PL ISSN 0860-0643

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

Profesor Maciej Demel

Doktor honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie

(W setną rocznicę powołania Kursów dla nauczycieli gimnastyki w Uniwersytecie Jagiellońskim)

KRAKÓW 1993

PL ISSN 0860-0643

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

Profesor Maciej Demel

Doktor honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie

(W setną rocznicę powołania Kursów dla nauczycieli gimnastyki w Uniwersytecie Jagiellońskim)

KRAKÓW 1993

Adres Redakcji: **Al. Jana Pawła II 78, 31-571 Kraków**

Skład Komputerowy i druk: **Dział Poligrafii AWF Kraków**
ul. Grzegórzecka 24 A
Zam. nr 262/93, nakład 200 egz.

MACIEJ DEMEL

Profesor zwyczajny Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, doktor honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Urodzony 26 lipca 1923 roku. Magister wychowania fizycznego UJ (1948) i pedagogiki (1949), lekarz medycyny (1952), doktor nauk humanistycznych (1962), doktor habilitowany nauk humanistycznych UW (1965), pierwszy w Polsce profesor nadzwyczajny nauk o wychowaniu fizycznym (1971), profesor zwyczajny nauk o wychowaniu fizycznym (1979).

Nauczyciel w tajnym nauczaniu (1942–1945). Po wojnie nauczyciel wychowania fizycznego, pracownik rekreacji i rehabilitacji, lekarz szkolny. Wykładowca UMCS i AM w Lublinie, WSWF w Krakowie i Poznaniu, WSP w Kielcach oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Pracownik Instytutu Naukowego Kultury Fizycznej (1953–1970), profesor AWF w Warszawie (1970–1992). Odznaczony Tytułem Zasłużony Nauczyciel PRL, Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznaką Zasłużony Działacz Kultury Fizycznej, Złotą Odznaką ZNP za tajne nauczanie, Medalem im. Janusza Korczaka. Członek Honorowy Polskiego Towarzystwa Higienicznego, laureat nagrody im. Marcina Kacprzaka.

QUOD FELIX FAUSTUM FORTUNATUMQUE SIT
ACADEMIA EDUCATIONIS PHYSICAE CRACOVIENSIS
NOMINE BRONISLAI CZECH ORNATA

Nos

IOANNES SZOPA

doctor habilitatus scientiarum naturalium
professor in Facultate Educationis Physicae
h.t. Academiae Educationis Physicae Rector Magnificus

et

IANUSSIUS ZDEBSKI

doctor habilitatus artium humaniorum
professor in Facultate Educationis Physicae
h.t. Facultatis Educationis Physicae Decanus Spectabilis

et

HENRICUS GRABOWSKI

doctor habilitatus scientiarum culturam physicam tractantium
professor in Facultate Educationis Physicae
promotor rite constitutus

ex Senatus Academiae nostrae sententia die vicesima quarta mensis
Septembris anni millesimi nongentesimi nonagesimi secundi lata
in virum doctissimum ac illustrissimum

MATTHIAM DEMEL

professorem ordinarium Academiae Educationis Physicae Varsaviensis, Universitatis Varsaviensis et Scholae Paedagogicae Superioris Kielciensis

qui vir ingenio praestantissimus novas easque maximi momenti disciplinas invenit, scilicet artem paedagogicam salutis et novam atque ad hodiernae vitae usum aptam theoriam educationis physicae, sed etiam plures discipulos est hortatus, ut disciplinis supra nominatis operam darent strenuissimam

qui magno cum mentis acumine historiam hygienae et medicinae civilis investigavit illustravitque

qui plurimis scriptis doctissimis id effecit, ut quibus scientiae naturales et scientiae hominum vitam ac mores tractantes divisae fuissent separataeque, ea omnia tollerentur et unitas hominis ostenderetur

qui magister optimus innumerabiles discipulos educavit variis disciplinis ad culturam physicam pertinentibus investigandis deditos eisque munerum diligenter obeundorum exemplum prodidit nobilissimum

qui denique virum se praebuit eruditissimum, humanissimum, aliorum res minime contemnentem

DOCTORIS SCIENTIARUM CULTURAM PHYSICAM TRACTANTIUM HONORIS CAUSA

nomen et dignitatem, iura ac privilegia contulimus atque in eius rei fidem hasce litteras Academiae Educationis Physicae sigillo sanciendas curavimus

Dabamus Cracoviae, die sexta decima mensis Februarii anno millesimo nongentesimo nonagesimo tertio

IOANNES SZOPA
Academiae Rector Magnificus

IANUSSIUS ZDEBSKI
Facultatis Educationis Physicae Decanus

HENRICUS GRABOWSKI
promotor rite constitutus

AKADEMIA WYCH. FIZYCZNEGO W KRAKOWIE

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

Działając z Upoważnienia Sematu w dniu 24 września Roku 1992

My

JAN SZOPA

doktor habilitowany nauk przyrodniczych,
profesor na Wydziale Wychowania Fizycznego,
w tym czasie Rector Magnificus

JANUSZ ZDEBSKI

doktor habilitowany nauk humanistycznych,
profesor na Wydziale Wychowania Fizycznego,
w tym czasie Dostojny Dziekan

HENRYK GRABOWSKI

doktor habilitowany nauk o kulturze fizycznej,
profesor na Wydziale Wychowania Fizycznego,
Promotor według zwyczaju ustanowiony

Wybitnemu Uczonemu

MACIEJOWI DEMELOWI

profesorowi zwyczajnemu Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Uniwersytetu Warszawskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, twórcy pedagogiki zdrowia i nowoczesnej teorii wychowania fizycznego oraz szkół naukowych z tymi dziedzinami związanych, wnikliwemu badaczowi dziejów higieny i medycyny społecznej, znakomitemu autorowi wielu ksiąg i rozpraw przełamujących bariery między naukami przyrodniczymi i społecznymi o człowieku, w imię prawdy o jedności istoty ludzkiej, niedościgłemu Mistrzowi dobrej roboty dla kilku pokoleń adeptów sztuki badań w naukach o kulturze fizycznej, człowiekowi niezwykłej erudycji, kultury i wrażliwości, nadaliśmy miano zaszczytne godności, uprawnienia i przywileje

DOKTORA HONORIS CAUSA
NAUK O KULTURZE FIZYCZNEJ

Dla potwierdzenia tego stanu rzeczy kazaliśmy ten oto Dyplom opatrzyć pieczęcią Akademii Wychowania Fizycznego.

Dane w Krakowie, dnia 16 lutego Roku 1993

JANUSZ ZDEBSKI
w tym czasie Dostojny Dziekan

HENRYK GRABOWSKI
Promotor według zwyczaju ustanowiony

JAN SZOPA
w tym czasie Rector Magnificus

Słowo wstępne

Najbardziej zaszczytnym przywilejem wyższej uczelni jest nadawanie doktoratu honoris causa. 16 lutego 1993 roku — w setną rocznicę powołania przez Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego dwuletnich kursów naukowych dla kandydatów na nauczycieli gimnastyki — po raz pierwszy z owego prawa skorzystała nasza Uczelnia przyznając tę godność Prof. Maciejowi Demelowi.

Senat UJ, popierając decyzję naszego Senatu i — stosownie do swej uchwały — dając przyzwolenie na opatrzenie oryginału dyplomu najstarszą, przedjagiellońską pieczęcią Krakowskiej Wszechnicy, miał swój udział także i w tym wydarzeniu.

W dniu tej podniosłej uroczystości zrodził się pomysł wydrukowania broszurki dla upamiętnienia tego wydarzenia — „by czas nie zaćmił i niepamięć".

W części I zamieszczamy przemówienia wygłoszone podczas uroczystego nadania tytułu:

— wystąpienie powitalne JM Rektora Prof. Jana Szopy

— laudację promotora Prof. Henryka Grabowskiego

— wykład doktora honoris causa Prof. Macieja Demela.

Część II zawiera sporządzony przez Mgr Elżbietę Budkiewicz wykaz prac Prof. Macieja Demela, prezentowanych na wystawie zorganizowanej z okazji tej uroczystości przez Oddział Informacji Naukowej Biblioteki Głównej.

W części III zamieszczamy krótkie teksty — wypisy z prac Profesora, zgromadzonych w poszczególnych działach wystawy, a zarazem charakterystycznych dla głównych nurtów bogatej twórczości pierwszego doktora honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie.

Na zakończenie przytaczamy wywiad z Profesorem, przeprowadzony w marcu 1988 roku przez Prof. Annę Pawlak z okazji obchodów Jubileuszu 60-lecia naszej Uczelni.

Ponieważ zbliża się siedemdziesiąta rocznica urodzin Prof. Macieja Demela, niech to nasze skromne opracowanie uczci i ten Jubileusz.

Ad multos annos Panie Profesorze!

Redaktor

CZĘŚĆ I

Przemówienie JM Rektora Prof. zw. dr hab. Jana Szopy

Dostojny Doktorancie, Magnificencje Rektorzy, Wysoki Senacie, Szanowni Zebrani!

Kiedy 16 lutego 1893 roku, a więc równo sto lat temu, Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego podjął uchwałę o powołaniu dwuletnich Kursów Naukowych dla kandydatów na nauczycieli gimnastyki w szkołach średnich i seminariach nauczycielskich — wieńcząc tym wieloletnie starania tak zasłużonych Jego Profesorów jak Henryk Jordan, Napoleon Cybulski, Odo Bujwid, Emil Godlewski i inni — nikt zapewne nie przypuszczał, jakie będą dalsze ich losy, prowadzące poprzez kolejne etapy do dnia dzisiejszego, będącego w pewnym sensie ukoronowaniem tego stulecia i rozpoczynającego obchody jubileuszowe.

Skromne kursy, rozpoczęte w roku akademickim 1895/96 pod kierunkiem Prof. Henryka Jordana, przekształciły się w Studium Wychowania Fizycznego UJ, kształcące nauczycieli tej specjalności. Były to pierwsze tego typu instytucje w Polsce nawiązujące do koncepcji amerykańskich i zachodnioeuropejskich. Model ten — kształcenia nauczycieli o dwu specjalnościach — realizowano, również po I wojnie światowej, na Uniwersytetach w Krakowie i Poznaniu. Dopiero w roku 1925 powstał samodzielny warszawski Państwowy Instytut Wychowania Fizycznego: jest więc Kraków niewątpliwie kolebką kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce.

Dalsze losy Studium były bardzo burzliwe. Po licznych perturbacjach w latach 1918–1927, w tymże 1927 roku powstało 3-letnie Studium Wychowania Fizycznego jako Oddział Wydziału Lekarskiego, posiadające już uprawnienia do nadawania stopnia magisterskiego. Datę tę uznano później za początek istnienia naszej Uczelni.

Do roku 1939 ukończyły studia 452 osoby. Po przerwie spowodowanej II wojną światową Studium już w marcu 1945 roku wznowiło działalność i dzięki ofiarnej pomocy grona entuzjastów doszło do stanu, który umożliwił — w ramach reorganizacji studiów wyższych w Polsce —

przekształcenie go przez Radę Ministrów w dniu 21 lipca 1950 roku w samodzielną szkołę wyższą: Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego.

Jest to kolejna historyczna data: początek drogi do rozbudowy kadrowej i materialnej. Efektem tej drogi było uzyskanie w roku 1970 praw doktoryzowania, w 1972 — statusu Akademii Wychowania Fizycznego, a w 1987 roku — prawa do nadawania stopnia doktora habilitowanego, czyli pełni praw akademickich, dających również możliwość przyznawania tytułu najbardziej zaszczytnego — DOKTORA HONORIS CAUSA.

Prof. Maciej Demel w towarzystwie promotora Prof. Henryka Grabowskiego przygotowuje się do uroczystości przyjęcia doktoratu honoris causa

fot. Stanisław Świętoń

Patrząc wstecz na minione lata nie sposób oprzeć się refleksji, iż podwaliny zarówno naszej Uczelni, jak i nauk kultury fizycznej tworzyli przedstawiciele nauk przyrodniczych, medycznych i humanistycznych. Jest to rzecz zupełnie naturalna, biorąc pod uwagę interdyscyplinarny charakter naszych nauk. Jest jednak zupełnie wyjątkowe, aby wszystkie te dziedziny połączył w sobie jeden człowiek: takim wyjątkiem jest Prof. MACIEJ DEMEL, bohater naszej dzisiejszej uroczystości, pierwszej w 100-letniej historii promocji doktora honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Absolwent trzech fakultetów: Studium

Doktorant i gospodarz uroczystości JM Rektor Prof. Jan Szopa w drodze na uroczystą akademię

fot. Stanisław Świętoń

Wychowania Fizycznego, studiów pedagogicznych UJ oraz Akademii Medycznej w Lublinie, stopień doktora nauk pedagogicznych uzyskał na Uniwersytecie Warszawskim w 1962 roku, a w 1965 doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie teorii wychowania fizycznego.

Przełamując istniejące bariery został w 1971 roku pierwszym w kraju profesorem nadzwyczajnym, a osiem lat później — profesorem zwyczajnym nauk wychowania fizycznego. I chociaż — jak sam twierdzi — jedyną nagrodą była dlań tylko „mołojecka sława", był niewątpliwie jedynym człowiekiem w owych latach tak gruntownie do przełamania tych barier przygotowanym.

Mamy więc do czynienia z osobowością niezwykłą: wielkim erudytą i wybitnym, wszechstronnym uczonym — twórcą nowoczesnych koncepcji wychowania fizycznego i wychowania zdrowotnego, przecierającym nowe szlaki dla nauk kultury fizycznej. Nie chcąc dublować wystąpienia promotora przewodu — Prof. Henryka Grabowskiego — pozwolę sobie na jeszcze jedną tylko refleksję: w 100-lecie rozpoczęcia kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce nadajemy nasz pierwszy tytuł doktora honoris causa „numerowi pierwszemu" na liście żyjących twórców nauk kultury fizycznej. Oby był to szczęśliwy początek.

Laudacja Promotora
Prof. zw. dr hab. Henryka Grabowskiego

MAGNIFICENCJO REKTORZE, WYSOKI SENACIE,
DOSTOJNY DZIEKANIE, WIELCE SZANOWNI GOŚCIE,
PANIE I PANOWIE!

Nie jest łatwo sprostać zaszczytnej roli promotora, będąc jednocześnie — przynajmniej we własnym odczuciu — uczniem osoby promowanej. W przypadku doktoratu honoris causa jest to jednak, jak się wydaje, sytuacja dość typowa. Ten bowiem, którego wynoszą do tej godności jest najczęściej najwybitniejszym mistrzem w swojej dziedzinie. Tym samym wszyscy inni jej aktualni reprezentanci mogą być, co najwyżej, mniej lub bardziej udanymi jego uczniami.

Grono uczniów dzisiejszego Kandydata do najwyższej godności akademickiej jest wyjątkowo liczne i nie ogranicza się do nominalnych przedstawicieli Jego koronnych specjalności naukowych: teorii wychowania fizycznego i pedagogiki zdrowia. Należy do nich zaliczyć również tych wszystkich, którzy w szerokim zakresie korzystają z bogactwa Jego dorobku myślowego w rozwiązywaniu własnych problemów badawczych, a także posługują się (niekiedy nawet nieświadomi jej źródeł) stworzoną przez Niego oryginalną aparaturą pojęciową. To zaś dotyczy niemal całego środowiska akademickiego uczelni wychowania fizycznego, a także licznych reprezentantów nauk medycznych i pedagogicznych spoza naszego grona.

Społeczność akademicka naszej Uczelni, rekomendując głosami swoich przedstawicieli w Senacie kandydaturę prof. Macieja Demela do godności doktora honoris causa, ma pełną świadomość doniosłości historycznej tego wydarzenia oraz jego znaczenia dla bieżącej działalności Uczelni i jej perspektywicznego rozwoju. Jest ono zakończeniem trwającego równo sto lat procesu dochodzenia do najwyższych uprawnień akademickich. Procesu, którego początek miał miejsce 16 lutego 1893 roku z inicjatywy Prof. Henryka Jordana, a ukoronowaniem jest dzisiejsza uroczystość z Prof. Maciejem Demelem jako jej sprawcą w roli głównej.

Zestawienie nazwisk tych dwóch wybitnych absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego, a zarazem (myślę, że można tak powiedzieć) również naszych w swoim czasie profesorów, nie jest przypadkowe. Pierwszy z nich, okryty patyną wiekowej sławy, uchodzi za pioniera wychowania fizycznego w Polsce; drugi — żywy i obecny wśród nas — jest twórcą nowoczesnej doktryny wychowania fizycznego w jego wersji humanistycznej. Ich postacie tworzą klamrę spinającą 100-letnią historię kształcenia wychowawców fizycznych na poziomie akademickim w Krakowie: od 2-letnich Kursów Naukowych dla kandydatów na nauczycieli gimnastyki w szkołach średnich do pierwszej w historii naszej Uczelni uroczystości nadania doktoratu honoris causa w naukach o kulturze fizycznej.

Wkład Prof. Demela w ukształtowanie się nauk o kulturze fizycznej jest tak doniosły, a zarazem kluczowy, że mimo pozostawania nadal (i miejmy nadzieję jeszcze długo) w ciągłym rozwoju — doczekał się już odrębnych omówień i opracowań w literaturze naukowej. Prof. Ryszard Przewęda w pracy na temat dorobku warszawskiej Akademii Wychowania Fizycznego poświęca Mu dwa osobne rozdziały. Ponieważ jest to źródło wysoce kompetentne, a zarazem, jak się zdaje, wolne od zabarwień emocjonalnych, w dalszej części swojej wypowiedzi będę się do niego odwoływał.

„W dziejach warszawskiej Uczelni — czytamy — są trzy postacie, których udział w tworzeniu polskiej teorii wychowania fizycznego jest wybitny i trwały. Są to: Władysław Osmolski, Zygmunt Gilewicz i Maciej Demel. Jeżeli mówić można o wyodrębnionych szkołach naukowych w polskiej teorii wychowania fizycznego, pojęcie to należy wiązać z tymi twórcami". Godzi się w tym miejscu dodać, że na tle dwóch pierwszych spośród wymienionych, twórczość naukowa Macieja Demela tym się wyróżnia, że dotyczy nie tylko teorii wychowania fizycznego. Obejmuje ona trzy odrębne poznawczo, choć podporządkowane wspólnej bazie aksjologicznej, obszary: teorię wychowania fizycznego, pedagogikę zdrowia oraz historię higieny i medycyny społecznej.

W zakresie teorii wychowania fizycznego dzisiejszy Doktorant należy do najwybitniejszych naszych twórców w całej historii tej dyscypliny, której początek dał Jędrzej Śniadecki, analizy dokonał Eugeniusz Piasecki, syntezy — Zygmunt Gilewicz, zaś repedagogizacji — Maciej Demel. Jego całkowicie oryginalną koncepcję wychowania fizycznego, przedstawioną i rozwijaną w licznych publikacjach przez prawie 30 lat, zwykło się określać mianem przewrotu w polskiej teorii wychowania fizycznego. „Od Demela — jak pisze Ryszard Przewęda — zaczęło się mówić o wychowaniu do kultury fizycznej, akcentując przyszłościowe cele tego procesu, a nie jego funkcje doraźne. Była to zmiana aksjologii i teleologii wychowania fizycznego, inna formuła jego celów". Formuła ta — do-

dajmy — umożliwiła m. in. przeniesienie na grunt szkolnego wychowania fizycznego najnowszych osiągnięć myśli oświatowej, które — zdaniem jej Autora — kryją się pod hasłami: edukacji permanentnej, prospekcji, autoedukacji, humanizacji i intelektualizacji.

Dostojny doktorant, Rektorzy siostrzanych i krakowskich uczelni oraz Wysoki Senat na scenie auli w trakcie uroczystości

fot. Stanisław Świętoń

Przekładając stworzoną przez siebie teorię na dyrektywy praktyczne Maciej Demel nadał procesowi wychowania fizycznego strukturę opartą na zdobyczach prakseologii. Wyodrębnione przez Niego ogniwa tego procesu zyskały uznanie w świecie, jako metodyczny drogowskaz postępowania, chroniący przed popełnieniem błędów improwizacji. Dowodzi to, że teoria Prof. Demela nie tylko wyjaśnia rzeczywistość, ale także przyczynia się do doskonalenia praktyki społecznej. Ma więc wartości użytkowe. O roli jaką teoria ta odegrała we współczesnym polskim systemie wychowania fizycznego świadczy fakt, że na jej przesłankach zostały zbudowane programy wychowania fizycznego na wszystkich poziomach edukacji.

Nowatorskie spojrzenie na wychowanie fizyczne, jako proces przygotowania młodzieży do późniejszego uczestnictwa w kulturze fizycznej,

znalazło odzwierciedlenie nie tylko w licznych rozprawach i artykułach naukowych, ale także w monografiach i podręcznikach akademickich. Wydana w 1965 r. *Propedeutyka wychowania fizycznego* należy do unikalnych po dzień dzisiejszy pozycji tego typu w literaturze światowej. Pierwszy pełny zarys problemów rekreacji fizycznej zawiera książka *Wprowadzenie do rekreacji* (1970). Pierwszym i jedynym — jak dotąd — podręcznikiem przeznaczonym dla osób spoza naszego środowiska zawodowego jest *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów* (1970 — cztery wydania). *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej* stały się fundamentem wdrażanej obecnie koncepcji kultury fizycznej w Polsce.

Z dokonań najświeższej daty na szczególne podkreślenie zasługują — ze względu na walory dydaktyczne, a zarazem porządkujące — traktat *O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego* (1990) oraz obszerny komentarz do VIII wydania wiekopomnej rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci* (1990).

Jeżeli w polskiej teorii wychowania fizycznego Prof. Maciej Demel dokonał rewolucji, to pedagogikę zdrowia, rozumianą jako teoretyczną podstawę wychowania zdrowotnego, stworzył od podstaw. W licznych pracach z tego zakresu,a zwłaszcza w dwóch książkach pt. *O wychowaniu zdrowotnym* (1968) i *Pedagogika zdrowia* (1980) przedstawił ją jako nową dyscyplinę, wskazując genezę, tworząc teorię, porządkując terminologię i proponując klasyfikację.

W ujęciu Macieja Demela, wychowanie zdrowotne, czerpiąc treści z medycyny, a formę z pedagogiki, tworzy pomost między światem natury i kultury łącząc w harmonijną całość humanistykę i biologię człowieka. Syntezy takiej nie mogli dokonać wcześniej ani lekarze, ani pedagodzy. Wymagało to bowiem podwójnych lekarsko-pedagogicznych kompetencji. Stworzona w ten sposób polska koncepcja wychowania zdrowotnego wywołała również rezonans w społecznej praktyce w postaci działań programowych i organizacyjnych, zmniejszających nasze zapóźnienie w tej dziedzinie w stosunku do innych krajów.

Inspiracją dla twórczych propozycji w dziedzinie wychowania fizycznego i zdrowotnego były zawsze dla Prof. Demela badania historyczne, które — jak sam twierdzi — traktuje nie tylko jako źródło często nadal aktualnych idei, ale także jako szkołę mechanizmów postępu i sztuki prognostycznego myślenia. Szacunek dla rodzimych tradycji oraz znakomity warsztat historyczny uczyniły Go z czasem najwybitniejszym znawcą dziejów higieny i medycyny społecznej w Polsce. Pierwsza Jego książka z tego zakresu pt. *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego* ukazała się w 1964 roku. Plonem dalszych badań źródłowych były (oprócz licznych artykułów) monograficzne opracowania książkowe, poświęcone postaciom wybitnych lekarzy higienistów: Józefa Polaka, Stanis-

ława Markiewicza, Stanisława Kopczyńskiego, Henryka Dobrzyckiego i Aleksandra Landego. Niejako uwieńczeniem tych pisarskich dokonań jest wydane w 1991 roku, wszechstronnie udokumentowane dwutomowe dzieło *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego.*

Z przedstawionej w wielkim skrócie charakterystyki osiągnięć Prof. Demela w dziedzinie kultury fizycznej, pedagogiki zdrowia oraz historii higieny i medycyny społecznej wyłania się obraz uczonego, który nie mieści się w schematyzmie nauk, który dzięki wszechstronnej wiedzy z zakresu kultury fizycznej, pedagogiki, medycyny i historii posiadł zdolność integrowania dyscyplin i tworzenia nowych jakości.

Rekomendując kandydaturę Prof. Macieja Demela, jako wybitnej indywidualności nauki polskiej, a zarazem współtwórcy nauk o kulturze fizycznej, do doktoratu honoris causa, trudno choćby pobieżnie nie wspomnieć o tych cechach Jego osobowości, które powodują, że od wielu lat jest On niedościgłym wzorem Mistrza dla kilku już pokoleń adeptów sztuki badań naukowych w naszej dziedzinie. Na pierwszym miejscu należałoby, moim zdaniem, wymienić niezwykłą rzetelność warsztatu naukowego. Myślę, że trudno byłoby znaleźć drugi taki przypadek, aby ktoś, widząc szansę w wychowaniu fizycznym na przełamanie barier między naukami przyrodniczymi i społecznymi — w imię prawdy o jedności istoty ludzkiej — ukończył, obok studiów podstawowych z zakresu wychowania fizycznego, pełne studia lekarskie i pedagogiczne wyłącznie w celach poznawczych, bez zamiaru poświęcenia się kiedykolwiek bardziej niekiedy intratnej i cieszącej się większym prestiżem karierze w medycynie. Nikt spośród największych poprzedników Prof. Demela nie zdobył się na taką konsekwencję w postaci całożyciowej preferencji dla „czystej" nauki w dziedzinie, która ciągle jeszcze uchodzi za nie dość poważną w opinii niektórych uczonych mężów.

Inną cechą szczególną Profesora jest autentyczna skromność. Przejawia się ona w pełnym pietyzmu szacunku dla dorobku pokoleń oraz obsesyjnej wręcz skłonności do spłacania wszelkich wobec nich długów. W jednym z Jego tekstów czytamy: „Piramowicz pytał: co ma nauczyciel do zdrowia ucznia? Śniadecki zaś zapytywał: co ma lekarz do wychowania? W ten sposób pierwszy budował pedagogikę zdrowia, drugi medycynę wychowawczą. W istocie były do dwie strony tego samego medalu, gotowa już koncepcja, która w stanie utajonym przetrwała do dzisiaj. Wystarczyło ją tylko wydobyć z mroku historii".'

W tym stwierdzeniu, że „wystarczyło ją tylko wydobyć..." wyraża się cała niezwykłość kultury, skromności i rzetelności naukowej twórcy *Pedagogiki zdrowia.*

Niejako konsekwencją wymienionych zalet warsztatu naukowego Prof. Demela jest Jego szczególne poczucie odpowiedzialności za słowo. Nie

ujmując niczego Jego niewątpliwemu talentowi literackiemu, którego mógłby Mu pozazdrościć niejeden wybitny humanista, wydaje się, że właśnie w owej odpowiedzialności za słowo kryje się tajemnica języka prac Profesora, która powoduje, że ich lektura jest nie tylko fascynującą przygodą intelektualną, ale także estetycznym przeżyciem.

Pomny nauk Profesora o potrzebie powściągliwości wypowiedzi, nie będę dłużej wyliczał zalet Jego umysłu i charakteru. Nie mogę jednak na zakończenie nie wspomnieć o niezwykle cennej w pracy pedagogicznej (choć rzadko należycie docenianej) właściwości Profesora w postaci poczucia sytuacyjnego humoru. Tutaj mogę się odwołać do wspomnień z osobistych kontaktów. Raz przechodząc koło kortów tenisowych AWF w Warszawie dyskutowaliśmy jak zwykle o poważnych sprawach. Nagle Profesor spostrzegłszy, że jeden z naszych najlepszych wówczas statystyków rozminął się z piłką, z całą powagą oświadczył: Pan Franciszek zagrał rzetelnie, ale nie trafnie. Od tego czasu, mimo upływu wielu lat, zawsze, kiedy na egzaminie proszę studenta o wyjaśnienie pojęcia statystycznej trafności i rzetelności, nie mogę powstrzymać się od śmiechu, co oczywiście nie pozostaje bez wpływu na złagodzenie końcowej oceny. W ten sposób niektórzy moi studenci zawdzięczają powodzenie na

Pierwszy doktor honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie przyjmuje gorące gratulacje

Fot. Stanisław Świętoń

egzaminie u mnie nie tylko znajomości książek Prof. Demela, ale również Jego poczuciu humoru.

Przepraszam za tę szczyptę osobistej refleksji, która może nie licuje z dostojeństwem dzisiejszej uroczystości, ale za to dopełnia, jak się wydaje, obraz wielostronnego oddziaływania Profesora, jako wzorca osobowego Mistrza. Funkcjonalność tego wzorca polega m. in. na tym, że wielu z nas, Jego uczniów, stając wobec trudnych wyzwań natury wychowawczej, dydaktycznej lub badawczej zadaje sobie pytanie: a jak w tym przypadku postąpiłby Prof. Demel?

Przyznawany dzisiaj doktorat honoris causa jest więc niczym innym, jak tylko próbą przynajmniej częściowego spłacenia zaciągniętego długu przez tych wszystkich, którzy z bezpośrednich kontaktów lub z licznych prac Profesora czerpią wzory rzetelnej roboty naukowej, dydaktycznej i wychowawczej. Jest to jednocześnie opowiedzenie się całego naszego środowiska za tymi wszystkimi wartościami, które reprezentuje On jako uczony, pedagog, humanista, a nade wszystko człowiek.

Wystąpienie Doktora honoris causa Prof. zw. dr hab. Macieja Demela

MAGNIFICENCJO, WYSOKI SENACIE, SZANOWNI PAŃSTWO!

Tradycja życzy sobie, żeby wśród tych honorów ich przedmiot przeistoczył się w podmiot i wygłosił kilka sensownych zdań. Z rozmysłem mówię, że tradycja życzy sobie, nie zaś wymaga czy żąda, ponieważ protokół takiej uroczystości, surowy dla jej sprawców, dla honorata jest łaskawy, licząc się z jego psychiczną kondycją. To przecież Boy-Żeleński dworował z jubilata, który wyciąga karteczkę i odczytuje z niej, że wzruszenie mówić mu nie pozwala. A napisał to sobie już wczoraj, na zimno, z premedytacją.

Gdy zatem spośród wzorów najmocniej kuszą dwa skrajne, bo z jednej strony złoto milczenia, z drugiej zaś oratorskie srebro, wybieram wariant umiarkowany trzymając się jego punktów kanonicznych.

Pierwszym z tych punktów jest demonstracja skromności. A sprawa to delikatna, ponieważ zmieścić się trzeba pomiędzy samoakceptacją (wolną od pychy) a samokrytycyzmem (wolnym od minoderii). Demonstracja ta, w jej klasycznej postaci, polega na wskazaniu godniejszych od siebie, zawiera więc ryzyko wywołania personalnego fermentu. Nomina sunt odiosa.

Aliści los szczęśliwy przychodzi mi w sukurs, bo w tym przypadku sytuacja jest wyjątkowa, wręcz komfortowa. Mogę bowiem bez wspomnianego ryzyka, bez uchybienia sobie i komukolwiek, wskazać wśród tych godniejszych — imiennie — osobę numer jeden, a jest nią mój przyjaciel Stanisław Panek. Rozumiem, że ludziom tego formatu niepotrzebne są dodatkowe decora i dystynkcje, lecz wyznam, że czuję się nieswojo w roli jedynaka, a czułbym się raźniej w koleżeńskim ordynku, z profesorem Pankiem na poczesnym miejscu. Skoro już jednak przytrafiło mi się pierwszeństwo, zakończę tę demonstrację sakramentalnym życzeniem:

vivant sequentes!

Drugi z kolei punkt, który spełniam z równą szczerością, to podziękowania.

Dziękuję więc tym wszystkim, którzy wystąpili z inicjatywą, którzy przełamywali moje opory i dodawali otuchy, a potem prowadzili ten żmudny przewód, szczególnie zaś Promotorowi i Recenzentom. Pana Profesora Ryszarda Przewędę powiadamiam, że długi moje wobec Niego przekroczyły już możliwości spłaty. W opiniach, których tu wysłuchać musiałem, ujmuje mnie ich rzeczowość i znawstwo, a jeśli wkradły się pewne oceny ponad stan, odłóżmy to do sporów kameralnych.

Osobne serdeczne podziękowanie należy się organizatorom ekspozycji, która prezentuje wybrane wątki mojej pisaniny. To dla mnie także rachunek sumienia. Urzeka mnie również formalny porządek tego przewodu. Wysoki Senat, z najgłębszym wyczuciem sprawy, dobierał sobie wspólników. Z jednej strony był to Senat siostrzanej, warszawskiej Akademii, z drugiej zaś Senat Wszechnicy Jagiellońskiej, naszej kolebki. To bardzo piękna kompozycja, a dla mnie prawdziwy zaszczyt, szlachetna patyna... A przy tym przejrzysta symbolika, w której pogodzono zróżnicowanie nauk z ich jednością.

Trzeci, i ostatni punkt wystąpienia, to miniatura wykładu, osobiste credo. Mając wszelako na uwadze, że jest to stulecie akademickiego statusu naszej dziedziny nauk i kształcenia, a moje wyróżnienie stanowi cząsteczkę tego święta, spróbuję te dwie sprawy połączyć, a mianowicie zaprosić do dialogu naszego wspólnego patrona w osobie Henryka Jordana. Mamy, co prawda, jego biografię, mamy pogłębioną analizę jego myśli i dzieła, ale nie rozmawiamy z nim, tak jak umiemy już rozmawiać ze Śniadeckim.

Lecz po cóż takie rozmowy? Otóż krytycy porządków społecznych, np. Ivan Illich, dowodzą, że każda instytucja z biegiem lat wyrodnieje, staje się dysfunkcjonalna, oddala od idei prymarnej, dla której ją powołano, czasem wręcz sobie zaprzecza. Wynika stąd, że trzeba stale powracać do źródeł. Celowość takich operacji uznaje nawet linearna teoria dziejów, cóż dopiero inne koncepcje, np. postępu spiralnego, który tak pięknie ilustrują krakowskie kopce. Skorzystajmy więc z tego, wystrzegając się jednak kliomanii, czyli naiwnego uwielbienia historii, oraz uproszczonej formuły o nauczycielce życia.

Nie sposób w tej uroczystej chwili zagłębiać się w metodologię takich rozmów, ani zaprojektować a vista układu ich treści. Ograniczę się zatem do kilku luźnych przykładów.

(Przykład 1.) Zamiarem Jordana było, najogólniej mówiąc, podnieść technika — pajdotrybę do poziomu oświeconego gymnasty, co w języku epoki znaczyło: przerobić Sokoła z patentem na Sokoła z cenzusem.

Pytanie brzmi: czy istotą tego awansu miało być proste pomnożenie wiedzy, czy też głębsze przeorientowanie adepta? Bo my, współcześni, również przyjmujemy tęgich Sokołów, nierzadko przekonanych, że studiują tylko dla formalności.

Pytamy więc dalej: doktorze Jordan, czy pochwala Pan naszą *Propedeutykę*, której zadaniem jest rozbić stereotypy, a wymuszając refleksję wywołać stan oświeconej niewiedzy? A może rzecz jest bardziej skomplikowana, bo pewne dyspozycje i kompetencje powinny wyrastać na wcześniejszym, inne zaś na późniejszym zasiewie. Może tak właśnie wyrównują się kompetencje technologiczne i kompetencje twórcze, a razem składają się na mistrzowski warsztat...

(Przykład 2.) Fundując studia wychowania fizycznego w ich względnej autonomii, Jordan działał z mandatu Śniadeckiego, który tę autonomię uzasadnił, odniósł ją jednak wyłącznie do teorii. Czyżby Jordan tę sprawę odwrócił, bo przecież wyodrębnił właśnie praktykę, natomiast teorię żywił z uniwersyteckiego talerza. Nie sposób więc pominąć pytania o granice tej autonomii. Co zyskujemy, a co tracimy, kiedy odrywamy się od wszechnicy, od pełnej palety nauk, których potencji inspiracyjnej nigdy z góry przewidzieć nie umiemy. To są siedliska niekiedy znakomitych sił, na miarę Szumana czy Kaulbersza. Pytanie to nabiera aktualności, ponieważ obserwujemy obecnie proces odwrotny, a mianowicie powrót naszych nauk i naszych studiów do uniwersytetów (myślę o Szczecinie, Łodzi itd.).

(Przykład 3.) Za filary studiów wychowania fizycznego przyjął Jordan pedagogikę i medycynę, a dokładniej — profilaktyczny jej konar — higienę. Dał temu wyraz w posadowieniu kursów, ich organizacji i programie. Jak to się stało, że te dwie nauki z rangi ordynatorów zeszły do szeregu?

Kwestia ta ma swoje drugie dno, na którym aż roi się od pytań, np. w stosunku do medycyny, dla której kultura fizyczna jest zarazem awangardą, jak i ariergardą. Awangarda to medycyna pozytywna, zwana dziś promocją zdrowia. Ariergarda to głównie rehabilitacja. Czy z jednakową energią przykładamy się do tych biegunów medycyny, mając tak czytelną tradycję pionierów profilaktyki i owej promocji zdrowia, do której medycyna dopiero dziś dociera. A przecież z Jordanowego zastępu wywodził się Tomasz Janiszewski; jedyny dotąd minister zdrowia, który uformował swój resort w takiej gradacji spraw, że nie przezywano go ministerstwem chorób. Obecnie idee te z zachwytem importujemy.

Odnogą tej kwestii jest fenomen, który w analogii do paramedycyny wypadałoby określić mianem parakultury fizycznej, różne „akademie zdrowego ciała" itp. Ta analogia wydaje się trafna. Bo jeśli tzw. alternatywna medycyna zastąpić ma nieudolność medycyny akademickiej, ta

druga jest wyrazem niewiary, że ortodoksyjna kultura fizyczna — której kondensatem są nasze uczelnie — może zaoferować coś więcej niż dyscypliny ruchu zakreślone kredowym kołem konwencji. Czy nie cierpimy na zbytnią inercję, czy nie spóźniamy się, czy nie zostawiamy luk dla amatorskiego zuchwalstwa? I znów zwrócić się trzeba do Jordana, tego dziwnego konserwatysty, otwartego na wszystko co nowe.

(i Przykład 4.) — tym razem z Parku Krakowskiego. Zapytajmy Jordana, jak to się robi, że budując na rodzimej tradycji, ale też czerpiąc ze świata, można osiągnąć stop tak lity a niepowtarzalny, że nie daje się odwzorować.

Jest to pytanie bardzo dziś aktualne, gdy miotamy się między ksenofobią i ksenofilią, bywamy już to pawiem, już to papugą. Pytania te — w stanie surowym — ośmielam się złożyć na ręce naszych pedeutologów, którym też proponuję, by swoje narady nazwali spotkaniami Jordanowskimi — zgodnie z prawdziwą ich genezą. Sam więcej powiedzieć nie potrafię, mam więc dla Państwa dobrą wiadomość: skończyłem.

CZĘŚĆ II

Wybór publikacji Prof. Macieja Demela

(zebranych z okazji Wystawy Jubileuszowej, zorganizowanej w Bibliotece Głównej Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie w dniach 16–28 lutego 1993 r. w ramach obchodów uroczystości nadania Profesorowi doktoratu honoris causa) [1]

FASCYNACJE, MISTRZOWIE

Portret Jędrzeja Śniadeckiego. Kultura Fizyczna 1955, nr 10, s. 721–734.

Program wychowawczy Jędrzeja Śniadeckiego. Archiwum Historii Medycyny 1969, nr 1, s. 57–69.

Jędrzej Śniadecki o wychowaniu fizycznym. Nauka Polska 1989, nr 1, s. 126–128.

Komentarze do rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego o fizycznym wychowaniu dzieci. Wychowanie Fizyczne i Sport 1989, nr 3. s. 3–29.

★ (Oprac. i wstęp) Jędrzej Śniadecki: *O fizycznym wychowaniu dzieci.* Wyd. VIII, Kraków 1990, AWF.

O treści i zakresie Jordanowego przesłania (ref. wygł. w auli UJ na sesji stulecia Parku Jordana). Kultura Fizyczna 1989, nr 3–4, s. 3–4.

Szkice do książki Parada Judymów. Wychowanie Fizyczne i Sport 1979, nr 1, s. 3–30.

---

[1] Wykaz prezentuje wyselekcjonowaną część dorobku Prof. M. Demela w układzie tematycznym, według klasyfikacji zaproponowanej przez Jubilata przy gromadzeniu materiałów do wystawy.

★ Gwiazdką oznaczono druki zwarte (pozycje książkowe).

Moje spotkania z Doktorem Kopczyńskim (ref. na sesji w setną rocznicę urodzin, Katowice–Wisła 1973). Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1973, nr 2, s. 10–13.

Nad teorią Zygmunta Gilewicza. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1960, nr 12, s. 7–14.

Zygmunt Gilewicz, l'éminent théoricien polonais en éducation physique (1880–1960). L'Homme Sain 1961, no 3, p. 183–185.

Nauka Gilewicza o funkcjach wychowania fizycznego (ref. na sesji stulecia urodzin). Roczniki Naukowe AWF, Warszawa 1989, tom 30, s. 29–32.

Dlaczego nie zapomnimy profesora Kacprzaka. Kultura Fizyczna 1968, nr 12, s. 573–574.

Czytajmy Stanisławskiego (klasyka teatru). Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1969, nr 5–6, s. 8–11.

Pani Janina (Kutzner) (wspomnienie pośmiertne). Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1974, nr 5, s. 3.

Jan Lechowski w oczach swego ucznia i dłużnika. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1979, nr 6, s. 188.

(Współautor: Genowefa Demelowa): *Garść wspomnień o Doktorze (Klemensie Sokalu).* Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1987, nr 5, s. 168 i 175.

TEORIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Teoria wychowania fizycznego jako przedmiot nauczania. Kultura Fizyczna 1960, nr 2, s. 63–69.

Teoria wychowania fizycznego lata 1945–1965, próba bilansu. (W:) *Rozwój pedagogiki w PRL.* Pod red. B. Suchodolskiego. Wrocław 1965, Ossolineum, s. 218–238.

★ (Współautor: Alicja Skład): *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów.* Warszawa 1970, PWN, dalsze wydania: 1974, 1976, 1986 (pierwszy wykład teorii wf dla niespecjalistów).

Wychowanie fizyczne (wprowadzenie do teorii wychowania fizycznego). (W:) *Pedagogika, podręcznik dla kandydatów na nauczycieli.* Pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1970, PWN; następne wydania: 1972, 1973,

1976; od wyd. V, zmienionego (1980) tytuł rozdziału: *Wychowanie fizyczne (z uwzględnieniem wychowania zdrowotnego)*, toż w dalszych edycjach, do VII, 1985, tom 2, s. 576–620.

Czym jest, a czym może być wychowanie fizyczne. Nowa Szkoła 1971, nr 11, s. 7–10.

Nowoczesność w wychowaniu fizycznym. Kultura Fizyczna 1972, nr 2, s. 50–52; toż w materiałach z konferencji naukowej PTNKF i PTH z 1971 roku: *Nowoczesność w wychowaniu fizycznym dzieci i młodzieży.* Warszawa 1974, Sport i Turystyka, s. 16–21.

(Współautor: Krzysztof Zuchora): *Cele kształcenia i wychowania fizycznego oraz zdrowotnego.* Kultura Fizyczna 1975, nr 4, s. 146–149.

O niektórych obowiązkach teorii wychowania fizycznego w świetle doktryn i stereotypów. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1977, nr 2, s. 30–33.

L'intégration de l'éducation physique dans le système général d'éducation. Bulletin FIEP, Paris 1978, vol. 48, no 3, s. 30–31.

Od ćwiczeń cielesnych do kultury fizycznej. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1980, nr 9, s. 341–344.

Rozwój teorii wychowania fizycznego w Polsce. Roczniki Naukowe AWF, Warszawa 1989, tom 30, s. 67–73. (ref. na sesji w AWF w Warszawie w 1980 r., w stulecie urodzin Zygmunta Gilewicza).

O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego. Próba ujęcia komplementarnego. Wychowanie Fizyczne i Sport 1989, nr 2, s. 3–30. Toż ★ Wyd. Skrypt. AWF, nr 106, Kraków 1990.

Wychowanie fizyczne w świetle andragogiki, czyli o pewnej luce w konstrukcie kultury fizycznej. (W:) *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej.* Pod red. Z. Żukowskiej, Warszawa 1993, AWF.

TEORIA W SŁUŻBIE METODYKI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Próba rewizji metodyki wychowania fizycznego. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1961, nr 7, s. 5–9.

W sprawie systemu wychowania fizycznego. Nowa Szkoła 1965, nr 11, s. 1–3.

(Współautor: Ludwik Denisiuk): *Tradycjonalizm i postęp w szkolnym wychowaniu fizycznym.* Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1971, nr 5, s. 1–6.

★ (Pomysł, pierwsza faza redakcji, współautorstwo): *Proces wychowania fizycznego*. Pod red. M. Krawczyka i T. Ciecierskiej-Szabuniewicz. Warszawa 1972, PZWS.

Projekt cyklu poradników wychowania fizycznego dla młodzieży szkolnej. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1972, nr 6, s. 4–5.

Teoria wychowania fizycznego w służbie praktyki. (W:) *Współczesne tendencje rozwoju metodyki i metod wychowania fizycznego*. Pod red. S. Strzyżewskiego. Katowice 1981, AWF.

Warsztat — zwierciadło doktryn i procedur (ref. wygł. w Białej Podlaskiej w 1982 r. na konferencji naukowej: Warsztat pracy nauczyciela wf). Kultura Fizyczna 1982, nr 7–8, s. 1–3.

★ (Red. i wstęp) *Lekcja wychowania fizycznego*. Kielce 1985, WSP i PTNKF.

★ (Red. i wstęp) *Lekcja wychowania fizycznego*. Seria druga. Kielce 1986, WSP i PTNKF.

Wychowanie fizyczne pośród przedmiotów szkolnych. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne 1989, nr 5–6, s. 154–155.

U źródeł metodyki. (W:) *Metodyka wychowania fizycznego*. Pod red. T. Maszczaka. Warszawa 1991, AWF, s. 11–29, toż: Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne 1992, nr 2, s. 40–48.

ZDROWIE – PEDAGOGIKA ZDROWIA

A Retrospekcja

A_1 Studia źródłowe, monografie historyczne

Z dziejów warszawskiego ruchu higienicznego. Instytut Lenvala. Wychowanie Fizyczne i Sport 1960, nr 3, 345–392.

★ *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego (1864–1914)*. Wrocław 1964, Monografie Pedagogiczne t. 12, Ossolineum.

Mogiły lekarskie na cmentarzach warszawskich. Materiały do polskiej biografii lekarskiej. Archiwum Historii Medycyny 1966, t. 29, z. 4, s. 433–462 (pełna kwerenda in situ).

Początki higieny szkolnej i wychowania zdrowotnego. (W:) *Historia wychowania*. Pod red. Ł. Kurdybachy. Warszawa 1967, PWN, t. 2, s. 728–739.

Etapy rozwoju oświaty zdrowotnej w Polsce. (W:) *Oświata zdrowotna.* Pod red. H. Wentlandtowej. Warszawa 1976, PZWL.

Aleksander Landy i jego dzieło — przeoczony wzorzec pedagogiki, której szukamy. Kwartalnik Kieleckiego Towarzystwa Naukowego 1982, nr 2–3, s. 97–106.

Wychowanie zdrowotne, przegląd historyczny. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1983, nr 4, s. 127–131.

Z dziejów oświaty zdrowotnej. Część I. *Garść refleksji.* Część II. *Garść faktów.* Walka z gruźlicą i chorobami płuc, 1985, nr 3 i 4.

Dzieje higieny szkolnej w Polsce do roku 1939. Fakty – problemy – zwiastuny. Wychowanie Fizyczne i Sport 1991, nr 2, s. 49–68.

Geneza i rozwój miesięcznika „Zdrowie" w dobie niewoli narodowej, 1885–1918. Zdrowie Publiczne 1965, nr 10, s. 447–448.

Czasopismo „Zdrowie" jako promotor oświaty zdrowotnej. Zdrowie Publiczne 1985, nr 5–6, s. 211–226.

Poczet naczelnych redaktorów (czasopisma „Zdrowie"). Zdrowie Publiczne 1985, nr 5–6, s. 277–289.

Geneza i rozwój Towarzysta Higienicznego w latach 1898–1939. Problemy Higieny 1979, nr 10.

Kronika społecznego ruchu na rzecz zdrowia publicznego w Polsce, 1864–1939. Problemy Higieny 1979, nr 10.

★ *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia — biografia — topografia.* Tom 1. *Czas niewoli.* Problemy Higieny 1986, nr 1.

★ *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego.* Tom 2. *Między wojnami.* Problemy Higieny, Warszawa 1991, nr 35.

A_2 Cykl biograficzny

★ *W służbie Hygei i Syreny. Życie i dzieło doktora Józefa Polaka.* Warszawa 1970, PZWL.

★ *Nauczyciel zdrowia, życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego.* Warszawa 1972, Nasza Księgarnia.

★ *Siedem pasji doktora Dobrzyckiego.* Warszawa 1974, PZWL.

★ *Wysoko jak król Zygmunt. Życie i dzieło doktora Stanisława Markiewicza.* Warszawa 1977, PZWL.

★ *Aleksander Landy. Życie i dzieło. Lekcja pedagogiki i medycyny przyszłości.* Warszawa 1982, PWN.

B Współczesność i projektowanie

Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1965, nr 3, s. 18–27 (proklamacja i ukonstytuowanie tej dyscypliny w Polsce).

(Współautor: Genowefa Demelowa): *Uwagi o przedszkolach wiodących w zakresie zdrowia.* Wychowanie Przedszkolne 1967, nr 3, s. 97–103.

Elementy teorii wychowania zdrowotnego. Nowa Szkoła 1968, nr 4, s. 15–19.

★ *O wychowaniu zdrowotnym.* Warszawa 1968, PZWS, (pierwsza – w rodzimej literaturze – monografia).

Koncepcja i modele wychowania zdrowotnego. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1979, nr 5, s. 159–162.

Zdrowie, studium teoretyczne. Roczniki Naukowe AWF, Warszawa 1979, tom 24, s. 23–39 (zeszyt jubileuszowy).

Wychowanie zdrowotne i jego związki z wychowaniem fizycznym. (W:) I Kongres Naukowy Kultury Fizycznej i Sportu, Poznań 1979. Materiały i dokumenty, Warszawa 1981, GKKFiS, s. 51–57.

★ *Pedagogika zdrowia.* Warszawa 1980, WSiP, (monografia).

(Współautor: Halina Szwarc): *La santé et l'éducation; Health and Education.* (W:) *Les rapports du Congres de l'Assotiation Intérnationale des Universités du Troisième Age 1987.* Warszawa 1988. Nakł. Centrum Med. Kształcenia Podyplomowego.

O własne drogi w wychowaniu zdrowotnym. Kultura Fizyczna 1990, nr 7–8, s. 22–26.

Kultura fizyczna w aspekcie zdrowia (ref. na sesji PAN w Jabłonnie). (W:) *Człowiek – środowisko – zdrowie.* Pod red. J. Kopczyńskiego i A. Sicińskiego. Wrocław 1990, Ossolineum, s. 407–412.

Wychowanie zdrowotne, geneza, rozwój, stan posiadania, perspektywy. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne 1992, nr 1, s. 4–8.

Zdrowie – kultura – wychowanie; wstępne rozeznanie relacji. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne 1992, nr 4, s. 112–114.

Wychowanie zdrowotne. (W:) *Kultura fizyczna.* Pod red. Z. Krawczyka. Tom w serii Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku. Opr. w Instytucie Kultury w Warszawie, wyd. „Wiedza o Kulturze", Wrocław (tom skompletowany, czeka na wydanie).

C Raporty za kolejne dekady

(Współautorzy: Edward Mazurkiewicz i Hanna Wentlandtowa): *Pedagogika zdrowia. Oświata zdrowotna.* (W:) *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych.* Pod red. W. Okonia. Warszawa 1976, PWN, s. 253–261.

Losy pedagogiki zdrowia w ostatniej dekadzie (1974–1983). (W:) *O sytuacji w naukach pedagogicznych.* Wrocław 1985, Ossolineum, Monografie Pedagogiczne, t. 49,s. 305–315.

PEDEUTOLOGIA, STRUKTURA STUDIÓW

Pochwała Uczelni. Kultura Fizyczna 1958, nr 6, s. 395–405.

★ *Propedeutyka wychowania fizycznego; Wstęp do studiów.* Warszawa 1965, Sport i Turystyka (książka dla maturzystów; lektura przed studiami).

O strukturze studiów. Rocznik Naukowy WSWF, Kraków 1968, t. 6, s. 7–13.

Przedmiot kierunkowy w planach studiów. Życie Szkoły Wyższej 1969, nr 12, s. 78–81.

Zbudujmy AWF na Bielanach, czyli o propedeutyce wychowania fiycznego. Kultura Fizyczna 1976, nr 12, s. 558–559.

W sprawie historii kultury fizycznej. Wychowanie Fizyczne i Sport 1987, nr 2. s. 77–84.

KRYTYKA I SATYRA NAUKOWA

O potrzebie krytyki. Kultura Fizyczna 1967, nr 12, s. 569–571.

Pol Anonim (pseudonim): *O wrażliwości.* Kultura Fizyczna 1969, nr 1, s. 39–40.

Pol Anonim: *O recenzjach i recenzentach.* Kultura Fizyczna 1969, nr 3, s. 137–138.

Pol Anonim: *Wybacz nam mistrzu Jędrzeju!* Kultura Fizyczna 1969, nr 4, s. 185–186.

Pol Anonim: *O receptach na doktorat i manieryzmie w nauce.* Kultura Fizyczna 1969, nr 11, s. 538–539.

(Anonimowo) *Prima Aprilis. Wesele w Lutczy. Obrazek sceniczny w 3 aktach z epilogiem.* Kultura Fizyczna 1970, nr 4, s. 81.

Pol Anonim: *Szwagrowie kultury fizycznej.* Kultura Fizyczna 1970, nr 7, s. 327–329.

Pol Anonim: *Straszni mieszczanie.* Kultura Fizyczna 1970, nr 8, s. 373–374.

Pol Anonim: *Polemika z prof. K. Bogdańskim.* Kultura Fizyczna 1970, nr 10, s. 472–473.

Kryptonim 00000: *Wokół Pola Anonima.* Kultura Fizyczna 1971, nr 5, s. 231.

Kryptonim 12040: *Czuwać musi żołnierz.* Kultura Fizyczna 1971, nr 5, s. 231.

O dobrej robocie, o szkole naukowej i o trzech co najmniej funkcjach historii (na marginesie książki Ryszarda Wroczyńskiego). Kultura Fizyczna 1971, nr 12, s. 564–565.

Jakiej krytyki nam trzeba? Kultura Fizyczna 1972, nr 1, s. 40–41.

★ *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej.* Warszawa 1973, Sport i Turystyka.

Kłopoty z ciałem. Życie Literackie 1976, nr 41, s. 12.

REHABILITACJA – KOREKTYWA – ORTOPEDIA

(Współautor: Maria Muller): *Wyniki leczenia zachowawczego bocznych skrzywień kręgosłupa.* Chirurgia Narządów Ruchu i Ortopedia Polska 1957, nr 2, s. 211–213.

(Współautor: Lidia Wolska): *Z badań nad teczką i tornistrem szkolnym.* Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1961, nr 8, s. 16–21.

★ (Red. i współautorstwo): *Konwencje terminologiczne* (W:) *Z zagadnień gimnastyki korektywnej (TKKF)*. Warszawa 1962, Sport i Turystyka, s. 9–12.

Wywiad z Elżbietą Rudnicką. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna, nr 6, s. 32–33.

Rec. książki Stefana Bąka: *Postawa ciała, jej wady i leczenie*. Warszawa 1965, PZWL, (W:) Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1966, nr 4, s. 24–26.

★ (Współautor: Maria Muller): *Trzymaj się prosto! O gimnastyce korekcyjnej*. Warszawa 1967, PZWL, II wyd. 1972. Toż: edycja japońska. Tokyo 1978, Wyd. Budo-sha.

(Współautor: Maria Muller): *Kręgosłupy leworęcznych (Scoliosis inversa)*. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1968, nr 9, s. 24–28.

(Współautor: Maria Kutzner-Kozińska): *O pełny zakres i współczesną treść kompensacji i korektywy w procesie wychowania fizycznego*. (ref. na konf. nauk. PTNKF w Krakowie 1974). Kultura Fizyczna 1975, nr 5, s. 196–199. Toż: *Korektywa i kompensacja w rozwoju młodzieży szkolnej*. Pod. red. T. Maszczaka i R. Trześniowskiego. Warszawa 1977, Sport i Turystyka, s. 16–23.

Przedmowa do II wydania książki Marii Kutzner-Kozińskiej: *Korekcja wad postawy*. Warszawa 1986, WSiP.

Rehabilitacja z półdystansu. Garść okolicznościowych refleksji. Postępy Rehabilitacji, tom 1, 1987, nr 1, s. 9–13.

VARIA

(Współautor: Wiesław Sikora): *Z badań nad (a)symetrią funkcjonalną. Zagadnienie boczności*. Kultura Fizyczna 1956, nr 2, s. 76–88 („sztuczka" w tytule konieczna, ponieważ red. zniekształciła główne słowo tytułu).

Wychowanie fizyczne. (W:) *Higiena szkolna*. Pod red. M. Kacprzaka. Warszawa 1958, PZWL.

Kilka liczb i uwag dotyczących mowy i głosu dzieci szkolnych. Życie Szkoły 1959, nr 2, s. 9–19. (Statystyka logopedyczna na dużym materiale badań własnych, uznana przez specjalistów za metodologicznie wzorową).

★ (Red. nauk. i przedmowa: M. A. Minkiewicz, R. G. Soroczek, Z. S. Uwarowa): *Ćwiczenia fizyczne małych dzieci*. Warszawa 1960, PZWL.

W sprawie klasyfikacji wychowania. Kwartalnik Pedagogiczny 1960, nr 1, s. 119–130.

★ (Opracowanie): *Instytut Naukowy Kultury Fizycznej w Warszawie. Struktura i działalność w pierwszym X-leciu 1953–1963*. Warszawa 1964, PWN, suplement do kwartalnika Wychowanie Fizyczne i Sport 1964, nr 1. Toż: wersja anglojęzyczna.

★ (Redaktor tomu): *Instytut Naukowy Kultury Fizycznej (1953–1967)* (wypełnia cały zeszyt). Wychowanie Fizyczne i Sport 1968, tom 12, nr 4.

(Współautor: Stefan Pilicz): *Rozwój i sprawność młodzieży akademickiej. Przekroje porównawcze 1954–1964*. Wychowanie Fizyczne i Sport 1966, nr 2, s. 39–47.

(Współautor: Stefan Wołoszyn): *Mechanizmy dezintegracji i reintegracji w pedagogice na przykładzie wychowania fizycznego* (ref. na Światowym Kongresie Pedagogicznym, 1969). Ruch Pedagogiczny, nr 1, s. 40–45.

★ (Przewodn. zespołu red.) *Sesja Naukowa 25-lecia Kultury Fizycznej w PRL* (cztery tomy). Warszawa 1970, GKKFiT.

(Współautorzy: Halina Gniewkowska i Stanisława Moliere): *Dorobek naukowy i perspektywy przedszkolnego wychowania fizycznego*. (W:) *Sesja naukowa 25-lecia kultury fizycznej w PRL*, tom 2, Warszawa 1970, GKKFiT, s. 102–120.

(Współautor: *Stefan Pilicz): Wychowanie fizyczne w szkołach wyższych* (W:) *Sesja naukowa 25-lecia kultury fizycznej w PRL*, tom 2, Warszawa 1970, GKKFiT.

(Współautor: Włodzimierz Humen): *Współczesne antynomie rekreacji fizycznej*. (W:) *Sesja naukowa 25-lecia kultury fizycznej w PRL*, tom 4, Warszawa 1970, wyd. GKKFiT.

★ (Współautor: Włodzimierz Humen): *Wprowadzenie do rekreacji fizycznej*. Warszawa 1970, Sport i Turystyka (pierwsza monografia w literaturze polskiej).

Uciec od siebie, aby znów być sobą (o rekreacji kobiet). (W:) *Sport niejedno ma imię*. Pod red. K. Zuchory. Warszawa 1976, Sport i Turystyka, s. 136–142.

(Współautorzy Ryszard Wroczyński i inni): *Nauka o kulturze fizycznej. Stan i perpektywy rozwoju*. (W:) *II Kongres Nauki Polskiej. Materiały i dokumenty*. Warszawa 1974, tom. 2, cz. 3, s. 461–466. Toż: Kultura Fizyczna 1973, nr 6.

Głos w dyskusji na II Kongresie Nauki Polskiej. Kultura Fizyczna 1973, nr 8, s. 339.

(Gł. autor, red. i referent) *Rozwój nauk o kulturze fizycznej* (ref. na III Kongres Nauki Polskiej, 1985, przedstawiony również w materiałach II Kongresu Naukowego Kultury Fizycznej w Gdańsku, 1986. (W:) *II Kongres Naukowy Kultury Fizycznej.* Warszawa 1987. AWF.

Rozwój nauk o kulturze fizycznej. Kultura Fizyczna 1986, nr 9–10, s. 7–9 (wersja autorska – glosa – wygłoszona na II Kongresie Naukowym Kultury Fizycznej w Gdańsku 1986 – zamiast referatu jw. – a pominięta w publ. materiałów tegoż Kongresu).

Słowo wstępne do książki Krzysztofa Zuchory: *Wychowanie fizyczne naszych dni,* Warszawa 1974, Sport i Turystyka, s. 9–11.

Axiological Orientation in Spheres related to Man's Somatic Traits. Scientific Yearbook. Academy of Physical Education in Warsaw 1987, vol. 1, s. 5–17.

Toż wersja polskojęzyczna:

Orientacja aksjologiczna w dziedzinach dotyczących somatyki człowieka. (W:) *Filozofia kultury fizycznej, koncepcje i problemy,* tom. I. Pod red. Z. Krawczyka i J. Kosiewicza, Warszawa 1990, AWF.

DODATEK
BIBLIOGRAFIA PRZEDMIOTOWA
(czyli literatura o autorze – wybrane pozycje)

Dworak A.: *W kręgu pasji prof. Macieja Demela.* Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1980, nr 8, s. 299–301.

Okoń W.: *Słownik pedagogiczny,* wyd. V, Warszawa 1992, PWN, s. 40.

Przewęda R.: *Dorobek teorii wychowania fizycznego i wychowania zdrowotnego...* (W:) Roczniki Naukowe AWF, Warszawa 1989, tom 32, s. 37–40.

Pawlak A.: *Kto jest kim '88,* Kraków 1988, AWF, s. 35–40.

Woynarowska B.: *Zasłużeni dla rozwoju higieny, medycyny szkolnej i wychowania zdrowotnego w Polsce.* Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne 1989, nr. 5–6, s. XLV.

(nota nie obejmuje dorobku w zakresie kultury fizycznej).

Opracowała: E. Budkiewicz

CZĘŚĆ III

Krótkie wypisy z prac Prof. Macieja Demela

1. Fascynacje, Mistrzowie

(...) Leży w naszej naturze i zwyczaju, że chwaląc klasyków, rzadko ich czytamy. W stosunku do pracy Śniadeckiego, byłby to błąd niewybaczalny, nie tylko dlatego, że nas nie znudzi, ale też dlatego, że może nas wiele nauczyć. Uczy nas więc Śniadecki, że walki o zdrowie publiczne sami lekarze nie wygrają. Dlatego właśnie kierował swój głos do „matek troskliwych i mistrzów rozsądnych".

(„Archiwum Historii Medycyny" 1969, 32, 1, s. 68.)

(...) Niezależnie od tego jak zaszeregują Śniadeckiego uczeni egzegeci, czy ustawią go na drodze głównej, równoległej, czy nawet zamkniętej, dzieło jego nadal będzie fascynować, tych — oczywiście — którzy obcować z nim zechcą. A warto obcować, gdyż jest to arcydzieło skrzące się myślą najwyższego lotu, przepysznym językiem i dowcipem. Jest też wzorem erudycji i naukowej rzetelności. (...)

Skromny rozmiarami i zamysłem traktat Śniadeckiego obrastał z biegiem lat ogromną literaturą. Fascynował ludzi wybitnych. (...)

Nasuwa się pytanie, jakie są powody tej fascynacji, a także zdumiewającej trwałości rozprawy. Odpowiedzi na to szukać należy zarówno w jej pomnikowym charakterze, jak też w nie wyczerpanej ciągle mocy inspiracyjnej. I rzeczywiście, tak właśnie — jakby dwojako — odbiera się tekst tego dzieła. Z jednej bowiem strony jest to szacowne źródło historyczne, zabytek mądrości ubiegłych pokoleń, a także przepysznej, jędrnej i celnej polszczyzny. Tak czytając poddajemy się fali wywodów, urokowi słowa, elegancji kompozycyjnej, smakujemy dowcip, wyławiamy aforyzmy. Dla konesera jest to wielka przygoda, intelektualna i emocjonalna zarazem. Nie zastąpi jej żadna papka komentatorska ani cytaty wypreparowane z żywej tkanki oryginału.

Z drugiej zaś strony — czytając — trudno zawiesić własną aktywność, uwolnić się od wtrętów myśli, która każdą kwestię rozgryza ahistorycz-

nie, łapczywa na zysk doraźny. W tej sytuacji klasyk zejść musi z cokołu, wezwany do partnerskiego dialogu. Śniadecki nadaje się do tego znakomicie. Rozprawa jego aż gęsta jest od problemów, którymi żyje nasza współczesność, co więcej — z głębi tekstu wyłaniają się wciąż nowe. (...)

(Wstęp do: J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Kraków 1990, s. VI, XIX i XXIII.)

(...) Jordan ma swoje miejsce w historii medycyny, a także — bardzo wybitne — w dziejach wychowania, zwłaszcza wychowania fizycznego. (...)

Nazwisko Jordana na zawsze zrosło się z głównym dziełem jego życia, z placówką — arcydziełem, jaką był — a po części i jest — Park jego imienia, założony w 1888 roku, a uruchomiony w następnym. Na obszernym trójkącie, oddzielonym od Błoń korytem Rudawy, powstały liczne boiska i place gier, pawilony, a wszystko to wśród pięknie skomponowanej zieleni.

Park gromadził uczniów szkół krakowskich, a w dni świąteczne — młodzież rzemieślniczą. (...) Wychowaniu fizycznemu służyły zabawy i gry ruchowe łącznie z takimi nowościami jak piłka nożna i tenis. Prowadzono też zabawy i sporty zimowe (ślizgawka). Zajęciami kierowali kwalifikowani instruktorzy, wśród nich lekarze i studenci. Założyciel Parku lubił osobiście włączać się do zabaw, a szczególnie do gier sportowych. W tym zakresie tj. wychowania fizycznego Jordan był rzeczywistym pionierem nowoczesności, jeżeli się zważy, że on właśnie wyprowadził uczniów w plener z dusznych sal, zapoczątkował ruch boiskowy. Wychowaniu higienicznemu służyły kąpiele natryskowe (obowiązkowe) oraz dożywianie (nawyk picia mleka). Wychowaniu politechnicznemu — różnorakie pracownie, a także zajęcia ogrodnicze. Wychowaniu estetycznemu — deklamacje, śpiewy chóralne, muzyka i plastyka. (...) Nie wolno też pominąć tego faktu, że Jordan zapraszał na wakacje młodzież polską z zagranicy narażoną na wynarodowienie. Dzieci te zakwaterowane były na terenie Parku, korzystały z jego wszelkich atrakcji, a przede wszystkim uczyły się polskości zwiedzając Kraków i obcując z rodakami.

Należy dodać i to jeszcze, że zajęcia w Parku były bezpłatne, a liczba dzieci imponująca: około 2 tysiące dziennie, w tym kilkaset dziewcząt. Ruch więc panował tu niemały. W 15-lecie Parku założyciel szacował łączną liczbę młodzieży, która przeszła przez tę instytucję na co najmniej 50 tysięcy. (...)

(*Księga tradycji PTH*, tom I, „Problemy Higieny" 1986, nr 1, s. 151, 153, 154.)

(...) W świetle źródłowych studiów Park Krakowski jawi się jako zwiastun szeroko zakrojonej kampanii o zdrowie, o zdrowe wychowanie i wychowanie do zdrowia, kampanii wszczętej właśnie przez Jordana. W roku 1888 kolejny Zjazd Lekarzy i Przyrodników Polskich odbywający się we Lwowie uchwala przez aklamację wniosek „o naglącej potrzebie zakładania towarzystw higienicznych". Na ten to apel pierwszy staje Jordan. Już w roku następnym pod jego wodzą zawiązuje się w Krakowie Towarzystwo Opieki Zdrowia, a prywatnym sumptem Doktora ukazuje się organ prasowy „Przewodnik Higieniczny". Pośród założycieli stowarzyszenia figurują ówczesne tuzy naukowe, a trzon roboczy stanowią lekarze — społecznicy, nauczycielstwo i kler. Program obejmuje całokształt prac nad zdrowiem publicznym. W sposób zgoła nowoczesny chwyta triadę uwarunkowań: środowisko — instytucje — świadomość społeczną. Park Krakowski, aczkolwiek autonomiczny, jest tego ruchu opoką, sięga bowiem do fundamentu, jest kuźnią postaw i nawyków młodego pokolenia. Sprawił to geniusz Jordana, który od razu nacisnął najważniejszy klawisz. Jest to niezwykła cecha tych lekarzy (jak Korczak, Piasecki, Landy), których myśl wybiegać umiała poza terapię i profilaktykę — w rejony edukacji. Wychowanie bowiem, nie naruszając pryncypiów medycyny, można rozumieć w kategoriach zdrowia: cielesnego, psychicznego i społecznego czyli moralnego. Nawet wychowanie patriotyczne, korona Jordanowego programu, mieści się w tym systemie pojęć. (...)

(*O treści i zakresie Jordanowego przesłania*, „Kultura Fizyczna" 1989, nr 3–4, s. 4.)

(...) Prof. Gilewicz szczególnie silnie odczuwał tragizm sytuacji w obrębie nauk o wychowaniu fizycznym, gdzie wyraźnie zarysowały się dwa przeciwstawne obozy: obóz przyrodników i obóz humanistów. Dlatego z dużym niepokojem śledził tendencję do socjologizacji, czy też biologizacji wychowania fizycznego, widząc w tym rażącą jednostronność. Wziąwszy na siebie trudną i niewdzięczną rolę mediatora, narażał się nierzadko na krytykę z obu stron, których przedstawiciele nie mogli lub nie chcieli zrozumieć, że jako teoretyk wychowania fizycznego, nie może się on zadeklarować ani jako „czysty przyrodnik", ani jako „czysty humanista". (...)

Czym jest bowiem osobowość bez osoby, jak można wychować pełnego człowieka bez ukształtowania jego materialnego substratu, jego motoryczności i zmysłów, które są narzędziem poznania? Dlaczego pojęcie „dobrze wychowanego człowieka" zwężono do sfery intelektualnej i moralnej? (...)

Dziecko można dzielić na części tylko dla celów poznawczych.

Natomiast tam gdzie chodzi o działanie wychowawcze, potrzebna jest synteza, gdyż wszystkie zjawiska dotyczące człowieka mają złożony, kompleksowy charakter. (...) Najbardziej głęboka, ale jednostronna wiedza, na nic się tu nie zda. Nauczyciel musi swobodnie panować nad całością procesu, którym ma pokierować. (...)

Ze światem sportowym znajdował wspólny język tylko wówczas, gdy mowa była o człowieku, jako o celu działania, nie zaś narzędziu do produkcji rekordów. Albowiem według Prof. Gilewicza — sport służyć ma człowiekowi, nie zaś człowiek — sportowi. (...)

(*Nad teorią Zygmunta Gilewicza*, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna" 1960, nr 12, s. 9, 10, 12, 14.)

2. Teoria wychowania fizycznego

(...) Ciało można pielęgnować, można je kształtować, hartować i usprawniać, można na nim dokonywać wielu innych zabiegów, ale nie można go wychowywać. Wychowanie jest bowiem procesem społecznym i odnosi się do osobowości; ciało — jako materia — jest na to ślepe i głuche. (...)

Otóż wychowanie zdrowotne i wychowanie fizyczne pozostaną na peryferiach pedagogiki tak długo, dopóki będą swe cele adresować wprost do ciała. W ten sposób możemy tylko ćwiczyć, kształtować czy hartować, ale nie będzie to jeszcze wychowanie. Równie dobrze można te zabiegi odnieść do człowieka, jak do zwierzęcia. Dziedziny te stają się wychowaniem tylko i dopiero, gdy odniesiemy je do osobowości wychowanka; do jego woli, świadomości, emocji, gdy będzie on rozumiał, umiał i chciał pracować nad swoim ciałem. Dopiero osobowość nastawiona na sprawy ciała i zdrowia umożliwia samokształcenie i samowychowanie, co właśnie jest naszym celem. (...)

[*Wychowanie fizyczne* (z uwzględnieniem wychowania zdrowotnego), W: *Pedagogika*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1982, s. 616—617.]

(...) Otóż spedagogizować naszą pracę znaczy tyle, co przepuścić cele specyficzne, dotyczące ciała, przez filtr osobowości, a więc przez świadomość, wolę, sferę emocjonalną, poprzez postawy i obyczaj. Dzięki temu wychowanie fizyczne wpisane zostało w całą osobowość ucznia. Jest obecne — mówiąc patetycznie — w jego głowie i sercu, a wtórnie trafia do jego mięśni. Wychowanie fizyczne nie jest już zbiorem ćwiczeń do odwzorowywania, lecz dyscypliną, która — zgodnie z zasadą szkoły zreformowanej — uczy jak się uczyć, co w odniesieniu do jej specyfiki znaczy: uczyć, jak stać się panem własnego ciała, wdrażać do ustawicznej pracy nad sobą, która kojarzy radość z obowiązkiem, zabawę z samodoskonaleniem indywidualnym i społecznym. Efektów tak pojętego wychowania fizycznego nie wolno — w pierwszej instancji — wyrażać w języku biologii, lecz w kategoriach pedagogicznych, wspólnych dla całego procesu wychowania, a więc w kategoriach

wiadomości, umiejętności, postaw, nawyków itd. Dopiero dzięki nim i poprzez nie — w drugiej już instancji — dochodzi do realizacji celów swoistych takich jak postawa ciała, poziom i struktura cech motorycznych, wydolność itd. (...)

W świetle tej nowej teorii, wychowanie fizyczne staje się rzeczywiście wychowaniem, gdyż — powtórzmy to raz jeszcze — odnosi się do osobowości, a równocześnie zachowuje swą specyfikę i rację istnienia, ponieważ nastawia osobowość — intelekt, wolę, emocje, zachowania — właśnie na sferę somatyczną, na ciało funkcjonujące w świecie wartości humanistycznych, w kręgu kultury fizycznej. (...)

(*O niektórych obowiązkach teorii wychowania fizycznego w świetle doktryn i stereotypów*, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna" 1977, nr 2, s. 32.)

(...) Wielce przydatne okazało się wyrażenie Grzegorza Piramowicza: „wychowanie co do ciała, zdrowia i sił". (...) Odczytać je można na rzecz wersji pedagogicznej, a mianowicie: wychowanie człowieka w stosunku do spraw ciała.

Taka wykładnia wprowadza ład w teleologię wychowania fizycznego, ucina spory o cele swoiste i nieswoiste. Wszystko bowiem będzie swoiste, tj. odniesione do ciała. Wychowywać będziemy osobowość, lecz tę nastawimy na sprawy cielesne. Tak przeorientowane wychowanie fizyczne staje się — bez sofistyki — rzeczywistym wychowaniem. Opisana operacja teoretyczna, którą zawdzięczamy inspiracji Piramowicza, jest centralnym ogniwem naszego rozumowania, owym manewrem repedagogizacji. (...)

Godząc to, co osobowościowe, z tym co dosłownie cielesne, wersja ta utrzymuje równowagę między aktualizmem i prospekcją. Kształtując osobowość, formując przekonania, postawy, motywacje, pracujemy oczywiście na rzecz przyszłości wychowanka, wdrażamy go do autoedukacji, do ustawicznego kształcenia. I jest to niezmiernie ważne. Jak bowiem wskazują praktyczne plony — powszechny niemal rozbrat dorosłych z osobistą kulturą fizyczną — uczniowie nasi opuszczają szkołę niekiedy zdrowi i wyćwiczeni, nawet wysportowani, lecz nie wychowani co do ciała. (...)

(*O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1989, nr 3, s. 25—26.)

(...) Dawna teoria wf wiązała swoistość wychowania fizycznego jedynie z takimi kategoriami, jak umiejętności, sprawność, nawyki. Te kategorie

(uzupełnione jeszcze o wiedzę, wiadomości) pedagogika określa mianem dyspozycji instrumentalnych, a pracę nad nimi nazywa **kształceniem**. Nie jest to jeszcze wychowanie właściwe, lecz tylko wyposażenie ucznia w instrumenty o wątpliwej sile i trwałości. Wiedza może pozostać martwa, umiejętności można zaniedbać, nawyki mogą wygasnąć. Żeby wiedza owocowała czynem, umiejętności nie rdzewiały, nawyki nie wygasały, trzeba im stworzyć mocne oparcie w głębszych, **kierunkowych** dyspozycjach: przekonaniach, wartościach, postawach, motywacjach. Dopiero wejście w ten pokład osobowości jest wychowaniem w pełnym tego słowa znaczeniu.

Teoretycy starej szkoły zdawali sobie sprawę z pozacielesnych konsekwencji wychowania fizycznego, rozumieli, że dzieje się coś w sferach umysłu, woli, uczuć, ale — zapatrzeni w biologię — nie interesowali się tym bliżej, nie planowali tak skrupulatnie jak celów somatycznych, nie szacowali osiągnięć w tym zakresie. Sądzili bowiem, że są to efekty niespecyficzne, przygodne. Widzieli w nich świadczenia skierowane na rzecz innych dziedzin edukacji (umysłowej, estetycznej, moralnej) lub wręcz rozproszone w bezmiarze wychowania ogólnego. Nie wpisując na swój stan kierunkowych dyspozycji osobowości, wychowanie fizyczne samo wyłączyło się z pedagogiki, schodziło do roli środka wspomagającego wymienione przed chwilą inne, bezdyskusyjne dziedziny wychowania.

Współcześni teoretycy wf postawili pytanie: czy pozacielesne efekty uzyskiwane w toku procesu wf muszą się rozpraszać, czy nie można by ich wykorzystać dla specyficznych interesów wychowania fizycznego, programowo skupić w procesie wf, skierować na sprawy ciała? Bo przecież i rozum, i wola, i emocje tym celom mogą i powinny służyć. Czyż więc mamy być tak hojni, by wszystko co wychowawczo cenne porozdawać innym, a sobie zachować rolę biotechników? Inaczej mówiąc: postanowiono najwyższe kategorie osobowości, widziane dawniej obok procesu wf, wprowadzić w jego centrum stawiając je ponad cielesnym kształceniem. Wchodząc w tę sferę osobowości, opanowując ją dla własnych celów (choć nie skąpiąc i dla innych) przywracamy naszej dziedzinie charakter w pełni wychowawczy. Z tych względów cały ten manewr nazwano repedagogizacją.

Nowe ujęcie znosi dawny podział celów, ponieważ wszystkie teraz stają się swoiste, tzn. służyć będą ciału — zarówno dyspozycje instrumentalne, jak też dyspozycje kierunkowe, pozacielesne, lecz nastawione na sprawy ciała. Wprowadza natomiast podział nowy, a mianowicie na cele fizycznego kształcenia (tj. tych pierwszych dyspozycji) i cele fizycznego wychowania w sensie ściślejszym (tj. tych drugich dyspozycji). (...)

(*U źródeł metodyki*, W: *Metodyka wychowania fizycznego*, pod red. T. Maszczaka, Warszawa 1991, s. 22—23.)

(...) Zdumiewająca jest dziś dysproporcja między gorliwością, z jaką człowiek opanowuje przyrodę, a tą beztroską czy determinacją, z jaką pozostawia naturze samego siebie, swój rozwój, swoje zdrowie. Znaczenie, które człowiek przywiązuje do swego ciała, sylwetki, urody — pozostaje w rażącej sprzeczności ze wstydliwym przemilczaniem tych, jakże głęboko ludzkich spraw. Komiczna wreszcie jest ta hipokryzja, z jaką współczesny intelektualista chowa się za parawan piękna duchowego, deklaruje swoją bezcielesność, a nawet wyniosłą wzgardę dla wszystkiego, co w nim materialne.

My zaś przeciwnie, podkreślamy jedność człowieka, atakujemy koncepcję osobowości, która — w sposób niepokojący — traci kontakt z ciałem ludzkim. Walczymy na dwóch frontach: z abiologizmem w pedagogice i z biologizmem w wychowaniu fizycznym. Czynimy to w imię humanizmu, a więc pełnej koncepcji człowieka. (...)

(*Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa 1970, s. 10—11.)

(...) Wychowanie fizyczne — grawitujące ku sportowi — uwikłane jest w antynomie współczesnego sportu. Sport nie jest i nie może być jedynym (a choćby głównym) tworzywem powszechnej kultury fizycznej, a to z następujących powodów:

Po pierwsze — sport (mimo wszelkich deklaracji) jest z natury swej instytucją elitarną. Tam bowiem, gdzie jest selekcja, musi być eliminacja. Najbardziej nawet masowe imprezy sportowe zdążają do wyłonienia czołówki; z etapu na etap przerzedza się stadion, a zapełniają trybuny.

Po drugie — sport, dzięki standaryzacji, operuje skalą bezwzględną. Każdy przymierza się do rekordu, nie każdy jednak może go osiągnąć. Mistrzostwo „na miarę własną" nie zawsze jest uważane za sukces autentyczny. Nie można nim zaspokoić rozbudzonych ambicji jednostki, przeglądającej się w lustrze sportowych tabel. Ulokowanie wszelkich nadziei w mistrzostwie sportowym nosi w sobie zalążek frustracji. Na to ryzyko — siłą rzeczy — narażona jest olbrzymia większość. Toteż praca ucznia nad sobą powinna odbywać się w imię różnorakich, i to trwalszych motywów.

Po trzecie — hasła „sportu masowego" mocno już przyblakły. Dziś, gdy dysponujemy czułymi metodami diagnostycznymi i prognostycznymi, nie opłaca się już zarzucać tak wielkiej sieci selekcyjnej, aby wyłowić garstkę talentów. Wystarczy wybrać wybitnie uzdolnionych i otoczyć ich specjalną opieką. (...)

Po czwarte — nowoczesny, autentyczny sport nie mieści się w szkole. Wymaga on dziś dużych nakładów, wysoko kwalifikowanej kadry, kosztownego sprzętu i urządzeń. Gdybyśmy w szkole chcieli zaspokoić

zróżnicowane potrzeby i zamiłowania młodzieży, trzeba by dysponować całym teamem specjalistów i rozbudowaną bazą treningową. Poza tym (i tu znów kolizja między wyczynem a masowością), zintensyfikowany trening elity wypiera słabszych z sal, boisk, pływalni. (Zjawisko to potwierdzają sygnały ze szkół o tzw. klasach sportowych).

Wreszcie światowy sport, z jego bezpardonową walką o prymat i pogonią za rekordem (problemy dopingu, kaperownictwa, reżyserii zwycięstw i porażek), z jego ekonomicznymi sprzecznościami (kwestia pseudoamatorstwa) — stanowi rezerwuar nie tylko pozytywnych, ale i negatywnych wzorów: wychowawczych i zdrowotnych. Wzory te przenoszą się — siłą rzeczy — na sport młodzieżowy. (...)

(*Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Warszawa 1973, s. 35—36.)

3. Teoria w służbie metodyki wychowania fizycznego

(...) Między teorią i metodyką wf ustalił się pewien podział ról. Przyjmuje się, że teoria produkuje zdania orzekające, które — jako takie — obowiązuje kryterium **prawdziwości**. Dla drugiej, tj. metodyki, typowe mają być zdania dyrektywne, normy działania, te zaś podlegają ocenom **skuteczności**. Przyjęcie takiej umowy zakłada wzajemną, obustronną wymianę: od teorii ku metodyce drogą dedukcji, i odwrotnie — drogą indukcji. Pierwsze z tych informacji płyną od wiedzy ku jej zastosowaniom, drugie — od warsztatu (jako tworzywo empiryczne) do nowych uogólnień naruszających niekiedy dotychczasowe ustalenia teorii. Nietrudno zauważyć, że są to w istocie dwie strony tego samego medalu.

Wyłożony tu porządek stanowi schemat czysto akademicki. Życie skutecznie go zaciera, ponieważ przed nauczycielem stają problemy zarówno teoretyczne jak i praktyczne. Dobra, a tym bardziej mistrzowska robota wymaga i jasnej idei, i biegle opanowanego rzemiosła (kunsztu). Ten, kto nie wypracuje sobie spójnej, przejrzystej koncepcji, nieuchronnie popada w rutynę, grzęźnie w szczegółach, a środki przyjmuje za cele. Natomiast ten, kto dysponuje najlepszą nawet teorią, a zaniedba warsztatu pracy, nie osiągnie realnych jej rezultatów.

Typową wszakże sytuacją jest nierównowaga istniejąca między stanem posiadania teoretycznego i metodycznego. Ten pierwszy jest zwykle ubogi, mało wyrazisty i chaotyczny w porównaniu z drugim, który cechuje się większym ładem i stopniem konkretności. (...) Dlatego i w naszej profesji korzystny jest pewien dystans wobec roboczej codzienności i głębsza nad nią refleksja. Jeżeli nauczyciel pokornie zejdzie do roli przysłowiowego szewca, który pilnuje kopyta, sam się wyrzeknie praw suwerena, a pole myślenia i decyzji pozostawi rezerwistom, jeśli nie zupełnym dyletantom.

W wypracowaniu, czy choćby uświadomieniu własnej „filozofii" zawodu* pomocna jest teoria wf i na tym polega jej misja dydaktyczna. Rola zaś naukowa to odsłanianie korzeni, z których wyrasta metodyka

---

* Akcentujemy wyraz własnej, tj. samodzielnie zdobytej lub za swoją świadomie przyjętej, ponieważ narzucona lub wmówiona nie jest dobrą busolą postępowania.

wf, artykułowanie pryncypiów praktyki, a dalej — porządkowanie tego materiału, rozpoznawanie i projektowanie różnorakich koncepcji, wersji, doktryn, orientacji. (...)

(*U źródeł metodyki*, W: *Metodyka wychowania fizycznego*, pod red. T. Maszczaka, Warszawa 1991, s. 13—14.)

(...) Warsztat jest kategorią prakseologiczną, a więc domeną metodyków. Dla teoretyka jest o tyle interesujący, że zawsze odbija jakąś intencję, ta zaś — z kolei — stanowi pochodną jakiejś teorii, rzadko zresztą w pełni uświadomionej i wyartykułowanej. (Nie chodzi w tym przypadku o teorię w jej kształcie akademickim, raczej o to, co nazwać można indywidualną filozofią zawodu, profesjonalną busolą). (...)

To dobrze, że teoria wf wzywa do rewizji trywialnego, ubogiego pojmowania warsztatu jako sumy czy struktury urządzeń, sprzętu i przyborów. Rzecz w tym, aby — wzbogacając to pojęcie — w porę się zatrzymać, nie dopuścić do jego rozmycia. Pomocną, jak sądzę, będzie tu metoda kręgów ekscentrycznych. W samym centrum, powszechnie aprobowanym, pozostanie na pewno materia warsztatowa, a więc przestrzeń operacyjna oraz instrumentarium. Nie wzbudzi już zdziwienia ni oporu, że będą to nie tylko narzędzia służące wykonawczemu ogniwu procesu wf (w jego wszelkich funkcjach), lecz także te, które służą diagnostyce, rokowaniu, kontroli, a wreszcie nauczaniu, motywowaniu, inspiracji.

Tak pojęty warsztat wolno być może nieco poszerzyć, biorąc pod uwagę jego obudowę środowiskową, a więc jak mawiała Radlińska — pewne siły społeczne (np. tradycje) i — jak uczył Gilewicz — fizjograficzne (np. teren). Tymi siłami nauczyciel potrafi władać, a więc i wprząc je do swego warsztatu. Tak rozumiana „siła" jest tylko potencją; wykorzystana staje się narzędziem.

Naszkicowany wyżej rdzenny krąg znaczeniowy można też zdynamizować wpisując doń takie cechy funkcjonalne, jak program, metody i formy, a więc — najogólniej mówiąc — sposoby użycia wspomnianych narzędzi i sił. (...)

(*Warsztat — zwierciadło doktryn i procedur*, „Kultura Fizyczna" 1982, nr 7—9, s. 1.)

(...) Przebudowy i modernizacji wymaga również warsztat nauczyciela wf. Przezwyciężyć trzeba zwulgaryzowane rozumienie tego warsztatu jako sumy urządzeń sportowych, sprzętu i przyborów. Nowoczesny warsztat pracy nauczyciela wf obejmuje co najmniej cztery zbiory elementów:

— aparaturę diagnostyczno-kontrolną (w tym instrumentarium do badań morfologicznych i czynnościowych, zestaw testów motorycznych itd.). Nie chodzi przy tym o formalną nowoczesność tej aparatury: mogą to być narzędzia najprostsze — chodzi raczej o samą intencję i praktyczne stosowanie;
— materiały dla celów poradnictwa oraz do eksponowania profilów indywidualnych i grupowych (morfogramów, motogramów itd.), ważnych dla rodziców jako informacja oraz dla samych uczniów jako wskazówka i bodziec w procesie ich świadomej pracy nad sobą;
— pomoce dydaktyczne do nauczania higieny, somatologii oraz do prowadzenia ćwiczeń (płytoteka, filmy, slajdy, tablice itd.);
— obiekty sportowe, sprzęt i przybory, ze szczególnym uwzględnieniem pierwiastków nowatorstwa w zakresie budowy, konserwacji, magazynowania i użytkowania.

(*Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Warszawa 1973, s. 51—52.)

4. Zdrowie — pedagogika zdrowia

(...) Wychowanie zdrowotne czerpie z uformowanych wcześniej dyscyplin (jak medycyna, higiena, wychowanie fizyczne i in.) to wszystko, co wiąże się z uświadomieniem oraz z kształtowaniem i utrwalaniem postaw i zachowań, a także praktycznym nauczaniem stosownych umiejętności mających znaczenie dla zdrowia i rozwoju. Natomiast nie interesuje się tym, w czym nie można dopatrzeć się świadomości, aktywności lub współdziałania wychowanka, czyli tym, co nie kształci i nie wzbogaca jego osobowości.

Nie należą przeto do wychowania zdrowotnego te formy opieki, w których dziecko występuje jako bierny przedmiot, choćby służyły jego zdrowiu i bezpieczeństwu. (...)

Poza wspólnym polem higieny i wychowania zdrowotnego pozostają te działania, które — aczkolwiek służą zdrowiu i rozwojowi — nie wychowują człowieka. Nie dość jest odżywiać dziecko racjonalnie, trzeba je do tego wdrożyć. Nie dość wietrzyć i sprzątać pokój dziecka, trzeba je tego nauczyć, wzbudzać w nim potrzebę czystości i powietrza. Dopiero wówczas proste zabiegi higieniczne zyskują walor intencji wychowawczej. W tym dopiero miejscu higiena spotyka się z pedagogiką; kończy się opieka, a zaczyna wychowanie w ścisłym sensie. (...)

Lekarz, który bada dziecko, nie jest jeszcze nauczycielem zdrowia, choć może stać się nim, jeśli wejdzie z tym dzieckiem w kontakt pedagogiczny, jeśli cokolwiek mu wytłumaczy, czegoś nauczy, do czegoś zachęci, słowem — jeżeli w jakikolwiek sposób, w jakiejkolwiek mierze i w jakimkolwiek zakresie wzbogaci jego osobowość. (...)

Wychowanie zdrowotne jest integralną częścią składową kształtowania pełnej osobowości, a polega ono na: (1) wytwarzaniu nawyków bezpośrednio lub pośrednio związanych z ochroną i doskonaleniem zdrowia fizycznego i psychicznego; (2) wyrabianiu odpowiednich sprawności; (3) nastawieniu woli i kształtowaniu postaw umożliwiających stosowanie zasad higieny, skuteczną pielęgnację, zapobieganie chorobom i leczenie oraz (4) pobudzaniu pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia przez epizodyczne i systematyczne wzbogacanie i pogłębianie wiedzy o sobie, jak też o prawach rządzących zdrowiem publicznym. (...)

(*Pedagogika zdrowia*, Warszawa 1980, s. 67—69.)

(...) Jeśli głosimy priorytet „światopoglądu zdrowotnego", jeśli akcentujemy kulturę i osobowość, jeśli stawiamy intencje przed technikami, a to co ogólne przed tym co specyficzne, nie znaczy to, abyśmy włączali się w trywialne przetargi między humanistami i przyrodnikami, optując za pierwszymi. W wychowaniu zdrowotnym (tak jak w wychowaniu fizycznym) nie ma takiej alternatywy. Chodzi jedynie o precyzyjne rozróżnienie tego, co należy do biologii, od tego, co wolno już nazwać wychowaniem. W obydwu tych zakresach obowiązuje rzetelna wiedza i dobrze opanowane rzemiosło. Tak jak jednostronny humanista nie ma prawa dotykać biologii człowieka, tak jednostronny przyrodnik nie ma prawa dotykać jego osobowości (myślimy o działaniach profesjonalnych). Nie można więc z tego co powiedziano, wyciągać wniosku, że kompetencje przyrodnicze są nieważne lub drugorzędne. Są one konieczne, gdyż bez nich cała nadbudowa zawisłaby w próżni. Z drugiej zaś strony, bez owej nadbudowy nie ma mowy o wychowaniu. (...)

(*Wychowanie zdrowotne i jego związki z wychowaniem fizycznym*, W: *I Kongres Naukowy Kultury Fizycznej i Sportu*, Materiały i dokumenty, oprac. W. Nowacki, J. Tkaczyk, Warszawa 1981, s. 56—57.)

Wychowanie zdrowotne jest dzieckiem medycyny i pedagogiki. Zdanie to trzeba tutaj powtórzyć, gdyż będzie ono naszą myśl prowadzić.

Zacznijmy od stwierdzenia, że wychowanie zdrowotne stanowi konieczność medycyny. Od tego, czy mamy do czynienia z pacjentem ciemnym lub świadomym, biernym lub aktywnym — zależą, w niemałym stopniu, efekty profilaktyki, leczenia i rehabilitacji. Jest to dziś prawda oczywista. I gdyby nawet świat lekarski opierał się tej prawdzie, będzie rósł napór ze strony społeczeństwa, które coraz energiczniej domaga się praw partnerskich. „Pedagogizacja medycyny" jest zatem procesem nieuniknionym. Dlatego historia medycyny, obok głośnych odkrywców i wirtuozów sztuki lekarskiej, odnotowała i tych, którzy byli nauczycielami zdrowia. Ci bowiem również torowali drogę medycynie, choć dłużej musieli czekać na zrozumienie sensu ich wysiłków.

Wychowanie zdrowotne jest także koniecznością pedagogiki, i to co najmniej z dwóch względów. Najpierw dlatego, że zdrowie — jak to wyraził J. Śniadecki — stanowi fundament i warunek wychowania. Po wtóre zaś dlatego, że pedagogika dąży do objęcia swoim wpływem całej osobowości człowieka, nastawiając ją na wszystkie — bez wyjątku — sfery i aspekty życia. Jakakolwiek redukcja osobowości i jakakolwiek luka w programie wychowawczym obracają się przeciw pedagogice, zmniejszają skuteczność procesu wychowania i ograniczają jego efekty. Cóż dopiero, gdy chodzi o zdrowie, które stoi tak wysoko

w hierarchii wartości i od którego tyle zależy. „Umedycznienie pedagogiki" jest zatem procesem nieuniknionym i nieodwracalnym.

Obydwie te konieczności sprawiły, że myśl wychowawcza w medycynie i myśl o zdrowiu w pedagogice musiały się wreszcie spotkać. Z tej właśnie interakcji powstaje koncepcja wychowania zdrowotnego (a w teorii — pedagogiki zdrowia). Jej autorami na gruncie polskim są: ze strony pedagogicznej — Grzegorz Piramowicz; ze strony lekarskiej — Jędrzej Śniadecki. I to jest (co powtarzam z naciskiem) jedyna i w zasadzie pełna już koncepcja, którą można co najwyżej szlifować i uwspółcześniać, a trzeba stale przypominać.

(*Pedagogika zdrowia*, Warszawa 1980, s. 81—82.)

5. Pedeutologia, struktura studiów

(...) Pierwszy człon klamry nosi nazwę propedeutyki wf i realizowany jest na pierwszym semestrze studiów, drugi człon — o którym potem — na semestrze ostatnim.

Propedeutyka wf ma na celu wprowadzić studenta w świat zjawisk specyficznych dla naszego obszaru wiedzy oraz wyjaśnić sens wieloprzedmiotowej struktury studiów. Obejmuje ona kwestie, które łączą się z istotą studiów i przyszłej pracy, a także wzmacniają emocjonalną więź studenta z uczelnią, np. ewolucja zawodu, tradycje szkoły, wstęp do języka fachowego (terminologia), kodeks akademicki pisany i nie pisany, encyklopedia nauk o wychowaniu fizycznym.

Te i podobne im tematy są równocześnie tematem ćwiczeń w zakresie technologii studiowania. Celem tych ćwiczeń jest obniżenie progu pomiędzy szkołą średnią i wyższą. Obejmują one m. in. przysposobienie biblioteczne, metody pracy z książką i czasopismem, recepcję wykładu wraz z techniką notowania, metodykę przygotowania i wygłaszania referatów wraz z kulturą dyskusji, organizację czasu studenta i higienę pracy. Taka systematyczna zaprawa, z pewnością skuteczniejsza niż pouczenia przygodne lub pośpieszne „trzydniówki", przyczynia się do zamiany roku selekcyjnego w rok adaptacyjny.

Przejdźmy z kolei do drugiego członu klamry — do teorii wf na ostatnim semestrze. Jej zadaniem jest dokonać syntezy studiów w świetle potrzeb zawodu. Tak pojęta teoria wf (i każda inna) jest wyłącznie przedmiotem dydaktycznym, pozostającym w służbie uczelni i młodzieży. Zrozumienie jej właściwej roli wymaga przełamania pewnych stereotypów myślowych, które każą w każdym przedmiocie dopatrywać się dyscypliny naukowej, a w jej treści — masy erudycyjnej, którą należy egzekwować. Wychodzimy z założenia, że wartości absolwenta nie mierzy się sumą ocen z poszczególnych przedmiotów. Ktoś musi w nim zobaczyć i ocenić całego lekarza, całego pedagoga, całego inżyniera, sprawdzić umiejętność operowania wiedzą scaloną, sympozjonalną. Syntezy tej nie wolno narzucać, nie wolno jej „wykładać". Musi ona dokonać się siłami samego studenta pod kierunkiem wykładowcy. Jest to generalny rachunek z odbytych studiów, a równocześnie wiatyk uzbrajający na drogę życia (wskazówki dotyczące dokształcania i doskonalenia, pracy kulturalnej w środowisku, orientacji

specjalistycznej, pracy twórczej itp.). Dlatego metoda takiego seminarium i egzaminu daleko odbiega od utartych szablonów[1]. Jeśli uczelnia zaniedba tego obowiązku, jeśli nie pomoże studentowi w podsumowaniu studiów i wypuści w świat z dyplomem w ręku i chaosem w głowie, odrzuci on wiedzę jako nieprzydatny balast, a zawodu będzie się uczył metodą terminowania u starszych kolegów, często na uproszczonych wzorach, obciążonych pospolitą rutyną.

(*Przedmiot kierunkowy w planie studiów*, „Życie Szkoły Wyższej" 1969, nr 12, s. 80—81.)

(...) Szkoła wyższa to bardziej lub mniej spoisty zespół katedr i zakładów, a w nich specjaliści, od których — w chwilach reformy — wymaga się wysiłku przełamania postawy partykularnej, powrotu na pozycje neutralne. Pół biedy, jeśli wszyscy pochodzą z jednego pnia zawodowego; wówczas mają chociaż wspólny język macierzysty i względnie jasną wizję profilu absolwenta.

Autonomiczne prawa rozwoju nauki nie pozostają w idealnej syntonii z interesami kształcenia młodzieży studenckiej. Z biegiem lat bowiem każdy przedmiot, podsycany ambicją naukową, tworzy swoiste epicentrum z całą konstelacją przybudówek, koniecznych wprawdzie dla realizacji planów badawczych, mało jednak przydatnych dla celów kształcenia młodzieży. Mnogość tych zdecentralizowanych punktów odniesienia rozrywa jedność uczelni; powstaje konglomerat pozbawiony szkieletu, bezkształtna bryła gmachu noszącego ślady różnych epok i stylów.

Tego rodzaju instytucja może, co prawda, spełniać zadania naukowe, może nawet pełnić funkcje dydaktyczne wobec wyrobionego odbiorcy (np. szkolenie podyplomowe), przestaje być jednak przejrzysta dla nowicjusza, jakim jest student. Jeśli do tego rozgorzeje walka o rząd dusz, jeśli ten czy ów przedmiot nabierze przekonania o swej wyjątkowej misji lub wręcz zapanuje moda na tę czy ową wiedzę — obraz chaosu będzie pełny. Pozostaje wówczas naiwna wiara, że wychowania fizycznego można się

[1] W związku z tym wyłania się pytanie, komu powierzyć taki przedmiot. Otóż — mimo zwodniczej nazwy „teoria" — nie należy go powierzać teoretykom (zwłaszcza o wąskiej specjalności), gdyż ci nie umieją się uwolnić od akcentów specjalistycznych, ani tym bardziej przedstawicielom dyscyplin podstawowych i pomocniczych. Najstosowniejszy będzie doświadczony, wysokiej klasy „praktyk" (lekarz, prawnik, architekt itd.), który potrafi wprowadzić w studia (propedeutyka) i zamknąć je (teoria). Musi to być ktoś, kto uosabia wzór zawodowy właściwy kierunkowi studiów.

nauczyć porządkując w jakiś tajemniczy sposób tę wiedzę, którą reprezentuje mozaika przedmiotów. Od przeciętnego absolwenta oczekuje się syntezy, a więc tego, czego sami nie potrafimy dokonać. (...)

(*O strukturze studiów*, Rocznik Naukowy WSWF, Kraków 1968, t. 6, s. 7—8.)

6. Krytyka i satyra naukowa

Praca doktorska to majstersztyk, popis kandydata, a zatem towar delikatesowy. Jak każdy delikates ma ona charakter luksusowy i to w sensie trojakim: luksusu objętościowego, metodologicznego i terminologicznego.

Luksus objętościowy to pospolite gadulstwo, nieznośna rozwlekłość, brak dyscypliny słowa. Ponieważ kryteria jakościowe są nieostre, kandydat ratuje się objętością. Praca zwarta może nasunąć brzydkie podejrzenie, że kandydat nie przyłożył się należycie i zlekceważył instytucję doktoratu. Działa tu również wzgląd taktyczny obliczony na zmęczenie przeciwnika. (...)

Luksus metodologiczny to, najogólniej mówiąc, przesadna gorliwość w legitymowaniu się opanowaniem nowoczesnych lub wręcz nowych (dla autora!) metod, głównie metod statystycznych. Przypomina strzelanie z grubej broni do lichej zwierzyny, a zarazem odwrotnie: strzelanie cienkim śrutem do grubego zwierza. Jest to maniera znamienna dla neofitów naukowych, zafascynowanych elementarzem metodologicznym. Dokonując na swym mizernym i nieciekawym materiale zbędnych często zabiegów matematycznych, szpikując pracę mnóstwem wzorów, tabel i wykresów, liczy się na sterroryzowanie i zmylenie przeciwnika. (...)

Odmianą tej maniery jest uleganie modnym prądom, nowinkarstwu naukowemu. Jak kiedyś wszystko musiało być „upawłowione", tak dziś — jak mniemają niektórzy — musi być scybernetyzowane, co w niektórych wypadkach dobrze modeluje i wyjaśnia badane zjawiska, w innych zaś (zwłaszcza źle użyte) niemiłosiernie i niepotrzebnie je gmatwa. Autor okazuje się wówczas zerem na wejściu i zerem na wyjściu.

Luksus terminologiczny to mnożenie terminów ponad potrzebę, pochopne wprowadzanie nowych, a także używanie terminów obcojęzycznych, gdy istnieją dokładne odpowiedniki rodzime. Wzniosłość terminologiczna wydaje się pozostawać w odwrotnym stosunku do stopnia zaawansowania dyscypliny. Dyscypliny mało dojrzałe dodają sobie powagi udziwnianiem terminologicznym, hermetyzmem językowym. (...)

Ponadto strategia i taktyka prac naukowych obejmują cały szereg technik szczegółowych, które rozwiązać mają między innymi następujące kłopoty:

— jak dziękować, komu dziękować i w jakiej kolejności
— kogo cytować i jak często
— ile razy i gdzie drukować pracę
— jak manewrować, aby pasował do największej liczby konferencji i sympozjów
— komu przesłać odbitki i z jaką dedykacją

(*O receptach na doktorat i manieryzmie w nauce*, „Kultura Fizyczna" 1969, nr 11, s. 538—539.)

(...) Dobra recenzja posiada cechy następujące:

Po pierwsze: kieruje się do tematu (ad rem), nie zaś ku osobie autora (*ad hominem*). Nie jest bowiem rzeczą trudną (choć karalną!) wytknąć autorowi defekty jego urody lub intelektu, przypomnieć mniej lub bardziej ciekawe szczegóły jego biografii albo drobne potknięcia moralne. (...)

Po drugie: dobra recenzja ocenia to co jest w pracy, a nie to czego w pracy nie ma. Jest wielką i niezasłużoną przykrością dla autora, jeśli recenzent narzuca mu swój punkt widzenia, podsuwa inny sposób rozwiązania, wtrąca się ze swoim — jakoby ciekawszym materiałem. A nie brak takich, którzy piszą recenzje na zasadzie: ja powiem lepszy kawał. Wtedy recenzja płynie obok tematu. (...)

Po trzecie: dobra recenzja jest obiektywna. Mowa oczywiście o pracach naukowych i wypowiedziach koncepcyjnych, gdyż literatura piękna rządzi się innym prawem i tam margines subiektywizmu jest znacznie szerszy. (...)

Nadużycia recenzentów płyną raczej z innych przesłanek, które wiążą się z tym prostym faktem, że prace naukowe nie są anonimowe. Recenzuje się bowiem i wrogów i przyjaciół, własnych uczniów i własnych mistrzów, tych co nas wyprzedzili i tych co wloką się za nami, ludzi sympatycznych nam i antypatycznych, skromnych i megalomanów. Stąd bywają recenzje różnorakie, na przykład:

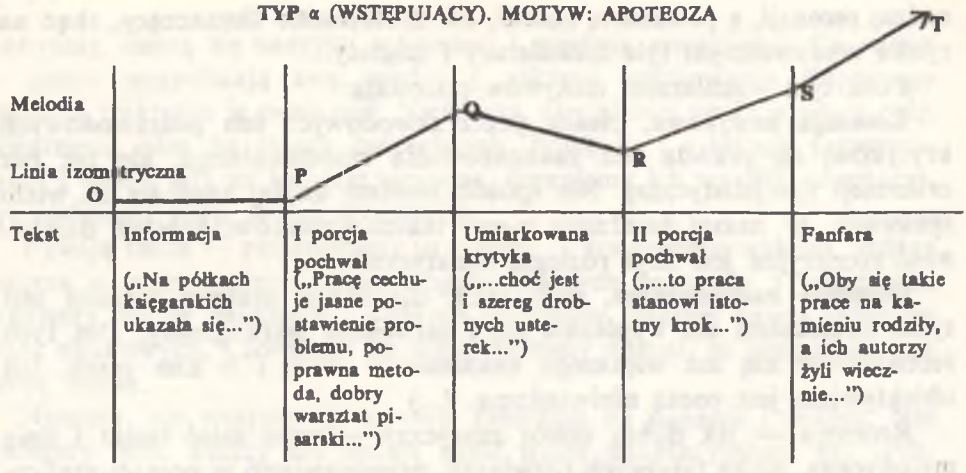
Recenzja patriarchalna. Jest to „dobra przysługa", którą dziadzio-mistrz oddaje debiutantowi. Recenzję taką cechuje liberalizm, a jej motywem przewodnim bywa pochwała pracowitości i dobrych intencji.

Recenzja kumoterska, oparta na wspólnocie interesów. Odbywa się na zasadzie: Do ut des (dziś ja tobie, jutro ty mnie).

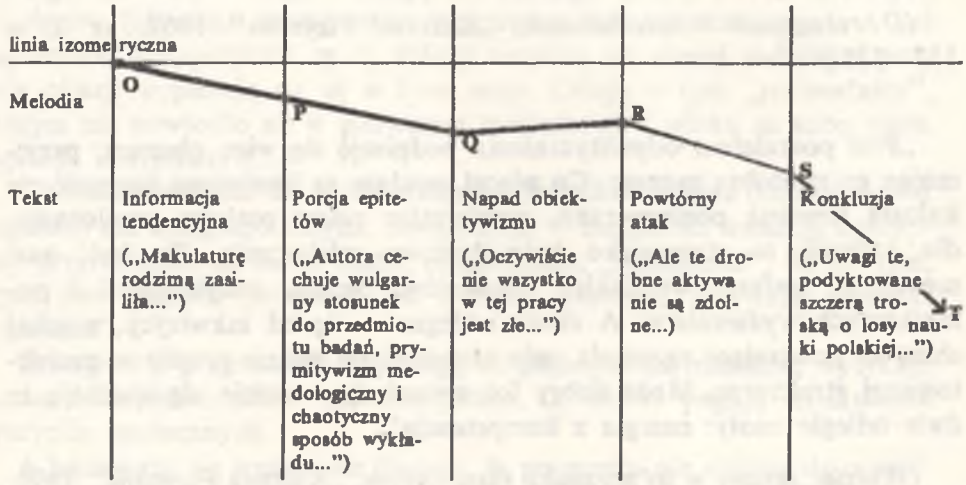
Recenzja frontowa. Jest fragmentem walki z autorem lub określoną szkołą. Recenzja taka idzie jak czołg: co na drodze, to nieprzyjaciel.

Recenzja zajęcza, a więc wymuszona przez silniejszego na słabszym, nie zawsze zresztą bezpośrednio i dosłownie. Bywają recenzenci sterroryzowani, ale bywają też pospolici klakierzy i lizusy. Jest to najbrzydszy

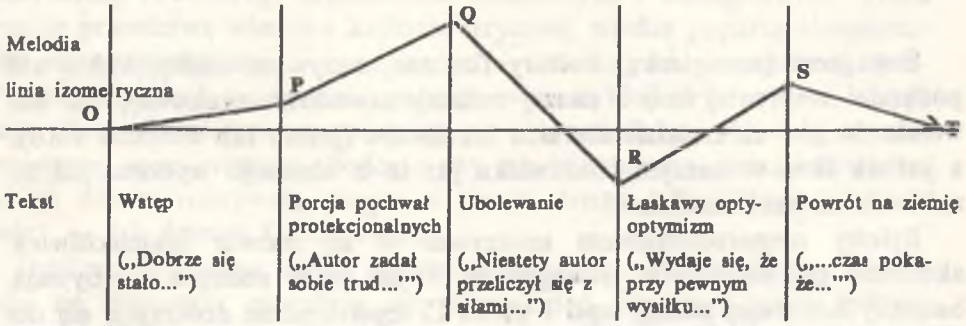
TYP α (WSTĘPUJĄCY). MOTYW: APOTEOZA



TYP β (ZSTĘPUJĄCY). MOTYW: WYKOŃCZYĆ AUTORA!



TYP γ (FALUJĄCY) MOTYW: NIE CHWALIĆ, BO PSUJE; NIE GANIĆ, BO ZNIECHĘCA!



rodzaj recenzji, z pewnością rzadki, ale dostatecznie tłumaczący, skąd na rynku wydawniczym tyle makulatury i tandety.

Poza tym wachlarzem motywów pozostają:

Recenzja nawykowa, pisana przez zawodowych lub półzawodowych krytyków, co prawda bez zaangażowania emocjonalnego, ale też bez orientacji specjalistycznej. Nie sposób bowiem dzisiaj znać się na wielu sprawach. W naszej dziedzinie mamy takich krytyków, których działalność recenzyjna jest zbyt rozległa tematycznie. (...)

Recenzja autonomiczna, czyli taka, dla której materia recenzji jest tylko pretekstem do wypisania się i zarobienia paru groszy. Dla tych recenzentów nie ma większego znaczenia o czym i o kim piszą. Ich obiektywizm jest cnotą nieświadomą. (...)

Recenzja — jak dobry utwór muzyczny — musi mieć temat i linię melodyczną. Kilka typowych rozwiązań, przedstawiono w postaci graficznej na poprzedniej stronie. (...)

(*O recenzjach i recenzentach,* „Kultura Fizyczna" 1969, nr 3, s. 137—138.)

„Pod postulatem odpolitycznienia podpisuję się więc oburącz, przyjmując go za dobrą monetę. Co więcej uważam za konieczne dorzucić, że kulturą fizyczną poniewierano, powierzając resort ptakom przelotnym, dla których to stanowisko było życiową odskocznią. To byli nasi mentorzy, szafarze wszelakich beneficjów, ozdoby encyklopedii i pomnikowych wydawnictw. A skoro odżegnano się od inkwizycji, niechaj służą za pouczające egzempla, gdy obsadzać się będzie grzędy w projektowanej strukturze. Może dobry los sprawi, że wreszcie się spotkają te dwie odległe cnoty: energia z kompetencją".

(*Widzieć sprawę w jej porządku rozwojowym,* „Kultura Fizyczna" 1990, nr 3-4.)

Szwagrem (szwagierką) kultury fizycznej nazywam osobę, która nie pochodzi w prostej linii z naszej rodziny zawodowo-naukowej, ani nie weszła do niej na zasadzie mariażu fakultetów (primo lub secundo voto), a jednak tkwi w naszym środowisku już to z własnego wyboru, już to zniewolona okolicznościami.

Byłoby nieporozumieniem upatrywać w tej nazwie jakichkolwiek akcentów pejoratywnych. Szwagrowie — jak to w rodzinie — bywają bardziej lub mniej udani, lepsi i gorsi. Ci lepsi lojalnie dostrajają się do nowego środowiska, przyjmują je za własne, respektują jego tradycje

i obyczaj, cieszą się naszymi sukcesami i martwią porażkami. Co więcej — pilnie uzupełniają swą wiedzę z zakresu wychowania fizycznego i sportu, traktując ją poważnie. Niektórzy, aby głębiej wejść w nową rolę, towarzyszą nam na salach ćwiczebnych, boiskach i szlakach turystycznych. I nawet gdy im to idzie niesporo, szanujemy ich wysiłek adaptacyjny, podajemy rękę, dodajemy otuchy.

Bywają także — podkreślamy to mocno — szwagrowie wybitni, którzy wnoszą w naszą rodzinę wiano bogate. Na tych patrzymy z podziwem, uznajemy ich za patronów i dobrych doradców, czasem nawet twórców szkół naukowych. Chwalimy się nimi, jesteśmy dumni, że zaszczycili nas swoją osobą.

Niestety, nie wszyscy szwagrowie zasługują na uznanie i miłość. Nie kochamy tych, którzy nie zadają sobie trudu adaptacyjnego, ani tych, którzy taki trud symulują. Nie cierpimy tych, którzy — nadużywając naszego zaufania — sprowadzają do naszego domu swych krewnych i kolegów (zjawisko szwagrostwa piętrowego lub łańcuchowego). A już najbardziej antypatyczni są ci, którzy wstydzą się nowej rodziny i przy lada okazji wypierają się jej w żywe oczy. Celują w tym „rozwodnicy", którym nie powiodło się w pierwszym małżeństwie i wloką za sobą stare, zapiekłe kompleksy (...)

Charakterystyczne dla złych szwagrów jest lekceważenie (czasem nawet pogarda) dla osiągnięć innych. Szwagrowie — humaniści uważają dyscypliny przyrodnicze za nauki błahe, drugorzędne, „techniczne", bo „o tym, czym jest i czym powinna być kultura fizyczna, decydują czynniki społeczne".

Szwagrowie-przyrodnicy odpłacają im pięknym za nadobne, wytykają humanistom infantylizm metodologiczny, a nawet negują naukowość dyscyplin społecznych.

A lekceważą się wzajemnie dlatego, że po prostu nie umieją się ocenić. Ktoś, kto nie ukończył studiów wf, nie jest w stanie uchwycić tej specyficznej równowagi argumentów społecznych i biologicznych, która cechuje prawdziwą wiedzę o kulturze fizycznej, wiedzę popartą autentycznym zaangażowaniem i — co ważne — osobistymi przeżyciami sportowymi. Nieudani szwagrowie, patrząc swym cyklopowym okiem, otrzymują obraz płaski, jednowymiarowy, nie odpowiadający złożonej, stereometrycznej rzeczywistości. Podczas gdy my integrujemy obraz człowieka, oni go dzielą, rozrywają, ciągną w swoją stronę. „Ważne to je, co je moje" — jak śpiewa Grześkowiak.

Ostatecznie można takich szwagrów ignorować. Ale niektórzy z nich stają się zuchwali: ośmielają się wypowiadać na temat całej kultury fizycznej, gubiąc proporcje między tym, co ogólne i wielopłaszczyznowe, a tym, co szczegółowe, jednowymiarowe. Mylą aspekty z problemami.

Przekraczają granice wnioskowania, do którego upoważnia ich dana dyscyplina. A przecież nikt im nie odbiera prawa do lojalnego współdziałania, do naświetlania kultury fizycznej z jednego, specjalistycznego punktu widzenia. Tu są pożyteczni, a nawet niezastąpieni, mają zresztą w tym względzie dobre wzory i tradycje.

Aliści traktując swą dyscyplinę za pępek świata (szwagrocentryzm), chcą ją również uczynić rdzeniem nauk o kulturze fizycznej, naginają całą konstrukcję do siebie, deformując ją. Mało tego — biorą się do generalnej krytyki z tej swojej wąziutkiej kładki, pouczają, wskazują drogi, obejmują komendę. Im głębiej brną w to proroczne uniesienie (typowe dla dyletantów), im śmielsze czynią wycieczki w tajniki kultury fizycznej (bo „na sporcie wszyscy się znają") — tym bardziej nas żenują. Pół biedy, jeżeli dzieje się to w czterech ścianach „domu", gorzej, gdy z dobrą miną reprezentują nas na zewnątrz.

Czy zauważyłeś, drogi Czytelniku, że gdy zdarzy się jakiś większy jubel, jakieś sympozjum czy kongres (krajowy, a tym bardziej zagraniczny), aż kłębi się od szwagrów (i tych udanych, i tych nieudanych), którzy radzi by nas reprezentować, podsumowywać, oceniać. Aż ciarki przechodzą od tej odwagi, z jaką zabierają głos w sprawach, o których mają blade lub zgoła żadne pojęcie.

Obok szwagrów zuchwałych trafiają się szwagrowie przymilni. Tacy mawiają: „Mens sana in corpore sano" i uśmiechają się przypochlebnie — że niby nam dogodzili. Ci przeważnie nic nie rozumieją z naszych dyskusji i, choć nie studiowali wf, nie uprawiali sportu, a nawet nie fatygują się kibicować, gorliwie kiwają głowami w takt wytartych cytatów, komunałów i modnych nowinek. Tych nie traktujemy poważnie, nawet gdy stwarzają pozory twórczości. Blagę czuje się na kilometr.

A w ogóle, skąd tylu szwagrów w naszym środowisku? Otóż zasiedlili oni nasze uczelnie wówczas, gdy przed nami stały bariery formalne, a oni — na swych gładkich gościńcach — zdobywali stopnie i tytuły. Szkoły zabiegały o prawa akademickie, to zaś wiązało się z utytułowaną kadrą. Ciągnęli zatem szwagrowie długim sznurem (albo ich ciągnięto siłą). Jedni szli świadomi, że to prowizorium; — inni święcie przekonani o swym powołaniu i kompetencjach. Powtórzmy i podkreślmy po raz wtóry, że byli i są wśród nich tacy, którym naprawdę wiele zawdzięczamy. Tym kłaniamy się głęboko i z dobrawoli (bo już nie musimy).

Żeby zaś nie pozostało między nami żadnych niedomówień, dodajmy, iż nie głosimy tu srogiej krucjaty przeciw szwagrom. Co więcej — odwracamy się z niesmakiem od jakichkolwiek prób mechanicznego odszwagrzania. Odróżniamy, „wuefiacki patriotyzm" od szowinizmu (...) Nie stanowimy, na szczęście, środowiska ekskluzywnego, ale środowisko o charakterze otwartym, nowoczesnym, liberalnym. Ten liberalizm ma

jednak swoje granice i nie wyklucza rozumnej selekcji. Selekcja taka nie ma w sobie nic z awanturnictwa, bo przecież szwagrowie są niewinni (próżnia wciąga). Dokonuje się ona samorzutnie, a działają tu dwa czynniki główne:

1) awans rdzennej kadry, dzięki przełamaniu barier formalnych;

2) dojrzewanie nauk o kulturze fizycznej.

Im bowiem dana nauka jest ściślejsza, tym trudniej brylować w niej dyletantom (np. w naukach technicznych czy w dyscyplinach klinicznych instytucja szwagrów w ogóle nie jest do pomyślenia). I odwrotnie — im wolniej dojrzewa, tym dłużej potrzebuje opieki i protekcji.

Jeśli zaś selekcja owa dokonuje się samoistnie, to po co o tym wszystkim piszemy? Otóż piszemy po to, aby dodać wiary naszym młodszym kolegom, zachęcić ich do ścisłego wykorzystania tej szansy, która stoi przed nimi otworem. Chcemy, aby — wolni od resztek kompleksów — pięli się po szczeblach drabiny naukowej i zajmowali najwyższe miejsca w hierarchii akademickiej.

My, starsi, mamy w żywej i bolesnej pamięci te czasy, gdy „czarni praktycy" mogli pracować wyłącznie pod ręką i okiem „białego mądrego sahiba". Ci zaś, co nie godzili się z losem, musieli iść drogą okrężną, zdobywać drugi dyplom, który dopiero pasował ich na ludzi nauki.

Tak więc problem szwagrów rozwiązany będzie nie poprzez dyskryminację kogokolwiek, lecz poprzez szlachetną rywalizację na równych już warunkach. Chciałbym, aby młodzi w pełni zdali sobie sprawę z tych przemian, które czynią ich gospodarzami na własnej ziemi.

(*Szwagrowie kultury fizycznej*, „Kultura Fizyczna" 1970, nr 7, s. 328—329.)

7. Rehabilitacja — korektywa — ortopedia

Na gruncie kultury fizycznej klarownego rozpisania wartości, do których się dąży, a zatem i różnorodnych celów, dokonał P. H. Ling, wyróżniając cztery rodzaje gimnastyki, w tym gimnastykę leczniczą. W naszych zaś czasach powstał model kultury fizycznej, na który składać się mają: wychowanie fizyczne, sport, rekreacja i rehabilitacja ruchowa. Pomijając absurdalność szeregowego potraktowania pierwszego z wymienionych sektorów (wf), który jest ich wspólną podstawą, a więc wchodzi w układ poziomy, nie pionowy, zwróćmy uwagę na samą zasadę organizującą ten model. Otóż wymienione sektory wiąże jedynie fenomen ruchu. Jeśli sięgniemy głębiej, do sfery wartości i motywacji, wyjdzie na jaw powierzchowność tego związku. Na biegunach (sport wyczynowy — rehabilitacja ruchowa) występuje monomotywacja. W środku, gdzie rekreacja i — jeśli to brać poważnie — wychowanie fizyczne, występuje polimotywacja, nie ma już tak mocnych pobudek, a każdy z ćwiczących dążyć może do czegoś innego.

Teoretycy kultury fizycznej, pracując m. in. nad ontologią ciała, rozważają podstawowy dylemat antropologii: mam ciało czy jestem ciałem? Otóż w toku naszych refleksji narzuca się jeszcze trzecia ewentualność, a mianowicie: „miewam ciało". Na wspomnianych biegunach, tj. u sportowców i u pacjentów, występuje silne poczucie ciała; dla pierwszych jest ono sługą wyczynu, dla drugich — wartością autoteliczną, samą w sobie. Natomiast w owym „środku", gdzie motywacje nie są tak wyraziste, ludzie zaledwie „miewają ciało". Nie są to bynajmniej filozoficzne figle, o czym wie każdy, kto pracuje z ludźmi. Jest to kapitalna wręcz kwestia z punktu widzenia psychologii, aktywności własnej, a zatem i końcowych efektów somatycznych.

Wykazana tu niespójność kultury fizycznej wynika z faktu, że właściwie jedynie sport i z pewnymi zastrzeżeniami rekreacja mieszczą się w tym modelu. Wychowanie fizyczne posiada drugą macierz w pedagogice, rehabilitacja — w medycynie. Nie brak takich, którzy twierdzą, że te drugie macierze są właśnie pierwotne, bo one dyktują to co najważniejsze: wartości i motywy, a zatem również cele. Procedury, z ruchem włącznie, są wobec nich wtórne; są to środki z wyboru. (...)

Na tle tego co powiedziano uwidaczniają się zarówno zalety jak i niedogodności osadzenia rehabilitacji ruchowej w strukturze kultury fizycznej. Nikt już poważnie nie przyjmuje modelu tej kultury w kształcie piramidy, ponieważ — wobec niejednorodności jej elementów — nie wiadomo jak ją ustawić. Bywało, że za generalne kryterium przyjmowano parę przyczynowo-skutkową: obciążenie robocze — wynik sprawnościowy, sportowi przypisano maksimum, rehabilitacji — minimum, pozostałym sektorom — optimum. Tak ustawiona piramida polega na prostym rankingu osiągów ruchowych: u podstawy upośledzeni, wyżej — mierni, na szczycie — mistrzowie.

W takiej koncepcji kultury fizycznej rehabilitacja czuje się nieswojo. Trudno bowiem nie nazwać mistrzem inwalidy, który przekroczył najśmielsze prognozy: takich wyników z pewnością nie zaliczymy do minimów. Co więcej, niekiedy sam prefiks „re" znajduje zaprzeczenie. Dzieje się tak wówczas, gdy pacjent nie wraca do swojej normy (restitutio), ale przekracza stan wyjściowy (np. po rehabilitacji pozawałowej). (...)

Inny, ciekawy problem przedstawił A. Kabsch. Różnicę między rehabilitacją a pozostałymi sektorami kultury fizycznej upatruje on w ramach antynomii: epizodyczność — permanencja. W sporcie prowadzi się proces treningowy; istnieje również drobiazgowo opisany proces wychowania fizycznego. A. Kabsch twierdzi, że rehabilitacja jest wprawdzie określonym, lecz tylko czasowym procesem, pewnym epizodem w ontogenezie. Tak jest z pewnością w ujęciu dosłownym i w odniesieniu do określonych przypadków. Warto jednak i w to się zagłębić. Otóż w dobrze, nowocześnie prowadzonym procesie wf, który zapewnia nie tylko wszechstronność rozwoju, ale też buduje świadomość i poczucie własnego ciała, wdraża do ustawicznej pracy nad sobą — gromadzi się kapitał, który procentuje w razie owych rehabilitacyjnych incydentów. To nie slogan, że wychowanie fizyczne pracuje na rzecz wszystkich sektorów kultury fizycznej: sportu, rekreacji, rehabilitacji. Na rzecz ostatniej pracuje dyskretnie.

Są to jednakże subtelności (chociaż realne i ważne). Natomiast pełny, perspektywiczny proces rehabilitacji występuje w postaci wychowania fizycznego specjalnego, którego programy — tak jak postulował J. Śniadecki — są mocno zróżnicowane i dostosowane do poszczególnych dysfunkcji lub afunkcji. Tu również nie poprzestaje się na tym co wybiórcze, recepturalne, lecz wprowadza wychowanka w świat kultury fizycznej, a ta stanowi jeden z czynników społecznej integracji (J. Dziedzic).

Tak oto na gruncie korektywy, pedagogiki specjalnej, rehabilitacji i rewalidacji mieszają się pierwiastki biologiczne, psychologiczne i społe-

czne. W konfliktowych próbach jednostronnych rozwiązań nasi absolwenci grają może nie zawsze dość uświadomioną, lecz przecież ważną rolę mediatorów. Studia w AWF przygotowują ich do rozumienia całego człowieka (ile jest w tym prawdy, a ile życzenia?), zapewniają równowagę wiedzy humanistycznej i biomedycznej. Mieć „dwoje oczu", nie być intelektualnym cyklopem to wielki skarb i trzeba z niego korzystać.

(*Rehabilitacja z półdystansu, garść okolicznościowych refleksji*, „Postępy Rehabilitacji", Tom I, 1987, ż. 1, s. 10—13.)

(...) Nie pretendując do roli znawców, (...) chcemy jedynie zwrócić uwagę na ogromne i nie wykorzystane rezerwy w wychowaniu fizycznym w ogóle, a w jego funkcjach kompensacyjnej i korektywnej w szczególności. (...)

Dla postępu w omawianej dziedzinie ważne jest nie tylko śmiałe i ambitne rozszerzanie zakresu, ale też modernizacja treści. Aby to nastąpiło, niezbędne jest pokonanie pewnych barier mających swe źródło już to w zaniedbaniu teorii, już to w złych tradycjach praktyki. Oto krótki ich rejestr:

1. Zabiegowy, a nie wychowawczy charakter korektywy. Przejawia się to z jednej strony w przedmiotowym, a nie podmiotowym traktowaniu wychowanka (zresztą raczej pacjenta, a czasem wręcz — przypadku!), z drugiej zaś strony — w postawie prowadzącego, raczej instruktorsko-terapeutycznej niż pedagogicznej.

2. Podejście mechanistyczne, co sprawia, że strona techniczna, rzemieślnicza góruje nad stroną ogólnowychowawczą, a gimnastyka, będąca metodycznym wykładnikiem takiego podejścia, staje się głównym, jeśli nie wyłącznym środkiem działania. Metoda analityczna nie tylko dominuje, ale wręcz wypiera syntetyczną. Nie ma tu miejsca na umiejętności ruchowe. W ten sposób pozbawia się tę młodzież jakichkolwiek szans integracji bądź reintegracji ze środowiskiem rówieśniczym na gruncie rekreacji, sportowania i w ogóle życia aktywnego, które wymaga wielkiego zasobu i znacznej plastyczności nawyków i umiejętności ruchowych.

3. Morfologizm, i to często dodatkowo skażony absolutyzacją postawy ciała. Oto co na ten temat mówi St. Kozłowski: „Nie zawsze, a jeżeli już — to w bardzo różnym stopniu „budowa" determinuje najważniejsze funkcje z punktu widzenia wartości życiowo-ustrojowej. W praktyce zawodowej i w życiu często spotykamy osobników w swej budowie daleko odbiegających od kanonów doskonałości, natomiast wysoce sprawnych i wydolnych". Dlatego na pierwszym miejscu, także w korektywie, należy postawić wydolność i sprawność ogólnorozwojową.

Na rzecz przewagi morfologicznego ujmowania postawy ciała pracuje

sam język polski. Częściej bowiem mówi się o postawie (rzeczownik!) niż o odruchu postawy lub po prostu o „trzymaniu się" (czasownik, a zatem funkcja). Oczywiście krytykujemy wyłącznie jednostronność lub dominację morfologiczną, nie naruszając zasady jedności struktury i funkcji.

4. Recepturalność i katechizacja jako nieuniknione konsekwencje wyobcowania korektywy z całokształtu procesu wf.

Z krytyki tej logicznie wypływają postulaty pedagogizacji pracy korekcyjnej, a mianowicie:

a) traktowanie wychowanka (właśnie: wychowanka!) jako świadomego podmiotu i aktywnego partnera;

b) sukcesywne wzmacnianie edukacji elementami autoedukacji, a więc kontroli — samokontrolą, oceny — samooceną, co możliwe jest tylko wtedy, gdy cały proces podbudujemy intelektualnie;

c) nadanie właściwej rangi czynnikom motywacyjnym.

Postulaty te korespondują z projektem całościowego modelu wychowania fizycznego opracowanym w naszym środowisku dla Komitetu Ekspertów *, a pośrednio — z generalnymi tendencjami systemu oświaty. (...)

(Współautor: Maria Kutzer-Kozińska, *O pełny zakres i współczesną treść kompensacji i korektywy w procesie wychowania fizycznego*, W: *Korektywa i kompensacja w rozwoju młodzieży szkolnej*, pod red. T. Maszczaka i R. Trześniowskiego, Warszawa 1977, Sport i Turystyka s. 21—22.)

---

* Zob. Maciej Demel: *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Sport i Turystyka, Warszawa 1973.

8. Varia

(...) Kobieta zna cenę młodości, wdzięku, urody. I potrafi dla tych wartości bardzo wiele poświęcić. Będzie spać na wałku, jeśli fryzura tego wymaga; będzie cierpieć u dentysty — nie tylko dla zdrowia, lecz i dla urody; odsunie od siebie pokusy kulinarne — dla figury. Będzie zatem wierną i ufną uczestniczką rekreacji, jeśli ta jej nie zawiedzie, jeśli spełni jej oczekiwania. Cóż dopiero, gdy tę rekreację dostroimy umiejętnie do ważnych etapów jej życia: dojrzewania, macierzyństwa, budowania i cementowania rodziny, wreszcie — do trudnych lat walki ze starzeniem się. Gdy osadzimy rekreację w szerszym programie pracy nad sobą, wzmocnimy higienę dietetyką, poradą kosmetyczną i tysiącem tzw. babskich spraw. Gdy powiążemy ją harmonijnie z elementami korekcji: tuszy, budowy, postawy; słowem — gdy nauczymy kobietę, jak można poprawić naturę i własne błędy.

Nie koniec na tym, bo walory rekreacji sięgają daleko poza biologię. Znajdzie tu więc kobieta nie tylko relaks psychiczny i mocne wsparcie w złych chwilach załamań, ale też cenny trening interpersonalny, i to w warunkach innych zgoła niż te, które stwarza monotonia rodziny i miejsca pracy. Kobieta świadoma swej kobiecości, zagra tu inną rolę, może tysiąc ról ... Nastawiona na dosiebne efekty rekreacji, nie da się tak łatwo jak mężczyzna uwieść doraźnym sukcesom: punktom i lokatom. A jeśli nawet da się uwieść? W rekreacji jest miejsce dla wszystkich, dla każdej konstelacji pobudek i postaw. I każda droga prowadzi do jakiegoś skarbca.

Ten właśnie motyw — pracy nad sobą, upartej, ale i radosnej, motyw tak charakterystyczny dla kobiet — jest wielką szansą rekreacji. (...)

(*Uciec od siebie, aby znów być sobą*, W: *Sport niejedno ma imię*, pod red. K. Zuchory, Warszawa 1976, s. 141.)

(...) Snując wersję optymistyczną dajemy wyraz nadziei:

— że sport albo się obroni przed erozją, albo — profesjonalizując się — oddzieli od zdrowej tkanki KF;
— że rekreacja w jej bezpretensjonalnych postaciach wejdzie w powszechny obyczaj, przesuwając się ze sfery dowolności w sferę powinności; że

będzie ją skutecznie wspierać służba zdrowia (jest to bowiem materia medica); że będą ją podsycać fale mody — jak dziś aerobic, jogging, systemy Orientu;

— że rehabilitacja ruchowa umocni swe miejsce w programach terapii oraz rewalidacji; że rozszerzy się na nowe, nie objęte dotąd połacie; że nie poprzestanie na funkcji rekonstrukcyjnej, lecz wykorzysta szanse kompensacji, tak by straciło pokrycie cierpkie powiedzenie, iż dopiero zawał skłania ludzi do opamiętania i do pracy nad sobą;

— że wychowanie fizyczne spoważnieje; wyzbędzie się pokutujących jeszcze cech tresury, komenderowania, bezmyślnego odwzorowywania ćwiczeń — na rzecz mądrego doradztwa, indywidualnych programów rozwoju, harmonijnego wiązania aktualizmu z prospekcją, przygotowania do permanentnej autoedukacji.

To wszystko może się spełnić pod warunkiem zasadniczej przebudowy świadomości społecznej oraz zdecydowanej rewizji akademicko-biurokratycznej doktryny. (...)

(*Kultura fizyczna w aspekcie zdrowia*, W: *Człowiek — środowisko — zdrowie*, pod red. J. Kopczyńskiego i A. Sicińskiego, Wrocław 1990, s. 412.)

Opracował: *M. Bukowiec*

CZĘŚĆ IV

Wywiad z Prof. Maciejem Demelem,

przeprowadzony w marcu 1988 roku przez Prof. Annę Pawlak z okazji obchodów Jubileuszu 60-lecia Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie

Jaki był wpływ naszej Uczelni na kształt drogi życiowej Pana Profesora?

Studia wychowania fizycznego podjąłem w pełni świadomie, z pobudek intelektualnych (najbogatszy program poznania człowieka) oraz emocjonalnych (w czasie okupacji napatrzyłem się fizycznej nędzy i smutku polskiego dziecka). Treść i poziom krakowskiego Studium Wychowania Fizycznego — wówczas integralnej części organizmu Uniwersytetu Jagiellońskiego — potwierdziły trafność tej decyzji. Dalsze studia, również planowe, miały stanowić komplementarne poszerzenie i pogłębienie tych pierwszych, i to symetryczne: po stronie przyrodniczej i społecznej. Jakkolwiek studia wychowania fizycznego — w moim przypadku — nie odegrały roli zaczynu, lecz stały na z góry zaprogramowanej drodze, ich moc okazała się decydująca. Nie porzuciłem wychowania fizycznego (jak to czynili koledzy kończący inne, dodatkowe studia), lecz pozostałem mu wierny, sadowiąc je w centrum uzyskanej wiedzy i czyniąc główną osią drogi życiowej. Dałem temu wyraz formalny poprzez wybór formuły tytułów naukowych.

Czy zechciałby Pan Profesor odtworzyć pokonywanie kolejnych stopni: od magistra wychowania fizycznego do pierwszego w polskiej historii profesora nauk o wychowaniu fizycznym?

Jestem wychowankiem Gimnazjum i Liceum im. Stefana Batorego w Warszawie, legendarnej „Jedynki". Podaję tę informację, gdyż szkoła średnia to główna kindersztuba i niezbywalny wiatyk. Co się tyczy wyższego wykształcenia, ukończyłem najpierw Studium Wychowania Fizycznego UJ. Studia rozpocząłem na pierwszym, powojennym roczniku, który — z powodu nietypowego zapisu I roku akademickiego: 1945 (bez

łamania) — umyka niekiedy uwadze kronikarzy. Stopień naukowy magistra wychowania fizycznego, a magisterium miało wówczas taki status i stosowne do tego wymogi, uzyskałem na początku 1948 roku, studia w zakresie pedagogiki ukończyłem w 1949 roku.

Ale wcześniej, w czasie wojny, miał Pan Profesor jedyną w swoim rodzaju praktykę pedagogiczną w Tajnej Organizacji Nauczycielskiej.

TON realizowała program przedwojenny, ale bez wychowania fizycznego, przedmiotu, który uznano za wybitnie dekonspirujący, a za tajne nauczanie groziła „czapa" lub Oświęcim. Organizowałem komplety i uczyłem na nich różnych przedmiotów, najwięcej i najchętniej historii, filozofii, łaciny, literatury polskiej. Osobliwością moich kompletów było wprowadzenie elementów wychowania fizycznego (a był to wyczyn, bo z czymś takim nie spotkałem się w literaturze przedmiotu).

To wielkie doświadczenie oraz studia wychowania fizycznego i pedagogiczne pogłębia Pan Profesor jeszcze bardziej uzyskując dyplom lekarski w Lublinie. Jak — te długie studia — można było połączyć z obowiązkami dorosłego przecież człowieka?

Ponieważ młodszym generacjom studia kojarzą się z darem społecznym, wyjaśnić muszę, że ani jednego dnia nie byłem typowym studentem. Wszystkie trzy fakultety ukończyłem pracując zawodowo — na lichych posadach — i utrzymując rodzinę. Nie korzystałem też ze studenckich świadczeń jak stypendia, kwatery, stołówki. Dziury w budżecie domowym łatało się płatnym krwiodawstwem.

Doktoraty uzyskał Pan Profesor w dziedzinie nauk humanistycznych.

W 1949 roku złożyłem rozprawę doktorską z zakresu kultury fizycznej, wykonaną pod kierunkiem filozofa profesora Stefana Harraska. Przewód nie odbył się ze względów formalnych, gdyż ustawa nie przewidywała jeszcze takich stopni w naszej dziedzinie. Doktoryzowałem się i habilitowałem w Uniwersytecie Warszawskim. Doktorat i habilitację odbyłem na koszt własny, bez stypendiów, refundacji i premii. Tuż przed habilitacją dostąpiłem łaski bezpłatnego urlopu kwartalnego.

I jako pierwszy w Polsce — w klasycznym trybie akademickim — uzyskał Pan tytuł profesora nadzwyczajnego nauk o wychowaniu fizycznym.

Proponowano mi przetarte szlaki profesury w dziedzinie nauk medycznych lub humanistycznych; mimo ryzyka, które wiązało się z precedensem, wybrałem nauki wychowania fizycznego, aby przełamać barierę i utorować drogę następcom. Zdobywszy ten przyczółek, miałem potem zaszczytny obowiązek promować kolegów ze starszego ode mnie pokolenia. Dodać trzeba, że postępowanie opiniodawcze w przypadku omawianej premiery obejmowało — prócz recenzji — szeroką ankietyzację i w ogóle zaostrzone wymogi. Słowem — pełne reflektory skierowane na ucho igielne.

Jak Pan dzisiaj ocenia przechodzenie przez to igielne ucho?

Gdy z perspektywy lat bilansuję skutki owego gestu wierności obarczonego szczególnym trudem i hazardem, liczę — po stronie aktywów — jedynie sławę mołojecką, w wąskim zresztą kręgu wtajemniczonych. Natomiast po stronie pasywów — wysoką cenę, jaką przypadło zapłacić za taką deklarację. Nie jest to bowiem mocna przepustka do wielkiego pałacu nauk; przeciwnie, jest to swoisty stygmat. W rdzennym zaś środowisku legitymacja autochtona jest — co prawda — formalnie pożądana, lecz w moim przypadku skażona pstrym nalotem. Następuje tu paradoksalne wyobcowanie „mieszańca" w swoim własnym domu podzielonym przez sublokatorów. Mulat jest niemiły i białym, i czarnym, tj. „rasowo" czystym przyrodnikom i humanistom.

Otrzymał Pan, znów jako pierwszy, tytuł profesora zwyczajnego nauk o wychowaniu fizycznym.

Przypadło mi w udziale zamknąć półwieczny niemal cykl akademizacji naszej dziedziny: od pierwszych dyplomów magisterskich (1931) do górnego bieguna tytulatury (1979).

Powróćmy jeszcze do początków drogi naukowej: czy w naszej Uczelni Pan Profesor znalazł mistrza?

Nietypowość drogi życiowej nie stwarza prostego układu odniesienia do pełnej identyfikacji z konkretną osobą mistrza-wzoru. Z pewnością jednak czerpałem wybiórczo z bogatych osobowości naszych nauczycieli. Najchętniej i najtrafniej odpowiem tak: tworzyli oni — wspólnie — dobrą szkołę życia, co więcej, byli wspaniali, skoro w czasach powojennej piszczącej biedy stać ich było na heroiczny a dyskretny gest — pracy bez wynagrodzenia. Wielu z nas dowiedziało się o tym po latach. Osobiście „przyłapałem" Emila Dudzińskiego na handlu jarzynami w hali grzegó-

rzeckiej, który to proceder uprawiał nocami, aby mieć wolny dzień do honorowej pracy dydaktycznej. Dodajmy, że ówczesna kadra — wespół z przerośniętą młodzieżą — własnoręcznie budowała Uczelnię. Razem wyrywaliśmy kafle w poniemieckiej fabryce, by uzyskać halę sportową, oczyszczaliśmy z zielska i gruzu pierwsze powojenne boiska. I choćby czas zatarł materialne ślady tej roboty, w nas ta wspólnota pozostała.

A na pozostałych fakultetach?

To prawda, że i na innych moich studiach trafiali się preceptorzy godni podziwu i wdzięcznej pamięci. Ale tam — mimo wszelkich indywidualnych różnic — tworzyli oni określony typ profesjonalnie naznaczony: w jednym przypadku dobrego lekarza, w drugim — twórczego humanisty. Natomiast na studiach wychowania fizycznego mieliśmy istną mozaikę, pełną gamę krańcowo ukształtowanych osobowości.

Mówiąc o nauczycielach (przez wielkie N), nie mogę poprzestać na bezpośrednich. Ktokolwiek czuje historię i potrafi z niej korzystać, obcuje również z tymi, z którymi realnie się nie stykał. Do takich pośrednich mistrzów, których idee i czyny wywarły ewidentny wpływ na moje poglądy i postawy, zaliczam — z krakowskiej tradycji — Henryka Jordana, Stanisława Ciechanowskiego, Odona Bujwida.

Czy Pan Profesor ma uczniów? Co sądzi Pan o możliwości identyfikowania się z młodymi pracownikami nauki?

Pytanie o uczniów jest ryzykowne, powinna bowiem istnieć symetria takiego odczucia. Miewałem doktorantów, których za uczniów nie uważam i odwrotnie — bywali cudzy (formalnie) podopieczni mocno ze mną skoligaceni. A zatem nomina sunt odiosa. Infekcja ideowa wydaje mi się najsilniejsza i najtrwalsza poprzez bezpośredni dyskurs oraz recepcję tekstów; a tego uchwycić się nie da. Ponieważ zaś uczymy się wzajem także na błędach i poprzez sprzeciw, powstaje obraz wysoce skomplikowany: uczniów, półuczniów itd., a wreszcie „antyuczniów", pięknie i twórczo opozycyjnych. Ci z kolei — zmuszając nas do rewizji — stają się naszymi mistrzami 'a rebours.

Co zalicza Pan do swoich najważniejszych osiągnięć?

Znów trudne pytanie dla kogoś, kto nie notuje na koncie osiągów wymiernych, a choćby spektakularnych sukcesów w jakiejkolwiek rywalizacji. Treść mego trudu to imponderabilia, które wymykają się obiektywnej wycenie. Warte są tyle, ile intelektualnego rezonansu inspirują, stają się instrumentem postępu.

Udało mi się — jak sądzę, co następuje:

Po pierwsze — przezwyciężyć encyklopedyzm, prostą kolekcję fakultetów, która jest tylko szansą — osiągnąć pewien stopień integracji zdobytej wiedzy. Wymagało to wielu lat wysiłku, wypracowania nowych konstrukcji poznawczych i językowych, intensywnych ćwiczeń w myśleniu konwergencyjnym, niekiedy introwersyjnym w stosunku do stereotypów. Za taką inność słono się płaci, nie tylko w sferze nauki, Nonkonformizm myślenia nie chodzi pod rękę z życiowo zaradną normą.

Po drugie — zespolić teorię z historią, wykazać wystarczalność myśli polskich pokoleń, bez potrzeby importu obcych idei. Te właśnie prace retrospektywne przełożyły zwrotnice teorii wychowania fizycznego; pomogły także w budowaniu pedagogiki zdrowia.

Po trzecie — zaprezentować nasze problemy na zewnątrz, w środowisku lekarskim i pedagogicznym. To wychodzenie z partykularza wymaga śmiałości, a przy tym pokory, bo nie liczy się tam lokalny autorytet, odbywa się bez taryfy ulgowej i nawet staremu przypada nierzadko rola debiutanta. Dodam, iż rzadko korzystam z komfortu domowych wydawnictw; częściej ryzykowałem na wydawniczej obczyźnie.

Mogę też sobie pogratulować, że do niedawna nadążałem z wyjątkowo rozległą lekturą, obejmującą wielkie połacie przyrodoznawstwa i humanistyki zarazem. Dzięki temu mogłem być przydatny w czynnościach opiniodawczych w szerszej niż inni skali. Tę moją właściwość mocno eksploatowano.

A w życiu bardziej osobistym?

Ważyłem się także na starość poddać próbie zmiany środowiska, pójść między pedagogów (WSP w Kielcach), dla których wychowanie fizyczne w ogóle nie kojarzy się z wychowaniem, co więcej — z góry dyskwalifikuje nawet kolegę — profesora certyfikowanego na wydziale pedagogicznym. Słowem pełna głuchota i uprzedzenie nie do złamania. Egzamin ten zdałem przed sobą, nie wygrałem go jednak dla sprawy. Tak wielki jest opór zewnętrzny i skutki separacji od uniwersytetów. Gdy trwał ten związek, nawet lekarze odlegli od humanistycznych ujęć wychowania fizycznego cieszyli się większą estymą wśród pedagogów, choć żadna ze stron nie dysponowała jeszcze jasną formułą owej filiacji.

Poczytuję też sobie za sukces, że nie zastygłem ani w stolicy, ani na prowincji, że kraj jest dla mnie jednym domem, który oglądam z różnych stron.

Do czego Pan dąży, co Pan Profesor chce jeszcze osiągnąć?

Chciałbym, aby na linii tych intencji, które naszkicowałem mówiąc o uczniach, pojawili się kompetentni partnerzy — wspólnicy i rywale. Jest to

niezmiernie ważne nie tylko dla teorii, lecz również dla praktyki. Schematyzm nauk, a więc ich ograniczona zastosowalność w ujęciach i działaniach systemowych, stwarza bowiem alibi dla tzw. decydentów, obdarza ich monopolem na myślenie globalne. Dlatego mamy głębokie i mądre analizy, a systemy pozorne, pochopne, a więc źle owocujące.

Chciałbym też — na ile wiek pozwala — troszeczkę się zreformować, wyciszyć takie męczące przywary jak perfekcjonizm, pedanteria, kaznodziejstwo (co innym wyjdzie na zdrowie, choć nie na korzyść), a także żeby wreszcie uwolnić głowę od czadu teoretycznych operacji, chociażby nocą.

Chciałbym, aby moja Alma Mater częściej i śmielej nawiązywała do głębszej tradycji, do kursów Jordanowskich ubiegłego stulecia, by trwała świadomość rzeczywistego senioratu krakowskiej Uczelni.

Chciałbym także, aby wzrastała spójność naszego środowiska. Tę zaś osiąga się poprzez świadomą aprobatę wspólnego paradygmatu — idei głównej — co z kolei wymaga powszechnego śledzenia kanonu literatury z naszej dziedziny, tj. dzieł o najwyższym poziomie uogólnienia. Z tą między innymi intencją pracowałem nad teorią jako wspólnym dobrem, a w płaszczyźnie dydaktyczno-wychowawczej nad strukturą studiów oraz wstępem do nich (propedeutyka). I przeciwnie, spójnia ta pęka, gdy każdy zagłębi się w swój partykularz ufając zetlałej nici, która go niegdyś ze środowiskiem wiązała. Piasecki dyktował rejestr obowiązkowej dla wszystkich lektury, a u nas tego pilnowała jeszcze Stołyhwowa. Zestarzały się te metody, ale sama potrzeba raczej narasta wraz z postępem dezintegracji.

Dziękując za wypowiedź, która niewątpliwie zostanie z wielką uwagą przeczytana a potem przemyślana — proszę jeszcze o kilka informacji na temat Rodziny Pana Profesora — oraz Jego hobby.

Rodzinę założyłem jeszcze na studiach. Żona jest pedagogiem, z pierwszym w kraju doktoratem z zakresu logopedii. Jej postawie i staraniom zawdzięczamy szczątkowe poczucie rzeczywistości. Syn obrał drogę wojskową, jest komendantem strażnicy WOP w Bieszczadach, wytrawnym turystą, opiekunem harcerzy i ratowników GOPR. Ma żonę nauczycielkę i syna, a mojego wnuka, Grzegorza.

Jako osobiste hobby wskazałbym warsawianistykę, uboczny produkt prac retrospektywnych. Kiedyś uprawiałem publicystykę krytyczną i satyrę naukową, lecz zarzuciłem to z braku właściwego odzewu. Co się zaś tyczy rekreacji, to dopadam ją wszędzie gdzie mogę; bez niej ginę fizycznie i psychicznie. Czując ten autentyczny przymus, walczę — również w sferze teorii — przeciw próbom spychania rekreacji ruchowej na mieliznę urojonego czasu wolnego. Bo sam go nigdy nie miałem.

Spis treści