. Cerrada Nogales, M. T. Abad Robles i in., *The development of fair play in physical education and school sports: A systematic review*, „European Journal of Contemporary Education” 2021, nr 10, s. 308–323; D. Siedentop, *Sport Education: Quality Physical Education through Positive Sport Experiences*, Human Kinetics, Champaign, IL 1994.

⁴⁵ J. Parry, *Physical education...*

⁴⁶ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education and beyond*, „Sustainability” 2019, nr 11 (24), s. 1–18.

⁴⁷ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

⁴⁸ J. E. Kowalska, *Fair play i foul play w świadomości uczniów Greig City Academy w Londynie. Awareness of fair play and foul play among the students of Greig City Academy in London*, „Journal of Education, Health and Sport” 2015, nr 5, s. 457–473.

⁴⁹ J. Parry, *The moral and cultural dimensions...*, s. 181–195.

Materiał i metoda

Badanie zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2018/2019. Wzięło w nim udział 1257 uczniów szkół średnich województwa wielkopolskiego w wieku $16,1 \pm 0,87$ lat (657 dziewcząt; 600 chłopców). Badani byli rekrutowani z dziewięciu losowo wybranych szkół w trzech dużych miastach województwa wielkopolskiego. Na potrzeby przeprowadzenia badań dodaliśmy kryterium określające poziom zaangażowania w proces sportowy. Do tego celu zaproponowaliśmy definicję dotyczącą profesjonalnego udziału w sporcie, którą uznaliśmy za regularne uczestnictwo w systemie zawodów organizowanych przez federację sportową⁵⁰. W wypadku sportu amatorskiego natomiast wsparliśmy się definicją zaczerpniętą z Collins English Dictionary⁵¹. Podaje ona, że amator sportu to osoba, która traktuje aktywność sportową w kategoriach hobby, dla czystej przyjemności. Zastosowanie tego warunku pozwoliło nam na podzielenie badanych na trzy grupy: tych, którzy zadeklarowali brak zaangażowania w sport $n = 197$, kolejną grupę utworzyli ci, którzy uznali swoje uczestnictwo w sporcie na poziomie amatorskim $n = 496$, i ostatnia, którą stanowili uczestniczący w sporcie profesjonalnym $n = 562$.

Dodatkowo otrzymaliśmy niezbędne do przeprowadzenia badań zgody, kolejno od osób zarządzających wyselekcjonowanymi jednostkami edukacyjnymi (dyrektorów szkół) oraz od rodziców/opiekunów prawnych badanych uczniów. Próbę stanowiły losowo wybrane klasy szkolne, w obrębie których wszyscy uczestnicy brali udział w badaniu. Bezpośrednio przed przeprowadzeniem badań, respondenci zostali poinformowani o jego wyłącznie naukowym celu, jego korzyściach oraz o ewentualnym ryzyku. Wszyscy respondenci zostali ponadto powiadomieni o anonimowym charakterze badań oraz o możliwości zrezygnowania z udziału w badaniu na każdym jego etapie. Kwestionariusze wypełniane były w grupach klasowych podczas regularnych zajęć szkolnych w typowych warunkach lekcyjnych. Badanie trwało około 30 min.

Badania mają charakter przekrojowy, a do jego przeprowadzenia zastosowano diagnozę z wykorzystaniem wcześniej ustrukturyzowanego kwestionariusza ankietowego, przygotowanego, przetestowanego i ocenionego przez kompetentnych ekspertów oceniających. Osoby, które zgodziły się wziąć udział w badaniu, zostały poproszone o dokładne przeczytanie i wypełnienie formularza. Całkowity zwrot odpowiedzi wyniósł 94%.

Ponadto informujemy, że projekt badań został zatwierdzony przez adekwatną Komisję Bioetyczną działającą przy Uniwersytecie Medycznym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, któremu nadano sygnaturę: nr 893/18.

Jednym z narzędzi zastosowanych w badaniu była „Skala Rozumienia Zjawiska Fair Play”⁵². Jest to narzędzie służące do badania poziomu rozumienia zjawiska fair play (P) wśród respondentów. W celu określenia poszczególnych

⁵⁰ M. Bronikowska, A. Korcz, M. Bronikowski, *The role of sports...*

⁵¹ Collins English Dictionary. Definition of „Amateurism”, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/amateurism> (dostęp: 8.01.2023).

⁵² M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*

poziomów rozumienia posłużyliśmy się koncepcją trzypoziomowego wymiaru fair play znaną wcześniej jako „Fair Play Moral Dimensions Concept Scale”⁵³, która powstała z inspiracji wcześniejszym zaproponowanym wymiarem zasady fair play przez Parry’ego⁵⁴. Skala zawiera trzy stwierdzenia dotyczące poziomu rozumienia pojęcia fair play (P_1 , P_2 , P_3). Pierwszy poziom (P_1) ogranicza się do stosowania wcześniej ustalonych/skodyfikowanych zasad sportowych podczas zawodów sportowych (tj. przestrzeganie reguł, które są podstawową wytyczną dla każdej dyscypliny sportowej i wszelkiego rodzaju zawodów)⁵⁵. Drugi poziom świadomości fair play (P_2) nie odnosi się tylko do stosowania się do skodyfikowanych przepisów sportowych podczas zawodów, ale także uwzględnia kodeks postępowania wynikający z etyki sportowej (tj. dążenie do współzawodnictwa we właściwym duchu, co oznacza przestrzeganie prawa pisanego, które odpowiada ogólnie przyjętym wartościom moralnym)⁵⁶. Ostatni, trzeci poziom stosowania zasady fair play (P_3) określa wszystkie pożądane zachowania sportowców, dzięki którym będą się wyróżniać nie tylko w swoim życiu sportowym (zachowując się zgodnie z przepisami), lecz także w życiu codziennym (tj. fair play przejawia się we wszystkich sytuacjach jako postawa życiowa, jest stanowczo zakotwiczone w hierarchii wartości uniwersalnych)⁵⁷. Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie jednego z poziomów, który odpowiada ich percepcji rozumienia zjawiska fair play na podstawie ich własnej wiedzy i dotychczasowych doświadczeń. Podajemy również wynik przeprowadzonego wcześniej testu – test-retest (po dwutygodniowej przerwie), którego poziom ufności jest wysoki i wynosi 0,78.

Kolejnym krokiem badań było uzyskanie deklarowanych odpowiedzi respondentów na wyselekcjonowane, adekwatne z zasadą fair play stwierdzenia świadczące o ich poziomie rozwoju prospołecznego. W tym celu wykorzystaliśmy kwestionariusz „Moja Lekcja Wychowania Fizycznego”⁵⁸, którego spójność wewnętrzna również jest wysoka i wynosi 0,75⁵⁹. Zaproponowana ankieta opiera swe założenia na „Prospołecznej Inwentaryzacji Zachowań Sportowych Horrocksa”⁶⁰ i obejmuje 10 dylematów moralnych dotyczących zachowań sportowych, tj. dokuczania innym, popisywania się, kłótni z kolegami z drużyny, narzekania, dzielenia się sprzętem, nie/podporządkowywanie się zasadom gry, „przetrzywanie” piłki, nie/kwestionowanie decyzji sędziego, nie/przyjmowanie rad oraz ignorujący stosunek do członków zespołu dotyczący umiejętności – wszystko to, co mieści się w zakresie wychowania fizycznego i sportu.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ J. Parry, *The moral and cultural...*

⁵⁵ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ S. L. Gibbons, V. Ebbeck, M. Weiss, *Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 1995, nr 66, s. 247–255.

⁵⁹ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*

⁶⁰ R. N. Horrocks, *Sportsmanship: Moral reasoning*, „Physics Education” 1980, nr 37, s. 208–212.

Na potrzeby przeprowadzenia tych badań wykorzystano trzy z 10 dylematów. Wybrano te, które najbardziej korelują z zasadą sprawiedliwego zachowywania się zgodnego z regułą fair play: dokuczanie innym, niepodporządkowywanie się zasadom gry oraz kwestionowanie decyzji sędziego. Głównym zadaniem kwestionariusza jest zbadanie oceny moralnej, motywu oraz intencji działania w opisanych sytuacjach, jakie często towarzyszą jednostce podczas zajęć dotyczących aktywności sportowej. W ramach badania respondenci zaznaczają najbardziej przybliżone rozwiązania podanych sytuacji wedle swoich wcześniejszych doświadczeń i wiedzy. Odpowiedzi dotyczące oceny moralnej jak i intencji rozmieszczone są na trzypunktowej skali Likerta (1 – wcale do 3 – bardzo często), natomiast motywy działania na pięciopunktowej skali Likerta (1 – wcale do 5 – bardzo często).

Ponadto w analizowanych grupach zastosowano nieparametryczne narzędzia statystyczne ze względu na brak rozkładu normalnego. W pierwszej kolejności zastosowano test chi-kwadrat dla zbadania niezależności czynników jakościowych między grupami, których determinantą był poziom zaangażowania w aktywności sportowe (tj. niepraktykujący sportu i osoby uprawiające sport na poziomie amatorskim lub profesjonalnym). Rozkład procentowy wskaźników grup przedstawionych w tabelach zawiera również chi-kwadrat statystycznej wartości i prawdopodobieństwa. Jeśli $p < 0,05$, to oznacza, że rozkład danego czynnika był zależny od grupy, przy czym nas interesowało, między którymi grupami pojawi się istotna statystycznie różnica. Do badania dysonansów wykorzystano z-test (dla różnic między podgrupami ustalonymi według poziomu rozumienia zasady fair play, tj. P_1-P_2 , P_1-P_3 , P_2-P_3). Dodajmy, że wszystkie analizy statystyczne zostały przeprowadzone przy użyciu oprogramowania STATISTICA wersja 13.1 pakiet (Stat Soft, Kraków, Polska).

Wyniki

Tabela 1 przedstawia różnicę między poziomami rozumienia zjawiska fair play wśród uczniów w związku z dylematem, który brzmi: „Kiedy wygrywasz podczas rywalizacji na zajęciach wychowania fizycznego/sportowych, zastanawiasz się, czy popisywać się przed pozostałymi uczestnikami gry”, jednocześnie wskazując dysonans między podgrupami pod względem oceny moralnej, motywów i intencji towarzyszących tej sytuacji w zależności od poziomu zaangażowania w aktywność sportową (brak uczestnictwa; uczestnictwo na poziomie amatorskim; uczestnictwo na poziomie profesjonalnym).

Tabela 1. Stosunek uczniów do relacji rówieśniczych podczas zajęć wychowania fizycznego i sportu, z uwzględnieniem stopnia ich zaangażowania w działalność sportową oraz stopnia rozumienia pojęcia fair play (%)

| Dylemat 1 | Kiedy wygrasz podczas rywalizacji na zajęciach wychowania fizycznego/ sportowych, zastanawiasz się, czy popisywać się przed pozostałymi uczestnikami gry. | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | Brak sportu n = 199 | | | Sport amatorski n = 496 | | | Sport profesjonalny n = 562 | | |
| Poziom fair play | P ₁ n = 52 | P ₂ n = 85 | P ₃ n = 62 | P ₁ n = 127 | P ₂ n = 205 | P ₃ n = 164 | P ₁ n = 140 | P ₂ n = 262 | L _p n = 160 |
| Ocena | <i>Czy myślisz, że udowadnianie, kto jest lepszy w czasie lekcji WF jest właściwym zachowaniem?</i> | | | | | | | | |
| <i>Właściwe</i> | 10 | 8 | 13 | 17 | 13 | 9 | 12 | 14 | 13 |
| <i>Czasami</i> | 38 | 48 | 31 | 31 | 34 | 39 | 41 ^B | 42 ^C | 29 ^{BC} |
| <i>Niewłaściwe</i> | 52 | 44 | 56 | 52 | 53 | 52 | 47 ^B | 44 ^C | 58 ^{BC} |
| Chi ² (p value) | 4.87 (0.300) | | | 5.27 (0.259) | | | 9.17 (0.056) | | |
| Motywy | <i>O czym najbardziej myślisz, kiedy decydujesz, czy to jest poprawnie udowadniać, kto jest lepszy?</i> | | | | | | | | |
| <i>Zostać ukaranym</i> | 8 | 5 | 5 | 10 | 5 | 4 | 7 | 5 | 7 |
| <i>Wyrównać rachunki</i> | 9 | 6 | 8 | 13 | 10 | 10 | 10 | 16 | 10 |
| <i>Miłe czy nie</i> | 44 | 48 | 42 | 43 | 52 | 44 | 53 | 42 | 49 |
| <i>Wbrew przepisom</i> | 8 | 7 | 5 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 4 |
| <i>Sprawiedliwe czy nie</i> | 31 | 34 | 40 | 28 | 27 | 37 | 24 | 31 | 30 |
| Chi ² (p value) | 2.73 (0.948) | | | 11.71 (0.164) | | | 9.5 (0.300) | | |
| Intencje | <i>Jeśli będziesz wygrywać w czasie lekcji WF w przyszłości, jak myślisz, jak się zachowasz?</i> | | | | | | | | |
| <i>Nie będę się wywyższał</i> | 65 | 58 | 68 | 66 | 61 | 63 | 57 | 54 | 62 |
| <i>Czasami</i> | 29 | 37 | 24 | 24 | 33 | 31 | 36 | 38 | 28 |
| <i>Będę się wywyższał</i> | 6 | 5 | 8 | 10 | 6 | 6 | 7 | 8 | 10 |
| Chi ² (p value) | 3.53 (0.472) | | | 4.42 (0.350) | | | 5.62 (0.223) | | |

* Zauważalna istotna różnica między podgrupami, *p < 0,05; P₁ – P₂^A, P₁ – P₃^B, P₂ – P₃^C

Źródło: opracowanie własne.

Analizując poszczególne kategorie wynikające z odpowiedzi na powyżej wspomniany dylemat, interpretacja danych dotycząca oceny moralnej zadeklarowana przez respondentów wskazuje na statystycznie istotną różnicę w grupie profesjonalnych sportowców ($p = 0,056$) w stosunku do pozostałych grup (nieuczestniczący w procesie szkolenia sportowego, amatorzy). Głębsza analiza badań (z poziomu rozumienia zasady fair play) wskazuje, że grupa P_3 charakteryzuje się najwyższym procentowym stosunkiem odpowiedzi (58%) wśród pozostałych podgrup, deklarując, że „to nie jest właściwe popisywać się przed pozostałymi uczestnikami gry”. Tym samym, odpowiedzi te dają wyraz właściwej oceny moralnej w tej konkretnej sytuacji. Pozostałe podgrupy w obrębie profesjonalnie uprawiających sport – P_2 (44%) ($p = 0,011$) i P_1 (47%) ($p = 0,056$) również wykazały wysoki stosunek procentowy w tej odpowiedzi. W odróżnieniu do wyżej opisanego analizy, wyniki grup charakteryzujących się amatorskim podejściem do sportu oraz tych, którzy sklasyfikowani zostali w grupie w ogóle nietrenujących, nie wykazały statystycznie istotnej różnicy.

W odpowiedziach na pytanie drugie (w obrębie dylematu pierwszego), a dotyczące motywacji w opisanym, hipotetycznym przypadku, analiza statystyczna odpowiedzi nie wykazała żadnych statystycznie istotnych różnic w żadnej z grup. Najczęściej, odnotowaną deklaracją wśród wszystkich badanych grup, na wszystkich poziomach rozumienia zasady fair play, była odpowiedź, która świadczy o próbie podjęcia refleksji w takiej sytuacji nad tym, czy to dobrze, czy nie popisywać się przed innymi.

Analiza wyników badań w odniesieniu do pytania trzeciego określającego intencje odnoszące się do dylematu pierwszego, również nie wykazały statystycznej różnicy w deklarowanych odpowiedziach którejkolwiek z analizowanych grup, podobnie zresztą jak i poziom rozumienia zasady fair play nie wpłynął na ewentualne różnice między uczestnikami w stosunku do deklarowanych zachowań prospołecznych. Wszystkie przebadane grupy najczęściej deklarują, że „nigdy nie będą popisywać się przed innymi” w opisanym dylematem przypadku. Warto dodać, że odpowiedź ta uważana jest za postawę modelową.

Tabela 2 przedstawia różnice między poziomami rozumienia zasady fair play wśród uczniów w odniesieniu do drugiego dylematu, który dotyczy deklarowanej postawy respondentów w kontekście przestrzegania zasad podczas gry na zajęciach wychowania fizycznego lub zajęciach sportowych. Dodajmy, że wzorem poprzedniej tabeli (tabela 1) uwzględniono podział na grupy (nietrenujący, trenujący na poziomie amatorskim, trenujący profesjonalnie), w celu przeanalizowania ewentualnych różnic między podgrupami (P_1-P_2 , P_1-P_3 , P_2-P_3) i określeniem, czy istnieją między nimi statystycznie istotne różnice.

Tabela 2. Postawy uczniów podczas zajęć wychowania fizycznego/sportu w odniesieniu do przestrzegania zasad podczas gry w stosunku do ich poziomu zaangażowania w sport oraz z uwzględnieniem ich poziomu rozumienia zasady fair play (%)

| Dylemat 2 | Podczas udziału w różnych grach w czasie lekcji wychowania fizycznego zastanawiasz się, czy przestrzegać ich reguł. | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | Brak sportu n = 199 | | | Sport amatorski n = 496 | | | Sport profesjonalny n = 562 | | |
| Poziom fair play | P ₁ n = 52 | P ₂ n = 85 | P ₃ n = 62 | P ₁ n = 127 | P ₂ n = 205 | P ₃ n = 164 | P ₁ n = 140 | P ₂ n = 262 | P ₃ n = 160 |
| Ocena | <i>Czy myślisz, że nieprzestrzeganie reguł, przepisów gry w czasie lekcji WF jest poprawne?</i> | | | | | | | | |
| <i>Właściwe</i> | 21 | 17 | 8 | 18 ^B | 11 ^C | 8 ^{BC} | 15 | 15 | 15 |
| <i>Czasami</i> | 25 | 22 | 15 | 22 | 28 ^C | 18 ^C | 26 | 24 | 26 |
| <i>Niewłaściwe</i> | 54 | 61 | 77 | 60 ^B | 61 ^C | 74 ^{BC} | 60 | 61 | 59 |
| Chi ² (p value) | 7.80 (0.098) | | | 12.77 (0.012) * | | | 0.27 (0.991) | | |
| Motywy | <i>O czym głównie myślisz, kiedy decydujesz się przestrzegać/nie przestrzegać przepisów?</i> | | | | | | | | |
| <i>Zostać ukaranym</i> | 25 | 19 | 18 | 20 | 14 | 11 | 34 | 18 | 15 |
| <i>Wyrównać rachunki</i> | 4 | 1 | 7 | 6 | 4 | 4 | 11 | 7 | 8 |
| <i>Miłe czy nie</i> | 14 | 17 | 15 | 17 | 16 | 20 | 19 | 13 | 15 |
| <i>Wbrew przepisom</i> | 21 | 28 | 19 | 27 | 23 | 21 | 21 | 18 | 22 |
| <i>Sprawiedliwe czy nie</i> | 37 | 35 | 42 | 30 | 42 | 44 | 29 | 44 | 40 |
| Chi ² (p value) | 5.37 (0.716) | | | 11.33 (0.181) | | | 12.56 (0.127) | | |
| Intencje | <i>Jeśli w przyszłości będziesz grał w czasie lekcji WF w różne gry, jak myślisz, jak się zachowasz?</i> | | | | | | | | |
| <i>Zawsze będę przestrzegał reguł</i> | 60 | 53 | 61 | 54 | 58 | 68 | 50 | 60 | 57 |
| <i>Czasami</i> | 35 | 38 | 36 | 37 | 35 | 25 | 42 | 34 | 38 |
| <i>Nie będę przestrzegał reguł</i> | 6 ^B | 9 ^C | 3 ^{BC} | 9 | 7 | 7 | 8 | 6 | 5 |
| Chi ² (p value) | 2.75 (0.059) | | | 7.20 (0.125) | | | 4.49 (0.343) | | |

* Zauważalna istotna różnica między podgrupami, *p < 0,05; P₁ – P₂^A, P₁ – P₃^B, P₂ – P₃^C

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań dotyczących pytania pierwszego (w obrębie dylematu drugiego) w kategorii ocena moralna wykazuje statystyczną istotność wśród sportowców-amatorów ($p = 0,012$). Ponadto, warto podkreślić, że większość respondentów podzielona na odpowiednie podgrupy wynikające z indywidualnej percepcji zjawiska fair play zadeklarowała, że to niewłaściwe nie przestrzegać zasad gry podczas zajęć wychowania fizycznego/sportowych. Tak zaznaczyło 60% z podgrupy P_1 i 61% respondentów lokujących się w podgrupie P_2 . Jednocześnie, analizy statystyczne pokazały, że odsetek odpowiedzi tych obu podgrup jest istotnie mniejszy od odsetka odpowiedzi podgrupy P_3 (74%) (P_3-P_1 ; $p = 0,011$; P_3-P_2 ; $p = 0,011$). Przy tym należy zaznaczyć, że tylko 8% podgrupy P_3 zadeklarowało odpowiedź natury przeciwnej (właściwe jest nieprzestrzeganie zasad gry podczas zajęć wychowania fizycznego/sportowych) w porównaniu z podgrupami P_2 (11%) i P_1 (18%) (P_3-P_1 ; $p = 0,001$; P_3-P_2 ; $p = 0,001$).

W kategorii motywów odnoszących się do drugiego dylematu moralnego nie zauważono statystycznie istotnych różnic w żadnym z poziomów rozumienia zasady fair play. Jednak zauważono, że we wszystkich grupach, ankietowani mieli tendencję do skłaniania się ku jednej odpowiedzi, świadczącej o tym, że uważają, iż stosowanie się do zasad jest, ogólnie rzecz ujmując, zasadne, ale w niektórych wypadkach nie dostrzegają takiej konieczności.

W kontekście tego samego dylematu, wyniki dotyczące intencji pokazały marginalną istotność w grupie nieuprawiających sportu ($p = 0,059$). Respondenci reprezentujący podgrupę P_3 w większości zadeklarowali, że w przyszłości „zawsze będą stosować się do zasad” (61%). Wynik ten okazał się wyższy od tego, który zaobserwowano wśród podgrupy P_2 (53%) i P_1 (60%). Do tego w podgrupie P_3 tylko 3% zadeklarowało, że „przeważnie będą nieposłuszni zasadom”. Ten niski odsetek odpowiedzi napawa optymizmem w korelacji między rozumieniem zasady fair play a deklarowaną postawą prospołeczną. Również grupa amatorów, jak i profesjonalnych sportowców komunikowała prospołeczne postawy wobec nieposłuszeństwa co do ustalonych zasad. W odniesieniu do poruszonego dylematu, sportowcy-amatorzy utrzymywali podobny status odpowiedzi na wszystkich trzech poziomach rozumienia zasady fair play. Natomiast na poziomie intencji tych, którzy nie uprawiają w ogóle sportu, można zauważyć pozytywny wynik w odniesieniu do zachowań moralnych.

Tabela 3 przedstawia różnice między poziomami rozumienia zasady fair play przebadanej młodzieży w odniesieniu do dylematu dotyczącego deklaratywnego stosunku osoby badanej do decyzji podejmowanej przez sędziego podczas gry na zajęciach wychowania fizycznego lub sportu (tj. zakwestionowanie lub też nie tej decyzji) w stosunku do ich poziomu zaangażowania się w proces treningowy (w ogóle, amatorsko, profesjonalnie).

Tabela 3. Stosunek uczniów do decyzji sędziego podjętej podczas zajęć z wychowania fizycznego/ sportowych z uwzględnieniem ich poziomu zaangażowania w zajęcia sportowe oraz ich poziomu rozumienia zjawiska fair play (%)

| Dylemat 3 | Kiedy podczas gry, w czasie lekcji WF, sędzia podejmuje decyzję, zastanawiasz się, czy klócić się z nim, jeśli nie zgadzasz się z jego decyzją? | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | Bez sportu n = 199 | | | Sporty amatorskie n = 496 | | | Sporty wyczynowe n = 562 | | |
| Poziom fair play | P ₁ n = 52 | P ₂ n = 85 | P ₃ n = 62 | P ₁ n = 127 | P ₂ n = 205 | P ₃ n = 164 | P ₁ n = 140 | P ₂ n = 262 | P ₃ n = 160 |
| Ocena | <i>Czy myślisz, że klócenie się z sędzią w czasie WF jest właściwe?</i> | | | | | | | | |
| Właściwe | 19 | 17 | 15 | 24 | 19 | 18 | 27 | 16 | 23 |
| Czasami | 69 | 66 | 60 | 54 | 60 | 56 | 56 | 65 | 49 |
| Niewłaściwe | 12 | 18 | 26 | 22 | 22 | 26 | 17 ^B | 20 ^C | 28 ^{BC} |
| Chi ² (p value) | 3.97 (0.409) | | | 2.81(0.589) | | | 15.68 (0.003) * | | |
| Motywy | <i>O czym głównie myślisz, kiedy decydujesz, czy klócić się z sędzią w czasie lekcji WF?</i> | | | | | | | | |
| Zostać ukarany | 37 | 24 | 27 | 43 ^{AB} | 28 ^A | 24 ^B | 41 | 31 | 33 |
| Wyrównać rachunki | 10 | 8 | 0 | 2 | 7 | 5 | 8 | 6 | 4 |
| Miłe czy nie | 14 | 15 | 21 | 16 | 11 | 15 | 14 | 13 | 16 |
| Wbrew przepisom | 23 | 26 | 21 | 19 ^A | 31 ^A | 24 | 29 | 29 | 23 |
| Sprawiedliwe czy nie | 17 | 27 | 31 | 20 ^B | 24 | 32 ^B | 21 | 21 | 23 |
| Chi ² (p value) | 9.23 (0.322) | | | 22.11 (0.003) * | | | 11.76 (0.162) | | |
| Intencje | <i>Jeśli w przyszłości w czasie gry podczas lekcji WF sędzia podejmie decyzję, z którą nie będziesz się zgadzał, jak myślisz, jak się zachowasz?</i> | | | | | | | | |
| Nigdy nie będę podważał decyzji sędziego | 23 | 17 | 24 | 23 | 14 | 19 | 20 | 23 | 17 |
| Czasami | 50 | 48 | 48 | 53 | 62 | 55 | 49 | 57 | 50 |
| Będę podważał decyzję sędziego | 27 | 35 | 27 | 24 | 24 | 26 | 31 | 37 | 33 |
| Chi ² (p value) | 2.31 (0.678) | | | 5.67 (0.224) | | | 0.60 (0.962) | | |

* Zauważalna istotna różnica między podgrupami, *p < 0,05; P₁ – P₂^A, P₁ – P₃^B, P₂ – P₃^C

Źródło: opracowanie własne.

W ostatnim, trzecim dylemacie w pierwszej kolejności podjęto analizę wyników osiągniętych z badań dotyczących pytania pierwszego, charakteryzującego kategorię oceny moralnej, w której wykazano statystyczną istotność w grupie sportowców profesjonalnych ($p = 0,003$). Ponadto w obrębie tej grupy zauważono, że respondenci z podgrupy z najwyższym rozumieniem zasady fair play (P_3) tylko w 28% zadeklarowali, że to „niewłaściwe kwestionować decyzję sędziego podczas gry”. Co więcej, ten niski odsetek okazał się statystycznie istotny w odniesieniu do odpowiedzi udzielonych w podgrupie P_1 , którego wynik był jeszcze niższy i wynosił 17% i nieco lepiej, jednak nadal niski, bo na 20% prezentowały się wyniki osiągnięte przez podgrupę P_2 . W tym wypadku, niepokojący wydaje się fakt, że respondenci stanowiący podgrupę P_1 częściej deklarowali swoją gotowość do kwestionowania decyzji sędziego (27%). Procent tych odpowiedzi przewyższył o 10% stwierdzeń tych z respondentów, którzy zdecydowanie opowiadali się za ostateczną i jedynie słuszną decyzją sędziego podczas gry.

Wyniki pytania trzeciego, w którym zadaniem respondentów było zadeklarowanie swojego uzasadnienia dla własnych motywów zachowania w sytuacji opisanej dylematem trzecim, zauważono statystycznie istotną różnicę wśród grupy składającej się z amatorów ($p = 0,003$). W jej ramach podgrupa P_1 najczęściej skłaniała się do zaznaczenia odpowiedzi wskazującej na obawę przed ukaraniem przez sędziego podczas rywalizacji (43%); w podgrupie prezentującej drugi poziom rozumienia zasady fair play (P_2) najczęściej udzielaną odpowiedzią było deklarowane działanie zgodne z regułami (31%); natomiast uczniowie z podgrupy, która najpełniej rozumiała zasadę fair play (P_3), uzyskali nieco wyższy wynik (32%), deklarując swoje wahania zależne od sytuacji, w której musieliby podjąć decyzję o dyskutowaniu z sędzią lub nie.

Jak wynika z powyższej tabeli, rezultaty dotyczące deklarowanych intencji odnoszących się do wyboru hipotetycznych zachowań w konkretnej sytuacji opisanej dylematem trzecim nie wskazują na istotne różnice statystyczne pomiędzy podgrupami (P_1, P_2, P_3). Dostrzegamy jednak wyraźną tendencję do podjęcia deklarowanej decyzji o sporze z sędzią, uzależniając ją od okoliczności towarzyszących grze (48–62%). Z drugiej strony zanotowano dość niski odsetek (24–37%) tych, którzy deklarują zupełną zgodność z decyzją sędziego podczas rywalizacji. Co więcej, respondenci zdefiniowani jako profesjonalni sportowcy wykazali w tym dylemacie postawę podważającą rolę sędziego podczas gry.

Dyskusja

Wychowanie fizyczne i sport powinny wyposażać w umiejętności społeczne każdego, kto ich doświadcza. Jeśli prowadzone są właściwie, uczą współpracy, podejmowania decyzji, pomagania potrzebującym, rywalizacji, pełnienia różnych ról w zależności od predyspozycji, ale i sytuacji wynikających z okoliczności oraz procesu kształcenia. Co więcej, dyscyplinują poprzez charakterystyczną specyfikę i organizację zajęć, a także uwarżliwiają na stosowanie się do zasad,

przepisów i celów z nich wynikających⁶¹. Opisywane zajęcia stanowią zatem ogromne laboratorium ludzkich zachowań i doświadczeń, które w zależności od społecznych interakcji przyczyniają się do społecznego rozwoju młodego człowieka⁶². Wychowanie fizyczne jako obowiązkowy przedmiot szkolny oraz sport jako jeden z najważniejszych elementów kultury ogólnej powinny przyczyniać się do wspierania systemu uniwersalnych wartości opartych na wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniach uczestników. W ten sposób wypełniać powinny nie tylko obowiązek przygotowania fizycznego jego odbiorców, lecz także być przestrzenią dla rozwoju poznawczego, a nade wszystko społecznego (w tym moralnego). Dlatego obecnie w wielu krajach podkreśla się szczególną rolę zasady fair play w rzeczywistości dydaktycznej⁶³. Zakłada się, że fair play jako część Edukacji olimpijskiej powinna rozwijać kompetencje moralne w zakresie oceny, motywacji oraz intencji⁶⁴.

Analiza wyników przeprowadzonego wcześniej i tu przedstawionego badania pokazuje, zgodnie z postawioną przez nas hipotezą, że poziom rozumienia fair play odgrywa kluczową rolę w deklarowanej ocenie zachowań związanych z dylematami moralnymi. W każdej sytuacji uczestnicy z podgrupy P₃, z najwyższym rozumieniem koncepcji fair play, wykazali jednocześnie wyższy poziom pozytywnych zachowań prospołecznych, biorąc pod uwagę ocenę moralną, motywację i intencje, w porównaniu z uczniami z podgrup P₁ i P₂ (reprezentujących najniższy i średni poziom rozumienia zasady fair play). Postawa fair play i jej świadomość wpływają na postępowania prospołeczne i relacje w zespołach na boisku i poza nim⁶⁵, a także zmniejszają antyspołeczne zachowania wśród nastolatków⁶⁶. Podobne wyniki przedstawili Vidoni i Ward⁶⁷, którzy twierdzą, że odpowiednio ukształtowani społecznie zawodnicy wspierają się wzajemnie podczas rywalizacji, okazują szacunek przeciwnikowi i sędziemu oraz akceptują werdykt (przegraną) z honorem, bez narzekania, a z drugiej strony, kiedy wygrywają, nie manifestują tego nadmiernie.

⁶¹ G. A. Bloom, M. D. Smith, *Hockey violence: A test of cultural spillover theory*, „Sociology of Sport Journal” 1996, nr 13, s. 65–77.

⁶² C. Pennington, *Moral development and sportsmanship in interscholastic sports and physical education*, „Journal of Physical Education, Recreation and Dance” 2017, nr 88, s. 36–42.

⁶³ I. Culpan, *Olympism, physical education...*; Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Czteroletniego Liceum Ogólnokształcącego i Pięcioletniego Technikum z Przedmiotu Wychowanie Fizyczne; J. Parry, *The Moral and Cultural...*; R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, I. Culpan, *Olympic education...*; M. Bronikowski, *Etyczne aspekty wychowawczego programu...*, s. 141–173; M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*

⁶⁴ A. Głapa, M. Bronikowski, I. Ludańska-Krzemińska, *Do students really need Olympic...*, s. 30–36.

⁶⁵ E. A. Rutten, C. Schuengel, E. Dirks i in., *Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context*, „Social Development” 2011, nr 20, s. 294–315.

⁶⁶ E. A. Rutten, M. Deković, G. J. J. Stams i in., *On-and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study*, „Journal of Adolescence” 2008, nr 31, s. 371–387.

⁶⁷ C. Vidoni, P. Ward, *Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors*, „Journal of Behaviour in Education” 2006, nr 15, s. 80–91.

Niestety, w aktualnej rzeczywistości spotykamy się najczęściej z zachowaniami wskazującymi na brak umiejętności współdziałania społecznego. Te antyspołeczne zachowania, przejawiające się w oszukiwaniu, powodowaniu niebezpiecznych, niezgodnych z przepisami sytuacji, stosowaniu dopingu, naruszaniu wszelkich zasad i ducha rywalizacji, stały się częścią widowiska sportowego⁶⁸. Powoduje to ogólne wrażenie braku moralnego zaangażowania lub braku rozeznania różnic między oszustwem a „sprytną” grą wśród dzisiejszych uczestników sportu. Taki klimat sprzyja zwykle wielu innym, niepożądanym zachowaniom antyspołecznym w środowisku, w którym są one tolerowane. Zastraszanie lub oszustwa są częścią rzeczywistości w takich miejscach⁶⁹.

Wyniki przedstawione w niniejszej pracy pokazują pozytywne deklarowane zachowania większości badanych w obrębie dylematu pierwszego i drugiego, co winno napawać optymizmem. Jednak w trzecim dylemacie, w którym mowa jest o stosowaniu się do ostatecznej decyzji sędziego podczas rywalizacji, zauważyliśmy, że większość przez nas badanych deklarowała odpowiedzi przeciwne do wcześniejszych wyników badań Vidoniego i Warda⁷⁰. Z przedstawionych przez nich rezultatów wnioskujemy, że zawodnicy okazują szacunek i respekt wobec werdyktu sędziego. Powyższe sprzeczności pokazują nam zatem, że uczestnicy sportu mogą wpływać na swój rozwój moralny zarówno w sposób pozytywny, jak i negatywny. W tym rozumieniu nauczyciele wychowania fizycznego oraz trenerzy sportowi odgrywają zasadniczą rolę w prawidłowym wychowaniu młodego pokolenia poprzez swoją postawę, swój styl nauczania czy prowadzenie procesu treningowego⁷¹.

Z wcześniejszych badań już wiemy, że młode osoby, kompetentne społecznie odpowiednio reagują na wszelakie sytuacje zachodzące w życiu codziennym. Dzieje się tak za sprawą racjonalnego radzenia sobie z konfliktami, co prowadzi najczęściej do odpowiedniego rozwiązywania sporów⁷². Mając to na względzie, istotnym jest, aby mieć świadomość, jaki poziom rozumienia zasady fair play prezentują nasi podopieczni i czy wpływa on na ich doświadczenia w bezpośredni sposób na zajęciach wychowania fizycznego bądź innych sportowych.

W wypadku wychowania fizycznego problem może być głębszy, wynikający często z wciąż jeszcze błędnie prowadzonego procesu nauczania tego przedmiotu. Niestety z wcześniejszych badań wynika, że wielu nauczycieli WF nie czuje jeszcze współczesnego paradygmatu tego przedmiotu, który powinien być oparty nie tylko na tradycyjnym, fizycznym/sportowym podejściu skoncentrowanym na

⁶⁸ P. Palou, F. X. Ponseti, J. Cruz i in., *Acceptance of gamesmanship and cheating in young competitive athletes in relation to the motivational climate generated by parents and coaches*, „Perception Motor Skills” 2013, nr 117, s. 290–303.

⁶⁹ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

⁷⁰ C. Vidoni, P. Ward, *Effects of a dependent...*, s. 80–91.

⁷¹ K. Hodge, C. Lonsdale, *Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs controlled motivation, and moral disengagement*, „Journal of Sport Exercise Psychology” 2011, nr 33, s. 527–547.

⁷² S. Sheridan, *Building social skills in the classroom*, [w:] S. Goldstein (red.), *In Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*, Wiley Interscience Press, Indianapolis 1995, s. 375–396.

sukcesach sportowych. We współczesnej szkole bardzo ważne jest, aby dzieci i młodzież poddawane były holistycznemu kształceniu, zawierającemu m.in. wzmocnienie postaw społecznych⁷³, rozwój moralny i umiejętności uczenia się przez całe życie⁷⁴.

Jolanta Kowalska⁷⁵ zauważyła, że zmiany zachodzące w sytuacjach sportowych modyfikują zachowania w życiu codziennym. Jednocześnie twierdzi, że dla niewielkiej grupy uczniów (26,2%) fair play to coś więcej niż tylko zasada funkcjonująca w sporcie⁷⁶. W przedstawionych przez nią badaniach połowa respondentów twierdziła, że uczciwe reguły są przestrzegane niezależnie od tego, czy ktoś uprawia sport, czy też nie. Jednak 31% biorących udział w tym badaniu nie dostrzegło związku między zasadą fair play a codziennymi sytuacjami życiowymi. Porównując powyższe wnioski z naszymi badaniami, stwierdzamy, że grupa pełniej rozumiejąca zasadę fair play stanowi 31% całości przebadanych. Niepokojąco wysoki odsetek odpowiedzi (69%) potwierdził, że większość ankietowanych uważa zasadę fair play jako domenę rzeczywistości wyłącznie sportowej.

Najczęściej zauważalnym zachowaniem zgodnym z zasadą fair play⁷⁷ wśród młodych ludzi uprawiających sport jest moment powinszowań dających wyraz uznania po konkretnej, wspólnej rywalizacji. Zachowanie takie potwierdza właściwą postawę wobec innych, pokazując jednocześnie, jak niepożądane jest w takich sytuacjach okazywanie swego niezadowolenia (osoba przegrywająca) lub manifestacja triumfu nad innymi (dotyczy wygrywających)⁷⁸. Wszelkiego rodzaju przemoc wśród rówieśników niekorzystnie wpływa na samoocenę młodych ludzi⁷⁹. W tym znaczeniu uprawianie sportu może zmniejszyć ten problem⁸⁰ pod warunkiem, że jego proces przebiega właściwie ze zwróceniem uwagi nie tylko na wyniki sportowe, lecz przede wszystkim na aspekt związany z dorastaniem w sporcie⁸¹. Niektóre badania wskazują, że młodzi sportowcy, w porównaniu do tych, którzy nie uczestniczą w sporcie, mają niższy poziom agresji⁸², w związku z tym zachowują się odpowiednio zarówno w sytuacjach sportowych, jak i poza nimi. Wniosek ten potwierdziły również nasze badania, które wykazały, że

⁷³ A. Koszałka-Silska, A. Korcz, A. Wiza, *The impact of physical education based on the adventure education programme on self-esteem and social competences of adolescent boys*, „International Journal of Environmental Research in Public Health” 2021, nr 18, 3021, s. 1–14.

⁷⁴ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

⁷⁵ J. E. Kowalska, *The principle of fair play in the aspect of responsibility in the opinion of junior high schools' students-supporting sport clubs in Lodz*, „Journal of Education, Health and Sport” 2018, nr 8, s. 836–848.

⁷⁶ J. E. Kowalska, *Fair play i foul play w świadomości uczniów...*, s. 457–473.

⁷⁷ I. A. Saenz, M. F. Gimeno, P. H. Gutierrez, D. Lacambra Correias, *Evaluation of the sportsman-ship-aggression continuum in youth football*, „Journal of Sport Psychology” 2019, nr 28, s. 33–40.

⁷⁸ M. Bronikowska, M. Bronikowski, *Zjednoczeni w marzeniach: 17 historii...*

⁷⁹ I. Milovanović, R. Roklicer, P. Drid, *The relation between youth sport and the reduction of peer violence*, „Future Physical Education and Sport” 2019, nr 17, s. 479–490.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ T. Tchórz, M. Ludwiczak, *Dorastanie w grze – wszechstronny rozwój zawodnika. Kategorie wiekowe U8–U12*, Sport and Profit, Warszawa 2016.

⁸² I. Milovanović, R. Roklicer, P. Drid, *The relation between youth sport...*

uczestniczący w profesjonalnym szkoleniu sportowym rozumieją zasadę fair play szerzej: nie tylko w odniesieniu do sportu, lecz także poza nim. Wynik ten notuje się również we wcześniejszych badaniach⁸³.

Przechodząc teraz do najczęściej pojawiających się zachowań prezentowanych przez uczestników sportu wobec sędziujących, wcześniejsze badania⁸⁴ wykazały, że przemoc wobec arbitrów staje się coraz bardziej powszechna. Stwarza to duże zagrożenie dla zasadności sędziowania, która jest często podważana i tym samym dyskredytowana. Wyniki naszych badań potwierdzają wcześniejsze ankiety, wskazując, iż obecnie większość młodych ludzi skłania się do podważenia decyzji sędziego nawet podczas zajęć wychowania fizycznego, których głównym celem jest przecież wychowywanie poprzez sport, a nie rywalizacja sportowa na wyniki. Krebs i Denton⁸⁵ twierdzą, że tendencją ludzką jest działanie, dopiero później tłumaczenie swoich zachowań, powołując się przy tym na osąd moralny, który miałby usprawiedliwić i jednocześnie uzasadnić wcześniejsze postępowanie. Niejako wzmacniając swoją tezę, autorzy ci twierdzą, że etapy rozwoju oceny moralnej są słabo związane z zachowaniem i stosowane są w sposób relatywny, zależny od kontekstu społecznego lub po prostu od przyczyny. Ponadto twierdzą oni⁸⁶, że optymalny osąd moralny nie odzwierciedla adekwatności, lecz przydatność, czyli „tworzenie warunków umożliwiających osiągnięcie swojego celu i promowanie swojego interesu w sposób współzależny”⁸⁷. I rzeczywiście, obserwujemy to na co dzień, że w zależności od okoliczności skłaniamy się ku różnym, często niejednoznacznym osądom moralnym. W tym sensie, ludzką domeną jest „manipulowanie” porządkiem moralnym, a nie zależność od stadiów rozwoju moralnego. Inni autorzy⁸⁸ przedstawiają interesujące przykłady poruszania się po poziomach osądu moralnego w sposób elastyczny. Jednocześnie dostarczają dowodów na to, że im wyższy poziom kompetencji moralnych, tym większa odporność na zachowania niższego rzędu.

Naszą ciekawość wzbudziły otrzymane przez nas wyniki dotyczące oceny moralnej związanej z decyzją sędziego. Wśród sportowców amatorsko uprawiających sport, podzielonych na podgrupy zależne od poziomu rozumienia zasady fair play (P_1 , P_2 , P_3), wyniki wykazały różny sposób osądu moralnego tej sytuacji.

⁸³ M. Bronikowska, A. Korcz, B. Pluta i in., *Fair play in physical education...*; J. E. Kowalska, *Fair play i foul play w świadomości uczniów...*

⁸⁴ A. Bowker, B. Boekhoven, A. Nolan i in., *Naturalistic observations of spectator behavior at youth hockey games*, „Sport Psychology” 2009, nr 23, s. 301–316; P. Dolan, J. Connolly, *Emotions, violence and social belonging: An elysian analysis of sports spectatorship*, „British Journal of Sociology” 2014, nr 48, s. 284–299.

⁸⁵ D. L. Krebs, K. Denton, *Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model*, „Psychology Review” 2005, nr 112, s. 629–649.

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ Tamże, s. 646.

⁸⁸ J. C. Gibbs, *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, 4th ed., Oxford University Press, New York 2019; D. A. Pizarro, P. Bloom, *The intelligence of the moral intuitions: A comment on Haidt*, „Psychology Review” 2003, nr 110, s. 193–196.

Najprawdopodobniej jest to związane z różnym poziomem rozwoju mózgu młodzieży w neowaligicznym okresie dojrzewania, w którym zdolności przetwarzania informacji i pamięci roboczej mogą być zakłócane przez ciągle jeszcze rozwijający się poziom świadomości związanej z osiągnięciem nagrody i świadomości kontroli swoich zachowań, co często prowadzi do podejmowania ryzyka lub zachowań natury nieetycznej⁸⁹.

Badania tego typu nieczęsto były podejmowane, zwłaszcza w odniesieniu do wychowania fizycznego i sportu. Shields i Bredemeier⁹⁰ w swoich kwerendach na temat sportu szkolnego twierdzą, że jeśli w wychowaniu fizycznym pojawia się presja na „wygraną za wszelką cenę”, może to powodować problemy natury etycznej, takie jak oszukiwanie, kwestionowanie decyzji sędziego i egoistyczne manifestowanie wyższości. Twierdzą oni, że, gdy idzie o sposób oceny moralnej podczas rywalizacji sportowej⁹¹, reakcje jej uczestników wykazują zachowania charakterystyczne dla niższego poziomu oceny moralnej. Jednak, gdy ci sami uczestnicy postawieni zostaną przed problemem rozwiązania dylematu odnoszącego się do sytuacji z życia, przechodzą do bardziej dojrzałego podejmowania decyzji. W otrzymanych i przeanalizowanych wyżej wynikach dotyczących problemu związanego z zachowaniem w stosunku do decyzji sędziowskich, w aspekcie oceny moralnej widzimy pewną korelację pomiędzy odpowiedziami zawartymi na każdym poziomie rozumienia zjawiska fair play a etapami rozwoju kompetencji moralnych zaproponowanymi przez Kohlberga⁹². Wśród respondentów reprezentujących podgrupę P₁ najczęściej zaznaczaną odpowiedzią było stwierdzenie świadczące o tym, iż nie chcieliby być ukarani. Natomiast dla podgrupy P₂ kłócenie się z sędzią oznaczało działanie wbrew zasadom. Co ciekawe, wśród uczestników reprezentujących najwyższy poziom rozumienia zasady fair play (P₃), najczęściej deklarowanym oświadczeniem było rozeznanie sytuacji, czy byłoby zasadne dyskusowanie z sędzią, czy też nie w kwestii ostatecznego werdyktu sędziowania. Wyniki te potwierdzają zgodność z wcześniej przeprowadzonymi badaniami przez Shields i Bredemeier⁹³ oraz Bronikowską i in.⁹⁴ Jest to o tyle interesujące, że mimo dwóch dekad różnicy między przytoczonymi i obecnymi badaniami oraz zmianami rzeczywistości, jakie nam ciągle towarzyszą, deklarowane zachowania dla tego wieku nie zmieniły się znacznie, co pośrednio świadczy również o ponadczasowości wykorzystanego narzędzia badawczego.

Wyjaśnieniem naszych wyników może być to, że proces uczenia się wartości w przebadanej grupie uczniów nie był prowadzony prawidłowo. Najprawdopodobniej zabrakło w nim zastosowania metod, które wykorzystywałyby chociażby

⁸⁹ L. Steinberg, *Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science*, „Current Direction of Psychological Science” 2007, nr 16, s. 55–59.

⁹⁰ D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development...*

⁹¹ Tamże.

⁹² L. Kohlberg, *Moral stages, and moralization...*, s. 31–53.

⁹³ D. L. Shields, B. J. Bredemeier, *Character Development...*

⁹⁴ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

teorie Koha⁹⁵ czy Kohlberga⁹⁶. Trudno bowiem uwierzyć, że w ogóle nie stosowano żadnych sposobów podnoszących kompetencje moralne wśród młodzieży. Ponadto różnice między edukacją sportową w kontekście wychowania fizycznego oraz dodatkowymi zajęciami sportowymi, opisywane kolejno przez Vellę i in.⁹⁷ oraz Lee⁹⁸, mogły wpłynąć na nasze ostateczne wyniki. Otrzymane przez nas rezultaty, z jednej strony, nie zaskakują, z drugiej jednak skłaniają do refleksji. Z nich bowiem ewidentnie wynika, że kompetencje moralne, które powinny być kształtowane w procesie edukacji szkolnej poprzez zwrócenie większej uwagi m.in. na rozwój kompetencji miękkich są realizowane w nikłym (jeśli w ogóle) stopniu. Zatem należałoby zastanowić się nad potrzebą wprowadzania do edukacji takich treści, które pozwoliłyby na intensywniejszy, bardziej efektywny rozwój w kwestiach moralnych dla uczniów w szkole. Problem ten dotyczy również organizacji sportowych, których przecież jednym z celów jest wychowanie młodzieży poprzez sport do dorosłego współzawodnictwa⁹⁹ czy też do życia w ogóle.

W powyżej opisanych badaniach nie obyło się bez ograniczeń. Jednym z nich było zastosowanie dylematów hipotetycznych (według narzędzia Linda) a nie rozwiązywanie rzeczywistych, bliższych ankietowanym uczestnikom problemów. Mamy świadomość, że te czynniki mogą mieć wpływ na zaprezentowane wyniki. Ponadto badanie opierało się na deklaratywnej ocenie postawy uczestników, podczas gdy rzeczywiste sytuacje mogą być cennym sprawdzianem prawdziwych zachowań natury etycznej uczestników. Dlatego naszym kolejnym krokiem w dalszych badaniach jest przeanalizowanie poziomu kompetencji moralnych oraz zachowań i rozumienia zasady fair play po zrealizowanym, wcześniej zaprojektowanym programie uwzględniającym działanie interwencyjne, biorące pod uwagę pojawiające się w środowisku wychowania fizycznego i sportu dylematy oraz czynniki wpływające na ich ocenę.

Wnioski

Przeprowadzone badania wykazały, że uczniowie prezentują wysoki poziom zachowań prospołecznych, ale też, że poziom ten był determinowany prezentowanym poziomem rozumienia zasady fair play wśród respondentów w odniesieniu do oceny moralnej, motywów i intencji. W dylemacie dotyczącym relacji

⁹⁵ K. T. Koh, S. W. Ong, M. Camiré, *Implementation of a values training program in physical education and sport: Perspectives from teachers, coaches, students, and athletes*, „Physical Education and Sport Pedagogy” 2016, nr 21, s. 295–312.

⁹⁶ L. Kohlberg, *Moral stages, and moralization...*

⁹⁷ S. A. Vella, L. G. Oades, T. P. Crowe, *A pilot test of transformational leadership training for sports coaches: Impact on the developmental experiences of adolescent athletes*, „International Journal of Sports Science Coaching” 2013, nr 8, s. 513–530.

⁹⁸ M. Lee, *Values, and responsibilities in childrens' sports*, „Physical Activity Review” 1988, nr 11, s. 19–27.

⁹⁹ A. Bowker, B. Boekhoven, A. Nolan i in., *Naturalistic observations...*; P. Dolan, J. Connolly, *Emotions, violence and social belonging...*

z kolegami z klasy, zdecydowana większość z grupy przyporządkowującej do sportowców profesjonalnych na aspekt oceny moralnej zareagowała odpowiednim zachowaniem sportowym. Natomiast w zagadnieniu dotyczącym przestrzegania zasad, sportowcy-amatorzy utrzymywali podobne reakcje na wszystkich poziomach rozumienia zasady fair play. W tym samym dylemacie, intencje deklarowane przez badanych nieuprawiających sportu wykazały pozytywny wynik w odniesieniu do zachowań moralnych.

W ostatniej kwestii dotyczącej akceptacji decyzji sędziowskich, profesjonalni sportowcy wskazali na postawę podważającą rolę sędziego. Poprzednie badania¹⁰⁰ pokazały, że nie jest to problem tylko sportu młodzieżowego, ale też innych kategorii wiekowych. Aspekt ten zasługuje na głębsze rozważenie w przyszłości. Pod względem wnioskowania moralnego związanego z decyzjami sędziów, wyniki budzą nasze zdziwienie, jeśli idzie o tych, którzy zadeklarowali swoje amatorskie uczestnictwo w sporcie. W każdej podgrupie związanej z poziomem rozumienia zasady fair play pojawił się inny niespójny wzorzec oceny moralnej.

W naszym odczuciu, kluczowe wydaje się promowanie rozwoju moralnego podczas procesu wychowania fizycznego oraz szkolenia sportowego. Należy zwrócić uwagę na uwrażliwianie młodego pokolenia na szacunek do innych ludzi (kolegów, sędziego, ale też starszych, słabszych itd.). Warto podkreślić, że poziom rozumienia zasady fair play korespondował z deklarowanymi odpowiedziami związanymi z wybranymi dylematami. Dlatego w procesie edukacji (szkolnej i treningowej) zasada fair play powinna być odpowiednio powiązana/przedstawiana z regułami funkcjonowania w życiu codziennym. Młodzi ludzie potrzebują poczucia koherencji i odpowiedniego poziomu świadomości, aby zaangażować się w całonocny proces aktywności fizycznej.

Warto również zastanowić się nad potrzebą tworzenia i wprowadzania interwencji pedagogicznych, które mogłyby pomóc uczniom w rozwijaniu ich kompetencji moralnych i zachowań prospołecznych. Obecnie poziom ten jest niestety niski, o czym świadczą chociażby wcześniejsze badania statusu kompetencji moralnych wśród młodzieży¹⁰¹.

Kończąc, warto podkreślić, że wychowywanie człowieka do praktykowania zachowań zgodnych z zasadą fair play jako jednej z najbardziej uniwersalnych reguł w sporcie, które wykraczają poza niego, jest, a przynajmniej powinno być, jednym z najbardziej podstawowych obowiązków współczesnej edukacji, nie tylko poprzez szkolne wychowanie fizyczne, lecz także daleko poza nie wykraczające. Wymaga to oczywiście wiele pracy i zaangażowania, chociażby w dostosowaniu programów kształcenia mających na celu odpowiednie przygotowanie przyszłych nauczycieli do właściwej realizacji tego ideału w środowisku szkolnym, w którym uwrażliwienie młodych ludzi na koncepcję „czystej gry” podczas zajęć szkolnych będzie kształtować ich zachowania moralne i w sposób fundamentalny mieć wpływ na ich dorosłe życie.

¹⁰⁰ P. Dolan, J. Connolly, *Emotions, violence and social belonging...*; D. L. Krebs, K. Denton, *Toward a more pragmatic approach...*

¹⁰¹ M. Bronikowska, A. Korcz, J. Krzysztozek, M. Bronikowski, *How years of sport training...*

Piśmiennictwo

- Bandura A., *Social cognitive theory of self-regulation*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1991, nr 50.
- Binder D., *Teaching Olympism in Schools: Olympic Education as a Focus on Values Education*. Bello Tera: Centre d'Estudis Olimpics (UAB), International Chair in Olympism (IOC-UAB), 2005, Available online: <http://olympicstudies.uab.es/lec/pdf/binder.pdf> (dostęp: 14.12.2022).
- Bloom G. A., Smith M. D., *Hockey violence: A test of cultural spillover theory*, „Sociology of Sport Journal” 1996, nr 13.
- Boixados M. A., Cruz J., Torregrossa M., Valiente L., *Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players*, „Journal of Applied Sport Psychology” 2004, t. 16.
- Bond M. H., Chi V. M. Y., *Values, and moral behavior in mainland China*, „Psychologia: an International Journal of Psychology in the Orient” 1997, nr 40.
- Bowker A., Boekhoven B., Nolan A. i in., *Naturalistic observations of spectator behavior at youth hockey games*, „Sport Psychology” 2009, nr 23.
- Bronikowska M., *Czy możemy rozpatrywać kulturę fizyczną jako uniwersalną wartość wypracowaną zarówno przez niższe, jak i wyższe warstwy społeczne?*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Kultura fizyczna a różnice i nierówności społeczne*, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa 2013.
- Bronikowska M., *Kultura fizyczna – poziom ewolucji ogólnej czy szczegółowej?*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2008, nr 52 (2).
- Bronikowska M., Bronikowski M., *Program nauczania wychowania fizycznego z elementami edukacji olimpijskiej dla gimnazjum z uwzględnieniem międzyprzedmiotowych treści i zagadnień edukacji olimpijskiej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004.
- Bronikowska M., Bronikowski M., *Zjednoczeni w marzeniach: 14 historii na medal*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2020.
- Bronikowska M., Bronikowski M., *Zjednoczeni w marzeniach: 17 historii na medal*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2022.
- Bronikowska M., Korcz A., *The level of moral competences of pre-service PE teachers a reason to worry?*, „Biomedical Human Kinetics” 2019, t. 11 (1).
- Bronikowska M., Korcz A., Bronikowski M., *The role of sports practice in young adolescent development of moral competence*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2020, nr 17.
- Bronikowska M., Korcz A., Krzysztozek J., Bronikowski M., *How years of sport training influence the level of moral competences of physical education and sport students*, „BioMed Research International” 2019, nr 4.
- Bronikowska M., Korcz A., Pluta B. i in., *Fair play in physical education and beyond*, „Sustainability” 2019, nr 11 (24).
- Bronikowski M., *Deklarowane zachowania w sytuacjach konfliktowych w lekcji wychowania fizycznego*, [w:] *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach naukowych*, VIII Konferencja Naukowa, Poznań, 25 maja 2000, AWF, Poznań 2000.
- Bronikowski M., *Etyczne aspekty wychowawczego programu edukacji olimpijskiej wnioski z badań*, „Roczniki Naukowe AWF Gdańsk” 2001, nr 10.
- Bronikowski M., *Postawy moralne prezentowane w sytuacjach konfliktowych w czasie lekcji wychowania fizycznego wśród uczniów Poznańskiej Szkoły Mistrzostwa Sportowego*, [w:] *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach naukowych*, VI Konferencja Naukowa, Poznań, 21 maja 1998, AWF, Poznań 1998.
- Bronikowski M., Bieniakiewicz B., Mroczkowska M., *Konfliktowość na lekcjach wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2006, nr 50 (4).
- Bronikowski M., Bronikowska M., *Dlaczego edukacja olimpijska jest szansą na przywrócenie kulturze fizycznej pierwiastków kulturotwórczych*, „Kultura Fizyczna” 2008, nr 9–12.
- Bronikowski M., Bronikowska M., *Edukacja olimpijska dla gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2010.

- Buchs C., Filippou D., Pulfrey C., Volpé Y., *Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers*, „Journal of Education for Teaching” 2017, t. 43.
- Candee D., Kohlberg L., *Moral judgment, and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) Free Speech Movement data*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, nr 52.
- Cheung C. K., Chan W. T., Lee T. Y. i in., *Structure of moral consciousness and moral intentions among youth in Hong Kong*, „International Journal of Adolescence and Youth” 2001, nr 9.
- Collins English Dictionary. Definition of „Amateurism”, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/amateurism> (dostęp: 8.01.2023).
- Council of Europe. Declaration on Sport, Tolerance and Fair Play, http://www.coe.int/t/dg4/sport/resources/texts/spdecl_en.asp (dostęp: 20.12.2022).
- Cronin L. D., Allen J., *Examining the relationships among the coaching climate, life skills development and well-being in sport*, „International Journal of Sports Science and Coaching” 2018, t. 13.
- Culpan I., *Olympism, physical education, and critical pedagogy*, „European Physical Education Review” 2019, nr 5.
- Culpan I., Wigmore S., *The delivery of olympism education within a physical education context drawing on critical pedagogy*, „International Journal of Sport and Health Science” 2010, nr 8.
- Dixon J., Belnap C., Albrecht Ch., Lee C., *The importance of soft skills*, „Corporate Finance Review” 2010, t. 14 (6).
- Doehne M., von Grundherr M., Schäfer M., *Peer influence in bullying: The autonomy-enhancing effect of moral competence*, „Aggressive Behavior” 2018, nr 44.
- Dolan P., Connolly J., *Emotions, violence and social belonging: An elysian analysis of sports spectatorship*, „British Journal of Sociology” 2014, nr 48.
- Ellis W. E., Dumas T. M., Forbes L. M., *Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis*, „Canadian Journal of Behavioural Science” 2020, t. 52.
- Gavaghan M. P., Arnold K. D., Gibbs J. C., *Moral judgment in delinquents and nondelinquents: Recognition versus production measures*, „The Journal of Psychology” 1983, nr 114.
- Gibbons S. L., Ebbeck V., *The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students*, „Journal of Teaching in Physical Education” 1997, nr 17.
- Gibbons S. L., Ebbeck V., Weiss M., *Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 1995, nr 66.
- Gibbs J. C., *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, 4th ed., Oxford University Press New York 2019.
- Gibbs J. C., Basinger K. S., Fuller D., *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*, Erlbaum Hillsdale, New Jersey 1992.
- Glapa A., Bronikowski M., Ludańska-Krzemińska I., *Do students really need Olympic education at school?*, „Studies in Sport Humanities” 2016, nr 19.
- Grammatikopoulos V., Hassandra M., Koustelios A., Theodoraki Y., *Evaluating the Olympic education program: A qualitative approach*, „Studies in Educational Evaluation” 2005, nr 31.
- Graupensperger S. A., Jensen C. J., Evans M. B., *A meta-analytic review of studies using the Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale: Associations among intergroup moral behaviors, Sport, Exercise, and Performance Psychology* 2018, t. 7.
- Hodge K., Lonsdale C., *Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs controlled motivation, and moral disengagement*, „Journal of Sport Exercise Psychology” 2011, nr 33.
- Horrocks R. N., *Sportsmanship: Moral reasoning*, „Physics Education” 1980, nr 37.
- Izquierdo C., Anguera M. T., *The analysis of interpersonal communication in sport from mixed methods strategy: The integration of qualitative-quantitative elements using systematic observation*, „Frontiers in Psychology” 2021, t. 12.
- Koh K. T., Ong S. W., Camiré M., *Implementation of a values training program in physical education and sport: Perspectives from teachers, coaches, students, and athletes*, „Physical Education and Sport Pedagogy” 2016, nr 21.
- Kohlberg L., *Moral stages, and moralization: The cognitive-development approach*, [w:] T. Lickona (red.), *Moral Development and Behavior: Theory Research and Social Issues*, Holt, Rinehart, and Winston, New York 1976.

- Kohlberg L., *The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper and Row, San Francisco, CA 1981.
- Koszalka-Silska A., Korcz A., Wiza A., *The impact of physical education based on the adventure education programme on self-esteem and social competences of adolescent boys*, „International Journal of Environmental Research in Public Health” 2021, nr 18, 3021.
- Kowalska J. E., *Fair play i foul play w świadomości uczniów Greig City Academy w Londynie. Awareness of fair play and foul play among the students of Greig City Academy in London*, „Journal of Education, Health and Sport” 2015, nr 5.
- Kowalska J. E., *The principle of fair play in the aspect of responsibility in the opinion of junior high schools' students-supporting sport clubs in Lodz*, „Journal of Education, Health and Sport” 2018, nr 8.
- Krebs D. L., Denton K., *Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model*, „Psychology Review” 2005, nr 112.
- Lancy D. F., Grove M. A., *Marbles and Machiavelli: The role of game play in children's social development*, „American Journal of Play” 2017, t. 3.
- Lee M., *Values, and responsibilities in childrens' sports*, „Physical Activity Review” 1988, nr 11.
- Lipoński W., *Historia sportu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Lipoński W., *Landmarks in British History and Culture. A Monograph of Selected Issues*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Lipoński W., *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000.
- Milovanović I., Roklicer R., Drid P., *The relation between youth sport and the reduction of peer violence*, „Future Physical Education and Sport” 2019, nr 17.
- Naul R., *Olympic Education*, 2 ed., Meyer & Meyer, Oxford 2008.
- Naul R., Binder D., Rychtecký A., Culpan I., *Olympic education as an academic study*, [w:] R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, I. Culpan (red.), *Olympic Education: An International Review*, Routledge, New York 2017.
- Navarro Domínguez B., Cerrada Nogales J. A., Abad Robles M. T. i in., *The development of fair play in physical education and school sports: A systematic review*, „European Journal of Contemporary Education” 2021, nr 10.
- OC Young Leaders, Be the Change through Sport, <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Promote-Olympism/Young-Leaders/Young-Leaders.pdf> (dostęp: 7.01.2023).
- Olympic Agenda 2020+5, 15 Recommendations, <https://stillmed.olympics.com/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Promote-Olympism/Young-Leaders/Young-Leaders.pdf> (dostęp: 4.01.2023).
- Opstoel K., Chapelle L., Prins F. J. i in., *Personal and social development in physical education and sports: A review study*, „European Physical Education” 2020, nr 26.
- Palou P., Ponseti F. X., Cruz J. i in., *Acceptance of gamesmanship and cheating in young competitive athletes in relation to the motivational climate generated by parents and coaches*, „Perception Motor Skills” 2013, nr 117.
- Parry J., *Physical education as olympic education*, „European Physical Education” 1998, nr 4.
- Parry J., *The moral and cultural dimensions of olympism and their educational application*, [w:] K. Georgiadis (red.), *100 Years as from the Foundation of the IOC: Commitments of the International Olympic Movement Towards the Modern Society of the 21st Century*, International Olympic Academy, Olympia 1995.
- Pennington C., *Moral development and sportsmanship in interscholastic sports and physical education*, „Journal of Physical Education, Recreation and Dance” 2017, nr 88.
- Pizarro D. A., Bloom P., *The intelligence of the moral intuitions: A comment on Haidt*, „Psychology Review” 2003, nr 110.
- Podstawa Programowa. Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Czteroletniego Liceum Ogólnokształcącego i Pięcioletniego Technikum z Przedmiotu Wychowanie Fizyczne, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wychowanie-fizyczne> (dostęp: 18.12.2022).
- Power F. C., Higgins-D'Alessandro A., *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*, [w:] L. Nucci, D. Narvaez (red.), *Moral and Character Education*, Routledge, New York 2008.
- Rest J., *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York 1986.

- Rutten E. A., Deković M., Stams G. J. J. i in., *On-and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study*, „Journal of Adolescence” 2008, nr 31.
- Rutten E. A., Schuengel C., Dirks E. i in., *Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context*, „Social Development” 2011, nr 20.
- Saenz I. A., Gimeno M. F., Gutierrez P. H., Lacambra Correias D., *Evaluation of the sportsmanship-aggression continuum in youth football*, „Journal of Sport Psychology” 2019, nr 28.
- Serrano-Durá J., Molina P., Martínez-Baena A., *Systematic review of research on fair play and sporting competition*, „Sport, Education and Society” 2021, t. 26.
- Sheridan S., *Building social skills in the classroom*, [w:] S. Goldstein (red.), *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*, Wiley Interscience Press, Indianapolis, IN 1995.
- Shields D. L., Bredemeier B. J., *Character Development and Physical Activity*, Human Kinetics, Champaign, IL 1995.
- Siedentop D., *Sport Education: Quality Physical Education through Positive Sport Experiences*, Human Kinetics, Champaign, IL 1994.
- Simon R. L., Torres C. R., Hager P. H., *Fair Play. The Ethics of Sports*, 4 ed., Routledge: New York 2018.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy, Moral Reasoning, <https://plato.stanford.edu/entries/reasoning-moral/> (dostęp: 3.01.2023).
- Steinberg L., *Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science*, „Current Direction of Psychological Science” 2007, nr 16.
- Tchórz T., Ludwiczak M., *Dorastanie w grze – wszechstronny rozwój zawodnika. Kategorie wiekowe U8–U12*, Sport and Profit, Warszawa 2016.
- Vella S. A., Oades L. G., Crowe T. P., *A pilot test of transformational leadership training for sports coaches: Impact on the developmental experiences of adolescent athletes*, „International Journal of Sports Science Coaching” 2013, nr 8.
- Vidoni C., Ward P., *Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors*, „Journal of Behaviour in Education” 2006, nr 15.
- Weiss M. R., Smith A. L., Stuntz C. P., *Moral Development in Sport, and Physical Activity: Theory, Research, and Intervention*, 3 ed., T. S. Horn, Champaign, IL 2008.

Piotr Kędzia*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-14>

Etyczne aspekty pracy trenera personalnego

Streszczenie. Profesja trenera personalnego to w ostatnich latach zawód charakteryzujący się dużą dynamiką rozwoju i posiadający cechy ekskluzywności, z uwagi na indywidualną formę pracy i koszt usługi. Ważnym elementem szerokiego wachlarza kompetencji trenera jest umiejętność etycznego postępowania w pracy z klientem. Jest ona niezwykle istotna, gdyż zawód trenera osobistego polega w głównej mierze na bezpośrednim kontakcie z klientami. Wysoki standard etyczny trenera wzmacnia jego autorytet, buduje wiarygodność, zwiększa zaufanie, by w konsekwencji przełożyć się na prestiż własnej marki. W toku doskonalenia sprawności etycznej trenerów warte uwagi wydają się również kodeksy etyczne. Ich założenia zostały zaprezentowane w drugiej części tekstu. Celem artykułu jest ukazanie etycznych aspektów zachowań trenerów personalnych i ich konfrontacja z przyjętymi standardami.

Słowa kluczowe: trener personalny, etyka, kodeks etyczny

Ethical Aspects of the Work of a Personal Trainer

Abstract. In recent years, the personal trainer profession has been characterised by high dynamics of development and exclusivity due to the individual form of work and the cost of the service. An important element of the trainer's wide range of competences is the ability to act ethically in working with the client. It is extremely important because the profession of a personal trainer consists mainly in direct contact with clients. The high ethical standards of the trainer strengthen their authority, build credibility and increase trust and consequently translates into the prestige of its own brand. In the course of improving the ethical efficiency of trainers, ethical codes also seem to be worth attention. Their assumptions are presented in the second part of the text. The aim of the article is to show the ethical aspects of the behaviour of personal trainers and their confrontation with accepted standards.

Keywords: personal trainer, ethics, code of ethics

* Piotr Kędzia – dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu, Al. Rodziny Scheiblerów 2, 90-128 Łódź, e-mail: piotr.kedzia@now.uni.lodz.pl

Wstęp

Od ponad dekady w sektorze usług fitness można zaobserwować dynamiczny rozwój specjalizacji zawodowej w profesji trener personalny¹. Według wielu definicji określających cele i sposoby działania trenera osobistego, jego pracę można scharakteryzować jako prowadzenie zindywidualizowanego procesu treningowego ukierunkowanego na potrzeby klienta². Realizowana koncepcja treningowa jest w głównej mierze zorientowana na polepszenie stanu zdrowia, podniesienie sprawności fizycznej, poprawę walorów estetyki ciała oraz nauki bezpiecznego wykonywania ćwiczeń. Zakres kompetencji trenera personalnego obejmuje szeroki wachlarz umiejętności korzystania z różnych metod, technik oraz narzędzi fitnessowych, sportowych, dietetycznych i fizjoterapeutycznych. W literaturze przedmiotu jak i źródłach internetowych aspekty etyczne pracy trenera personalnego mają dość marginalny charakter. Wydaje się zatem zasadne zwrócenie uwagi na moralny wymiar działalności zawodowej trenera personalnego.

Bez względu na to, jakie trener personalny wybierze cele treningowe w pracy z klientem, najważniejsze dla niego jest jego dobro, tj. zdrowie i bezpieczeństwo. Trener postępując zgodnie z przyjętymi normami moralnymi, zyskuje na autentyczności, jest wiarygodny w odbiorze przez klientów oraz wzmacnia swoją pozycję na rynku usług fitness. Przyjęcie wysokiego standardu etycznego w pracy trenera personalnego powinno oscylować w dwóch podstawowych obszarach: 1) W bezpośrednim kontakcie z klientem podczas treningów i w opiece merytorycznej poza nimi; 2) W działalności marketingowej i gospodarczej³.

Etyka w relacji trener personalny – klient

Pierwszy kierunek pracy trenera personalnego to przede wszystkim stworzenie bezpiecznych warunków pracy. Obowiązkiem trenera jest znajomość zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, posiadanie wiedzy i umiejętności z zakresu udzielania pierwszej pomocy oraz znajomość odpowiedzialności prawnej w wypadku kontuzji klienta⁴. Gwarancją spełnienia tych kryteriów będą oczywiście kompetencje trenera w zakresie poprawnej techniki wykonywania ćwiczeń oraz

¹ Zawód ten został sklasyfikowany, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Rodziny i Polityki Społecznej z dnia 13 listopada 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2021 r. poz. 2285), jako „trener osobisty (coach, mentor, tutor)” (235920) w grupie „Specjaliści nauczania i wychowania gdzie indziej niesklasyfikowani” (2359), a także pośrednio w grupie „Instruktorzy fitness i rekreacji ruchowej” (3423), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210002285> (dostęp: 1.08.2022).

² A. Leśniewska, *Trener personalny na rynku usług fitness*, „Studia i Monografie AWF Wrocław”, Wrocław 2019, s. 39.

³ <https://www.cmsfitnesscourses.co.uk/blog/personal-trainers-and-ethical-conduct/> (dostęp: 7.09.2021).

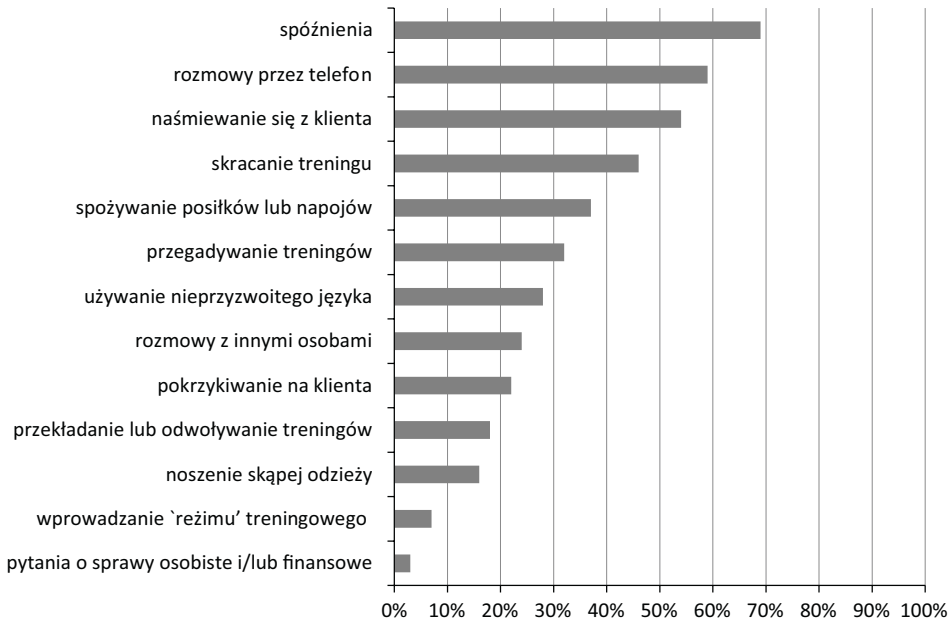
⁴ <https://prawodlafitnessu.pl/odpowiedzialnosc-prawna-trenera-personalnego-wobec-klientow/> (dostęp: 15.09.2022).

doboru odpowiedniego miejsca, urządzeń i metod treningowych. Te, jak się wydaje, podstawowe zasady świadczenia usług treningu personalnego nie zawsze są w odpowiedni sposób respektowane i stosowane. Dzieje się tak, gdy we współpracy trener-klient, w pierwszej kolejności liczy się interes trenera, a nie dobro klienta. Nierzadko bowiem trenerzy personalni prowadzą zajęcia w zatłoczonych siłowniach, stosują wyszukane i efektowne ćwiczenia niekoniecznie dostosowane do poziomu sprawności osoby ćwiczącej, źle dobierają intensywność treningu, powielają te same treningi z różnymi klientami. Zdarza się również, że trenerzy zbyt pośpiesznie wprowadzają do ćwiczeń urządzenia, których działanie stwarza większe ryzyko odniesienia kontuzji niż szanse uzyskania pożądanego efektu treningowego. Tę spiralę błędnego postępowania trenera personalnego może dodatkowo pogłębić zjawisko braku punktualności trenera, co może generować efekt pośpiechu i „nadrabiania” straconego czasu. Wówczas to wzrasta prawdopodobieństwo obniżenia bezpieczeństwa i jakości treningu, co przejawia się poprzez skracanie rozgrzewki, krótsze przerwy między seriami czy mniejszą dbałość o technikę wykonywanych ćwiczeń. Innym czynnikiem obniżającym poziom zajęć jest zmęczenie trenera, które zazwyczaj objawia się nieliczeniem powtórzeń, siedzeniem podczas treningu czy brakiem pokazu właściwej techniki ćwiczeń. Próbując wskazać najważniejsze przyczyny takiego sposobu postępowania trenerów personalnych, należy wymienić m.in.: wewnętrzną presję „spięcia” grafiku treningowego, powierzchownym przygotowaniem merytorycznym do treningu, zaimponowanie przesadną kreatywnością ćwiczeń, a także ambicjonalną chęcią zyskania miana trenera „dającego wycisk”. Tymczasem wypracowanie wysokiego standardu usługi treningu personalnego polega nie tylko na bezpośrednim kontakcie trenera z klientem w czasie zajęć. Usługa trenera osobistego powinna wykraczać poza mury siłowni, klubu fitness czy studia treningu personalnego. Do ścisłego kanonu dobrych praktyk weszły takie działania trenerów personalnych, którzy przypominają przesyłanymi do klientów wiadomościami tekstowymi o nawadnianiu, godzinach posiłków czy wskazówkach treningowych na dni pomiędzy spotkaniami z trenerem⁵. Nie zawsze jednak trener personalny chce podjąć tego rodzaju wysiłek. Zdarza się bowiem, że trenerzy w swojej pracy kierują się nie długofalowymi, lecz doraźnymi korzyściami. Taka okołotreningowa opieka to doskonały dowód zaangażowania i troski trenera o zdrowie klienta, co w dłuższej perspektywie ma także duże szanse przełożenia się na korzyści materialne.

W tym miejscu warto również przytoczyć badania Aleksandry Leśniewskiej dotyczące niepożądanych zachowań trenerów personalnych. Wynika z nich jasno, że wśród wielu przewinień trenerów personalnych do najważniejszych należą spóźnienia, rozmowy przez telefon w trakcie treningu oraz naśmiewanie się z klienta. Chcąc zatem wystrzec się podstawowych zaniedbań w wykonywaniu zawodu trenera personalnego, należy przede wszystkim szanować czas klienta oraz okazywać mu szacunek⁶.

⁵ Zob. J. Gavin, *Personal trainers' perceptions of role responsibilities, conflicts, and boundaries*, „Ethics & Behavior” 1996, t. 6, s. 55.

⁶ A. Leśniewska, *Trener personalny...*, s. 32–33.



Rycina 1. Nieakceptowane zachowania trenerów personalnych w opinii klientów (%)

Źródło: A. Leśniewska, *Trener personalny na rynku usług fitness*, „Studia i Monografie AWF Wrocław”, Wrocław 2019, s. 32.

Etyka trenera personalnego w działalności biznesowej

Drugi kierunek tworzenia standardu etycznego trenera personalnego to prowadzenie działalności marketingowej i gospodarczej. Każda osoba podejmująca się pracy w tym zawodzie powinna posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie pozyskiwania nowych klientów oraz umieć określić swój sposób rozliczania się z klientami i urzędem skarbowym. W tym aspekcie obowiązkiem trenera personalnego jest m.in. przygotowanie spójnej oferty usług treningowych, przedstawienie swoich kompetencji i specjalizacji oraz zadbanie o wiarygodny i estetyczny przekaz swojej oferty w przestrzeni internetowej. We wszystkich tych działaniach promocyjnych trener personalny powinien kierować się kryterium uczciwości i rzetelności. Niedługo zdarza się, że w podawanym do publicznej wiadomości repertuarze umiejętności trenerzy przypisują sobie wiele kompetencji, w zakresie których mają tylko pobieżną orientację. Wydaje się, że w procesie budowania własnej marki trenera wciąż niedostrzegany jest walor węższej specjalizacji, który stanowi doskonały wyróżnik, na tle mnóstwa podobnych ofert na rynku usług fitness.

Kolejnym elementem budowania prawdziwego przekazu w działaniach marketingowych jest popularyzowanie autentycznego zdrowego stylu życia. Przykładki stosowania przez trenerów personalnych sterydów anabolicznych i innych

substancji farmakologicznych w celu skuteczniejszego promowania własnych efektów treningowych, to nadal jeden z ważniejszych tematów pozbawionych należytej interpretacji etycznej⁷. Proweniencja atletycznie zbudowanej sylwetki wiąże się także pośrednio ze stylem ubierania się trenera personalnego. W Stanach Zjednoczonych, będących kolebką ruchu fitness, przyjęty kanon ubioru trenera personalnego to strój o stonowanych kolorach, raczej konserwatywny, który jedynie w sposób dyskretny prezentuje dobrze zbudowaną sylwetkę ciała. W polskim ruchu fitness sposób ubierania się trenera personalnego to nierzadko element oddziaływań marketingowych. Skądinąd słusznie przyjmuje się, że ubiór powinien być schludny i dobrze prezentować walory sylwetki trenera. Pozostaje jednak pytanie, czy nadmierne i zbyt wyzywające prezentowanie cielesności trenerów personalnych nie przysłania faktycznej idei pracy trenera personalnego, przekraczając granice intymności?

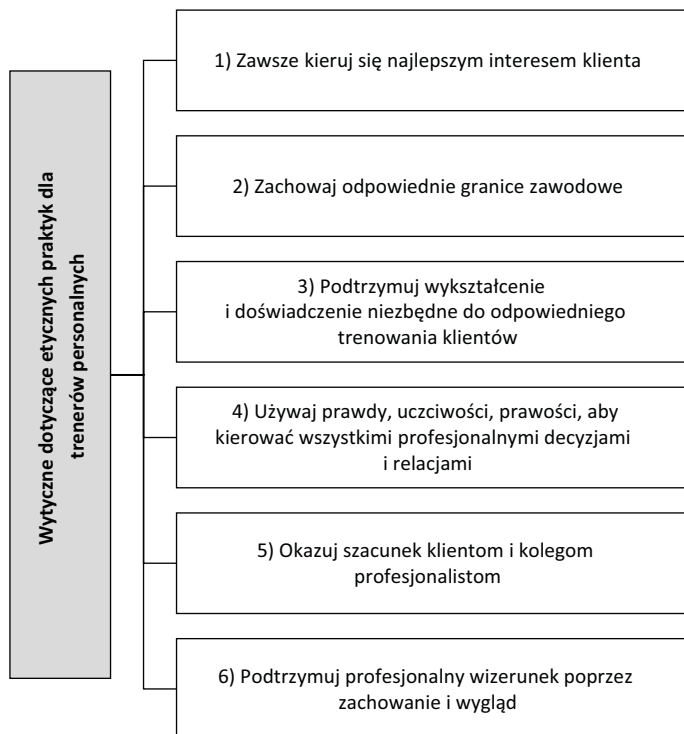
Wyzwania etyczne w profesji trenera personalnego wyrażają się także poprzez legalizację prowadzonej działalności gospodarczej. Trudno dokładnie określić skalę tzw. szarej strefy, w której pracują trenerzy. Jednak chcąc zapewnić wysoki standard usług i przede wszystkim możliwość rozwoju własnej marki, niezbędne jest prowadzenie zarejestrowanej działalności gospodarczej. Taka forma pracy zdecydowanie ułatwi podejmowanie działań zarobkowych poza prowadzeniem treningów personalnych, zwłaszcza w obszarze organizowania szkoleń trenerskich czy współpracy z różnego rodzaju podmiotami gospodarczymi.

Kodeks etyczny trenera personalnego

Ważnym wsparciem każdego trenera personalnego w zakresie praktycznych imperatywów etycznych mogą być opracowane przez specjalistów z branży kodeksy etyczne. Poniżej zaprezentowane zostały dwa rodzaje zbiorów moralnych, jakie funkcjonują w sektorze usług fitness, dedykowanych również trenerom osobistym. Ze względu na funkcję możemy je podzielić na nakazowy i weryfikacyjny. Do jednych z pierwszych należał zbiór nakazów stworzony przez IDEA Health & Fitness Association, która została założona w 1982 r. przez Kathie i Petera Davisa⁸. Stowarzyszenie to opracowało kodeks etyczny, który zawiera „Wytyczne dotyczące etycznych praktyk dla trenerów personalnych”. Jego główną strukturę tworzy sześć punktów.

⁷ Na stronie internetowej można przeczytać następującą wypowiedź nt. sterydów: „Pierwszym, co powinieneś zrobić to znaleźć osobę z fachową wiedzą nie tylko teoretyczną, ale i praktyczną na temat sterydów. Zazwyczaj kiepskim wyborem będzie wysuszony trener personalny na siłowni (...) Lecz jeżeli to trener o bardzo dobrej formie, nie maolat to jest duża szansa, że ma odpowiednią wiedzę, jeśli oczywiście będzie w stanie przyznać się, że jego forma to nie tylko efekt długich ciężkich lat treningu i diety, ale również wspomaganie sterydami, które w obecnych czasach to coś prawie że normalnego. Minusem pytania trenera personalnego jest to, że mają kasę z tego, żeby wciskać kit jacy to nie są naturalni i że też możesz tak wyglądać, jeśli tylko będziesz u niego ćwiczyć... nie, to nie jest prawda”, <https://sterydy-anaboliczne.pl/sterydy-jak-zaczac/> (dostęp: 14.09.2022).

⁸ <https://www.ideafit.com/history/> (dostęp: 20.09.2022).



Rycina 2. Kodeks etyczny IDEA dla trenerów personalnych

Źródło: <https://www.ideafit.com/uncategorized/idea-codes-of-ethics-for-fitness-professionals/> (dostęp: 20.09.2022).

Publikowane kodeksy etyczne w branży fitness oprócz nakazowego ukierunkowywania działań trenerów mogą także weryfikować poziom świadczonych przez nich usług. Takie właśnie zadanie spełnia opracowany przez Instytut Trenerów Personalnych z Wielkiej Brytanii „Kodeks etycznego postępowania dla trenerów personalnych”. Ma on za zadanie pomóc sprawdzić trenerowi, czy pracuje zgodnie z obowiązującymi standardami. Jednocześnie pozwala on klientom zweryfikować, czy poziom jakości świadczonej usługi treningu personalnego jest na odpowiednim poziomie. Przygotowany przez Instytut Kodeks zawiera 13 wyspecyfikowanych standardów. Są one następujące:

1. **Odpowiedzialność.** To wewnętrzna zgoda na ponoszenie konsekwencji za swoje działania lub zaniedbania. Trener personalny pracujący zgodnie ze standardem odpowiedzialności powinien rzetelnie monitorować postępy klienta oraz potrafić uzasadnić koncepcje prowadzonych przez siebie treningów.

Przykład: Trener personalny wyznacza klientowi cel treningowy w postaci schudnięcia 3–4 kg w miesiącu i bierze odpowiedzialność za efekty współpracy.

2. **Świadomość.** To zdolność do oceny własnej wiedzy, umiejętności i możliwości oraz ich braków. Uczciwe określenie granic swoich kompetencji wyznacza

standard świadomości. Trener personalny powinien mieć odwagę do przyznania, że dane zadanie treningowe wykracza poza zakres jego przygotowania merytorycznego.

Przykład: Do trenera personalnego specjalizującego się w treningu siłowym zgłasza się osoba chcąca poprawić swoją wytrzymałość. Trener mając świadomość swoich ograniczonych kompetencji w tej dziedzinie, poleca innego specjalistę⁹.

3. Integralność. To ochrona i dbałość o zdrowie fizyczne i psychiczne klienta podczas treningów, jak i poza nimi. Trener personalny to osoba, która rozpoznaje i pomaga zapobiegać różnym zagrożeniom życia codziennego.

Przykład: Trener personalny widząc u klienta problemy z regeneracją, rekomenduje tematyczne publikacje i źródła internetowe dotyczące zdrowego snu, odżywiania i suplementacji.

4. Rzeczność. To działania trenera personalnego mające na celu zabezpieczenie wysokiego poziomu jakości usług. Wypowiadanie się w imieniu klienta na rzecz spełniania jego potrzeb stanowi dowód, że jest on podmiotem traktowanym z należyty szacunkiem.

Przykład: Trener personalny otrzymując sygnały o braku czystości w szatniach klubu fitness, prosi personel o zaprowadzenie porządku i stworzenie godnych warunków korzystania z sanitariatów.

5. Wrażliwość. To umiejętność radzenia sobie z emocjami klienta. Złość, dezorientacja czy frustracja to częste reakcje osób ćwiczących, które znalazły się w nowej lub stresującej sytuacji. Trener personalny powinien wykazać się opanowaniem i trzeźwą oceną wydarzeń.

Przykład: Trener personalny widząc frustrację klienta wywołaną problemem z wykonaniem ćwiczenia, uspokaja klienta, wskazując przyczyny niepowodzeń i wprowadza ćwiczenia pomocnicze.

6. Obiektywność. To traktowanie wszystkich klientów w sposób sprawiedliwy i z szacunkiem. W pracy trenera personalnego nie ma miejsca na dyskryminację ze względu na płeć, rasę, wyznanie czy poglądy polityczne.

Przykład: Trener znając odmienne od swoich poglądy polityczne klienta, z którym ćwiczy, stara się unikać podczas treningów dyskusji na tematy ideologiczne.

7. Troska i szacunek. To respektowanie potrzeb, zainteresowań, deficytów i prywatności klientów. Trener personalny powinien prezentować wysoką wrażliwość na dobro osób, z którymi współpracuje.

Przykład: Trener personalny na prośbę klienta zmienia miejsce treningu siłowego w klubie fitness na trening na otwartym powietrzu, z wykorzystaniem infrastruktury do street workout'u.

8. Zgoda. To informowanie klienta o poszczególnych celach działań treningowych i podejmowanie ich dopiero po wyrażeniu przez niego zgody. Trener personalny powinien zawsze upewnić się, że dana osoba wie, jakie ćwiczenie jest do wykonania i zna jego specyfikę.

⁹ Zob. A. Stosik, *Współdziałanie międzyorganizacyjne na rynku usług fitness*, „Management Forum” 2018, t. 6, nr 2, s. 34–37.

Przykład: Trener personalny chcąc zwiększyć obciążenie w danym ćwiczeniu, pyta klienta o jego odczucia podczas ćwiczenia z dotychczasowym obciążeniem. Następnie uzasadnia propozycję zwiększenia obciążenia i wprowadza modyfikacje po uprzedniej zgodzie osoby ćwiczącej.

9. Poufność. To utrzymywanie w trybie niejawnym wszelkich danych osobowych klienta, a zwłaszcza informacji wrażliwych dotyczących jego stanu zdrowia, sprawności, dysfunkcji ruchowych czy życia prywatnego. Trener personalny przestrzegający standardu poufności powinien unikać „plotkowania” i w sposób umiejętny udostępniać informacje na temat klienta osobom trzecim.

Przykład: Trener personalny znając problem klientki związanej z nietrzymaniem moczu, zachowuje tę informację w poufności. W rozmowach z osobami trzecimi nt. inkontynencji, trener dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniami, zachowując personalia osoby cierpiącej na tę przypadłość w tajemnicy.

10. Współpraca. To otwartość do współdziałania z osobami w branży. Trener personalny to osoba, która chętnie dzieli się wiedzą, informacjami i spostrzeżeniami z innymi trenerami, instruktorami czy menadżerami¹⁰.

Przykład: W klubie fitness, w którym pracuje trener personalny od pięciu lat, został zatrudniony nowy instruktor. Trener personalny dzieli się z nim wiedzą i spostrzeżeniami dotyczącymi zasad funkcjonowania klubu oraz pracy z klientami.

11. Ochrona. To upewnienie się, że żadne z realizowanych działań trenera personalnego nie naraża na krzywdę klientów i innych osób postronnych. Powinien umieć przewidywać zagrożenia i skutecznie je eliminować.

Przykład: Klient wraca do treningów po przebytych zatruciu pokarmowym. Trener personalny modyfikuje założenia treningowe, biorąc pod uwagę możliwość odwodnienia i osłabienia organizmu osoby ćwiczącej.

12. Rozwój. To nieprzerwane szukanie możliwości uczenia się. Trener personalny chcąc podnieść jakość swoich usług, powinien stale podwyższać poziom swoich kompetencji poprzez uczestnictwo w kursach, znajomość artykułów tematycznych i opracowań branżowych oraz monitorowanie zagranicznych trendów fitness.

Przykład: Trener personalny chcąc poszerzyć swoją wiedzę z obszaru zdrowego odżywiania, zapisuje się na studia podyplomowe z dietetyki.

13. Czujność. To obserwowanie zachowań klienta podczas treningu i umiejętność rozpoznawania wszelkich odchyłeń od normy. Czujność w pracy trenera personalnego to także zwracanie uwagi na odpowiednie przygotowanie miejsca pracy do świadczenia wysokiej jakości usług¹¹.

Przykład: Trener personalny mając wiedzę na temat ostatnio organizowanych zawodów CrossFit w klubie fitness, przybywa na trening dużo wcześniej niż zwykle w celu sprawdzenia sprzętu i stanowisk do ćwiczeń.

¹⁰ A. Stosik, A. Leśniewska, *Kooperacja w sporcie. Wyzwania dla rynku o wysokiej konkurencji*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, t. 6, nr 9, s. 979–981.

¹¹ <https://www.instituteofpersonaltrainers.com/code-of-ethical-conduct.html> (dostęp: 20.09.2022).

Podsumowanie

Etyka w pracy trenera personalnego to ważne ogniwo spajające wysiłki na rzecz uzyskania określonych efektów treningowych, jak i rozwoju marki. W obu tych aspektach wysokiej klasy trener personalny powinien nieustannie pracować na rzecz wyeliminowania niepożądanych zachowań i praktyk. Pomocą w tym zakresie mogą być kodeksy etyczne. Pamiętać jednak należy, że stanowią one jedynie pewne minimum rezerwuaru wartości, nakazów i standardów, jakimi powinien kierować się trener personalny. Specyfika pracy trenera personalnego, polegająca na bezpośrednim kontakcie z osobą ćwiczącą, wymaga szczególnej wrażliwości moralnej. Tylko dzięki autentyczności i wiarygodności trener może zyskać zaufanie klienta, co w niepodważalny sposób przekłada się na internalizację opracowanej przez niego koncepcji treningowej.

Piśmiennictwo

- Gavin J., *Personal trainers' perceptions of role responsibilities, conflicts, and boundaries*, „Ethics & Behavior” 1996, t. 6.
- Leśniewska A., *Trener personalny na rynku usług fitness*, „Studia i Monografie AWF Wrocław”, Wrocław 2019.
- Stosik A., *Współdziałanie międzyorganizacyjne na rynku usług fitness*, „Management Forum” 2018, t. 6, nr 2.
- Stosik A., Leśniewska A., *Ku kooperacji w sporcie. Wyzwania dla rynku o wysokiej konkurencji*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, t. 6, nr 9.

Netografia

- <https://www.cmsfitnesscourses.co.uk/blog/personal-trainers-and-ethical-conduct/> (dostęp: 7.09.2021).
- <https://www.ideafit.com/history/> (dostęp: 20.09.2022).
- <https://www.instituteofpersonaltrainers.com/code-of-ethical-conduct.html> (dostęp: 20.09.2022).
- <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210002285> (dostęp: 1.08.2022).
- <https://prawodlafitnessu.pl/odpowiedzialnosc-prawna-trenera-personalnego-wobec-klientow/> (dostęp: 15.09.2022).
- <https://sterydy-anaboliczne.pl/sterydy-jak-zaczac/> (dostęp: 14.09.2022).

Barbara Pędraszewska*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-15>

Sport kobiecy a emancypacja – rzecz o pierwszych polskich olimpijkach

Streszczenie. Nowożytny olimpizm wyrósł z zachwytu nad ideą antycznych agonów. Poprzedził go rozwój systemów gimnastycznych oraz zorganizowanych form sportowych w postaci zrzeszeń i klubów zaistniałych w XIX w. Miejsce sportu stawało się wyraźne w życiu społecznym w wielu krajach, niestety czynne uczestnictwo w tej dziedzinie było domeną mężczyźni. Dzięki ruchowi emancypacyjnemu kobiety dążyły do osiągnięcia lepszej pozycji w strukturze społecznej, uzyskaniu równouprawnienia, także w dziedzinie sportu. Niniejsza praca pokazuje początki aktywności polskich zawodniczek w igrzyskach olimpijskich w okresie dwudziestolecia międzywojennego oraz ich zaangażowanie w umacnianiu pozycji kobiet na arenach światowego sportu.

Słowa kluczowe: emancypacja, sport kobiecy, olimpizm

Women's Sport and Emancipation – about the first Polish Olympians

Abstract. Modern Olympism grew out of admiration for the idea of the ancient Olympic Games. It was preceded by the development of gymnastic systems and enhanced sports forms in the form of associations and clubs operating in the 19th century. The place of sport used in social life in many countries, unfortunately, the presence in this field was the domain of men. Thanks to the emancipation movement, women were heading for equality, also in the field of sports. This text shows the beginning of the activity of Polish female athletes in the Olympic Games in the interwar period and the inclusion of women in world sport.

Keywords: emancipation, women's sport, olympism

* Barbara Pędraszewska – dr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego, Katedra Turystyki i Rekreacji, ul. Marymoncka 34, 00-968 Warszawa, e-mail: barbara.pedraszewska@awf.edu.pl

Wstęp

W niniejszej pracy stworzonej w celu ukazania wpływu ruchu emancypacyjnego na upowszechnienie sportu oraz idei olimpijskiej wśród kobiet, autorka pragnie omówić zmiany, które dokonały się pod jego wpływem w świecie sportu osadzającego się dotychczas wyłącznie na rywalizacji mężczyzn. W pracy omówiono popularyzację udziału kobiet w sporcie jako przejaw nowych trendów jawiących się odtąd jako ogólnospołeczny ruch społeczny, znajdujący podatny grunt także w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego. Tłem dla niniejszych rozważań pozostają ideały oraz dogmaty panujące w świecie antycznej Grecji, która stanowiła kolebkę zarówno kultury europejskiej, jak i igrzysk olimpijskich. W dalszej części pracy odwołano się do nowożytnych ideałów olimpizmu stworzonych przez Pierre'a de Coubertina.

W tekście zaprezentowano również polskie zawodniczki, które przeszły do historii sportu jako pierwsze olimpijki sięgające po trofea na trudnym szlaku olimpijskim. Kobiety, które przełamywały nie tylko bariery sportowe, lecz także te, związane z ówczesnymi normami społecznymi, kiedy sport był domeną mężczyzn, a one nieśmiało sięgały po najwyższe laury, podobnie jak Spartanki podczas Herajów w czasach starożytnej Hellady.

Materiał i metoda

Dążąc do realizacji powyższego celu badawczego, oparto się na założeniach metodologicznych charakterystycznych dla prac historycznych, a mianowicie krytycznej analizie i syntezie zebranych materiałów archiwalnych, analizie źródeł drukowanych, materiałów ikonograficznych i prasy sportowej. Podstawowym materiałem, na którym oparte są niniejsze rozważania na temat olimpizmu oraz sportu kobiet, są zbiory Biblioteki Narodowej i Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy oraz Biblioteki Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie. Kwerenda prasy zmierzała do pozyskania informacji dotyczących różnych aspektów sportu, a w szczególności sportu kobiecego.

Omówienie analizowanego piśmiennictwa

Odwołując się do dawnych dziejów wychowania młodzieży z czasów starożytnych, wydaje się, że niedoścignionym ideałem była *kalokagathia*. Ten model wychowawczy wywodzący się z Aten podejmował wiele aspektów w procesie wychowania i kształcenia nowego pokolenia, w którym zarówno elementy psychiczne, umysłowe, moralne, jak i fizyczne tworzyły hierarchię wartości. Analizując filozoficzne dzieła Platona czy Arystotelesa, nie można oprzeć się wrażeniu, że ogromną wagę przywiązywano do wszechstronnego wychowania ówczesnego społeczeństwa, nie zaniedbując żadnej z jego sfer. Helleńska spuścizna

pozostawiła wiele dowodów na głębokie przywiązanie do spraw doczesnych z wyraźnym odniesieniem do życia mitycznego czczonych bóstw. Wyrazem tej czci były igrzyska urządzone w różnych miejscach starożytnej Hellady, a najznamienitsze z nich odbywały się w Olimpii na Półwyspie Peloponeskim. Dziś przechadzając się wśród ruin antycznej Olimpii, Sparty czy Delf, nie sposób nie dostrzec wysokiej miary przywiązywanej do współzawodnictwa sportowego, dbałości o piękno ciała na równi z rozwojem intelektualnym. Kształcenie zmysłów poprzez gimnastykę stanowiło jedno z priorytetowych zadań w procesie wychowawczym starożytnych Greków. Należy pamiętać, że przeciwstawnym modelem wychowawczym do ateńskiego był model spartański, ukierunkowany na surowe, oparte na dyscyplinie kształtowanie ciała i charakteru młodzieży. Obecnie jest większość zwolenników wszechstronnego schematu wychowawczego, ale są i tacy, dla których priorytet stanowi sprawność fizyczna oraz wychowanie w surowej konwencji. Niewątpliwie *kalokagathia* była fenomenem w procesie wychowania młodych ateńskich chłopców i mężczyzn, ale dużym niedociągnięciem było pomijanie dziewcząt i kobiet w tej sferze. Pod tym względem Sparta była bardziej postępową i pomimo jednostronnego procesu wychowawczego nastawionego przede wszystkim na uzyskiwanie wysokiej sprawności fizycznej, model spartański obejmował zarówno chłopców, jak i dziewczęta. Sprawy związane z podejmowaniem nauki nie były tak istotne, jak utrzymywanie ciała w dobrej kondycji fizycznej, co także wynikało ze specyficznej polityki tego państwa-miasta (polis).

Powyższe modele wychowawcze miały wspólne cechy, zgodne z pedagogiką starożytnej Grecji, a mianowicie kształtowanie człowieka sprawnego i silnego fizycznie (Sparta, Ateny), a dodatkowo, według Ateńczyków, mądrego, kierującego się wysoce moralną hierarchią wartości. Te ideały filozofii i pedagogiki mogły być eksponowane podczas wielkiego święta – zawodów olimpijskich, które stanowiły „stały i wielki przegląd sprawności fizycznej Hellenów”¹. Według opisów Pausaniasza igrzyska olimpijskie znajdowały szczególne miejsce w codziennym życiu Greków, bowiem „zostać olimpionikiem tj. zwycięzcą olimpijskim stanowiło zaszczyt nie tylko dla zawodnika, ale także dla jego rodu lub miasta”². Ten sam autor pisze dalej: „Agonistyka tak głęboko weszła w życie narodowe Hellenów, że samo gromadzenie zwycięstw sportowych było już wielkim tytułem do sławy”³. Tym samym Pausaniasz podkreśla, że czynne uczestnictwo w agonach olimpijskich było wielkim prestiżem, a zwycięstwo związane z przychylnością bogów. Stwierdzał: „Wiele rzeczy godnych podziwu można zobaczyć w Helladzie, o wielu takich można usłyszeć. Lecz pod szczególną boską opieką pozostają misteria eleuzyńskie i igrzyska olimpijskie”⁴. Stadion w antycznej Olimpii był miejscem, na którym rów-

¹ *Na olimpijskiej bieżni i w boju. Z Pausaniasza wędrówki po Helladzie księgi V, VI i IV*, przeł. z jęz. greckiego J. Niemirska-Pliszczyńska, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 46.

² Tamże, s. 17.

³ *Wędrówki po Helladzie* Pausaniasza związane z peregrynacjami po Grecji zostały uznane jako szczególne dzieło w literaturze antycznej. Stanowi bezcenny dokument o kulturze antycznej Grecji. Autor w 10 księgach opisuje szczegółowo architekturę, obrzędy i wierzenia, które eksplorował osobiście w II w. n.e.

⁴ *Na olimpijskiej bieżni i w boju...*, s. 46.

niez kobiety walczyły o palmę pierwszeństwa w zawodach rozgrywanych ku czci bogini Hery, tzw. Herajach. Wspomniany Pauzaniusz opisywał je jako rywalizację 16 kobiet tylko w jednej konkurencji – w biegach (na krótszym dystansie o 1/6 stadionu, który dla mężczyzn wynosił 192,27 m). Zwycięzcy otrzymywała trofeum w postaci gałązki z drzewa oliwnego. Zazwyczaj nagroda ta przypadała obywatelce Sparty.

Ze względu na zawirowania polityczne, utratę przez Grecję niepodległości, a także edykt cesarza Teodozjusza I zakazujący pogańskiego święta, w 393 r. doszło do kresu igrzysk. Grabieże, trzęsienia ziemi i powodzie dokończyły spustoszenia Olimpii, najznamienitszego miejsca starożytnych agonów, które trwały 1168 lat⁵. Co prawda w kolejnych epokach, a zwłaszcza w renesansie powracano do antycznych wzorców kultywowania piękna ciała i umysłu, a termin gimnastyka na nowo wpisał się w kanon wychowania młodzieży. Podziw budziły antyczne pisma i filozofia, a ideały greckie znajdowały odzwierciedlenie w literaturze czy sztuce. Jednakże na pełny zwrot w pojmowaniu i realizowaniu w praktyce wartości olimpijskich należało poczekać do XIX stulecia.

Analizując osiągnięcia cywilizacyjne na przestrzeni wieków w zakresie postępu w różnorodnych dziedzinach życia społecznego, kulturalnego i naukowego, trudno byłoby odebrać palmę pierwszeństwa XIX stuleciu. Duży postęp w wielu dziedzinach wpływał na potrzeby związane ze spędzaniem wolnego czasu, a szczególnie na zainteresowania rekreacyjne i sportowe. Geneza i rozwój systemów gimnastycznych, ruchu sportowego oraz rekreacyjnego stały się inspiracją do zmiany sposobu życia, zwrócenia uwagi na zdrowie, higienę, ale także praktyczne realizowanie się w powyższych dziedzinach. Krystalizowanie się ram organizacyjnych sportu inspirowało ludzi do urzeczywistniania potrzeb w tym zakresie. Pojawiające się nowe dyscypliny, konkurencje, reguły współzawodnictwa sportowego spowodowały duże społeczne zainteresowanie tą sferą. Początkowo sport był zarezerwowany dla mężczyzn, natomiast płęć piękna mogła uczestniczyć w poszczególnych dyscyplinach w formie rekreacyjnej, jako towarzyski wycieczek wioślarskich, żeglarskich czy uczestnicząc w zabawach łyżwiarskich na ślizgawkach. Dużym przełomem było czynne zainteresowanie kobiet w tworzącym się zorganizowanym ruchu sportowym. Warto przypomnieć, iż XIX stulecie nazywane jest często „wiekiem kobiety” i nie bez przyczyny, gdyż wielki progres w rozwoju nauk przyrodniczych, medycznych zmienił poglądy na codzienne funkcjonowanie płci pięknej, która jak postulowano, dla zachowania zdrowia, powinna regularnie uprawiać aktywność fizyczną. Sytuacja ta spowodowała wzrost zainteresowania wpływem świeżego powietrza, wody, słońca, higieny i ćwiczeń fizycznych na zdrowie. Dziś takie postępowanie sprzyjające zachowaniu zdrowia, dobrej kondycji fizycznej oznaczałyby realizowanie idei zdrowego stylu życia. Spuścizna XIX-wieczna dała solidne podstawy do realizacji szkolnego i pozaszkolnego wychowania fizycznego, sportu, rekreacji w celach zdrowotnych, higienicznych, jak również wychowawczych. Istotnym jest fakt, iż zainteresowanie aktywnością fizyczną wpłynęło na powstawanie

⁵ M. Rotkiewicz, *Światło Olimpii*, Heliodor, Warszawa 2011, s. 5.

zrzeszeń sportowych, klubów i stowarzyszeń propagujących różne dyscypliny⁶. Rozwój zorganizowanego ruchu sportowego, począwszy od jego kolebki – Anglii, objął swoim zasięgiem wiele krajów europejskich.

Dziewiętnaste stulecie to także czas eksploracji dawnych cywilizacji starożytnych, m.in. ostoi igrzysk olimpijskich, Grecji. Na temat agonów z czasów starożytnej Hellady powstało wiele opracowań, stanowiły one natchnienie do różnego rodzaju tekstów literackich, wierszy i opowiadań. Literatura na ten temat jest niezwykle obfita, a sport od najdawniejszych wieków stanowił źródło inspiracji dla artystów w przeróżnych dziedzinach sztuki oraz podłoże zainteresowań dla historyków, geografów, badaczy starożytności i archeologów⁷. Wraz z prowadzonymi pracami wykopaliskowymi i odkryciami na terenie Olimpii, XIX-wieczny świat dowiedział się więcej o antycznej rywalizacji sportowej, a wyczyny starożytnych herosów stały się przyczynkiem do zorganizowania igrzysk ery nowożytnej, nierozzerwalnie związanych z nazwiskiem Pierre’a de Coubertina. Ten francuski arystokrata na stałe wpisał się do annałów jako inicjator i wielki orędownik wskrzeszenia igrzysk olimpijskich. Jego nowatorskie poglądy oraz duża determinacja w dążeniu do odnowienia idei olimpijskiej w trudnych pod względem politycznym czasach, doprowadziły ostatecznie do zorganizowania w 1896 r. Igrzysk i Olimpiady Nowożytnej. Analizując dzieła Coubertina, trudno nie zauważyć entuzjazmu i uwielbienia dla igrzysk z czasów starożytnych i wyidealizowanego obrazu Olimpii. Jak pisze Bronisław Biliński, rekonstrukcja tradycji antycznej została wzbogacona przez Coubertina o nową teologię sportowo-narodową⁸. Twórca olimpizmu postulował „dostęp do igrzysk wszystkim – bez względu na pochodzenie, fortunę, światopogląd – dla radości z uprawiania sportu, bezinteresowności, doskonalenia moralnego”⁹. Niestety według głoszonej przez Coubertina filozofii, dostęp do igrzysk był zarezerwowany wyłącznie dla mężczyzn, co z jednej strony wynikało z jego staroświeckich poglądów na wychowanie i pozycję kobiety w społeczeństwie, a z drugiej przywiązania do tradycji antycznych igrzysk olimpijskich. Prawdopodobnie podstawą do takich poglądów był wyidealizowany obraz kobiety, a co za tym idzie sprzeciw wobec uczestnictwa pań w nowożytnych agonach wraz z mężczyznami¹⁰. Zatem poglądy Coubertina nie przystawały do hasel głoszonych przez emancypantki, które tworzyły szybko rozwijający się ruch społeczny, zainicjowany w Anglii i Stanach Zjednoczonych, a także ewoluujący na wiele krajów Europy.

⁶ Do pionierskich zrzeszeń sportowych funkcjonujących na początku XIX w. należą stowarzyszenia skupiające entuzjastów sportów wodnych – wioślarstwa oraz łyżwiarstwa. W połowie tego stulecia rozwinęły się zrzeszenia cyklistów, kluby piłkarskie, lekkoatletyczne i narciarskie.

⁷ S. Parnicki-Pudelko, *Olimpia i Olimpiady*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1964, s. 10–12, 64–67; W. Lipoński, *Humanistyczna encyklopedia sportu*, Sport i Turystyka, Warszawa 1987, s. 223–224.

⁸ B. Biliński, *Olimpizm Pierre de Coubertina i antyk (Analogie, paralele i dysharmonie)*, „Kultura Fizyczna” 1990, nr 1–2.

⁹ N. Müller (red.), *Pierre de Coubertin 1863–1937. Olympism Selected Writings*, International Olympic Committee, Lausanne 2000.

¹⁰ G. Młodzikowski, K. Hądzelek (red.), *Pierre de Coubertin. Przemówienia. Pisma różne i listy*, Wydawnictwo PTNKF, Warszawa 1994.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że kobiety już od czasów starożytnych traktowano jako istoty zależne od mężczyzn pod względem obyczajowym i ekonomicznym. W opinii Marii Boguckiej w starożytnej Grecji i Rzymie kobiety pełniły rolę żony, kapłanki i prostytutki, nie mając wpływu na sferę publiczną, przygotowywane do pełnienia obowiązków gospodyni, a intelektualne rozważania były zarezerwowane tylko dla mężczyzn¹¹. Ograniczony udział kobiet w igrzyskach także w dużej mierze wynikał z powyższych przekonań. Dostępna literatura dostarcza wiedzy na temat postrzegania płci pięknej w kolejnych epokach historycznych. Oczywiście poglądy na rolę i pozycję kobiet w społeczeństwie zmieniały się wielokrotnie, co było związane z różnorodnymi czynnikami. Poważny zwrot nastąpił w epoce odrodzenia, kiedy włoscy filozofowie dostrzegli żeński potencjał umysłowy i wówczas w modzie były kobiety wykształcone¹². Kolejne etapy dziejowe podtrzymywały stereotyp gospodyni, chroniącej ognisko domowe, aczkolwiek także wykształconej. W XVIII w. nastąpił wielki postęp stanowiący konsekwencję osiągnięć rewolucji francuskiej, wtedy bowiem przyznano obywatelkom z kraju nad Sekwaną te same prawa co mężczyznom. Niestety taka sytuacja nie trwała długo i już pod koniec wieku powrócono do poprzedniego statusu. Kilkadziesiąt lat później, w kolejnym stuleciu zanotowano dynamiczne działania różnych kobiecych stowarzyszeń polegające na dążeniu do uzyskania równych praw z mężczyznami. Powyższy ruch, zwany emancypacyjnym, dążył do przyznania kobietom właściwej roli w życiu społecznym, uzyskania możliwości edukacji, dostępu do uniwersytetów, a także poszerzenia ich aktywności zawodowej poprzez podejmowanie pracy w profesjach dotąd zarezerwowanych dla mężczyzn. Emancypantki w swych postulatach zabiegały o otrzymanie praw wyborczych, a także praw majątkowych. Początkowo te żądania wyrażane były w sposób łagodny i spolegliwy, jednakże z czasem ich charakter stawał się bardziej zdecydowany. W czasie odbywających się wówczas pikiet i demonstracji dochodziło do aktów przemocy wobec sufrażystek, a głoszone przez nie postulaty spotykały się z drwinami i szykanami. Sytuacja powyższa stała się przyczynkiem do radykalizacji głoszonych przez nie tez, której celem było zwrócenie uwagi społeczeństwa na doniosłość kwestii, jakie głosiły. Powyższe zmagania emancypantek już w niedalekiej przyszłości zaowocowały pojawieniem się pierwszych wymiernych skutków. Najważniejszym z nich, w owym czasie było przyznanie kobietom praw wyborczych, które w konsekwencji implikowały możliwość decydowania o kierunkach polityki w kraju. Po raz pierwszy zgodę na udział w głosowaniu obydwu płci wyrażono w Wyoming w Stanach Zjednoczonych w 1869 r., natomiast w imperium brytyjskim w 1893 r. (w Nowej Zelandii).

W literaturze aktualny jest pogląd, iż na ziemiach polskich zdecydowany ruch sufrażystek i emancypantek dał się zaobserwować w okresie 1830–1920, czyli równoległe z ogólnoswiatowymi działaniami w tej sferze i trwał aż do

¹¹ M. Bogucka, *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2005, s. 24–25.

¹² T. Rojek, *Damy, rycerze i dzinsy*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 221.

momentu uzyskania prawa głosu i prawnego równouprawnienia¹³. Zgodę na udział w głosowaniu Polek wydano wraz z uzyskaniem niepodległości przez państwo polskie w 1918 r.

Ruch kobiecy na całym świecie był bardzo silny i dawał się zauważać w manifestowaniu potrzeby aktywnego uczestnictwa w różnych przejawach życia społecznego, politycznego, jak również ekonomicznego. Ilustracją wzmożonej obecności pań w różnych dziedzinach stało się również ich pojawienie w obszarach związanych ze sportem. Jednocześnie z tym faktem wiązała się rewolucja dotycząca stroju kobiecego. Przyglądając się w dzisiejszych czasach fotografiom obrazującym początki uczestnictwa kobiet w sferze rekreacyjnej czy sportowej, nasuwa się pytanie, jak było możliwe granie w tenisa czy siatkówkę w strojach z bufiastymi rękawami czy w butach na podwyższonym obcasie, a jednocześnie zachowując przy tym wymaganą elegancję? Zrezygnowanie z niewygodnych gorsetów, trenów, sukien krępujących ruchy, halek i krynolin było rzeczą oczywistą, jeśli panie chciały korzystać z uroków wioślarstwa, gier zespołowych czy lekkiej atletyki. Oczywiście takie wyzwolenie obyczajowe niejednokrotnie wzbudzało oburzenie, jednak atrakcyjność i wygoda nowej mody spowodowały na stałe zaistnienie nowych trendów w przestrzeni publicznej.

U progu XX w. panie coraz chętniej zaczęły zajmować się sportem, początkowo podejmując rekreację jako formę spędzania czasu wolnego, a następnie branie udziału w rywalizacji. Jak już wspomniano powyżej, poglądy Pierre'a de Coubertina były konserwatywne w odniesieniu do uczestnictwa kobiet w sporcie, a w szczególności w zawodach olimpijskich. Zatem pierwsze igrzyska odbywały się bez współzawodnictwa płci pięknej. Dopiero na skutek zdecydowanej interwencji sufrażystek na czele z Emmeline Pankhurst, inicjator nowożytnego olimpizmu wyraził zgodę na kobiece występy w 1908 r., w rywalizacji olimpijskiej w tenisie i pływaniu. Znamienny jest fakt, że mimo to, nadal nie ustawał w swoich zabiegach mających na celu wykluczenie kobiet z kolejnych igrzysk¹⁴.

Wówczas kiedy na przełomie wieków świat brał udział we współzawodnictwie olimpijskim, Polska ze względu na ograniczenia rozbiorowe nie miała możliwości wystartowania w tej wielkiej rywalizacji sportowej, zaistnienie bowiem na mapie państw biorących udział w IOI było ściśle związane z posiadaniem narodowego komitetu olimpijskiego. Oprócz incydentalnych przypadków, kiedy obywatele polscy reprezentowali barwy państw zaborczych, Polska na swój debiut musiała czekać ponad 20 lat. Przed odzyskaniem przez nasz kraj niepodległości zanotowano udział kilku polskich zawodników na igrzyskach, a wśród nich znalazła się jedna sportswomenka. Preludium to miało miejsce w Londynie w 1908 r., a początek polskich olimpijek rozpoczęła tenisistka Felicja Pietrzykowska, która ze względu na brak narodowej suwerenności wystąpiła w barwach Austrii. Niestety zawodniczka ta odpadła już na etapie wstępnych eliminacji, niemniej jednak uznawana jest za pierwszą polską olimpijkę.

¹³ J. Helios, W. Jedlecka, *Wpływ feminizmu na sytuację społeczno-prawną kobiet*, Prace Naukowe Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, s. 35.

¹⁴ W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000, s. 22.

Wraz z powołaniem Polskiego Komitetu Igrzysk Olimpijskich w dniu 12 października 1919 r. w Krakowie stało się jasne, że polscy sportowcy będą mogli dumnie reprezentować narodowe barwy. Debiut olimpijski nastąpił w 1924 r. W dniach 25 stycznia – 4 lutego w Chamonix rozegrano zawody w sportach zimowych pod nazwą „Olimpijski Tydzień Sportów Zimowych”. Dotąd konkurencje zimowe rozgrywano podczas letnich igrzysk na sztucznych lodowiskach. Kilka miesięcy po zawodach MKOl zdecydował, że wydarzenie to przejdzie do historii jako I Zimowe Igrzyska Olimpijskie. Tak więc uczestnicy tychże międzynarodowych zawodów dość niespodziewanie mieli zaszczyt inaugurować zimowe igrzyska. Polska ekipa narodowa wystartowała w tym turnieju sportowym w liczbie zaledwie dziewięciu osób, reprezentując kraj w narciarstwie i łyżwiarstwie szybkim. Debiut w sportach zimowych nie przyniósł Polsce żadnych sukcesów, jednakże znamienne jest, że na igrzyskach pojawiła się także jedna z narciarek – Elżbieta Ziętkiewicz specjalizująca się w biegach narciarskich. Jednak z powodu nierozgrywania tej konkurencji dla kobiet, nasza zawodniczka nie miała możliwości zaprezentowania swoich umiejętności.

Omawiając Igrzyska VIII Olimpiady w Paryżu, należy pamiętać, że był to pierwszy występ polskiej reprezentacji narodowej w imprezie tej rangi. Z perspektywy sportu kobiecego, paryskie igrzyska były znaczące, ponieważ w 78-osobowej ekipie była tylko jedna kobieta – Maria Wanda Nowak-Dubieńska (1895–1968). Wychowanka krakowskiego Akademickiego Związku Sportowego startowała we florecie, zajmując szóste miejsce w czasie eliminacji i niestety na skutek takiego rezultatu straciła możliwość dalszego występu na zawodach. Postać tej polskiej olimpijki jest niebywale ciekawa. Można stwierdzić, że stanowiła przykład nowoczesnej przedstawicielki swojego pokolenia, biegle władająca kilkoma językami, doskonale grająca na fortepianie, o szerokich zainteresowaniach związanych z różnymi dziedzinami sztuki¹⁵. Niewątpliwie pochodzenie Dubieńskiej miało wpływ na jej wybory życiowe. Urodzona w rodzinie, w której do najwyższych wartości należały: nauka, muzyka, sztuka oraz kultura, a wiedza i patriotyzm szły w parze z wszechstronnym kształceniem przyszłej reprezentantki kraju. Zawodniczka wywodziła się z Krakowa, miasta, które u progu XX w. uchodziło za jeden z ważniejszych ośrodków emancypacyjnych¹⁶. Miasto historyczne, z bogatymi tradycjami akademickimi stanowiło doskonały ośrodek do działań ruchu kobiecego dążącego do osiągnięcia właściwej pozycji w różnego rodzaju dziedzinach, a walka o równouprawnienie i możliwość uczestnictwa w sporcie znajdowały wiele miejsca w tych działaniach. W opinii badaczki nad sportem żeńskim M. Rotkiewicz, Kraków uznawany jest za pionierski ośrodek propagujący sport kobiecy w Polsce¹⁷. Analizując źródła dotyczące Dubieńskiej, na pierwszy plan

¹⁵ Dubieńska po ukończeniu szkoły średniej uczęszczała do Konserwatorium Muzycznego w Krakowie, a następnie studiowała w Wyższej Szkole Weterynaryjnej w Wiedniu, gdzie uzyskała tytuł lekarza weterynarii. Pod koniec życia w Akademii Rolniczej we Wrocławiu popeliła pracę doktorską, którego rezultatem był stopień doktora nauk weterynaryjnych.

¹⁶ K. Bujwidowa, *O postępowym i niepostępowym ruchu kobiecym w Galicji*, Kraków 1919.

¹⁷ M. Rotkiewicz, *Geneza i początki sportu kobiecego w Polsce*, „Sport Wyczynowy” 1978, nr 6–7, s. 4–23.

oprócz rozwoju w sferze naukowej, wysuwają się pasje związane z tzw. „białym sportem”, a konkretnie z szermierką, narciarstwem i tenisem. Znamienne jest, że we wszystkich trzech dyscyplinach krakowianka uzyskiwała najwyższe rezultaty w kraju. Ta utalentowana zawodniczka wyróżniała się w największej swojej pasji sportowej – tenisie, zwanym sportem w „dobrym stylu”, osiągając kilkakrotnie trofea mistrzowskie i kilkunastokrotnie wicemistrzowskie w Polsce, a jako reprezentantka kraju odnosiła również znaczące sukcesy międzynarodowe. Warto przypomnieć, że w klasyfikacji dotyczącej najlepszych polskich tenisistek za lata 1921–1970, Dubieńska uplasowała się na piątą lokacie¹⁸.

Niezbyt szczęśliwy debiut olimpijski Dubieńskiej wykazał, iż mimo talentu i zamiłowania do szermierki, polskiej zawodniczce zabrakło tzw. ogrania, jednakże w ostatecznej ocenie jej obecność na kortach olimpijskich była cenna w kontekście zdobycia doświadczenia w tym zakresie. Może świadczyć o tym następujący komentarz:

Pani Dubieńska poza piękną formą walki zdradzała wielkie braki w rutynie. Przeważną część pchnięć otrzymywała z riposty, pozwoliwszy się wciągnąć na atakowanie. W każdym razie było to dowodem szlachetnej ambicji sportowej ze strony Pani Dubieńskiej, że zdecydowała się stanąć do turnieju i zaznaczyć naszą obecność. Jej przykład powinien zachęcić szersze koła polskich pań do uprawiania tego tak odpowiedniego dla nich i estetycznego ćwiczenia¹⁹.

W powyższej wypowiedzi pojawia się także przykład motywowania pań do uprawiania tenisa jako aktywności odpowiedniej dla nich. Należy nadmienić, iż przed igrzyskami w 1924 r. sport szermierczy nie był zbyt popularny wśród kobiet, natomiast zaangażowanie i postawa Dubieńskiej (po igrzyskach uczestniczyła w międzynarodowych szkoleniach szermierczych, po to, aby poprawić swój warsztat zawodniczy) przyczyniły się do propagowania tej dyscypliny, tym bardziej że rodzime tradycje związane z uprawianiem fechtunku były bogate.

Dubieńska była przykładem na to, że kobiety mogą zrywać ze stereotypami, zgodnie z którymi sport jest domeną mężczyźni. Uznawana była za najbardziej wszechstronną zawodniczkę w dwudziestoleciu międzywojennym, oprócz bowiem omówionych wcześniej sportów uprawiała z dobrym rezultatem także jeździectwo, pływanie i łyżwiarstwo. Po latach jej wszechstronne umiejętności sportowe były porównywane z umiejętnościami legendarnej Haliny Konopackiej.

Ze względu na różnorodność podejmowanych dyscyplin i osiągnięcia w nich znaczących rezultatów postać Haliny Konopackiej (1900–1989) jest znana nie tylko entuzjastom „królowej sportu” – lekkoatletyki. Pasje sportowe, którym poświęcała swój czas, związane były z wioślarstwem, tenisem, pływaniem, narciarstwem, jak również grami zespołowymi: hazeną i koszykówką. Niezwykle

¹⁸ R Wryk, *Sport olimpijski w Polsce 1919–1939*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006, s. 82–83.

¹⁹ S. Polakiewicz, *Igrzyska VIII Olimpiady Paryż 1924 oraz dzieje olimpiizmu w zarysie*, Lwów–Warszawa–Kraków 1926, s. 281–282.

odważnie jak na przedwojenne czasy, Konopacka próbowała swoich sił w rajdach automobilowych, budząc tym samym podziw ówczesnego społeczeństwa. O Konopackiej pisano jako o „mistrzyni dysku, pióra i palety”, jej zainteresowania bowiem nie ograniczały się jedynie do sportu, ale przejawiała także ogromny zapał do nauk humanistycznych, muzyki, malarstwa oraz poezji²⁰. Była autorką wierszy publikowanych w modnych wówczas pismach – „Skamandrze”, „Wiadomościach Literackich”, a także „Świecie”. Zwieńczeniem jej twórczości poetyckiej był tomik wierszy pt. *Któręgoś dnia*, wydany w 1929 r.

Postawy i wartości, z których najważniejsze stanowiły patriotyzm, hierarchia norm moralnych, odwaga, wynikające ze starannego wychowania i wykształcenia wyniesionego z domu rodzinnego, były drogowskazem dla Konopackiej przez całe życie. Łączenie piękna sportu, sztuki, ciekawości świata, hierarchii wartości, a przy tym estetyki, elegancji i uroku osobistego powodowało, że ta niezwykła kobieta była uosabiana z ideałem starogreckiej *kalokagathii*²¹.

Należy zanotować fakt, że lata 20. ubiegłego wieku, kiedy Konopacka zaczęła swoją przygodę ze sportem, to okres ciągle jeszcze trwającej walki emancypacyjnej w kontekście uczestnictwa kobiet w tej dziedzinie. Dzięki doskonałym wynikom w różnych konkurencjach lekkoatletycznych stale rosła popularność tej utalentowanej zawodniczki oraz jeszcze bardziej mógł być eksponowany fakt, iż poprzez pryzmat Konopackiej społeczeństwo zaczęło zwracać uwagę na kobiety podejmujące aktywność sportową. Wszechstronność i talent zawodniczki warszawskiego AZS potwierdzały zawody krajowe i międzynarodowe. Halina Konopacka, od początku swojej kariery, czyli od 1924 r., odnosiła sukcesy, począwszy od zdobycia tytułu mistrzyni Polski w rzucie dyskiem, osiągając odległość 23,45 m, poprzez ustanowienie kolejnych rekordów świata (33,40 m, a następnie 39,62 m oraz rzut dyskiem oburącz na odległość 66,48 m). Zawodniczka o wielkim talencie lekkoatletycznym startowała także w innych konkurencjach, ustanawiając rekordy Polski: w pchnięciu kulą – 10,95 m, w rzucie oszczepem – 33,92 m, w skoku wzwyż – 1,36 m, jak również w wielobojach. Uzyskiwane mistrzostwa Polski ilustrują następujące lata: rzut dyskiem (1924–1928, 1930–1931), rzut oszczepem (1926, 1930), skok wzwyż (1928), pchnięcie kulą (1924–1928), pięciobój (1928–1930), rzut dyskiem oburącz (1927–1928). Podczas światowych igrzysk kobiet (1926, 1930) polska sportswomenka dwa razy zwyciężyła w rzucie dyskiem²². Osiągane rezultaty wskazywały, że Konopacka była w gronie światowej elity lekkoatletek. Tuż przed igrzyskami w 1927 r. została jednogłośnie ogłoszona zwyciężczynią w konkursie „Przeglądu Sportowego” na najlepszego sportowca roku. Wyniki plebiscytu komentowano w następujących słowach: „Nieniekajona przez nikogo przerwała Konopacka taśmę, zdobywając tytuł królowej sportu polskiego”²³.

²⁰ M. Rotkiewicz, *Światło Olimpij...*, s. 188.

²¹ Tamże, s. 189.

²² R. Wryk, *Sport olimpijski w Polsce...*, s. 169–170.

²³ *Konopacka najlepszym sportowcem w Polsce. Triumfatorka olimpijska zdobywa po raz drugi puchar „Przeglądu Sportowego”, „Przegląd Sportowy” 1928, nr 9.*

Wspomniane II Światowe Igrzyska Kobiet rozgrywane w 1926 r. w Goetebor-gu odbyły się pod patronatem Międzynarodowej Sportowej Federacji Kobiet, która dążyła do przyznania pełnych praw kobiet w ruchu sportowym i olimpijskim²⁴. W tychże zawodach Konopacka pokazała niebywały talent, osiągając najwyższe trofeum w rzucie dyskiem z wynikiem 37,71 m, a rezultat w kilku innych konkurencjach uplasował ją na drugim i trzecim podium. Istotny jest fakt, że szwedzkie zawody ugruntowały światową pozycję pań w sporcie, wymiernym efektem była decyzja Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego o dopuszczeniu kobiet do uczestnictwa w Igrzyskach IX Olimpiady w Amsterdamie w koronnej dyscyplinie olimpijskiej – lekkoatletyce. Było to możliwe w następujących pięciu konkurencjach: bieg na 100 m, 800 m, sztafeta 4 × 100 m, skok wzwyż oraz rzut dyskiem.

Rok 1928 zapisał się złotymi literami w historii polskiego olimpizmu i przyniósł wielką sensację dla rodzimego sportu kobiecego. Na igrzyska w Amsterdamie została wysłana z Polski 70-osobowa grupa zawodników, wśród której znalazło się zaledwie sześć reprezentantek. Autorką zdobycia najwyższego lauru została Halina Konopacka. Był to pierwszy złoty medal olimpijski dla Polski. Rewelacyjny rzut dyskiem na odległość 39,62 m spowodował ustanowienie rekordu świata, co stało się już po raz trzeci w karierze tej lekkoatletki. Konopacka zdystansowała o ponad 2,5 m drugą zawodniczkę holenderskich igrzysk, faworytkę Amerykankę Lilian Copeland²⁵.

Podczas igrzysk w Amsterdamie naszą mistrzynią w konkurencji rzutu dyskiem dzielnie wspierała Genowefa Kobielska, która rzutem na odległość 32,72 m zajęła ósme miejsce, zachwycając publiczność imponującą techniką rzutu. Natomiast Gertruda Kilos w rozgrywanym po raz pierwszy biegu kobiet na 800 m weszła do finału, co było znaczącym sukcesem.

Reasumując holenderskie igrzyska, można stwierdzić, że dzięki Halinie Konopackiej sport kobiecy w Polsce zyskał nowy wymiar, wskazując na znaczący potencjał i możliwości rozwoju. W *Listach olimpijskich z Amsterdamu* Wiktor Junosza-Dąbrowski pisał o doskonałym rezultacie polskiej zawodniczki: „To nie tylko triumf osobisty Konopackiej, lecz również sukces polskiego sportu, nas wszystkich”²⁶.

Sukcesy w Amsterdamie stanowiły preludium do spektakularnych występów polskich sportswomenek w kolejnych igrzyskach. Następne tej rangi zawody odbyły się w Los Angeles w 1932 r. Wówczas bohaterką największego kobiecego wyczynu była lekkoatletka Stanisława Walasiewicz (1911–1980). Kariera tej zawodniczki była oszałamiająca, a doskonałe rezultaty w wielu konkurencjach lekkoatletycznych budziły podziw na całym świecie. Zanotowano, że odniosła aż 5 tys. zwycięstw i ustanowiła 37 rekordów świata, tym samym była wielką konkurencją na arenie międzynarodowej dla szerokiego grona sportswomenek. Jednak ze wszystkich uprawianych konkurencji lekkoatletycznych jej domeną były biegi

²⁴ M. Rotkiewicz, *Światło Olimpji...*, s. 198.

²⁵ Tamże, s. 200.

²⁶ W. Junosza-Dąbrowski, *Listy olimpijskie z Amsterdamu*, [w:] *Olimpijskie laury*, wybór i oprac. L. M. Bartelski, Sport i Turystyka, Warszawa 1980.

sprinterskie. A wyniki, jakie osiągała, spowodowały, że uznawano ją za najszybszą kobietę świata w latach 30. ubiegłego wieku.

Sportowa przygoda spotkała Stanisławę Walasiewicz w Cleveland (stan Ohio) w Stanach Zjednoczonych, dokąd jako dziecko wyemigrowała wraz z rodzicami poszukującymi lepszego życia za oceanem. W Ameryce lat 20. i 30. XX w. już od dawna ugruntowany był ruch kobiecy, podążający za uzyskaniem równej pozycji kobiet i mężczyzn w różnych dziedzinach życia, także w sporcie. Rywalizacja sportowa dla płci pięknej nie była fanaberią, a wręcz przeciwnie, zachęcano uprawianie aktywności fizycznej już przez młode dziewczęta. Zatem od wczesnych lat młodości Walasiewiczówna uprawiała baseball, koszykówkę oraz lekkoatletykę. Przykładem licznie organizowanych w USA eventów sportowych dla dziewcząt były zawody w lekkoatletyce zorganizowane w 1927 r. przez czasopismo „Cleveland Press”. Rywalizacji przyświecało hasło „Szukamy olimpijczyków”²⁷. Stanisława Walasiewicz, która dla ułatwienia w wymawianiu polskiego nazwiska uprościła je, legitymując się jako Stella Walsh, wystąpiła w kilku konkurencjach. Okazało się, że spośród 14 tys. zawodniczek, szesnastoletnia Polka osiągnęła kilkakrotnie najwyższe rezultaty, czego konsekwencją było wzięcie udziału w eliminacjach przedolimpijskich w New Jersey, a następnie zakwalifikowanie się do kadry olimpijskiej. Jednakże czynniki niezależne od Walasiewicz spowodowały, że ta utalentowana sportswomenka nie pojechała na igrzyska do Amsterdamu. Brak pełnoletności oraz obywatelstwa amerykańskiego przesądziły o wyeliminowaniu jej z reprezentacji olimpijskiej.

Inspiracją dla Walasiewicz do wstąpienia w 1928 r. w szeregi polonijnego „Sokoła” był prawdopodobnie sukces „Złotej Haliny” (Konopackiej) na igrzyskach w Holandii. W następnym roku w ramach Wszechślowiańskiego Złotu Sokolstwa Walasiewiczówna wraz z grupą Polonii amerykańskiej przyjechała do Poznania. Była to jej pierwsza wizyta w rodzinnym kraju. Wówczas podczas organizowanych zawodów lekkoatletycznych liczne zwycięstwa tej utalentowanej zawodniczki wzbudziły wielkie zainteresowanie wśród członków Polskiego Związku Lekkiej Atletyki, którzy zainspirowali ją do wstąpienia w szeregi kobiecego gniazda sokolego „Grażyna” w Warszawie. Od tego momentu kariera Stanisławy Walasiewicz potoczyła się błyskawicznie. Sportswomenka zaczęła specjalizować się w biegach sprinterskich, biegach przez płotki, skoku w dal, rzucie oszczepem, rzucie dyskiem i pięcioboju, ustanawiając wiele rekordów światowych. Jednym z nich był triumf na dystansie 100 jardów (91 m), który osiągnęła w USA w 1930 r. Wówczas jako pierwsza kobieta na świecie na tymże dystansie wywalczyła wynik poniżej 11 s (10,8 s)²⁸. Do 1932 r., w którym miały się odbyć igrzyska olimpijskie w USA, zawodniczka ta była uznawana za jedną z najwybitniejszych lekkoatletek na świecie.

Na krótko przed igrzyskami w Los Angeles Walasiewiczówna podjęła decyzję o swoim debiucie w tej imprezie w barwach Polski. Postanowienie to nie wzbudziło sympatii amerykańskiej opinii publicznej, która wręcz mówiła o zdradzie kraju, który

²⁷ Stanisława Walasiewicz, oprac. M. Jaworska, seria „Medaliści”, BOSZ, Warszawa 2022.

²⁸ K. Hądzelek, K. Zuchora (red.), *Najlepsi z najlepszych. Polscy złoci medaliści olimpijscy*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, s. 221.

ją przecież przyjął. Dodatkowo amerykańska prasa podgrzewała atmosferę wokół Walasiewiczówny, co dało efekt w czasie jej startu w biegu na dystansie 100 m. Pomruk niechętnych widzów oraz falstart faworytki w tej konkurencji – Kanadyjki Hildy Strike – spowodowały, że zestresowana polska reprezentantka w powtórnym starciu wyruszyła z dołków ostatnia. Ostatecznie Walasiewiczówna wygrała tę rywalizację, uzyskując czas 11,9 s. Znamienne jest, że wynik poniżej 12 s był najlepszym na tym dystansie w dotychczasowej historii i po raz pierwszy osiągnięty przez kobietę²⁹. Na tych samych igrzyskach w konkurencji rzutu dyskiem Stanisława Walasiewicz zajęła niezłe szóste miejsce, rzucając na odległość 33,60 m.

W Mieście Aniołów także inna polska lekkoatletka Jadwiga Wajs (1912–1990) zaprezentowała doskonałą formę. Przed igrzyskami oceniano, że Wajsówna jest pretendentką do złota, o czym świadczyły jej dotychczasowe sukcesy. W 1932 r. ta zawodniczka pabianickiego „Sokoła” ustanowiła swój pierwszy rekord Polski w rzucie dyskiem, osiągając odległość 39,78 m. Znaczący jest fakt, iż powyższy wynik stanowił także rekord świata. Podczas igrzysk na kontynencie amerykańskim organizatorzy przygotowali dla zawodniczek dyski produkcji fińskiej, charakteryzujące się szerszymi krawędziami. Pechowo, polskie reprezentantki nie znały wcześniej tego typu sprzętu. Po zaciętej walce, ostatecznie Wajs zdobyła trofeum w postaci brązowego medalu, osiągając odległość 38,74 m. W kolejnych latach, aż do igrzysk w Berlinie, Wajsówna ustanawiała nowe rekordy świata w rzucie dyskiem. Podobnie jak Konopacka była nieprzeciętnie uzdolniona w zakresie „królowej sportu” – lekkoatletyce. Uzyskiwała wspaniałe rezultaty w pchnięciu kulą, rzucie oszczepem, skoku wzwyż i biegach przez płotki. Jadwiga Wajs oprócz igrzysk w Los Angeles oraz Berlinie reprezentowała barwy Polski na igrzyskach w Londynie w 1948 r., osiągając czwarte miejsce w rzucie dyskiem.

Trzecią i ostatnią Polką na tychże igrzyskach w Los Angeles była Felicja Schabińska (1909–1996), warszawianka specjalizująca się w sprincie, skoku wzwyż i biegu na 80 m przez płotki. Zawodniczka ta także zaliczała się do elity polskich sportswomen, osiągając wysokie lokaty w krajowych i międzynarodowych zawodach. Znamienne jest, że w 1930 r. na III Światowych Igrzyskach Kobiet w Pradze wraz z A. Hulanicką, M. Freiwald, St. Walasiewicz zdobyła brązowy medal w sztafecie 4 × 100 m. Niestety w igrzyskach w Los Angeles w biegu na 80 m ppt odpadła w eliminacjach³⁰.

Ostatnie igrzyska przed wybuchem II wojny światowej odbyły się pod znakiem dobrej passy dla polskiego sportu kobiecego. Polki przywiozły stamtąd trzy medale olimpijskie. Medal srebrny zdobyła bohaterka poprzednich igrzysk – Stanisława Walasiewicz. Na podium olimpijskim stanęła dzięki dobremu wynikowi (11,7 s) w swojej popisowej konkurencji – biegu na 100 m. Po srebro sięgnęła także olimpijka sprzed czterech lat, Jadwiga Wajs. Wynik, który osiągnęła w rzucie dyskiem, to 46,22 m. Inna świetna polska lekkoatletka, Maria Kwaśniewska (1913–2007), stanęła na trzecim miejscu podium olimpijskiego, osiągając rezultat

²⁹ Tamże, s. 222.

³⁰ B. Białek, A. Brzezicki (red.), *50 lat na olimpijskim szlaku*, Sport i Turystyka, Warszawa 1969, s. 70.

41,80 m w rzucie oszczepem. Kwaśniewska w okresie międzywojennym uchodziła za wielki talent sportowy w skoku w dal, rzucie oszczepem i w wielobojach. W konkurencjach tych święciła triumfy jako mistrzyni Polski, natomiast podczas IV Światowych Igrzysk Kobiet rozgrywanych w 1934 r. w Londynie uplasowała się na czwartym miejscu w rzucie oszczepem i na szóstym w pięcioboju.

Wnioski

Począwszy od XIX w., ruch emancypacyjny kobiet stanowił silne zjawisko społeczne, obejmujące swoim zasięgiem dużą część ówczesnego świata. W podobnym czasie krystalizuje się inny fenomen, zyskujący ogromną liczbę entuzjastów – sport. Walory i atrakcyjność tego ostatniego są zarezerwowane dla mężczyzn, jednakże panie dzięki swojej determinacji, na fali dynamicznej działalności uzyskują możliwość uczestnictwa w rywalizacji sportowej. W niniejszym tekście autorka podjęła próbę zaprezentowania zasług ruchu emancypacyjnego we wspieraniu ówczesnych kobiet w dostępie do sportu oraz ich zaistnieniu w powstającej wówczas filozofii nowożytnego olimpizmu. Punktem wyjścia do dokonania powyższych rozważań pozostawało przekonanie, iż postulaty prezentowane przez emancypantki odegrały doniosłą rolę w szerokim upowszechnieniu sportu (przede wszystkim wśród płci pięknej). Analiza dostępnych źródeł jednoznacznie potwierdziła, iż jako że postawa emancypantek oraz ich sukcesy stanowiły najlepszą ilustrację olimpijskiej maksymy *citius altius fortius*, paradygmat ukuty przez Pierre'a de Coubertina, wykluczający kobiety z igrzysk olimpijskich, okazał się błędny. Dążenie i ostatecznie osiągnięcie oczekiwanego skutku do uzyskania równouprawnienia w różnych dziedzinach życia, w tym w rywalizacji sportowej, było procesem trudnym, żmudnym i długotrwałym. Przełamywanie stereotypów spotykało się z dużym niezrozumieniem i oporem społecznym. Środowiska kobiece ubiegające się o swoje prawa chciały dosięgać swoich celów „szybciej, wyżej i mocniej”, a pragnienie uczestnictwa i korzystania z „piękna sportu” dawało im siłę do działania. Poniższe słowa pierwszej polskiej olimpijki Haliny Konopackiej najlepiej odzwierciedlają źródło motywacji do aktywności fizycznej:

Ciekawość kazała rzucać, biegać, próbować, po prostu z radości życia i z młodoci, i z przygody, z tego wszystkiego z czego sport powinien się składać... z zamiłowania do ruchu. (...) Mówiła, że „sport narodził się z najszlachetniejszych pobudek, z zieloności traw, błękitu nieba” i oznacza połączenie 'piękna z wyczynem, z panowaniem nad sobą; nie ma sportu bez piękna i wycucia piękna'³¹.

Czyż nie jest to zgodne z ideą *kalokagathii*? Powtarzając za twórcą nowożytnych igrzysk, Coubertinem, sport nosi znamiona doskonałych walorów społecznych, pozwala na kształcenie umiejętności współdziałania wśród ludzi, wzmacnia

³¹ Audycja z cyklu *Chwila sportowych emocji* na temat polskich olimpijczyków – wspomnienia sportowców. Polskie Radio, audycja emitowana 26.11.1978 r.

rodzinę, pomaga realizować się zawodowo, wpływa na budowanie wrażliwości estetycznej. Poprzez sport społeczeństwo może być włączone do wszechstronnej działalności społecznej³². Bojowniczkę sportu kobiecego, działaczkę oraz sportsmenki uzyskując prawo do uczestnictwa w szeroko pojętym sporcie, wywalczyły w końcu prawo do pełnego udziału w życiu społecznym, o jakim mówił Coubertin, z tą różnicą, że on brał pod uwagę tylko mężczyzn. Zaprezentowane w niniejszym doniesieniu zawodniczki uprawiające różnorodne konkurencje sportowe poprzez swoją determinację, sukcesy, talent, chęć przekroczenia barier fizycznych i psychicznych udowodniły, że sport, także najwyższej rangi – olimpijski – może być domeną kobiet.

Piśmiennictwo

- Białek B., Brzezicki A. (red.), *50 lat na olimpijskim szlaku*, Sport i Turystyka, Warszawa 1969.
- Biliński B., *Olimpizm Pierre de Coubertina i antyk (Analogie, paralele i dysharmonie)*, „Kultura Fizyczna” 1990, nr 1–2.
- Bogucka M., *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2005.
- Bujwidowa K., *O postępowym i niepostępowym ruchu kobiecym w Galicji*, Kraków 1919.
- Coubertin P., *Pédagogie sportive*, Lausanne 1919.
- Hądzelek K., Zuchora K. (red.), *Najlepsi z najlepszych. Polscy złoci medaliści olimpijscy*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- Helios J., Jedlecka W., *Wpływ feminizmu na sytuację społeczno-prawną kobiet*, Prace Naukowe Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Junosza-Dąbrowski W., *Listy olimpijskie z Amsterdamu*, [w:] *Olimpijskie laury*, wybór i oprac. L. M. Bartelski, Sport i Turystyka, Warszawa 1980.
- Konopacka najlepszym sportowcem w Polsce. *Triumfatorka olimpijska zdobywa po raz drugi puchar „Przeglądu Sportowego”*, „Przegląd Sportowy” 1928, nr 9.
- Lipóński W., *Humanistyczna encyklopedia sportu*, Sport i Turystyka, Warszawa 1987.
- Lipóński W., *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000.
- Młodzikowski G., Hądzelek K. (red.), *Pierre de Coubertin. Przemówienia. Pisma różne i listy*, Wydawnictwo PTNKF, Warszawa 1994.
- Müller N. (red.), *Pierre de Coubertin 1863–1937. Olympism Selected Writings*, International Olympic Committee, Lausanne 2000.
- Na olimpijskiej bieżni i w boju. Z Pauzanasza wędrówki po Helledzie księgi V, VI i IV*, przeł. z jęz. greckiego J. Niemirska-Pliszczyńska, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
- Parnicki-Pudelko S., *Olimpia i Olimpiady*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1964.
- Polakiewicz S., *Igrzyska VIII Olimpiady Paryż 1924 oraz dzieje olimpizmu w zarysie*, Lwów–Warszawa–Kraków 1926.
- Rojek T., *Damy, rycerze i dzinsy*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Rotkiewicz M., *Geneza i początki sportu kobiecego w Polsce*, „Sport Wyczynowy” 1978, nr 6–7.
- Rotkiewicz M., *Światło Olimpij*, Heliodor, Warszawa 2011.
- Stanisława Wałasiewicz*, oprac. M. Jaworska, seria „Medaliści”, BOSZ, Warszawa 2022.
- Wryk R., *Sport olimpijski w Polsce 1919–1939*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.

³² P. Coubertin, *Pédagogie sportive*, Lausanne 1919.

Jolanta E. Kowalska*

Barbara Pędraszewska**

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-16>

Sport i sztuka – ku wszechstronnemu kształceniu pięknego człowieka

Streszczenie. Jednym z elementów wszechstronnego kształcenia jest wychowanie estetyczne, traktowane jako ogół świadomych oddziaływań na człowieka i jego działań w celu uwrażliwienia go na piękno, dobro i prawdę, a także osiągnięcia rozwoju aktywności twórczej, ekspresji i umiejętnego odbioru sztuki poprzez kontakt z różnymi jej dziedzinami. Sport dostarcza wielu doznań oraz inspiracji twórczych artystom, którzy mogą doświadczać tym samym podwójnych emocji – tych związanych z pięknem ciała i wysiłkiem sportowca, rywalizacją sportową, jak i wyrazem artystycznym w różnych dziedzinach sztuki, tj.: literatura, malarstwo, rzeźba, muzyka, film czy współczesne formy audiowizualne.

W artykule autorki podejmują próbę wskazania przykładów takiej inspiracji sportem u wybranych artystów w różnych dziedzinach sztuki, wskazując tym samym na znaczący związek sportu i sztuki we wszechstronnym rozwoju pięknego, wrażliwego na drugiego, człowieka.

Słowa kluczowe: sport, sztuka, igrzyska olimpijskie

Sport and Art – Towards Comprehensive Education of a Beautiful Human

Abstract. One of the elements of comprehensive education is aesthetic education, treated as the totality of conscious influences on human and their actions in order to sensitise them to beauty, goodness and truth, as well as to achieve the development of creative activity, expression, and skilful reception of art through contact with its various fields. Sport provides a lot of emotions and creative inspiration for artists who can experience double emotions – those related to the beauty of the body and the athlete's effort, sports competition, as well as artistic expression in various fields of art, i.e.: literature, painting, sculpture, music, film or contemporary audiovisual forms.

* Jolanta E. Kowalska – dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Centrum Kształcenia Pedagogów Sportu, Al. Rodziny Scheiblerów 2, 90-128 Łódź, e-mail: jolanta.kowalska@now.uni.lodz.pl

** Barbara Pędraszewska – dr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego, Katedra Turystyki i Rekreacji, ul. Marymoncka 34, 00-968 Warszawa, e-mail: barbara.pedraszewska@awf.edu.pl

In the article, the authors attempt to indicate examples of such inspiration with sport in selected artists in various fields of art, thus pointing out the significant relationship between sport and art in the comprehensive development of a beautiful, sensitive to others human beings.

Keywords: sport, art, olympic games

Wstęp

Pierwsze wzmianki świadczące o związku sportu ze sztuką odnajdujemy już w starożytności, a przede wszystkim w Grecji i Rzymie, co poświadczają rzeźba, rysunek, literatura i muzyka z tamtego okresu. Jak podkreślają Ireneusz Bittner i Adam Bryk, „wyróżniki fizyczne ciała egzystowały w świadomości twórców z różnych epok i zajmowały w niej poczesne miejsce, skoro decydowali o pozostawieniu pisanego o nich świadectwa”¹. Oficjalne towarzyszenie zawodom sportowym konkursów sztuki miały na celu – jak wskazuje Anna Hryniewiecka – „wprowadzić człowieka w świat kultury, kształtować określony system wartości, wzorów, norm i zachowań składających się na pełny wymiar jego życia”². Sport dostarczał wielu emocji oraz inspiracji twórczym artystom, którzy mogli doświadczać tym samym podwójnych emocji – tych związanych z pięknem ciała i wysiłkiem sportowca, rywalizacją sportową, jak i wyrazem artystycznym w różnych dziedzinach sztuki, tj.: literatura, malarstwo, rzeźba, muzyka i film. Czy współcześnie wciąż możemy traktować sport jako inspirację twórczą dla artystów, jako tę dziedzinę, z której sztuka czerpie wzory z tradycji antycznych, zrodzonych w różnych epokach i systemach społecznych? Wydaje się, że tego problemu nie da się rozstrzygnąć bez wskazania związku między sportem, sztuką a wszechstronnym kształceniem człowieka i jego duchowej harmonii, o czym świadczyć może inspiracja artystów różnych dziedzin wybranymi obliczami sportu.

Sport inspiracją twórczą dla artystów różnych dziedzin sztuki

Ciało ludzkie jako symbol życia, jako – jak podkreśla Hryniewiecka – „podłoże podświadomości, instynktu, wszelkich dążeń, potrzeb, problemów egzystencjalnych zawsze przyciągało uwagę artystów. Było tematem dla malarstwa, grafiki, rysunku, rzeźby, teatru, baletu, w różnych okresach i różnych kulturach”³. Za ojczyznę rywalizacji sportowej w obecnym znaczeniu tego słowa uważana jest starożytna Hellada. Kraj, w którym wysoko rozwinięta kultura, nauka i sztuka odegrały znaczącą rolę w historii kultury europejskiej. System wychowawczy w Atenach odnosił się do tych ideałów i nosił nazwę *kalokagathia*, co w greckim języku

¹ I. Bittner, A. Bryk, *O sporcie i kulturze fizycznej poezji i medycynie czyli o etosie ciała ludzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 63.

² A. Hryniewiecka, *Znaczenie sportu i sztuki w kształtowaniu osobowości człowieka*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1991, nr 3, s. 53.

³ Tamże, s. 60.

oznaczało *kalos* – piękny, *agathos* – dobry⁴. Priorytet ciała w wychowaniu nadał to całej kulturze greckiej do tego stopnia, że objął sferę twórczości intelektualnej, artystycznej oraz duchowej, odwołując się do literatury, sztuki i teatru. Sprawdzianem dla osiągniętej sprawności fizycznej były zawody sportowe tzw. *agones*, organizowane ku czci bogów. Do programu igrzysk, oprócz zmagania czysto sportowych, wchodziły przedstawienia teatralne, występy poetyckie i muzyczne. Towarzyszące agonom sztuka, poezja i muzyka wzmacniały religijną rolę sportu i zarazem spełniały założenia *kalokagathii*. Zwycięzcy igrzysk, oprócz wieńca laurowego, mieli prawo do posągu wystawionego na ich cześć w Olimpii⁵.

Wybitni rzeźbiarze tej epoki, jak Fidiasz, Myron z Eleutherae czy Poliklet, wystawiali wspaniałe dzieła ku czci sportowcom. Takie rzeźby, jak np. Dyskobol Myrona czy Oszczepnik Polikleta, powstawały dzięki obserwacjom pochodzącym ze stadionu olimpijskiego. Ich twórcy z wielką precyzją odwzorowali proporcje ludzkiego ciała, będące przykładem dla wielu późniejszych artystów⁶.

Istotne miejsce w starożytnej sztuce zajmowało malarstwo. Wielu znakomych malarzy, jak Apelles, Polignot, Nikiasz, zasłynęło jako zwycięzcy na olimpijskich konkursach sztuki. Dość popularne w starożytności było również malarstwo zdobnicze, którym dekorowano amfory, wazy i dzbany. Na ściankach użytku artyści malowali sceny ukazujące przebieg i bogactwo igrzysk starogreckich. Wiele z tych naczyni zachowało się do dzisiaj⁷.

Również starogrecka literatura rozślawiła imię zwycięzców olimpijskich. Wielu poetów i mówców, występujących w konkursach sztuki, pisało ody na cześć igrzysk i wielkich sportowców. Najślawniejszymi twórcami tego gatunku byli Pindar z Teb i Bakchylides z Keos⁸.

Cała ówczesna sztuka przesiąknięta jest fascynacją igrzysk olimpijskich.

W okresie nowożytnych igrzysk olimpijskich związek sportu ze sztuką odrodził się, mimo wcześniejszych prób, dopiero z inicjatywy Pierre'a de Coubertina. Konkursy sztuki do programu nowożytnych igrzysk wprowadzone zostały w roku 1912. Miejscem spotkania miały być stadiony sportowe, na nich bowiem najlepiej prezentuje się piękno sportu. To dzięki staraniom barona w programie igrzysk olimpijskich znalazły się artystyczne konkursy, które sprzyjały rozwojowi sztuki sportowej⁹.

Na tak wielkich imprezach, jak igrzyska olimpijskie, prezentuje się również architektura sportowa, która pełni rolę widzialnego nośnika wartości olimpijskich. Pierwsze igrzyska toczyły się na marginesie wielkich miast i innych wydarzeń. Oczywiście wznoszono obiekty sportowe, ale ich wpływ na planowanie

⁴ J. Lipiec, *Między Olimpią a Colosseum (w poszukiwaniu ideału wszechstronności)*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8, s. 16.

⁵ B. Biliński, *Olimpizm Pierre'a de Coubertina i antyk*, „Almanach” III 1989/1990, PKOI, Polska Akademia Olimpijska.

⁶ W. Lipoński, *Humanistyczna encyklopedia sportu*, Warszawa 1987, s. 188–192.

⁷ Tamże, s. 284–289.

⁸ A. Kaźmierczak, *Zarys pedagogiki sportu*, wyd. II rozszerzone, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022, s. 174–175.

⁹ P. Coubertin, *Sztuka i sport*, „Almanach” II 1987/1988, PKOI, Polska Akademia Olimpijska.

miasta był znikomy. Dopiero rozwiązania z 1936 r. z Berlina stanowiły krok naprzód. Wioskę olimpijską i obiekty połączono z lotniskiem i centrum miasta specjalnym systemem komunikacji. Architektura igrzysk w Rzymie nawiązywała do tradycji Wiecznego Miasta. Japończycy kontynuowali zasadę stylizowania obiektów olimpijskich na tradycję lokalnej. Ciekawą koncepcję urbanistyczną zaprezentowano na Igrzyskach XX Olimpiady w Monachium. Zasadą rozwiązań była jedność miejsca i krótkie piesze połączenia. Z kolei w Moskwie wybudowano pięć wielkich zespołów olimpijskich w różnych częściach miasta, tworząc w ten sposób centra sportowo-kulturalne dla poszczególnych dzielnic. Igrzyska w Los Angeles były znakomitą okazją do modernizacji istniejących już obiektów, co pozwoliło zmniejszyć nakłady finansowe. Sydney natomiast postawiło na rozwiązania ekologiczne. Park olimpijski zbudowano na rekultywowanym terenie w centrum miasta¹⁰. Współcześnie poszczególne miasta – gospodarze olimpijscy – bazują już na wybudowanych i eksploatowanych obiektach sportowych.

Muzyka jest jednym z elementów twórczości artystycznej trwale towarzyszącym rywalizacji sportowej, chociażby w takich dyscyplinach, jak gimnastyka artystyczna i łyżwiarstwo figurowe. Już w 1896 r. wprowadzono muzykę na stałe do programu uroczystej inauguracji igrzysk. Hymn i fanfary są podstawowymi elementami muzycznego ceremoniału olimpijskiego, rozumiano zatem potrzebę jego stworzenia. Z takimi propozycjami zwracano się do wybitnych kompozytorów, m.in. Waltera Bradleya-Keelera czy Richarda Straussa, ogłaszano też konkursy. Sprawę rozwiązała żona Spiro Samary, która zrzekła się praw do hymnu skomponowanego przez jej męża, na rzecz ruchu olimpijskiego. W ten sposób, w 1958 r. utwór Samary stał się oficjalnym hymnem olimpijskim¹¹. Ważnym, zapomnianym już dziełem, jest oficjalny hymn olimpijski Michała Spisaka, który zaprezentowano po raz pierwszy w 1955 r. podczas II Śródziemnomorskich Igrzysk w Barcelonie, a następnie podczas VII Zimowych Igrzysk Olimpijskich w Cortina d'Ampezzo. Niestety, był to hymn tylko tej jednej olimpiady¹².

Jednak ceremonia otwarcia igrzysk to nie jedyny moment związany z muzyką. W 1912 r. wprowadzono do programu igrzysk konkursy sztuki, a muzyka stała się jedną z dyscyplin olimpijskich. Również imprezy artystyczne organizowane podczas trwania igrzysk wzięły swój początek od muzycznych przedstawień towarzyszących igrzyskom w 1896 r. Jednak prawdziwe święto muzyki to Igrzyska V Olimpiady w Sztokholmie, zwane nawet festiwalem muzycznym. Głównym wydarzeniem artystycznym igrzysk w Paryżu był *Wieczór artystyczny* przygotowany na Polach Elizejskich i wykonana tam IX Symfonia Ludwiga van Beethovena. Rozbudowany program muzyczny towarzyszył igrzyskom w Meksyku, gdzie występowały znane orkiestry symfoniczne, zespoły kameralne, chóry i soliści, oraz

¹⁰ W. Zabłocki, *Architektura sportowa*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm polski*, Wydawnictwo Fall, Kraków–Warszawa 2019, s. 513–526.

¹¹ I. Grys, *Muzyka na igrzyskach olimpijskich*, „Almanach” V 1994, PKOl, Polska Akademia Olimpijska.

¹² I. Grys, *Polska muzyka olimpijska*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm polski...*, s. 539–541.

w Monachium, tak zwane *Olimpijskie lato* z licznymi koncertami gwiazd. Jednak najpiękniejszym akcentem igrzysk monachijskich było prawykonanie *Ekecheirii* Krzysztofa Pendereckiego¹³.

Innym elementem twórczości artystycznej czerpiącym inspirację ze sportu jest literatura. Na przełomie XIX i XX w. uprawiano ją amatorsko, głównie na łamach prasy sportowej. Była to przeważnie poezja o charakterze patriotycznym, publicystycznym, satyrycznym, krótkie opowiadania o tematyce społeczno-sportowej oraz sporadycznie próby dramatyczne. W 1912 r. literatura stała się dyscypliną olimpijską. Pierwszym laureatem został sam Pierre de Coubertin za *Odę do sportu*, w której ukazał odwieczne źródła sportu: zabawę, piękno i sprawiedliwość¹⁴.

Roland Naul opisując cztery główne zadania edukacji olimpijskiej, które są podstawą pedagogiki sportu Pierre'a de Coubertina, podkreślił, iż twórca nowożytnych igrzysk olimpijskich opisał je w aspekcie harmonijnego rozwoju ciała i umysłu. Zatem edukacja olimpijska w tej eurytmicznej harmonii wymaga czterech tematycznych wzajemnie się przenikających obszarów edukacji poprzez sport, tj. fizycznej, moralnej, społecznej i poznawczej¹⁵. W swojej książce *Olympic Education* wskazał on na pięć zasad olimpizmu, które w 1935 r., nawiązując do pięciu głównych zasad olimpizmu jako filozoficznego fundamentu i podstawy w wychowaniu, przedstawił Pierre de Coubertin. Piąta zasada olimpizmu odnosi się do piękna – powiązanie sztuki i poezji jako elementu świętowania igrzysk olimpijskich. Odzwierciedla ona wizję eurytmii jako kolejnej esencjonalnej części harmonijnego rozwoju w edukacji. W historii i literaturze dostrzegał on intelektualną siłę¹⁶.

Pierre de Coubertin opowiadał się za powszechnym uczestnictwem w wychowaniu sportowym z duchem rycerskości, estetyki i literatury¹⁷. Krzysztof Zuchora przybliżył nam tę zasadę w ujęciu Pierre'a de Coubertina opartą na wzorcach antycznej Grecji¹⁸, wskazując jak ważny dla barona był sport jako źródło sztuki.

Pierre de Coubertin w swoim artykule z 1910 r. pt. *Nowoczesna Olimpia* opisuje założenia do nowożytnych igrzysk poprzez 1. Oprawę, 2. Administrację, 3. Program igrzysk, 4. Dopuszczanych sportowców, 5. Widzów, 6. Ceremoniał¹⁹. Podkreślał przy tym, iż antyczna Olimpia była miastem sportu, sztuki i kultu, gdzie sztuka i modlitwa były zawsze, a sport gościł okresowo. Chciał, aby tak było we

¹³ M. Demska-Trębacz, *W kręgu muzyki i sportu*, „Kultura Fizyczna” 1998, nr 9–10.

¹⁴ W. Lipoński, *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000, s. 144.

¹⁵ R. Naul, *Olympic Education*, Meyer & Meyer, Oxford 2008, s. 26.

¹⁶ Tamże, s. 26–28.

¹⁷ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Miara zasług*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 10–11, s. 11.

¹⁸ K. Zuchora, *Edukacja olimpijska w szkole. Pełnia życia*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 5–6, s. 16; J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975; N. Attfield, *Coubertin's music: Culture, class, and the failure of the Olympic project*, „The French Journal of Media Studies” 2017, nr 6, <https://journals.openedition.org/inmedia/934> (dostęp: 20.07.2018).

¹⁹ P. Coubertin, *Nowoczesna Olimpia*, tłum. A. Sulisz, „Almanach” II 1987/1988, PKOl, Polska Akademia Olimpijska, s. 11–24.

współczesnej Olimpii: „racją jej istnienia będą obchody Igrzysk, a w przerwach między nimi, odbywać się będą lokalne i specjalne zawody o drugorzędnym znaczeniu. Ale sztuka będzie w niej obecna stale, tak zresztą jak religia”²⁰. Program obejmowałby wszystkie możliwe formy ćwiczeń fizycznych. Udało się to zrealizować w Londynie w 1908 r. i od tego momentu stanowi punkt odniesienia do dalszych opracowań: „Olimpia naszych marzeń nie może być pozbawiona sali, w której organizowano by audycje muzyczne lub przedstawienia teatralne. Musi również posiadać galerie wystawowe”²¹.

Ceremoniał związany z nowożytnymi igrzyskami olimpijskimi był dla jego twórcy najważniejszy. Charakteryzować miał się powagą i powinien podkreślać prestiż tego wydarzenia. Pierre de Coubertin apelował o przywrócenie związku między sprawnością fizyczną a sztuką. Podkreślał przy tym łączenie zmagania zawodników i artystów. Doceniał znaczenie: budowli, ogrodów, dekoracji, pochodów, harmonii (w oprawie muzycznej), czyli tych elementów, które do dzisiaj tworzą igrzyska olimpijskie. Wręczenie nagród traktował jako żywy obraz w centrum stadionu²². Niestety, podczas uroczystości dla laureatów konkursu architektonicznego w dniu 16 maja 1911 r. zakończono spektakl sportowy łączący sport i sztukę²³.

Temat sportowy znajdował swe odbicie w twórczości znanych pisarzy i poetów w Polsce. Prozę sportową reprezentują m.in. tacy twórcy, jak: S. Dygat, T. Borowski, W. Zalewski, M. Kuczyński czy popularny wśród dzieci A. Bahdaj, poezję – J. Kochanowski, B. Leśmian, C. K. Norwid, A. Mickiewicz, K. Przerwa-Tetmajer, J. Harasymowicz i inni. Popularne są także książki autobiograficzne napisane przez znanych sportowców. Ich prekursorami w Polsce byli: J. Kusociński, J. Jędrzejowska, S. Marusarz i inni. W ich ślady poszli m.in. W. Zabłocki, W. Rutkiewicz i W. Fibak.

Tematyka sportowa inspirowała także artystów plastyków: malarzy, rzeźbiarzy, fotografików i innych. Malarstwo o tematyce sportowej rozwijało się proporcjonalnie do aktualnego znaczenia sportu. Na wyróżnienie zasługuje tutaj malarstwo o tematyce konnej, a zwłaszcza dotyczącej wyścigów konnych. Często pojawiającymi się tematami na obrazach były także łyżwiarstwo, tenis i wioślarstwo. W latach 1919–1939 temat sportowy pojawiał się coraz częściej na płótnach wybitnych malarzy. Wiązało się to z pewnością z Olimpijskimi Konkursami Sztuki.

Rzeźba sportowa (o tematyce konnej) pojawiła się w Wielkiej Brytanii w drugiej połowie XIX w. i najczęściej stanowiła wyposażenie wnętrz klubów jeździeckich lub mieszkań prywatnych. Wprowadzenie rzeźby, w ramach konkursów sztuki, do programu igrzysk olimpijskich trochę ożywiło niewielkie do tej pory zainteresowanie tą dziedziną twórczości artystycznej²⁴.

²⁰ Tamże, s. 11.

²¹ Tamże, s. 18.

²² P. Coubertin, *Sztuka i sport*, „Almanach” II 1987/1988, PKOl, Polska Akademia Olimpijska, s. 28–32.

²³ Pięć zasad olimpizmu Pierre’a de Coubertina, jak również związek sprawności fizycznej i sztuki, została poruszona przez Jolantę E. Kowalską w książce pt. *Znaczenie edukacyjne projektu „Jestem fair” opartego na idei neoolimpizmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

²⁴ W. Lipoński, *Humanistyczna encyklopedia...*, s. 284–286.

Plakat odzwierciedla i komentuje ludzkie życie. Bardzo szybko pojawił się też w sporcie i rozwijał się na podstawie dwóch typów zamówień: organizatorów widowiska sportowego oraz producentów sprzętu sportowego, tzw. plakat reklamowy, który swe początki wiąże z historią roweru. Pierwszy rozwinął się na bazie pokazów akrobatów i atletów. Następnie objął kolejne dyscypliny – zawody konne, strzeleckie, lekką atletykę, wioślarstwo i piłkę nożną. Ważnym momentem w rozwoju plakatu było wskrzeszenie igrzysk olimpijskich. To właśnie plakat miał pozyskiwać zwolenników idei olimpijskiej. Od Igrzysk II Olimpiady plakat towarzyszy każdemu igrzyskom. Nawet mistrzostwa w obozie jenieckim w Langwasser miały swój plakat o wymiarach 19 × 29 cm wykonany przez jednego z jeńców. Częstymi motywami afiszu olimpijskiego są widoki stadionów, herby miast-organizatorów, symbole ruchu olimpijskiego (flaga z pięcioma kołami, znicz) oraz od lat 70. XX w. maskotki igrzysk²⁵. Nowym elementem pojawiającym się na plakatach jest ekologia. W stulecie nowożytnych igrzysk ukazał się zaś afisz edukacyjny skierowany do dzieci i młodzieży, przekazujący podstawowe informacje o międzynarodowym ruchu olimpijskim²⁶.

Sport ma znaczny udział w rozwoju fotografii, ponieważ „przyspieszył” ulepszenie aparatu i kliszy. Sytuacje sportowe wykluczały możliwość pozowania i zaczęła wykształcać się technika fotografowania „na gorąco”. Prekursorami fotografii sportowej byli członkowie stowarzyszeń kolarskich. Uznawali oni fotografię za element turystyki i krajoznawstwa. Kolejnym etapem był podział na fotografię studyjno-estetyczną i informacyjno-sprawozdawczą. Pierwsza pokazywała piękno sportów uprawianych na tle przyrody oraz piękno ludzkiego ciała w ruchu. Celem drugiej było dokumentowanie wyczynu sportowców. Na rozwój obu typów fotografii zasadniczy wpływ miała prasa. Dużym krokiem naprzód są nowoczesne techniki umożliwiające przesyłanie obrazu na odległość, dzięki czemu fotografia prasowa jest ciągle aktualna. Rozwój sportowej fotografii artystycznej był możliwy po częściowym zastąpieniu funkcji sprawozdawczych fotografii przez telewizję²⁷.

Niewiele osób dzisiaj wie, że sztuka filmowa jest „rówieśniczką” nowożytnych igrzysk olimpijskich. Pierwszym sportowym filmem braci Lumière był *Wyścig cyklistów*. Rozwijający się film szybko zdobywał coraz większą rangę, także w świecie sportowym. Sport był dla filmu wdzięcznym tematem, ponieważ zawody sportowe stanowiły niemalże gotowe scenariusze filmowe. Dość szybko wprowadzono film do dużych imprez sportowych w celu ich udokumentowania. Pierwszy pełnometrażowy film olimpijski nakręcono podczas igrzysk w 1912 r. Zresztą filmowy zapis igrzysk stał się później obowiązkiem każdego komitetu organizacyjnego igrzysk, zapisanym w Karcie Olimpijskiej. Dziesięciominutowy film nakręcony podczas meczu bokserskiego w 1926 r. był przyczyną wyodrębnienia się reportażu sportowego jako samodzielnego gatunku filmowego. W 1932 r. w Los Angeles, ze

²⁵ M. Rotkiewicz, *Symbole i maskotki olimpijskie*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2012.

²⁶ I. Grys, *Z historii plakatu olimpijskiego*, „Sport Wyczynowy” 1996, nr 5–6.

²⁷ I. Grys, *Krótkometrażowy film sportowy. Zarys historii*, „Studia i Materiały” 1989, t. 5.

względu na bezpośrednią bliskość Hollywood, gwiazdy szklanego ekranu były atrakcją i żywą reklamą igrzysk²⁸.

Pierwsze filmy fabularne o tematyce sportowej pojawiły się w latach 20. XX w. w USA, lecz cechowały się niskim poziomem artystycznym. W latach 30. zaś pojawiły się filmy demaskujące kulisy sportu zawodowego, a w latach 60. XX w. zaczęto wykorzystywać sport do pokazywania kryzysu społecznego. Klasycznym przykładem jest tu film *Samotność długodystansowca*. Można powiedzieć, że rozwój filmów fabularnych rozpoczął nowy rozdział w życiu wielu wybitnych sportowców, zaczęto ich bowiem angażować jako aktorów, np. pływaczki – Eleanor G. Holm, Esther J. Williams i Annette Kellerman.

Zagrożenia i nadzieja sportu jako źródła sztuki

Obecnie zarówno sport, jak i sztuka zagrożone są tzw. kulturą masową, spowodowaną m.in. komercjalizacją i ogromną rolą mass mediów. I choć dzięki mass mediom współczesna sztuka, na bazie wydarzeń sportowych, dociera do szerokiego kręgu odbiorców, to jednocześnie stały się one dyktatorem widowiska sportowego, narzucając czas trwania niektórych konkurencji sportowych lub zmieniając wiele przepisów w poszczególnych dyscyplinach. Coraz częściej też sportowcy są wykorzystywani do celów komunikacyjnych. Wielu bohaterów aren sportowych oglądamy dziś nie tylko w zmaganiach sportowych, lecz także aktorskich. Chociaż coraz rzadziej jako aktorów filmów fabularnych, sensacyjnych, komedii czy innych gatunków²⁹, a raczej jako aktorów krótkich reklamówek, już nie tylko telewizyjnych i radiowych, lecz także w formie ogłoszeń prasowych i internetowych. Najczęściej sylwetki znanych sportowców wykorzystywane są przez firmy produkujące sprzęt i ubrania sportowe, tworząc sztukę typu „piękny wzór na pięknym i sławnym ciele sportowca”. Warto wspomnieć, że także muzyczna oprawa igrzysk i każdej innej ogólnoświatowej imprezy sportowej kreuje na stadionach przeboje muzyki rozrywkowej (np. Glorii Estefan, Céline Dion, Björk, Davida Fostera czy bijące rekordy popularności na całym świecie utwory takich artystów, jak Whitney Houston *One Moment in Time* oraz Freddiego Mercury’ego i Montserrat Caballé *Barcelona*).

Środki masowego przekazu, media społecznościowe są dzisiaj podstawową drogą przekazywania wszelkich informacji i odgrywają istotną rolę w uspołecznianiu, propagowaniu sztuki i sportu jako dwóch wzajemnie inspirujących się dziedzin aktywności ludzkiej. W związku z tym stały się potrzebą kultywowania odpowiednich norm i wartości. I tym m.in. zajmują się instytucje wspierające związki sportu ze sztuką, tj. Międzynarodowa Akademia Olimpijska w Olimpii, Narodowe Akademie Olimpijskie, muzea i centra naukowe.

Nie możemy także zapomnieć, że zarówno sport z określonym systemem wartości, jak i sztuka uwrażliwiająca na piękno składają się na pełny wymiar

²⁸ J. Mosz, *Sport w filmie i telewizji*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm polski...*

²⁹ Tamże, s. 543–554.

człowieka, kształtując go wszechstronnie, a wręcz pozwalając mu przeżyć w trudnych warunkach. Świadczyć o tym może np. pogram konspiracyjnych igrzysk jenieckich w Woldenbergu, w którym odbył się „Olimpijski konkurs literacki”. Zwyciężył wówczas Jan Knothe z wierszem pt. *Modlitwa olimpijska*. Było to niewątpliwie bardzo ważne wydarzenie. Symbolika olimpijska dawała wówczas nadzieję i pomagała przetrwać. Znanе są też inne „przykłady” literackie łączące sport i wojnę, np. wiersze upamiętniające Janusza Kusocińskiego czy Bronisława Czecha³⁰.

Realizując założenia piątej zasady olimpizmu Pierre’a de Coubertina – tzw. eurytmii, które mogą być jednocześnie źródłem wartości estetycznych i uwalniających człowieka jako osoby, a tym samym elementem wszechstronnego kształcenia, rozumianego za Wincentym Okoniem jako „ogół świadomych oddziaływań na wychowanka i jego działań własnych, w których wartości estetyczne i artystyczne wykorzystuje się do pogłębiania życia uczuciowego, rozwoju aktywności twórczej i samoekspresji wychowanka oraz umożliwienie mu kontaktu z różnymi dziedzinami sztuki”³¹. I choćby przypomnienie poezji Wierzyńskiego wydaje się – jak wskazują Bittner i Bryk – tą drogą, która może przekonać o tym, że „odchodząc od olimpijskich konkursów sztuki, utraciliśmy na pewien czas coś bardzo cennego”³². I – jak podkreśla Anna Hryniewiecka – najpilniejszym zadaniem, „jakie obecnie stawia się przed różnymi dziedzinami kultury, jest przekształcanie świata przez wyzwolenie w każdym człowieku tego, co indywidualne, autentyczne, niewymanipulowane”³³. Czy może się to udać, kiedy poprzez sport i sztukę zainspirujemy artystów różnych dziedzin do uwalniania na piękno otaczającego świata (literatury, muzyki, architektury, malarstwa itd.) wszechstronnie kształtowanej osoby. Jak pokazują różne trudne wydarzenia w historii – tak.

Piśmiennictwo

Attfeld N., *Coubertin's music: Culture, class, and the failure of the Olympic project*, „The French Journal of Media Studies” 2017, nr 6, <https://journals.openedition.org/inmedia/934> (dostęp: 20.07.2018).

Bittner I., Bryk A., *O sporcie i kulturze fizycznej poezji i medycynie czyli o etosie ciała ludzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.

Coubertin P., *Nowoczesna Olimpia*, tłum. A. Sulisz, „Almanach” II 1987/1988, PKOl, Polska Akademia Olimpijska.

Coubertin P., *Sztuka i sport*, „Almanach” II 1987/1988, PKOl, Polska Akademia Olimpijska.

Demska-Trębacz M., *W kręgu muzyki i sportu*, „Kultura Fizyczna” 1998, nr 9–10.

Filaretos N., *Igrzyska olimpijskie – idealizm i rzeczywistość*, „Kultura Fizyczna” 1998, nr 7–8.

Foszczyńska B., *Polskie książki o tematyce olimpijskiej*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm polski*, Wydawnictwo Fall, Kraków–Warszawa 2019.

Grys I., *Krótkometrażowy film sportowy. Zarys historii*, „Studia i Materiały” 1989, t. 5.

Grys I., *Muzyka na igrzyskach olimpijskich*, „Almanach” V 1994, PKOl, Polska Akademia Olimpijska.

³⁰ B. Foszczyńska, *Polskie książki o tematyce olimpijskiej*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm polski...*, s. 463–492.

³¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 464.

³² I. Bittner, A. Bryk, *O sporcie i kulturze fizycznej poezji...*, s. 130.

³³ A. Hryniewiecka, *Znaczenie sportu i sztuki...*, s. 62.

- Grys I., *Polska muzyka olimpijska*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm polski*, Wydawnictwo Fall, Kraków–Warszawa 2019.
- Grys I., *Z historii plakatu olimpijskiego*, „Sport Wyczynowy” 1996, nr 5–6.
- Hryniewiecka A., *Sport i sztuka*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1991, nr 3.
- Każmierczak A., *Zarys pedagogiki sportu*, wyd. II rozszerzone, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2022.
- Kowalska J. E., *Znaczenie edukacyjne projektu „Jestem fair” opartego na idei neoolimpizmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Lipiec J., *Między Olimpią a Colosseum (w poszukiwaniu ideału wszechstronności)*, „Sport Wyczynowy” 1994, nr 7–8.
- Lipoński W., *Humanistyczna encyklopedia sportu*, Sport i Turystyka, Warszawa 1987.
- Lipoński W., *Olimpizm dla każdego*, AWF, Poznań 2000.
- Mikocka B., *Olimpizm na pocztówkach ze zbiorów Muzeum Sportu i Turystyki w Warszawie*, Warszawa 2019.
- Mosz J., *Sport w filmie i telewizji*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm polski*, Wydawnictwo Fall, Kraków–Warszawa 2019.
- Naul R., *Olympic Education*, 2 ed., Meyer & Meyer, Oxford 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Porada Z., *Tematyka olimpijska w sztukach plastycznych*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm polski*, Wydawnictwo Fall, Kraków–Warszawa 2019.
- Rotkiewicz M., *Symbole i maskotki olimpijskie*, Polski Komitet Olimpijski, Warszawa 2012.
- Wroczyński R., *Pierre de Coubertina poglądy na szkołę i rolę sztuki w wychowaniu*, „Almanach” I 1986/1987, PKOl, Polska Akademia Olimpijska.
- Zabłocki W., *Architektura sportowa*, [w:] J. Lipiec (red.), *Olimpizm Polski*, Wydawnictwo Fall, Kraków–Warszawa 2019.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Miara zasług*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 10–11.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Pełnia życia*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 5–6.
- Zuchora K., *Edukacja olimpijska w szkole. Wobec piękna*, „Kultura Fizyczna” 1993, nr 11–12.

Józef Lipiec*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-17>

O tożsamości sztuki sportu

Streszczenie. Z tradycji igrzysk w Olimpii, jak również nowożytnego ruchu olimpijskiego, nie sposób odnieść się do walorów i dziedzictwa Grecji jako katalogu wartości formujących współcześnie sport. Biorąc to pod uwagę, celem podjętych rozważań jest próba odpowiedzi na pytania: Kiedy i dlaczego nastąpił proces zbliżenia sportu do sztuki? Co decyduje o tożsamości poszczególnej dziedziny sportu jako fenomenu przynależności do tej samej sfery bytu i tego samego pola doświadczeń ludzkich? Kto jest artystą wpisanym w krąg światła sztuki? Wyjaśnienia tych kwestii podejmowane będą przez pryzmat koncepcji jedności cnót ludzkich, a także poprzez odwoływanie się do tradycji Olimpii z perspektywy historycznej, aksjologicznej oraz esencjalnej. Oryginalnie ujęta cielesność jest tworzywem sztuki sportu jako materialnego fundamentu całości swoistej i samodzielnej.

Słowa kluczowe: sport, sztuka, olimpizm

On the Identity of the Art of Sport

Abstract. From the tradition of the Olympic Games, as well as the modern Olympic movement, it is impossible to refer to the values and heritage of Greece as a catalogue of values shaping modern sports. Taking this aspect into account, the aim of this article is to answer the following questions: When and why happened the process of bringing sport closer to art? What determines the identity of a particular sport as a phenomenon of belonging to the same sphere of existence and the same field of human experience? Who is the artist in the circle of light? The answers to these questions will be taken through the prism of the concept of the unity of human virtues, as well as by referring to the tradition of Olympia from a historical, axiological, and essential perspective. Originally conceived, corporeality is the material of the art of sport as the material foundation of a specific and independent whole.

Keywords: sport, art, olympism

* Józef Lipiec – prof. dr hab., Uniwersytet Jagielloński, Instytut Filozofii, Zakład Ontologii, ul. Gołębia 24, 31-007 Kraków, e-mail: jozef.lipiec@wp.pl

Wstęp

Ku chwale bogów rozgrywano igrzyska w Olimpii, a później także w innych miastach Hellady. Olimpię zdobił wspaniały posąg Zeusa, dłuta Fidiasza, a także pomnik Hery, patronki zawodów dla dziewcząt. Znalazło się też miejsce dla wizerunku Apollina, zachowanego w istotnych fragmentach do dziś. Jeśli uznać biegi, rzuty i walkę wręcz za godny sposób oddawania czci bogom, to właśnie ten, nad rzeką Alfejos, na Peloponezie zrodzony, ogólnogrecki obyczaj przekształcił się w symboliczny i realny akt złączenia w jedno dotychczasowej sztuki – architektury rzeźby, statycznych z istoty – ze sztuką sportowej, cielesnej aktywności, podległej nadto powadze sakralizacji. Wprowadzenie w sferę sacrum można rozumieć w prostym, antropomorficznym sensie religijnym, bliskim zapewne mentalności Greków, lub też nadać idei i praktyce Olimpii wymiar homerycki i platoński popostu, uznając igrzyska za wydarzenie poddane określonym wartościom, po prostu.

Tym tropem, czysto aksjologicznym podążył zresztą nowożytny ruch olimpijski, który odtworzył zasady i wartości antycznego pierwowzoru, lecz zdecydowanie bez Zeusa i wszystkich jego konkurentów na nieboskłonach wieloreligijnego świata. Wychowanek szkół jezuickich, Pierre de Coubertin i inni ojcowie-założyciele neoolimpizmu uznali za wystarczające poddanie się władztwu symboliki pięciu kół i treściom roty uroczystej przysięgi. Tym samym doszło do jawnej i jednoznacznej rezygnacji ze związków z jakimkolwiek wyznaniem, ale również nie poddając się pokusie ekumenizmu. Z dawnych bóstw olimpijskich i innych przeszłych świętości pozostały tylko postaci nielicznych zabytków sztuki, otoczonych całkiem świeckim pietyzmem, oraz garść rytuałów, niekoniecznie wiernie nawiązujących do antyku. Resztę skojarzeń pozostawia się indywidualnej lub grupowej wyobraźni i wrażliwości na walory i kategorie dziedzictwa Grecji. Każdy ma prawo i każdy może opowiedzieć się jasno i kategorycznie w sprawie katalogu wartości formujących sport jako całość.

Każdy uczestnik sportowego ruchu olimpijskiego – organizator, trener i sam agonista wszystkich dyscyplin – może też i powinien sam odpowiedzieć na pytanie, jak doszło do tego i dlaczego nastąpił proces zbliżenia sportu do sztuki, równoległe z jego usamodzielnieniem, lecz w nowej już konstelacji wśród wyższych sfer kultury, z nieformalnym dołączeniem sportu do listy artystycznych form aktywności ludzkiej.

Początków procesu nobilitacji należy szukać w kulturze helleńskiej, w wariacie olimpijskim przede wszystkim. Wiąże się on ze stworzeniem osobnego, a szczególnego w swym charakterze kultu, autonomicznego i społecznie aprobowanego, mianowicie kultu zwycięzców olimpijskich. W okresie szczytowym traktowani byli niczym mityczni herosi. Stawiano im za życia pomniki, nierzadko też obdarzano licznymi przywilejami w państwach-miastach, które reprezentowali na igrzyskach.

Na specjalną uwagę zasługuje w tym względzie obecność potocznego poglądu, wspieranego mocno przez myśl Platona. Chodzi o koncepcję jedności cnót ludzkich, co oznaczało w praktyce, że reprezentując przymioty nadzwyczajne

w sferze piękna swego sukcesu, mistrz olimpijski musiał też równocześnie posiadać walory intelektualne, skupione w pojęciu prawdy, przede wszystkim zaś wartości moralne, uosobione w dobru. Zwycięzca olimpijski stawał się zarazem idolem sztuki sportu w jej warstwie estetycznej, wznosząc się jednak ku kalokagatii, czyli wartości jednoczącej prawdę, dobro i piękno właśnie.

Aksjologicznie jasny wymiar tradycji Olimpii dopełniał wyraźnie antymilitarny sens programu igrzysk na Peloponezie. Grecy byli bez wątpienia nacją bitną, umieli jednak oddzielić sferę niebezpiecznej realności od kulturowo określonej, intencjonalnej przestrzeni sportowej gry. Z jednej strony hasło *ekechejrii*, czyli „pokoju bożego”, nadawało spotkaniom na stadionie charakter incydentalnej i antymilitarnej z założenia pozoracji przewag nad przeciwnikiem. Z drugiej strony, istotną rolę odegrała wewnętrzna konstrukcja organizacyjnego ładu i wysoki poziom etyczny sędziów.

Niedozwolone były akcje zmierzające do uśmiercenia przeciwnika, a więc żądająca gwarancji dla rewanżu w tym samym *in abstracto* personalnym składzie walki, na przykład na kolejnych igrzyskach. Zasady i regulaminowe wytyczne minimalizowały szanse stosowania oszukańczych praktyk i zdobywania laurów na drodze przekupstwa i nieczystej gry. Podczas tysięcy lat liczących dziejów igrzysk w Olimpii zdarzały się, oczywiście, uchybienia i jawne odstępowania od reguł. Dotyczyło to zwłaszcza walk na pięści i sporadycznych wypadków śmierci zawzięcie walczących zawodników.

Ogólny porządek postaw i wartości Olimpii jest często przeciwstawiany koncepcji i obrazowi Koloseum rzymskiemu oraz jego rozlicznym, regionalnym kontynuacjom w Imperium Romanum. Różnice obejmowały zwłaszcza odniesienie do kwestii śmierci gladiatorów na oczach żądnego krwi tłumu, a także kwestię statusu społecznego sportowca. W Olimpii startowali wolni obywatele, w Koloseum niewolnicy.

Nastąpiło też znamienne przesunięcie akcentów. Olimpia proklamowała ideę sportu dla sportowców. Koloseum uznawało prymat widowni z drastycznym obniżeniem podmiotowej pozycji zawodników. Choć nowożytny ruch olimpijski wybrał jednoznacznie drogę Olimpii, problem konfrontacji obu modeli sportu powraca także w dzisiejszym sporcie zwłaszcza w jego skomercjalizowanych obrzeżach i ekstremalnie brutalnych konkurencjach. Przewaga wzorca Olimpii wydaje się niepodważalna, oczywiście uzupełniona zasadą pełnej partycypacji kobiet w sporcie oraz udziału wielorasowej i wielokulturowej społeczności globalnej jako podstawy prawdziwie olimpijskich stosunków międzyludzkich.

Wiele twarzy – jeden sport

Nie sposób odpowiedzieć na pytanie, ile jest rodzajów gier sportowych i poszczególnych konkurencji w skali świata dziś i w przeszłości, ile ich lokalnych odmian, a także uproszczonych bądź najbardziej skomplikowanych wariantów, wpisanych w wielowątkową spuściznę kulturową różnych kontynentów

i najmniejszych enklaw. Nie wiemy dokładnie, ile jest dyscyplin nowo powstałych, dzięki przemianom technologicznym, pomysłowości kolejnych generacji oraz zapotrzebowaniu na nowe jakościowo emocje, zazwyczaj ekstremalne. Monumentalna *Encyklopedia sportów świata* Wojciecha Lipońskiego operuje kilkutyściami wielkościami. Niewykluczone, że liczby te wypadnie niedługo podwoić, może i potroić.

Każdy z gatunków i każda z poszczególnych konkurencji ma swoją specyfikę i regulaminowe zasady, swoich zawodników i fanów oraz swe miejsce w szyku pośród innych, pokrewnych lub całkiem odległych w treści i wizerunku. Każda dyscyplina operuje relatywnie skromnymi albo potężnymi środkami i infrastrukturą. Zacieśnia się sprzężenie zwrotne między światową lub tylko lokalną popularnością, a dostępem do mediów i sponsoringu.

Podmiotami jednej grupy dziedzin są jednostki i wyłącznie one. Sporty zespołowe potrafią tworzyć podmiotowość zbiorową, przydzielając indywidualnym podmiotom różne role i kształtując pożądane efekty na mocy prawa synergii. Graniczne formy tworzą sztafety oraz konfrontacje drużynowe, zliczające we wspólnej puli wyniki i punkty zdobyte indywidualnie. Bywają tradycyjne sporty narodowe lub nawet regionalne i lokalne. Większość podlega jednak próbom uniwersalizacji, z rozmaitym zresztą skutkiem, a część z nich osiąga szczęśliwe wsparcie i wzrost zainteresowania pod hasłem „sportów olimpijskich”.

Niektóre dziedziny mają długie i całkiem naturalne dzieje. Należą do nich z pewnością zapasy i pięściarstwo oraz biegi i rzuty, czyli niemal cały repertuar konkursów w Olimpii, zarazem zaś bezpośrednia kontynuacja ludycznych, a także instynktownych aktów obronno-zaczeptych skłonności dziecięcych. Do naturalnych, protosportowych działań wypada też zaliczyć zmaganie się z ciężarami, przede wszystkim zaś wiele pomysłowych popisów zręcznościowych i tanecznych z wykorzystaniem naturalnych warunków lub rosnącego instrumentarium, od piłek różnej wielkości i cechach budowy, po sprzęt narciarski i wyposażenie konkurencji sportów wodnych, jeździeckich i kolarskich, o sportach siłowych nie wspominając.

Poszukiwanie korzeni całej wielobarwnej listy dawnych, prekursorskich prób natrafia przede wszystkim na ekspansywną obecność dyscyplin eksponujących mnogość i wszechstronność ofert jednostek ludzkich, na czele z przykładnie rozszerzającymi się programami konkurencji biegowych i pływakich, tudzież łyżwiarских i slalomowych. Rośnie też tendencja do rozbudowy efektywnych konkurencji akrobatycznych, trudnych i efektywnych, przejmujących poziom emocji z dawnej sztuki cyrkowej. Z drugiej strony, podobne ambicje wzrostowe wciąż zgłaszają sporty zespołowe, finansowo najpotężniejsze i gromadzące najliczniejszą widownię. Pretensje do przywództwa w stawce zgłaszają dziedziny nowoczesnych technologii, w tym sporty samochodowe i lotnicze, ostatnio zaś tak zwane e-sporty, powołujące się na specjalną pozycję szachów. Nie ma roku, by z mniej lub bardziej uzasadnionymi pretensjami występowały kolejne dyscypliny, nierzadko niszowe lub ekstremalne i niebezpieczne dla zdrowia, zwykle jednak pełne aspiracji i nadziei na miejsce wśród członków rodziny olimpijskiej.

Odwołanie do obiektywnie dość skromnej programowo tradycji Olimpij jest uzasadnione zarówno historycznie, jak i aksjologicznie oraz esencjalnie. Nieprzypadkowo też pojawiło się dyskretne odniesienie się do dziejów sztuki cyrkowej oraz do naturalnych korzeni sportu czysto amatorskiego, acz odświętnego, ludowego i zabawowego zwłaszcza, jeśli nie wszelkiego, to jego najbardziej istotnej części kulturowo fundamentalnej. *Homo ludens* Johana Huizingi nie potrzebuje wcale społeczno-kulturowej podniety, przeciwnie, to on dostarcza z siebie właśnie, ze swego wyposażenia biopsychicznego takiej energii, która wystarcza do codziennej pracy i świątecznej zabawy.

Materialne fundamenty sztuki sportu jako całości swoistej i samodzielnej sztuki *sensu largo* łączą się w jedno z nieprzeliczalną wielością intencjonalnych sensów odkrywanych w wyposażeniu wszelkich większych i małych sztuczek, nadających ludzkiemu ciału różnorodność konfiguracji i form aktywności, otwierając maksymalnie bramy do sfery oryginalnie ujętej cielesności jako tworzywa sztuki sportu właśnie.

W poszukiwaniu tożsamości

Wielość o różnorodność oryginalnie skomponowanych form cielesności jako takiej stanowi punkt wyjścia w poszukiwaniu odpowiedzi na proste pytanie, co decyduje o tożsamości danej i każdej z dziedzin sportu jako fenomenu przynależności do tej samej sfery bytu i tego samego pola doświadczeń ludzkich.

Odpowiedź pierwsza brzmi następująco: sport we wszelkich odmianach i poziomach dojrzałości jest sztuką ludzkiej cielesności. Ludzkiej – to znaczy nieprzypadkowej, lecz świadomej i celowej, sterowanej przez umysł zarówno na etapie przygotowań, jak i finalnych realizacji. Cielesności – albowiem z przekazaniem sprawności ciała prawa, szansy i konieczności odegrania głównej roli w osiągnięciu pożądanego efektu, np. rekordowego rezultatu albo zwycięstwa w rywalizacji.

Ciało jest tworzywem, narzędziem samodoskonalenia oraz finalnym wytworem pospołu. W nim więc, w jego potencjale i artystycznej aktywności, odzwierciedla się piękno sportu. W podwójnym sensie i wymiarze: rzeźbiąc statyczną sylwetkę sportowca, ale też wprowadzając go równocześnie na scenę w charakterze współreżysera, głównego aktora i realizatora dynamiki prowadzonej akcji na scenie sportowego teatru.

Odpowiedź druga sięga do sporu o prymat pozycji – i definicyjnego kryterium zarazem – czynnika rywalizacji względem czynnika perfekcji lub nawet ekspozycji czystego, ekstrawaganckiego popisu. Ten ostatni dominuje w sztuce cyrkowej, ustalając określony pułap wykonawczy danego artysty, z zasady skazując go na brak konkurencji, nie oczekując także bicia rekordów na arenach całej trasy życiowej. Podobne napięcia egzystencjalne towarzyszą również dziejom wysokogórskich wspinaczek i oceanicznych wypraw samotniczych. Sport tymczasem swoją tożsamość i swoistość w gronie wszystkich sztuk wspiera na uruchomieniu dramatyzmu rywalizacji, z niepewnym zakończeniem zresztą, wzbogacając bój o pierwszeństwo

dążeniem do stoczenia walki z sobą samym, na coraz to wyższym poziomie. Jak wiadomo, drogi rywalizacjonizmu i perfekcjonizmu rozchodzą się dość daleko od siebie, bywają zwycięstwa osiągane na miernym poziomie. Zdarzają się też osiągnięcia wynikowe, lecz bez wygranej z rywalami, np. w biegach i rejsach samotniczych albo też w rozmaitych pokazach mistrzów, na wzór sztuki cyrkowej.

Odpowiedź trzecia wskazuje na potrzebę sięgnięcia po argumentację z kręgu analiz strukturalnych. Dowolne i każde wydarzenie sportowe, każdy mecz, wyścig, turniej i igrzysko muszą zawierać w sobie trzy esencjalnie konieczne składniki. Po pierwsze, realny podmiot lub podmioty. Po wtóre, realną infrastrukturę i realne instrumentarium. Po trzecie, intencjonalny zestaw reguł i wartości. Poza obszarem sportu znajdują się tedy zdarzenia i procesy tylko wyobrażone, gdzie bohaterami są fikcyjni zawodnicy, grający fikcyjnymi piłkami na fikcyjnych boiskach. Konkurs skoków narciarskich jest możliwy wówczas, gdy gotowi są skoczkowie, przygotowana jest skocznia, przypięte narty, a procesem rywalizacji sprawnie kierują znane wszystkim zasady i postawa fair play. Pływacy potrzebują zaś basenu z wodą.

Nie mieszczą się w granicach sportu wszelkie konfrontacje, które nie spełniają ważnych warunków etycznych i dyscypliny regulaminowej. Oznacza to, że estetyczne wartości sportu nadbudowują się na jego określonych jasno podstawach ontologicznych i aksjologicznych. Sport jest lub może być piękny, niczym inne sztuki, wtedy i tylko wtedy, kiedy jest sportem, bez cienia wątpliwości.

Esencjalne właściwości, konstytutywne dla wszystkich dziedzin sportu, pozwalają mówić o sztuce sportu, występującej wszelako w różnych odmianach i wariantach. W mowie potocznej, a także w mediach zgłaszane są niekiedy sugestie, aby uznać swoiste odrębności poszczególnych grup dyscyplin i spektakli sportowych. Jest zapewne za wcześnie, aby dokonać ostatecznego porządkowania typologii i nazewnictwa wciąż rozwijającego się sportu. Sztuka czy sztuki? – to kwestia drugorzędna, z którą przyjdzie się uporać w dalszych etapach rozwoju sportu.

Sztuka mała, średnia i wielka

Podział ten obejmuje wszystkie rodzaje sztuk, wszystkie epoki i wszystkie społeczności. Rzadko mamy do czynienia z obrazami dawnych pacykarzy czy szczęśliwie zachowaną rzeźbą nieudolnego debiutanta sprzed wieków. Nie nagrano koncertów początkujących skrzypków, toteż wierzymy na słowo, że talent Janka Muzykanta równy był kunsztowi Wieniawskiego. Literaturę tworzą zarówno pisarze przeciętni, a bywa, że i grafomani, choć przecież też i geniusze pisarskiej sztuki. Podobnie wygląda zbiorowy portret teatru, filmu i architektury. Wszystkie dzieła – wybitne i mało odkrywcze – należą wszakże do sfery sztuki. Choć bez wątplenia mieszczą się na różnych piętrach artystycznej doskonałości, stanowią odzwierciedlenie ludzkich możliwości, nadziei i ambicji sprostania trudnym wymagom twórczości.

Dochodzi do tego niezwykle ważny czynnik, rozwojowy mianowicie, nie tylko obecny w skali historycznych epok, lecz także w przebiegu osobniczego dojrzewania. Dziecko rysuje, maluje, układa klocki z właściwą mu spontanicznością i szczerością, z zapałem angażując swą wielką wyobraźnię, czasem jednak nieporadnie w konkurencji z Rembrandtem, Van Goghciem i Picassem. Nie każdy kompozytor rodzi się Mozartem czy Chopinem, od dziecięcych prób zdradzając talenty niepospolite, a w praktyce rzadkie, w wielu gatunkach twórczości wymagające wysokiej kompetencji i sprawności warsztatowej. To możliwe i potrzebne.

Nie inaczej przedstawia się sytuacja w sztuce sportu. Jest ona z natury rzeczy wieloszczeblowa, odzwierciedlająca hierarchiczną strukturę pokoleniowej partycypacji i zarazem naturalnego i wytrenowanego poziomu oraz zaawansowania estetycznego smaku jako koordynatora własnych dyspozycji sportowca. Zaczynając od szerokiej podstawy zabaw dziecięcych, sprawdzających i wykorzystujących wszelkie istotne sygnały co do zainteresowań, zdolności i zapowiedzi szans na dalszy awans, przenosimy się stopniowo z terenu możliwości i marzeń w sferę realizacji sportowych spełnień.

Proces dochodzenia do wyżyn sztuki sportu podlega ogólnym regułom, choć przede wszystkim jest silnie zindywidualizowany. Niektóre, zwykle wstępne fazy formują zdolności specjalizacyjne, poszukując miejsca dla ewentualnej kariery sportowej w dorosłym życiu jednostki i grupy. Dość wcześnie zapada decyzja wyboru, zazwyczaj definitywnego – siatkówki, pływania czy tenisa, a może jednak szermierki, judo lub biegów narciarskich? Powracają kalkulacje, także roztrząsanie możliwości wysokiego ryzyka, z porzuceniem sportu jako młodzieńczej przygody li tylko i oddaniem się nauce, estradzie albo dziennikarstwu, sportowi przydzielając amatorską działkę urlopowego relaksu.

Świat sportu powstaje, rozwija się i krzepnie dzięki i poprzez aktywny udział najwybitniejszych zawodniczek i zawodników wszystkich dyscyplin i konkurencji. Dodać wypada: najwybitniejszych w skali globalnej, choć również kontynentalnej, narodowej i regionalnej. Mistrzowie i rekordziści jako wirtuozi sztuki sportu kreują jej zbiorczy obraz i detaliczne emocje, sięgające temperatury gorącego entuzjazmu. Im też zawdzięczamy autorytet kryteriów ocen, stale zresztą coraz bardziej wymagających. Mistrzowskie kreacje wyznaczają też standardy estetyczne i trendy rozwojowe, na pewno też kryteria wartości całej sztuki sportu i poszczególnych jej dziedzin. Nie wystarczy wystąpić publicznie na scenie stadionu, skoro zarówno aktorzy widowisk, jak i publiczność fanów i mniej impulsywnych obserwatorów woli uczestniczyć w pokazach możliwie najwyższej klasy, z mniejszą ochotą kwitując powtórki, nie mówiąc o ewidentnym obniżeniu poziomu, z milczącą zgodą na ugrzęźnięcie w zastoju pospolitej szarzyzny nieudanych imprez.

Specjalnej analizy wymaga odwieczny problem przyczyn okresowego utrzymywania się, a nawet wzrostu znaczenia konserwatyizmu w sporcie, uprawianego przez praktykę szkoleniową, zapatrzoną bezustannie w przeszłość i rzekomo nienaruszalne schematy. W ten sposób twórczy indywidualizm zostaje przytłumiony, nieraz zaś skutecznie spacyfikowany, sprowadzając sztukę sportu do ciągu monottonnych, klasycznych repetycji.

Z drugiej wszakże strony tendencje zachowawcze wpływają dodatnio na ciągłość tradycji, biorąc zarazem odpowiedzialność za niższe, lecz też przecież ważne piętra wartości, to znaczy za tereny sportu amatorskiego i okazjonalnego, o nie najwyższych co prawda lotach, lecz jednak także obecnego w ludzkim świecie, a niepozbanionego swoistego uroku. Postawa tradycyjna służy zaś przede wszystkim podtrzymaniu istnienia i funkcjonowania sportu artystycznie przeciętnego na ogół, acz powszechnie dostępnego i wystarczająco pojemnego dla utrzymania sportu w rodzinie sztuk pięknych.

Pamiętać wszelako należy, iż podobnie jak w wypadku sztuk scenicznych, teatru, baletu czy akrobatyki, zarówno tworzywem, jak i siłą sprawczą sztuki sportu jest ludzka cielesność, zależna w swych kreacyjnych właściwościach od wieku, stanu zdrowia i generalnych dyspozycji sportowca. W niektórych okresach życia osiąga on szczyty sprawnościowej formy. Wcześniej dopiero sposobił się do wielkiej kariery, później natomiast mógł jedynie wspominać lata świetności, czyli pełnej aktywności twórczej.

Nie ulega wątpliwości, że stopniowej metamorfozie podlegają procesy partycypacji w sporcie, tak w zakresie, jak i w formach kształtowania się nowej publiczności, medialnej przede wszystkim, jak i w przyprawie – i selekcji – kolejnych generacji zawodniczych. Kierunek główny wyznacza rynek, a więc rosnący udział profesjonalnego sportu gwiazdorskiego, w którym uczestniczą wyłącznie najwybitniejsi zawodnicy klasy światowej, dzięki mediom obecni w powszechnej świadomości estetycznej.

Sport niższych lotów i możliwości pozostaje lokalnym dodatkiem, sprzyjającym potrzebom więzi lokalnych raczej niż artystycznym zachwytom. Gwiazdorski show ma zapewnione miejsce w strukturze emocji, przede wszystkim docierając do światowego widza drogą nowoczesnych mediów. Sztuka sportu podąża zresztą podobną drogą co jej poprzedniczki innych specjalności, także już dawno porzucając szlachetne amatorstwo.

Talent i praca

Jedna z potocznych mądrości życiowych powiada, że na sukces człowieka składa się 10 procent talentu i 90 procent pracy. Ta środowiskowa reguła zawdzięcza swą karierę m.in. faktowi, że przystaje bodaj do każdej dziedziny aktywności, aczkolwiek w żadnej niepodobna jej dokładnie zweryfikować. Zamyśl pedagogiczny wydaje się w tej sprawie oczywisty. Mamy wątpliwość co do proporcji między procentami, ale zasadna jest sama diagnoza, iż nie wystarczy talent, na który tak czy inaczej nie mamy żadnego wpływu, toteż szczególna odpowiedzialność spada na każdego człowieka za wykorzystanie własnego, podmiotowego wysiłku nad rozwijaniem wrodzonych uzdolnień i dyspozycji, zapewne rzeczywiście wrodzonych. Nie wystarczy dar losu w postaci owego 10-procentowego talentu, tak jak niepodobna ufać Leibnizowi, iż żyjemy w najlepszym z możliwych światów. Można go bowiem – tak jak i siebie samego – pięknie rozwinąć albo też da się go – i całe własne życie – szybko i nieodwołalnie zmarnować.

Czy wszyscy ludzie dysponują tą samą ilościowo i taką samą jakościowo pulą własnych, indywidualnych talentów, przesądzających o przyszłym Noblu z fizyki lub o złotym medalu olimpijskim? Problem to nie nowy, choć wciąż wywołujący dyskusje w odniesieniu do poszczególnych uzdolnień artystycznych, technicznych i sportowych, nie omijając kwestii wybitnych talentów intelektualnych, matematycznych, na przykład.

Ciekawość budzi też ujęcie negatywistyczne, odwołujące się do sytuacji całkowitego braku zdolności w danym obszarze aktywności. Czy niedostatki talentu mogą być zrekompensowane nadzwyczajną, 99-procentową pracą, heroicznym niekiedy trudem, żal tylko, że Syzyfowym w obiektywnej konsekwencji, pozbawionej zarazem subiektywnej radości samorozwoju własnych upodobań? Stan taki zdarza się zarówno w literaturze, muzyce i malarstwie, jak i w sztuce sportów przeróżnych specjalności. Dotyczy to zwłaszcza bogatych i prestiżowych dyscyplin, gdzie włożony wysiłek setek tysięcy kandydatów do sławy wydaje niewspółmiernie nikłe lub niedojrzałe owoce. Wydaje się nieraz, iż niezależnie od wzrostu pracowitości – ilość i jakość autentycznie wielkich artystów sportu są wielkością stałą.

W mniej licznych wypadkach ujawniają się kłopoty bogactwa. Gdzie ulokować energię i systematyczność pracy, gdy otrzymuje się w darze depozyt co najmniej kilku talentów? Czasem pokrewnych, częściej jednak dalece odległych od siebie, poważnie rzutując na trafność wyboru całej drogi życiowej. W sporcie dobrym rozwiązaniem bywa oddanie się wielobojom, innym zaś pasjom – po zakończeniu kariery stadionowej.

Dylemat wyboru należy do fundamentalnych kwestii filozofii człowieka, wbudowany wprost w zagadnienie wolności i podmiotowego poznania swego ego, zawsze w świetle relacji możliwości i konieczności, a więc starcia sił własnych względem oporu ograniczeń, także realnych blokad obiektywnych. Nieprzypadkowo Platon umieścił na bramie swej Akademii wezwanie: „Poznaj samego siebie”. Wcześniej zaś Sokrates ofiarował w tym względzie ponoć mądrego nauczyciela, później natomiast kartezjańskie cogito otworzyło myśl o samopoznaniu w stronę fenomenologii ego i psychologii humanistycznej. Przede wszystkim chodzi wciąż o sens i cel procesu odkrywania własnego, wrodzonego potencjału intelektualnego, moralnego i estetycznego zarazem, a więc bogactwa osobistej, indywidualnej kalokagatii, gotowej do twórczości.

Nowoczesność żąda jeszcze więcej, mianowicie podjęcia pełnej odpowiedzialności i osobistego trudu w ujawnieniu swych talentów i predyspozycji jako kapitału, oddanego jednostce do zagospodarowania w ciągu całego życia. Dokładniej – jednostce i jej otoczeniu, zwłaszcza w pierwszej, dziecięcej fazie rozwoju. Jedno wydaje się pewne, mianowicie wartość efektu odkrycia przez samego siebie najgłębszych pokładów swego naturalnego wyposażenia. W tym jakościowo określony talent, w który warto włączyć nawet największy wysiłek, po to, by wyrazić siebie w aktach twórczych, w tym również ulokowanych w sztuce sportu. W źle rozpoznanej i nieudolnie kierowanej podmiotowości wynikiem finalnym staje się poczucie marnotrawstwa nadziei i realnych szans, być może potrzebnego, a niewykorzystanego dobra i piękna.

Samookreślenie

Kto jest artystą wpisanym w krąg światła sztuki, kto zaś tylko jego imitacją czy wręcz falsyfikatem, a więc i uzurpatorem, bezprawnie czerpiącym satysfakcję z faktu zasiadania w tym samym, szlachetnym gronie twórców, reprezentujących niewątpliwe dziedziny sztuki? Kwestia to tyleż esencjalna, ile socjalna i towarzyska, mocno osadzona w kulturowej tradycji, ale też i w gotowości wykorzystania racjonalnych poprawek do umowy społecznej.

Akt przyłączenia musi być poprzedzony poczuciem rozdzielności względem innych składników struktury. Kiedy pierwszy rzeźbiarz w drewnie razem z jaskiniowym rysownikiem określał swoistość swego plastycznego powołania, krok tylko ich dzielił od intronizacji jednej, wspólnej sfery umiejętności, czyli sztuki we właściwym, węższym sensie tego słowa, ze stopniowym dołączaniem mistrzów sztuki malarskiej i zdobniczej, z ewentualną później obecnością architektury oraz różnych form dekoracyjności przestrzennej i użytkowej. Człowiek odkrył następnie pokrewieństwo tańców gromadnych i śpiewów ku czci bóstw i sił przyrody, potem zaś atrakcje teatru oraz potęgę literatury i muzyki czystej, a także sztuk walki i cyrkowej akrobatyki. W ten sposób poszerzył się znacznie zakres sztuk, zwanych coraz częściej „pięknymi”, uzupełniany w czasach nowożytnych kolejnymi odmianami sztuk, wspartych o formy prezentacji, zasilane przez nowoczesne technologie audiowizualne. Do sztuk wyższego lotu i profesjonalnego przygotowania dołączyła wreszcie potężna fala rozbudowanej gatunkowo sztuki popularnej, ściśle związanej z nowymi technologiami.

Osobną drogą podążył sport, wyznaczając różne, z rzadka przecinające się szlaki, rozbudowywane w specyficznych warunkach odmiennych kultur i religii. Jedne nawiązywały do szlachetnych zasad igrzysk antycznych i obyczajów rycerskich, większość jednakże zwracała się ku nurtom ludycznym – ludowym lub dworskim albo wprost do spuścizny sztuki wojennej, głównie w rycerskim wydaniu. Sport nowożytny, a dokładniej postoświeceniowy, rozwijał swe przestrzenie, zwrócone raczej ku cnocie dobra, ściśle definiowanego przez dobro stanu zdrowia, rzadziej natomiast ku pięknu sprawności cielesnych człowieka.

Każda ze sztuk przeszła w swoim czasie proces dojrzewania i sam akt esencjalnej identyfikacji, w podwójnym zresztą ujęciu. Z jednej strony jako akt potwierdzenia własnej tożsamości warsztatowej, a także swoistości swego sprawstwa w zakresie pojemności idei twórczych w dziełach danego gatunku. Po drugie, samookreślenie pozycji i relacji oraz reputacji w ramach sztuki wszelkiej i sztuki jako takiej, a więc świadomej swego miejsca w antroposferze, zarazem też potwierdzenia pokrewieństwa, tudzież harmonicznego współbrzmienia z innymi gatunkami artystycznego posłannictwa. Każdy akt twórczy i każde dzieło stanowią tym samym wyraz podmiotowej ekspresji, skupionej w twórczości właśnie i nadanej intencjonalności przedmiotowego efektu kreacyjnego – malarskiego, literackiego lub muzycznego, a może też i sportowego.

W tym oto kręgu wciąż niepewnej siebie interpretacji mieści się niemal każdy akt autoidentyfikacji indywidualnej i zbiorowej. Czy mój występ narciarskiego skoczka, gimnastyczki albo pływaka można uznać za akty sztuki ruchu? A naszą

wspólną akcją zdobycia gola za przejaw sztuki teatralnego w zakresie improwizacji scen zbiorowych? W niektórych dyscyplinach odpowiedź pozytywna przychodzi łatwiej, są bowiem zbudowane na naturalnym podłożu poczucia stylu, finezji i gracji. Inne tworzą piękno przy pomocy zabiegów inscenizacyjnych.

Teoria estetyczna może, musi, a na pewno ma prawo podjąć kwestię samookreślenia sportu na fundamencie spontaniczności artystycznego samostanowienia. Kto jest upoważniony do podjęcia wiążącej decyzji – sam sportowiec czy widz jako obiektywny obserwator i koneser sztuki cielesności? Czy w pierwszym wypadku należy odwołać się do opinii poszczególnych, wybitnych indywidualistów i poszczególnych, udanych demonstracji zespołowych, czy raczej do poglądów i uczuć ogółu, tworzącego wieloszczeblową piramidę całego sportu? W drugim ujęciu, czy chodzi o widzów-znawców sportu, czy też o opinie widzów, nierzadko tendencyjnie, niesportowo reagującej na wydarzenia stadionowe?

Pytanie, czy sportowcy, zwłaszcza najwybitniejsi w swej klasie i poziomie, są gotowi do uznania sportu za nowy, choć w istocie odwieczny gatunek sztuki? Czy artyści innych dziedzin zechcą do swego grona przyjąć kolegów wędrujących po obrzeżach kultury aż z samej Olimpii? Jak przyjmie ten powszechny akt nobilitacji sportu – jeśli w ogóle możliwy – największa widownia świata? Odpowiedź jest wciąż przed nami.

Piśmiennictwo

Lipiec J., *Powrót do estetyki*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2005.

Lipowski W., *Historia sportu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Lipowski W., *Sport. Literatura. Sztuka*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1974.

Zuchora K., *Dalekie i bliskie krajobrazy sportu*, WSiP, Warszawa 1996.

Zuchora K., *Edukacja olimpijska ku wspólnym wartościom*, Spółka Wydawnicza Heliodor, Warszawa 2006.

Interesujący zbiór poświęcony współczesnym problemom wychowania fizycznego i pedagogiki sportu. Zawiera sporo bardzo aktualnych informacji i przemyśleń, m.in. dotyczących pandemii COVID-19.

Z recenzji dr. hab. Michała Lenartowicza
prof. Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie

Publikacja zawiera wiele ciekawych zagadnień, które mogą być pomocne w kształceniu przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego, trenerów, instruktorów. Dużą jej wartość stanowi przyjęte podłoże pedagogiczne i psychologiczne, które pokazuje mechanizmy działające podczas uprawiania sportu zarówno u zawodników, uczniów, jak i trenerów, instruktorów czy nauczycieli. Wyjątkowo interesujące treści umieszczono w ostatnim rozdziale, przybliżającym aspekty historyczne. Książka ukierunkowana jest na wymiar praktyczny oraz prezentację edukacyjnych walorów wychowania fizycznego, sportu i olimpizmu.


Z recenzji dr. hab. Danuty Umiastowskiej
prof. Uniwersytetu Szczecińskiego

E — P — S

 WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

 wydawnictwo.uni.lodz.pl

 ksiegarnia@uni.lodz.pl

 (42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8331-324-5

