

1807 II czas.  
Inf.

PL ISSN 1641-8573



AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO  
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

STUDIA  
HUMANISTYCZNE  
NR 4

KRAKÓW 2004

## ERRATA

**str. 3 (Spis treści), wiersz 6**

jest: Joanna Basiaka-Pasternak, *Skala trudnej sytuacji boiskowej...*

ma być: Joanna Basiaga-Pasternak, *Skala trudnej sytuacji boiskowej...*

**str. 47, wiersz 1**

jest: Joanna Basiaka-Pasternak

ma być: Joanna Basiaga-Pasternak

C-195/04

Int

STUDIA HUMANISTYCZNE

PL ISSN 1641-8573

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO  
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

SPIS TREŚCI

STUDIA  
HUMANISTYCZNE  
NR 4



KRAKÓW 2004

AKC. W. 1901.01.01.138

## KOLEGIUM REDAKCYJNE

PRZEWODNICZĄCY:

*Ryszard Winiarski*

CZŁONKOWIE:

*Jerzy Cempla, Henryk Grabowski, Jerzy Januszewski,  
Edward Mleczko, Anna Nowakowska, Marek Pieniążek,  
Janusz Zdebski*

SEKRETARZ NAUKOWY REDAKCJI:

*Wacław Srokosz*

REDAKCJA NAUKOWA TOMU:

*prof. dr hab. Janusz Zdebski*



RADA REDAKCYJNA:

*Prof. Henryk Grabowski (teoria WF) AWF KRAKÓW*

*Prof. Jacek Graczyk (psychologia) AWF POZNAŃ*

*Prof. Jerzy Mikulowski-Pomorski (socjologia) AE KRAKÓW*

*Prof. Stanisław Palka (pedagogika) UJ*

*Prof. Artur Poczwawowski (psychologia) ST. LAWRENCE UNIVERSITY NEW YORK*

*Prof. Zdzisław Ryn (psychiatria) UJ*

*Sekretarz: dr Małgorzata Orlewicz-Musiał*

Prace recenzowane

ADRES REDAKCJI:

*al. Jana Pawła II 78, 31-571 Kraków*

*Korekta autorska*

© Copyright by

Academy of Physical Education  
in Cracow

OPRACOWANIE DTP I DRUK:

Dział Poligrafii AWF

Kraków, ul. Śniadeckich 12 B

Zam. nr 55/2005, nakład 200 egz.

Akc. Nr 205 / D / 04 r. 2005.



## SPIS TREŚCI

Wacław Srokosz, Bogusław Zagórski, <i>Studenci Akademii Wychowania Fizycznego o doping w sporcie</i> . . . . .	5
Karolina Zamłyńska, <i>Postawy wobec śmierci a lęk u alpinistów</i> . . . . .	23
Henryk Duda, <i>Analiza szkolenia taktycznego w opinii trenerów drużyn piłki nożnej</i> . . . . .	37
Joanna Basiaka-Pasternak, <i>Skala trudnej sytuacji boiskowej (STSB) jako narzędzie do mierzenia typów strategii radzenia sobie ze stresem przez zawodników piłki nożnej</i> . . . . .	47
Przemysław Markowicz, <i>Wychowanie fizyczne w tarnowskich żeńskich szkołach średnich w latach 1867 – 1914</i> . . . . .	65
Andrzej Szyszko-Bohusz, <i>Świadomość i samoświadomość w pedagogice jako formacji intelektualnej – ku pedagogice wyższych stanów świadomości</i> . . . . .	77
Andrzej Szyszko-Bohusz, <i>Swoistość empatii w Teorii Nieśmiertelności Genetycznej (TNG), Pedagogice Holistycznej (ph) oraz Dalekowschodnich Sztukach Walki (DSW)</i> . . . . .	95
Sabina Owsianowska, <i>Ekofilozofia – ekorozwój – ekoturystyka. O kształtowaniu nowej świadomości ekologicznej</i> . . . . .	107
Wacław Srokosz, <i>Edukacja integracyjna w opiniach absolwentów szkół średnich</i> . . . . .	127
Tadeusz Ambroży, <i>Trening holistyczny sposobem kompleksowej kultury ciała</i> . . . . .	147
Dorota Ambroży, <i>Istota człowieka w kulturze fizycznej</i> . . . . .	155



Wacław Srokosz

Bogusław Zagórski

AWF Kraków

## STUDENCI AKADEMII WYCHOWANIA FIZYCZNEGO O DOPINGU W SPORCIE<sup>1</sup>

Dążenie do zwycięstwa, a w sportach „wymiernych” do zwycięstwa z rezultatem rekordowym, zwłaszcza w ramach igrzysk olimpijskich, „Złotej Ligi” w lekkiej atletyce czy w Pucharze Świata w narciarstwie itp. utrudnia walkę z dopingiem, gdyż prestiż zwycięstwa i idąca z nim w parze wysoka nagroda pieniężna silniej motywują niż groźba wykrycia stosowania niedozwolonych środków wspomagających, a w ślad za nią dyskwalifikacja.

W takich sytuacjach zasada *czystej gry* – **fair play** łamana jest nie tylko w bezpośredniej walce sportowej, ale już na etapie przygotowywania się do niej, przez stosowanie dopingu (farmakologicznego najczęściej), bo dzięki niemu umożliwia się zawodnikowi – także reprezentującemu poziom światowy – osiągnięcie rezultatów rekordowych w krótkim czasie, bądź takich, które w normalnych warunkach są dla niego tylko marzeniem. Rozszerzenie kontroli antydopingowej na treningi, uświadamianie szkodliwości zdrowotnych takich praktyk, ukazywanie dopingu jako działania nieetycznego oraz propagowanie *zasady fair play* – jak dotąd – nie zahamowało sięgania po środki dopingujące. Informuje o tym codzienna prasa<sup>2</sup>. Przeciwnie, propagowanie w internecie specyfików farmakologicznych, które stosują wybitni sportowcy, rozszerza zasięg dopingu, bowiem owa informacja nie zawsze jest rzetelna (Chrostowski i wsp. 2000, s. 69).

---

<sup>1</sup> Jest to poszerzona i zmieniona wersja tekstu zaprezentowanego na konferencji nt.: „Sport – pieniądze – etyka”, opublikowanego w „Studiach Humanistycznych” 2001, nr 1 (Wyd. AWF w Krakowie).

<sup>2</sup> Por. *Zidane świadkiem. Dziennik Polski 2003*, nr 287, s. 16; *Rewelacje Cascarino. Dziennik Polski 2003*, nr 292, s. 19; *Muehlegg i Danilowa bez olimpijskich laurów. Dziennik Polski 2003*, nr 295, s. 17; *W Paryżu nie byli czysti? Dziennik Polski 2003*, nr 303, s. 14; *Bohaterowie afery dopingowej. Dziennik Polski 2004*, nr 11, s. 16.

*Doping* jest jednym z przejawów *dehumanizacji współczesnego sportu*, ale najbardziej szkodliwym dla zdrowia – prowadzącym do kalectwa i nierzadko do śmierci młodych ludzi. Przykładami dokumentują to znawcy problemu (Dzierżanowski i Wysoczański 1995, Sas-Nowosielski 2002).

Sympatycy sportu, zwłaszcza ci o humanistycznym podejściu doń, uważają **doping** za **groźną chorobę współczesnego sportu** i stoją na stanowisku, że nie można się jemu poddać, przeciwnie – trzeba z nim walczyć różnymi metodami i to już w pracy z początkującymi sportowcami. Niektórzy widzą zagadnienie w szerszym kontekście i postulują **wychowanie olimpijskie**, *bazujące na wartościach uniwersalnych* – szacunku dla każdego człowieka i równych szansach dla współzawodników – *fair play* (Żukowska 1994, Żukowska i Żukowski 1994, Nowocien 2001, Sas-Nowosielski 2002).

**Wychowanie przez sport i dla sportu** zaczyna się w sposób zorganizowany w szkole, a tu pracują nauczyciele wf., którzy nie tylko potrafią wzbudzić zainteresowania sportowe, ale i w atrakcyjny sposób upowszechniać zasadę *fair play*. To właśnie oni – pisze Smorawiński (1995, s. 4) „powinni być przekonani do końca, że doping to proceder nieuczciwy i zdrowotnie szkodliwy”.

Powyższe przesłanki zadecydowały o podjęciu próby wysondowania opinii przyszłych nauczycieli wf. i trenerów – studentów AWF w Krakowie – na temat doping w sporcie<sup>3</sup>.

## Cel, teren i metoda badań

Celem badań było udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

Jaki jest stosunek przyszłych nauczycieli wf. i trenerów do doping w sporcie?

Jak postrzegają postawę trenera wobec doping w sporcie przygotowujący się do tej roli studenci AWF?

Co sądzą o walce z dopingiem w sporcie przyszli nauczyciele wf. i trenerzy?

Odpowiedzi badanych pozwolą nakreślić ich postawę wobec doping w sporcie.

Badaniami ankietowymi objęto studentów III roku studiów dziennych kierunku wychowanie fizyczne AWF w Krakowie: w 1994 roku – 137 osób: 60 kobiet i 77 mężczyzn, w tym 30 z klasą sportową (10 kobiet i 20 mężczyzn); w 1997 roku – 145 osób: 46 kobiet i 99 mężczyzn, w tym 67 z klasą sportową (29 kobiet i 38 mężczyzn). Obie grupy respondentów odpowiadały na tę samą ankietę.

<sup>3</sup> Podobne badania wśród studentów AWF realizował zespół pod kier. Rychty (Rychta i wsp. 1992, 1993).



W 2000 roku, tuż po Igrzyskach Olimpijskich w Sydney, studenci III roku studiów dziennych tegoż kierunku wypowiadali się o swojej klasie sportowej i stażu treningowym oraz prezentowali (deklarowali) swój stosunek do dopingiu w sporcie w kategoriach akceptacji i nieakceptacji oraz o możliwości „wyleczenia” sportu z plagi dopingiu. Odpowiedzi udzieliło 147 osób, w tym 61 kobiet – 24 z klasą sportową i 86 mężczyzn – 25 z klasą sportową.

Łącznie w badaniach uczestniczyło 429 osób, w tym 167 kobiet – 63 z klasą sportową i 262 mężczyzn – 83 z klasą sportową. Wśród studentów sportowców – głównie z klasą II i I – przeważali reprezentanci LA, ZGS, narciarstwa i sportów wodnych. Ich staż zawodniczy wahał się od 2 do 15 lat, u większości 5 – 10 lat.

Wybór studentów III roku do badań wiąże się z faktem, iż oni realizują przedmiot pedagogika (w AWF w Krakowie), w ramach którego implícite mieści się problematyka wychowania moralnego.

Autorzy rozpatrują doping w aspekcie pedagogicznym (moralnym), pozostawiając kontekst medyczny (zdrowotny) realizatorom takich przedmiotów, jak medycyna wf., teoria sportu, które w planie studiów dziennych w AWF w Krakowie w tamtych latach były w semestrach VI i VII.

Badania miały charakter diagnostyczny i służyły głównie celom dydaktycznym.

## Postawa badanych wobec dopingiu w sporcie

W przedstawionych rozważaniach przyjęto określenie postawy za Nowakiem (1973, s. 23), co oznacza uznanie komponentu emocjonalno-oceniającego (afektywnego) za czynnik konstytuujący (w sensie definicyjnym) postawę. Ten składnik postawy wobec dopingiu w sporcie przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów naświetlono szerzej niż pozostałe, tj. poznawczy i behawioralny<sup>4</sup>. Wypowiedzi badanych potraktowano jako wskaźniki inferencyjne behawioralnego i emocjonalnego komponentu postawy (Marody 1976, s. 35).

Lektura odpowiedzi na pytanie: Co rozumiesz przez doping w sporcie? (badanych w latach 1994 i 1997, N=282) pozwala stwierdzić, że zdecydowana większość studentów definiuje doping jako „stosowanie przez zawodników środków niedozwolonych (farmakologicznych i innych) w celu uzyskania lepszych wyników”. Takie sformułowania napotkano w 146 ankietach wśród 185 studentów nie posiadających klasy sportowej (u 79%).

<sup>4</sup> Zdaniem Nowaka (1973, s. 24) postawa „... może, ale nie musi zawierać, wiedzę o przedmiocie postawy i skryształizowane sposoby zachowania się wobec niego”.

Rzadziej określano doping jako: niedozwolone środki podnoszące poziom sportowy zawodnika, mające skutki uboczne dla jego zdrowia; świadome stosowanie środków farmakologicznych w celu podniesienia wydolności organizmu; stosowanie środków farmakologicznych oraz naturalnych dla uzyskania lepszego wyniku (sterydów anaboliczno-androgennych, dopingu krwią, dopingu ciężowego).

Studenci posiadający klasę sportową (N=97%) określali doping jako: „sztuczne podnoszenie wydolności organizmu (głównie środkami farmakologicznymi) dla uzyskania lepszych rezultatów”. Tak zdefiniowało doping 85 studentów sportowców (88%).

Wielu respondentów tej grupy podkreślało, że chodzi tu o środki farmakologiczne umieszczone na liście środków zakazanych (dopingujących), jest to działanie nie fair; szkodliwe dla zdrowia w późniejszym czasie.

W jednym z pytań postawiono badanych w sytuacji wymagającej jednoznacznego określenia swojego stosunku do dopingu w sporcie, w kategoriach akceptacji lub nieakceptacji. Rozkład odpowiedzi na to pytanie ilustruje tabela 1.

**Tabela 1.** Stanowisko badanych wobec dopingu w sporcie

Stanowisko badanych	Z klasą sportową		Bez klasy sportowej		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Nie akceptują	129	88,4	260	91,9	389	90,7
Akceptują	17	11,6	23	8,1	40	9,3
Razem	146	100	283	100	429	100

Zdecydowana większość (ponad 90%) nie akceptuje dopingu – częściej deklarują to studenci bez klasy sportowej. Wśród akceptujących doping (9%) niewielką przewagę mieli studenci sportowcy.

Pytanie to przewidywało uzasadnienie zajętego stanowiska. Najczęściej podawane argumenty przeciwko dopingowi to: działanie przeciw zdrowiu zawodnika; łamanie zasady fair play i zasady etyki lekarskiej („przede wszystkim nie szkodzić!”); krótkowzroczność i głupota; to oszustwo (także wobec samego siebie); ingerowanie w naturalne funkcje organizmu; nie obrazuje możliwości sportowca; faworyzuje bogatych – nie daje równych szans; rodzi walkę o nowe środki dopingujące; rekord na dopingu nie daje satysfakcji.

Aprobujący doping (11,6% – 8,1%) swoje stanowisko motywowali tym, że: wszyscy „biorą”; takich wysokich wyników nie można już osiągnąć – nie mówiąc o ich przekroczeniu – bez sztucznego wspomaganie; działa tu bardzo silna presja sponsorów.

Międzynarodowa rywalizacja sportowa zrodziła „wyścig” producentów środków dopingujących w poszukiwaniu specyfików „nie do wykrycia” (podczas kontroli antydopingowej), a praktycy – we współpracy z teorety-

kami pracują nad nowymi metodami doping, byle zapewnić swoim sportowcom uzyskanie „przewagi” w walce o medal, rekord i wielkie pieniądze dla bohatera areny i producenta<sup>5</sup>.

Każdy rodzaj doping jest niehumanitarny, bowiem w ostatecznym rozrachunku zawsze godzi w biorcę. Ten fakt podkreślali sami badani. Ich zdaniem, wyrażonym w odpowiedzi na kolejne pytanie (tab. 2), najbardziej „nie-ludzki” jest doping ciężowy. Równie zdecydowanie potępiono doping hormonalny oraz każdy inny, stosowany bez wiedzy sportowca.

**Tabela 2.** Ocena moralna (stopień niehumanitarności) znanych rodzajów doping w sporcie

Rodzaj Doping	Kobiety (N=106)		Mężczyźni (N=176)		Ogółem (N=282)	
	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%
Doping ciężowy	43	40,6	82	46,6	125	44,3
Doping hormonalny	34	32,1	48	27,3	82	29,1
Doping krwią	10	9,4	15	8,5	25	8,9
Wszystkie rodzaje	27	25,5	31	17,6	58	20,6
Doping bez wiedzy zawodnika	–	–	12	6,8	12	4,2
Doping koni	1	0,9	–	–	1	0,3
Nie mam zdania	3	2,8	5	2,8	8	2,8
Brak odpowiedzi	5	4,7*	4	2,3*	9	3,2*

\* Wielkości procentów nie sumują się do 100, gdyż pytanie nie ograniczało liczby wypowiedzi (wskazań)

Przeciwko *dopingowi ciężowemu* przytaczano następujące zastrzeżenia: to zabijanie nowego organizmu a nie tylko własnego; straszna pomyłka; dno moralne; nie można „szastać” cudzym życiem; to żerowanie na ludzkim płodzie; zabójstwo człowieka. *Doping hormonalny* – zdaniem wypowiadających się – prowadzi do deformacji płci i poważnych konsekwencji psychospołecznych. *Doping koni* uznano za bardzo niehumanitarny, bowiem zwierzę nie może się bronić. Co piąty badany potępia każdą postać doping.

Stosowania doping zakazuje Międzynarodowa Karta Olimpijska Przeciwko Dopingowi w Sporcie – przyjęta podczas IO w Seulu (1988) – oraz Konwencja Antydopingowa Rady Europy – przyjęta w 1989 r., a ratyfikowana przez Polskę w 1990 roku. Złamanie zakazu doping, udowodnione w wyniku kontroli antydopingowej, podlega karze. Do rzadkości należą przypadki, kiedy zawodnik wysokiej klasy czyni to bez wiedzy trenera i poza

<sup>5</sup> Sport Wyczynowy, począwszy od roku 1991, systematycznie informuje o nowo odkrytych specyfikach wpisanych na listę środków zakazanych (dopingujących). Por. Chrostowski i wsp. 2000.



kontrolą lekarza<sup>6</sup>, a mimo to, karze się – na ogół – tylko zawodnika, wychodząc z założenia, iż to zawodnik ostatecznie decyduje o tym, czy będzie brał środki dopingujące<sup>7</sup>.

Jak ocenili respondenci udział w dopingu zawodnika, trenera i lekarza, oczywiście w aspekcie moralnym? Zdecydowana większość spośród 282 osób (75%)<sup>8</sup> wyraziła pogląd, że doping jest praktyką niemoralną ze strony zawodnika, lekarza i trenera.

Studenci posiadający klasę sportową nieznacznie częściej wyrażali taką opinię niż ich koledzy bez klasy sportowej. Co siódmy respondent (13,5%) uważa, że jest to czyn niemoralny tylko zawodnika, przy czym częściej takie stanowisko zajmowały osoby nie posiadające klasy sportowej. Lekarza i trenera obciążało odpowiedzialnością moralną za takie postępowanie zawodnika 9%. Pojedyncze osoby nie zajęły stanowiska w tej sprawie (tab. 3)<sup>9</sup>.

**Tabela 3.** Odpowiedzialni moralnie za doping w sporcie

Stanowisko Badanych	Z klasą sportową		Bez klasy sportowej		Ogółem	
	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%
Lekarz, trener i zawodnik	76	78,4	134	72,4	210	74,5
Lekarz i trener	6	6,2	19	10,3	25	8,8
Zawodnik	11	11,3	27	14,6	38	13,5
Brak odpowiedzi	4	4,1	5	2,7	9	3,2
Razem	97	100	185	100	282	100

<sup>6</sup> O skutkach samodzielnego stosowania środków dopingujących (bez kontroli lekarskiej) zaświadcza m.in. przypadek opisany przez A. Skierczyńską-Czarnecką i wsp. (1990).

<sup>7</sup> W Komisji Prawa Sportowego MKOL przyjmuje się, że: „Jeśli zawodnik nie zwraca uwagi na to, co spożywa, jest winny zaniedbania. (...) Ten rodzaj zaniedbania czyni zawodnika winnym dopingu”. Cyt. za Sas-Nowosielski 2003, s. 65. Badania dowodzą, że „...osobami rozprawdzającymi środki farmakologiczne (dopingujące – W.S. i B.Z.) są głównie trenerzy i lekarze (Rychta i wsp. 1993, s. 236). Zdecydowana większość trenerów (70%) poczuwa się tylko do częściowej odpowiedzialności za negatywne zjawiska we współczesnym sporcie, 14,5% dostrzega swój udział w tym zakresie, a co 9 trener (11,5%) przeczy temu (Srokosz i wsp. 1990, s. 165).

<sup>8</sup> Prezentowane tutaj wyniki badań nieco różnią się od podawanych przez autorów na Ogólnopolskiej Konferencji „Sport – etyka – pieniądze” (w referacie: Przyszli nauczyciele wf. i trenerzy wobec dopingu w sporcie). AWF, Kraków, 27–28 XI 2000, gdyż tam nie uwzględniono danych z roku 1994. Por. Srokosz, Zagórski (2001, s. 130–133).

<sup>9</sup> Wśród podmiotów odpowiedzialnych za doping w sporcie (tab. 3) nie wymieniono działaczy i „sponsorów”, gdyż z zawodnikiem najbliższej współpracują trener (i trener odnowy biologicznej – w klubach wysoko zorganizowanych) oraz lekarz i to oni decydują (o nieświadomym) lub współdecydują o świadomym przyjmowaniu przez podopiecznych środków dopingujących, oczywiście poza przypadkami, gdy ci czynią to na własną odpowiedzialność i bez wiedzy trenera i lekarza.



Oto uzasadnienia potępienia moralnego podmiotów praktyki dopingowej: *zawodnik* – łamie zasadę fair play; oszukuje siebie i innych; szkodzi swojemu zdrowiu; dąży do sukcesu za wszelką cenę; *trener i lekarz* – łamią zasadę fair play i etykę lekarską; świadomie działają przeciw zdrowiu zawodnika (zawodnik może nie być świadomy szkodliwości stosowania środków, bądź nie wiedzieć, że przyjmuje takie specyfiki).

Jedną z metod walki z dopingiem – oficjalnie uznawaną i praktykowaną – jest kontrola antydopingowa, której pozytywny wynik pociąga za sobą karę dyscyplinarną. Dotychczasowa praktyka w tym zakresie dowodzi, że najczęściej karani za doping są zawodnicy<sup>10</sup>, bowiem to od nich wymaga się współzawodniczenia o zwycięstwo z respektowaniem zasady fair play, w tym i niestosowania środków dopingujących.

W kolejnym pytaniu badani mieli ustosunkować się do propozycji karania za „wykryty” doping pojedynczych podmiotów tej praktyki, tj. zawodnika, trenera, lekarza, bądź wszystkich łącznie; 84% wypowiedziących się (N=282) uważa, że karać trzeba zawodnika, trenera i lekarza, 7% opowiada się za karaniem tylko zawodnika, a jeszcze mniej liczni domagają się kary tylko dla trenera (3%) lub tylko dla lekarza (2%).

W dalszej kolejności zaproponowano respondentom ustosunkowanie się do najsurowszych kar dyscyplinarnych dla wszystkich podmiotów praktyki dopingowej – dożywotniej dyskwalifikacji zawodnika oraz pozbawienia lekarza i trenera prawa do wykonywania zawodu<sup>11</sup>.

Liczbową charakterystykę ustosunkowania się badanych do tej kwestii ilustruje tabela 4. Blisko połowa (48%) uważa, że dożywotnia dyskwalifikacja zawodnika powstrzymałaby innych przed sięganiem po doping. Częściej takie stanowisko zajmowali studenci sportowcy. Co czwarty respondent (28%) nie wierzy w skuteczność tego środka, bądź nie ma zdania w tej sprawie (24%). Pesymistycznie zapatrujący się na hamujące działanie dożywotniej dyskwalifikacji zawodnika częściej wywodzą się spośród studentów niesportowców.

<sup>10</sup> Zob. Kijowski 1995, s. 46 oraz pozycje 3 i 4 w przypisie 2. Cyt. doniesienia prasowe w poz. 1,2 i 5 tego przypisu wskazują, że w niektórych krajach próbuje się karać za doping nie tylko sportowca, ale i osoby z nim współpracujące. Podobne przykłady podaje też Sas-Nowski (2002).

<sup>11</sup> Dożywotnia dyskwalifikacja grozi zawodnikowi, któremu trzykrotnie udowodniono stosowanie środków dopingujących. Tutaj przyjęto, że to lekarz nadzorując stosowanie środków dopingujących przez zawodnika łamie przysięgę Hipokratesa, bowiem jest świadomy odległych skutków dla zdrowia takiej praktyki. Nadto nie dotrzymuje zasad etycznych lekarza sportowego, zwłaszcza zaś §4 i §9 (Deklaracja 1982, s. 3–4). Podobnie trener, który ma czuć nad zdrowiem zawodnika, nakłania go „do brania”, bądź aprobuje działania przeciw jego zdrowiu, zwłaszcza w sytuacji, gdy odbiera mu możliwość sprzeciwu, nie informując go o tym (decyduje za niego).

**Tabela 4.** Skuteczność bezwzględnej kary za praktykę dopingową w opiniach badanych (w %)

Kara wobec podmiotu praktyki dopingowej	Stanowisko badanych (N = 282)						Brak odpowiedzi
	Zahamuje doping		Nie wiem		Nie zahamuje doping		
	A	B	A	B	A	B	
Dożywotnia dyskwalifikacja zawodnika	52,2	44,1	22,5	25,3	26,9	29,1	-
	48,1		23,9		28,0		
Wykluczenie trenera z zawodu	36,5	48,3	28,6	36,0	27,2	19,4	2,0
	42,4		32,3		23,3		
Pozbawienie lekarza prawa do praktyki	39,0	49,2	28,7	37,3	12,0	29,0	2,4
	44,1		33,0		20,5		

A – stanowisko studentów z klasą sportową (N=97)

B – stanowisko studentów bez klasy sportowej (N=185)

Wykluczenie trenera z zawodu oraz pozbawienie lekarza prawa do praktyki, zdaniem znaczącej liczby respondentów – odpowiednio 42% i 44%, – powstrzymałoby praktykę dopingową. Trzecia część nie ma zdania w tej sprawie – częściej studenci bez klasy sportowej. Co piąty wypowiadający się nie darzy uznaniem tego środka zapobiegawczego: wobec trenera częściej takie stanowisko zajmowali studenci sportowcy, zaś w odniesieniu do lekarza – studenci niesportowcy. Kilka osób uchyliło się od zajęcia stanowiska w tej sprawie.

W walce z dopingiem nie może zabraknąć nauczycieli wf., którzy pracują z kandydatami na sportowców, jak również trenerów grup młodzieżowych. Stąd zapytano badanych, czy wierzą w możliwość wyleczenia sportu z dopingiem? Przyjęto założenie, że z przekonaniem przeciwdziałać dopingowi mogą ci nauczyciele i trenerzy, którzy wierzą (mają nadzieję) w możliwości powstrzymania tej plagi współczesnego sportu, nie tylko zawodowego, bowiem doping wkracza także na niższe poziomy mistrzostwa, obejmując coraz młodszych ludzi (Pac-Pomarancki 1992, Mikołajczyk 1994, Chrostowski 1998, Sas-Nowosielski 2002). Stanowisko badanych w tej sprawie ilustruje tabela 5.

Dane tabeli 5 wskazują, że zdecydowana większość respondentów z pesymizmem patrzy na możliwość „wyleczenia” sportu z plagi dopingiem (54%). Optymistów jest trzy razy mniej (17%), zaś wśród niezdecydowanych jest prawie co trzeci respondent (29%). Studenci sportowcy i niesportowcy są niemal tak samo liczni w grupie optymistycznie nastawionych do możliwości opanowania plagi dopingiem. Nieco więcej pesymistów wywodzi się spośród studentów sportowców.

**Tabela 5.** Stanowisko badanych wobec możliwości „wyleczenia” sportu z doping

Stanowisko badanych	Z klasą sportową		Bez klasy sportowej		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
<b>Jest to możliwe</b>	25	17,1	47	16,6	72	16,8
Nie mam zdania	40	27,4	86	30,4	126	29,4
<b>Nie jest to możliwe</b>	81	55,5	150	53,0	231	53,8
Razem	146	100	283	100	429	100

Wierzący w możliwość „wyleczenia” sportu z doping przytaczali następujące argumenty: stosować bezwzględnie kary wobec zawodnika, trenera i lekarza, uświadamiać zawodników o szkodliwościach zdrowotnych takich praktyk, zwiększyć częstotliwość kontroli antydopingowej i podwyższać wykrywalność doping.

Pesymiści podkreślali: doping jest bardzo silnie zakorzeniony w świadomości zawodników, trenerów, lekarzy i działaczy; są tu zaangażowane „wielkie pieniądze”; postęp w produkcji nowych specyfików; bardzo wysoki poziom sportu; magia rekordu.

Obrońcy humanistycznego oblicza sportu, pragnący oczyszczenia go z „wrzodów dehumanizacji”, w tym i z doping, wobec nieskuteczności kontroli antydopingowej i karania dyscyplinarnego sportowca, wiążą nadzieję z działalnością edukacyjną, obejmującą uświadamianie zawodników o skutkach dla zdrowia doping oraz upowszechnianie zasady fair play (i Nagrody Fair Play). Z tej racji sondowaliśmy opinie przyszłych nauczycieli wf. i trenerów o roli zasady fair play w walce z dopingiem.

Wypowiadający się (N=282) podzielili się jak gdyby na dwie zasadnicze grupy – pozytywnie i negatywnie nastawionych do roli fair play w walce z dopingiem. Optymiści – blisko 44% badanych, znacznie częściej wywodzą się spośród nie posiadających klasy sportowej (56,8%) niż uprawiających sport zawodniczo (18,6%). Oni dostrzegają pozytywny wpływ fair play – jako zasady regulującej działanie sportowca, jak i Nagrody Fair Play – honorującej postawę zawodnika godną upowszechniania. Odnoszą to przede wszystkim do sportowców początkujących, bowiem dzieci i młodzież są silnie podatni na wpływy idei szlachetnego współzawodnictwa (zwłaszcza, gdy właściwie i systematycznie eksponuje to trener), nadto do tych grup nie dotarły jeszcze „prawa sportu zawodowego”.

Studenci przejawiający umiarkowany optymizm co do roli fair play w walce z dopingiem, przeważają liczbowo nad zdecydowanymi optymistami, zarówno w grupie posiadających klasę sportową, jak i jej nie posiadających (tab. 6).

Pesymiści dwukrotnie częściej reprezentują studentów zawodników (73%) niż niezawodników (32,4%). Podkreślają oni ogromną presję na sukces tych, którzy finansują sport i dla których liczy się tylko sukces. Tutaj fair



Tabela 6. Rolą zasady fair play w walce z dopingiem w sporcie

Stanowisko badanych	Z klasą sportową		Bez klasy sportowej		Ogółem	
	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%
Ma duży wpływ	4	4,1	48	26,0	52	18,4
Ma niewielki wpływ	12	12,4	51	27,6	63	22,3
To zależy od zawodnika	2	2,1	6	3,2	8	2,8
Nie ma wpływu	71	73,2	60	32,4	131	46,5
Nie mam zdania	–	–	12	6,5	12	4,3
Brak odpowiedzi	8	8,2	8	4,3	16	5,7
Razem	97	100	185	100	282	100

play przegrywa z wysoką nagrodą mimo świadomości, że zwycięzca złamał obowiązujące reguły gry – fair play. Studenci zwracali też uwagę, że Nagroda Fair Play nie jest „konkurencyjna” dla nagrody za zwycięstwo w czasach kiedy sportem zawodniczym (zawodowym) rządzą „wielkie pieniądze”. Pozostali respondenci (10%) nieznacznie częściej powstrzymali się od udzielenia odpowiedzi, niż przyznali się, że nie mają skryształowanego stanowiska w tej kwestii.

Trener akceptujący przyjmowanie środków dopingujących przez podopiecznych, szczególnie zaś aplikujący im takie specyfiki, nawet przy współpracy z lekarzem, ale bez ich wiedzy (i akceptacji), ma świadomość, że – w imię perspektywy uzyskania sukcesu – szkodzi ich zdrowiu oraz łamie zasadę fair play. Po prostu taki trener traktuje zawodnika instrumentalnie (przedmiotowo: „jak żywą maszynę do robienia wyników”). Rodzi się wtedy pytanie: czy taki trener podobnie traktowałby zawodnika, gdyby ten był jego dzieckiem? Z takim pytaniem zwrócono się do respondentów.

Dane tabeli 7 wskazują, że badani podzielili się na cztery grupy. Najliczniejsi – 47% uważają, że trener-rodzic nie zaakceptowałby przyjmowania środków dopingujących przez zawodnika – jego dziecko. Niewielu mniej respondentów – 42% wyraża pogląd, że akceptacja dopingu u zawodnika-dziecka zależałaby od poziomu etycznego trenera-rodzica. Pojedyncze osoby – 7 spośród 282 – uważają, że trener-rodzic pogodziłby się z dopingiem zawodnika-dziecka, ale biorąc go do wiadomości o małej szkodliwości. Nie mieli swojego zdania na ten temat, bądź go nie ujawnili, stosunkowo nieliczni badani (8%).

Studenci zawodnicy rzadziej wyrażali pogląd, że trener-rodzic nie zaakceptuje dopingu u zawodnika-dziecka (38%), niż ich koledzy nie uprawiający sportu zawodniczo (52%). Odwrotnie ułożyły się liczebności respondentów wiążących postawę etyczną trenera-rodzica z akceptacją środków dopingujących przez zawodnika-dziecko. Takie stanowisko prezentuje połowa respondentów z klasą sportową, podczas gdy ich koledzy bez klasy spor-



**Tabela 7.** Badani o postawie trenera wobec dopingu zawodnika swojego dziecka

Stanowisko badanych	Z klasą sportową		Bez klasy sportowej		Ogółem	
	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%
Nie zaakceptowałby	37	38,1	96	51,9	133	47,2
To zależałoby od poziomu etycznego trenera	48	49,5	71	38,4	119	42,2
Zaakceptowałby środki o małej szkodliwości	4	4,1	3	1,6	7	2,5
Nie mam zdania	8	8,3	11	5,9	19	6,7
Brak odpowiedzi	–	–	4	2,2	4	1,4
Razem	97	100	185	100	282	100

towej czynią to rzadziej (38%). W obu grupach respondentów nieliczni są zdania, że trener–rodzic pogodziłby się z praktyką dopingową zawodnika–dziecka, ale pod warunkiem, gdyby ten przyjmował środki o małej szkodliwości. Nie mieli wyrobionego zdania na ten temat stosunkowo nieliczni badani, chociaż częściej było ono udziałem studentów sportowców (ujmując w procentach liczbę wypowiedzi).

Unikając sugerowania badanym określonych wypowiedzi (zajęcia stanowiska wobec zawartych w pytaniu problemów, postaw), zwrócono się do nich z tak sformułowanym pytaniem: jeżeli masz swoje przemyślenia na temat dopingu w sporcie, których nie objęły wcześniejsze pytania, proszę podzielić się nimi.

Na to pytanie odpowiedziało więcej studentów sportowców (55%) niż niesportowców (42%). Treść wypowiedzi była – na ogół – zbliżona do wcześniej wyrażonego stanowiska wobec dopingu, o które go przedstawienie zwracano się w pytaniach nr 5, 6, 7, 8, 10, 11 (por. aneks).

Studenci sportowcy wskazywali na powszechność praktyki dopingowej w sporcie zawodowym; na zaangażowanie w sporcie zawodowym „wielkich pieniędzy”; że walka z dopingiem ma charakter „pozornej walki – na niby” i dlatego nie można opanować go bez autentycznego zaangażowania ludzi sportu – pisał jeden z respondentów posiadających klasę sportową. Były wypowiedzi i takie: „...chętnych do brania dopingu nie zniechęci się niczym, gdyż oni tego chcą, ale surowymi karami można ich eliminować, bo oni nie zasługują na miano sportowca – są oszustami”.

Studenci bez klasy sportowej podkreślali rolę trenera (jako wychowawcy młodzieży) w kształtowaniu postawy fair play już na etapie pracy z początkującymi, uświadamianie podopiecznych o szkodliwości praktyki dopingowej (dla zdrowia) oraz akcentowanie nieetyczności takiego działania.

Wśród 131 respondentów (53 z grupy posiadających klasę sportową i 78 z grupy nie posiadających klasy sportowej) odpowiadających na to pytanie, 18 wskazało na rolę trenera, jaką może odegrać w walce z dopingiem (a to

jest jego powinnością!), uświadamiając młodzież sportującą o szkodliwości stosowania dopingu i systematycznie oddziałując na kształtowanie jej postawy fair play. Znacznie więcej takich wypowiedzi – 14 – odnotowano w grupie respondentów niesportowców.

## Wnioski

1. Przeważająca większość przyszłych nauczycieli wf. i trenerów (75%) – w czasie badań studentów III roku studiów dziennych AWF w Krakowie – ocenia doping jako czyn niemoralny zawodnika, trenera i lekarza, i nie akceptuje go (91%), deklarując tym samym negatywną postawę wobec dopingu w sporcie. Tylko 9% akceptuje stosowanie dopingu w sporcie.
2. Stosunkowo nieliczni badani (16,8%) są optymistami co do możliwości „wyleczenia” współczesnego sportu z plagi dopingu. Ponad połowa (53,8%) jest pesymistami w tym zakresie, a niezdecydowani stanowią ponad czwartą część (29,4%).
3. Mniej niż połowa respondentów wierzy w skuteczność najsurowszych kar wobec zawodnika (48%), lekarza (44%) i trenera (42%) jako sposobu powstrzymania praktyki dopingowej.
4. Pesymistycznie zapatrujący się na możliwość opanowania dopingu w sporcie argumentują następująco: doping jest bardzo silnie zakorzeniony w świadomości zawodników, trenerów, lekarzy i działaczy – bez dopingu nie ma postępu w osiągnięciach dzisiejszych sportowców najwyższej klasy; tutaj rządzą „wielkie pieniądze”; liczy się tylko zwycięstwo – bardzo wysoka gratyfikacja.
5. Pogląd badanych na rolę zasady fair play w walce z dopingiem podzielił ich na mniej więcej równe liczebnie grupy – optymistów (44%) i pesymistów (46%). Optymiści dopatrują się dużej roli tej zasady w pracy z młodocianymi sportowcami. Pesymiści twierdzą, że w sporcie zawodowym liczy się tylko zwycięstwo i wysokie apanaże, zaś szlachetna postawa – wyróżniona Nagrodą Fair Play, przegrywa z potęgą pieniądza.
6. Studenci sportowcy zajmują bardziej krytyczne stanowisko wobec możliwości „wyleczenia” współczesnego sportu z plagi dopingu (są wręcz pesymistami), niż ich koledzy niesportowcy. Ci ostatni przejawiają więcej optymizmu, wiążąc go z rolą wychowawczą trenera, który może efektywnie kształtować postawę młodocianych sportowców w duchu fair play, w tym i uświadamiać ich o szkodliwości dla zdrowia przyjmowania środków dopingujących.

## Dyskusja

Dominacja tendencji do rywalizacji w sporcie, wyrażającej się bardzo silną motywacją osiągnąć ponad naturalne możliwości organizmu, prowadzi wielu zawodników do doping, który z racji etycznych i zdrowotnych jest zakazany.

Psychologowie tłumaczą sięganie po doping transgresyjną koncepcją człowieka, zakładającą bardzo silną motywację do osiągania wyższości nad innymi (Rychta i wsp. 1993), socjologowie zaś wyjaśniają praktykę dopingową konfliktem w roli i konfliktem ról (Sekuła-Kwaśniewicz 1994)<sup>12</sup>.

„Obrońcy” wolności człowieka oburzają się z powodu stosowania kontroli antidopingowej i karania zawodnika stosującego doping, gdyż – ich zdaniem – to atak na jego wolność, ma prawo do decydowania o sobie. Bronikowski (1996) uważa taką praktykę wobec sportowców za ich dyskryminację, gdyż innym grupom społecznym tego się nie zabrania (np. artystom – W.S. i B.Z.).

Akceptujący prawo sportowca do decydowania o swoim zdrowiu, w odniesieniu do młodzieży przyjmują zasadę „miękkiego paternalizmu”, tj. ze względów zdrowotnych i etycznych (przy traktowaniu zwycięstwa jako wartości bezwzględnej – w sporcie zawodowym) godzą się na zakaz stosowania doping (Przyłuska-Fischer 1993, s. 82). Realisci widzą trudność w walce z dopingiem w tym, że „Życie międzynarodowego sportu wyczynowego jest (...) pełne hipokryzji, doping jest zarówno odrzucany, jak i akceptowany” (Skaset 1991, s. 109)<sup>13</sup>. Na poziomie klubu sportowego potwierdzają takie postawy ludzi sportu badania Rychty i wsp. (1993, s. 236).

Przyszli nauczyciele wf. i trenerzy w zdecydowanej większości nie akceptują doping (91% w badaniach własnych i 80% w badaniach Rychty i wsp. 1993). Tylko niewielka grupa studentów AWF – poniżej 10% w obu badaniach – akceptuje doping.

Większość traktuje doping jako czyn niemoralny zawodnika, trenera i lekarza (75% w badaniach własnych oraz 72% w badaniach Wanata 1995). W obu przypadkach respondenci opowiadają się za surowymi karami także dla trenera i lekarza, a nie tylko dla zawodnika.

<sup>12</sup> Motywacje zawodników sięgających po doping szeroko naświetlają Rychta (1995) i Sas-Nowosielski (2002).

<sup>13</sup> Ilustracją takiej postawy działaczy MKOL mogą być dwa przykłady z Zimowych Igrzysk Olimpijskich w Sal Lake City: Sportowy Sąd Arbitrażowy (działający w czasie Igrzysk) zmienił decyzję MKOL zakazującą startu w Igrzyskach Olimpijskich lotewskiemu bobsleście Sandisowi Prusisowi, wynikającą z dyskwalifikacji tegoż na czas trzech miesięcy (za stosowanie doping) i przywrócił mu prawo do startu przed upływem czasu dyskwalifikacji. Por. Sromotna porażka MKOL, Tempo 2002, 32, s. 3. Niektóre kraje zgłosiły biathlonistów, jako chorych na astmę, np. Norwegowie – 5 mężczyzn i 4 kobiety; Niemcy – 4 mężczyzn i 3 kobiety; Szwedzi – 1 kobietę i Francuzi – 1 mężczyznę. Por. A. Stanowski, Medale dla ...astmatyków. Dziennik Polski 2002, 40, s. 19. Niekonsekwentną postawę władz sportowych wobec doping szeroko naświetla Sas-Nowosielski, (2002, s. 84–94).





Tak duża część przyszłych nauczycieli wf. i trenerów negujących doping, jak i stosunkowo niewielka grupa akceptujących doping, to fakty napawające optymizmem, niemniej badacze wskazują, że „...ze względów społecznych oceny dopingiu przesunięte są w kierunku negatywnym” (Rychta i wsp. 1993, s. 213), a to sugeruje ostrożność w przyjmowaniu wyników badań, zwłaszcza że są to deklaracje ankietowe”. Tę ostrożność zdaje się potwierdzać przewaga pesymistycznie odnoszących się do możliwości wyleczenia sportu z dopingiu (54%) nad optymistami (17%), jak również dominacja pesymistów – 46% nad optymistami – 44% w podejściu do roli zasady fair play w walce z dopingiem.

Wśród studentów pesymistycznie odnoszących się do możliwości wyleczenia współczesnego sportu z plagi dopingiu, przeważają uprawiający sport zawodniczo. Ta grupa respondentów rzadko wskazywała na rolę wychowawczą trenera – upowszechniającego zasadę fair play i uświadamiającego swoich młodocianych sportowców o szkodliwości dla zdrowia praktyki dopingowej. Czyżby nie spotkali się z takim działaniem swoich trenerów?

Studenci optymistycznie zapatrujący się na możliwość „uwolnienia” współczesnego sportu od dopingiu, w zdecydowanej większości rekrutują się spośród nie uprawiających sportu zawodniczo. Oni też najczęściej podnosili możliwości wychowania młodocianych sportowców w duchu zasady fair play i tu właśnie widzieli potrzebę uświadamiania ich o szkodliwości dla zdrowia środków dopingujących. Zadania te jednoznacznie przydzielają trenerowi.

Przewagę liczbową studentów sportowców wśród pesymistycznie patrzących na możliwości „wyleczenia” współczesnego sportu z dopingiu można tłumaczyć ich doświadczeniem zawodniczym, czyli prawdopodobieństwem zetknięcia się z praktyką dopingową kolegów posiadających wyższe klasy sportowe. Nie można też wykluczyć i ich udziału w tej praktyce (nawet za wiedzą trenera i lekarza). Pytania o własne doświadczenie respondentów na tym polu celowo pominięto w ankiecie, bowiem zakładano, że świadomość zidentyfikowania autora wypowiedzi może rzutować na podanie nieprawdy.

Lektura wypowiedzi badanych studentów, także i tych nie posiadających klasy sportowej – z których znacząca część uprawia zawodniczo sportowe gry zespołowe na poziomie II, III, IV ligi – „odsłania” nie zawsze właściwą postawę pedagogiczną swoich trenerów. Dla znakomitej większości trenerów, nawet pracujących z dziećmi i młodzieżą, którzy są na etapie „zabawy w sport”, liczy się tylko zwycięstwo. Czy tacy trenerzy powstrzymają się przed łamaniem zasady fair play w późniejszych latach – przed dopingiem? W takiej sytuacji postawa optymizmu pedagogicznego, przejawiana w większości przypadków przez studentów nie posiadających klasy sportowej (na ogół przyszłych nauczycieli wf.), jest godna podkreślenia.



Autorzy solidaryzują się z głoszącymi tezę, że dopingowi nie można się poddać, jak i z tymi, którzy uważają, że kontrola antydopingowa nie rozwiąże problemu. Jakże słuszne są tezy: Dominiaka (1993, s.7): „Dopóki zawodnicy (...) nie zaczną sami walczyć z dopingiem, to nie ludźmy się, że cokolwiek zmienią na lepsze najnowocześniejsze aparaty...”, czy Pac-Pomarnackiego (1992, s.3): „Walka może być zwycięska jeśli zapadną właściwe rozstrzygnięcia w sumieniach ludzi sportu”, bądź Redakcji *Sportu Wyczynowego*: „nie wolno zaprzestać zwalczania dopingiu. Tego bowiem wymaga dobro sportu” (1996, s. 74), wreszcie i samych studentów AWF dostrzegających potrzebę uświadamiania już najmłodszych sportowców o szkodliwości dla zdrowia dopingiu, kontroli antydopingowej, surowego karania podmiotów praktyki dopingowej oraz upowszechniania zasady fair play.

Tezy Pac-Pomarnackiego (1992) i Dominiaka (1993) najłatwiej mogą „zamieniać w czyn” nauczyciele wf. oraz trenerzy grup młodzieżowych, propagując zasadę fair play i uświadamiając szkodliwość dopingiu. Taki pogląd wyraża wybitny znawca problemu Williams (1999, s.100), pisząc: „Dopóki sportowcy będą wierzyć w magiczny środek poprawiający sprawność, dopóty producenci będą go oferować wykorzystując te przekonania w celach marketingowych”. Trenerom seniorów fizjologia sportu podpowiada, że bez dopingiu można uzyskiwać rezultaty bardzo wysokie, nie narażając ich zdrowia i „nie oszukując innych i samych siebie”<sup>14</sup>.

## ATTITUDES OF STUDENTS OF ACADEMIES OF PHYSICAL EDUCATION WITH REGARD TO ILLEGAL DOPING IN SPORTS

Students of academies of physical education are prospective or potential coaches of juvenile sports participants in schools or during extra-curricular activities in sports clubs. Therefore, we made an attempt to identify students' attitudes toward illegal doping in sports, and carried out a research survey among students attending the 3<sup>rd</sup> year of regular day courses in Physical Education at the Academy of Physical Education in Kraków in the years 1994, 1997 and 2000.

An overwhelming majority of the respondents (i.e. 91%) did not approve of the use of doping substances, and “pregnancy (hormonal) doping” received the greatest disapproval (44%). The coaches and doctors were thought to bear as much responsibility for doping in sports as the competi-

<sup>14</sup> Znawcy fizjologii sportu twierdzą, że wybitni zawodnicy mogą uzyskiwać rezultaty rekordowe bez uciekania się do środków dopingujących. Jest to możliwe wtedy, gdy sztab szkoleniowy dobrze rozpozna dyspozycje zawodnika i zastosuje właściwe środki (treści) treningowe.

tors themselves; therefore it was felt that all persons involved should be penalised and not only “the competitor who is proved to have taken illegal substances”, as is presently the case in most instances.

More than half of the respondents (54%) had little confidence that contemporary sports could be “cured of the doping epidemic”. This attitude was adopted more frequently by students who practised sports professionally and had been awarded official sports classifications. Optimists in this sector formed a small minority (17%). Slightly less than half of the respondents (43%) expressed the opinion that promotion of the “fair play” rule might significantly contribute to a rectification of the situation, and assigned the principal role in this field to coaches working with youth (this opinion being more frequently expressed by students who had no official sports classifications). Pessimists argued that an “involvement of big money” in professional sports (regarded as a business) reduced the effectiveness of the fight against doping in sports.

## Piśmiennictwo

- Bronikowski M. 1996. *O dopingu i etyce inaczej*. Sport Wyczynowy, 1–2.
- Chrostowski K. 1998. *Aktualne problemy dopingu we współczesnym sporcie*, [w:] Z. Krawczyk, J. Kosiewicz, K. Piłat (red.): *Sport w procesie integracji europejskiej*. Warszawa.
- Chrostowski K. i wsp. 2000. *Dehydroepiandrosteron (DHEA) – prekursor testosteronu*. Sport Wyczynowy, 11–12
- Deklaracja w sprawie zasad etycznych lekarza sportowego. 1982. Sport Wyczynowy, 12.
- Dominiak A. 1993. *Doping – próba „spowaznienia” tematu*. Sport Wyczynowy, 11–12.
- Dzierżanowski R., Wysoczański R. 1995. *Historia dopingu farmakologicznego*, [w:] W. Rewerski, K. Nazar (red.): *Doping*. Warszawa.
- Kijowski A. 1995. *Prawne aspekty dopingu*, [w:] W. Rewerski, K. Nazar (red.): *Doping*. Warszawa.
- Marody M. 1976. *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*. Warszawa.
- Mikołajczyk M. 1994. *Postawy wobec dopingu w sporcie i uznawane wartości wśród młodzieży uprawiającej sport i nie uprawiającej sportu*, [w:] K. Maroszek (red.): *Zjawiska patologii społecznej w sporcie*. Gdańsk.
- Nowak S. 1973. *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.): *Teorie postaw*. Warszawa.
- Nowocien J. 2001. *Sport i olimpizm w systemie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*. Warszawa.

- Pac-Pomarnacki A. 1992. *Walka może być zwycięska, jeśli zapadną właściwe rozstrzygnięcia w sumieniach ludzi sportu*. *Kultura Fizyczna*, 9–10, 2–3.
- Przyłuska-Fiszler A. 1993. *Współczesna etyka sportowa – koncepcje i problemy*, [w:] A. Przyłuska-Fiszler, B. Misiuńska *Etyczne aspekty sportu*. Warszawa.
- Rychta T. i wsp. 1992. *Wiedza i postawy wobec dopingiu farmakologicznego a wybrane cechy osobowości*. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 3.
- Rychta T. i wsp. 1993. *Doping farmakologiczny jako zjawisko społeczne. Aspekt psychologiczny*. *Roczniki Naukowe AWF, Warszawa*, XXXIV.
- Rychta T. 1995. *Psychologiczne aspekty walki z dopingiem w sporcie*, [w:] T. Rychta (red.): *Przeciwdziałanie dopingowi w sporcie*. Warszawa.
- Sas-Nowosielski K. 2002. *Doping nie tylko w sporcie: przyczyny, skutki, przeciwdziałanie*. Katowice.
- Sas-Nowosielski K. 2003. *Rola wychowania w przeciwdziałaniu dopingowi w sporcie*. *Sport Wyczynowy*, 5–6.
- Sekuła-Kwaśniewicz H. 1994. *Mikrostrukturalne wyznaczniki ról społecznych w sporcie*. *Rocznik Naukowy AWF, Kraków*, XXVII.
- Skaseta H.B. 1991. *Rola edukacji i informacji w działalności antydopingowej*. *Sport Wyczynowy*, 7–8.
- Skierczyńska-Czarnecka A. i wsp. 1990. *Zgon z powodu zatorowości płucnej kulturyisty przyjmującego steroidy anaboliczne (Metanabol)*. *Wiadomości Lekarskie*, 19–20.
- Smorawiński J. 1995. *Przedmowa*, [w:] T. Rychta (red.): *Przeciwdziałanie dopingowi w sporcie*. Warszawa.
- Srokosz W. i wsp. 1990. *Z badań nad postawą pedagogiczną trenera sportowego*. *Rocznik Naukowy AWF, Kraków*, XXIV.
- Srokosz W., Zagórski B. 2001. *Przyszli nauczyciele wf i trenerzy wobec dopingiu w sporcie*. *Studia Humanistyczne*, 1.
- Wanat S. 1995. *Poznawcze, motywacyjne i moralne aspekty niedozwolonego dopingiu*. *Roczniki Naukowe AWF, Warszawa*, XXXV.
- Williams M.H. 1999. *Granice wspomagania*. Kraków.
- Żukowska Z. 1994. *Edukacja olimpijska młodzieży – Tradycja – Teraźniejszość – Przyszłość*, [w:] J. Lipiec (red.): *Logos i etos polskiego olimpizmu*. Kraków.
- Żukowska Z., Żukowski R. 1994. *Fair play wartością uniwersalną dla sportu i wychowania*. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 2.



**Aneks**

Wzór ankiety zastosowanej w badaniach

kobieta mężczyzna

1. Czy uprawiasz (uprawiałeś/łaś) sport zawodniczo?                    Nie    Tak
2. Jeżeli tak, to którą dyscyplinę i ile lat?.....  
.....
3. Jeżeli posiadasz (posiadałeś/łaś) klasę sportową, to którą? .....  
.....
4. Co rozumiesz prze doping w sporcie? .....  
.....
5. Twoim zdaniem stosowanie dopingu to czyn:
  - Niemoralny ze strony lekarza, trenera i zawodnika
  - Niemoralny ze strony lekarza i trenera
  - Niemoralny ze strony zawodnika
  - Dlaczego tak sądzisz? .....
  - .....
6. Jeżeli stosowanie dopingu jest karalne, to karę winni ponosić:
  - Tylko zawodnik,    Tylko trener,    Tylko lekarz,    Wszyscy (trener, lekarz i zawodnik)
7. Czy – Twoim zdaniem – bezwzględna kara powstrzymałaby taką praktykę?
  - Dożywotnia dyskwalifikacja zawodnika:    Tak    Nie wiem    Nie
  - Wykluczenie trenera z zawodu:            Tak    Nie wiem    Nie
  - Pozbawienie lekarza prawa do praktyki:    Tak    Nie wiem    Nie
8. Którą ze znanych Tobie form dopingu uważasz za najbardziej niehumanitarną i dlaczego?.....  
.....
9. Jak sądzisz: Czy trener zachęcający zawodnika do stosowania dopingu tak samo postąpiłby wtedy, gdy zawodnik byłby jego dzieckiem?
  - Nie mam zdania
  - Zależałoby to od poziomu etycznego trenera–rodzica
  - Dopuszczyłby do stosowania środków o niskiej szkodliwości dla organizmu
  - Uważam, że nie dopuściłby do tego
10. Czy – Twoim zdaniem – możliwe jest „wyleczenie” sportu z plagi dopingu?
  - Tak,            Nie wiem,            Nie
11. Jaka rolę w walce z „plagą dopingu” – Twoim zdaniem – może odegrać popularyzowanie zasady fair play i nagrody fair play?
12. Jeżeli masz swoje przemyślenia na temat dopingu w sporcie, których nie objęły wcześniejsze pytania, proszę, podziel się nimi.

Karolina Zamtyńska

AWF Kraków

## POSTAWY WOBEC ŚMIERCI A LĘK U ALPINISTÓW

### Zarys problematyki

„Śmierci się nie przechytrzy. Ci, którzy myślą, że bezpiecznie unikną dramatów i rozstań z najbliższymi – myślą się. Historia to pasmo wojen i śmierci, które nie zdarzają się innym, ale także i nam. Nie chcę żyć w oczekiwaniu na cios, na wyrok losu, choć wiem, że kiedyś...”<sup>1</sup>

Te słowa wypowiedziała przed laty jedna z największych światowych himalaistek, Wanda Rutkiewicz. Od jej zaginięcia pod Kanczenczoną minęło już 10 lat.

Kukuczka, zdobywca korony Himalajów odpadł od południowej ściany Lhotse. Wydawałoby się, że tych dwoje niezwykłych wspinaczy w górach osiągnęło już prawie wszystko, tak długo były one dla nich łaskawe, aż w końcu...

Co tak naprawdę skłaniało ich do ciągłego powrotu w świat groźny, niedostępny, ale jednocześnie niezwykle piękny, świat, w którym można odnaleźć i stracić wszystko.

Dzięki swej pasji zyskali nie tylko sławę i uznanie, ale satysfakcję i poczucie spełnienia, na wysokościach poznali radość zwycięstw i gorycz porażek. Gdy w zimnie i samotności wśród himalajskich olbrzymów zostawali na zawsze ich partnerzy i przyjaciele, oni ciągle w drodze na szczyt, aż do granic tego co niezdołyte i własnych.

Wielu z nas zastanawia się co alpinści myślą o śmierci tam w górach, gdzie o pomyłkę nietrudno i nawet najbardziej doświadczeni poznają smak wypadków.

Problematyka owa nie znajduje w psychologii należnego miejsca, bowiem niewielu badaczy zajmuje się znaczeniem alpinizmu i emocji z nim związanych w naukach społecznych. Celem niniejszej pracy jest wykazanie, że eskalacja ryzyka wpływa na postawy wobec śmierci, próbuje także przybliżyć uczuciowy kontekst myślenia o śmierci, a także analizę odczuć z nią

<sup>1</sup> M.B. Michalik, *Kronika kobiet XX wieku*. Kronika, Warszawa 1993, s. 625.

związanych oraz w jaki sposób korelują ze sobą lęk i skłonność do ryzyka, zainteresowania i preferencje z lękiem i skłonnością do ryzyka, postawy wobec śmierci z lękiem i ryzykiem, a także ze zmiennymi opisującymi zainteresowania i preferencje.

Wiedziona nie tylko naukową ciekawością postanowiłam to zbadać.

Założyłam, że alpiniści będą posiadali większą skłonność do ryzyka i strach przed śmiercią będzie u nich mniejszy niż u osób nie uprawiających sportów wysokiego ryzyka. Druga z hipotez badawczych mówi o tym, że taternicy przejawiają mniejszy lęk niż osoby wchodzące w skład grupy kontrolnej.

## Opis grupy

Przystępując do badań, przedmiotem mojej naukowej ciekawości stały się przyczyny podejmowania wspinaczek górskich, postawy wobec śmierci u alpinistów i osób nie uprawiających tego sportu, a także w jaki sposób przedstawiają się różnice pomiędzy poziomem lęku u wspinaczy i u osób nie uprawiających taternictwa.

Przebadana grupa osób składała się z grupy badanej i kontrolnej; każda z nich liczyła 30 osób, w sumie było 60 osób. Ze względu na liczne trudności związane z jednolitym doбором grupy oraz problemami z uzyskaniem zgody na badanie poszczególnych osób grupa była zróżnicowana.

Badania zostały przeprowadzone w Krakowskim Klubie Wysokogórskim i trwały 1.5 miesiąca, od 12 marca 2002 roku do 28 kwietnia 2002 roku.

W skład grupy badanej weszło 30 taterników, czynnie uprawiających wspinaczkę wysokogórską. Obejmowała ona 27 mężczyzn i 3 kobiety.

Dwadzieścia cztery osoby miały więcej niż 25, wiek pozostałych 6 był o wiele bardziej zróżnicowany, od 38 roku życia do 54.

Dwadzieścia pięć osób posiadało wykształcenie wyższe, a pozostałych 5 było w trakcie studiów. Staż treningowy wynosił od 40 lat do 6. W grupie badawczej było 10 instruktorów alpinizmu, których staż treningowy wynosił co najmniej 15–20 lat. Wśród nich dwie osoby brały udział w wyprawie himalajskiej, a pozostali alpiniści mieli na swoim koncie przejścia najtrudniejszych dróg w Andach, Alpach i polskich Tatrach. Prawie wszyscy alpiniści znaleźli się w sytuacji poważnego zagrożenia życia.

Grupa kontrolna składała się z 30 osób: 24 mężczyzn i 6 kobiet w wieku 25–50 lat. Wszystkie badane osoby nigdy się nie wspięły ani nie przejawiały ochoty, by kiedykolwiek zacząć wspinaczkę wysokogórską. Ich pasji nie stanowił sport w szerszym tego słowa znaczeniu.



## Opis procedury badawczej

Badanej grupie alpinistów, po wcześniejszym poznaniu i przeprowadzeniu krótkiego wywiadu dotyczącego stażu treningowego i trudności pokonanych dróg zostały wręczone cztery wymienione poniżej testy, w celu ich wypełnienia. Ważne było, aby taternicy biorący udział w badaniach mieli długi i obfitujący w trudność dróg wspinaczkowych staż ze względu na głębsze zbadanie problemu lęku, ryzyka i postaw wobec śmierci w górach. Grupie kontrolnej, także po przeprowadzeniu krótkiego wywiadu dotyczącego uprawiania wspinaczki wysokogórskiej i innych sportów wręczono te same wymienione poniżej testy w celu ich wypełnienia.

## Opis narzędzi badawczych

Narzędzia badawcze, jakich użyłam w trakcie procesu badawczego, to: Kwestionariusz Samooceny (STAI) C.D. Spielberga, Kwestionariusz Zaangażowania i Preferencji (SSS- 5) Marvina Zuckermana, Test- skłonność do ryzyka Piotra Oleśniewicza oraz Inwentarz Postawy Wobec Śmierci (IPS) Makselona.

Inwentarz Postawy Wobec Śmierci (IPS)<sup>2</sup> składa się z trzech części: skali, kwestionariusza i uzupełniania zdań niedokończonych, które z powodu licznej grupy poddanej badaniom i niemożliwej do weryfikacji interpretacji jakościowej nie zostały uwzględnione w tym rodzaju badań. W rozwiązywaniu pierwszej części czyli skali, każde z 33 twierdzeń należy oceniać cyframi od 1 do 7, oznaczającymi: „całkowicie nie zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „raczej się nie zgadzam”, „nie mam swego zdania”, „raczej się zgadzam”, „zgadzam się”, „całkowicie się zgadzam”. Wyodrębniono w niej 8 wymiarów postawy wobec śmierci i są one następujące: konieczność (Ko), czyli uświadamianie sobie nieuniknioności śmierci jako zjawiska całej przyrody; centralność (Ce), oznacza stopień zainteresowania problematyką śmierci, snucie o niej rozważań; tajemniczość (Ta), śmierć jawi się jako dręczące, głębokie i niewyjaśnione pytanie, najgłębsza tajemnica, której towarzyszy niepewność; wartość (Wa), oznacza śmierć jako możliwość zjednoczenia się z Bogiem, okazję do przeżycia czegoś ekscytującego. Śmierć posiada kataraktyczny charakter, może doprowadzić do lepszego poznania siebie i uodpornić człowieka na trudne, egzystencjalne przeżycia i problemy, a także zmusić do korekt we własnym życiu. Groza (Gr), pod wpływem faktu, a także problemu śmierci ludzi ogarnia lęk, trwoga odczuwają oni ból fizyczny, tragicz-

<sup>2</sup> J. Makselon, *Poczucie sensu a postawa wobec śmierci*. *Analecta Cracoviensa*, Kraków 1983, s. 77.

ność (Tr), śmierć jest percypowana jako wstrząsające i nieszczęśliwe wydarzenie, które wzbudza rozpacz; destrukcyjność (De), śmierć niszczy możliwości rozwoju, poszukiwania sensu życia, demobilizuje aktywność ludzką; absurdalność (Ab), śmierć wyzwala uczucie beznadziejności, niedorzeczności i bezsensowności istnienia. W obliczu faktu przemijania wyzwala żal o życie i do życia.

Rzetelność skali, obliczona jako współczynnik zgodności wewnętrznej, wynosi  $r=0,74$  i jest wystarczająco wysoka, co świadczy o przydatności skonstruowanej skali do badań psychologicznych. Kwestionariusz wchodzący w skład „Inwentarza postawy wobec śmierci”, ma za zadanie ująć trzy aspekty śmierci, tzn. śmierć człowieka obcego, bliskiego i własnej (Ks. J. Makseleon 1983, s.77–78).

Kwestionariusz Samooceny stworzony przez Spielbergera, a adaptowany do polskich warunków w 1987 przez K. Wrześniewskiego i T. Sosnowskiego, pozwala mierzyć stan i cechę lęku. Składa się z 2 skal po 20 itemów każda.

W skali lęku – stanu (X–1) badany wypowiada się na temat swojego aktualnego stanu mając do dyspozycji 4 kategorie odpowiedzi: „zdecydowanie tak”, „zdecydowanie nie”, „raczej tak”, „raczej nie”. Ponieważ nie miałam możliwości badania alpinistów w akcji, wobec tego w badaniach nie użyłam skali lęku– stanu. W skali lęku– cechy (X–2) odpowiedzi dotyczą częstości występowania u badanego opisanych w twierdzeniach odczuć i są one następujące: „prawie nigdy”, „czasem”, „często”, „prawie zawsze”. Odpowiedzi punktowane są od 1 do 4 punktów, przy czym w niektórych pytaniach maksymalną liczbą punktów uzyskuje się za odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „prawie zawsze”, a w innych następuje odwrócenie skali; 4 punkty uzyskuje się za odpowiedzi „zdecydowanie nie” lub „prawie nigdy”.

Kwestionariusz Zainteresowań i Preferencji (SSS–5) składa się z 68 itemów w postaci 2 twierdzeń (A i B), z których badany dokonuje wyboru bardziej prawdziwego w stosunku do niego. Za odpowiedź diagnostyczną przyznaje się jeden punkt. Pozwala badać jeden wymiar temperamentu, jakim jest poszukiwanie doznań, ale z podziałem na podcechy: poszukiwanie grozy i przygód (TAS), poszukiwanie przeżyć (ES), rozhamowanie (DIS), podatność na nudę (BS).

Test– Skłonność do ryzyka Piotra Oleśniewicza (1994 r.) mierzy skłonność do podejmowania ryzyka. Ryzyko jest cechą zmienną uwarunkowaną sytuacyjnie; oznacza to, że ta sama osoba może przejawiać raz większą raz mniejszą skłonność do podejmowania ryzyka w zależności od sytuacji. W teście tym skłonność do podejmowania ryzyka określana jest sumą uzyskanych punktów. Za każde z pytań przyznaje się jeden punkt za odpowiedź ryzykanta lub zero punktów za odpowiedź asekuranta. Im większa liczba uzyskanych punktów, powyżej 13, tym skłonność do podejmowania ryzyka jest większa, im mniejsza liczba uzyskanych punktów, poniżej 13, tym zachowa-

nie badanego jest bardziej asekuracyjne. W przypadku uzyskania 13 punktów można uznać, że jest się umiarkowanym ryzykantem oraz umiarkowanym asekurantem.

## Analiza wyników badań

W moich badaniach porównałam grupę badaną z grupą kontrolną pod względem poziomu zmiennych z Inwentarza Postawy Wobec Śmierci; uwzględniłam również sposób kształtowania się poziomu lęku oraz ryzyka, a także zmiennych występujących w kwestionariuszu Zainteresowań i Preferencji Zuckermana.

Zestawiłam także grupę alpinistów z osobami nie uprawiającymi tego rodzaju sportu pod względem poziomu lęku i skłonności do ryzyka oraz zobrazowałam rozkład wyników w skali lęku stanu i lęku cechy, a także skłonności do ryzyka.

**Tabela 1.** Zmienne z Kwestionariusza Zuckermana – wartości średnie (m) i odchylenia standardowe (s) w grupie badanej i grupie kontrolnej

Zmienna	Grupa badana m	s	Grupa kontrolna m	S	Testy t (df=58) t	P
Wynik całkowity	23,80	5,99	21,30	5,77	1,65	,053
Poszukiwanie przygód	7,93	1,82	6,17	2,79	2,90	,003**
Poszukiwanie wrażeń	6,07	2,08	6,63	2,01	-1,07	,856
Rozhamowanie	5,63	2,47	4,93	2,21	1,16	,126
Oporność na nudę	4,20	1,92	3,57	1,96	1,26	,106

Istotność w testach prawostronnych: \*\*  $p < ,01$

Alpiniści odznaczają się istotnie wyższym poziomem poszukiwania przygód niż osoby z grupy kontrolnej. W przypadku pozostałych trzech zmiennych z testu Zuckermana różnice między porównywanymi grupami okazały się nieistotne.

Porównałam grupę badaną z grupą kontrolną pod względem poziomu lęku i skłonności do ryzyka.

Taternicy odznaczają się, istotnie niższym poziomem lęku jako cechy niż osoby z grupy kontrolnej. Skłonność do ryzyka jest istotnie wyższa wśród alpinistów niż w grupie kontrolnej.

W kolejnym fragmencie opracowania przedstawię porównanie grupy badanej z grupą kontrolną pod względem poziomu zmiennych z Inwentarza Postawy Wobec Śmierci.



**Tabela 2.** Lęk a skłonność do ryzyka

Zmienna	Grupa badana m	s	Grupa kontrolna m	S	Testy t (df=58) Test	t	P
Lęk jako cecha	36,43	6,48	40,30	7,70	Lewostr.	-2,12	,019*
Skłonność do ryzyka	16,47	4,39	13,43	4,95	Prawostr.	2,51	,008*

Istotność: \*  $p < ,05$ ; \*\* $p < ,01$

**Tabela 3.** Wymiary postaw wobec śmierci

Zmienna	Grupa badana m	s	Grupa kontrolna m	s	Testy t (df=58) t	P
Konieczność	4,18	,97	4,41	1,03	-0,87	,389
Centralność	2,35	,74	2,79	1,05	-1,87	,067
Tajemniczość	5,02	1,12	4,87	1,00	,54	,589
Wartość	4,44	1,05	4,68	,85	-0,95	,346
Groza	3,76	,94	4,61	1,29	-2,92	,005**
Tragiczność	3,95	1,04	4,85	1,43	-2,78	,007**
Destrukcyjność	4,21	1,34	4,74	1,32	-1,56	,125
Absurdalność	3,63	1,02	4,03	1,48	-1,22	,228

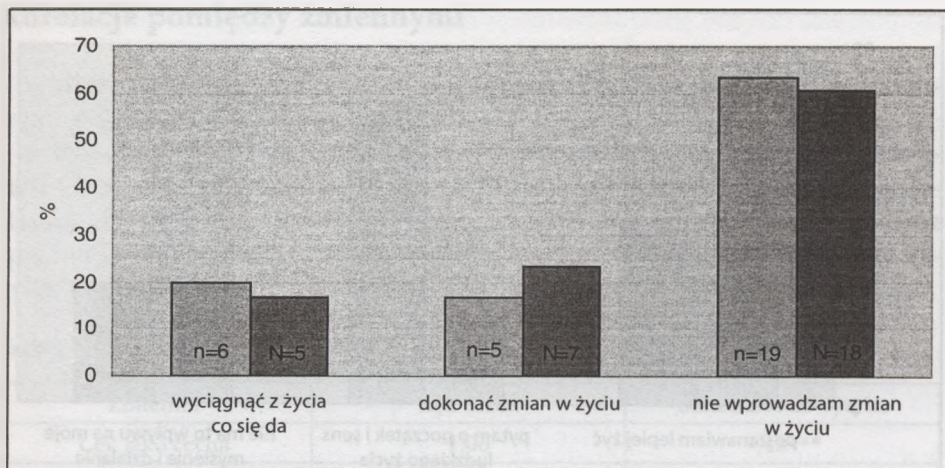
Istotność w testach dwustronnych: \*\* $p < ,01$

Alpiniści odznaczają się istotnie niższym poziomem grozy i tragiczności niż osoby nie uprawiające tego rodzaju sportu. Średnie wartości zmiennej w skali grozy w większości występują w grupie badanej, a nie kontrolnej.

## Uzuciowy kontekst myślenia o śmierci

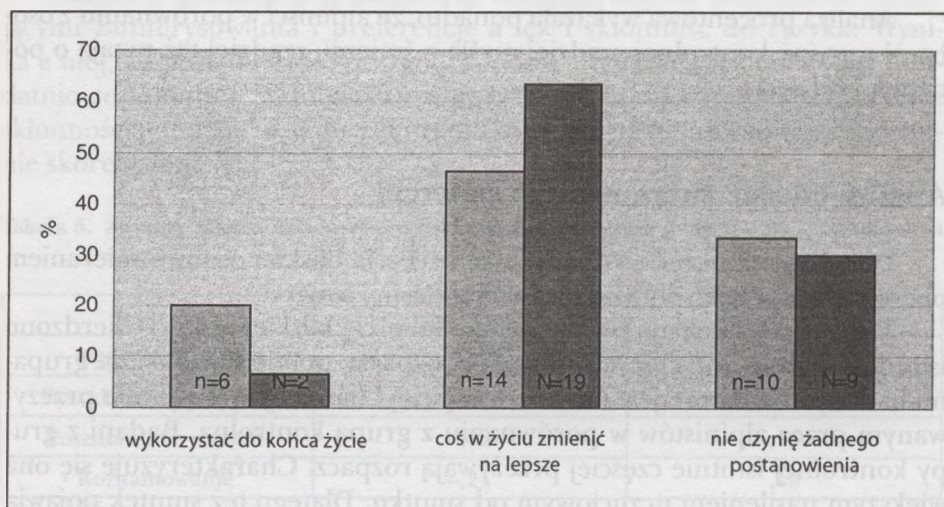
Analiza procentowa, dotycząca zachowań wobec śmierci człowieka obcego wykazała, że nie ma istotnych różnic między grupami pod względem przeżywania śmierci. Większość badanych z obu grup nie widzi potrzeby wprowadzania zmian. Ilustruje to rycina 1. Niewielki procent badanych chce wyciągnąć z życia co się da, a bardzo mała liczba alpinistów zamierza dokonać zmian w życiu. Znacznie więcej osób z grupy kontrolnej pragnie zmian w życiu, jednak zdecydowana większość nie wprowadza zmian.

Odpowiedzi udzielone w pozycji „Gdy kogoś z moich bliskich dotknie śmierć, wtedy głównie postanawiam”, alpiniści w porównaniu z grupą kontrolną częściej twierdzą, że należy wykorzystać życie do końca, natomiast badani z grupy kontrolnej częściej chcą coś w życiu zmienić na lepsze.



Ryc. 1. Postawy wobec śmierci człowieka obcego

n- grupa badana  
N- grupa kontrolna

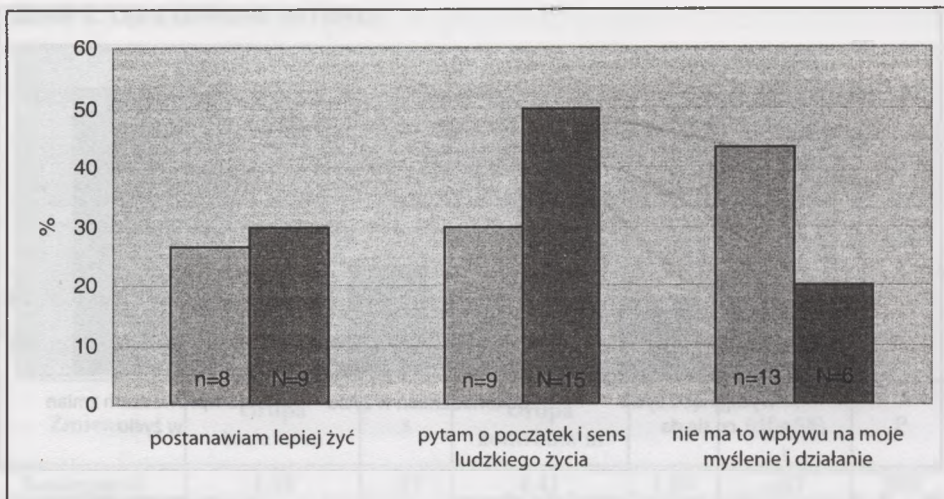


Ryc. 2. Śmierć osoby bliskiej

n- grupa badana  
N- grupa kontrolna

Odpowiedzi udzielone w pozycji „Kiedy myślę o odejściu moich bliskich, to przede wszystkim”, wskazują, że osoby z grupy kontrolnej bardziej przeżywają odejście bliskich, ponieważ częściej pytają o początek i sens ludzkiego życia. W przypadku alpinistów nie ma to wpływu na ich myślenie i działanie. Obrazuje to rycina 3.





Ryc. 3. Myślenie o odejściu bliskich

n – grupa badana  
N – grupa kontrolna

Analiza procentowa wykazała ponadto, że alpinści w porównaniu z osobami z grupy kontrolnej rzadziej myślą o śmierci, rzadziej też pytają o początek i cel życia.

### Analiza odczuć związanych ze śmiercią

Dotyczy ona uczuć związanych ze śmiercią bliskiej osoby, umieraniem obcych ludzi oraz wyobrażaniem sobie własnej śmierci.

W przypadku uczuć związanych ze śmiercią bliskiej osoby stwierdzono istotność różnic dotyczących smutku i rozpacy pomiędzy dwiema grupami badanych. Smutek jest uczuciem częściej i bardziej intensywnie przeżywanym przez alpinistów w porównaniu z grupą kontrolną. Badani z grupy kontrolnej istotnie częściej przeżywają rozpacz. Charakteryzuje się ona większym nasileniem uczuciowym od smutku. Dlatego też smutek pojawia się częściej w grupie badanej, ponieważ może to wynikać z większego oswajania ze śmiercią. Analiza uczuć związanych z umieraniem obcych ludzi nie wykazała istotności różnic pomiędzy obiema grupami. Dla wszystkich osób z obu grup dominującym uczuciem związanym z umieraniem obcych ludzi jest przemijanie.

Natomiast w przypadku uczuć związanych z wyobrażaniem sobie własnej śmierci w grupie alpinistów na pierwszym miejscu wystąpiło przemijanie, a na drugim niepewność przyszłości, w grupie kontrolnej kolejność tych dwóch uczuć jest odwrotna.



## Korelacje pomiędzy zmiennymi

W tej części zamierzam krótko zobrazować korelację pomiędzy zmiennymi w grupie badanej i grupie kontrolnej.

Współczynniki korelacji pomiędzy zmiennymi opisującymi lęk i skłonność do ryzyka wykazują istotność tej korelacji. Badania przedstawiają dodatnią, dość silną korelację pomiędzy lękiem stanem a lękiem cechą oraz ujemną korelację między lękiem stanem i lękiem cechą a skłonnością do ryzyka. Obrazuje to tabela 4.

**Tabela 4.** Korelacje pomiędzy lękiem jako cechą a skłonnością do ryzyka

Zmienna	Lęk cecha	Skłonność do ryzyka
Lęk jako cecha	1,00	-,43***
Skłonność do ryzyka	-,43***	1,00

Istotność w testach jednostronnych: \*\* $p < ,01$ ; \*\*\* $p < ,001$ .

Tabela 5 obrazuje współczynniki korelacji między zmiennymi opisującymi zainteresowania i preferencje a lęk i skłonność do ryzyka. Wynika z niej, że poszukiwanie przygód koreluje ujemnie z lękiem cechą i dodatnio ze skłonnością do ryzyka. Oporność na nudę koreluje dodatnio ze skłonnością do ryzyka, a poszukiwanie wrażeń i rozhamowanie nie są istotnie skorelowane.

**Tabela 5.** Związek między lękiem cechą i skłonnością do ryzyka a wymiarami poszukiwania doznań

Zmienna	Lęk – cecha	Skł. do ryzyka
Wynik całkowity	-,33**	,37**
Poszukiwanie przygód	-,36**	,29**
Poszukiwanie wrażeń	-,08	,16
Rozhamowanie	-,21	,19

## Weryfikacja hipotez a dane z literatury

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że alpinistów cechuje ciekawość poznawcza, której atrybutem jest większa skłonność do ryzyka i mniejszy niż w grupie kontrolnej strach przed śmiercią. Tatarnicy przejawiają mniejszy lęk–cechę niż osoby nie uprawiające tego rodzaju sportu, co może wynikać z odpowiedniej struktury osobowości potrzebują-

cej nowych doznań. Poszukiwanie przygód koreluje ze skłonnością do ryzyka i z lękiem, a centralność, która jest stopniem zainteresowania problematyką śmierci i absurdalność, oznaczająca uczucie beznadziejności i bezsensowności istnienia w postawach wobec śmierci, korelują z lękiem cechą. Także destrukcyjność. Według, której śmierć niszczy możliwości rozwoju i poszukiwania sensu życia, koreluje z wynikiem całkowitym Zuckermana, a w szczególności z poszukiwaniem przygód i rozhamowaniem.

Badania wykazały także, że alpiniści cechują się wyższym poziomem poszukiwania przygód i niższym poziomem lęku jako cechy. Przeprowadzone analizy statystyczne dowodzą, że chęć poszukiwania przygód jest jedna z ważniejszych przyczyn uprawiania taternictwa. Poszukiwanie przygód dodatkowo współwystępuje z lękiem cechą, który w grupie badanej jest słabszy niż u osób nie uprawiających taternictwa. Dane z literatury świadczą, że motywacja do uprawiania alpinizmu tkwi w sferze emocjonalnej człowieka, bowiem dla alpinisty wszelka działalność jest związana z niebezpieczeństwem i zagrożeniem, z towarzyszącym im strachem<sup>3</sup>.

To właśnie pragnienie jego pokonywania wyzwala chęć poszukiwania przygód, doświadczania coraz to nowych emocji. Dla tych ludzi istotą walki jest ich własne wnętrze, a według Bonattiego lęk daje odczuć smak życia alpiniście<sup>4</sup>. Jest to zgodne z badaniami Ryna przeprowadzonymi w latach 1966–1970 w Klinice Psychiatrycznej AM w Krakowie, które wskazały, że u badanych alpinistów wspinaczka góraska powodowała wzrost napięcia emocjonalnego o znaku dodatnim lub prowadziła do rozładowania napięcia emocjonalnego o znaku ujemnym.

U większości osób wspinaczka zwiększała napięcie emocjonalne o przyjemnym zabarwieniu, natomiast u mniejszej liczby osób wspinaczka góraska prowadziła do osłabienia lub rozładowania przykrego napięcia emocjonalnego, odczuwanego w warunkach życia codziennego. Z literatury wynika, że alpiniści nieprzygotowani wykazują antycypację przyszłego niepowodzenia. Także bardziej doświadczeni wspinacze, którym góry zabrały przyjaciół i znajomych, którzy byli świadkami wypadków, stają się bardziej świadomi realnego niebezpieczeństwa i przejawiają większą pokorę od młodych alpinistów.<sup>5</sup>

Lęk jako cecha u alpinistów ma niższy poziom w porównaniu z grupą osób nie uprawiających alpinizmu. Być może wynika to z pragnienia poznawania tajemniczych i groźnych gór, któremu towarzyszy uczucie niepewności. Mimo iż poziom lęku jest niższy w grupie badanej, nie ulega wątpliwości, że wśród alpinistów, którzy z gór wynieśli przykre doświadczenia może on być wyższy niż wśród tych, dla których góry były łaskawe.

<sup>3</sup> Z. Ryn, *Swoistość procesów emocjonalnych u alpinistów*. Taternik 46, 2, Kraków 1970.

<sup>4</sup> W. Bonatti, *Moje góry*. Iskry, Kraków 1967.

<sup>5</sup> Z. Ryn, *Swoistość procesów...*, op. cit.

Zastanawiające, że walka z lękiem wielu wydaje się niepotrzebna. Jednak jest to hartowanie siebie, które może mieć znaczenie przystosowawcze nie tylko w górach. Wśród grupy taterników zdecydowanie przeważa skłonność do ryzyka, która w grupie kontrolnej jest znacznie osłabiona. Przekraczanie własnych ograniczeń, dążenie do doskonałości, wyzywanie losu na pojedynki mogą być postrzegane jako ćwiczenie własnej odporności psychicznej. Jednak owa charakterystyczna odwaga wiąże się z poziomem technicznych umiejętności, ponieważ one decydują o podejmowaniu większego ryzyka i mniejszym strachu przed nim. Wśród uczuć związanych z umiarem obcych ludzi przeważa przemijanie.

Myślenie o śmierci, dotyczące trzech jej aspektów, śmierci obcego, bliskiego i własnej, prowokuje dwa pytania o początek i cel życia oraz o to, co należy zrobić, aby życie nie zostało zmarnowane.

Najogólniejsza tendencja, przejawiająca się we wszystkich postawach wobec śmierci, to podkreślenie pytania o początek i cel życia.

Alpiniści, kiedy spotykają się z faktem śmierci człowieka obcego znacznie rzadziej chcą coś w życiu zmienić na lepsze. Być może jest to spowodowane tym, że osoby decydujące się na alpinizm jako sposób na życie podczas oswojania lęku i przeżywania radości i ekstazy, odnajdują sens tego czego inni nie potrafią dostrzec i docenić.

Według Kępińskiego „gdy człowiek jest w obliczu prawdziwego niebezpieczeństwa śmierci, wówczas często, ale nie zawsze, perspektywa śmierci zostaje oddalona, człowiek zachowuje się tak, jakby śmierć była daleko.”<sup>6</sup>

Dane z literatury wskazują zgodność z postawami wobec śmierci wyrażonymi w przeprowadzonych badaniach. Alpiniści rzeczywiście nie myślą o śmierci, a w chwili ostatecznej przeżywają smutek i spokój. Ów negatywny lęk przed śmiercią może w swoisty sposób wiązać się z lękiem przed samotnością, bowiem pośrednio samotność równa się śmierci. Jednak każdy jest istotą społeczną i w walce z niebezpieczeństwem zawsze „my” jest silniejsze niż „ja”.<sup>7</sup> Alpiniści na czas wypraw izolują się od swego codziennego otoczenia, aby wśród odległych i niedostępnych szczytów zdobyć to, co dla innych na zawsze pozostanie niemożliwe. Tam też rodzi się uczucie sportowej rywalizacji, której istotą według Ryna stają się doświadczenia i przeżycia górskie, pełne grozy i skrajnych trudów, stanowiących układ odniesienia dla trudności życia codziennego. Szczególny rodzaj uprawianej pasji jest dowodem niezaspokojonego niepokoju i nienasycenia życiem, w którym walka z sobą w samotności osłabia lęk przed śmiercią.

<sup>6</sup> A. Kępiński, *Lęk*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 52.

<sup>7</sup> M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. GWP, Gdańsk 2002.



## Wnioski końcowe

Na podstawie powyższych danych wynika, że alpinisci ze względu na specyficzny rodzaj uprawianego przez siebie sportu wykazują obniżony poziom strachu i lęku i większą skłonność do podejmowania ryzyka. Stanowią grupę odznaczającą się negatywnymi postawami wobec śmierci, nie myślą o niej i to pozwala im na uprawianie wspinaczki. Dla nich celem życia są góry, w których lęk jest oswajany i stanowi zachętę do podejmowania coraz większego ryzyka, które traktowane jest jak wyzwanie do coraz większych niebezpieczeństw.

Osoby z grupy kontrolnej cechują się większym nasileniem lęku, negatywnymi postawami wobec chęci podejmowania ryzyka. Stanowią grupę, która bardziej refleksyjnie myśli o śmierci, częściej się nad nią zastanawia, starając się wykorzystać życie, bądź wprowadzić w nie poprawki, aby stało się lepszym.

Osoby nie uprawiające alpinizmu zdają się poszukiwać właściwego sensu i własnej filozofii istnienia, a alpinisci ów głębszy sens życia odnajdują w górach.

Raczej zaliczają się do jednostek o orientacji prezentystycznej, żyjących głównie teraźniejszością, ponieważ smutek w przeżywaniu śmierci bliskich osób jest u nich rzeczą charakterystyczną. Nie mają trudności z adaptacją, występuje u nich brak refleksji zarówno nad przeszłością, jak i przyszłością.

Alpinisci, gladiatorzy czy szaleńcy, balansujący na krawędzi życia i śmierci zawsze będą nas zaskakiwać coraz to nowymi zdobyczami i wyczynami.

Wciąż dążą do samoudoskonalenia przez przechodzenie najtrudniejszych prób, wytrwali i niepokonani w swych zmaganiach ze światem, który dla niewielu okazuje się łaskawy.

Wanda Rutkiewicz tak pisała o swojej woli walki „próbowałam, nie udało się, wiele razy wodziło na pokuszenie, poddaj się; mogłam znaleźć wykręt, choćby zwolnienie lekarskie niezdolna do walki, nie zrobiłam nic, walczyć aż do gorzkiego końca, przeciwko nim, przeciwko tobie, przeciwko sobie samej i wygram, ponieważ nie mam innego wyjścia”.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> W. Rutkiewicz, *Na jednej linii*. A.TI, Kraków 1996, s. 107.

**Key words:** fear, alpinism, risk, attitude in the face death

## ATTITUDE IN THE FACE DEATH AND FEAR AT ALPINE CLIMBERS

Climbing belongs to one of the most spectacular sports, awaking the largest emotions. Text was leaning on investigations it, it what was conducted was in 2002 year in Cracovian Alpine Club and it concerns the most important aspects of psychology of climbing.

Little researchers in social sciences deal with meaning of climbing and emotion with him connected.

The proof was the aim of article, that the escalation of risk influences on attitude in the face death, it was tried also to bring closer the emotional context of thinking about death, and also the analysis of feelings with her connected.

It was tried was to answer on question, how fear, risk, endeavour to experiencing adventures and attitudes in the face death correlate with me.

Got data with to carry out investigations showed, that Alpine climbers mark with higher level of search of adventures, lower level of fear, and they do not think about death.

In mountains they are looking for lives, and not death.

### Piśmiennictwo

- Bonatti W. 1967. *Moje Góry*. Iskry, Kraków.
- Kępiński A. 2002. *Lęk*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Leary M. 2002. *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Ks. Makselon J. 1980. *Lęk wobec śmierci*. *Analecta Cracoviensa XIX*, Kraków.
- Ks. Makselon J. 1983. *Poczucie sensu a postawa wobec śmierci*. *Analecta Cracoviensa*, Kraków.
- Michalik M.B (red.) 1993. *Kronika kobiet XX wieku*. Kronika, Warszawa.
- Rutkiewicz W. 1996. *Na jednej linii*. ATI, Kraków.
- Ryn Z. 1970. *Swoistość procesów emocjonalnych u alpinistów*. *Taternik*, 46, 2, Kraków.





*Henryk Duda*

AWF Kraków

## ANALIZA SZKOLENIA TAKTYCZNEGO W OPINII TRENERÓW DRUŻYN PIŁKI NOŻNEJ

### Wstęp

W grach zespołowych przygotowanie taktyczne, a więc przygotowanie do optymalnego wykonania działań w sferze ruchowej, fizycznej a przede wszystkim wyposażenie zawodników w wysoki poziom wiedzy o walce sportowej i sposobach rozwiązywania zadań w trakcie gry, ma istotny wpływ na końcowy rezultat meczu. W ocenie taktycznej działalności zawodnika na boisku istotnego znaczenia nabiera obserwacja dotycząca przebiegu walki oraz informacje opisujące strukturę gry piłkarza. Wydaje się, iż do najistotniejszych można zaliczyć informacje o sposobach rozgrywania piłki w trakcie walki sportowej.

Podnoszenie poziomu taktycznego, to stała troska o jak największy zakres wiedzy i umiejętności poszczególnych zawodników, niezbędny do wykonania zadań nakreślonych założeniami taktycznymi. Doświadczenie zawodników zdobywane systematycznie w trakcie meczów i zajęć szkoleniowych powinno być stale uzupełniane szkoleniem teoretycznym, poszerzającym wiedzę w zakresie skuteczności ich działań w najczęściej powtarzających się sytuacjach boiskowych, decydujących fragmentów gry oraz roli „twórczej improwizacji” na boisku (nieszablonowość działań).

Sytuacje jakie powstają w czasie gry w piłkę nożną, z reguły stwarzają konieczność wyboru jednej z kilku ewentualnych decyzji. Nie wszystkie decyzje są optymalne. Właśnie na podstawie optymalnej decyzji można sądzić o zaletach gracza, a następnie interpretować jego zdolności. Wydaje się więc, że racjonalne szkolenie taktyczne powinno zmierzać w kierunku rozwijania dyspozycji umysłowych zawodnika, co oznacza, że w procesie szkolenia powinno się uwzględniać oddziaływanie na sferę intelektualną gracza, dlatego też w procesie szkolenia należy stosować efektywne metody przeka-

zywania wiadomości o sposobach skutecznego rozwiązywania zadań w grze. Stwierdzone związki między dyspozycjami umysłowymi zawodników a ich sprawnością zachowania się w grze (Panfil 1990) wskazują na to, że dyspozycje umysłowe stanowią ważne kryterium doboru zawodników do gier zespołowych, obok dyspozycji kondycyjnych i koordynacyjnych. Wydaje się więc, że istotną rolę w grze zespołowej odgrywa inteligencja, którą Pszczółowski (1978) rozumie jako zdolność przystosowania się do nowych wymagań przez odpowiednie wykorzystywanie środków myślenia, w tym poziomu wiadomości o sposobach gry.

Praktyka sportowa ukazuje jednak, że dyspozycjom umysłowym nie poświęca się odpowiedniej ilości czasu (Naglak 1999, Panfil 2000). Przygotowanie umysłowe sprowadza się najczęściej do nauczania lub doskonalenia w warunkach terenowych „schematycznego rozwiązywania” określonych fragmentów gry, często znacznie odbiegających od rzeczywistych sytuacji boiskowych, przy tym wymaga się od zawodników automatycznego ich wykonywania, a głównym kryterium oceny jest szybkość wykonywania danego działania, a nie jego celowość. Zasad i sposobów sprawnego działania w grze, zawodnicy uczą się więc w oparciu o własne doświadczenia i obserwacje zgodnie z zasadą „prób i błędów”. Dlatego też wydaje się celowe, aby w efektywnym szkoleniu gracza stosować metody oparte na twórczej działalności w skutecznym rozwiązywaniu zadań boiskowych, to z kolei wymaga wysokiego poziomu wiedzy o sposobie gry, poczucia własnych walorów i odwagi w działaniu, poszukiwania „własnych” rozwiązań (nie tylko nauczanych schematów) zaistniałych sytuacji.

## **Cel pracy i jej główne założenia**

W niniejszej pracy dokonano analizy szkolenia w zakresie przekazywania wiadomości o grze w piłkę nożną, w drużynach wybranych losowo klubów w Polsce. Biorąc pod uwagę ograniczenia efektywności nauczania tradycyjnego, zwłaszcza w zakresie szkolenia taktycznego w klubach piłkarskich (Panfil – red. 1998, 2000), proponuje się rozwinięcie kierunków nauczania bazujących na świadomym uczestnictwie zawodnika w procesie treningu sportowego, z akcentem przygotowania teoretycznego poprzez wykorzystanie środków audiowizualnych (wideo-kamera-komputer), pełniących funkcję wzmocnienia w przekazywaniu wiadomości – np. nauczania w symulowanych warunkach laboratoryjnych (Panfil 1990, 2000, Duda 1999, 2001). Metody te powszechnie stosuje się w szkoleniu piłkarzy zachodniej Europy (Holandia, Francja, Niemcy), których poziom sportowy wyznacza kierunki szkolenia w nowoczesnej grze w piłkę nożną (Maranda 1997, Paluszek 1997). Wydaje się, że sprawą docelową w tak zorgani-

zowanym szkoleniu jest uzyskanie wysokiego poziomu sportowego, to jest rozwoju fizycznego (motorycznego), technicznego i umysłowego zawodnika, a więc racjonalne wyszkolenie piłkarza, który w swoim zachowaniu dysponowałby szerokim wachlarzem wiedzy o grze, a w warunkach walki sportowej podejmowałby świadome i trafne decyzje, decydując się czasem i na „ryzyko”.

Celem badań jest ustalenie, czy w klubach piłkarskich stosowane są nowoczesne kierunki w szkoleniu taktycznym, opartym na środkach wspomagania w nauczaniu taktyki piłki nożnej, odbiegających od szkolenia tradycyjnego – w warunkach terenowych, przeważnie w formie zajęć praktycznych.

Materiał empiryczny zebrano za pomocą ankiety anonimowej wśród szkoleniowców o różnym stopniu zaawansowania zawodowego, podczas kursów trenerskich w Szkole Trenerów PZPN w 1999 r. w Warszawie oraz na Kursokonferencjach Metodyczno – Szkoleniowych Trenerów i Instruktorów Piłki Nożnej w Krakowie w latach 1999-2002. oraz w Warszawie w 2003 roku. Badaniami objęto 257 trenerów i instruktorów piłki nożnej, pracujących w klubach piłkarskich w Polsce.

Pytania ankiety dotyczyły następujących zagadnień:

- **racjonalnego sposobu nauczania taktyki gry w piłkę nożną,**
- **metod i środków przekazywania wiadomości o grze,**
- **przyczyn stosowania (lub też niestosowania) metod wspomagania przy nauczaniu taktyki gry,**
- **zasadności stosowania środków audiowizualnych w szkoleniu piłkarzy,**
- **wiedzy i kompetencji kadry szkoleniowej w opracowaniu modelowego sposobu przekazywania wiadomości o grze oraz warunków klubowych pozwalających na stosowanie środków wspomagania w nauczaniu taktyki gry.**

Analizy dostępnych prac badawczych (Naglak 1999, Duda 1999, Panfil 2000) i własne doświadczenia autora pozwoliły sformułować następujące hipotezy:

1. **Kadra szkoleniowa nie jest w pełni świadoma metod wspomagania nauczania taktyki gry.**
2. **Większość trenerów w nauczaniu taktyki gry stosuje metody tradycyjne, oparte na spontanicznym sposobie przekazywania wiadomości o grze w trakcie ćwiczeń praktycznych, pomijając formy przekazywania wiedzy w warunkach laboratoryjnych.**
3. **Wśród zawodników piłki nożnej istnieje potrzeba stosowania środków audiowizualnych dla skutecznego odbioru informacji o działaniach w walce sportowej.**



## Wyniki badań

W pierwszej kolejności analizowano materiał dotyczący znajomości wśród szkoleniowców problematyki środków wspomagania oraz stosowania metod w nauczaniu taktyki gry (tab.1).

Wśród badanych wyróżniono szkoleniowców posiadających dyplom trenera I, II klasy, instruktorów pracujących w klubach z młodzieżą (trampkarze i juniorzy) oraz seniorami w różnych klasach rozgrywkowych.

Stanowisko szkoleniowców zaprezentowano w następującym ujęciu:

1. wszystkich szkoleniowców
2. z podziałem na trenerów I i II klasy (T) – instruktorów (I)
3. z podziałem na szkoleniowców grup młodzieżowych (J) – seniorów (S)
4. z podziałem na szkoleniowców seniorów I, II, III ligi (L) – seniorów IV, V ligi oraz A, B, C klasy (A).

**Tabela 1.** Stopień znajomości środków wspomagania w nauczaniu taktyki gry wśród badanych szkoleniowców

Rodzaj odpowiedzi	1	2	3	4
TAK	39%	T=69,2% I=28,1%	J=53,8% S=48,0%	L=66,7% A=45,5%
NIE	61%	T=30,8% I=71,9%	J=46,2% S=52,0%	L=33,3% A=54,5%

Z danych zawartych w powyższej tabeli wynika, że większość szkoleniowców (61%) nie spotkała się z metodami wspomagania przy nauczaniu taktyki gry i nie ma dostatecznych informacji w tym temacie, stąd też istnieją małe szanse na stosowanie przez nich metod wspomagania w szkoleniu piłkarskim.

Można wnioskować, że problematyka ta bardziej znana jest wśród szkoleniowców o wyższych kwalifikacjach zawodowych. Zapewne wiąże się to ze zróżnicowanym programem i poziomem szkolenia na studiach trenerskich i kursach instruktorskich. Metody te mogą być bardziej znane wśród szkoleniowców pracujących z drużynami ligowymi, gdyż jak się wydaje w drużynach profesjonalnych zatrudnieni są trenerzy o wyższych kwalifikacjach zawodowych. Interesująco przedstawia się ta problematyka wśród szkoleniowców pracujących z młodzieżą i seniorami niższych klas. Dane te mogą wskazywać na znaczny tradycjonalizm w warsztacie szkoleniowców drużyn seniorów niższych szczebli rozgrywkowych.

Następne zestawienie, nawiązujące do poprzedniego, dotyczy zakresu stosowania środków wspomagania w nauczaniu taktyki gry wśród szkoleniowców pracujących w klubach piłkarskich (tabela 2).

**Tabela 2.** Stopień stosowania środków wspomagania w nauczaniu taktyki gry wśród badanych szkoleniowców

Rodzaj odpowiedzi	1	2	3	4
TAK	41%	T=50% I=50%	J=53,8% S=44,0%	L=66,7% A=40,9%
NIE	59%	T=50% I=50%	J=46,2% S=56%	L=33,3% A=59,1%

Z tabeli 2 wynika, że stosowanie tych form nauczania zależy od kwalifikacji zawodowych szkoleniowców oraz poziomu rozgrywek. Podobnie, jak poprzednio, potwierdza się prawidłowość większego zakresu stosowania tych form w pracy z młodzieżą.

Analiza możliwości korzystania z pomocy dydaktycznych w badanych klubach w dalszym ciągu potwierdza niski stopień wykorzystywania nowoczesnych środków wspomagania przy nauczaniu taktyki gry (tabela 3).

**Tabela 3.** Możliwości korzystania z pomocy dydaktycznych w badanych klubach

ŚRODKI	1	2	3	4
Pomieszczenia klubowe do zajęć teoretycznych	17%	T=26,2% I=27,0%	J=27,9% S=25,4%	L=16,7% A=30,7%
Materiały i książki o tematyce piłkarskiej	10%	T=18,5% I=23,7%	J=21,2% S=20,3%	L=25,0% A=19,1%
Filmy szkoleniowe	7%	T=12,3% I=8,8%	J=9,6% S=13,6%	L=16,6% A=10,6%
Korzystanie ze środków audiowizualnych (magnetowid, kamera)	6%	T=10,8% I=5,4%	J=6,7% S=8,5%	L=16,7% A=2,5%
Programy komputerowe	0,5%	T=1,5% I=1,1%	J=1,9% S=0%	L=0% A=0%
Opracowane materiały, oparte na technice filmowo-graficznej	0,5%	T=0% I=1,1%	J=1,0% S=0%	L=0% A=0%
Rezerwowe boisko sportowe	59%	T=30,8% I=33,2%	J=31,7% S=32,2%	L=25% A=37,4%

Dominacja szkolenia w zakresie taktyki na boiskach treningowych, których stan i nawierzchnia pozostawiają wiele do życzenia, a także pomieszczenia klubowe bez wyposażenia w sprzęt laboratoryjny (Panfil 1998) w małym zakresie mogą poprawić stopień świadomego uczestnictwa gracza w trudnym procesie nauczania taktyki gry. Analiza ta również wskazuje na ograniczone możliwości korzystania z pomocy dydaktycznych szkoleniowców o niższych kwalifikacjach zawodowych oraz szkoleniowców drużyn młodzieżowych.

Analiza rodzaju stosowanych środków w nauczaniu taktyki gry wśród badanych szkoleniowców (tabela 4), potwierdza przypuszczenia autora co do dominacji tradycyjnego sposobu przygotowania graczy w tym zakresie.

**Tabela 4.** Rodzaje środków stosowane w nauczaniu taktyki gry wśród badanych szkoleniowców

ŚRODKI	1	2	3	4
Wykłady	3,3 %	T=11,1% I=9,5%	J=10,3% S=10,0%	L=16,7% A=10,4%
Instruktaż (dyskusja)	20%	T=28,6% I=30,9%	J=33,0% S=26,7%	L=16,7% A=28,3%
Prezentacja schematów taktycznych (plansze, slajdy, zdjęcia)	1%	T=9,5% I=13,8%	J=12,4% S=11,7%	L=17,7% A=9,4%
Filmy szkoleniowe	5%	T=12,7% I=9,6%	J=10,3% S=11,7%	L=16,8% A=11,3%
Programy komputerowe	0,5%	T=3,2% I=1,1%	J=2,1% S=1,7%	L=0% A=1,9%
Opracowane materiały, oparte na technice filmowo – graficznej	0,5%	T=1,6% I=2,1%	J=2,1% S=1,7%	L=0% A=1,9%
Realizacja założeń taktycznych w zajęciach praktycznych	69,7%	T=33,3% I=33,0%	J=31,9% S=36,5%	L=33,3% A=38,7%

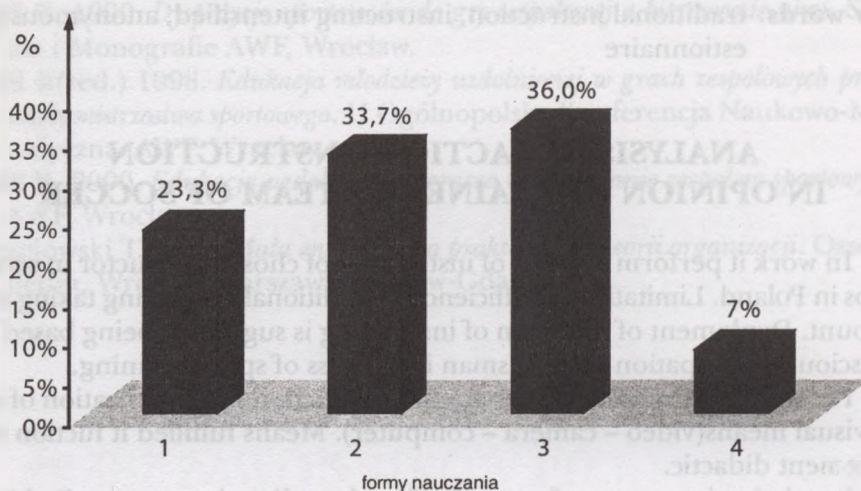
Można zauważyć, że w szkoleniu taktycznym dominują formy zajęć praktycznych oraz bieżące przekazywanie informacji (instruktaż, dyskusja). Wydaje się, że przewaga tych form nauczania oraz niski stopień stosowania metod wspomaganie w znacznym stopniu może ograniczać świadome uczestnictwo gracza w sposobie rozwiązywania zadań z gry (Panfil 2000). Dane empiryczne potwierdzają wyniki poprzednich analiz, stawiając w korzystnej sytuacji szkoleniowców o wyższych kwalifikacjach zawodowych, potwierdzając również większy stopień stosowania tych form w pracy z młodzieżą.

Dokonując ogólnego podsumowania danych dotyczących warunków bazowych w badanych klubach piłkarskich, kompetencji zawodowych szkoleniowców oraz stosowania pomocy dydaktycznych jako wspomaganie, należy zauważyć znaczną przewagę metod tradycyjnych w szkoleniu taktycznym gracza (ryc. 1).

Znaczna przewaga zajęć praktycznych w formie fragmentów gry oraz w formie gier, przeplatana instruktażem oraz dyskusją może ograniczać przygotowanie piłkarza do zrozumienia treści zadań taktycznych (Duda 1999).

Informacje w ćwiczeniach taktycznych dotyczą logicznych zachowań zawodnika w działaniu ruchowym, stąd też wymóg świadomego uczestnictwa gracza w procesie przygotowania taktycznego (Naglák 1999, Duda 1998, Panfil 2000). Wydaje się więc, że proces ten znacznie może być ułatwiony poprzez





Ryc. 1. Wykorzystanie form nauczania taktyki gry przez badanych trenerów w wybranych klubach piłkarskich

1. w formie instruktażu (dyskusji)
2. w formie gier szkolnych i właściwych
3. w formie gier taktycznych i fragmentów gry
4. metody wspomaganie w nauczaniu taktyki gry

ćwiczenia laboratoryjne np. symulacja działań z gry (Panfil 1990, Naglak 1999, Duda 1999, Krawczyński 1999) traktowana jako wzmocnienie w nauczaniu taktyki gry. Wydaje się, że taki sposób przygotowania gracza w znacznym stopniu może podnieść poziom wyszkolenia taktycznego zawodników, przyczyniając się tym samym do zwiększenia ich efektywności w grze.

## WNIOSKI

1. W szkoleniu taktycznym dominują tradycyjne formy nauczania ograniczające świadome uczestnictwo zawodnika w grze.
2. Szkoleniowcy nie wiedzą dokładnie, jakie środki wspomaganie należy stosować w nauczaniu taktyki gry.
3. W celu lepszego wykorzystania środków wspomaganie nauczania taktyki gry powinno się je uwzględnić w szkoleniu trenerów i instruktorów piłki nożnej.
4. Warunki lokalowe w klubach piłkarskich ograniczają stopień wykorzystywania nowoczesnych środków laboratoryjnych w nauczaniu taktyki gry.

**Key words:** traditional instruction, instructing intensified, anonymous questionnaire

## ANALYSIS OF TACTICAL INSTRUCTION IN OPINION OF TRAINER OF TEAM OF SOCCER

In work it perform analysis of instruction of chosen instructor in soccer clubs in Poland. Limitations of efficiency of traditional instructing taking into account. Dyploment of direction of instructing is suggested being based on conscious participation of sportsman in process of sports training.

It is based on theoretical preparation instruction, with utylization of audiovisual means(video – camera – computer). Means fulfilled it fuction reinforcement didactic.

Instalation is purpose of research, if modern directions are applicable in soccer clubs in training. Empirical material process on base of anonymous questionnaire, it carry which among instructors. It include trainers of soccer in soccer clubs in Poland research 257 working.

Conclusions:

- Traditional forms of instructing predominante in tactical instruction, in game limiting conscious participation sports players,
- Trainers take advantage means in small degree helping with instructing tactical of game,
- Conditions of baseline soccer clubs limit capabilities to in instructing tactical of game

### Piśmiennictwo

- Duda H. 1999. *Procesy myślowe a intelektualzacja nauczania taktyki gry*. AWF, Kraków.
- Duda H. 2001. *Wykorzystanie modeli współdziałania graczy w przekazywaniu wiadomości o grze (na przykładzie gry w piłkę nożną)*. Zeszyty Naukowe AWF, Kraków 82.
- Maranda P. 1997. *Ajax Amsterdam wzorem dla wszystkich*. Trener, PZPN, Warszawa, 3.
- Naglak Z. 1999. *Metodyka trenowania sportowca*. AWF, Wrocław.
- Krawczyński M. 1999: *Grupowe decyzje taktyczne w zespołowych grach sportowych*. AWF, Gdańsk.
- Paluszek K. 1997. *Struktura zespołów w Ajaksie Amsterdam*. Trener, PZPN, Warszawa, 3.

- Panfil R. 1990. *Dyspozycje sportowców do gry zespołowej a kierowanie nimi*. Studia i Monografie AWF, Wrocław.
- Panfil R(red.) 1998. *Edukacja młodzieży uzdolnionej w grach zespołowych przez szkoły mistrzostwa sportowego*. II Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Metodyczna. AWF, Wrocław.
- Panfil R. 2000. *Edukacja uzdolnionego gracza i zarządzanie zespołem sportowym*. AWF, Wrocław.
- Pszczółowski T. 1978. *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.





*Joanna Basiaka-Pasternak*

AWF Kraków

## SKALA TRUDNEJ SYTUACJI BOISKOWEJ (STSB) JAKO NARZĘDZIE DO MIERZENIA TYPÓW STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PRZEZ ZAWODNIKÓW PIŁKI NOŻNEJ

Radzenie sobie ze stresem (czyli coping) to nieustanne, zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki osoby, zmierzające do tego, by sprostać (ograniczyć, zminimalizować, opanować lub wytrzymać) zewnętrznym lub wewnętrznym wymaganiom, które wynikają z relacji osoba – środowisko, ocenianej jako wymagająca wysiłku lub przekraczająca indywidualne zasoby i środki zaradcze (Lazarus i Folkman 1984). Inaczej jest to „aktywność poznawcza i behawioralna ukierunkowana na wyeliminowanie, zminimalizowanie lub tolerowanie zdarzeń stresowych” (Terelek 1995).

Podstawowymi funkcjami copingu są: zmiana sytuacji lub poradzenie sobie z nią. Można wyróżnić dwa podstawowe typy reakcji zaradczych: skierowane na zmianę samej sytuacji stresowej oraz na zmianę stosunku emocjonalnego do tej sytuacji (Silver i Wortman 1984). Rozwiązywanie problemu dokonuje się przez zmianę własnego działania lub zmianę sytuacji. Regulacja emocji wiąże się z kierowaniem subiektywnym i somatycznym składnikiem emocji tak, aby nie wymknęły się one spod kontroli. Regulacja emocji odbywa się także za pomocą mechanizmów obronnych, np. racjonalizacji, zaprzeczania, unikania sytuacji lub myśli, które są „przykre” (Jaworska-Obój 1989, Zajączkowska 1989). Osoby lepiej przystosowane częściej stosują strategie bezpośrednio skierowane na rozwiązanie problemu, działanie, rzadziej natomiast wybierają unikanie trudności (Łosiak 1994).

Działalność sportowa nierozzerwalnie wiąże się z doświadczaniem przez zawodników stresu, a co z tego wynika, koniecznością radzenia sobie z nim. Opanowanie technik radzenia sobie ze stresem prowadzi do podniesienia poziomu wykonania zadania w sporcie.

Uwzględniając popularność piłki nożnej na całym świecie, jej masowy charakter, a także postulaty trenerów, istotne wydawało się wyodrębnienie specyficznych strategii radzenia sobie ze stresem boiskowym, stosowanych przez zawodników piłki nożnej w sytuacjach gry, postrzeganych jako trudne. Za pomocą omawianej metody wyodrębniono strategię radzenia sobie ze stresem, stosowane przez zawodników piłki nożnej.

**Skala Trudnej Sytuacji Boiskowej STSB** składa się z trzech części. Pierwsza część dotyczy działań poprzedzających mecz – od dnia poprzedzającego mecz do momentu wejścia do szatni (czyli do momentu „wejścia w sytuację”, spotkania się z trenerem i drużyną) oraz od momentu wejścia do szatni do wejścia na boisko. Jest to 10 twierdzeń (dla każdej z sytuacji) opisujących reakcje zawodnika przed meczem. Reakcje te można podzielić na działania aktywne oraz emocjonalne i ucieczkowe. Każdy sposób oceniany jest w skali typu Likerta od 0 do 3, gdzie wynik 0 oznacza nigdy, 1 – czasami, 2 – często i 3 – zawsze.

Wersja pilotażowa zawierała także opis takich działań, jak stosowanie technik relaksacyjnych (trening autogenny, relaksacja progresywna, inne ćwiczenia relaksacyjne). W ostatecznej wersji Skali nie zostały one jednak uwzględnione, ponieważ okazało się, że zawodnicy piłki nożnej nie stosują takich technik.

Część druga STSB zawiera opis 7 mogących sprawiać trudność sytuacji boiskowych: 1. Źle wykonałeś rzut karny; 2. Masz wrażenie, że mecz ci „nie wychodzi”; 3. Koledzy z drużyny krytykują Cię po popełnionym przez Ciebie błędzie; 4. Twoja drużyna przegrywa, straciliście bramkę; 5. Łatwo straciłeś piłkę lub przegrałeś w sytuacji jeden na jeden; 6. Strzeliłeś (podałeś) piłkę niecelnie lub popełniłeś błąd; 7. Jesteś pod presją wyniku w meczu. Każdej z siedmiu sytuacji towarzyszy 10 twierdzeń opisujących reakcje zawodnika podczas gry. Reakcje na wymienione sytuacje odpowiadają strategiom copingu w sytuacji stresowej. Są one ukierunkowane na problem (aktywne), emocje i strategię ucieczkowe. Każdy sposób oceniany jest w skali typu Likerta od 0 do 3, gdzie wynik 0 oznacza nigdy, 1 – czasami, 2 – często i 3 – zawsze.

Część trzecia Skali uwzględnia zachowania zawodnika po nieudanym meczu. Tu także 10 reakcji pojawiających się po porażce podzielono na strategię emocjonalne i zadaniowe. Odpowiedzi podobnie jak w części I i II, oceniane są na skali typu Likerta od 0 do 3 gdzie wynik 0 oznacza nigdy, 1 – czasami, 2 – często i 3 – zawsze.

W celu zweryfikowania rzetelności metody przebadano 142 zawodników piłki nożnej, reprezentujących różny poziom sportowy. Przeprowadzono analizę czynnikową (principal components methods), w której zastosowano rotację czynnika metodą varimax. Dla każdego czynnika obliczono współczynnik rzetelności alfa. Nie wszystkie twierdzenia weszły w skład wyodręb-



nionych czynników (pominięto jedno twierdzenie dotyczące reakcji po przegranym meczu). Kryterium przynależności do każdego czynnika stanowiła największa wartość ładunku czynnikowego oraz wartość  $\geq 0,35$ .

Na podstawie testu osypiska wyodrębniono następujące czynniki:

- przed meczem – (potraktowano łącznie zachowania od dnia poprzedzającego mecz do momentu wejścia do szatni oraz od momentu wejścia do szatni do wejścia na boisko, ponieważ połączenie tych dwóch sytuacji pozwoliło na uzyskanie wysokich wartości alfa Cronbacha) – strategie zadaniowe (alfa=0,80,  $\bar{x}$ =2,03, sd=,527), ucieczkowe (alfa=0,74,  $\bar{x}$  =1,85, sd=,609) i emocjonalne (alfa=0,67,  $\bar{x}$  =1,25, sd=,526). Uzyskano 3 czynniki, które w sumie wyjaśniają 45,2% wariancji;
- podczas meczu – strategie zadaniowe (alfa=0,95,  $\bar{x}$  =2,13, sd=,462), ucieczkowe (alfa=0,68,  $\bar{x}$  =1,19, sd=,542) i emocjonalne (alfa=0,92,  $\bar{x}$  =,99, sd=,473). Uzyskane 3 czynniki wyjaśniają 40,3% wariancji;
- po przegranym meczu – strategie zadaniowe (alfa=0,76,  $\bar{x}$  =2,13, sd=,547) oraz emocjonalne (alfa=0,71,  $\bar{x}$  =1,02, sd=,625). Uzyskano 2 czynniki, które wyjaśniają 49,3% wariancji;

W tabeli 1 umieszczono wyniki analizy czynnikowej Skali STSB, oznaczające strategie radzenia sobie ze stresem przed meczem. Kolorem czerwonym zaznaczono ładunki, które zostały zakwalifikowane do danego typu strategii.

Tabela 1. Wyniki analizy czynnikowej – strategie radzenia sobie ze stresem przed meczem

Zachowania lub odczucia towarzyszące przed meczem	Strategie przed meczem		
	Zadaniowe alfa=0,80	Uciezkowe alfa=0,74	Emocjonalne alfa=0,67
<b>Zachowania lub odczucia towarzyszące od dnia poprzedzającego mecz, do momentu wejścia do szatni</b>			
biorę kąpiel lub masaż, aby być w dobrej formie	,281	,177	,509
czytam, słucham muzyki lub oglądam telewizję		,535	,241
modłę się	,123	-,150	,762
myślę o uwagach trenera, przeciwniku i o taktyce	,753	-,185	
przygotowuję sprzęt	,489	,213	
przypominam sobie jakie, są słabe strony drużyny rywala i myślę, jak to wykorzystać	,729	-,117	,197
rozmawiam z innymi osobami o czymś innym niż mecz	-,249	,701	
śmieję się i żartuję		,817	
wykonuję jakieś „szczęśliwe” czynności, które zawsze pomagają mi przed meczem	,110		,541
wyobrażam sobie poszczególne momenty gry	,679		,357
<b>Zachowania lub odczucia towarzyszące od momentu wejścia do szatni do wejścia na boisko</b>			
koncentruję się na tym co mówi trener	,548		-,228
mobilizuję kolegów	,398	,262	,445
modłę się	,237	-,166	,727
myślę o przeciwniku	,642	,121	,136
myślę sobie, że będzie dobrze, bo jestem dobrze przygotowany*	,418	,419	
poddaję się przeznaczeniu	-,144	,104	,416
rozmawiam z kolegami	,203	,597	
staram się zapomnieć o meczu i myśleć o czymś innym	-,304	,136	,375
w myślach wyobrażam sobie jeszcze poszczególne zagrania	,627		,321
żartuję		,742	,101

\* Stwierdzenie „myślę sobie, że będzie dobrze, bo jestem dobrze przygotowany” spełnia kryterium, gdyż ładunek czynnikowy jest większy od 0,35, ale nie jest to wartość największa. Analizując jednak wymieniony czynnik zaobserwowano, że w pozostałych pytaniach został włączony do strategii zadaniowych. Dlatego w tym przypadku twierdzenie to zostało zinterpretowane jako strategia zadaniowa.

W tabeli 2 umieszczono wartości ładunków czynnikowych zakwalifikowanych do strategii radzenia sobie ze stresem w trudnych sytuacjach gry. Kolorem czerwonym zaznaczono te ładunki, które zostały zakwalifikowane do danego typu strategii.

**Tabela 2.** Wyniki analizy czynnikowej – strategii radzenia sobie ze stresem podczas meczu

Zachowania lub odczucia w poszczególnych momentach meczu	Strategie podczas meczu		
	Zadaniowe alfa=0,95	Ucieczkowe alfa=0,68	Emocjonalne alfa=0,92
<b>Źle wykonany rzut karny</b>			
akceptuję to, bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji	,203	-,299	,249
czuję się okropnie i jest mi wstyd		,516	-,333
denerwuję się i dalej gram mniej pewnie	-,302	,572	
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek		,641	
mobilizuje mnie to do jeszcze większego zaangażowania	,570	-,232	,136
obwiniam siebie	,259	,523	-,332
próbuję dalej dostrzec i wykorzystać słabe punkty rywala	,670		
robię to dalej to co polecił trener	,476	-,342	-,314
staram się po tym grać jak najlepiej i dalszą dobrą grą chcę się zrehabilitować	,591		-,170
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże	,560	-,154	,350
<b>Odnoszenie wrażenia, że mecz „nie wychodzi”</b>			
akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji	-,258	,107	,376
denerwuję się i gram mniej pewnie	-,195	,493	
jestem wściekły, przeklinam	,135	,598	-,173
myślę co powinienem zrobić w tej sytuacji i wybieram najlepsze rozwiązanie	,574		
obwiniam siebie, mam poczucie winy wobec drużyny i trenera	,257	,553	-,164
próbuję się przełamać i jeszcze bardziej angażuję się w grę	,692		
przypominam sobie co mówił trener i robię to	,522		
tym bardziej próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	,636		,220
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże	,653	-,102	,358
zaczynam się w duchu modlić lub wykonywać jakiś „szczęśliwy” gest	,157	,249	,563



Cd. Tabeli 2.

Zachowania lub odczucia w poszczególnych momentach meczu	Strategie podczas meczu		
	Zadaniowe alfa=0,95	Ucieczkowe alfa=0,68	Emocjonalne alfa=0,92
<b>Koledzy z drużyny krytykują po popełnionym przez błędzie</b>			
denerwuję się i gram mniej pewnie	-,183	,534	
gram bardziej skoncentrowany	,539	-,241	-,177
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę		,627	,135
krzyczę do kolegów, dogaduję im, klóćę się		,499	
nie przejmuję się tym, bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji			,260
obwiniam siebie	,293	,423	-,348
próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	,753		
przepraszam kolegów i gram dalej	,511		
Uważnie wykonuję to co radził mi trener	,672	-,148	
zaczynam myśleć pozytywnie, żeby się uspokoić	,618		,394
<b>Drużyna przegrywa, strata bramki</b>			
dekoncentruję się przez tą sytuację	-,119	,613	
denerwuję się i gram mniej pewnie	-,107	,630	
gram dalej bo jest jeszcze czas żeby to odrobić	,420	-,253	-,146
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę		,593	
mobilizuję siebie i kolegów	,550		,195
modłę się lub wykonuję jakiś „magiczny”, „szczęśliwy” gest	,195	,344	,480
obwiniam siebie że nie gram tak jak powinienem	,335	,564	-,121
próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	,765		
przypominam sobie co radził mi trener	,644		
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże	,581	-,194	,439
<b>Łatwa strata piłki lub przegrana w sytuacji jeden na jeden</b>			
akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji			,436
Angażuję się potem jeszcze bardziej w grę żeby to nadrobić	,605	-,185	
biorę głęboki oddech, bo wiem że mi to pomoże	,481	,204	,318
dekoncentruję się przez tą sytuację	-,190	,621	,183
denerwuję się i gram mniej pewnie	-,254	,568	

Cd. Tabeli 2.

Zachowania lub odczucia w poszczególnych momentach meczu	Strategie podczas meczu		
	Zadaniowe alfa=0,95	Uciezkowe alfa=0,68	Emocjonalne alfa=0,92
fauluję bo tracę panowanie nad sobą		,559	
obwiniam siebie	,316	,597	-,221
próbuję po tym dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	,735		,212
staram się później strzelić (podać, obronić) piłkę jak najlepiej	,563		-,144
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże *	,477		,545
<b>Strzał (podanie) piłki niecelnie lub popełniony błąd</b>			
akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji		-,202	,418
dekoncentruję się przez tą sytuację	-,335	,530	
gram dalej i jeszcze bardziej się angażuję w grę	,686		
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę		,661	
krzyczę na kolegów że nie przyjęli tego podania	-,165	,495	,199
obwiniam siebie	,270	,582	-,200
próbuję potem dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	,746		,203
próbuję się bardziej skoncentrować na grze aby grać lepiej	,686		
staram się potem zagrać jak najlepiej, żeby to nadrobić	,674		
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże **	,512	-,120	,570
<b>Presja wyniku w meczu</b>			
dekoncentruję się przez tą sytuację	-,245	,521	,234
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę		,583	,255
mobilizuję siebie i kolegów	,557		,181
modłę się lub wykonuję jakiś „magiczny”, „szczęśliwy” gest		,294	,523
myślę co będzie jak przegramy	-,228	,602	
myślę co zrobić w tej sytuacji i wybieram najlepsze rozwiązanie	,676		,140
myślę o grze a nie o wyniku żeby się nie denerwować	,513	-,392	
myślę o końcowym gwizdku		,562	

Cd. Tabeli 2.

Zachowania lub odczucia w poszczególnych momentach meczu	Strategie podczas meczu		
	Zadaniowe alfa=0,95	Ucieczkowe alfa=0,68	Emocjonalne alfa=0,92
próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	,716	,119	,121
robię to co radził mi trener	,555		-,121

\*, \*\* Stwierdzenie „zaczynam myśleć pozytywnie, bo wiem że mi to pomoże” spełnia kryterium, gdyż ładunek czynnikowy jest większy od 0,35, ale nie jest to wartość największa. Analizując wymieniony czynnik zaobserwowano, że w większości pytań został on włączony do strategii zadaniowych. Dlatego twierdzenie zinterpretowano jako strategia zadaniowa.

W tabeli 3 umieszczono wyniki analizy czynnikowej Skali STSB, oznaczające strategie radzenia sobie ze stresem po przegranym meczu. Kolorem czerwonym zaznaczono zakwalifikowane do danego typu strategii.

Tabela 3. Wyniki analizy czynnikowej – strategie radzenia sobie ze stresem po meczu

Zachowania i odczucia po przegranym, nieudanym meczu	Strategie po meczu	
	Zadaniowe alfa=0,76	Emocjonalne alfa=0,71
akceptuję to, bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji*		-,475
analizuję błędy aby je w przyszłości wyeliminować	,629	
chowam się przed innymi ludźmi żeby nie rozmawiać o tym	-,140	,776
czuję się bardzo źle, jestem przygnębiony i nic mi się nie chce		,725
jestem wściekły, przeklinam		,816
jeszcze bardziej chce mi się trenować i grać żeby pokazać co potrafię	,817	
krzyczę na kolegów i mam do nich pretensje		,524
mobilizuję, pocieszam kolegów	,552	
myślę o następnym meczu i przygotowuję się do niego	,767	,104
przypominam sobie moje mocne strony żeby nie stracić ochoty do gry	,776	,155

\* Twierdzenie „akceptuję to, bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji” zostało pominięte, gdyż nie zakwalifikowano go ani do czynnika „strategie zadaniowe”, ani „emocjonalne”. Twierdzenie mogłoby należeć do grupy strategii ucieczkowych, jednak nie wyodrębniono tu takiego czynnika.



Podsumowując, do **ZADANIOWYCH STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PRZED MECZEM** zaliczono:

- koncentruję się na tym co mówi trener
- myślę o przeciwniku
- myślę o uwagach trenera, przeciwniku i o taktyce
- myślę sobie że będzie dobrze bo jestem dobrze przygotowany
- przygotowuję sprzęt
- przypominam sobie jakie są słabe strony drużyny rywala i myślę jak to wykorzystać
- w myślach wyobrażam sobie jeszcze poszczególne zagrania
- wyobrażam sobie poszczególne momenty gry

do **EMOCJONALNYCH STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PRZED MECZEM** zaliczono:

- biorę kąpiel lub masaż aby być w dobrej formie
- mobilizuję kolegów
- modlę się
- poddaję się przeznaczeniu
- staram się zapomnieć o meczu i myśleć o czymś innym
- wykonuję jakieś „szczęśliwe” czynności które zawsze pomagają mi przed meczem

Do **UCIECZKOWYCH STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PRZED MECZEM** zaliczono:

- czytam, słucham muzyki lub oglądam telewizję
- rozmawiam z innymi osobami o czymś innym niż mecz
- rozmawiam z kolegami
- śmieję się i żartuję
- żartuję

Do **ZADANIOWYCH STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PODCZAS MECZU** zaliczono:

- angażuję się potem jeszcze bardziej w grę żeby to nadrobić
- biorę głęboki oddech, bo wiem że mi to pomoże
- gram bardziej skoncentrowany
- gram dalej bo jest jeszcze czas żeby to odrobić
- gram dalej i jeszcze bardziej się angażuję w grę
- mobilizuje mnie to do jeszcze większego zaangażowania
- mobilizuję siebie i kolegów
- myślę co powinienem zrobić w tej sytuacji i wybieram najlepsze rozwiązanie
- myślę o grze a nie o wyniku żeby się nie denerwować

- próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać
- próbuję się bardziej skoncentrować na grze aby grać lepiej
- próbuję się przełamać i jeszcze bardziej angażuję się w grę
- przeproszam kolegów i gram dalej
- przypominam sobie co mówił trener i robię to
- staram się po tym grać jak najlepiej i dalszą dobrą grą chcę się zrehabilitować
- staram się potem zagrać jak najlepiej, żeby to nadrobić
- staram się później strzelić (podać, obronić) piłkę jak najlepiej
- tym bardziej próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać
- uważniej wykonuję to co radził mi trener
- zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże
- zaczynam myśleć pozytywnie, żeby się uspokoić

#### **Do EMOCJONALNYCH STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PODCZAS MECZU zaliczono:**

- akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji
- modlę się lub wykonuję jakiś „magiczny”, „szczęśliwy” gest
- nie przejmuję się tym, bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji
- zaczynam się w duchu modlić lub wykonywać jakiś „szczęśliwy” gest

#### **Do UCIECZKOWYCH STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PODCZAS MECZU zaliczono:**

- czuję się okropnie i jest mi wstyd
- dekoncentruję się przez tą sytuację
- denerwuję się i dalej gram mniej pewnie
- fauluję bo tracę panowanie nad sobą
- jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę
- krzyczę do kolegów, dogaduję im, klóczę się
- krzyczę na kolegów że nie przyjęli tego podania
- myślę co będzie jak przegramy
- myślę o końcowym gwizdku
- obwiniam siebie że nie gram tak jak powinienem
- obwiniam siebie, mam poczucie winy wobec drużyny i trenera

#### **Do ZADANIOWYCH STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PO MECZU zaliczono:**

- analizuję błędy aby je w przyszłości wyeliminować
- jeszcze bardziej chce mi się trenować i grać żeby pokazać co potrafię
- mobilizuję, pocieszam kolegów
- Myślę o następnym meczu i przygotowuję się do niego
- przypominam sobie moje mocne strony żeby nie stracić ochoty do gry

## Do EMOCJONALNYCH STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PO MECZU zaliczono:

- chowam się przed innymi ludźmi żeby nie rozmawiać o tym
- czuję się bardzo źle, jestem przygnębiony i nic mi się nie chce
- jestem wściekły, przeklinam
- krzyczę na kolegów i mam do nich pretensje

Tabela 4 przedstawia korelacje strategii zadaniowych, emocjonalnych i uciezkowych: przed meczem, podczas meczu i po meczu. Kolorem czerwonym zaznaczono korelacje istotne statystycznie (dla  $p < 0,05$ ).

**Tabela 4.** Korelacje strategii zadaniowych, emocjonalnych i uciezkowych: przed meczem, podczas meczu i po meczu

Strategie		r	Strategie przed meczem			Strategie w trakcie meczu			Strategie po meczu	
			zadaniowe	emocjonalne	ucieczkowe	zadaniowe	emocjonalne	ucieczkowe	zadaniowe	emocjonalne
		p								
przed meczem	zadaniowe	r								
		p								
	emocjonalne	r	,354							
		p	,000							
	ucieczkowe	r	,047	,102						
		p	,577	,229						
w trakcie meczu	zadaniowe	r	,495	,247	,237					
		p	,000	,003	,005					
	emocjonalne	r	,270	,152	,024	-,098				
		p	,001	,071	,775	,248				
	ucieczkowe	r	,189	,521	,144	,223	,048			
		p	,024	,000	,087	,008	,569			
po meczu	zadaniowe	r	,417	,267	,182	,697	-,007	,204		
		p	,000	,001	,030	,000	,932	,015		
	emocjonalne	r	,233	,180	-,059	-,054	,715	,050	,044	
		p	,005	,033	,483	,524	,000	,553	,604	

Na podstawie uzyskanych wyników można zauważyć, że **przedmeczowe strategie zadaniowe** korelują dodatnio z: przedmeczowymi strategiami emocjonalnymi (korelacja umiarkowana), strategiami emocjonalnymi i uciezkowymi podczas meczu (słabe korelacje), strategiami emocjonalnymi po zakończonym niepomysłnie meczu oraz najsilniej ze strategiami zada-



niowymi podczas meczu i po jego zakończeniu („zadaniowi” zawodnicy będą bezpośrednio konfrontować się z trudnością w każdej z wymienionych sytuacji).

**Przedmeczowe strategie emocjonalne** korelują ze strategiami uciezkowymi podczas gry (dosyć silna korelacja), strategiami zadaniowymi podczas gry, strategiami pomeczowymi zadaniowymi (związek o niewielkim nasileniu) oraz strategiami emocjonalnymi po zakończonym meczu (słaba korelacja, strategie są mało zależne).

**Przed meczem strategie uciezkowe** nie korelują – są niezależne – ze strategiami emocjonalnymi i zadaniowymi przedmeczowymi. W teście dwustronnym nie stwierdzono zależności pomiędzy stosowaniem strategii uciezkowych przed meczem i w trakcie meczu. Jest to korelacja nieistotna statystycznie. Mogła o tym przesądzić inna treść pytań. Wykazano natomiast zależności (o niewielkim nasileniu) przedmeczowych strategii uciezkowych ze strategiami zadaniowymi podczas meczu i po jego zakończeniu. Zawodnicy uciekający przed meczem od problemu w bezpośredniej konfrontacji z trudną sytuacją będą działać zadaniowo.

Analizując korelacje **strategii zadaniowych stosowanych podczas meczu**, można zaobserwować, że istnieje zależność pomiędzy nimi a: strategiami uciezkowymi podczas meczu (słaba dodatnia korelacja) – być może uciezkowe podejście od niektórych sytuacji trudnych sprzyja późniejszemu zadaniowemu podejściu do problemu i strategiami zadaniowymi po meczu (silny związek).

**Strategie emocjonalne podczas meczu** korelują dodatnio ze strategiami emocjonalnymi po meczu. Zawodnicy, którzy w większym stopniu regulują napięcie przed meczem, po poniesionej porażce odczuwają duże napięcie emocjonalne. Zachodzi więc konieczność sięgania po strategie skierowane na regulację emocji po meczu.

Ostatnie z omawianych strategii stosowanych **podczas meczu, uciezkowe**, korelują dodatnio ze strategiami zadaniowymi po przegranym meczu. Niewykluczone, że zawodnicy uciekający od trudności podczas meczu, uciekają też od odpowiedzialności za wynik. W ten sposób nie doświadczają negatywnych emocji, myśli autodestruktywnych itp., co pomaga im w zadaniowym podejściu do następnego spotkania. Nie wykazano korelacji pomiędzy **strategiami emocjonalnymi i zadaniowymi po przegranym meczu**.

**Key words:** coping, task-oriented, emotion-oriented and avoidance style, scale

## SCALE OF DIFFICULT SITUATION DURING MATCH AS THE METHOD OF MEASURING THE COPING STYLES APPLYING BY SOCCER PLAYERS.

Scale of Difficult Situation During Match is the method to diagnose coping strategies using by soccer players. There are three parts:

- I. Strategies applying before the match
- II. Strategies during the match
- III. Strategies after the match (after the failure).

Coping strategies were divided in styles: task-oriented, emotion-oriented and avoidance style (before and during the match) and task-oriented, emotion-oriented (after the game).

Principal components methods was used on scores of 142 soccer players. Some interesting correlations between styles of coping received.

### Piśmiennictwo

- Jaworska-Obój Z. 1989. *Procesy radzenia sobie ze stresem*. Zdrowie Psychiczne, 1-2.
- Lazarus R., Folkman S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company, New York.
- Łosiak W. 1994. *Dynamika emocji i radzenia sobie w stresie psychologicznym. Badania pacjentów chirurgicznych*. Rozprawy Habilitacyjne, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 273.
- Silver R.L., Wortman C. B. 1984. *Radzenie sobie z krytycznymi wydarzeniami w życiu*. Nowiny Psychologiczne, 5 - 6.
- Terelak J.F. 1995. *Stres psychologiczny*. Oficyna Wydawnicza „BRANTA”, Bydgoszcz.
- Zajączkowska B. 1989. *Informacyjne style radzenia sobie ze stresem. Teorie i badania*. Zdrowie Psychiczne, 1-2.

Joanna Basiaga-Pasternak  
Zakład Psychologii AWF Kraków

## STSB

Imię i nazwisko .....

Rok urodzenia .....

Na skali od 0 do 3 zaznacz jakie zachowania lub odczucia towarzyszą Ci **od dnia poprzedzającego mecz, do momentu wejścia do szatni**,  
gdzie: **0 = nigdy, 1 = czasami, 2 = często, 3 = zawsze**

- biorę kąpiel lub masaż aby być w dobrej formie 0 1 2 3
- czytam, słucham muzyki lub oglądam telewizję 0 1 2 3
- modłę się 0 1 2 3
- myślę o uwagach trenera, przeciwniku i o taktyce 0 1 2 3
- przygotowuję sprzęt 0 1 2 3
- przypominam sobie jakie są słabe strony drużyny rywala i myślę jak to wykorzystać 0 1 2 3
- rozmawiam z innymi osobami o czymś innym niż mecz 0 1 2 3
- śmieję się i żartuję 0 1 2 3
- wykonuję jakieś „szczęśliwe” czynności które zawsze pomagają mi przed meczem 0 1 2 3
- wyobrażam sobie poszczególne momenty gry 0 1 2 3

Na skali od 0 do 3 zaznacz jakie zachowania lub odczucia towarzyszą Ci **od momentu wejścia do szatni do wejścia na boisko**,  
gdzie: **0 = nigdy, 1 = czasami, 2 = często, 3 = zawsze**

- koncentruję się na tym co mówi trener 0 1 2 3
- mobilizuję kolegów 0 1 2 3
- modłę się 0 1 2 3
- myślę o przeciwniku 0 1 2 3
- myślę sobie że będzie dobrze bo jestem dobrze przygotowany 0 1 2 3
- poddaję się przeznaczeniu 0 1 2 3
- rozmawiam z kolegami 0 1 2 3
- staram się zapomnieć o meczu i myśleć o czymś innym 0 1 2 3
- w myślach wyobrażam sobie jeszcze poszczególne zagrania 0 1 2 3
- żartuję 0 1 2 3



Na skali od 0 do 3 zaznacz jak często w **poszczególnych momentach meczu** pojawiają się u Ciebie zachowania i odczucia: **0 = nigdy, 1 = czasami, 2 = często, 3 = zawsze**

### 1. Źle wykonałeś rzut karny

akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji	0 1 2 3
czuję się okropnie i jest mi wstyd	0 1 2 3
denerwuję się i dalej gram mniej pewnie	0 1 2 3
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek	0 1 2 3
mobilizuje mnie to do jeszcze większego zaangażowania	0 1 2 3
obwiniam siebie	0 1 2 3
próbuję dalej dostrzec i wykorzystać słabe punkty rywala	0 1 2 3
robię dalej to co polecił trener	0 1 2 3
staram się po tym grać jak najlepiej i dalszą dobrą grą chcę się zrehabilitować	0 1 2 3
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże	0 1 2 3

### 2. Masz wrażenie, że mecz ci „nie wychodzi”

akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji	0 1 2 3
denerwuję się i gram mniej pewnie	0 1 2 3
jestem wściekły, przeklinam	0 1 2 3
myślę co powinienem zrobić w tej sytuacji i wybieram najlepsze rozwiązanie	0 1 2 3
obwiniam siebie, mam poczucie winy wobec drużyny i trenera	0 1 2 3
próbuję się przełamać i jeszcze bardziej angażuję się w grę	0 1 2 3
przypominam sobie co mówił trener i robię to	0 1 2 3
tym bardziej próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	0 1 2 3
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże	0 1 2 3
zaczynam się w duchu modlić lub wykonywać jakiś „szczęśliwy” gest	0 1 2 3

### 3. Koledzy z drużyny krytykują Cię po popełnionym przez Ciebie błędzie

denerwuję się i gram mniej pewnie	0 1 2 3
gram bardziej skoncentrowany	0 1 2 3
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę	0 1 2 3
krzyczę do kolegów, dogaduję im, kłócę się	0 1 2 3
nie przejmuję się tym, bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji	0 1 2 3
obwiniam siebie	0 1 2 3
próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	0 1 2 3
przepraszam kolegów i gram dalej	0 1 2 3
uważniej wykonuję to co radził mi trener	0 1 2 3
zaczynam myśleć pozytywnie, żeby się uspokoić	0 1 2 3

**0 = nigdy, 1 = czasami, 2 = często, 3 = zawsze**

**4. Twoja drużyna przegrywa, straciliście bramkę**

dekoncentruję się przez tą sytuację	0 1 2 3
denerwuję się i gram mniej pewnie	0 1 2 3
gram dalej bo jest jeszcze czas żeby to odrobić	0 1 2 3
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę	0 1 2 3
mobilizuję siebie i kolegów	0 1 2 3
modłę się lub wykonuję jakiś „magiczny”, „szczęśliwy” gest	0 1 2 3
obwiniam siebie że nie gram tak jak powinienem	0 1 2 3
próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	0 1 2 3
przypominam sobie co radził mi trener	0 1 2 3
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże	0 1 2 3

**5. Łatwo straciłeś piłkę lub przegrałeś w sytuacji jeden na jeden**

akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji	0 1 2 3
angażuję się potem jeszcze bardziej w grę żeby to nadrobić	0 1 2 3
biorę głęboki oddech, bo wiem że mi to pomoże	0 1 2 3
dekoncentruję się przez tą sytuację	0 1 2 3
denerwuję się i gram mniej pewnie	0 1 2 3
fauluję bo tracę panowanie nad sobą	0 1 2 3
obwiniam siebie	0 1 2 3
próbuję po tym dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	0 1 2 3
staram się później strzelić (podać, obronić) piłkę jak najlepiej	0 1 2 3
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże	0 1 2 3

**6. Strzeliłeś (podałeś) piłkę niecelnie lub popełniłeś błąd**

akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji	0 1 2 3
dekoncentruję się przez tą sytuację	0 1 2 3
gram dalej i jeszcze bardziej się angażuję w grę	0 1 2 3
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę	0 1 2 3
krzyczę na kolegów że nie przyjęli tego podania	0 1 2 3
obwiniam siebie	0 1 2 3
próbuję potem dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	0 1 2 3
próbuję się bardziej skoncentrować na grze aby grać lepiej	0 1 2 3
staram się potem zagrać jak najlepiej, żeby to nadrobić	0 1 2 3
zaczynam myśleć pozytywnie bo wiem że mi to pomoże	0 1 2 3

**0 = nigdy, 1 = czasami, 2 = często, 3 = zawsze**

**7. Jesteś pod presją wyniku w meczu**

dekonzentruję się przez tą sytuację	0 1 2 3
jestem wściekły, przeklinam, kopię słupek lub chorągiewkę	0 1 2 3
mobilizuję siebie i kolegów	0 1 2 3
modłę się lub wykonuję jakiś „magiczny”, „szczęśliwy” gest	0 1 2 3
myślę co będzie jak przegramy	0 1 2 3
myślę co zrobić w tej sytuacji i wybieram najlepsze rozwiązanie	0 1 2 3
myślę o grze a nie o wyniku żeby się nie denerwować	0 1 2 3
myślę o końcowym gwizdku	0 1 2 3
próbuję dostrzec słabe punkty rywala i je wykorzystać	0 1 2 3
robię to co radził mi trener	0 1 2 3

Na skali od 0 do 3 zaznacz jak często pojawiają się u Ciebie zachowania i odczucia **po przegranej, nieudanym meczu**: **0 = nigdy, 1 = czasami, 2 = często, 3 = zawsze**

akceptuję to bo nic już nie można zrobić w tej sytuacji	0 1 2 3
analizuję błędy aby je w przyszłości wyeliminować	0 1 2 3
chowam się przed innymi ludźmi żeby nie rozmawiać o tym	0 1 2 3
czuję się bardzo źle, jestem przygnębiony i nic mi się nie chce	0 1 2 3
jestem wściekły, przeklinam	0 1 2 3
jeszcze bardziej chce mi się trenować i grać żeby pokazać co potrafie	0 1 2 3
krzyczę na kolegów i mam do nich pretensje	0 1 2 3
mobilizuję, pocieszam kolegów	0 1 2 3
myślę o następnym meczu i przygotowuję się do niego	0 1 2 3
przypominam sobie moje mocne strony żeby nie stracić ochoty do gry	0 1 2 3





Przemysław Markowicz

PWSZ Tarnów

## WYCHOWANIE FIZYCZNE W TARNOWSKICH ŻEŃSKICH SZKOŁACH ŚREDNICH W LATACH 1867–1914

W drugiej połowie XIX wieku nastąpił szybki rozwój ekonomiczny, społeczny i polityczny Tarnowa oraz regionu. Uzyskanie przez Galicję autonomii poprzez uchwalenie konstytucji grudniowej w roku 1867 pozwoliło na oddanie władzy politycznej autonomicznym samorządom. Tym samym Galicja weszła na drogę przemian polityczno-społecznych oraz gospodarczych. Dzięki tym procesom Tarnów stał się jednym z najważniejszych centrów galicyjskiego życia społeczno-gospodarczego.

12 sierpnia 1866 roku na podstawie nowej ustawy gminnej powołano do życia autonomiczny samorząd, którego działalność pozytywnie wpłynęła na wielostronny rozwój miasta. Tarnów szybko wzrastał pod względem gospodarczym, kulturalnym i ludnościowym. Budowano domy, szkoły, również sporo uwagi poświęcono budowie urządzeń komunalnych<sup>1</sup>.

**Tabela 1.** Ludność Tarnowa w latach 1808–1914

Miasto Tarnów										
Lata	1808	1830	1851	1857	1870	1880	1890	1900	1910	1914
Liczba ludności	4 312	3 500	7 423	8 459	21 779	24 627	27 574	31 691	36 731	39 979

**Źródło:** opracowanie tabeli własne na podstawie danych zawartych w: W. Rapacki, *Ludność Galicji*. Lwów 1874, s. 29.; T. Pilat (red.): *Wiadomości statystyczne o stosunkach krajowych*. Lwów 1910, t. XXIII, z. I, s. 32, 34, 35.

Ogromne znaczenie dla ożywienia przemysłu i handlu miał rozwój szlaków kolejowych. Oficjalnego otwarcia linii kolejowej Kraków – Tarnów – Dębica (długości blisko 111 km) dla regularnej komunikacji towarowej

<sup>1</sup> J. Leniek i wsp., *Dzieje miasta Tarnowa*. Tarnów 1911.

i pasażerskiej dokonano 25 lutego 1856 r. Podjęte dalsze prace pozwoliły na przedłużenie trasy w 1858 r. do Rzeszowa, w 1859 r. do Przeworska i Przemysła, a w roku 1860 do Lwowa. Tarnów otrzymał więc połączenie kolejowe nie tylko z Krakowem i Lwowem, lecz również z innymi miastami galicyjskimi. Miasto stało się jednym z centrów handlu tranzytowego, którego główną arterią była kolej Karola Ludwika<sup>2</sup>.

Rozrastały się już wcześniej istniejące zakłady produkcyjne, jak też zaczęły powstawać nowe fabryki, wśród nich wytwórnia maszyn rolniczych, założona w roku 1852 przez Franciszka Eljasiewicza<sup>3</sup>, oraz galicyjska huta szkła Kropfa, znana głównie z wyrobu szkła taflowego i butelek<sup>4</sup>.

Wszystkie wyżej wymienione czynniki miały wpływ na gwałtowny przyrost ludności miasta. Tarnów w przeciągu pół wieku stał się trzecim, co do wielkości i znaczenia, miastem Galicji<sup>5</sup>.

**Tabela 2.** Najludniejsze miasta Galicji w latach 1870-1910

Miasta	Lata					Przyrost ludności 1870-1910
	1870	1880	1890	1900	1910	
Lwów	87 109	109 746	127 943	159 877	206 113	119 004
Kraków	49 835	66 095	74 593	97 372	151 886	102 051
Tarnów	21 779	24 627	27 574	31 691	36 731	14 952
Tarnopol	20 087	25 819	27 405	30 415	33 871	13 784
Stanisławów	14 479	18 626	22 391	30 410	33 328	18 849

**Źródło:** opracowanie tabeli własne na podstawie danych zawartych w: W. Rapacki, *Ludność...*, op. cit., s. 29.; T. Pilat (red.): *Wiadomości statystyczne...*, op. cit. s. 32, 34, 35, 36, 39; T. Pilat (red.): *Wiadomości statystyczne...*, op. cit. Lwów 1911, t. XXIV, z. I, s.8.

Wyżej wymienione wydarzenia miały znaczący wpływ na rozwój miasta i regionu, na znaczne zwiększenie liczby szkół w mieście, powstanie różnego rodzaju towarzystw kulturalnych, oświatowych i sportowych.

Jak już wspominałem, przyznanie Galicji ograniczonej autonomii przyniosło jej: Sejm Krajowy, spolszczenie administracji, a co za tym idzie – uznanie języka polskiego za język urzędowy. Organem autonomicznym była też Rada Szkolna Krajowa, która powstała w czerwcu 1867 r. Miała ona

<sup>2</sup> „Czas”, nr 184 z 15.VIII.1855, nr 227 z 6.X.1855, nr 235 z 16.X.1855, nr 236 z 17.X.1855, nr 238 z 19.X.1855, nr 51 z 1.III. 1856.

<sup>3</sup> A. Szczepański, *Obecny przerób żelaza w Galicji*, Lwów 1913, [w:] *Przemysł żelazny w Galicji*. Lwów 1913, s. 13-14, 22, 30, 70; J. Turek, „*Informator Tarnowski*”, Tarnów 1929, s. 69.

<sup>4</sup> *Skorowidz przemysłowo-handlowy*. Lwów 1912, s. 423; Z. Simche, *Tarnów i okolice*. Tarnów 1909, s. 98.

<sup>5</sup> *Rocznik Statystyki Przemysłu i Handlu*. Lwów 1906, z. 9, s. 66-68, 71-72; W. Rapacki, *Ludność...*, op.cit., s. 32-33; *Wykaz szczegółowy miejscowości w Galicji*. Wien 1893, s. 593-605.



za zadanie zarządzanie galicyjskimi szkołami ludowymi i średnimi. Rada Szkolna Krajowa w swoich działaniach zmuszona była do przestrzegania ustaw i rozporządzeń wydanych przez wiedeńskie Ministerstwo Wyznań i Oświecenia. Mimo tych ograniczeń nadana autonomia umożliwiała rozwój różnych form życia narodowego, w tym również oświaty<sup>6</sup>.

**Tabela 3.** Rozwój szkolnictwa średniego w Tarnowie w latach 1870–1914

Lata	Liczba szkół średnich	Nazwy i rodzaj szkół średnich	Lata działalności <sup>(1)</sup>
1870–1879	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gimnazjum w Tarnowie</li> <li>• Gimnazjum Żeńskie<sup>(2)</sup></li> </ul>	1784–1914 1872–..... <sup>(3)</sup>
1880–1889	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginnazjum w Tarnowie</li> </ul>	1784–1914
1890–1899	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gimnazjum w Tarnowie</li> <li>• Wyższa Szkoła Realna</li> </ul>	1784–1914 1897–1914
1900–1909	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gimnazjum w Tarnowie</li> <li>• Wyższa Szkoła Realna</li> <li>• II Gimnazjum w Tarnowie</li> </ul>	1784–1914 1897–1914 1903–1914
1910–1914	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gimnazjum w Tarnowie</li> <li>• Wyższa Szkoła Realna</li> <li>• Gimnazjum w Tarnowie</li> <li>• Liceum Żeńskie Sióstr Urszulanek</li> <li>• Prywatne Gimnazjum Realne Żeńskie</li> <li>• Gimnazjum Realne Sióstr Urszulanek</li> </ul>	1784–1914 1897–1914 1903–1914 1904–1916 <sup>(4)</sup> 1909–1914 1911–1916

**Źródło:** opracowanie tabeli własne na podstawie danych zawartych w: *Sprawozdanie Dyrekcji Wyższej Szkoły Żeńskiej w Tarnowie za rok 1875*. Tarnów 1876.; F. Kiryk, Z. Ruta (red.): *Tarnów. Dzieje Miasta i regionu*. Tarnów 1983, t. II; A. Rogozińska, *Szkoły Sióstr Urszulanek w Tarnowie w latach 1877–1953*. Lublin 2002.

- <sup>(1)</sup> Przyjmujemy za koniec działalności szkoły wybuch I wojny światowej. Część gmachów szkolnych została zniszczona podczas działań wojennych, natomiast inne zostały przemianowane na: koszary, magazyny wojskowe oraz szpitale.
- <sup>(2)</sup> Zobacz w F. Habura, *Bronisław Trzaskowski – jego żywot i dzieła*. Lwów 1907, s. 26.
- <sup>(3)</sup> Dokładnej daty zlikwidowania tej szkoły nie da się ustalić z powodu braku materiałów źródłowych.
- <sup>(4)</sup> Budynek szkolny przekazano na szpital Czerwonego Krzyża dopiero w roku 1916; por. *Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Żeńskiego Gimnazjum Realnego, Liceum i 4-klasowej Szkoły Pospolitej PP. Urszulanek w Tarnowie za rok szkolny 1915/1916*. Tarnów 1917, s. 10.

W 1890 r. liczba analfabetów w mieście stanowiła około 62% ogółu ludności. Problem ten przyczynił się do powstawania nowych szkół oraz budowy nowych gmachów szkolnych.

<sup>6</sup> R. Wasztyl, *Wychowanie fizyczne i sport w Krakowie w latach 1773–1890*. Kraków 1993, s. 105.

Koniec XIX i początek XX wieku to okres dużego rozkwitu zainteresowań sprawami wychowania, szkolnictwem, jego kierunkiem, ustrojem i metodami nauczania. To również pojawienie się w Europie nowych prądów pedagogicznych, w których dążono do zmiany programu szkoły średniej<sup>7</sup>. Szerszą uwagę zwracano na higienę oraz wychowanie fizyczne uczniów. Jednak galicyjskie szkoły średnie w dalszym ciągu działały w oparciu o rozporządzenie Ministerstwa Wyznań i Oświecenia z 15 września 1849 roku<sup>8</sup>. Pozwalało ono na wprowadzenie do szkół średnich gimnastyki w formie przedmiotu nadobowiązkowego<sup>9</sup>. W związku z tym przedmiot ten nie cieszył się dużą popularnością wśród młodzieży, zwłaszcza że uczniowie musieli sami opłacać udział w tych nadobowiązkowych zajęciach. W rezultacie tego łącznie na gimnastykę w galicyjskich szkołach średnich uczęszczało zaledwie 34,7% ogółu uczniów<sup>10</sup>.

Stan taki miał miejsce do dnia 28 października 1871 roku. W tym bowiem roku RSK przyznała oddzielne wynagrodzenie za prowadzenie przedmiotów nadobowiązkowych w szkołach średnich Galicji. Wynikiem tej decyzji było zaniechanie pobierania opłat od uczniów biorących udział w zajęciach gimnastyki<sup>11</sup>.

Sprawą kształcenia dziewcząt na poziomie średnim zajęto się stosunkowo późno, bo dopiero na początku XX wieku, powołując do życia szkoły średnie zwane liceami. Szkoły te zaczęły powstawać przy zgromadzeniach zakonnych. Zasadniczym ich celem obok zapewnienia ogólnego wykształcenia, było przygotowanie absolwentek do studiów wyższych<sup>12</sup>.

Poziom tych szkół miał być wyższy od poziomu szkół wydziałowych<sup>13</sup>. Pierwszą taką szkołą średnią ogólnokształcącą zorganizowały siostry urszulanek w Tarnowie w 1904 r. W roku szkolnym 1904/1905 w Galicji działało 9 szkół typu licealnego. Początkowo cieszyły się dużym powodzeniem. Powoli jednak zaczęła rosnać liczba realnych gimnazjów żeńskich, które zaczęły wypierać licea.

<sup>7</sup> S. Możdżeń, *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884 – 1914*. Kielce 1989, s. 217.

<sup>8</sup> K. Missona, M. Janelli, *Zbiór ustaw i rozporządzeń odnoszących się do szkół średnich w Galicji*. Lwów 1914, t. I, z. 1, s. 4.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>10</sup> S. Możdżeń, *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848 – 1884*. Wrocław 1974., s. 137.

<sup>11</sup> *Sprawozdanie Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich w latach szkolnych 1872–1874*. Lwów 1874, s. 30 i 38, „...za udzielanie nauki przedmiotów nadobowiązkowych ustanawia się renumeryzację z funduszu naukowego, wskutek tego mają nadal ustać wszelkie datki uczniów na ten cel”.

<sup>12</sup> B. Czajeczka, *Szkoły klasztorne żeńskie w Galicji w latach 1867 – 1914*. Kraków 1984 r., s. 259.

<sup>13</sup> *Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych. Sprawy szkolne*. Oprac. J. Piwocki. Lwów 1913, t. 4, s. 333.

## Liceum oraz Gimnazjum Realne Żeńskie Siostr Urszulanek w Tarnowie

Geneza i rozwój pierwszych placówek urszulańskich na ziemiach polskich były związane niewątpliwie z potrzebą organizowania zakładów kształcących dla dziewcząt. Sprawie szkolnictwa żeńskiego w tym czasie przysłużyły się szczególnie ruchy emancypacyjne kobiet, które były głównym bodźcem dla dostosowania szkół żeńskich do potrzeb nauczania<sup>14</sup>.

**Tabela 4.** Liczba uczennic w galicyjskich szkołach średnich ogólnokształcących w latach 1902/1903–1911/1912

Rok szkolny	Gimnazja			Licea		
	Szkoły	Uczennice	Przeciętna	Szkoły	Uczennice	Przeciętna
1902/03	4	286	72	6	96	16
1903/04	4	382	96	9	377	42
1904/05	5	536	107	9	580	64
1905/06	7	732	105	10	727	73
1906/07	8	1040	130	11	948	86
1907/08	8	1305	163	11	1095	100
1908/09	8	1511	189	12	1195	100
1909/10	10	1784	178	12	1318	110
1910/11	13	1949	150	12	1312	109
1911/12	21	2630	125	11	1189	108

**Źródło:** *Sprawozdania Rady Szkolnej Krajowej za lata 1902/1903–1911/1912*. Lwów 1904–1913, s. 24.

Szkoły siostr urszulanek w Tarnowie powstały w okresie przełomowym dla szkolnictwa żeńskiego w Galicji. Były one zakładami prywatnymi, jednak od początku posiadały prawa publiczne. Urszulanki w Tarnowie prowadziły: przedszkole, szkoły elementarne, szkoły średnie ogólnokształcące (liceum i gimnazjum) oraz zawodowe (seminarium nauczycielskie). Z nauki w tych szkołach korzystała młodzież żeńska.

Wyższa Szkoła Wydziałowa ośmioklasowa istniała od roku 1881<sup>15</sup> do roku 1904. Wtedy właśnie rozpoczął się stopniowy proces jej przekształcania w liceum sześcioklasowe<sup>16</sup>. Prawa publiczne uzyskało ono dnia 8 grudnia 1907 roku, a zezwolenie na prowadzenie egzaminów i wydawanie świa-

<sup>14</sup> A. Rogozińska, *Szkoły Siostr...*, *op.cit.*, s. 5.

<sup>15</sup> Reskrypt z dnia 12 września 1881 r. zezwalający na przekształcenie szkoły 6-klasowej na 8-klasową, prośba do C.K. Rady Szkolnej Krajowej o zezwolenie na zmianę. L. 11 rkps., Archiwum Państwowe w Krakowie, oddział w Tarnowie, A. II – 2.

<sup>16</sup> Dziennik Urzędowy Rady Szkolnej Krajowej z 7.09.1904, nr 22, s. 415.



dectw dojrzałości dnia 3 maja 1909 roku<sup>17</sup>. Świadectwo ukończenia liceum uprawniało absolwentki do podejmowania studiów wyższych w charakterze słuchaczek nadzwyczajnych na wydziałach lekarskim i filozoficznym uczelni krajowych<sup>18</sup>.

Popularność gimnazjów żeńskich wzrosła zwłaszcza po 1909 r., dzięki stworzeniu przez Ministerstwo Wyznań i Oświecenia nowego typu szkoły – gimnazjum realnego. Miało ono charakter pośredni między gimnazjum humanistycznym a szkołą realną. Najważniejsze jednak, że po zdaniu egzaminu dojrzałości otwierało wstęp na wyższe uczelnie. W oparciu o rozporządzenie Ministerstwa Wyznań i Oświecenia z dnia 2 sierpnia 1911 r.<sup>19</sup> tarnowskie urszulanki w roku szkolnym 1911/1912 zaczęły prowadzić równoległe z liceum Realne Gimnazjum Żeńskie<sup>20</sup>.

W prywatnym żeńskim liceum i gimnazjum realnym PP Urszulanek gimnastyka oraz gry i zabawy były prowadzone według planu nauki z 11 grudnia 1900 roku<sup>21</sup>. Plan ten uległ zmianie reskrytem z dnia 15 listopada 1913 r.

Lekcje wychowania fizycznego miały charakter nadobowiązkowy i odbywały się w sali, będącej własnością sióstr urszulanek, która mieściła się na parterze w głównym budynku przy ul. Ogrodowej. Zajęcia z gimnastyki, z gier i zabaw – zarówno w liceum jak i w gimnazjum – prowadziła Anna Śmiechowska. W roku szkolnym 1912/13 spośród 103 uczennic liceum na zajęcia gimnastyki uczęszczało 55, co stanowiło 53,4% ich ogólnej liczby<sup>22</sup>. W tym samym roku na wyżej wymienione zajęcia uczęszczały wszystkie uczennice gimnazjum. Już w następnym roku w sprawozdaniu dyrektora czytamy, że na 92 uczennice na zajęcia uczęszczało tylko 19, co stanowiło 20,6% ogólnego stanu. Reszta uczennic wybrała roboty ręczne (60), śpiew (58), muzykę (44). Tak jak w poprzednim roku szkolnym, na zajęcia z gimnastyki uczęszczały wszystkie uczennice gimnazjum<sup>23</sup>.

Jak możemy przeczytać w sprawozdaniu dyrekcji za rok szkolny 1912/1913, „uczennice liceum chętnie uczęszczały nadobowiązkowo na naukę gimnastyki, która odbywała się we własnej sali gimnastycznej, wystarczająco wyposażonej w przyrządy przede wszystkim szwedzkie. Nauka gier i zabaw odbywała się przeważnie na boisku szkolnym”<sup>24</sup>.

<sup>17</sup> Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Liceum i Gimnazjum Realnego PP Urszulanek w Tarnowie za rok szkolny 1912/13. Tarnów 1913, s. 33.

<sup>18</sup> B. Czajeczka, *Szkoły klasztorne...*, op.cit., s. 261.

<sup>19</sup> Sprawozdanie dyrekcji..., op.cit., s. 68.

<sup>20</sup> Sprawozdanie Rady Szkolnej Krajowej za rok szkolny 1911/1912. Lwów 1913, s. 7.

<sup>21</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań i Oświecenia. Lwów 1900, nr 65, L. 34551.

<sup>22</sup> Sprawozdanie dyrekcji..., op.cit., s. 38.

<sup>23</sup> Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Liceum i Gimnazjum Realnego PP Urszulanek w Tarnowie za rok szkolny 1913/14. Tarnów 1914, s. 56.

<sup>24</sup> Sprawozdanie dyrekcji..., op.cit., „do użytku uczennic oddano dobrze urządzone lawn tenis w ogrodzie szkolnym”, s. 36.

Kompleks klasztorny, będący własnością zgromadzenia sióstr urszulanek, oprócz okazałej, jak na owe czasy, sali gimnastycznej, posiadał również: dwie sale rekreacyjne, piękny ogród, obok którego znajdował się plac do „lawn tenisa” oraz dwa boiska sportowe<sup>25</sup>.

Dbając o zdrowie i sprawność fizyczną swoich wychowanek nauczyciele oraz siostry pomagali w organizowaniu wycieczek szkolnych: „podczas pięknych i pogodnych dni urządzają uczennice wycieczki w okolice miasta pod kierunkiem nauczycielek. Dalsze wycieczki planuje się z pewną, a nawet konieczną ostrożnością – z powodu, iż panienki w ogólności są mniej wytrzymałe w znoszeniu znaczących trudów i niewygód w czasie wycieczek, a ponadto są więcej wrażliwe na połączone z większą wycieczką częste nagłe zmiany atmosferyczne”.<sup>26</sup>

Wszystkie uczennice liceum i gimnazjum realnego były pod stałą opieką lekarza miejskiego, dra Józefa Walczyńskiego, który stwierdzał, że stan fizyczny uczennic jest „bardzo pomysłny”.

Wybuch wojny znacznie zahamował dalszy rozwój zakładu urszulanek. Jak wspomniałem na początku, większość szkół zmieniła swoje pierwotne przeznaczenie i stała się szpitalami, magazynami bądź koszarami. Ten los spotkał również budynki urszulanek, które zaadaptowano na szpital Czerwonego Krzyża.

## II Prywatne Realne Gimnazjum Żeńskie w Tarnowie

Pierwsza szkoła żeńska powstała w Tarnowie pod patronatem Towarzystwa Pedagogicznego, z inicjatywy dyrektora gimnazjum męskiego Bronisława Trzaskowskiego. Statut zakładu o nazwie „Wyższa Szkoła Żeńska” – pięcioklasowa zatwierdziła Rada Szkolna Krajowa rozporządzeniem z dnia 2.09.1872 r.<sup>27</sup> Nauczycielami w tej szkole byli najlepsi pedagodzy, jacy pracowali wówczas w tarnowskich szkołach. Grono profesorskie wywodziło się przede wszystkim z gimnazjum męskiego oraz szkoły wydziałowej męskiej i żeńskiej<sup>28</sup>. Nauka odbywała się na dwie zmiany przed południem i po południu. Lekcje gimnastyki w wymiarze dwóch godzin tygodniowo były prowadzone w porach popołudniowych. Środki finansowe na działalność szkoły pochodziły głównie z chesnego oraz wpisowego. Innym źródłem finansowania gimnazjum były zapomogi z funduszu krajowego, z kasy oszczędności miasta Tarnowa oraz od księcia Sanguszki. Jak wspomniałem, brak dokładnych danych o roku likwidacji tej szkoły.

<sup>25</sup> Podanie o subwencji zawiera opis kompleksu budynków (por. Archiwum Państwowe w Krakowie, oddział w Tarnowie, AT. Sz. B. II – 6).

<sup>26</sup> *Sprawozdanie dyrekcji...*, op.cit., s. 36.

<sup>27</sup> Por. F. Habura, *Bronisław Trzaskowski...*, op.cit.

<sup>28</sup> *Sprawozdanie dyrekcji Wyższej Szkoły Żeńskiej w Tarnowie za rok 1875*. Tarnów 1876.

Sprawa wznowienia działalności średniej szkoły żeńskiej w Tarnowie nurtowała w latach późniejszych wielu znanych tarnowskich pedagogów oraz działaczy oświaty. Tak powstał komitet złożony z profesorów gimnazjalnych, który w roku 1909 otworzył na nowo Prywatną Szkołę Realno-Gimnazjalną Żeńską. Kierownikiem tej placówki został profesor II Gimnazjum Kazimierz Wojciechowski. Rozwijająca się, od podstaw, nowa szkoła przetrzymała trudny okres w latach 1909–1912 dzięki ofiarności wszystkich uczących, pomocy finansowej rady miasta oraz kasy oszczędności. W celu zapewnienia szkole trwałego bytu grono nauczycielskie założyło *Towarzystwo Szkoły Realno-Gimnazjalnej Żeńskiej*, którego działalność została oparta na statucie zatwierdzonym przez Namiestnictwo 10 czerwca 1912 roku<sup>29</sup>. Nowo założone Towarzystwo, dzięki sprawnej działalności Zarządu, uzyskało na swoją działalność pomieszczenia w budynku przy ul. Seminarnej 17.

Rada Szkolna Krajowa, po pozytywnych opiniach wizytującego szkoły Stanisława Rzepińskiego, postanowiła przyznać szkole prawa szkół państwowych. W następstwie tego minister wyznań i oświecenia rozporządzeniem z dnia 7 kwietnia 1914 r. upoważnił *Prywatną Szkołę Realno-Gimnazjalną Żeńską* do zmiany nazwy na *II Prywatne Realne Gimnazjum Żeńskie*<sup>30</sup>.

**Tabela 5.** Liczba godzin gimnastyki w stosunku do ogólnej liczby godzin w galicyjskich gimnazjach realnych<sup>31</sup>

Lp.	Przedmiot	K L A S A								Razem
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1.	Ogółem godzin tygodniowo	29	28	28	37	32	32	32	34	252
2.	Gimnastyka i zabawy	2	2	2	2	2	2	2	2	16

**Źródło:** I sprawozdanie dyrekcji II Prywatnego Realnego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnowie za rok szkolny 1913/1914. Tarnów 1914.

Nauka odbywała się według planu nauczania dla galicyjskich ośmioklasowych gimnazjów realnych, wydanego rozporządzeniem RSK z 21 kwietnia 1910 roku<sup>32</sup>.

Od początku istnienia tej placówki prowadzono zajęcia z gimnastyki. Szkoła jednak nie posiadała własnej sali gimnastycznej. W tym okresie większość tarnowskich szkół korzystała z sali TG „Sokół”, gdzie się odbywały lek-

<sup>29</sup> Statut Towarzystwa Szkoły Realno-Gimnazjalnej Żeńskiej. Tarnów 1912.

<sup>30</sup> Sprawozdanie dyrekcji II Prywatnego Realnego Gimnazjum Żeńskiego w Tarnowie za rok szkolny 1913/14. Tarnów 1915, s. 25.

<sup>31</sup> Rozkład godzin nauki tygodniowej dla galicyjskich gimnazjów realnych, wydany na mocy rozporządzenia Rady Szkolnej Krajowej z dn. 21.04.1910 r.

<sup>32</sup> *Dziennik Urzędowy Rady Szkolnej Krajowej*. Lwów 1910, nr 11, L. 17525.



cje wychowania fizycznego. Również dyrekcja gimnazjum żeńskiego zleciła prowadzenie tych lekcji Towarzystwu Gimnastycznemu. Lekcje wychowania fizycznego były prowadzone przez Antoniego Langiera. Miały one charakter obowiązkowy i według planu „*prowadzono ćwiczenia wolne i na przyrzędach, jako też gry i zabawy*”. W roku szkolnym 1913/14 na 55 uczennic tylko 3 były zwolnione, co stanowiło 5,5% ogółu uczących się.

Szkoła miała bardzo korzystne usytuowanie, ponieważ posiadała własny dziedziniec i ogród, co było wykorzystywane do prowadzenia gier i zabaw na powietrzu. Jak czytamy w sprawozdaniu dyrekcji, uczennice podczas przerw międzylekcyjnych mogły dzięki temu „*w dnię pogodne na dziedzińcu i w ogrodzie, zajęć się pielęgnowaniem sportów*”<sup>33</sup>. Prócz gimnastyki uczennice uprawiały „*lawn tenis*” latem, a zimą „*saneczkowanie*” oraz uczęszczały na ślizgawkę, która była urządzana nieopodal w Parku Miejskim.

Bardzo popularną formą zajęć były wycieczki. Najczęściej organizowano je w najbliższe okolice Tarnowa: nad rzekę Białą, Dunajec, na Górę Marcina, do Lipia, Krzyża, Brzezinek. Wszystkie uczennice gimnazjum realnego były pod stałą opieką lekarza miejskiego, który stwierdzał, że „*stan fizyczny uczennic jest na ogół korzystny*”.

## Tytułem zakończenia

Wyraźny rozwój szkolnictwa w Galicji przypada na lata autonomii. Śledząc ten okres możemy zauważyć, jak wychowanie fizyczne torowało sobie drogę do programów szkolnych i stawało się z przedmiotu nadobowiązkowego przedmiotem obowiązkowym. W dziejach oświaty wychowanie fizyczne odegrało istotną rolę, która polegała na wniesieniu do szkolnictwa nowych wartości kształcących i wychowawczych. Bardzo ważne było również zwrócenie uwagi na odpowiedni poziom rozwoju fizycznego oraz podniesienie stanu zdrowia młodzieży szkolnej.

Zaprezentowana w niniejszym artykule analiza rozwoju wychowania fizycznego w tarnowskich średnich szkołach żeńskich umożliwia stwierdzenie, iż koniec XIX stulecia, a także początek XX przyniósł nieznaczny rozwój tego przedmiotu. Kształceniem zostały objęte kobiety, u których zadbano nie tylko o odpowiedni rozwój umysłowy, ale i fizyczny. W pierwszej Wyższej Szkole Żeńskiej powstałej w Tarnowie w 1872 roku gimnastyka była przedmiotem nadobowiązkowym, realizowanym w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w każdej klasie.

Po blisko trzydziestoletniej przerwie w 1904 roku siostry urszulanki założyły w Tarnowie średnią szkołę ogólnokształcącą dla dziewcząt, a następnie w roku 1911 Realne Gimnazjum Żeńskie. W pierwszej z wymienionych

<sup>33</sup> *Sprawozdanie dyrekcji II Prywatnego..., op.cit., s.20.*

szkół lekcje gimnastyki miały charakter nadobowiązkowy, w drugiej były obowiązkowe. Zajęcia odbywały się w sali będącej własnością sióstr urszulanek i prowadziła je Anna Śmiechowska.

W roku 1909 powstała w Tarnowie kolejna żeńska szkoła średnia, która w 1914 roku przyjęła nazwę *II Prywatnego Realnego Gimnazjum Żeńskiego*. Od początku istnienia szkoły prowadzono w niej zajęcia z gimnastyki. W przeciwieństwie do szkół sióstr urszulanek szkoła ta nie dysponowała własną salą gimnastyczną. Zajęcia te – jak w przypadku większości szkół tarnowskich – prowadził Antoni Langier w sali TG „Sokół”. Przedmiot ten miał charakter obowiązkowy.

Ponadto należy wspomnieć, iż w omawianym okresie coraz popularniejsze w tarnowskich szkołach, również żeńskich, stawały się wycieczki szkolne. Były one traktowane jako jedna z form zajęć podnoszących sprawność fizyczną wychowanek.

Słowa kluczowe:

- Tarnów, historia, rozwój wychowania fizycznego, żeńskie szkoły średnie, wychowanie fizyczne

## PHYSICAL EDUCATION IN TARNÓW'S GIRLS' SECONDARY SCHOOLS IN THE YEARS 1867–1914

The analysis of the development of physical education in Tarnów's female secondary schools presented in this article would seem to suggest that the late 19<sup>th</sup> century and also the early 20<sup>th</sup> century gave rise to slight development of the subject. Women started to be educated and efforts were made to take care not only of their intellectual but also physical development. In the first Higher Female School which came into being in Tarnów in 1872 gymnastics was an optional subject taught in two lessons twice a week in each class.

After almost a thirty year long interval, in 1904, Ursuline Sisters set up a General Education Secondary School For Girls in Tarnów and then a Real Female Lower Secondary School in 1911. In the first of the above gymnastics lessons were optional and in the other one compulsory. Classes took place in classrooms which were the property of Ursuline sisters and they were taught by Anna Śmiechowska.

In 1909 another female secondary school sprang into existence which in 1914 assumed the name of the Second Private Real Female Lower Secondary School. Gymnastics classes were taught from the beginning of the







*Andrzej Szyszko-Bohusz*

AWF Kraków

## ŚWIADOMOŚĆ I SAMOŚWIADOMOŚĆ W PEDAGOGICE JAKO FORMACJI INTELEKTUALNEJ – KU PEDAGOGICE WYŻSZYCH STANÓW ŚWIADOMOŚCI

### **Wprowadzenie**

Współczesna epoka cywilizacji naukowo-technicznej obok niewątpliwych osiągnięć, dynamicznego rozwoju wielu dyscyplin naukowych, medycyny, udogodnień cywilizacyjnych, niesie niebezpieczeństwo autodestrukcji, totalnej samozagłady. Źródłem tego poważnego zagrożenia jest kryzys najwyższych wartości etycznych wykreowanych przez ludzkość na przestrzeni wieków – czci dla Stwórcy wszechrzeczy, dążenia do prawdy, dobra i piękna, bezinteresownej miłości i pomocy człowiekowi w potrzebie, realizacji prawa człowieka do życia, wolności, wszechstronnego rozwoju, twórczej aktywności, zapewnienia możliwości pracy, poczucia bezpieczeństwa. Konsekwencją dogłębnego kryzysu etycznego są bezustanne, permanentnie następujące wojny, konflikty zbrojne, eskalacja terroryzmu, powodujące miliony ofiar. W okresie szerzących się epidemii oraz klęski głodu i nędzy na wielu obszarach świata ludzkość poświęca ogromne, sięgające miliardów dolarów sumy na doskonalenie broni masowego rażenia. Dotychczas nagromadzona broń termonuklearna wystarczy, aby zgładzić każdego mieszkańca globu sześciokrotnie! Olbrzymiej antynomii w podziale dóbr materialnych towarzyszy paradoksalna niewspółmierność w dostępie obywateli świata do dóbr nauki, oświaty i kultury. Połowa ludzkości w liczbie 3 miliardów znajduje się na poziomie analfabetyzmu lub półanalfabetyzmu! Pochodną dogłębnego kryzysu etycznego jest światowy kryzys ekologiczny, będący skutkiem zachłannego, pozbawionego wizji przyszłego obrazu Ziemi, wykorzystywania zasobów naturalnych. Już dzisiaj spowodowane przez beztroskich decydentów zaburzenie ekosystemu planety, tzw. efekt cieplarniany, daje się boleśnie odczuć mieszkańcom globu. Rezultatem kryzysu wartości etycz-

nych jest również najbardziej rozległy i dotkliwy w historii wychowania kryzys pedagogiczny młodego pokolenia. Źródłem tego kryzysu jest zagrożona pozycja podstawowej komórki społecznej – rodziny, jak również drastyczna utrata autorytetu szkoły na różnych szczeblach – instytucji odpowiedzialnej za wychowanie i kształcenie młodzieży. Trudności potęguje również dowolność interpretacyjna szeregu podstawowych pojęć we współczesnej nauce. W pedagogice dotyczy to zwłaszcza węzłowego pojęcia świadomości oraz samoświadomości młodego pokolenia. Tej właśnie doniosłej kwestii poświęcono dalsze rozważania<sup>1</sup>.

### **Świadomość i samoświadomość w pedagogice jako formacji intelektualnej – ku pedagogice wyższych stanów świadomości**

Zasygnalizowany wyżej głęboki kryzys pedagogiczny, bez precedensu w historii wychowania, spowodował pilną potrzebę poszukiwania ratunku. Taką niewątpliwie próbą wyjścia z wychowawczego marazmu była wykreowana z początkiem lat 90. ubiegłego stulecia „Pedagogika Holistyczna”, stanowiąca nowy kierunek pedagogiki współczesnej, doskonalony i rozwijany do dnia dzisiejszego. Kierunek ten jako cel priorytetowy stawiał rozwój wszechstronny osobowości młodego pokolenia aż do uzyskania **samoświadomości**, równoznacznej z uzyskaniem dojrzałości emocjonalnej, intelektualnej, woluntarystycznej, zwłaszcza zaś społeczno-moralnej, głębokiej dojrzałości **duchowej**. Stanowiąc poszerzoną i udoskonaloną kontynuację dwóch raportów ekspertów UNESCO – Raportu Faure’a (motto: „Uczyć się, aby przetrwać”) oraz Raportu Rzymskiego (motto: „Ucz się, jeśli nie chcesz zginąć”), przedstawionych w latach 80. ubiegłego stulecia, „Pedagogika Holistyczna” wskazywała na rozwój oświaty i kultury jako na niezbędny warunek wyjścia z kryzysu, rozbudzania wśród młodzieży umiłowania prawdy, wolności, tolerancji, twórczej inwencji, wrażliwości na piękno oraz wszelkie przejawy gwałcenia praw człowieka, krzywdy zadawane jednostce czy zbiorowości ludzkiej. „Pedagogika Holistyczna” utożsamiała się więc ideowo z etosem humanistycznej etyki oraz przekazem największego Nauczyciela ludzkości – Chrystusa, ze współczesną pedagogiką teonomiczną. „Pedagogika Holistyczna” uwzględniła w pełni ogromny dorobek dawniejszych i współczesnych pedagogów, myślicieli i humanistów, zwłaszcza:

H. Pestalozziego, M. Grzegorzewskiej, J. Korczaka, Mahatmy Gandhiego, Alberta Schweitzera, Matki Teresy z Kalkuty, a ze szczególną mocą – Postać i potencjał twórczy naszego wielkiego Rodaka, Jego Świątobliwości

<sup>1</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Nieśmiertelność genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość?* Kraków 1996.



Ojca Świętego Jana Pawła II., stanowiącego godny do naśladowania przykład opartego na miłości, szacunku i tolerancji stosunku do człowieka i młodzieży całego świata, nie tylko młodzieży chrześcijańskiej.

„Pedagogika Holistyczna” jako formacja intelektualna, etyczna i duchowa ostrze swej krytyki skierowała przeciwko dominującemu w szkolnictwie wszystkich szczebli skostniałemu, tradycyjnemu systemowi dydaktyczno-wychowawczemu, wywodzącemu się od J. F. Herbarta (1776-1841). Wykreowany przez niego system klasowo-lekcyjny opierał się na przyswajaniu wiadomości na drodze „pamięci mechanicznej”, bezmyślnego „wkuwania”, pomijając głębszą refleksję, potrzebę dyskusji, krytycyzmu etc. Wychowawcze metody tego systemu bazowały na groźbie, naganie, karach fizycznych z naruszeniem godności osoby ludzkiej. Encyklopedyczny trend we współczesnej dydaktyce kontynuującej niechlubnie ów anachroniczny, XIX-wieczny system, zastąpił kary cielesne niemniej tragicznym w skutkach długotrwałym naciskiem psychicznym, wieloletnią presją niepowodzenia, spowodowaną monstrualnie przeładowanym programem nauczania, obowiązującym **wszystkich** uczniów, bez uwzględnienia indywidualnych zdolności i predyspozycji, programem bezwzględnie egzekwowanym przez niedoszkolonych w rezultacie „negatywnego doboru” nauczycieli.

Powszechnie obserwowaną w naszym szkolnictwie nudę, rutynę, bezpłodne moralizowanie, obojętność, a nawet nierzadko wrogość i okrucieństwo nauczycieli wobec uczniów i vice versa, winna zastąpić, zgodnie z założeniami „Pedagogiki Holistycznej”, **radość** z twórczej współpracy, umiejętność relaksacji (przerwy śródlekcyjne wypełnione muzyką odprężającą, potęgującą energię i mobilizującą, podnoszącą na duchu), introspekcji, koncentracji, medytacji oraz jej najwyższej postaci – kontemplacji, czyli stanu **nadświadomości**. „Pedagogika Holistyczna” dzięki swej wielotorowej działalności dydaktycznej i wychowawczej prowadzi stopniowo swych wychowanków ku doświadczeniu wyższych stanów świadomości, przekraczających myśl dyskursywną, aż do osiągnięcia pełni **samoświadomości**<sup>2</sup>.

### **Problem natury świadomości i samoświadomości w świetle badań dawniejszych i współczesnych oraz badań własnych autora<sup>3</sup>**

Zgodnie z przeświadczeniem autora, pojęcia o tak węzłowym znaczeniu, jak „życie”, „świadomość”, „osobowość”, „tożsamość osobnicza”, „dziedziczność” i wiele innych, bywają w nauce, jak również w języku potocznym, sto-

<sup>2</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika Holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki* [w:] J. Gnitecki (red.): *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Praca zbiorowa z obrad IV Zjazdu Pedagogicznego. Olsztyn-Poznań 2002.

<sup>3</sup> Niniejszy ustęp stanowi część referatu wygłoszonego przez autora podczas Ogólnopolskiej Konferencji na Uniwersytecie Zielonogórskim w dniach 27–28 listopada 2003 nt. „Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowanie zawodowe”.

sowane w sposób niejasny, nieprecyzyjny, niejednoznaczny, niedostosowany do potrzeb określonej dyscypliny naukowej, a więc nierzadko mylący i prowadzący do zamętu intelektualnego. Powoduje to chaos i nieład, autentyczne porozumienie między ludźmi staje się utrudnione, niekiedy wręcz niemożliwe, mowa ludzka staje się bełkotem, chaosem wiodącym do nikąd<sup>4</sup>. Świadomość refleksyjna, świadomość siebie (samoświadomość – „selfrealisation” – węzłowy termin w ezoterycznej filozofii Zachodu), inaczej „świadomość świadomości” – to słuszną dumą człowieka, linią demarkacyjną różniącą go nie tylko od zwierząt, lecz od całej biosfery. Świadomość jest punktem startowym tworzony przez człowieka nauki i sztuki, jego odkrywczą inwencję w poznawaniu przyrody i szansą opanowania materii. Wszystko co najbardziej ludzkie w człowieku sprowadzić można do działania jego świadomości, zwłaszcza zaś samoświadomości, wiążącej się z głębią poznania mistycznego, ezoterycznego. O ile świadomość łączy się ściśle z pojęciem inteligencji, o tyle samoświadomość przekracza zdecydowanie sferę pracy mózgu logicznego i pragmatycznego, jest iluminacją, wglądem w istotę natury jaźni. Świadomość jest pojęciem znacznie starszym od biologii naukowej. Została ukształtowana w paleolicie, łącząc się przede wszystkim z odkryciem siebie jako podmiotu, z dostrzeżeniem przeszłości i przyszłości, a więc uświadomieniem konieczności śmierci. Świadomość wyrażała się obyczajem, wierzeniami, magią. Dojrzewając z biegiem czasu, pojęcie to stało się nieodłączne od teologii i filozofii, następnie psychologii i antropologii.

Niemniej, kuriozalnie, mimo tak uniwersalnego stosowania, świadomość oraz samoświadomość nie została do chwili obecnej jednoznacznie zdefiniowana. Stanowi obok tak węzłowych terminów, jak „życie”, „śmierć”, „osobowość”, pojęcie obiegowe o ogromnej rozpiętości treści<sup>5</sup>. Profesor Bogusław Halikowski określił pojęcie świadomości jako „enigmatyczne zarówno w swej istocie, jak i genezie”. W artykule pt. „Świadomość po śmierci” uzależnia istnienie świadomości od czynności mózgu, określając ją jako „złożoną czynność mózgu, produkt wielu struktur tego narzędzia, działających we wzajemnym powiązaniu”. Określenie to, poza opinią swego autora, niczego nie wyjaśnia. Uwzględniając bowiem dynamiczny, energetyczny aspekt życia i świadomości (ponieważ pojęcia te nierozzerwalnie występują łącznie), można również dowodzić, że mózg ludzki wraz z całą jego złożonością stanowi **wytwór** życia, potoku świadomości stanowiącej substancję pierwotną, czystą i nieodróżnicowaną, zawierającą w sobie potencjalnie energię zdolną powołać do istnienia struktury złożone. Z tego punktu widzenia umysł z całą jego złożonością stanowiłby jedynie narzędzie świadomości, spełniające określone funkcje logiczne i pragmatyczne w procesie ewolucji, nie będące jednak w stanie przekroczyć ram własnego ograniczenia. Założenie takie, jak

<sup>4</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Nieśmiertelność genetyczna...*, op. cit.

<sup>5</sup> Ibidem.



się zdaje, stanowi istotę wielkich uniwersalistycznych religii świata – chrześcijaństwa, islamu, buddyzmu i hinduizmu, które nigdy nie wskazywały na myśl dyskursywną jako na klucz rozwiązania tajemnicy ducha i świadomości. Drogę prowadzącą do tego celu stanowi medytacja przekraczająca doznania zmysłowe i dywagacje intelektualne aż do zjednoczenia z Najwyższą Świadomością, Bogiem, Absolutem<sup>6</sup>.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, pomimo braku jednoznacznej definicji istotowej życia i świadomości, obydwie te pojęcia mają element wspólny, którym jest „doznanie” lub „doświadczenie” istnienia. Tego rodzaju zjawisko „zlewania się treści i zakresu pojęć” występuje podczas określonych stanów świadomości charakterystycznych dla koncentracji psychicznej<sup>7</sup>.

Dla głębszego zrozumienia relacji między „życiem”, „świadomością” oraz „samoświadomością” przytoczymy szereg definicji i określeń omawianych pojęć. Oto współczesne definicje życia ujęte zwięźle w „Encyklopedia Britannica” w wolnym tłumaczeniu autora:

1. Definicja fizjologiczna: „(...) życie określa się jako dowolny układ zdolny do wykonania takich czynności, jak jedzenie, trawienie, wydalanie, oddychanie, poruszanie się, rośnięcie, rozmnażanie i reagowanie na bodźce zewnętrzne (...)”.
2. Definicja metaboliczna: „(...) Opisuje ona układ żywy jako obiekt posiadający określone granice, wymieniający część swej materii z otoczeniem, lecz nie zmieniający swych ogólnych właściwości przynajmniej w ciągu pewnego czasu (...)”.
3. Definicja biochemiczna: „(...) Definicja biochemiczna lub molekularno-biologiczna widzi żywe organizmy jako układy, zawierające odtwarzalną informację dziedziczną, zakodowaną w cząsteczkach kwasów nukleinowych, które matabolizują przez regulację szybkości reakcji chemicznych za pomocą katalizatorów, zwanych enzymami”.
4. Definicja genetyczna: „(...) Życie to układ zdolny do ewolucji przez dobór naturalny”.
5. Definicja termodynamiczna: „(...) Układy żywe to zlokalizowane obszary, w których następuje ciągły wzrost uporządkowania” (czyli negentropia – uwaga autora)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Problem natury świadomości. Pokłosie 40 lat poszukiwań*, Dydaktyka Literatury XXII, Zielona Góra.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Nieśmiertelność genetyczna ...*, op. cit. Zgodnie z Teorią Nieśmiertelności Genetycznej sformułowanej przez autora, potomstwo dziedziczy w genotypie po rodzicach nie tylko zawiązki somatyczne, ale również tożsamą pobudliwość oraz w odniesieniu do człowieka, świadomość. W ten sposób zakwestionowana została śmierć biologiczna jako kres istnienia na ziemskim planie bytu. Szereg opracowań dotyczących tego problemu zostało przytoczonych w wykazie literatury.



Oto definicje życia sformułowane przez twórcę „bioelektrycznej koncepcji życia oraz człowieka elektronicznego” - profesora Włodzimierza Sedlaka: „Życie to drgająca siatka elektronowo-fotonowa w ośrodku piezoelektrycznego półprzewodnika białkowego, zasilana energią chemiczną procesów metabolicznych” lub „Życie to organiczny układ pompy elektromagnetycznej, pracujący na podłożu półprzewodnikowym” albo też „sprzężony zespół reakcji chemicznych i procesów elektronicznych w półprzewodzącym środowisku związków białkowych”<sup>9</sup>. W. Heitler w rozważaniach dotyczących komplementarności materii żywej i nieożywionej stwierdza, iż życia nie da się pojąć jedynie na gruncie fizyki i chemii, konieczne więc jest wprowadzenie nowego pojęcia „władcy, czyli istoty wewnętrznej”, będącej istotną cechą danego organizmu, decydującą o jego kształcie fizycznym, zmysłach oraz odczuciach<sup>10</sup>.

W koncepcjach filozoficznych szeregu myślicieli starożytnych, średnio-wiecznych, również nowożytnych pojęcia „życia” i „świadomości” występowały pod wspólnym mianem „duszy”. Filozofowie-przyrodnicy widzieli w duszy czynniki życia: człowiek żyje, póki ją w sobie posiada, a umiera, gdy ją traci. Pojmowali ją przy tym jako materię, subtelniejszą tylko od tej, z której zbudowane jest ciało. Platon zachował biologiczne pojmowanie duszy: była ona mu czynnikiem życia, bez niej ciało jest martwe. Życie zaś polega na tym, że istota, która ją posiada, jest źródłem samorzutnego ruchu. I to właśnie stanowi istotę duszy: iż jest tym, co się samo wprowadza w ruch.

Platon zerwał z materialistycznym pojmowaniem duszy. Dusza jest, właśnie jako czynnik życia, przeciwstawieniem materii, bo materia jest z natury bezwładna, a dusza jest źródłem ruchu. Jest realna, ale nie materialna. „W Platonie – pisał Leibniz – najdoskonalszym wydaje mi się to, że definiuje ducha jako substancję, która sama się porusza, swobodnie i samorzutnie działa, że traktuje go jako zasadę działania w przeciwieństwie do materii”.

W dziełach swych Platon ostro przeciwstawiał duszę i ciało. Dualizm ten wyrażał w następujących тезach:

1. Dusza jest niematerialna. Ich wzajemne połączenie jest konieczne.
2. Dusza jest od ciała niezależna.
3. W przeciwieństwie do ciała, które jest złożone z części, dusza jest niezłożona.
4. Dusza jest doskonalsza od ciała. Człowiek to dusza władająca ciałem.
5. Złączenie duszy i ciała jest dla duszy niekorzystne. Ze śmiercią ciała zaczyna się dopiero prawdziwe życie duszy. Poglądy takie głosili wcześniej orficy i pitagorejczycy.
6. W przeciwieństwie do ciała, dusza jest nieśmiertelna<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Ibidem.

Poglądy Platona korespondują ściśle z nauką głoszoną przez współczesnego jogina

A. C. Swamiego Prabhupady. Oto fragment jego rozmowy, przeprowadzonej w roku 1974, z profesorem Kalfriedem Graf von Durckheimem, znanym psychologiem:

Prof. Durckheim: – Czy osoba, która umarła, doświadcza wyższego stanu rzeczywistości?

A. C. Prabhupada: – Umiera nie osoba, ale ciało. Zgodnie z wiedzą wedyjską, ciało jest zawsze martwe. (...) Ciało ludzkie funkcjonuje dzięki znajdującej się wewnątrz sile życiowej, podobnie jak energia elektryczna przepływająca przez mikrofon. Gdy siła życiowa opuszcza ciało, mówi się, że jest ono martwe.

Prof. Durckheim: – Jak uczysz swoich uczniów bycia świadomym tej siły, która nie jest materią, a która sprawia, że materia zdaje się żyć?

A. C. Prabhupada: – Bardzo prosto. Istnieje **aktywny czynnik** (podkreślenie autora), który sprawia, że ciało się porusza. Kiedy jest on nieobecny, ciało pozostaje nieruchome. Zatem właściwe pytanie brzmi: „Czym jest ten aktywny czynnik?” Takie dociekania są istotą filozofii Vedanty. Vedanta-sutra rozpoczyna się aforyzmem: „Jaka jest natura jaźni wewnątrz ciała?” Dlatego studenta filozofii wedyjskiej uczy się najpierw dostrzegania różnicy między żywym a martwym ciałem.

Prof. Durckheim: – Jak możemy stać się świadomi tego aktywnego czynnika wewnątrz nas samych przez bezpośrednie doświadczenie, a nie jedynie przez intelektualne wnioskowanie?

A. C. Prabhupada: – Ty sam jesteś tym aktywnym czynnikiem. Właściwa jaźń jest identyczna z tym aktywnym czynnikiem. W Vedach znajdujemy sentencję: „So ham” – „Jestem aktywnym czynnikiem”. Jest tam także powiedziane: „Aham brahmasami” – „Nie jestem ciałem materialnym. Jestem Brahmanem – duszą”. Jest to samorealizacja. Ciało jest materialne, natomiast właściwa jaźń jest duchowa<sup>12</sup>.

Na bolesną lukę współczesnej nauki w zakresie wiedzy o naturze świadomości wskazuje współczesny uczony, fizyk i kosmolog, profesor Michał Heller. Oto jego wypowiedź: „(...) Żywimy się ujemną entropią: kosztem wzrostu bałaganu we wszechświecie nasz organizm uporządkowuje struktury – na tym polega proces życia. Ale entropia ostatecznie musi rosnać. Gdy procesy bałaganu w organizmie przeważają, a entropia osiąga maksimum, nastąpi jego śmierć biologiczna. Nasze ciało powróci do ciągle rosnącego chaosu wszechświata. (...) Przez fakt posiadania świadomości wnosimy się ponad materię. O naszej własnej świadomości wiemy dziś na pewno nieporówna-

<sup>12</sup> Ibidem, por. również: A. Szyszko-Bohusz, *O naturze świadomości w świetle badań współczesnych*, Dydaktyka Literatury XVII, Zielona Góra 1997.

nie mniej niż Tales z Miletu wiedział o budowie wszechświata. Wiemy oczywiście, że świadomość pracuje w oparciu o wysoko zorganizowaną materialną strukturę mózgu, ale o naturze samej świadomości nie wiemy dosłownie niczego. Mamy świadomość posiadania świadomości – i to wszystko<sup>13</sup>.

Pomimo piętrzących się trudności osłaniających tajemnicę natury świadomości w czasach nam współczesnych, obserwujemy niezwykle zbliżenie poglądów przedstawicieli nauk przyrodniczych, filozofów oraz zwolenników tradycji ezoterycznych. Szczególną rolę odegrał tu dynamiczny rozwój fizyki kwantowej, biologii molekularnej, psychologii humanistycznej oraz coraz wyraźniej rysująca się przewaga postawy holistycznej i multidyscyplinarnej nad tendencjami „szufladkowania” dyscyplin naukowych. „Fizyka kwantowa wykazała, że obserwacja w istotny sposób wpływa na przedmiot, którego dotyczy – cząstki elementarne, a tym samym na przebieg mierzonych procesów (...) Na poziomie subatomowym niemożliwością staje się oddzielenie tego, co obiektywne, od tego, co subiektywne – świata „na zewnątrz” od ludzkiego umysłu. W kwantowych rozmiarach „brak jest miejsca” na rozróżnianie fali i cząsteczki, położenia i pędu, energii i masy, życia i świadomości, prawdopodobnie życia i śmierci. Poznanie nie stanowi żadnego atrybutu życia na poziomie kwantowym. Poznanie należy do natury życia i sprowadza się do odbioru informacji ze zmianą behawioru układu, czyli zaburzeniem zdarzeń kwantowych w pracującym łączy życia”<sup>14</sup>.

Zostało więc podważone podejście tradycyjne do pojęcia materii jako substancji, kwant światła jawi się raz jako cząstka, raz jako fala, przy czym istotną rolę odgrywa tutaj osoba **obserwatora** – a więc **natura jego świadomości**. Wydaje się, że tu właśnie znajduje się odpowiedź na problem, który zatrzymał Alberta Einsteina przede ostatecznym sformułowaniem jednolitej teorii pola. Zgodnie z poglądem amerykańskiego fizyka Fritjofa Capry, „cząstki są bardziej procesami niż obiektami”. Staje się oczywiste, że obraz świata, proponowany przez współczesną fizykę, zbliża się coraz wyraźniej do koncepcji Platona i Heraklita, na co zwrócił uwagę W. Heisenberg. Na podobną analogię w poglądach na strukturę materii i świadomości, jak również współczesnej fizyki oraz filozofii Wschodu (zwłaszcza Buddy i Lao-Tsy) zwrócił uwagę Niels Bohr: „Świadomość musi być częścią natury, czy też ogólnej rzeczywistości, co znaczy, że – zupełnie niezależnie od praw fizyki i chemii sformułowanych w teorii kwantów – musimy również wziąć pod uwagę prawa całkowicie nowego rodzaju. (...) Tu oczywiście mamy do czynienia z autentycznym przypadkiem komplementarności, który będziemy musieli poddać szczegółowej analizie”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem, por. również A. Szyszko-Bohusz, W. Pasterniak, *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*, Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra 2000.

<sup>15</sup> Ibidem, por. również A. Szyszko-Bohusz, *Nowa antropologia na trzecie tysiąclecie?* Dydaktyka Literatury XVII, Zielona Góra 2001.



Podobną opinię wyraził inny współtwórca nowoczesnej fizyki atomowej Wolfgang Pauli, konstatując: (...) bardziej zadowalającym rozwiązaniem byłoby, gdyby umysł i ciało można było zinterpretować jako komplementarne aspekty jednej i tej samej rzeczywistości<sup>16</sup>.

Podczas kongresu międzynarodowego w Kordobie w 1979 roku, poświęconego tematowi „Nauka i świadomość. Dwie lektury wszechświata”, z udziałem fizyków, neurofizjologów, psychiatrów, antropologów oraz filozofów religii, angielski laureat Nobla w dziedzinie fizyki Brian Josephson wyraził opinię, iż we wszechświecie materia i świadomość występują nierozłącznie, wzajemnie na siebie oddziałują i są aspektami tego samego zjawiska.

Szczególne zainteresowanie fizyków świadomością wynika stąd, że natury wszechświata i materii nie można wyjaśnić bez jej uwzględnienia jako istotnego aspektu czy wymiaru rzeczywistości. Rozwijając ten pogląd David Bohm, profesor fizyki teoretycznej Uniwersytetu Londyńskiego, wskazał na istnienie dwóch porządków we wszechświecie – eksplikatywnego oraz implikatywnego. Zgodnie z hipotezą Bohma materia i świadomość są dwoma aspektami (...) jakiejś rzeczywistości wyższego wymiaru, w której dominuje porządek implikatywny, będący czynnikiem aktywnym w przyrodzie, w odróżnieniu od porządku eksplikatywnego, wyrażającego zasadę rozdzielania, bezruchu i substancji. Natomiast porządek implikatywny jest ujmowany przez świadomość w sposób bezpośredni, intuicyjny, poprzez doświadczenie mistyczne, pozaintelektualny wgląd, iluminację (...)<sup>17</sup>.

Na zakończenie związłego i wrywkowego przeglądu różnorodnych stanowisk dotyczących węzłowych pojęć życia, świadomości oraz samoświadomości, niech mi będzie wolno dokonać równie związanej syntezy poglądów własnych, stanowiących rezultat ponad 40 lat poszukiwań inter i multidyscyplinarnych, opartych na analizie bogatej literatury, źródeł i dokumentacji z różnych okresów historycznych różnych kultur, przede wszystkim orientalnych, przy wykorzystaniu w badaniach metody kompleksowej, socjologicznej i psychologicznej, zwłaszcza technik relaksacji, koncentracji, introspekcji oraz medytacji jak również badań elektroencefalograficznych (EEG)<sup>18</sup>. Od strony filozoficznej poglądy piszącego te słowa można przedstawić syntetycznie następująco:

---

<sup>16</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Współczesna higiena psychiczna oraz Pedagogika Holistyczna w świetle Hipotezy Nieśmiertelności Genetycznej* [w:] T. Aleksander (red.): *Pedagogika na przełomie wieków*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

<sup>17</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Nieśmiertelność genetyczna ...*, op. cit.

<sup>18</sup> Różnorodnym badaniom, zwłaszcza o charakterze introspekcyjnym, poddano około 5000 osób, w większości studentów i słuchaczy wyższych uczelni, również młodzież szkolną. Por. wykaz literatury.

Całokształt istniejącej rzeczywistości ujmują dwie kategorie:

I. Kategoria złożoności (uwarunkowania).

II. Kategoria niezłożoności (nieuwarunkowania).

Kategoria I. Zakłada, że wszystko, co złożone, musi ulec rozkładowi, co urodzone podlega śmierci, co niedoskonałe musi ulec ewolucji, przemianie. Do kategorii I. (złożoności) zalicza się więc ciało człowieka, jak i jego skomplikowana i uwarunkowana osobowość, a także wszelkie pojęcia, teorie, całą przyrodę, a więc poznany intelektualnie wszechświat, słowem wszystko, co można ująć w ramy dyskursywnego myślenia.

Kategoria II. (niezłożoności) jest równoznaczna z czystą świadomością, pozbawioną wszelkiej złożoności, nieuwarunkowaną, wieczną i niezrodzoną, chociaż mieszczącą w sobie potencjalnie możliwość przemiany w kategorię I. Świadomość przeciętnego zjadacza chleba mieści się w kategorii I., złożonej i uwarunkowanej tysiącnymi zależnościami, jednakże istnieje możliwość przekształcenia jej w samoświadomość (selfrealisation) poprzez żarliwe praktykowanie życia godnego i szlachetnego w myśli, słowie i czynie oraz ćwiczenia psychofizyczne, prowadzące stopniowo do przekroczenia przyrodzonego skalania i ograniczenia, i osiągnięcia stanu nadświadomości (czystości i nieuwarunkowania charakterystycznego dla kategorii II.). Opierając się na badaniach elektroencefalograficznych (EEG) przeprowadzonych przez współczesnych uczonych oraz ustaleniach własnych, autor dokonał charakterystyki stanów świadomości adekwatnych do rytmu fal mózgowych (ang. brain waves) rejestrowanych elektroencefalograficznie na podstawie koncentracji psychicznej. Poszczególne fazy pograżania się człowieka w następujące po sobie stany świadomości można przedstawić następująco:

### 1. Stan zamianowany „BETA”

Prowadzący zaznajamia uczestniczących w eksperymencie z założeniami teoretycznymi oraz metodyką badań. W świadomości badanych dominuje aktywność myślowa, koncentracja uwagi na różnych problemach, ambiwalencja emocjonalna. Jest to „codzienna świadomość” charakterystyczna dla życia rodzinnego, zawodowego, działalności społecznej etc., pełna różnorodnych napięć, zawodów i sukcesów, ciągłych zmian nastroju. W mózgu na zapisie elektroencefalograficznym (EEG) dominuje rytm fal „BETA”, wynoszący około 26–13 cykli/sek.

### 2. Stan „ALFA” (relaksacja)

Prowadzący wprowadza uczestników badań w stan głębokiej relaksacji stosując instrukcję autosugestywną, zbliżoną do formułek stosowanych podczas tzw. Treningu Autogennego J. H. Schulza, zaczerpniętego z indyjskiej Jogi. Myśli stopniowo zanikają, następuje głębokie odprężenie, ciało staje się ciężkie i bezwładne, oddech zwalnia swój rytm podobnie jak tętno serca. Umysł pozostaje jednak bystry, skoncentrowany na pro-



cesach zachodzących we wnętrzu świadomości. W mózgu dominuje rytm fal „ALFA”, wynoszący około 13–8 cykli/sek. EEG.

### 3. Stan „THETA” (pogłębiona introspekcja)

Stan ten mogą osiągnąć jedynie ci uczestnicy eksperymentu, którzy odznaczają się cierpliwością i uporczywym dążeniem do celu. Obserwują oni jakby z oddalenia swe wnętrze psychiczne, procesy zachodzące zazwyczaj nieuchwytnie w podświadomości. Ćwiczący znajduje się w stanie zbliżonym do drzemki, pojawia się możliwość złudnych wizji i odczuć, przypominających halucynacje, zjawy senne. W buddyzmie Zen stan ten nosi nazwę „makjo”, czyli stan koncentracji, w którą pogrążył się również Budda zagłębiając stopniowo w Nirwanę. Zachowane pisma zawierają informację, że Budda nazwał ów stan, czy też doświadczenie wewnętrzne, „atakującymi diabłami”. W rzeczywistości obserwujący „widzi” swoje wnętrze psychiczne, swoją świadomość, przybierającą nierzadko postać niespodziewaną, pełną grozy, wspaniałą, przygnębiającą, euforyczną lub perwersyjną etc. Wszelkie stłumione i zepchnięte do podświadomości myśli, pragnienia, obawy, frustracje i kompleksy wyłaniają się niejako „na powierzchnię” świadomości i mogą wyrzucić na ćwiczących wstrząsające wrażenie. Jednakże obserwujący nie może stać się igraszką emocji, wzburzenia, podniecenia, lęku, odrazy itp. Jego właściwą postawą, umożliwiającą dalszy postęp, jest beznamiętna obserwacja widza stojącego jakby z boku. Wymaga to wewnętrznej dojrzałości oraz czystości moralnej. W mózgu ćwiczącego dominuje rytm fal „THETA”, wynoszący 8–4 cykli/sek. EEG.

### 4. Stan „DELTA” (głębokiej medytacji, kontemplacji, nadświadomości)

Jeżeli praktykujący zdoła przezwyciężyć „gwałtowny nacisk podświadomości”, zachowując niewzruszoną postawę beznamiętnego świadka, wówczas po pewnym czasie wzburzone fale podświadomości zaczną się uspokajać, wstrząsające obrazy pojawiać się będą rzadziej, ustępując miejsca rosnącemu, coraz intensywniejszemu **pokojowi wewnętrznemu**, zwiastującemu głębokie pogrążenie się w medytacji. W stanie tym wszelkie wrażenia, emocje, myśli, wyobrażenia czy reakcje organizmu, którymi charakteryzuje się codzienne życie, nieomal ustają. Praktykujący uzyskuje **nowe** doświadczenie wyzwolenia od wszelkiej zależności, doznanie nieuwarunkowanej wolności, wszechogarniającej miłości, transcendentalnej wiedzy oraz trudnej do wyrażenia mocy. Chociaż eksperymentujący jest świadomy, jednakże stan, w którym się znajduje, zbliżony jest do głębokiego snu bez marzeń. Stan ten jest nieporównywalny z jakimikolwiek doznaniem poprzednimi, dlatego został zamianowany **nadświadomością**.

W mózgu dominują długie, przypominające na zapisie EEG potężne fale oceanu, fale „DELTA” wynoszące zaledwie 4–0,5 cykli/sek.



## 5. Stan „GAMMA” (zjednoczenie z całością istnienia)

Precyzyjne opisy wymienionych wyżej stanów świadomości można spotkać w fachowej literaturze, jednakże zgodnie z hipotezą autora niniejszego opracowania, możliwe jest dla człowieka osiągnięcie kolejnego, najwyższego stanu świadomości – szczytowe zjednoczenie z Najwyższą Rzeczywistością, Bogiem, Absolutem. W stanie tym rytm fal mózgowych zupełnie ustaje – wynosi 0,5-0 cykli/sek. EEG. W nomenklaturze metafizycznej różnych religii stan ten odpowiada kontemplacyjnemu zjednoczeniu duszy z Bogiem (chrześcijaństwo), osiągnięciu Nirwany (budyzm), stanu „satori” (buddyzm ZEN), Nirvikalpa Samadhi (hinduizm) oraz mistycznemu zjednoczeniu z Allahem (unio-mystica) w Islamie.

Podstawową trudnością metodologiczną przy próbie naukowej analizy wyżej wymienionych stanów świadomości jest niemożność ich precyzyjnego „pomiaru”, subiektywny charakter doznań wewnętrznych osób poddanych badaniom. Podkreślić należy istotną zbieżność relacji introspekcyjnych respondentów. Budzącą nadzieję próbą „obiektywizacji” badań jest zapis EEG. Badania wymagają kontynuacji i pogłębionej precyzji metodologicznej<sup>19</sup>.

## Podsumowanie całości rozważań i wnioski

Globalny kryzys najwyższych wartości etycznych, głęboki kryzys ekologiczny oraz bez precedensu w historii wychowania kryzys pedagogiczny wywołuje nieuniknioną refleksję rosnącego niebezpieczeństwa autodestrukcji, totalnej samozagłady cywilizacji naukowo-technicznej. Jedyne racjonalną możliwością ratunku, uniknięcia pogłębiającego się zagrożenia, jest podniesienie na wyższy poziom świadomości społeczeństwa – ludzkości trzeciego tysiąclecia. Podstawową, niczym niezastąpioną funkcję społeczną, wychowawczą i edukacyjną w zakresie kreacji człowieka wszechstronnie rozwiniętego, o postawie humanistycznej, tolerancyjnej, przygotowanego do życia w epoce pełnej wyzwań pełni współczesna rodzina oraz instytucja szkoły na wszystkich szczeblach. Dlatego też badania naukowe nad kreacją nowoczesnej, wszechstronnie rozwiniętej osobowości wychowawcy młodego pokolenia, dążącego do wzniesienia na wyższy poziom świadomości uczniów, aż do osiągnięcia stanu **samoświadomości**, stanowiącej synonim dojrzałości i głębi wewnętrznej, duchowej, należą do zadań priorytetowych współczesnej pedagogiki. Zadanie to zostało podjęte przez nowy kierunek współczesnej myśli pedagogicznej – „Pedagogikę Holistyczną” o charakterze multidyscyplinarnym, przy wykorzystaniu osiągnięć wielu dyscyplin naukowych, badań elektroencefalograficznych (EEG), również doświadczeń wielkich uniwersalistycz-

<sup>19</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Problem natury świadomości...*, op. cit.

nych religii świata, jogi indyjskiej, zwłaszcza zaś chrześcijańskiej pedagogiki teonomicznej. Dla skompensowania bolesnego braku zaspokojenia potrzeb psychicznych współczesnej młodzieży, zwłaszcza zaś potrzeby bezinteresownej miłości, bezpieczeństwa oraz aspiracji twórczych, zgodnie z „Pedagogiką Holistyczną” nauczyciel winien kreować **atmosferę** szacunku, życzliwości, radosnego partnerstwa z uczniami w poszukiwaniu prawdy, piękna i mocy. „Pedagogika Holistyczna” swoje cele dydaktyczne i wychowawcze realizuje w ścisłej relacji do „Teorii Nieśmiertelności Genetycznej” (TNG), będącej owocem wieloletnich badań autora o charakterze inter- i multidyscyplinarnym. Zgodnie z TNG potomstwo dziedzicząc po rodzicach zawiązki somatyczne, DNA i RNA, dziedziczy również współwystępującą z nimi pobudliwość oraz świadomość. Została więc zakwestionowana śmierć osobnicza interpretowana jako kres istnienia na ziemskim planie bytu<sup>20</sup>.

„Pedagogika Holistyczna” oraz „Teoria Nieśmiertelności Genetycznej” prowadzą stopniowo młode pokolenie ku wyższym stanom świadomości, ku pełnej samoświadomości, umożliwiającej utożsamienie dobra jednostki ze wzniesieniem na wyższy poziom wszystkich ludzi, całej ludzkości, stanowiącej w istocie **jeden** niepodzielny i współzależny organizm.

**Key words:** holistic pedagogy, higher states of consciousness, personality, Theory of Genetic Immortality, life, death.

## CONSCIOUSNESS AND SELFCONSCIOUSNESS AT THE PEDAGOGIC AS INTELLECTUAL FORMATION OF THE HIGHER STATES OF PERCEPTION

The article consists a synthesis of the scientific researches of the author concerning the higher states of consciousness at the relation to modern psychology and holistic pedagogy as well as Theory of Genetic Immortality.

### Piśmiennictwo

- Aleksandrowicz J., Cwynar S., Szyszko-Bohusz A. 1976. *Relaks, Wskazówki dla lekarzy i pedagogów*. Warszawa.
- Allport G. 1998. *Osobowość i religia*. Warszawa.
- Assagioli R. 1965. *Psychosynthesis*.
- Benson H. 1980. *The Mind Body Effect*. Berkeley, New York.

<sup>20</sup> A. Szyszko-Bohusz, W. Pasterniak, *Nowa filozofia człowieka ... op. cit.*

- Bertalanffy L. 1984. *Ogólna teoria systemów*. Warszawa.
- Białek E. 1977. *Nie bójmy się zmian*. Warszawa.
- Białek E. 1977. *Radość uczenia siebie i innych*. Warszawa.
- Białek E. 1999. *Psychosynteza – model integracji nauki i praktyki*, Warszawa.
- Białek E. 2002. *Jaka ma być edukacja?*, [w:] E. Białek (red.): *Dokąd zmierzasz człowieku? Model edukacji dla przyszłości*. Warszawa.
- Borkowski L. 1977. *Logika formalna (systemy logiczne – wstęp do metalogiki)*. Warszawa.
- Bruce Lee. 2003. *Jeet Kune Dō. Komentarze Bruce'a Lee na temat sztuk walki*. Wydawnictwo Budo-Sport, Warszawa.
- Capra F. 1975. *The Tao of Physics*, Berkeley.
- Cyboran L. 1977. *Tajemnica Jogi*. Kielce.
- Cynarski J. 2000. *W kierunku nowej, humanistycznej nauki o człowieku. Antropologia psychofizycznego postępu*, [w:] W. J. Cynarski (red.): *IDO – Ruch dla kultury*. Rzeszów.
- Frąckowiak T. 2002. *Krzyż, śmierć i nadzieja*. Dydaktyka Literatury, Zielona Góra.
- Frąckowiak T. 2000. *Arytmia społeczna a los człowieka*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Frąckowiak T. 2001. *O losie, starości i przemijaniu*. Dydaktyka Literatury XXI, Zielona Góra.
- Frąckowiak T. 1998. *Edukacja, demokracja i sumienie*. Poznań.
- Gaertner H. 1990. Albert Schweitzer i jego zasada „czci dla życia” a współczesna ekologia. Przegląd Lekarski.
- Gandhi M. K. 1973. *Autobiografia*. Warszawa.
- Ganti T. 1986. *Podstawy życia*, Warszawa.
- Gnitecki J. 2000. *Czynnik X w kolejnych etapach refleksji pedagogicznej: Od mądrości wychowania do refleksji w perspektywie transcendentualno-universalistycznej*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Gnitecki J., Pasterniak W. 1993. *O filozofii edukacji*, Gorzów Wlkp.
- Gnitecki J., Pasterniak W. 1993. *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*. Gorzów Wlkp.
- Gnitecki J. 2003. *Dydaktyka Epistemologiczna*. Poznań.
- Gnitecki J. 2002. *Globalistyka*. Poznań.
- Gnitecki J. 1994. *Uniwersalne prawa kosmosu*. Poznań.
- Gnitecki J. 1996. *Od teorii względności Alberta Einsteina do uniwersalnych praw kosmosu*, [w:] *W czasoprzestrzeni poza czasoprzestrzenią*. Poznań.
- Gnitecki J. 1997. *Istota i sposób istnienia świadomości w świetle Uniwersalnych Praw Kosmosu*, [w:] A. Szyszko-Bohusz (red.): *O naturze świadomości*. Materiały Ogólnopolskiego Interdyscyplinarnego Seminarium w AWF, Kraków.
- Grochmal S. 1987. *Zaufaj sobie*. Warszawa.



- Grochmal S., Szyszko-Bohusz A. 1999. *Ćwiczenia odprężające jako przeciwdziałanie stresom i nerwicom życia codziennego*. Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, Kraków, XXIII.
- Grof S. 1990. *The Holotropic Mind. The Three Levels of Human Consciousness and How They Shape Our Lives*. San Francisco.
- Grof S. 1999. *Poza mózg. Narodziny, śmierć i transcendencja w psychoterapii*. Kraków.
- Hołyst B. 1991. *Przywrócenie życiu*. Warszawa.
- Hołyst B. 2002. *Strach przed terroryzmem oraz jego psychologiczne i społeczne konsekwencje* [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.): *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*. II Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Poznań-Kiekrz.
- Hubert J. 1997. *Synergetyka i społeczeństwo*. Kraków.
- Hubert J., Szymańska B. 1994. *Propozycje modelu etyki uniwersalnej opartej na pojęciach negentropii i synergii* [w:] J. Sekuła (red.): *Czy jest możliwa etyka uniwersalna?* Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej, Siedlce.
- Husserl H. 1990. *Idea fenomenologii*. Warszawa.
- Huxley A. 1991. *Drzwi percepcji*. Warszawa.
- Ingarden R. 1987. *Spór o istnienie świata*. Warszawa, I-II.
- Jacyna-Onyszkiewicz Z. 1999. *Metakosmologia*. Poznań.
- Jacyna-Onyszkiewicz Z. 2002. *Wszewiedza*. Poznań.
- Jan Paweł II. 1998. *Fides at ratio*. Kraków.
- Jan Paweł II. 1988. *Wiara i kultura*. Rzym-Lublin.
- Jan Paweł II. 1980. *Nauczanie papieskie*. Poznań-Warszawa.
- Kaku M. 1996. *Hiperprzestrzeń. Wszewświaty równoległe. Pętle czasowe i dziesiąty wymiar*. Warszawa.
- Krapiec M. 1984. *Metafizyka*. Lublin.
- Krzak Z. 2001. *Megalithy Europy*. Warszawa.
- Krzak Z. 2001. *Megalithy świata*. Warszawa.
- Kunicki-Goldfinger W. J. 1987. *Genetyka - wizje urzekające i groźne*. Warszawa.
- Maslow A. M. 1986. *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa.
- Meckelburg E. 2000. *Jesteśmy nieśmiertelni*. Gdynia.
- Miller J. 1996. *The holistic curriculum*.
- Lévinas E. 2002. *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Warszawa.
- Olszewski D. 2002. *Polityczna organizacja państwa w perspektywie rozwoju duchowego człowieka*. Osiek n. Notecią.
- O naturze świadomości*. Materiały Ogólnopolskiego Seminarium w AWF w Krakowie pod red. A. Szyszko-Bohusza, Kraków 1997.
- Pasenkiewicz K. 1979. *Logika ogólna*. Warszawa.
- Pasterniak W. 1999. *Głębia i pewność. O pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*. Poznań.

- Pasterniak W. 1998. *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*. Poznań.
- Pasterniak W. 2001. „Metateoretyczne” założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury. *Dydaktyka Literatury XXI*, Zielona Góra.
- Pasterniak W. 1995. *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra.
- Pasterniak W. 2000. *Aksjologiczne bariery cywilizacyjne a nadzieje pedagogiki*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Pasterniak W. 1997. *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*. Gorzów Wlkp.
- Pasterniak W. 2001. *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. Poznań.
- Pasterniak W. 2002. „Metateoretyczne” założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury, [w:] J. Gnitecki (red.): *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn-Poznań.
- Pasterniak W. 2003. *O pedagogice wyższych stanów świadomości*. Zielona Góra.
- Rogers R. 1961. *On Becoming a Person*. Boston.
- Schweitzer A. 1991. *Moje życie*. Lublin.
- Sedlak W. 1966. *Życie jest światłem*. Warszawa.
- Sedlak W. 1979. *Bioelektronika*. Warszawa.
- Sergio Ferrer Ducaud. 1998. *Biologia de la conciencia*. Academia Chilena De Medicina, Chile.
- Sheldrake R. 1981. *A New Science of Life. The Hypothesis of Formative Causation*. London.
- Staniek E. 1995. *Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu*. Kraków.
- Stauffer D., Stanley H. E. 1996. *Od Newtona do Mandelbrota. Wstęp do fizyki teoretycznej*. Warszawa.
- Szołtysek A. 1994. *Metafizyka jedni*. Katowice.
- Szołtysek A. 1998. *Filozofia wydarzenia*. Toruń.
- Szyszko-Bohusz A. 1989. *Pedagogika Holistyczna*. Wrocław.
- Szyszko-Bohusz A. 1991. *Uniwersalny Stan Świadomości*. Poznań.
- Szyszko-Bohusz A. 1997. *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej w świetle Pedagogiki Holistycznej*, [w:] W. Pasterniak, J. Kaliszan (red.): *Wartości i Symbole w Przestrzeni Edukacyjnej*. Gorzów Wlkp.
- Szyszko-Bohusz A. 1996. *Nieśmiertelność Genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość?* Kraków.
- Szyszko-Bohusz A. 1998. *Nieśmiertelność genetyczna jako problem interdyscyplinarnej. Czy świadomość jest dziedziczona?* Sztuka Leczenia, Kraków, 4.
- Szyszko-Bohusz A. 2000. *Nieśmiertelność genetyczna w świetle Pedagogiki Holistycznej*. Sztuka Leczenia, Kraków, 2.
- Szyszko-Bohusz A. 1998. *Problem nieśmiertelności genetycznej a pedagogika holistyczna*. Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Naukowej PAN – Oddział w Krakowie, Kraków, XLII.

- Szyszko-Bohusz A. 2000. *Świadomość światła*. Świdnica.
- Szyszko-Bohusz A., W. Pasterniak. 2000. *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Szyszko-Bohusz A. 2002. *Pedagogika Holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki*, [w:] J. Gnitecki (red.): *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn-Poznań.
- Szyszko-Bohusz A. 2003. *Nieśmiertelność genetyczna. Hipoteza czy teoria?* Dydaktyka Literatury XXIII, Zielona Góra.
- Szyszko-Bohusz A. 2003. *Spoleczny wymiar sportu a Pedagogika Holistyczna*, [w:] Z. Dziubiński (red.): *Spoleczny wymiar sportu*. Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa.
- Tadeusiewicz R. 1994. *Problemy biocybernetyki*. Warszawa.
- Weber R. 1990. *Poszukiwanie jedności*. Nauka i mistyka, Warszawa.
- Wilber K. 1997. *Eksplozja świadomości*. Kraków.
- Wilber K. 2000. *Jeden smak. Przemyslenia nad integralną duchowością*. Warszawa.
- Woroniecki J. 1987. *Katolicka etyka wychowawcza*. Lublin.
- Zaborowski Z. 1974. *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa.
- Zbierowski W. 1959. *Problem rozszerzonego prawa biogenetycznego*. Katowice.
- Zdybicka Z. 1993. *Człowiek i religia*. Lublin.
- Zohar D. 1990. *The Quantum Self. Human Nature Consciousness defined by the new physics*. New York.
- Zohar D., Marshall I. 2000. *Spiritual Intelligence SQ – The Ultimate Intelligence*.





*Andrzej Szyszko-Bohusz*

AWF Kraków

## SWOISTOŚĆ EMPATII W TEORII NIEŚMIERTELNOŚCI GENETYCZNEJ (TNG), PEDAGOGICE HOLISTYCZNEJ (PH) ORAZ DALEKOWSCHODNICH SZTUKACH WALKI (DSW)

Współczesna epoka cywilizacji naukowo-technicznej, obok niewątpliwych osiągnięć w zakresie udogodnień cywilizacyjnych, technologii, dynamicznego rozwoju wielu dyscyplin naukowych, pociąga za sobą zjawiska groźne i destrukcyjne: relatywizm etyczny, deprecjacja najwyższych ideałów humanistycznych, czci dla Stwórcy wszechbytu, doniosłości praw człowieka, eskalacja gwałtu i przemocy, których manifestacją są permanentne konflikty międzynarodowe, wojny, klęska głodu, szerzenie się epidemii, brutalizacja w stosunkach międzyludzkich, bezwzględna pogoń za bogactwem, sławą, dogadaniu zmysłom, widmo terroryzmu. Te groźne symptomy stwarzają realne niebezpieczeństwo totalnej anihilacji, autozagłady ludzkości, będącej skutkiem potrójnego kryzysu współczesnego świata: kryzysu wartości moralno-społecznych, kryzysu ekologicznego oraz bez precedensu w historii wychowania – kryzysu pedagogicznego młodego pokolenia XXI stulecia.

Źródłową przyczyną głębokiego impasu etycznego, w jakim znalazła się ludzkość cywilizacji technicznej, jest głęboki **kryzys aksjologiczny**, deprecjacja wartości duchowych, odrzucenie drogi wskazywanej przez najwyższe autorytety moralne, zwłaszcza natchnionej nauki Boga-Człowieka, Jezusa Chrystusa. Nie może wszak podlegać wątpliwości, że widmo totalnego samounicestwienia ludzkości nie pojawiłoby się nigdy, gdyby postulatory Dekalogu zostały wcielone w życie społeczności świata, gdyby zdołano spełnić wezwanie Chrystusa, na którym zawisło wszelkie prawo: „Kochaj Boga ze wszystkich sił – a bliźniego swego jak (jako) siebie samego”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Pallotinum. Warszawa-Poznań 2000.

Jedyną drogą przezwyciężenia groźby totalnego samozniszczenia współczesnej cywilizacji jest przywrócenie „homeostazy etyczno-moralnej”, powrót do zapoznanych, często wyszydzanych wartości moralnych: bezinteresownej miłości, prawości, szlachetności, bezinteresownej pomocy słabym i będącym w potrzebie, tolerancji i gotowości do ofiarnej pomocy, odwagi w podejmowaniu wyzwań, jak również **próby zrozumienia** i właściwej **oceny** potrzeb, doznań, poglądów i trudności drugiego człowieka – a więc **empatii**<sup>2</sup>.

Wobec przemożnej tendencji we współczesnej nauce światowej, Inter- i multidyscyplinarnych poszukiwań oraz interpretacji problemów – jedynie pozornie przynależnych do **jednej**, hermetycznie odciętej od innych dyscypliny, pojęcie empatii wymaga szczególnej uwagi oraz nowego, holistycznego wyjaśnienia. Empatia (gr. *empathia*, ang. *empathy*) jest terminem wieloznacznym. Oto niektóre próby interpretacji tego terminu, zaczerpnięte z różnych opracowań:

1. poznawcza świadomość i rozumienie emocji oraz uczuć innej osoby. W tym sensie zasadniczym znaczeniem terminu jest intelektualne lub pojęciowe uchwycenie, zrozumienie **afektu** kogoś innego;
2. zastępcza reakcja afektywna na doświadczenia emocjonalne innej osoby, polegająca na odzwierciedleniu lub naśladowaniu tej emocji. W tym znaczeniu oczywistą implikacją jest fakt, że doświadczenie empatyczne jest dzieleniem z kimś jego emocji;
3. przyjmowanie, w czymś pojęciu, roli innej osoby. To znaczenie pochodzi od 1., ale różni się nieco tym, że dodatkowo występuje tu myśl, że empatia obejmuje też przyjęcie perspektywy innej osoby. Znaczenie to jest powszechne w literaturze dotyczącej rozwoju moralnego – niektórzy teoretycy dowodzą, że empatia w stosunku do innych jest koniecznym warunkiem rozwoju moralności;
4. w teorii osobowości H. S. Sullivana: niezwerbalizowany, niejawny proces komunikacji, w którym postawy, uczucia i osądy są przekazywane od osoby do osoby bez publicznej jej artykulacji. Zastosowanie przez Sullivana pojęcia empatii jest dość szerokie i obejmuje również te bardziej ograniczone konotacje zawarte w powyższych znaczeniach. Termin empatia może być utożsamiany ze współczuciem, sympatią<sup>3</sup>. Empatia jest to zdolność do postawienia siebie na miejscu drugiej osoby i odbieranie w podobny sposób zachodzących wydarzeń oraz odczuwania podobnych emocji (np. radości, smutku)<sup>4</sup>. Empatia to zjawisko **współodczuwania**, rozumienia stanów psychicznych, zwłaszcza emocjonalnych, innych osób. Może polegać na emocjonalnym reagowaniu na stan in-

<sup>2</sup> W. Pasterniak, *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. Poznań 2001.

<sup>3</sup> A. S. Reber, *Słownik Psychologii*. Warszawa 2000.

<sup>4</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań 1977.



nej osoby (empatia emocjonalna) lub na osiągnięciu rozumienia i możliwości **przewidywania** uczuć, myśli, reakcji drugiej osoby, dzięki **przyjęciu** jej sposobu (jej perspektywy) widzenia rzeczywistości (empatia poznawcza)<sup>5</sup>. Empatia oznacza przypisywanie innej osobie uczuć, jakie by ktoś żywił będąc w sytuacji tej osoby; uczuciowe utożsamianie się z inną osobą i wywoływanie w sobie uczucia, które ona przeżywa. Przez empatię rozumiemy uczuciowe utożsamianie się z inną osobą i wzbudzanie w sobie uczuć przez tę osobę przeżywanych. Jest to **wczuwanie się** w przeżycia tej osoby<sup>6</sup>.

Przytoczone próby określenia pojęcia (zjawiska, fenomenu) empatii świadczą o jego wielkiej złożoności, mnogoaspektywności, również o istotnych różnicach interpretacyjnych jego istoty, formułowanych przez badaczy. Istotne jest wyobrażanie sobie własnych reakcji czy zachowań innych ludzi, zwłaszcza gdy zachodzi różnica wieku, płci oraz doświadczeń życiowych, stanowiących zawsze zmienną nieuchwytną dla badań naukowych. Jeśli więc empatia „per analogiam” zawodzi, pozostaje określenie empatii jako zdolności (umiejętności) doświadczenia świadomości emocjonalnej oraz intelektualnej innej osoby poprzez **utożsamienie się** z jej świadomością. Rodzi się jednak zasadnicze pytanie – **jak tę zdolność utożsamienia uzyskać?** Truizmem jest, że nawet dogłębne poznanie własnego wnętrza psychicznego, czyli „poznanie siebie samego” należy do zadań najtrudniejszych, tym bardziej zaś poznanie drugiego człowieka. Jak się zdaje, jedyną drogą wiodącą do uzyskania rzeczywistej zdolności empatii jest  **pogłębienie** własnej, duchowej dojrzałości poprzez **prawe życie** oraz rzetelne praktykowanie **wyższych stanów świadomości** – w **relaksacji, introspekcji, koncentracji** oraz **medytacji**, prowadzących do **stanu najwyższego świadomości** – **stanu autorealizacji (nadświadomości)**<sup>7</sup>. W religiach uniwersalistycznych stan ten, którego opis jest ogromnie zbliżony, określanym jest jako nadzmysłowa i ponadintelektualna kontemplacja (chrześcijaństwo), Nirvikalpa Samadhi (hinduizm), Nirvana (buddyzm), satori (buddyzm Zen), unio–mistica (ezoteryczny islam – sufizm). W teoretycznych oraz empirycznych badaniach autora niniejszych rozważań ów stan świadomości został zamianowany Uniwersalnym Stanem Świadomości lub Stanem Nie Podlegającym Zmianom<sup>8</sup>.

Z całą mocą należy podkreślić, że autentyczna empatia, rzeczywiste **wczucie się, urzeczywistnienie** w sobie stanów świadomości innej osoby możliwe jest wyłącznie w stanie głębokiej **relaksacji** psychofizycznej, umożliwiającej usunięcie **barier** psychologicznych, dzielących organizmy indywidualne,

<sup>5</sup> *Filozofia. Leksykon*. PWN, Warszawa 2000.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1984 oraz *Słownik Wyrazów Obcych*. PWN Warszawa 1980.

<sup>7</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Uniwersalny Stan Świadomości*. Poznań 1991.

<sup>8</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Hinduizm, Buddyzm, Islam*. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1990.

odrębne byty fizyczne. Jak się zdaje, istnieje tu prosta prawidłowość: im głębsza relaksacja, im wyższy poziom rozwoju duchowego „pogłębionej świadomości”, tym skuteczniejsza, bliższa prawdy empatia stanów świadomości drugiego człowieka<sup>9</sup>.

Pojęcie empatii przybiera **swoistą** postać w relacji do sformułowanej przez autora Teorii Nieśmiertelności Genetycznej (TNG)<sup>10</sup>.

Zgodnie z TNG, pomimo ogromnej różnorodności somatycznej, wszelkie ożywione organizmy o wspólnej genezie jednoczy nierefleksyjne lub refleksyjne (w odniesieniu do homo sapiens) doświadczenie (doznanie) istnienia. Uzyskanie przez człowieka Uniwersalnego Stanu Świadomości umożliwia, zgodnie z teorią autora, **empatyczne zjednoczenie z wszelkimi przejawami życia i świadomości**, stanowiącymi niepodzielną i tożsamą **jedność**<sup>11</sup>. Innymi słowy, jest to urzeczywistnienie **absolutnej jedności wszechżycia, wszechistnienia**. Zgodnie z poglądem autora ów stan świadomości zasługuje na określenie **Empatii Absolutnej**.

Szczególną, swoistą postać pojęcie empatii przybiera również w odniesieniu do wykreowanej przez autora Pedagogiki Holistycznej (PH), stanowiącej próbę przeciwdziałania głębokiemu kryzysowi aksjologicznemu, społeczno-moralnemu cywilizacji naukowo-technicznej, zagrażającemu przetrwaniu ludzkości<sup>12</sup>. Głęboka empatia winna przenikać cały proces dydaktyczno-wychowawczy PH. Ekspertami tej głębokiej empatii winni być przede wszystkim pedagodzy wszystkich kierunków i szczebli kształcenia, utożsamiając się z potrzebami i oczekiwaniami wychowanków, w radosnej, twórczej, partnerskiej eksploracji prawdy. Za ich przykładem i w oparciu o ich **autorytet moralny**, szlachetną umiejętność empatii winni zdobywać również uczniowie, stanowiący **wszak przyszłość ludzkości XXI stulecia**. Czy jest do pomyślenia, aby młodzież empatycznie utożsamiająca się z ludźmi jakże często nękanymi głodem, wyżywką, cierpieniem i wojną, mogła w przyszłości przyczynić się do eskalacji tej tragedii? Głęboka empatia jest **synonimem bezinteresownej miłości**. Jednym z podstawowych założeń PH jest wykreowanie wychowawców oraz powierzonej im pieczy młodzieży w duchu przenikniętym głęboką empatią<sup>13</sup>.

Niepowtarzalną, swoistą postać przybiera empatia w relacji do dynamicznie rozwijających się Dalekowschodnich Sztuk Walki (DSW)<sup>14</sup>. Na wstępie

<sup>9</sup> A. Szyszko-Bochusz, *Funkcja ćwiczeń odpężających w nowoczesnym procesie kształcenia*. Ossolineum, Wrocław 1979.

<sup>10</sup> A. Szyszko-Bochusz, *Nieśmiertelność genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość?* Kraków 1996, W. Pasterniak, *Nowa Pedagogika*. Dydaktyka Literatury XX. Zielona Góra 2000.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> A. Szyszko-Bochusz, *Pedagogika Holistyczna*, Ossolineum, Wrocław 1989.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> A. Szyszko-Bochusz, *Spoleczny wymiar sportu w świetle Pedagogiki Holistycznej*, [w:] Z. Dziubiński (red.): *Spoleczny wymiar sportu*. Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2003.



wypada postawić pytanie, czy empatia ma związek z kulturą fizyczną, sportem, wyczynem, kształceniem kadr nauczycieli wychowania fizycznego, rekreacją, szeroko pojętą kulturą pro zdrowotną etc.? Pytanie to ma oczywiście charakter retoryczny, nie może bowiem budzić wątpliwości fakt **pozytywnego, kreatywnego oraz potęgującego możliwości** oddziaływania empatii na osobowość człowieka w jej pięciu podstawowych sferach: somatycznej, emocjonalnej, intelektualnej, wolicjonalnej oraz społeczno-moralnej (sferze aksjologicznej, wartościowania). Czyż wymaga dowodu, że właściwa ocena **możliwości** przeciwnika w walce sportowej, jego przygotowania sprawnościowego, motywacji, zdeterminowania, również odporności psychicznej, ma ogromne, nierzadko decydujące znaczenie dla wyniku współzawodnictwa? Empatyczne zrozumienie, oparte na „życzliwym wglądzie” we wnętrze psychiczne przeciwnika, łączy się ściśle z realizacją w praktyce sportowej podstawowej zasady humanitarnej obowiązującej w sporcie – zasady fair play<sup>15</sup>.

Nie może więc budzić wątpliwości, że postawa empatyczna winna cechować zarówno sportowców, jak i nauczycieli wychowania fizycznego, trenerów, działaczy sportowych, zaś w szczególności sportowców wyczynowych, jakże często narażonych na pokusy sprzeczne z godnością sportowca i człowieka. Na specjalną uwagę zasługuje funkcja empatii w odniesieniu do DSW. Rozróżnić tu należy trzy główne aspekty: DSW jako przedmiot szkolny w zakresie wychowania fizycznego, DSW praktykowane dla wyczynu sportowego oraz DSW obronne (martial art.). Zwięźle omówimy każdy z tych aspektów w relacji do postawy empatii. Jak wynika z naszych rozważań, każdy nauczyciel winien przejawiać wobec uczniów postawę empatyczną, odnosi się to w całej pełni również do nauczycieli DSW w szkołach różnych szczebli. Co więcej, przed nauczycielem DSW jawi się niełatwe zadanie wpojenia w świadomość uczniów postawy empatycznej w całym procesie szkolenia w zakresie DSW. W istocie postawa empatyczna odpowiada ściśle etycznym założeniom DSW, opartym na wiekowym kodeksie walki honorowej, szacunku dla przeciwnika, prawości charakteru. Zewnętrzną manifestacją tych założeń – ukłon przed walką i po jej zakończeniu. Niemniej, ze względu na impulsywność młodzieży oraz charakterystyczny dla ich wieku brak kontroli nad emocjami, rola nauczyciela DSW w zakresie przeciwdziałania przejawom agresji, brutalności, bezwzględności, a nawet okrucieństwa jest ogromna, trudna do przecenienia. Od poziomu osobowości oraz rozwoju świadomości nauczyciela DSW zależy w podstawowym stopniu powodzenie lub porażka, a nawet klęska, którą może ponieść młodzież poddana treningowi DSW. Właśnie na etapie pierwszych lat szkolnych decydują się losy młodego adepta DSW: wykorzystania swych umiejętności do celów szlachetnych i godnych, obrony

<sup>15</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Kształcenie kadr kultury fizycznej a Pedagogika Holistyczna*. Studia Humanistyczne, AWF, Kraków 2002, nr 2.



słabych i wymagających pomocy zgodnie z drogą „rycerza światłości” – bądź też stanie się groźnym dla otoczenia chuliganem lub pozbawionym zasad moralnych złoczyńcą<sup>16</sup>.

Te same wysokie wymagania w zakresie rozwoju duchowego oraz sfery społeczno-moralnej, stawiane przed nauczycielami DSW, dotyczą w całej pełni również trenerów tej dyscypliny. Wymagania te przybierają na sile na skutek możliwości dotkliwych urazów, często doznawanych podczas zawodów oraz treningów. Jest sprawą oczywistą, że braki w zakresie wyeksponowania przez trenerów doniosłości troski o zdrowie partnera, konieczności przestrzegania fair-play oraz znaczenia empatii i szacunku, a także życzliwego, przyjaznego stosunku do przeciwnika w walce sportowej – rzutują istotnie na bezpieczeństwo uprawiania DSW oraz, co nie mniej istotne, na rozwój duchowy zawodników. Nie może podlegać wątpliwości, że od właściwego rozwiązania problemu kształcenia sfery społeczno-moralnej nauczycieli, trenerów oraz młodzieży uprawiającej DSW zależy pomyślny rozwój i upowszechnienie tej dyscypliny w Polsce.

Pod innym kątem należy rozpatrywać problematykę relacji DSW do empatii w wersji obronnej, jako skuteczny środek odparcia agresji napastnika (DSW w aspekcie martial art). Czy także w tym wymiarze konieczna i przydatna jest postawa empatyczna? Również i w tych okolicznościach groźby ataku na własną osobę, czy też, co szczególnie istotne, na jakąkolwiek inną osobę potrzebującą pomocy, umiejętność empatii, **wczucia się** w stan świadomości napastnika ma ogromne i doniosłe znaczenie, mające wpływ na **rodzaj** zastosowanych czynności obronnych. Przypuścić należy, że osoba, która opanowała w znacznym stopniu umiejętność empatii, uzyskała również, dzięki swej wrażliwości duchowej, możliwość **wpływu** na zachowanie, myśli i emocje drugiego człowieka, zwłaszcza zaś zdolność łagodzenia przejawów gniewu, agresji, lęku, niepewności. Spokój i moc emanująca z tej osoby mogą nierzadko **odwieść** potencjalnego agresora od zamierzonego ataku. Można przytoczyć przykłady tak zakończonych konfliktu z rozwiniętymi adeptami DSW (m.in. zdarzył się podobny przypadek Masutatsu Ojamie).

Rozwinięty duchowo adept DSW winien niezbędnie osiąść wyostrzoną świadomość skutków, jakie mogą pociągnąć za sobą jego uderzenia i chwytów. Nie może nigdy, nawet przez moment, zapomnieć, że jego umiejętność obronna musi być w pełni **kontrolowana**, gdyż może doprowadzić do poważnego urazu lub nawet śmierci człowieka. Nie może zapomnieć, że celem DSW jest w istocie nie walka z kimś drugim ale z własną słabością i niedoskonałością.

<sup>16</sup> A. Piórko, *Etos trenera wschodnich sztuk i sportów walki*. IDO – Ruch dla Kultury, Rzeszów 2004, t. IV.

Na zakończenie naszych rozważań warto przytoczyć zwięzłą i trafną ocenę empatii oraz jej rozwoju jako przeciwdziałanie agresji u dzieci. Cytuje: „Jedną z ważnych ludzkich umiejętności jest zdolność wczuwania się w położenie innych ludzi i widzenia spraw z perspektywy kogoś innego – empatia. Zwierzęta jej nie posiadają. Ale i nie wszyscy ludzie wyposażeni są w nią w równym stopniu (np. osoby, które długo nie miały rodzeństwa, mogą mieć nieco większą trudność w rozumieniu tego, jak inni ludzie widzą świat). W codziennym życiu zdolność wczucia się w położenie innych ludzi objawia się tym, że czujemy się źle, gdy patrzymy na czyjeś cierpienie, ziewamy, jeśli ktoś ziewa i śmiejemy się, gdy słyszymy czyjś szczery śmiech. Warto powiedzieć, że współczucie jest jednym z najsilniejszych hamulców agresji. Ludzie, którzy umieją wczuć się w położenie innej osoby, posiadają bardzo duży opór przed sprawianiem innym przykrości. W Stanach Zjednoczonych istnieje nawet specjalny program zapobiegania przestępstwom, w którym wykorzystuje się empatię. Polega on na tym, że młodocianym przestępcom są pokazywane filmy, przedstawiające rozpacz ofiar przemocy. Oglądanie tych filmów uzmysławia młodym ludziom, jak wiele krzywdy przeżywają ofiary, które zostały pobite, okradzione, zgwałcone czy skrzywdzone w inny sposób.

Dla rodziców i nauczycieli może być to ważną informacją, bowiem dzieci agresywne prawie zupełnie nie posiadają zdolności empatycznych a rozwijanie tych zdolności jest dobrym sposobem zmniejszania agresji. Jak to robić? Należy ćwiczyć – np. uczyć dziecko wyobrażania sobie, jak widzi ptak siedzący na szczycie bloku, co czuje kot, gdy się przeciąga itd. To rodzi umiejętność wczuwania się w czyjeś położenie. Wielu rodziców próbuje uczyć dzieci współczucia przez mówienie: „a co ty byś czuł, gdyby tobie robiono podobnie?” To jest także jeden ze sposobów na rozwijanie empatii<sup>17</sup>.

**Key words:** empathy, personality, Holistic Pedagogy, Far-Eastern Martial Arts, Theory of Genetic Immortality

## PECULIARITY OF EMPATHY RELATED TO THEORY OF GENETIC IMMORTALITY (TGI), HOLISTIC PEDAGOGY (HP) AND FAR-EASTERN MARTIAL ARTS (F-EMA)

The author claims the strict relation of empathy and TGI, HP, F-EMA. According to his opinion empathy strongly influence the personality of teachers, trainers and young people during the practice of F-EMA. Empathy should be an important factor to create sensitive personality of modern teachers and trainers inclined for inspiration and help.

<sup>17</sup> M. Florkowski, *Pokrewne dusze*. Dziennik Polski, z 23.09.2004, nr 224.

## Piśmiennictwo

- Aleksandrowicz J., Cwynar S., Szyszko-Bohusz A. 1976. *Relaks. Wskazówki dla lekarzy i pedagogów*. Warszawa.
- Allport G. 1998. *Osobowość i religia*. Warszawa.
- Assagioli R. 1965. *Psychosynthesis*.
- Benson H. 1980. *The Mind Body Effect*. Berkeley, New York.
- Bertalanffy L. 1984. *Ogólna teoria systemów*. Warszawa.
- Białek E. 1977. *Nie bójmy się zmian*. Warszawa.
- Białek E. 1977. *Radość uczenia siebie i innych*. Warszawa.
- Białek E. 1999. *Psychosynteza – model integracji nauki i praktyki*, Warszawa.
- Białek E. 2002. *Jaka ma być edukacja?, [w:] Dokąd zmierzasz człowieku? Model edukacji dla przyszłości*. Warszawa.
- Binczycka-Anholcer M. 2003. *O ujemnych zjawiskach społecznych w szkole*, [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.): *Przemoc i agresja jako zjawisko społeczne*. Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa.
- Błady A., Starosta W., Kos H. 2004. *Czucie przeciwnika i jego uwarunkowania u zawodników Tae-Kwon-Dō z krajów arabskich*. IDO – Ruch dla kultury, Rzeszów, IV.
- Borkowski L. 1977. *Logika formalna (systemy logiczne – wstęp do metalogiki)*. Warszawa.
- Bruce Lee. 2003. *Jeet Kune Dō. Komentarze Bruce'a Lee na temat sztuk walki*. Wydawnictwo Budo-Sport, Warszawa.
- Capra F. 1975. *The Tao of Physics*, Berkeley.
- Cyboran L. 1977. *Tajemnica Jogi*. Kielce.
- Cynarski J. 2000. *W kierunku nowej, humanistycznej nauki o człowieku. Antropologia psychofizycznego postępu*, [w:] W. J. Cynarski (red.): *IDO – Ruch dla kultury*. Rzeszów.
- Cynarski W. J. 2004. *Teoria i praktyka dalekowschodnich sztuk walki w perspektywie europejskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Cynarski W. J. 2003. *Globalizacja a spotkanie kultur*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Dziubiński Z. 2003. *Jana Pawła II filozofia i teologia sportu*. Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa.
- Fechner P., Ruciński M. 1986. *Karate-Dō. Pokonać samego siebie*. Warszawa.
- Frąckowiak T. 2000. *Arytmia społeczna a los człowieka*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Frąckowiak T. 2001. *O losie, starości i przemijaniu*. Dydaktyka Literatury XXI, Zielona Góra.
- Frąckowiak T. 1998. *Edukacja, demokracja i sumienie*. Poznań.
- Funakoshi G. 2002. *Karate-Dō, Moje życie*, Bydgoszcz.



- Gaertner H. 1990. *Albert Schweitzer i jego zasada „czci dla życia” a współczesna ekologia*. Przegląd Lekarski.
- Gandhi M. K. 1973. *Autobiografia*. Warszawa.
- Ganti T. 1986. *Podstawy życia*, Warszawa.
- Gnitecki J. 2000. *Czynnik X w kolejnych etapach refleksji pedagogicznej: Od mądrości wychowania do refleksji w perspektywie transcendentualno–uniwersalistycznej*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Gnitecki J., Pasterniak W. 1993. *O filozofii edukacji*, Gorzów Wlkp.
- Gnitecki J., Pasterniak W. 1993. *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*. Gorzów Wlkp.
- Grochmal S. 1987. *Zaufaj sobie*. Warszawa.
- Grochmal S., Szyszko–Bohusz A. 1999. *Ćwiczenia odprężające jako przeciwdziałanie stresom i nerwicom życia codziennego*. Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, Kraków, XXIII.
- Grof S. 1990. *The Holotropic Mind. The Three Levels of Human Consciousness and How They Shape Our Lives*. San Francisco.
- Grof S. 1999. *Poza mózg. Narodziny, śmierć i transcendencja w psychoterapii*. Kraków.
- Hołyst B. 1991. *Przywrócenie życiu*. Warszawa.
- Hołyst B. 2002. *Strach przed terroryzmem oraz jego psychologiczne i społeczne konsekwencje*, [w:] M. Binczycka–Anholcer (red.): *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*. II Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Poznań–Kiekrz.
- Hubert J. 1997. *Synergetyka i społeczeństwo*. Kraków.
- Hubert J., Szymańska B. 1994. *Propozycje modelu etyki uniwersalnej opartej na pojęciach negentropii i synergii*, [w:] J. Sekuła (red.): *Czy jest możliwa etyka uniwersalna?* Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej, Siedlce.
- Humanistyczne Teorie Sztuk i Sportów Walki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003.
- Husserl H. 1990. *Idea fenomenologii*. Warszawa.
- Huxley A. 1991. *Drzwi percepcji*. Warszawa.
- Ingarden R. 1987. *Spór o istnienie świata*. Warszawa, I–II.
- Kaku M. 1996. *Hiperprzestrzeń. Wszechświaty równoległe. Pętle czasowe i dziesiąty wymiar*. Warszawa.
- Krąpiec M. 1984. *Metafizyka*. Lublin.
- Krzak Z. 2001. *Megality Europy*. Warszawa.
- Krzak Z. 2001. *Megality świata*. Warszawa.
- Kunicki–Goldfinger W. J. 1987. *Genetyka – wizje urzekające i groźne*. Warszawa.
- Jan Paweł II. 1998. *Fides at ratio*. Kraków.
- Jan Paweł II. 1988. *Wiara i kultura*. Rzym–Lublin.
- Jan Paweł II. 1980. *Nauczanie papieskie*. Poznań–Warszawa.
- Maslow A. M. 1986. *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa.

- Miller J. 1996. *The holistic curriculum*.
- Meckelburg E. 2000. *Jesteśmy nieśmiertelni*. Gdynia.
- Lévinas E. 2002. *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Warszawa.
- Olszewski D. 2002. *Polityczna organizacja państwa w perspektywie rozwoju duchowego człowieka*. Osiek n. Notecią.
- O naturze świadomości*. Materiały Ogólnopolskiego Seminarium w AWF w Krakowie pod redakcją A. Szyszko-Bohusza, Kraków 1997.
- Oyama H. 1979. *The Kyokushin Way*. Japan Publication Inc., Tokyo.
- Paradowski J. 2003. *Skuteczność metody relaksacji w podnoszeniu efektywności u zawodników*. Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa.
- Pasenkiewicz K. 1979. *Logika ogólna*. Warszawa.
- Pasterniak W. 1999. *Głębia i pewność. O pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*. Poznań.
- Pasterniak W. 1998. *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*. Poznań.
- Pasterniak W. 2001. „Metateoretyczne” założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury. *Dydaktyka Literatury XXI*, Zielona Góra.
- Pasterniak W. 1995. *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra.
- Pasterniak W. 2000. *Aksjologiczne bariery cywilizacyjne a nadzieje pedagogiki*. *Dydaktyka Literatury XX*, Zielona Góra.
- Pasterniak W. 1997. *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*. Gorzów Wlkp.
- Pasterniak W. 2001. *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. Poznań.
- Pasterniak W. 2002. „Metateoretyczne” założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury, [w:] J. Gnitecki (red.): *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn–Poznań.
- Piórko A. 2004. *Etos trenera wschodnich sztuk i sportów walki*. IDO – Ruch dla kultury, Rzeszów, IV.
- Rogers R. 1961. *On Becoming a Person*. Boston.
- Schweitzer A. 1991. *Moje życie*. Lublin.
- Sedlak W. 1966. *Życie jest światłem*. Warszawa.
- Sedlak W. 1979. *Bioelektronika*. Warszawa.
- Sergio Ferrer Ducaud. 1998. *Biologia de la conciencia*. Academia Chilena De Medicina, Chile.
- Staniek E. 1995. *Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu*. Kraków.
- Sheldrake R. 1981. *A New Science of Life. The Hypothesis of Formative Causation*. London.
- Stauffer D., Stanley H. E. 1996. *Od Newtona do Mandelbrota. Wstęp do fizyki teoretycznej*. Warszawa.
- Sterkowicz S. 1999. *Ju–jitsu. Wybrane aspekty sztuki walki obronnej*. Wydawnictwo AWF, Kraków.

- Sterkowicz S., E. Madejski. 1999. *ABC Hapki-dō*. Kraków.
- Szysko-Bohusz A. 1989. *Pedagogika Holistyczna*. Wrocław.
- Szysko-Bohusz A. 1991. *Uniwersalny Stan Świadomości*. Poznań.
- Szysko-Bohusz A. 1996. *Nieśmiertelność Genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość?* Kraków.
- Szysko-Bohusz A. 1997. *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej w świetle Pedagogiki Holistycznej* [w:] W. Pasterniak, J. Kaliszan (red.): *Wartości i Symbole w Przestrzeni Edukacyjnej*. Gorzów Wlkp.
- Szysko-Bohusz A. 1998. *Nieśmiertelność genetyczna jako problem interdyscyplinarnej. Czy świadomość jest dziedziczona?* Sztuka Leczenia, Kraków, 4.
- Szysko-Bohusz A. 1998. *Problem nieśmiertelności genetycznej a pedagogika holistyczna*. Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Naukowej PAN – Oddział w Krakowie, Kraków, XLII.
- Szysko-Bohusz A. 2000. *Nieśmiertelność genetyczna w świetle Pedagogiki Holistycznej*. Sztuka Leczenia, Kraków, 2.
- Szysko-Bohusz A., W. Pasterniak. 2000. *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Szysko-Bohusz A. 2002. *Pedagogika Holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki* [w:] J. Gnitecki (red.): *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn–Poznań.
- Szysko-Bohusz A. 2003. *Nieśmiertelność genetyczna. Hipoteza czy teoria?* Dydaktyka Literatury XXIII, Zielona Góra.
- Szysko-Bohusz A. 2003. *Spoleczny wymiar sportu w świetle Pedagogiki Holistycznej*. Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa.
- Szysko-Bohusz A. 2003. *Teoria Nieśmiertelności Genetycznej w relacji do Pedagogiki Holistycznej oraz Dalekowschodnich Sztuk Walki*, [w:] W. J. Cynarski i K. Obodyński (red.): *Humanistyczna Teoria Sztuk i Sportów Walki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Tadeusiewicz R. 1994. *Problemy biocybernetyki*. Warszawa.
- Weber R. 1990. *Poszukiwanie jedności*. Nauka i mistyka. Warszawa.
- Wilber K. 1997. *Eksplozja świadomości*. Kraków.
- Wilber K. 2000. *Jeden smak. Przemyslenia nad integralną duchowością*. Warszawa.
- Woroniecki J. 1987. *Katolicka etyka wychowawcza*. Lublin.
- Zaborowski Z. 1974. *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa.
- Zbierowski W. 1959. *Problem rozszerzonego prawa biogenetycznego*. Katowice.
- Zdybicka Z. 1993. *Człowiek i religia*. Lublin.
- Zohar D. 1990. *The Quantum Self. Human Nature Consciousness defined by the new physics*. New York.
- Zohar D., Marshall I. 2000. *Spiritual Intelligence SQ – The Ultimate Intelligence*.





*Sabina Owsianowska*

AWF Kraków, Studia doktoranckie

## EKOFILOZOFIA – EKOROZWÓJ – EKOTURYSTYKA O KSZTAŁTOWANIU NOWEJ ŚWIADOMOŚCI EKOLOGICZNEJ

Trzy główne wątki zapowiada tytuł prezentowanego artykułu. Po pierwsze – przybliżenie wybranych koncepcji kształtującej się od około trzydziestu lat refleksji filozoficznej na temat problemów współczesnego kryzysu ekologicznego, stawiającej sobie za cel reorientację stosunku człowieka cywilizacji zachodniej do przyrody. Po drugie – omówienie założeń ekorozwoju (zrównoważonego rozwoju), czyli prób zastosowania teoretycznych rozważań proekologicznych w poszczególnych obszarach codziennego życia, przede wszystkim w sferze gospodarki. Z tym wiąże się ostatni człon tytułowej triady – ekoturystyka, wskazując na sposób, w jaki powyższe tendencje zaważyły na turystyce końca XX wieku.

### **Człowiek i przyroda w wybranych koncepcjach filozoficznych**

Spojrzenie na historię europejskiej myśli filozoficznej pozwala dostrzec zarówno źródła racjonalistycznego i scjentystycznego paradygmatu poznania, które leżą u podstaw rozwoju cywilizacyjnego ludzkości, jak i te idee, na których wspierają się dążenia do wykreowania nowej, ekologicznej świadomości<sup>1</sup>. Poszukiwanie inspiracji ekologicznych w różnych koncepcjach ukazuje więzi, jakimi postawy szacunku (bądź pogardy) dla świata przyrody łączyły się z religią i filozofią, znajdując obecnie wyraz w poglądach przedstawicieli współczesnej ekoteologii czy ekofilozofii.

<sup>1</sup> Temat ten jest opracowany m.in. [w:] J. Dębowski, *Filozoficzne źródła refleksji ekologicznych*. Olsztyn 1996; A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Bydgoszcz 2001; w dziełach twórcy ekofilozofii – samego Skolimowskiego (patrz: bibliografia); Z. Piątek, *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*. Kraków 1998.



## Teologia ekologiczna (ekoteologia)<sup>2</sup>

Religie politeistyczne w kulturach przedchrześcijańskich były *de facto* panteistyczne, gdyż „zakładały kult boga bezosobowego, znajdującego się „wewnątrz” świata przyrody”<sup>3</sup>, co implikowało animistyczne, okryte magią traktowanie związków człowieka z przyrodą. Zanurzony w otaczającej go rzeczywistości niczym w mitycznym królestwie, człowiek ówczesny z mitów właśnie czerpał wszelką wiedzę o wszechświecie i swoim w nim miejscu, w ceremoniach obrzędowych przywracając równowagę i harmonię kosmosu<sup>4</sup>. Niemniej jednak taki idylliczny obraz życia naszych przaprzodków pomija chociażby problem krwawych ofiar, składanych ze zwierząt. Dopiero wiara w wędrówkę dusz, idea wspólnoty wszystkich istot, uzasadniające rygorystyczny nakaz szacunku dla wszystkiego, co żyje (włącznie z przestrzeganiem odpowiedniej diety) w myśli Pitagorasa z Samos (ok. 570–497 p. Chr.), prowadziły do stopniowej przemiany mentalności człowieka starożytnego, do dowartościowywania świata przyrody<sup>5</sup>.

W starotestamentowych wzorcach relacji pomiędzy człowiekiem i przyrodą upatruje się załączka desakralizacji przyrody. Ugruntowana przez stulecia antropocentryczna interpretacja kreacionistycznych opisów biblijnych, zwłaszcza tych z „Księgi Rodzaju”, doczekała się alternatywnej wersji, wspartej na lingwistycznej analizie kluczowych wyrażen hebrajskich<sup>6</sup> oraz w szerszej perspektywie postępu naukowo-technicznego. „Detronizacja” człowieka – władcy i tyrańca – miała prowadzić do prezentacji jego roli jako dobrego „zarządcy” i współpracownika Boga w dziele stwarzania, troskliwego „pośrednika i pasterza”, wolnego od podstawowego „błędu antropologicznego” – degradowania natury, czyli „pierwszego daru”<sup>7</sup>. Czy jednak można „być pasterzem czegoś, nad czym zupełnie nie panujemy i co nas przerasta w niewyobrażalnym zakresie?”. Zdzisława Piątek, filozof, etyk i biolog, od której pochodzi cytowane pytanie, pisze:

Czymże jest człowiek rozpatrywany w skali kosmicznej? Czymże jest jego umysł i narządy zmysłów o ograniczonym zakresie? A zwłaszcza: Czymże są pokłady manichejskich, heterogenicznych emocji, z których jedne zabarwione trybalizmem i ksenofobią sprawiają,

<sup>2</sup> W części charakteryzującej stanowisko Kościoła jako wiodący przyjmują termin „teologia ekologiczna”, aby uniknąć nieporozumienia: „ekoteologią” określa swą filozofię także H. Skolimowski.

<sup>3</sup> J. Dębowski, *Filozoficzne źródła...*, op. cit., s. 11.

<sup>4</sup> Jednym z zachowanych świadectw przedfilozoficznej helleńskiej kosmogonii jest „Teogonia” Hezjoda (VIII–VII w. przed Chr.).

<sup>5</sup> J. Dębowski, *Filozoficzne źródła...*, op. cit., ss. 18–20.

<sup>6</sup> Reinterpretowane wyrażenia hebrajskie to m. in.: *šmr* („Bóg, który strzeże swego ludu”), *kbs* („zdobywać”), *rdh* („ujarzmiać”), *rādāh* („panować”); za: J. Dębowski, *Filozoficzne źródła...*, op. cit.

<sup>7</sup> Jan Paweł II, *Centesimus annus*, 1991; za: J. Dębowski, *Filozoficzne źródła...*, op. cit.



że historia ludzkości jest historią wojen i niebywałego okrucieństwa, a pokłady miłości i altruizmu sprawiają, że równoległe z tym obserwujemy przejawy bezgranicznej miłości, dobroci i wspaniałomyślności<sup>8</sup>.

Uznanie zdobyczy współczesnej cywilizacji za „dar Boga” i usankcjonowanie kolejnych osiągnięć i ambitnych planów człowieka za „najzupełniej zgodne z planami Opatrzności Bożej” obok nuty optymizmu coraz częściej prowokowało do sygnalizowania negatywnych konsekwencji tego procesu. Za jedną z najważniejszych papież Paweł VI uznał trudne do przewidzenia skutki „dowolnego manipulowania elementami świata przyrodniczego” oraz nowe problemy społeczne, w tym m.in. dehumanizację i dechrystianizację wielkich aglomeracji, migracje, bezrobocie<sup>9</sup>.

Współczesna myśl chrześcijańska, uwypuklając wymiar społeczny i moralny kryzysu ekologicznego, poszukuje dogmatycznych i etycznych wskazówek, jak go przezwyciężyć. Jedną z odpowiedzi, tym razem ze strony teologów protestanckich, była teologia przyrody, rozwijana od połowy ubiegłego stulecia. Argumentem przemawiającym za zmianą „tradycyjnego paradygmatu rozwoju i postępu” była wspomniana już reinterpretacja kontrowersyjnych fragmentów Biblii i przypomnienie, iż „władcą świata jest tylko Bóg”<sup>10</sup>.

Chociaż jednak Kościół katolicki głosem ekoteologów ustanawia nowe relacje pomiędzy człowiekiem a przyrodą, w potocznym rozumieniu owej relacji nadal pobrzmiewa echo dualistycznej ontologii średniowiecznej. Desakralizację rzeczywistości ziemskiej jako „więzienia” i „dzieła szatana” głosił przecież nurt gnozy starożytnej. Bezwartościowość i marność świata doczesnego akcentował także mistycyzm chrześcijański. Przeciwwagą dla tych poglądów był natomiast „hymn stworzenia”, zawarty w słowach i czynach św. Franciszka z Asyżu, patrona ruchu ekologicznego<sup>11</sup>.

## Ekofilozofia

Ekofilozofia w nowy sposób formułuje całościowe spojrzenie na świat, w którym kosmos i rodzaj ludzki stanowią część tej samej struktury. W zasadzie nie odrzuca ona tego, co najlepsze w dorobku racjonalistycznej trady-

<sup>8</sup> Z. Piątek, *Iluzja antropocentryczna a eko-filozofia*, [w:] A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii...*, op. cit., s. 217

<sup>9</sup> Encykliki Jana Pawła II: *Laborem exercens* (1981), *Sollicitudo rei socialis* (1987) i *Centesimus annus* (1991) stanowią „logiczny ciąg krystalizowania się teologicznego i etycznego stanowiska Kościoła w kwestii ekosfery człowieka”; za: J. Dębowski, *Filozoficzne źródła...*, op. cit., s. 124.

<sup>10</sup> Por. Z. Łyko, 1992, *Elementy ekoteologii*, „Rocznik Teologiczny CHAT” z. 1, s. 105–116; Cz. St. Bartnik, *Zarys teologii przestwzeni*, „Collectanea Theologica”. 1984, Fasc. IV, s. 21–38; za: J. Dębowski, *Filozoficzne źródła...*, op. cit.

<sup>11</sup> Jan Paweł II, *List apostolski papieża Jana Pawła II ogłaszający św. Franciszka z Asyżu Patronem ekologii*, „Studia Franciszkańskie”, Poznań, 1984, nr 1, s. 12.

cji Zachodu, lecz stara się wykraczać poza jej ograniczenia. Marek Bonenberg, omawiając aksjologiczne problemy ekologii, przywołuje dwie drogi refleksji etycznej nad tym obszarem.

Punktem wyjścia pierwszej z tych dróg jest próba reinterpretacji – w świetle wiedzy ekologicznej – miejsca i roli człowieka w biosferze oraz określenia na tej podstawie głównych celów człowieka i ludzkości, a w końcu sposobów efektywnie prowadzących do ich realizacji, co wiąże się z ustaleniem systemu wartości osobowych i etycznych. Druga opcja wiąże kwestie słuszności bądź powinności moralnej z bilansem lub ochroną wartości pozamoralnych, co sprawia, że warunkiem *sine qua non* dla uzasadnienia etyki środowiskowej oraz ekologicznej polityki społecznej jest rozpoznanie niezależnych od ludzkich interesów – nie antropogennych wartości, powiązanych w jakiś sposób ze środowiskiem przyrodniczym<sup>12</sup>.

Pierwszy nurt rozważań wiąże się z nazwiskami takich filozofów, jak Henryk Skolimowski czy Thomas Berry i charakteryzuje się przekonaniem o ewolucyjności świata materialnego i świata kultury. Nowe formacje kulturowe są wynikiem rozwoju i kumulacji wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie oraz zmian w „nastawieniu świadomości”, tworząc ramy dla wszelkiej działalności człowieka poprzez kreowanie systemów wartości.

Celowość ewolucji jako procesu twórczego stawania się to koncepcja ewolucji Pierre’a Teilharda de Chardin, która – według Skolimowskiego – jest „bardziej precyzyjną artykulacją zasady antropicznej” (głoszącej, iż „los wszechświata związany jest z losem człowieka”)<sup>13</sup>. Z finalistyczną wizją ewolucji francuskiego filozofa polemizuje Zdzisław Piątek:

Gdyby przebieg procesów ewolucyjnych był kierowany przez zasadę celową, podobnie jak to proponuje Teilhard de Chardin i zwolennicy silnej wersji zasady antropicznej, to ewolucja byłaby tylko ujawnianiem potencjalnych możliwości zawartych w punkcie startowym. Byłaby jedynie rozwinięciem tego, co w formie zwiniętej było już w niej potencjalnie zawarte, i przebiegałaby podobnie, jak rozwój kwiatów zawartych w pąkach albo rozwój motyla z poczwarki. Nie można zatem przyjmując finalistyczną interpretację przebiegu procesu ewolucji twierdzić jednocześnie, że jest ona procesem twórczym<sup>14</sup>.

Polemika, prowadzona zarówno z myślą Teilharda, jak i Skolimowskiego, wiedzy Autorkę do postawienia pytania o znaczenie jakichkolwiek proekologicznych zabiegów w takiej oto finalistycznej perspektywie, w której „gatunek ludzki razem z noosferą, postrzegany jako oś i strzała ewolucji, pędzi do celu skierowany przez zasadę kosmiczną i będzie, co ma być, dopóki nie spełni się proces samorealizacji owej zasady”? Prowokuje też do prezentacji Jej własnego stanowiska: antyfinalistycznego, według którego żadna za-

<sup>12</sup> M. Bonenberg, *Aksjologiczne problemy ekologii*, [w:] M. Gołaszewska (red.): *Poznanie i doznanie*. Kraków 2001, ss. 34–35.

<sup>13</sup> W. Sztumski, *Kształtowanie się ekofilozofii w Polsce*, [w:] A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii...*, op. cit., s. 258.

<sup>14</sup> Z. Piątek, *Iluzja antropocentryczna ...*, op. cit., ss. 215–216.



sada celowa nie kierowała i nie kieruje przebiegiem ewolucji biosfery; przyczyny celowe pojawiły się dopiero „w momencie zaistnienia ludzkiej psychiki i ludzkiej świadomości”. Konsekwencją takiego podejścia jest pełna odpowiedzialność człowieka za kształt przemian ewolucyjnych we Wszechświecie. I choć moment odpowiedzialności jest w tej koncepcji wspólny z przekonaniami Skolimowskiego, to jednak owo „potwierdzenie człowieczeństwa” – zdaniem Piątek – „wymaga oświecenia, wymaga wykorzystania rozumu i dobrej woli oraz takiego pokierowania ludzkimi emocjami, żeby były na usługach rozumu”<sup>15</sup>.

Dopełnieniem powyższej, polemicznej, charakterystyki filozofii ekologicznej Henryka Skolimowskiego niech będą jego własne refleksje, „widziane z perspektywy osobistej”<sup>16</sup>. Główne idee eko-filozofii po raz pierwszy zostały zawarte w szkicu „*Ecological Humanism*” (1974), który następnie rozrósł się do monografii o tym samym tytule, wydanej trzy lata później, również w Wielkiej Brytanii. Fundamentem krystalizującej się nowej myśli filozoficznej było „twórcze przetworzenie” dawnych wątków kulturowych i poglądów „wielkich postaci przeszłości” (Prometeusz, Heraklit, Spinoza, Kant, Schweitzer,).

Kolejnym „kamieniem milowym” rozwoju filozofii ekologicznej była pierwsza konferencja na temat *Eco-Philosophy* (1979, powtórzona w latach 1980–1982) oraz klasyczne już dziś publikacje, w których Skolimowski formułuje zasady eko-filozofii, eko-teologii, eko-umysłu i eco-yogi: *Eco-philosophy, Designing New Tactics for Living*, wydana w Londynie w 1981 roku („Eko-filozofia, projektując nowe taktyki życia”,); *A Sacred Place to Dwell. Living with Reverence Upon the Earth*, 1993 („Święte siedlisko człowieka”); *The Participatory Mind*, 1994, („Umysł partycypujący”) i – z tego samego roku – *Eco-Yoga*.

Postulatami eko-filozofii są przede wszystkim: szacunek dla życia, odpowiedzialność, skromność potrzeb, różnorodność, współczucie i sprawiedliwość dla wszystkich. Warunkiem koniecznym dla „ekologicznego modelu kulturowego” jest dokonanie rewizji obowiązujących w cywilizacji technicznej katalogów wartości. Nakreślenie obrazu współistnienia człowieka z przyrodą stanowi wyzwanie dla współczesnej filozofii, która próbuje zreformować ukształtowany przez ostatnie stulecia model „separacji” człowieka od naturalnego środowiska, model stworzony w konsekwencji rozwoju umysłowości europejskiej oraz określonej świadomości, której częścią jest światopogląd mechanistyczny<sup>17</sup>. Według Skolimowskiego:

<sup>15</sup> Ibidem, s. 218.

<sup>16</sup> H. Skolimowski, *Powstanie i rozwój filozofii ekologicznej widziane z perspektywy osobistej*, [w:] A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii...*, op. cit., ss. 55–63.

<sup>17</sup> J. Dębowski, *Filozoficzne źródła...*, op. cit.



... cała cywilizacja została porażona mitem nauki, przekazem, że nauka jest wielka, niezmienna, niepodważalna, posągowa. Nawet Spinoza i wielki Kant ulegli temu mitowi. Ale Pascal mu nie uległ (...). Nie uległ temu mitowi William Blake, który mówił o newtonowskiej drzemce (*Newton's Sleep*), z której musimy się przebudzić. Moja odpowiedź Newtonowi, już w 1974 roku, była następująca: Świat jest Sanktuarium, a nie deterministycznym zegarem.

Koncepcja Skolimowskiego odwołuje się do antyściencejizmu, nurtu filozoficznego obejmującego takie kierunki, jak egzystencjalizm (Kierkegaard, Sartre), hermeneutyka (Habermas, Gadamer) i posthipopotetyzm (Kuhn, Feyrabend). Krytyka rozumu na tym gruncie dotyczy przede wszystkim „fatalnych następstw” forsowania współczesnego paradygmatu racjonalności (kwestia zła i nieszczęść, kojarzonych właśnie z racjonalną organizacją rzeczywistości; problem władzy czy tendencji do uniformizacji). Skolimowski krytykuje „rozum” za destrukcyjne działania w stosunku do przyrodniczych warunków życia człowieka (ludzkości).

Eko-filozofia jako odważna krytyka ograniczeń dotychczasowych schematów myślenia i standardów działania, jako śmiały demaskator ubóstwa naszych wartości, nędzy antropocentrycznego, „aroganckiego” humanizmu i jako kusząca propozycja nowej racjonalności jest szansą na to, by politycy i prawnicy zdolali na czas wykorzystać wielką naukową wiedzę ekologów i umiejętności techniczne sozologów<sup>18</sup>.

Czy zatem eko-filozofia to „ostatnia utopia XX wieku”, „powrót do mądrości” czy też „filozofia, która chce być pieśnią”<sup>19</sup>? Jeśli utopia, to na pewno pozytywna i odważna, skłaniająca do reinterpretacji naszego stosunku do przyrody, do „wzięcia odpowiedzialności za ten fragment wszechświata, który jest najbliższy nas i wyrażenie w ten sposób czci dla życia; jest to część nowej taktyki życia”<sup>20</sup> – pisze Skolimowski, poruszając także kwestię świadomości problemu zdrowia, zależnego przecież od stanu środowiska naturalnego. Niemniej jednak uwaga Zdzisławy Piątek o niewystarczającym dla rozwiązania palących problemów współczesności medytacyjnym, „ekospirytualistycznym” czy „franciszkańskim” charakterze tej koncepcji zdaje się wprowadzać do niej element „sprawczy”.

Przyznając, iż złem jest „hipertrofia cywilizacji technicznej i traktowanie jej w sposób autoteliczny”, Autorka konkluduje: „Żeby faktycznie poprawić stan biosfery (...), trzeba rozpoznać istniejące zagrożenia, stosując najnowsze techniki monitorowania oraz symulowania i neutralizować negatywne od-

<sup>18</sup> A. Papuziński, *Idea filozofii a eko-filozofia*, [w:] A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii...*, op. cit., s. 276. Ekologia to dyscyplina nauk o przyrodzie, podczas gdy sozologia to nauka o ochronie środowiska.

<sup>19</sup> Są to tytuły trzech artykułów zawartych [w:] A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii...*, op. cit.: M. Bonenberg, *Ostatnia utopia XX wieku*, ss. 287–296; M. Niedek, *Eko-filozofia – powrót do mądrości*, ss. 115–121; K. Waloszczyk, *O filozofii, która chce być pieśnią*, ss. 81–87.

<sup>20</sup> H. Skolimowski, *O genezie i nadziejach filozofii ekologicznej*, „Res Humana” 1993, 1, ss. 5–6.

działywanie antroposfery na biosferę”, wykorzystując dotychczasowe osiągnięcia krytykowanej „rozumności”. Przyznaje zarazem, że nie wystarczą czysto techniczne rozwiązania; potrzebna jest zmiana światopoglądu umacniającego eksploatorską wizję człowieka w przyrodzie, rezygnacja z postaw konsumpcyjnych, rozwój duchowego wymiaru człowieczeństwa<sup>21</sup>.

## Ekoetyka

Budowanie nowych relacji między człowiekiem a środowiskiem przyrodniczym wspiera się obecnie także na gruncie rozważań etycznych. Wydawać by się mogło, iż paradygmat holistyczny, charakteryzujący umysłowość ponowoczesną, sprzyja kreowaniu nowego, uniwersalistycznego sposobu widzenia świata i świadomości ekologicznej. Wiąże się z tym, jak pisze Fridtjof Capra, „wyraźny zwrot od samopotwierdzenia ku integracji, od ekspansji ku ochronie zasobów, od ilości ku jakości i od dominacji ku partnerstwu”<sup>22</sup>. W rzeczywistości zagrożenia biosfery często nie są likwidowane, a tylko tuszowane dzięki osiągnięciom technologicznym. Szczytne idee ekologii przegrywają z „rachunkiem ekonomicznym”, wyglądając – bez powiązania z określonym systemem aksjologicznym, a zwłaszcza z decyzjami politycznymi – „w najlepszym przypadku na zwodnicze, bo gołosłowne, hasła, a w najgorszym na zapowiedź nowych, nie zbadanych jeszcze niebezpieczeństw”<sup>23</sup>. Filozofowie zajmujący się kwestiami ekologicznymi zgodnie twierdzą, iż wszelkie działania w zakresie restytucji i konserwacji zasobów środowiska przyrodniczego nie są wystarczające dla trwałej poprawy sytuacji. Konieczna jest zmiana postawy człowieka względem natury, zmiana fundowana na kształtującej się etyce środowiskowej.

Koncepcja eko-filozofii Skolimowskiego mieści się w tym nurcie refleksji filozoficznej nad problematyką aksjologiczną ekologii, który za punkt wyjścia przyjmuje wysiłek wyznaczenia człowiekowi nowego miejsca i nowej roli w biosferze. Warunkiem powodzenia i realizacji tego zamiaru jest ustalenie nowego systemu wartości osobowych i etycznych. Podobne cele stawia sobie Thomas Berry, reprezentujący szkołę *Ecology of the Earth* (ekologia Ziemi)<sup>24</sup>, jako źródło inspiracji wskazując Teilharda de Chardin, bud-

<sup>21</sup> Z. Piątek, *Iluzja antropocentryczna...*, op. cit., ss. 218–219.

<sup>22</sup> F. Capra, *Należać do Wszechświata*, Kraków 1995, s. 107.

<sup>23</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, ss. 320, 328–329.

<sup>24</sup> Obok eko-filozofii (Skolimowskiego) i ekologii Ziemi wymienia się trzy inne szkoły ekofilozofii: 1. *Deep ecology* (ekologia głęboka), głosząca antyantropocentryzm i radykalny egalitaryzm pod hasłem *Earth First!* Jej przedstawiciele to: A. Naess, G. Sessions; 2. *Eco-feminism* (ekofeminizm) – H. Henderson, P. Hallen, Y. King potępiają hierarchię i kulturę patriarchy;



dyzm, taoizm i chrześcijaństwo. Postuluje on etykę bazującą na rewerencji dla życia wszelkich stworzeń i nowej koncepcji człowieka jako „opiekuna społecznego” natury.

Druga opcja ujmowania aksjologicznych problemów ekologii „wiąże kwestie słuszności bądź powinności moralnej z bilansem lub ochroną wartości pozamoralnych”, szukając uzasadnienia etyki środowiskowej oraz ekologicznej polityki społecznej w „niezależnych od ludzkich interesów – nie antropogennych wartościach, powiązanych w jakiś sposób ze środowiskiem przyrodniczym”<sup>25</sup>. Omawiając systemy etyki środowiskowej na gruncie myśli anglosaskiej, Bonenberg przytacza między innymi teorie Toma Regana, Robina Attfielda, Holmsa Rolstona III czy Eugene’a Hargrove’a.

Poszukiwanie wartości pozamoralnych istniejących w środowisku przyrodniczym dotyka kwestii natury wartości, ich klasyfikacji oraz powiązania z indywidualnymi bądź ponadindywidualnymi bytami. Możliwość wskazania wartości wewnętrznych ma prowadzić do rozszerzenia znaczenia moralnego, po pierwsze na byty pozaludzkie (ożywione lub nieożywione), po drugie – na pewne stany rzeczy dostępne istotom ożywionym oraz – po trzecie – na gatunki, ekosystemy, całość biosfery lub na zachodzące w niej procesy<sup>26</sup>.

Przykładowo, ku pierwszej z wymienionych propozycji skłania się Regan, który odwołuje się do teorii praw (*rights*). Koncentruje się na problematyce praw zwierząt, uznając trwałą wartość wewnętrzną jako własność indywidualnych bytów pozaludzkich (ożywionych i nieożywionych). Ku drugiej – Attfield i jego system etyki konsekwencjonalistycznej, opartej na „rachunku aksjologicznym”, w którym „istotne są przyszłe stany rzeczywistości”, celowy, wewnętrzny rozwój przedmiotów. Według Attfielda „możliwość pojawienia się wartości (lub zanegowanie tej możliwości) jest wystarczającym kryterium dla moralnej waloryzacji czynów”, a konflikty interesów między różnymi bytami ożywionymi należy rozstrzygać „na korzyść tych istot, które są potencjalnie zdolne do osiągnięcia większej ilości dóbr własnych”<sup>27</sup>. Natomiast Rolston w swej teorii etyki środowiskowej postuluje ochronę nie tyle jednostek, co całych gatunków („to one posiadają wartość wewnętrzną”), akcentując ich niepowtarzalność w przeciwieństwie do zastępowalnych bytów indywidualnych. Dalszym krokiem w tej teorii jest uzasadnienie moralnej ważności ekosystemów i całej biosfery<sup>28</sup>.

3. *Social ecology* (ekologia społeczna), M. Bookchin, w oparciu o marksizm i anarchizm, odwołuje się do ideałów oświecenia, głosi ekologiczny egalitaryzm (sekularyzm i technika); za: H. Skolimowski, *Humanizm ekologiczny...* [w:] A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii...*, op. cit., ss. 221–225.

<sup>25</sup> M. Bonenberg, *Aksjologiczne problemy ekologii...*, op. cit., ss. 34–35.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>28</sup> Współcześnie ten kierunek myślenia, zainicjowany przez myśl Aldo Leopolda, reprezentują Theodor Roszak, J. Baird Caillicot czy James Lovelock. W oparciu o systemowe lub



## Ekoestetyka

W filozofii środowiskowej spotyka się próby łączenia płaszczyzny estetycznej i etycznej, inspirowane badaniami historyczno-kulturowymi, wskazującymi na estetyczne przesłanki współczesnego ekologizmu. Abstrahując od kontrowersyjności fundowania etyki na bazie wartości estetycznych rozwija swą koncepcję Hargrove, uznając te antropocentryczne wartości jako wartości wewnętrzne, o charakterze bezinteresownym, nieinstrumentalnym. Przyroda (w odróżnieniu od dzieł sztuki) jest nie tylko przedmiotem estetycznej kontemplacji, ale także „twórcą” istniejących w niej form, dlatego powinna być wyżej wartościowana<sup>29</sup>.

Na szczególne miejsce wartości estetycznych wśród wartości przyrody zwraca uwagę Maria Gołaszewska, inicjatorka ekoestetyki. Odwołuje się do zjawiska kalotropizmu, czyli instynktownego, spontanicznego podążania człowieka za pięknem, powstawania mechanizmów preferencji estetycznych i zróżnicowań wrażliwości estetycznej. „Inwazja brzydoty”, „degradacja fenomenu piękna” w codziennym życiu motywują do wyjazdów w malownicze okolice, do przebywania w otoczeniu cennych obiektów architektonicznych, plastycznych, muzealnych<sup>30</sup>. W odróżnieniu od walorów estetycznych wszechobecnej przyrody, piękno dzieł sztuki jest tylko tam, gdzie są same dzieła.

Ekoestetyka to dział estetyki badający współczynnik piękna w antroposferze jako całości. Ujmowana w trzech wymiarach: intymnym, społeczno-towarzystkim i uniwersalnym, wskazuje na zasięg i sposób współlistnienia człowieka z przyrodą. Bezpośredni, osobisty i spontaniczny kontakt z otoczeniem naturalnym powoduje, że jego piękno przynosi autentyczną satysfakcję estetyczną i przekonanie o konieczności ochrony (wymiar *mikro*). Współuczestnictwo i wymiana doznań estetycznych oraz dyskusje o sprawach ochrony dóbr naturalnych rozgrywają się w małych grupach społecznych (wymiar *medio*), tworząc lokalne struktury działające na rzecz ekologii. Wymiar uniwersalny koncentruje się na problemach teoretycznych (związki sztuki z ekologią) albo praktycznych (działalność ekologiczna); w wymiarze makro – postawa estetyczna zazwyczaj łączy się z poznawczą i etyczną<sup>31</sup>.

Estetyka *sensu stricto* jako przedmiot badań ma „sytuację estetyczną” (artysta – dzieło sztuki – odbiorca – wartość estetyczna; jest to pewna całość systemowa, której poszczególne elementy pozostają ze sobą w ścisłym zwią-

---

organicystyczne koncepcje biosfery traktują oni ekosystemy (całą biosferę) jako pojedynczy przedmiot (a nawet – podmiot); ma on własne cele, interesy i pozytywne lub negatywne stany wewnętrzne (np. stabilność struktur, wewnętrzna harmonia, itp.). Za: M. Bonenberg, *Aksjologiczne problemy ekologii...*, op. cit.. Por. także: J. Dębowski, *Filozoficzne źródła...*, op. cit.

<sup>29</sup> M. Bonenberg, *Aksjologiczne problemy ekologii...*, op. cit., ss. 48–49.

<sup>30</sup> H. Skolimowski, *O pięknie jako konieczności kondycji ludzkiej*, [w:] A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii...*, op. cit., ss. 17–24.

<sup>31</sup> Por. M. Gołaszewska, *Święto wiosny. Ekoestetyka – nauka o pięknie natury*. Kraków 2000.

ku). Estetyka „*sensu largo*” obejmuje ponadto rzeczywistość realną, gdy jest ona porządkowana w struktury artystyczne (piękno krajobrazu). Estetyka „*in actu*” – w działaniu – podejmuje zadanie współpracy z tym, co zaspokaja potrzeby ludzkie, dostarczając swoistej wiedzy o pięknie.

Gołaszewska wyodrębnia trzy główne postawy wobec ekologii, uwzględniające aspekty: teoretyczny, praktyczny i ludyczny. Aspekt teoretyczny wyraża postawa aksjologiczna wobec ekologii, akcentująca wartości etyczne i estetyczne. Praktyczny wymiar stosunku człowieka do ekologii zawiera w sobie postawa pielęgnacyjna, zdrowotnościowa czy higienistyczna, a zatem – funkcja terapeutyczna zachowań proekologicznych (klimatoterapia w sanatoriach i uzdrowiskach, medytacja naturalna, wodolecznictwo, thalassoterapia).

Aspekt ludyczny został przedstawiony najszerzej. Gołaszewska charakteryzuje najpierw postawę artystyczną i estetyczną (profesjonalną bądź amatorską) wobec ekologii, gdy tematyka przyrodnicza i problematyka ekologiczna stają się inspiracją dla dzieł sztuki. W przypadku amatorów zwraca szczególną uwagę na elementy folklorystyczne, „prymitywizm” gadek, wierszy, obrazków i malowanek na szkłe, korzenio-plastykę i inne wyroby rękodzielnicze. Upodobania pozaartystyczne łączy z fotografowaniem krajobrazów, kolekcjonerstwem przyrodniczym, układaniem suchych bukietów.

Ludyczna postawa krajoznawcza o charakterze relaksacyjnym realizowana jest poprzez „kalotropiczne” wędrowki w szczególnie urokliwe, nieznanne i inspirujące miejsca. Połowania i zabawy na wolnym powietrzu, niektóre formy sportu (taternictwo, alpinizm i inne rodzaje turystyki kwalifikowanej<sup>32</sup>) to przykłady ludycznej postawy rekreacyjnej wobec ekologii. Udział w agroturystyce może wyrażać postawę opiekuńczo-hodowlaną, odnoszącą się do sposobu traktowania zwierząt i roślin. Założenia estetyki „*in actu*” w obrębie turystyki przejawiają się w nurcie turystyki proekologicznej (ekoturystyki) – przyjaznej środowisku, rozwijającej się zgodnie z predyspozycjami naturalnymi obszaru i w myśl zasad ekorozwoju.

## Ekorozwój a zrównoważony rozwój turystyczny

Konflikt podstawowych wartości ekonomii i ekologii doprowadził do momentu, w którym konieczne stało się znalezienie drogi godzącej sprzeczne interesy obu dziedzin. Nowa wizja społeczna, nowa teoria gospodarowa-

<sup>32</sup> Por. ibidem, a także.: A. Matuszyk, *Humanistyczne podstawy sportów przestrzeni (Na przykładzie alpinizmu)*, Kraków 1998, ss. 90–98. Jest tu podrozdział zatytułowany „Wspinaczkowe piękno gór”, w którym Autor m. in. zwraca uwagę na rolę czynników somatycznych i witalnych w przeżyciach estetycznych przyrody oraz na ujmowanie wartości estetycznych w sposób astetyczny, w ruchu, w aktywnym działaniu, wszystkimi zmysłami – ciałem.



nia, postulat wzbogacenia myślenia ekonomicznego o wartości etyczne oraz ekologiczne i zbudowania na tym fundamencie „społeczeństwa alternatywnego” stanowią tło szeroko rozumianego ekorozwoju<sup>33</sup>. Zdaniem Skolimowskiego ekorozwój nie polega jedynie na ponownym zdefiniowaniu priorytetów współczesnej ekonomii czy stworzeniu nowych modeli ekonometrycznych. To sprawa nowej, ekologicznej kultury, ufundowanej na właściwej etyce i filozofii, w ślad za którymi idą uregulowania prawne i – przede wszystkim – odpowiednie decyzje polityczne.

Pojęcie „ekorozwoju”<sup>34</sup> zostało sformułowane w 1975 roku podczas III Sesji Zarządzającej Programem Ochrony Środowiska ONA (UNEP). Społeczeństwem respektującym tę ideę jest „społeczeństwo uznające nadrzędność wymogów ekologicznych, których nie należy zakłócać przez wzrost cywilizacji oraz rozwój kulturalny i gospodarczy, zdolne do samosterowania swoim rozwojem w celu utrzymania homeostazy i symbiozy z przyrodą, a więc respektujące oszczędną produkcję i konsumpcję oraz wykorzystywanie odpadów, dbające o przyszłościowe konsekwencje podejmowanych działań, a więc także o potrzeby i zdrowie przyszłych pokoleń” („Ochrona środowiska człowieka”..., 1984)<sup>35</sup>.

Zarówno zagrożenia i dysfunkcje wynikłe z ekspansji turystyki, jak i czynniki zewnętrzne w stosunku do tego fenomenu wzmogły dążenia do zmiany krytykowanego *status quo*<sup>36</sup>. Już w latach pięćdziesiątych XX wieku Hans Magnus Enzensberger w swej „Teorii turystyki” oskarżył turystykę o to, iż: „niszczy to, czego szuka w momencie znalezienia”. Kolejne dekady stopniowo przybliżyły moment bilansu tego zjawiska. Pojawiły się wypowiedzi i publikacje wskazujące na turystykę masową jako kontynuację kolonializmu, dokonywanego drogą pokojową. W 1975 roku Louis Turner i John Ash wyda-

<sup>33</sup> T. Żylicz, *Ekonomia wobec problemów środowiska przyrodniczego*, Warszawa 1989, ss. 155–196; por. także liczne publikacje w półroczniku „Ekonomia i Środowisko”; za: Z. Hull, *Ekonomia i ekologia a przyszłość ludzkości*, [w:] A. Papuziński i Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii...*, *op. cit.*, ss. 193–206.

<sup>34</sup> Na temat znaczenia wywodzących się z języka angielskiego terminów „ekorozwój” („eco-development”) i „zrównoważony rozwój” („sustainable development”) pisze A. Mroczka, *Regionalne aspekty ekorozwoju*, *Folia Turistica* 2002, ss. 13–23. W literaturze polskiej występują one jako synonimy, za czym przemawia brak jasnych kryteriów ich rozróżniania, jak również stylistyczna spójność słowa „ekorozwój” oraz świadomość, iż „dwa aspekty przyrody – użyteczny (gospodarczy) i pozaużyteczny (symboliczne funkcje przyrody, prawa istot pozaludzkich oraz moralne zobowiązania wobec przyszłych pokoleń) – uzupełniają się, stanowiąc o harmonijnym rozwoju społeczeństw.

<sup>35</sup> S. Kozłowski, *W drodze do ekorozwoju*. Warszawa 1997, s. 130.

<sup>36</sup> Najważniejsze informacje na ten temat przedstawiam w publikacji *Podstawowe wartości podróży i turystyki*, *Studia Humanistyczne AWF*, Kraków, 2003, ss. 125–153. Odwołuję się m. in. do prac takich autorów, jak: S. Kozłowski, *W drodze do ekorozwoju* Warszawa 1997; I. Jędrzejczyk, *Nowoczesny biznes turystyczny: ekostrategie w zarządzaniu firmą*. Kraków 2001; C. Hunter, *Sustainable Tourism as an Adaptive Paradigm*, *Annals of Tourism Research* 1997, 24, pp. 850–867.



li książkę „The Golden Hords. International Tourism and Pleasure Periphery” (1975), w trzy lata później w zbiorowej edycji “Hosts and Guests. The Anthropology of Tourism” Dennison Nash opublikował “Tourism as a Form of Imperialism”<sup>37</sup>. Jost Krippendorf był jednym z głównych propagatorów nowego spojrzenia na turystykę, której – w jej dotychczasowym kształcie – zarzucał komercjalizację gościnności i nieodwracalne przeobrażenia krajo-brazu kulturowego, czemu dał wyraz między innymi w książce „*The Holiday Makers. Understanding the Impact of Leisure and Travel*” (1987).

Głosy naukowców: socjologów, antropologów, ekonomistów oraz takie przedsięwzięcia, jak III Międzynarodowy Kongres Światowej Organizacji Turystyki (WTO) w Manili (1980), Międzynarodowa Konferencja w Bergen (1990), „Szczyt Ziemi” w Rio de Janeiro (1992), czy wreszcie „Światowy Szczyt ds. Zrównoważonego Rozwoju” w Johannesburgu (2002) przyniosły konkretne ustalenia. Deklaracja z Rio, zwana „Kartą Praw i Obowiązków wobec Środowiska” (Karta Ziemi), wprowadziła dwadzieścia siedem zasad trwałego rozwoju, a Globalny Program Działania „Agenda 21” (na lata 1993–2000), także z Rio de Janeiro, nadał kierunek postulowanym przemianom. Podsumowania dekady dokonano w Johannesburgu, a rok 2002 został ogłoszony „Międzynarodowym Rokiem Ekoturystyki”.

W zakresie turystyki i podróży zmienić miał się model zarządzania tak, by uwzględniał wszelkie wymogi środowiska. Rozróżniono zarazem „zrównoważoną turystykę” („sustainable tourism”) i „zrównoważony rozwój w kontekście turystyki” („sustainable development in the context of tourism”)<sup>38</sup>, zwracając uwagę na złożony charakter zjawiska, w tym na szereg dziedzin zaangażowanych w jego funkcjonowanie. Wymagania stawiane branży są wysokie: zrównoważony rozwój zasobów naturalnych i kulturowych jest dla turystyki kwestią fundamentalną, podobnie jak i umiejętne zarządzanie marketingowe.

## Ekoturystyka

C. Hunter<sup>39</sup> wskazuje na to, iż – genetycznie związany z ekorozwojem – zrównoważony rozwój turystyczny ewoluował w pewnej mierze niezależnie od tego ogólnego trendu. W rzeczywistości bowiem nie można wyobrazić sobie żadnego rodzaju aktywności turystycznej, rozwijanej bez jakiego-

<sup>37</sup> Szerzej na ten temat piszą m. in.: K Podemski, *Socjologia podróży*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004; K. Przecławski, *Socjologia turystyki*, [w:] R. Winiarski (red.): *Nauki o turystyce. Stan aktualny – perspektywy rozwoju*, Studia i Monografie AWF, Kraków 2003, 7.

<sup>38</sup> J. Pigram, *Tourism and Sustainability: A Positive Trend*, [in:] W.C. Gartner, D.W. Lime (ed.): *Trends in Outdoor Recreation, Leisure and Tourism*. Wallingford 2000, pp. 375–376.

<sup>39</sup> C. Hunter, *Sustainable Tourism...*, *op. cit.*

kolwiek „uszczerbku” tak dla ilości, jak i jakości naturalnych zasobów. Osiągalne jest natomiast zredukowanie negatywnego wpływu ruchu turystycznego, przede wszystkim przez odpowiednie jego planowanie, z uwzględnieniem charakteru i możliwości recepcyjnych środowiska przyrodniczego i kulturowego.

Pogodzenie priorytetów ekonomicznych z imperatywem ekologicznym stało się zatem podstawą zaspokojenia potrzeb turystów oraz uszanowania społeczności gospodarzy. Jedną z dróg osiągnięcia tego celu ma być ekoturystyka – rdzeń koncepcji turystyki zrównoważonej. Według definicji amerykańskiego Stowarzyszenia Ekoturystycznego (*The Ecotourism Society*) „ekoturystyka” to: „świadoma podróż do naturalnych miejsc przyrodniczych, która z jednej strony pomaga chronić środowisko naturalne, a z drugiej podtrzymuje dobrobyt lokalnych mieszkańców”<sup>40</sup>. Sam termin jest nowy, jednak przyjazny środowisku przyrodniczemu i kulturowemu styl podróżowania kojarzony jest od dawna – przykładowo – z pieszymi wędrownkami czy wyprawami wysokogórskimi.

David A. Fennell<sup>41</sup> w swej książce „*Ecotourism: An Introduction*” zwraca uwagę na motywacyjną i etyczną stronę tej formy turystyki, omawiając jej filozoficzne, psychologiczne, ekologiczne i marketingowe aspekty. Doświadczenie i poznawanie natury oraz zorientowany na pomnażanie i ochronę lokalnych zasobów przyrodniczych, kulturowych i ekonomicznych model zarządzania („low-impact, non-consumptive, locally oriented”) stanowią „jądro” ekoturystyki („ecotourism is a sustainable form of natural resource-based tourism”).

Ch. Ryan, K. Hughes, Sh. Chirgwin<sup>42</sup> podkreślają, iż ekoturystykę charakteryzuje raczej hedonistyczna aniżeli poznawcza aktywność („a hedonistic experience rather than concerned with learning”; „an affective rather than cognitive experience”). Odwołując się do znanej koncepcji Urry’ego<sup>43</sup>, akcentują oni dominację „spojrzenia turystycznego”, uwarunkowanej kulturowo „wizualnej konsumpcji” („culture of consumerism”). Sceptyczne nastawienie do możliwości realizacji idei turystyki alternatywnej prowadzi do konkluzji, iż konieczne jest „zdekonstruowanie” i „zrekonstruowanie” symboli i znaków ekoturystyki, jej rytuałów i ideologii. Nadrzędnym celem takich zabiegów nie miałyby być udzielenie odpowiedzi na pytanie: jak lepiej organizować i zarządzać, ale – jak lepiej zrozumieć turystykę, ukrytą pod nazwą „zielonej”, „łagodnej” czy „odpowiedzialnej”.

<sup>40</sup> J. Herliczek, *Where Is Ecotourism Going?*, „The Amicus Journal”, Spring; za: D. Zaręba, *Ekoturystyka – wyzwania i nadzieje*. Warszawa 2000, s. 47.

<sup>41</sup> D. A. Fennell, *Ecotourism: An Introduction*. London 1999, p. 43.

<sup>42</sup> Ch. Ryan, K. Hughes, Sh. Chirgwin, *The Gaze, Spectacle and Ecotourism*, *Annals of Tourism Research* 2000, 27, pp. 148–163.

<sup>43</sup> J. Urry, *The Tourist Gaze*, Londyn 1990. K. Podemski omawia tę i wiele innych współczesnych teoretycznych ujęć koncepcji podróży i turystyki; *op. cit.*, rozdział I, ss. 25–110.



Do współczesnych form podróżowania, pokrewnych ekoturystyce, należą: turystyka przygodowa, kwalifikowana, krajobrazowa, wypoczynkowa, agroturystyka. Trzy główne cechy i wyróżniki ekoturystyki informują o tym, iż jest to: po pierwsze, forma aktywnego i dogłębnego zwiedzania obszarów o wybitnych walorach przyrodniczych i kulturowych; po drugie, turystyka stojąca na straży harmonii ekosystemów przyrodniczych i odrębności kulturowej lokalnych społeczności; po trzecie, źródło finansowania skutecznej ochrony wartości dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego oraz źródło realnych korzyści ekonomiczno-społecznych ludności miejscowej<sup>44</sup>.

Realizacji tych założeń sprzyjają takie programy, jak: aktywizacja środowisk wiejskich, rozwój produktów lokalnych, kultywowanie tradycyjnych rzemiosł, promocja twórczości ludowej, organizacja cyklicznych imprez powiązanych z kalendarzem życia wsi. W celu integrowania rozproszonych przedsięwzięć, wymiany informacji, koordynacji procedur korzystania z rozmaitych funduszy, na przykład – unijnych, powstają stowarzyszenia i fundacje (np. Fundacja dla Środowiska<sup>45</sup>). Kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego sprzyja propagowaniu idei ekologicznych i wypracowywaniu zasad „czystego biznesu” oraz „zielonych” inicjatyw.

Czy te stanowiące – jak dotąd – „nisze” wśród odbiorców ofert turystycznych propozycje mogą zdominować współczesny obraz zjawiska turystyki w ogóle? Czy zrównoważony rozwój turystyczny nie stanowi zaprzeczenia, czy wręcz zagrożenia dla jej ekspansywnego wymiaru? Czy pod hasłem ekoturystyki nie ukrywa się „twarda turystyka” ze zmienioną etykietą i zachowywanymi pozorami „łagodności”? Czy jest to alternatywa, czy tylko nowa forma dobrze znanego konsumeryzmu? „Turystyka zrównoważona” – „panaceum” czy „oxymoron”, to pytanie zadają sobie praktycy i naukowcy.

Przyjęty w 1999 roku Globalny Kodeks Etyczny Turystyki daje wyraz dążeniom, aby turystyka stała się czynnikiem zrównoważonego rozwoju. Poświęcony temu tematowi został Artykuł trzeci Kodeksu, zawierający zalecenia dla wszystkich uczestników turystyki: gości, gospodarzy i organizatorów, a także dla miejscowych władz. Polityka turystyczna, infrastruktura i rodzaje uprawianej na danym obszarze turystyki powinny być tak prowadzone, przygotowane i dobrane, by chronić dziedzictwo naturalne, ekosystemy i ich bioróżnorodność. Na terenach szczególnie narażonych na wystąpienie dysfunkcji przedsięwzięć turystycznych powinny być wprowadzone ograniczenia i odpowiednie formy ochrony (parki narodowe, rezerwaty)<sup>46</sup>.

<sup>44</sup> D. Zaręba, *Ekoturystyka...*, op. cit., ss. 47–74.

<sup>45</sup> Informacje na temat działalności fundacji znaleźć można na stronie internetowej: [www.epce.org.pl](http://www.epce.org.pl).

<sup>46</sup> *Global Ethic Code of Tourism*, Tekst dokumentu dostępny w Internecie: [www.world-to-tourism.org](http://www.world-to-tourism.org). Por. także: K. Przeclawski, *Etyczne podstawy turystyki*. Kraków 1997; J. Lipiec, *Filozofia*



## W stronę „zintegrowanej kultury naturalnej”

Ważnym aspektem ekoturystycznego podróżowania jest akcent położony na aktywność turysty w jego kontakcie ze środowiskiem przyrodniczym i kulturowym, aktywność poznawczą, ale też – fizyczną. Nasuwa się w tym momencie filozoficzna refleksja nad dwoma przywołanymi obszarami kultury współczesnej, nad „kulturą fizyczną” i „kulturą ekologiczną.” Józef Lipiec<sup>47</sup> wskazuje zarówno na ich ideowe podobieństwo („naczelne miejsce zajmuje idea życia”), genetyczne i funkcjonalne związki (przede wszystkim „bezpośrednie zakorzenienie w nauce”), jak i zasadnicze różnice (apoteoza życia ludzkiego w kulturze fizycznej a jego ochrona w kulturze ekologicznej; aktywizm pierwszej kontra pasywizm drugiej).

Głoszony przez ekologię postulat odtworzenia dobroczynnych dla życia właściwości przyrody, zbiega się z ostatecznymi wnioskami wszystkich znanych nam koncepcji kultury fizycznej. W świecie zagrożonym zagładą niemożliwe jest normalne życie, ale też niełatwy może okazać się powrót do harmonicznej, w pełni naturalnej jedności człowieka z otaczającym go światem<sup>48</sup>.

Lipiec przedstawia koncepcję „programu zintegrowanej kultury naturalnej”, dokonanie syntezy indywidualistycznych celów kultury fizycznej ze społecznym i gatunkowym przesłaniem kultury ekologicznej. W ślad za kulturą „rewolucyjną reorientacją aksjologiczną” i zamianą wzorca „bezmyślnego eksploatatora” na „człowieka afirmacji natury”, podążają działania na rzecz propagowania nowego stylu życia, prowadzące do „gruntownej przebudowy” świadomości i samej rzeczywistości.

Autor podkreśla fundamentalną dla obu koncepcji perspektywę antropologiczną, przyjmującą za punkt odniesienia „realny byt ludzki”. Ściśle realistycznie („bez domieszek transcendentalistycznych lub immanentystycznych”) rozumiana jest także podstawowa relacja podmiot-przedmiot, czyli: relacja „rzeczywisty człowiek – rzeczywisty świat człowieka”, przy czym kultura fizyczna „skoncentrowała się przede wszystkim na kwestii podmiotowej, wskazując, jakim powinien być w swej strukturze człowiek”, a kultura ekologiczna – na kwestii przedmiotowej<sup>49</sup>.

Przegląd głównych koncepcji filozoficznych, dotyczących problemów ekologicznych współczesnego świata pozwala na porównanie zbieżnych i rozbieżnych wątków różnych szkół. Świadomość niebezpieczeństwa, przed ja-

---

turystyki, [w:] R. Winiarski (red.): *Nauki o turystyce...*, op. cit., ss. 85–111; L. Bensahel, *Tourisme et éthique: une impérative obligation*, 2003, artykuł opublikowany na stronie internetowej: [www.reseautourism.com](http://www.reseautourism.com).

<sup>47</sup> J. Lipiec, *Człowiek wobec natury. Kultura fizyczna a kultura ekologiczna*, [w:] *Nauki o kulturze fizycznej wobec wyzwań współczesnej cywilizacji, Konferencja z okazji 25-lecia AWF w Katowicach*, 1997, ss. 7–25

<sup>48</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>49</sup> Ibidem, ss. 19–20.

kim stoi ludzkość deprecjonująca i dewastująca swe własne środowisko naturalne, społeczny wymiar zagrożenia ekosystemu, wreszcie – absurdalność dalszego podcinania gałęzi, na której siedzimy, wymaga zintegrowanych wysiłków zmiany sytuacji. Zrównoważony rozwój (także turystyczny) jest próbą zreorganizowania relacji pomiędzy człowiekiem i przyrodą w nowy sposób – odpowiadający wymaganiom XXI wieku.

U początków filozofii już szkoły sokratyczne, nawiązujące wprost do kosmogonii Hezjoda, krytkowały postępowanie odbiegające od życia w zgodzie z naturą (cynicy, cyrenaicy). Z ich poglądów czerpie nurt „nihilistycznej krytyki kultury i cywilizacji”, w ich tradycji zakorzeniają się rozmaite wątki kontestacyjne: „ascetyczne, sowizdrzalskie, eskapistyczne, ruch „powrotu do natury” Rousseau, filozofie egzystencjalne, uniwersalistyczno-hippisowskie, aż po psychoanalizę humanistyczną Fromma („być, a nie mieć”).<sup>50</sup> Dziś filozofowie środowiskowi dążą do tego, by zalecenia etyczne – przypisywane wyłącznie relacjom pomiędzy ludźmi<sup>51</sup> – rozszerzyć także na przyrodę. Zanim jednak pierwsze głosy krytyczne odnalazły swoich współczesnych słuchaczy, przez Europę przetoczyły się „ciężkie działa” programu opanowania przyrody Bacona, racjonalistycznego paradygmatu Kartezjusza i Newtona, czy naturalizmu Hobbesa. Kulminacji ściśle pozytywistycznego, scjentystycznego poglądu na świat natury w XX wieku zawdzięczamy obecny kształt cywilizacji, wraz z wszystkimi jej pozytywnymi i negatywnymi skutkami. Pozostaje wierzyć, że osiągnięcia nauki i techniki w połączeniu z imperatywem proekologicznym uczynią możliwym dalsze życie na Ziemi, dla nas i dla następnych pokoleń.

**Key words:** eco-philosophy, ecotourism, environmental ethics, sustainable development

## ECO-PHILOSOPHY – SUSTAINABLE DEVELOPMENT – ECOTOURISM ON SHAPING NEW ECOLOGICAL AWARENESS

Environmental threats have become over the past few decades one of the most discussed problem. The author refers to different religious, moral and philosophical sources shaping new ecological awareness. Eco-philosophy and environmental ethics, as well as eco-esthetics, are presented in this paper.

<sup>50</sup> S. Symotiuk, *Prowizoryczność jako sytuacja kulturowa*, w: *Między logiką a etyką. Prace ofiarowane profesorowi Leonowi Kojowi*, Lublin 1995, s. 457.

<sup>51</sup> Por. J. Lipiec, *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*, Kraków 2001, s. 205.

Environmental crisis is in fact the resultant of various local and global interactions, and it can be effectively overcome only through international cooperation, also in the field of tourism. Ecotourism is considered as a core of sustainable tourism development, based on natural resources and locally oriented. On the other hand, it is a form of hedonistic experience. Although its ideology is non-consumptive, modern ecotourism is related to the culture of consumerism.

## Piśmiennictwo

- Bauman Z. 1995. *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa.
- Bensahel L. 2003. *Tourisme et éthique : une impérieuse obligation*. [www.reseautourism.com](http://www.reseautourism.com).
- Bohdanowicz J. 1998. *Ku cywilizacji ekorozwoju*. Gdańsk.
- Bonenberg M. 2001. *Aksjologiczne problemy ekologii*, [w:] M. Gołaszewska (red.): *Poznanie i doznanie*. Kraków, 34–35.
- Capra F. 1995. *Należęć do Wszystkiego*. Kraków.
- Dębowski J. 1996. *Filozoficzne źródła refleksji ekologicznych*. Olsztyn.
- Fennell D. A. 1999. *Ecotourism: an introduction*. London.
- Gaworecki W. 1998. *Turystyka*. Warszawa.
- Gołaszewska M. 2000. *Święto wiosny. Ekoestetyka – nauka o pięknie natury*. Kraków.
- Holden A. 2003. *In Need of New Environmental Ethics for Tourism?* *Annals of Tourism Research*, 30, 94–108.
- Hull Z. 2001. *Ekonomia i ekologia a przyszłość ludzkości*, [W:] A. Papuziński, Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Prof. Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Bydgoszcz, 193–206.
- Hunter C. 1997. *Sustainable Tourism as an Adaptive Paradigm*. *Annals of Tourism Research*, 24, 850–867.
- Jędrzejczyk I. 2001. *Nowoczesny biznes turystyczny: ekostrategie w zarządzaniu firmą*, Kraków.
- Kozłowski S. 1997. *W drodze do ekorozwoju*. Warszawa.
- Krzymowska-Kostrowicka A. 1997. *Geoekologia turystyki i wypoczynku*. Warszawa.
- Lipiec J. 1997. *Człowiek wobec natury. Kultura fizyczna a kultura ekologiczna*, [w:] *Nauki o kulturze fizycznej wobec wyzwań współczesnej cywilizacji*. Konferencja z okazji 25-lecia AWF w Katowicach (16–18. 06. 1995), 7–25.



- Lipiec J. 2001. *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*. Kraków.
- Lipiec J. 2003. *Filozofia turystyki*, [w:] R. Winiarski (red.): *Nauki o turystyce. Część I. Studia i Monografie AWF*, Kraków, 7, 85–111.
- Matuszyk A. 1998. *Humanistyczne podstawy teorii sportów przestrzeni (Na przykładzie alpinizmu)*. Studia i Monografie AWF, Kraków, 1.
- Mroczka A. 2002. *Regionalne aspekty ekorozwoju*. *Folia Turistica*, 12, 13–23.
- Papuziński A. 2001. *Idea filozofii a eko-filozofia*, [w:] A. Papuziński, Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Prof. Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*, Bydgoszcz, 13–23.
- Papuziński A., Hull Z. (red.) 2001. *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Prof. Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Bydgoszcz.
- Piątek Z. 1998. *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*. Kraków.
- Piątek Z. 2001. *Iluzja antropocentryczna a eko-filozofia*, [w:] A. Papuziński, Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Prof. Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*, Bydgoszcz, 207–214.
- Pigram J. 2000. *Tourism and Sustainability: A Positive Trend*, [in:] W. C. Gartner, D.W. Lime (ed.): *Trends in outdoor recreation, leisure and tourism*. Wallingford, 375–376.
- Podemski K. 2004. *Socjologia podróży*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Przeclawski K. 2003. *Socjologia turystyki*, [w:] R. Winiarski (red.): *Nauki o turystyce. Stan aktualny – perspektywy rozwoju. Część I. Studia i Monografie AWF*, Kraków, 7.
- Przeclawski K. 1997. *Etyczne podstawy turystyki*. Kraków.
- Ryan Ch., Hughes K., Chirgwin S. 2000. *The Gaze, Spectacle and Ecotourism*. *Annals of Tourism Research*, 27, 148–163.
- Skolimowski H. 1993. *O genezie i nadziejach filozofii ekologicznej*. „Res Humana”, 1, 5–6.
- Skolimowski H. 2001. *O pięknie jako konieczności kondycji ludzkiej* [W:] A. Papuziński, Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Prof. Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Bydgoszcz, 17–24.
- Skolimowski H. 2001. *Powstanie i rozwój filozofii ekologicznej widziane z perspektywy osobistej*, [w:] A. Papuziński, Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Prof. Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Bydgoszcz, 55–63.
- Skolimowski H. 2001. *Humanizm ekologiczny...*, [w:] A. Papuziński, Z. Hull (red.): *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Prof. Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Bydgoszcz, 221–225.

- Symotiuk S. 1995. *Prowizoryczność jako sytuacja kulturowa*, [w:] *Między logiką a etyką. Prace ofiarowane profesorowi Leonowi Kojowi*. Lublin.
- Sztumski W. 2001. *Kształtowanie się ekofilozofii w Polsce*, [w:] A. Papuziński, Z. Hull (red.): 2001. *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Prof. Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Bydgoszcz, 241–258.
- Urry J. 1990. *The Tourist gaze*. London.
- Zaręba D. 2000. *Ekoturystyka – wyzwania i nadzieje*. Warszawa.
- Żmuda S. *Ekologia człowieka w turystyce i rekreacji*, [w:] R. Winiarski (red.): *Nauki o turystyce. Stan aktualny – perspektywy rozwoju. Część I. Studia i Monografie AWF, Kraków, 7, 143–156.*





Wacław Srokosz

AWF Kraków

## EDUKACJA INTEGRACYJNA W OPINIACH ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ŚREDNICH

W szkolnictwie specjalnym, o tradycjach sięgających 150 lat i posiadającym niezaprzeczone osiągnięcia, w połowie XX wieku dostrzeżono pewną słabość. Jest nią izolowanie dziecka niepełnosprawnego od zdrowych rówieśników, począwszy od przedszkola, aby wśród podobnych sobie i w szkołach odpowiednio zorganizowanych stworzyć mu warunki jak najlepszego rozwoju i przygotowywać go do życia (w miarę samodzielnego) wśród zdrowych.

U podstaw krytyki szkolnictwa specjalnego legła teza mówiąca, że nauka wśród pełnosprawnych rówieśników sprzyja lepszemu rozwojowi dziecka niepełnosprawnego<sup>1</sup>, zwłaszcza że dorosłość będzie ono przeżywało między zdrowymi. W praktyce zaowocowało to próbami włączania dzieci niepełnosprawnych do klasy uczniów zdrowych w szkołach masowych. Tak narodziło się kształcenie integracyjne w krajach Zachodu w latach 60 XX wieku<sup>2</sup>. W Polsce początki kształcenia integracyjnego wiążą się z działalnością Jadwigi Boguckiej, która w 1989 zorganizowała w Warszawie pierwsze przedszkole integracyjne i szkołę podstawową, wzorując się na modelu hamburskim (Kościelska 1994, s. 6 i Ostrowska – za Bogucka i Kościelska (red.) 1994, s. 164).

Edukacja integracyjna<sup>3</sup> w szkole publicznej (masowej) przynosi – zdaniem teoretyków i praktyków – wielorakie korzyści dla obu grup uczniów, ich rodziców i nauczycieli (Oszustowicz 1995, s. 245, Dubowska i wsp. 2003,

<sup>1</sup> W klasach integracyjnych lekcje prowadzi dwóch nauczycieli: wiodący – odpowiada za tok lekcji – i wspomagający – pomaga uczniom specjalnej troski, pracującym indywidualnie (Kuss-Kondrat 2000, s. 26). Klasy są mniej liczne (rzadko przekraczają 20 osób razem z niepełnosprawnymi w liczbie 3–5) i współpracują z nimi psycholog, pedagog specjalny oraz inni specjaliści (wg potrzeby). Uczniowie zdrowi uczęszczają do tej klasy za zgodą rodziców.

<sup>2</sup> W literaturze krajowej szeroko omawiają tę problematykę autorzy rodzimi i zagraniczni. Dla przykładu por. Bogucka i Kocielska – red. (1994), Pilecki i Winzer – red. (1996), Hart i wsp. (1997), Maciarz (1999), Rakowska i Baran (2000), Koszczyk i Oleśniewicz – red. (2002).

<sup>3</sup> Zdaniem autora bardziej właściwy jest termin „edukacja integracyjna” niż „kształcenie integracyjne”. Przemawia za tym chociażby krytyka nauczycieli klas integracyjnych za to, że głównie koncentrują się na realizacji zadań dydaktycznych, zaniedbując pracę wychowawczą.

s. 192, Smółka 2003, s. 206, Białek 2003, s. 147, Wijata 2003, s. 70, Czubak i Tomkiewicz-Bętkowska 2004, s. 20–21, Zabornia-Sobczak 2004, s. 78), ale stwarza też realizatorom niemało trudności i to nie tylko organizacyjnych (Bach-Olasik 1994, s. 106, Oszustowicz 1995, s. 245, Otrębski 1997, s. 3, Dońska-Olszko 1999, s. 76, Łaś 2001, s. 151, Dubowska i wsp. 2003, s. 190, Maćkowiak 2003, s. 69, Minczakiewicz 2003, s. 166, Wijata 2003, s. 73, Sekułowicz 2004, s. 433).

Praktyka dostarcza też wzorów godnych naśladowania: wzbogacanie form pracy w takich klasach z udziałem uczniów zdrowych (Brańka i Kuźma 1996, s. 46–47), odwrócenie kierunku integracji, tj. „wchodzenie” do niepełnosprawnych uczniów ich zdrowych rówieśników (Lorenc i Rzemowska 2001).

Osiągnięcia zagraniczne na tym polu, jak również zgromadzone doświadczenia polskich pedagogów pozwalają stwierdzić, że „najbardziej preferowanym programem docelowych działań jest integracja niepełnosprawnych w szkole publicznej” (Wyczesany i Kukuła 2000, s. 71, Firkowska-Mankiewicz 2004, s. 21, Bogucka i Kościelska – red. 1994, s. 9–104).

Nauczyciele praktycy, jak i badacze wskazują, że na przeszkodzie w osiągnięciu celów edukacji integracyjnej stoją dwie główne bariery – społeczna i ekonomiczna. Bariery społeczną tworzą negatywne postawy części rodziców uczniów zdrowych (którzy wcześniej wyrazili na to zgodę!) i części uczniów zdrowych nie akceptujących takiej formy edukacji oraz nauczycieli nieprzekonanych do takiej wizji edukacji (Oszustowicz 1995, s. 245, Kossewska 2000, s. 251, Bąbka 2001a, s. 207, Maciarz 2001, s. 168–169, Kocki 2002, s. 3, Białek 2003, s. 148, Dubowska i wsp. 2003, s. 192, Minczakiewicz 2003, s. 166–167, Wijata 2003, s. 73–74, Sekułowicz 2004, s. 431, Smółka 2003, s. 208). Lipińska (2000, s. 132) twierdzi – w świetle wyników badań – o „braku efektów społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych. Nie wystarcza przyjąć nazwę (klasa integracyjna) i stworzyć formalno-integracyjne warunki integracji”.

Sytuacja ekonomiczna naszej oświaty nie sprzyja zmianie postaw nauczycieli, zwłaszcza starszych, co mogłoby poprawić efekty edukacji integracyjnej<sup>4</sup>, a to – jak pisał Lipkowski (1999, s. 72) – „nie pozostałoby bez wpływu na zmianę postaw rodziców uczniów zdrowych i ich dzieci oraz pozaszkolnego śro-

---

Por. Maciarz (2001, s. 170), Flanczewska (2003, s. 33), Maćkowiak (2003, s. 73), Wijata (2003, s. 71), Sekułowicz (2004, s. 431). Nadto w praktyce trudno jest rozdzielić „czyste” działania wychowawcze (tj. kształtowanie dyspozycji kierunkowych) uczniów od „czystych” działań kształcących (tj. kształtowanie ich dyspozycji instrumentalnych – Muszyński 1971, s. 38–39). Edukacja integracyjna obejmuje nie tylko uczniów, ale ich rodziców i nauczycieli z klas pozostałych oraz ogół społeczeństwa (Firkowska-Mankiewicz 2004, s. 23).

<sup>4</sup> „... wdrażanie kształcenia integracyjnego w naszym systemie szkolnym jeszcze spotyka się z trudnościami. Niepokoi, że tworzą je głównie sami nauczyciele. Nie ukrywają przy tym, że główna przyczyna ich zachowań wiąże się z brakiem wiedzy na temat kształcenia dzieci niepełnosprawnych” (Łaś 2001, s. 151). Sekułowicz (2004, s. 431) dopowiada: „Niestety, wielu

dowiska społecznego wobec tej formy kształcenia”, dodajmy jakże humanistycznej (W. S.). Uwarunkowania efektów społecznej integracji precyzyjnie i w dużym skrócie omawia m. in. Janiszewska-Nieścioruk (1999).

Magistrowie rehabilitacji ruchowej (fizjoterapii) pracują w klasach integracyjnych jako nauczyciele–terapeuci. Fakt ten obliguje do zapoznania przyszłych magistrów fizjoterapii z problematyką edukacji integracyjnej w ramach pedagogiki specjalnej, mimo że realizuje się ją już na pierwszym semestrze. Powyższe stało się zachętą do poznania doświadczenia studentów I roku kierunku fizjoterapia w zakresie edukacji integracyjnej. Dla uzyskania lepszego rozeznania w przedmiocie, tę samą ankietę przeprowadzono wśród studentów I roku innych kierunków, których absolwenci z dużym prawdopodobieństwem mogą pracować z osobami niepełnosprawnymi.

Autor przyjął, że doświadczenia studentów, którzy w większości przed trzema miesiącami kończyli szkołę średnią, w kontaktach z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole, zwłaszcza w klasie integracyjnej, bądź w ogóle z osobami niepełnosprawnymi lub brak takich kontaktów, rzutują na ich postawę wobec edukacji integracyjnej, która – w swej istocie – jest ich postawą wobec osób niepełnosprawnych.

Badacze tej problematyki twierdzą, że postawę wobec osób niepełnosprawnych warunkują: samoocena i samoakceptacja osób niepełnosprawnych, postrzeganie niepełnosprawności, czynniki kulturowe, doświadczenia zawodowe, uwarunkowania osobowościowe (Kossewska 2000, s. 86–101). Autor skupił się na poznaniu, jak badani postrzegają osoby niepełnosprawne, zwłaszcza rówieśników szkolnych i jak oceniają szanse edukacji integracyjnej.

## Cele, metoda i przebieg badań

Badania przebiegały w dwóch etapach.

Cele pierwszych wyrażają następujące pytania:

1. Czy badani mieli kontakt z osobą/bami niepełnosprawną/nymi na poprzednich etapach edukacji – w klasie (szkole) i/lub poza szkołą?
2. Jak kształtowały się relacje interpersonalne między uczniami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w klasie (w szkole) i/lub poza szkołą?
3. Jak kształtowały się relacje między uczniami niepełnosprawnymi i nauczycielami podczas lekcji?
4. Jaki jest stosunek badanych do edukacji integracyjnej w szkole publicznej (masowej)?

---

nauczycieli traktuje doksztalcenie się i tym samym pogłębianie wiedzy, może też weryfikowanie swoich poglądów, jak niezastużoną karę”. Po prostu dużo większy wysiłek (nie tylko intelektualny) nauczycieli tych klas nie jest doceniany finansowo, a to nie motywuje ich do podejmowania trudniejszych zadań.



Badaniami objęto dwie grupy studentów I roku studiów (w pierwszym semestrze). Pierwszą grupę stanowili studiujący dziennie, wieczorowo i zaocznie w AWF w Krakowie na kierunku fizjoterapia (N=225). W tej grupie badania zrealizowano w trakcie pierwszych zajęć z pedagogiki specjalnej (we wrześniu i październiku 2003 r.). Drugą grupę, jak gdyby porównawczą, tworzyli studenci kierunku wychowanie fizyczne AWF w Krakowie (N=60) i WSBiP w Ostrowcu Świętokrzyskim (N=25), studenci kierunku turystyka i rekreacja PPWSZ w Nowym Targu (N=55) oraz kierunku socjologia UJ w Krakowie (N=43). Wśród tych studentów badania przeprowadzono także w trakcie zajęć audytoryjnych, na przełomie października i listopada 2003 r.

Praca jest monografią pedagogiczną (Pilch 1998, s. 46), bowiem przedmiotem badań są postawy absolwentów szkół średnich wobec osób niepełnosprawnych. Ich kształtowanie jest celem wychowania w rodzinie, szkole, przez media, a ostateczne „oblicze” nadaje im sam podmiot własnym wysiłkiem intelektualnym. Postawy wobec niepełnosprawnych lokują się w każdej z głównych kategorii kierunkowych celów wychowania (s. 216), tj. wobec siebie samego (s. 270–293), drugiego człowieka (s. 215–250), społeczeństwa (s. 164–200) i świata wartości (s. 113–147 – Muszyński 1974).

Podstawową techniką badawczą – na obu etapach badań – była ankieta anonimowa.

Materiał empiryczny, zgromadzony za pomocą ankiety, uzupełniono w trakcie rozmowy (wywiadu swobodnego) podczas ćwiczeń pod koniec semestru (sesji zjazdowej na studiach zaocznych), w ramach realizacji tematu „edukacja integracyjna”. Tym razem dzieliło się swoimi doświadczeniami na tym polu 40 – 50% uczestników zajęć.

## Cele drugich badań

Analiza wypowiedzi na pytania dotyczące relacji interpersonalnych w klasie oraz własnego stosunku do edukacji integracyjnej skłoniła autora do przeprowadzenia drugich badań. Tym razem respondenci mieli:

- a) jednoznacznie określić swój stosunek do edukacji integracyjnej w szkole/łach publicznej/ych (masowych). To było pytanie zamknięte;
- b) przedstawić własną wizję zmiany (zmieniania) negatywnej postawy wobec edukacji integracyjnej w szkole publicznej (masowej):
  1. rodziców uczniów pełnosprawnych?
  2. uczniów pełnosprawnych?

Drugą ankietę przeprowadzono tylko wśród studentów kierunku fizjoterapia AWF w Krakowie (N=211), gdyż 76% spośród nich miało kontakt z osobą niepełnosprawną przed studiami, podczas gdy wśród pozosta-

łych grup respondentów tylko 21%, 26%, 38%. Nadto poziom merytoryczny wypowiedzi studentów innych kierunków był w zdecydowanej większości niski, wręcz ubogi.

Drugie badania przeprowadzono na przedostatnich zajęciach w semestrze – w styczniu 2004 roku.

## Wyniki badań

Co drugi respondent (54,7%)<sup>5</sup> miał kontakt z osobą niepełnosprawną przed studiami, przy czym w przypadku studentów kierunku fizjoterapia doświadczenie takie zdobyło 76%, zaś spośród pozostałych tylko 28,4%. Tego typu doświadczenia wyniesiono przede wszystkim ze szkoły, chociaż studenci fizjoterapii również często mieli takie kontakty poza szkołą (tab. 1); pojedyncze osoby w ramach wolontariatu (na obozach integracyjnych) lub w ramach praktyk w studium fizjoterapii a w dwóch przypadkach w klasie integracyjnej.

Wśród niepełnosprawnych, z którymi mieli kontakt respondenci, najliczniejsi byli z dysfunkcją narządu ruchu – 85 (w tym dwóch nauczycieli), o niższej sprawności umysłowej – 28 (w tym 6 z zespołem Downa), zmysłów

**Tabela 1.** Kontakty z niepełnosprawnymi przed podjęciem studiów

Wyszczególnienie	A		B		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Przed pójściem do szkoły	3	1,33	2	1,09	5	1,22
W szkole:						
Podstawowej	36	16,00*	17	9,29	53	13,00
Średniej	52	23,11	24	13,11	76	18,63
Podstawowej i średniej	7	3,11	3	1,64	10	2,45
Poza szkołą	73	32,44	6	3,29	79	19,36
Brak kontaktu	52	23,11	131	71,58	183	44,85
Brak odpowiedzi	2	0,90	–	–	2	0,49
Razem	225	100	183	100	408	100

A – Studenci kierunku fizjoterapia

B – Studenci innych kierunków

\* Dwie osoby uczyły się w klasie integracyjnej

<sup>5</sup> Połączenie studentów fizjoterapii w jedną grupę wynika z faktu, że na studiach wieczorowych i zaocznych tylko jednostki (np. po szkole fizjoterapii) pracują w swoim zawodzie. Połączenie studentów pozostałych kierunków w jedną grupę wynika z braku różnic w poziomie wypowiedzi. Chociaż kobiety dominują liczebnie wśród studentów fizjoterapii i socjologii oraz udzielają bardziej obszernych wypowiedzi, to pod względem merytorycznym niewiele przewyższają treści podawane przez mężczyzn, stąd nie ma rozbicia na grupy wg płci.

– wzroku 12 i słuchu 11 (w tym 2 głuchoniemi), z porażeniem mózgu – 12, zaburzeniem koncentracji – 2, chorobą psychiczną – 2.

Niepełnosprawni, z którymi mieli kontakt respondenci, w zdecydowanej większości takimi się urodzili.

Charakteryzując zachowanie się uczniów niepełnosprawnych w klasie (w szkole) – najczęściej przejawiane – zdecydowanie podkreślano akty pozytywne – 207 do 104 negatywnych. Wśród tych pierwszych dominowały zachowania określane jako poprawne (bez zarzutów) oraz gotowość do współpracy. Dla zachowań negatywnych najbardziej reprezentatywne było izolowanie się od grupy (zamykanie się w sobie) i nieśmiałość. Uczniom zdrowym nie podobało się, że ich koledzy niepełnosprawni nadużywają swojej sytuacji (tab. 2).

**Tabela 2.** Zachowanie się uczniów niepełnosprawnych w klasie (szkole) i poza szkołą (najczęściej wskazywane)

Wyszczególnienie	A (N=171)		B (N=52)		Razem (223)	
	N	%	N	%	N	%
<b>Zachowania pozytywne</b>						
Poprawne (bez zarzutów)	49	28,65	38	73,08	87	39,01
Gotowi do współpracy	32	18,71	13	25,00	45	20,18
Swobodnie (czuli się dobrze)	15	8,77	11	21,15	26	11,66
Weseli (skorzy do zabawy)	14	8,19	8	15,38	22	9,86
Z upływem czasu zbliżali się do zdrowych	14	8,19	6	11,54	20	8,97
Byli wzorem	4	2,34	3	5,77	7	3,14
<b>Zachowania ambiwalentne</b>						
Nadużywali swojej sytuacji (w klasie)	6	3,51	3	5,77	9	4,03
<b>Zachowania negatywne</b>						
Izolowali się (zamykali się w sobie)	29	16,96	5	9,61	34	15,25
Nieśmiali	23	13,45	7	13,46	30	13,45
Małomówni	9	5,26	4	7,70	13	5,83
Nieufni	6	3,51	5	9,61	11	4,93
Konfliktowi (agresywni)	3	1,75	6	11,54	9	4,03
Czuli się gorsi	2	1,17	5	9,61	7	3,14*

A – Studenci kierunku fizjoterapia

B – Studenci innych kierunków

\* Pytanie było otwarte, stąd liczba wskazań przewyższa N

Respondenci stwierdzali, że w ich klasach zdecydowana większość uczniów zdrowych pozytywnie odnosiła się do „innych” (192 wskazania). Oddają to określenia: traktowanie jak zdrowych (46,2%) i niesienie pomocy (17%). Najczęściej przejawiane zachowania negatywne (102 wskazania) to: zachowanie dystansu (18,4%) oraz ośmieszanie (12,6%) – tab. 3.



**Tabela 3.** Zachowanie się uczniów zdrowych wobec niepełnosprawnych w klasie (szkole) i poza szkołą (najczęściej wskazywane)

Wyszczególnienie	A (N=171)		B (N=52)		Razem (223)	
	N	%	N	%	N	%
<b>Zachowania pozytywne</b>						
Traktowanie jak zdrowych	58	33,92	45	86,54	103	46,19
Niesienie pomocy	22	12,86	16	30,77	38	17,04
Po koleżeńsku	10	5,85	10	19,23	20	8,97
Zbliżanie się z upływem czasu do niepełnosprawnych	11	6,43	8	15,38	19	8,52
Tolerowanie	6	3,51	6	11,54	12	5,38
<b>Zachowania negatywne</b>						
Ośmieszenie	19	11,11	9	17,31	28	12,56
Zachowanie dystansu:						
W szkole podstawowej	10	5,85	5	9,61	15	6,73
W szkole średniej	14	8,19	7	13,46	21	9,42
Poza szkołą	1	0,58	4	7,69	5	2,24
Traktowanie jak kogoś gorszego (unikanie kontaktu)	9	5,26	6	11,54	15	6,73
Dokuczanie (częściej chłopcy)	5	2,92	4	7,69	9	4,03
Litowanie się	5	2,92	4	7,69	9	4,03*

A – Studenci kierunku fizjoterapia

B – Studenci innych kierunków

\* Pytanie było otwarte, stąd liczba wskazań przewyższa N

Pozytywną postawę nauczycieli wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych dostrzegło 121 respondentów spośród 223 (59%). Reprezentowały ją następujące określenia: traktują ich normalnie (jak zdrowych) – 1 ranga, służą pomocą – 2 ranga, z wyrozumiałością – 3 ranga i wykazują cierpliwość – 4 ranga. Dostrzegano też u pedagogów niewłaściwe zachowania wobec tych uczniów (11%): traktowali ich „z przymrużeniem oka” – 1 ranga, byli nadtroskliwi – 2 ranga, „zbywali ich” – 3 ranga, okazywali im litość – 4 ranga. Niemal co trzeci badany nie wypowiedział się na ten temat, znacznie częściej uczynili to studenci innych kierunków studiów.

Podstawowym celem badań było poznanie postawy respondentów wobec edukacji integracyjnej (w szkole masowej). Pytanie brzmiało: W świetle posiadanej wiedzy (i doświadczenia), proszę określić swój stosunek do kształcenia integracyjnego (w szkole masowej) i uzasadnić go.

Zdecydowana większość studentów fizjoterapii – 207 spośród 225, czyli 92% akceptuje edukację integracyjną w szkole masowej. Jednoznacznie opowiada się za taką koncepcją edukacji 187 osób (83%), a pozostali obwarowują swoje stanowisko pewnymi zastrzeżeniami – 20 osób (8,9%). Postawę negatywną deklaruje 7 respondentów, dalsze 3 osoby nie ukształtowały

**Tabela 4.** Postawa wobec edukacji integracyjnej w szkołach publicznych

Postawa	A (N=225)		B (N=183)		Razem N=408	
	N	%	N	%	N	%
<b>Akceptacji:</b>						
bez zastrzeżeń	187	83,11	128	69,94	315	77,20
z zastrzeżeniem:						
• Gdy szkoła jest przygotowana	11	4,90	10	5,46	21	5,15
• Bez niepełnosprawnych umyślowo	9	4,00	5	2,73	14	3,43
<b>Nieakceptacji</b>						
(kierowanie do szkół specjalnych)	7	3,11	6	3,29	13	3,19
Brak postawy	3	1,33	4	2,19	7	1,72
Brak odpowiedzi	8	3,55	30	16,39	38	9,31
<b>Razem</b>	<b>225</b>	<b>100</b>	<b>183</b>	<b>100</b>	<b>408</b>	<b>100</b>

A – Studenci kierunku fizjoterapia

B – Studenci innych kierunków

swojej postawy wobec edukacji integracyjnej („jest im to obojętne”)<sup>6</sup>. Studenci innych kierunków studiów też w przeważającej liczbie – 143 spośród 183 (78,2%), popierają edukację integracyjną, w tym 128 (70%) bez zastrzeżeń. W obu grupach badanych tylko nieliczni (3,11% i 3,29%) są zdecydowanie przeciwni edukacji integracyjnej (tab. 4). Nie zadeklarowały swojej postawy nieliczne osoby – 8 wśród studentów fizjoterapii i co szósty student (30 osób) innych kierunków.

Aczkolwiek – zgodnie z przyjętą definicją postawy – konstytuujące znaczenie ma deklaracja akceptacji – nieakceptacji edukacji integracyjnej, to owa deklaracja jest podbudowana wiedzą (racjonalną – niewiedzą) i/lub doświadczeniem (pozytywnym lub negatywnym) lub niedoświadczeniem.

Te argumenty legły u podstaw prośby o uzasadnienie zajętego stanowiska wobec edukacji integracyjnej. Jest to odkrywanie komponentu poznawczego i działaniowego zadeklarowanej postawy.

Jednoznacznie akceptujący edukację integracyjną przedstawiają następującą argumentację (tab. 5): obie strony korzystają na tym (29,5%) – częściej ten aspekt podawali studenci fizjoterapii – 35% w stosunku do 21% w drugiej grupie, uczą się obustronnej tolerancji (25%) – zdecydowanie częściej podkreślali to studenci fizjoterapii, niepełnosprawni nie czują się izolowani (24%) – taką opinię wyraziło więcej studentów innych kierunków. Wskazywano też, że niepełnosprawni są równi wobec prawa (18%), wzajemnie się poznają z upływem czasu (18%), niepełnosprawni dowartościowują

<sup>6</sup> Autor przyjął definicję postawy za Nowakiem (1973, s. 23–24), wg której komponent afektywny ma znaczenie decydujące, a postawa o zerowym ładunku emocjonalnym jest niemożliwa.

**Tabela 5.** Argumentacja zdecydowanych zwolenników edukacji integracyjnej w szkole publicznej (najczęściej wskazywana)

Wyszczególnienie	A (N=187)		B (N=128)		Razem (N=315)	
	N	%	N	%	N	%
Niepełnosprawni nie czują się izolowani	41	21,92	36	28,12	77	24,44
Zdrowi uczą się niesienia pomocy	28	14,97	11	8,59	39	12,38
Zdrowi rozwijają swoją wrażliwość	22	11,76	9	7,03	31	9,84
Wzajemnie się poznają z upływem czasu	59	31,55	17	13,28	56	17,78
Niepełnosprawni mają takie same prawa	29	15,51	28	21,87	57	18,09
Uczą się obustronnej tolerancji	62	33,15	17	13,28	79	25,08
Niepełnosprawni podnoszą pewność siebie	44	23,53	9	7,03	53	16,82
Lepiej przygotowuje do życia	31	16,58	10	7,81	41	13,01
Obie strony korzystają na tym	66	35,29	27	21,09	93	29,52
Uczy współpracy	20	10,69	21	16,41	41	13,01
Uczy wyrozumiałości	24	12,83	8	6,25	32	10,16
Zmniejsza bariery między zdrowymi i niepełnosprawnymi	14	7,49	19	14,84	33	10,48
Uczy szacunku dla trudu innych	20	10,69	8	6,25	28	8,89
Jest to potrzebne	16	8,56*	11	8,59	27	8,57

A – Studenci kierunku fizjoterapia

B – Studenci innych kierunków

\* Pytanie było otwarte, stąd liczba wskazań przewyższa N

się (17%), tego rodzaju edukacja lepiej przygotowuje do życia (13%), uczy współpracy (13%) a także stwierdzono, że zdrowi uczą się niesienia pomocy innym (12,4%).

Akceptujący edukację integracyjną z pewnymi zastrzeżeniami – 35 spośród 408 (8,6%) respondentów – podkreślają, że jest to trudne zadanie dla nauczycieli, gdyż nie wszyscy są przygotowani do takiej pracy, jak i to, że nie wszystkie kategorie niepełnosprawności nadają się do takiej formy kształcenia: niepełnosprawni ruchowo mogą podjąć naukę w takich warunkach, zaś nie poradzą sobie uczniowie o obniżonej sprawności umysłowej oraz z porażeniem mózgowym, w szkole specjalnej uniknęliby wielu nieprzyjemności i więcej by skorzystali. Wśród zgłaszających obawy wobec edukacji integracyjnej dominują kobiety – 27 w stosunku do 8 mężczyzn.

Zdecydowani przeciwnicy edukacji integracyjnej – 13 osób (8 mężczyzn i 5 kobiet), czyli 3,2%, uważają, że: nauczyciele szkół publicznych (masowych) nie są przygotowani do realizacji tego zadania; będąc zaś wśród podobnych sobie – w szkole specjalnej, unikają przykrości od uczniów pełnosprawnych, którzy nie zawsze akceptują „innych” i są pod opieką nauczycieli przygotowanych do takiej pracy.

Wyniki pierwszych badań pozwoliły określić postawę respondentów wobec edukacji integracyjnej, którą traktuje się jako przygotowanie do integracji społecznej osób niepełnosprawnych (Bogucka i Kościelska – red.



1994, s. 22, Janiszewska–Nieścioruk 1999, s. 16, Maciarz 1999, s. 14, 2001, s. 166, Maćkowiak 2003, s. 23, Firkowska–Mankiewicz 2004, s. 23, Zaborniak–Sobczak 2004, s. 73). Była to diagnoza stanu świadomości respondentów w zakresie zjawiska społecznego, jakim jest niepełnosprawność – niestety ciągle powiększającego się wraz z postępem cywilizacyjnym – oraz jego humanizacja, czyli integracja społeczna tych osób. Tę zaś rozumie się jako „... dynamiczny proces prospołeczny, charakteryzujący się zaangażowaniem emocjonalnym osób w nim uczestniczących. Jeśli w procesie tym uczestniczą dzieci, wymaga on stale wychowawczego wspierania, eliminowania z niego czynników i sytuacji dezintegrujących i wzmacniania tych, które integrują dzieci” – pisze Maciarz (2001, s. 166). Integracja społeczna w szerokim rozumieniu to „... uczestnictwo we wszelkich formach życia społecznego na różnych poziomach organizacji społeczeństwa” (Ostrowska i Sikorska 1996, s. 199).

Wyniki badań na tym polu, te opublikowane i nieopublikowane – tutaj cytowane przykładowo – wykazują, że w starszych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum nie zawsze uczniowie niepełnosprawni są akceptowani przez zdrowych rówieśników, w przeciwieństwie do etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego oraz szkoły średniej i wyższej<sup>7</sup>.

Z powyższych racji zwrócono się do respondentów z pytaniem: jak zmieniać negatywną postawę uczniów zdrowych i ich rodziców wobec uczniów niepełnosprawnych i tym samym do edukacji integracyjnej?

Pytanie to skierowano tylko do studentów kierunku fizjoterapia (z przyczyn o których mówiono wcześniej). Tym razem wypowiedziało się 211 osób (badania zrealizowano w trakcie przedostatnich zajęć w semestrze). Zmniejszenie się liczby badanych o 14 osób minimalnie zmieniło rozkład odpowiedzi studentów mających kontakt z osobą/bami niepełnosprawnymi przed studiami (76% I badania, 77,2% II badania) i nieco wyraźniej deklarujących swoją postawę wobec edukacji integracyjnej (aprobuja: 92,1% I. badania, 91,5% II. badania; są przeciwni: 3,1% I badania, 0,9% II. badania; nie wyrażają swoich poglądów na ten temat postawy: 1,3% I badania, 7,6% II badania).

Tabela 6 wskazuje, że studenci fizjoterapii zaproponowali dwie kategorie oddziaływań na rodziców uczniów zdrowych nie akceptujących edukacji integracyjnej (a raczej, którzy zmienili swoją deklarację akceptacji na nieakceptację). Uświadamianie sprowadzili do ukazania korzyści dla obu grup uczniów oraz pobudzenia wrażliwości w „patrzeniu” na człowieka niesamodzielnego (o obniżonych sprawnościach w pew-

<sup>7</sup> Szkoły średnie i wyższe, jako nieobowiązkowe i stawiające wysokie wymagania, nie przyjmują osób o obniżonej sprawności umysłowej, stąd akceptacja takiej osoby zależy głównie od jej zachowania się.

**Tabela 6.** Odpowiedzi na pytanie: Jak zmieniać negatywną postawę rodziców uczniów zdrowych wobec edukacji integracyjnej?

Wyszczególnienie	Liczba wskazań (N=211)	%	Ranga
<b>Uświadamiać:</b>			
celowość edukacji integracyjnej	136	64,45	2
problemy i potrzeby niepełnosprawnych	74	35,10	6
korzyści dla obu grup uczniów	121	57,34	3
<b>że:</b>			
– zdrowi uczą się szacunku i tolerancji dla niepełnosprawnych	161	76,30	1
– zdrowi uczą się pomagać niepełnosprawnym	64	30,33	9
– zdrowi uczą się żyć z niepełnosprawnymi	66	31,28	8
– niepełnosprawni mają prawo do godnego życia (i nauki)	82	38,90	5
– niepełnosprawność może być udziałem każdego	34	16,11	13
– nie tolerując niepełnosprawnych ranimy ich	13	6,11	16
– niepełnosprawnych nie można izolować	43	20,40	12
– sami mogliby być rodzicami dziecka niepełnosprawnego	70	33,17	7
– już w domu trzeba uczyć akceptacji niepełnosprawnych	49	23,22	11
<b>Organizować:</b>			
spotkania z pedagogiem specjalnym i psychologiem	57	27,01	10
imprezy integracyjne z udziałem obu grup uczniów i ich rodziców	96	45,50	4
lekcje otwarte dla rodziców	29	13,74	15
włączać rodziców obu grup uczniów w życie klasy (szkoły)	30	14,22*	14

\* Pytanie było otwarte, stąd liczba wskazań przewyższa N

nych zakresach), ale zawsze człowieka. Druga grupa oddziaływań wiązała się z organizacją doświadczenia – przeżycia w bezpośrednim kontakcie z uczniem/niami niepełnosprawnym/nymi. Można przyjąć, iż badani – w świetle zestawienia tabelarycznego – dostrzegają potrzebę osobistego poznania dzieci niepełnosprawnych przez rodziców uczniów zdrowych, gdyż nieznanomość ich – jak wykazują badania – rodzi lęk i nieprzychylność wobec nich.

Dla zmiany postawy negatywnej uczniów zdrowych wobec niepełnosprawnych, respondenci proponują (tab. 7) uświadamiać ich, że „inni” to tacy sami ludzie i chcą, by ich tak traktować, podkreślać ich mocne strony (a nie tylko uczulać na ich potrzeby), rozwijać ich wrażliwość (empatię) i ułatwiać zbliżanie się do siebie (lepsze poznanie).

**Tabela 7.** Odpowiedzi na pytanie: Jak zmieniać negatywną postawę uczniów zdrowych wobec edukacji integracyjnej?

Wyszczególnienie	Liczba wskazań (N=211)	%	Ranga
<b>Ułatwiać</b> wzajemne poznanie się (i zrozumienie)	103	48,81	1
<b>Uświadamiać, że:</b>			
– Niepełnosprawni to normalni ludzie	102	48,34	2
– Mają prawo do życia i rozwoju	60	28,44	8
– Oczekują pomocy	81	38,39	5
– Od nich można się wiele nauczyć	80	37,91	6
– Sami też mogą się stać niepełnosprawnymi	28	13,27	12
– przez wzajemne kontakty można lepiej poznać siebie samego	47	22,27	10
– niepełnosprawni nie są zagrożeniem dla nich	19	9,00	14
– nie ma potrzeby ich izolować	38	18,01	11
<b>Organizować:</b>			
– zajęcia integracyjne w szkole i poza szkołą	85	40,28	4
– lekcje otwarte (dla rodziców i uczniów)	24	11,37	13
<b>Uczyć:</b>			
– tolerancji dla innych (już w domu)	92	43,60	3
– dostrzegania mocnych stron u niepełnosprawnych	54	25,60	9
– wczuwania się w sytuację niepełnosprawnych	67	31,75	7

\* – Pytanie było otwarte, stąd liczba wskazań przekracza N

## Podsumowanie

Znawcy przedmiotu – praktycy (nauczyciele pracujący w klasach integracyjnych czy oddziałach integracyjnych w przedszkolu), teoretycy i badacze kształcący przyszłych nauczycieli – podkreślają, że brak sukcesów niektórych szkół prowadzących edukację integracyjną (obok sukcesów innych szkół) ma kilka uwarunkowań.

Jako pierwsze można podać brak przygotowania merytorycznego nauczycieli. Podkreśla to niemal każdy badacz, w tym i tutaj cytowani. Podnoszą ten fakt respondenci akceptujący edukację integracyjną, ale z zastrzeżeniami (tab. 5 i jej omówienie). Jeszcze dobitniej akcentują ten aspekt studenci – którzy, jak z grupy zgłaszającej zastrzeżenia do tej formy edukacji, mający „złe wzory” w swoich szkołach, wręcz negują idee klas edukacyjnych, proponując kierowanie uczniów niepełnosprawnych do szkół specjalnych. Podobnie wypowiadają się sami nauczyciele (Fir-kowska-Mankiewicz 2004, s. 24, Zaborniak-Sobczak 2004, s. 77). Cho-



dzi o brak wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej – nieznajomość poszczególnych kategorii niepełnosprawności, potrzeb edukacyjnych takich uczniów i metod pracy z nimi, a także o niezrozumienie istoty integracji społecznej i roli w niej edukacji integracyjnej. Podkreślają ten aspekt m. in. Maciarz (2001, s. 166–167) oraz Juras (1997, s. 4). Maciarz akcentuje dynamiczność tego procesu i potrzebę wychowawczego wspierania – obu podmiotów edukacji integracyjnej (2001, s. 166). Juras (1997, s. 4) twierdzi, że bez uzyskania integracji konkretnej osoby (tu pojedynczego ucznia – także zdrowego – W. S.), czyli „... rozwoju prowadzącego do coraz większej wewnętrznej harmonii i równowagi pomiędzy różnymi strukturami, płaszczyznami funkcjonowania, które służą realizacji wewnętrznego systemu wartości uznawanych przez osobę”, trudno osiągnąć zamierzone cele<sup>8</sup>. Niektórzy autorzy mówią o braku właściwych kompetencji do pracy w takich klasach (Bąbka 2001b, s. 519, Flanczewska 2003, s. 35), które – w swym charakterze – winny charakteryzować każdego nauczyciela współczesnej szkoły.

Owe braki w przygotowaniu nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych (i u ich zwierzchników) powodują wąskie pojmowanie edukacji integracyjnej, sprowadzające ją do realizacji programów dydaktycznych (bo za brak osiągnięć uczniów zdrowych – szkołę krytykują ich rodzice)<sup>9</sup>. Ten moment jest często podnoszony w literaturze.

Kolejną przeszkodą w powodzeniu edukacji integracyjnej jest postawa rodziców i to obu grup uczniów – nie wszystkich. Rodzice uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych często przyjmują postawę roszczenia wobec szkoły, sami nie poczuwają się do współpracy z nią. Część rodziców uczniów pełnosprawnych, zwłaszcza w klasach starszych szkoły podstawowej i w gimnazjum zapewnia, że wyraziła zgodę na uczestnictwo dziecka w takiej klasie. Wizja badania kompetencji uczniowskich, być może i uwagi dziecka (żale), wpływają na zmianę postawy aprobującej na negatywną wobec tej formy edukacji. Obciążają oni uczniów niepełnosprawnych za to, że hamują właści-

<sup>8</sup> Badania wykazują, że uczniowie zdrowi przejawiający pozytywne postawy wobec niepełnosprawnych rówieśników akceptują siebie, są zadowoleni z siebie, mają wysoką samoocenę i silne „Ja” (Zasępa 2000, s. 178–179). Autorka cytuje (s. 179) badaczy, którzy stwierdzili podobne relacje wśród osób dorosłych.

<sup>9</sup> Za Więckowskim (1995, s. 302) można by powiedzieć, że we wprowadzeniu edukacji integracyjnej w Polsce, jak i w reformowaniu systemu oświatowego, powszechne jest zjawisko fasadowości. Oznacza to organizowanie klas integracyjnych w szkołach, które nie mają do tego przygotowanej kadry. Owocuje to m. in. zawężaniem edukacji integracyjnej do realizacji programu nauczania, a więc pracuje się z uczniami o specjalnych potrzebach, zaniedbując pracę z uczniami sprawnymi – nad kształtowaniem ich postaw wobec niepełnosprawnych. Maćkowiak (2003, s. 73) twierdzi, że „W szkole wciąż brakuje dostrzegania indywidualności, nastawienia na socjalizację emancypującą”. Bach-Olasik (1994, s. 108) przestrzega „Aby nie naśladować bezrefleksyjnie wzorów innych krajów, należy dążyć do stworzenia własnego modelu integracji”.

we tempo nauki i za obniżanie wymagań. Niektórzy autorzy mówią o dwulicowości rodziców uczniów zdrowych, którzy tylko w deklaracjach aprobują edukację integracyjną (Białek 2003, s. 148), a niektórzy nawet nie kryją negatywnego nastawienia do edukacji integracyjnej (Dubowska i wsp. 2003, s. 192, Smółka 2003, s. 206). Pochodną postawy rodziców i znacznej części naszego społeczeństwa są negatywne postawy uczniów zdrowych wobec niepełnosprawnych rówieśników, które – jako przejaw barier świadomościowych – „... rodzą się przede wszystkim z bierności, niezrozumienia, niewiedzy” – uważają Ostrowska i Sikorska (1996, s. 7).

Nieco ponad połowa badanych (55%) miała kontakt z osobą niepełnosprawną przed podjęciem studiów – częściej grupa studentów kierunku fizjoterapia (76%), zaś wśród pozostałych 28,4%. Na ogół ten kontakt był nawiązywany.

Zachowanie się uczniów niepełnosprawnych w klasie (szkole) zdecydowanie częściej oceniano jako pozytywne. Podobnie też oceniali respondenci zachowanie uczniów zdrowych wobec niepełnosprawnych – przeważały akty pozytywne. Taka sama opinia odnosi się do zachowania nauczycieli wobec uczniów niepełnosprawnych. 11% badanych dostrzegło u nauczycieli zachowania negatywne<sup>10</sup>.

Zdecydowana większość badanych – 92% studentów kierunku fizjoterapia i 78% studiujących na innych kierunkach akceptuje edukację integracyjną.

Tylko nieliczni studenci obu grup (nieco ponad 3%) nie akceptują edukacji integracyjnej.

Aprobujący edukację integracyjną – 77% (tab. 5) uzasadniają swoje stanowisko doświadczeniem wyniesionym z kontaktów z niepełnosprawnymi, na ogół z rówieśnikami szkolnymi – w obu grupach badanych. Studenci fizjoterapii wskazywali na wolontariat oraz praktykę odbytą w studium fizjoterapii (pojedyncze osoby). Można przyjąć, że studenci obu grup, którzy nie mieli kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, aprobują tę formę edukacji z racji prezentowanej postawy humanistycznej. Potwierdzają to uzasadnienia zajętego stanowiska: „to też ludzie”, „mają takie same prawa do edukacji”, „od nich można się wiele nauczyć”, „często mogą być dla nas wzorem”.

Studenci aprobujący edukację integracyjną z pewnymi zastrzeżeniami (8,6%) wypowiadają swoje zdanie na podstawie własnych doświadczeń. Najważniejszymi argumentami tej grupy studentów są: w szkołach publicznych brak nauczycieli przygotowanych do takiej pracy oraz to, że niektóre kategorie niepełnosprawności (umysłowa, porażenie mózgowie) wręcz uniemożliwiają spełnianie wymagań szkolnych. Nieliczni studenci negują zasad-

<sup>10</sup> Dwie studentki fizjoterapii, które uczyli nauczyciele niepełnosprawni, twierdzą, że byli oni najbardziej lubianymi pedagogami tej szkoły.



ność edukacji integracyjnej (13 osób spośród 408), dodając do powyższej argumentacji negatywną postawę części uczniów zdrowych wobec niepełnosprawnych.

Studenci kierunku fizjoterapii jako lepiej zorientowani w przedmiocie badań – co można wiązać z wcześniejszą decyzją o wyborze kierunku studiów – zapytani o możliwości zmiany postawy negatywnej części uczniów zdrowych i ich rodziców wobec edukacji integracyjnej, zaproponowali podobną drogę postępowania wobec obu podmiotów (tab. 6 i 7). Wzbogacić oba podmioty o wiedzę o osobach (tu uczniach – w. s.) niepełnosprawnych, tj. o ich możliwościach rozwojowych, potrzebach, roli edukacji integracyjnej i ich własnych postawach wobec niepełnosprawnych przez: wzajemne poznanie się i zrozumienie, czemu będą sprzyjać spotkania z rodzicami nie tylko w czasie lekcji (np. podczas zajęć integracyjnych, lekcji otwartych), a także spotkania z pedagogiem specjalnym i psychologiem.

W tym momencie badani dowiedli, że są świadomi uwarunkowań pozytywnych i negatywnych postaw wobec osób niepełnosprawnych (tab. 2, 3, 5, 6, 7) i możliwości ich przekształcania, co tak dobitnie podkreślają m. in. Ostrowska i Sikorska (1996, s. 7 i 199) oraz Zaborniak-Sobczak (2004, s. 77). Rozumieją też, że integracja społeczna jest procesem dynamicznym, czyli, że można go modyfikować – eliminować zjawiska negatywne i wzmacniać pozytywne poprzez wsparcie pedagogiczne, jak postuluje to Maciarz (2001).

Porównując wyniki badań własnych z innymi autorami, np. Kossewskiej (2000, s. 150) można stwierdzić, że studenci fizjoterapii częściej dostrzegają pozytywne strony edukacji integracyjnej (83%) a także innych kierunków (70%) niż studenci drugiego roku studiów pedagogiki specjalnej (55,5%), studiów nauczycielskich (52,8%), medycznych (52,9%) oraz zarządzania i marketingu (50,7%). I odwrotnie, rzadziej zauważają słabe strony tej formy edukacji – odpowiednio 12% i 11,5% w badaniach własnych w stosunku do 22,9% – 25% w badaniach Kossewskiej. Studentki IV i V roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej mają zdecydowanie pozytywny stosunek do edukacji integracyjnej – z 62 badanych 61 wyraża taką opinię (Smółka 2003, s. 207).

Z badań wynika, że:

1. Zdecydowana większość respondentów – 83% z kierunku fizjoterapia i 70% z innych kierunków studiów jest pozytywnie nastawiona do edukacji integracyjnej. Zastrzeżenia do tej formy edukacji zgłaszają nieliczni (8,9%–8,6%). Neguje edukację integracyjną 13 osób spośród 408 badanych.
2. Edukacja integracyjna ma więcej plusów niż minusów, tak uzasadniają jej akceptację ci, którzy zetknęli się z osobami niepełnosprawnymi zarówno w szkole, jak i poza nią.



3. Ci, którzy mają zastrzeżenia do tej formy edukacji, szczególnie zaś ci, którzy ją negują, podkreślają nieprzygotowanie nauczycieli do jej realizacji i dodają, że nie wszystkie kategorie niepełnosprawności gwarantują sukces w klasie integracyjnej (niepełnosprawność umysłowa i porażenie mózgowe).
4. Zachowanie uczniów niepełnosprawnych w szkole znacznie częściej jest akceptowane niż negowane.
5. Nieliczni spośród uczniów zdrowych nie akceptują niepełnosprawnych rówieśników i nierzadko jawnie to demonstrują.
6. Pojedynczy nauczyciele odnosili się do uczniów niepełnosprawnych niepedagogicznie – usuwali ich na drugi plan.
7. Postawy negatywne niektórych uczniów zdrowych i ich rodziców wobec rówieśników niepełnosprawnych można zmieniać – wg badanych – czemu będzie sprzyjać lepsze poznanie niepełnosprawnych, głównie przez bezpośrednie kontakty (także poza lekcjami i szkołą) i poszerzenie wiedzy o ich niepełnosprawności i wynikających z niej potrzeb edukacyjnych.
8. Studenci, którzy mieli bezpośredni kontakt z niepełnosprawnymi, swoje stanowisko uzasadniali rzeczowo. Wielu akceptujących tę formę edukacji, głównie ci, którzy nie mieli kontaktu z osobami niepełnosprawnymi, swoje stanowisko wyrażało lakonicznie.

Podobne konkluzje przedstawiają inni badacze tej problematyki, czasem ukazując bardzo niekorzystną sytuację dziecka niepełnosprawnego w szkole publicznej, które po przejściu do szkoły specjalnej „znalazło się we właściwym miejscu” – wg jego (ich) wypowiedzi (Ryszka 2003, s. 105–108).

Na koniec można postawić pytanie: czy absolwenci uczelni typu AWF są przygotowani do pracy z osobami niepełnosprawnymi na poziomie szkoły? Odpowiedź brzmi: tak. W najlepszej sytuacji są absolwenci kierunku fizjoterapia. Dla absolwentów kierunku wychowanie fizyczne pomocne są takie przedmioty, jak metodyka wychowania fizycznego oraz wychowanie fizyczne w szkołach specjalnych, poza całym przygotowaniem pedagogicznym. Kończący kierunek turystyka i rekreacja także zapoznają się ze specyfiką pracy z osobami niepełnosprawnymi.

Każdy z tych specjalistów działa środkiem o szczególnych walorach rewalidacyjnych – ruchem pod różną postacią i wymaga przestrzegania zasady fair play – tak w działaniu indywidualnym, jak i zespołowym. Aktywność ruchowa – rehabilitacyjna, jak i sportowo-rekreacyjna ułatwia osiągnięcie integracji na poziomie jednostkowym i społecznym, co w sumie sprzyja kształtowaniu postaw pozytywnych wobec niepełnosprawnych.

Można więc stwierdzić, że dzięki absolwentom AWF-ów może wzrastać liczba osób o postawach pozytywnych wobec niepełnosprawnych w Polsce (Orłowska 2001, s. 208–209).

**Key words:** Education. Disability. Special needs. Social integration. Inclusive education.

## INCLUSIVE EDUCATION IN OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL GRADUATES

The purpose of the survey was to establish the experience of secondary school graduates in their contacts with disabled persons, and their opinions on inclusive education in public schools (schools supervised by local governments).

The first stage of our project included a questionnaire survey among a group of 408 students of the first semester of Physiotherapy at the Academy of Physical Education in Kraków (N=225) and other courses of study at selected universities (N=183). This part of the survey had a diagnostic nature. The second stage of the survey included Physiotherapy students who formed their opinions on the possible revision of negative attitudes on the part of healthy pupils and their parents towards inclusive education in public schools.

A majority of respondents being Physiotherapy students (76%) and 28.4% of students of other courses had had contacts with disabled persons before they commenced university studies. Inclusive education in public schools was approved by 92% of Physiotherapy students and by 78% of students in other university courses. The respondents who approved inclusive education in public schools justified their attitude as humane, stated that the behaviour of disabled pupils in school is generally appropriate and indicated advantages for both groups of pupils, resulting from joint education.

Physiotherapy students proposed that the discriminatory attitudes of healthy pupils and their parents towards inclusive education could be transformed by mutual contacts between both groups, organised in and outside school, enabling healthy pupils to become better acquainted with disabled ones, and their parents to overcome the anxiety about children.

### Piśmiennictwo

- Bach-Olasik T. 1994. *Szlachetne hasło – integracja*, [w:] J. Bogucka, M. Kościelska (wybór i oprac.) *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. Warszawa, 105–108.
- Bąbka J. 2001a. *Spostrzeganie dzieci niepełnosprawnych przez nauczycieli i specjalistów realizujących założenia edukacji integracyjnej*. *Szkoła Specjalna*, 4, 203–207.

- Bąbka J. 2001b. *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną. Wychowanie w Przedszkolu*, 9, 515–519.
- Białek M. 2003. *System kształcenia integracyjnego w opinii rodziców dzieci niepełnosprawnych*, [w:] J. Bergier J. (red.): *Sport powszechny w integracji z niepełnosprawnymi we wspólnej Europie*. PWSZ, Biała Podlaska, 143–148.
- Bogucka J., Kościelska M. (red.) 1994. *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. STO, Warszawa.
- Brańka Z., Kuźma M. 1996. *Integracja dzieci niepełnosprawnych w szkole masowej*, [w:] J. Pilecki, M. A. Winzer (red.): *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*. Wyd. Naukowe WSP, Kraków, 42–50.
- Czubak J., Tomkiewicz-Bętkowska A. 2004. *Pokaz lekcji w klasie integracyjnej*. Edukacja i Dialog, 6, 19–21.
- Domagała-Zyśk E. 2001. *Modyfikacja postaw przyszłych pedagogów wobec uczniów niepełnosprawnych i ich integracji z zespotaniami klasowymi*, [w:] D. Osik, A. Wojnarska (red.): *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wyd. UMCS, Lublin, 155–158.
- Dońska-Olszko . . . 1999. *Szkolnictwo integracyjne – zmierzch szkolnictwa specjalnego?*, Szkoła Specjalna, 2, 73–76.
- Dubowska A. i wsp. 2003. *Integracja w środowisku zamieszkania dzieci z mózgowym porażeniem (mpd)*, [w:] E. M. Minczakiewicz. (red.): *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*. O. W. Impuls, Kraków, 189–193.
- Firkowska-Mankiewicz A. 2004. *Edukacja wtączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*. Szkoła Specjalna, 1, 19–27.
- Flanczewska M. 2003. *Wychowanie do integracji jako zadanie w procesie kształcenia nauczycieli i uczniów*, [w:] E. M. Minczakiewicz (red.): *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*, O. W. Impuls, Kraków, 31–36.
- Hart D. I wsp. 1997. *Kształcenie integracyjne: O co tu chodzi?*. Dyrektor Szkoły, 2, 12–16.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. 1999. *Uwarunkowania efektów społecznej integracji*, [w:] A. Maciarz (red.): *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Impuls, Kraków, 24–36.
- Juras A. K. 1997. *Integracja zaczyna się w sercu człowieka*. Dyrektor Szkoły, 2, 4–5.
- Kocki J. 2002. „Klimat rozwojowy” dziecka niepełnosprawnego. Dyrektor Szkoły, 11, 2–3.
- Kossewska J. 2000. *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków.
- Koszczyk T., Oleśniewicz P. (red.) 2002. *Integracja w procesie kształcenia i wychowania fizycznego*. Wrocław.
- Kościelska M. 1994. *Integracja – szansa wychowania nowego pokolenia*, [w:] J. Bogucka i M. Kościelska (wybór i oprac.): *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. Warszawa, 5–8.



- Kuss-Kondrat A. 2000. *Ja – jako nauczyciel w klasie integracyjnej. Szkoła Specjalna*, 1, 26–28.
- Lipińska J. 2000. *Zaspokajanie potrzeb psychicznych dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych*, [w:] *Dylematy pedagogiki specjalnej*. A. Rakowska, J. Baran (red.) Kraków, 127–133.
- Lipkowski O. 1999. *Problem integracji. Szkoła Specjalna*, 2, 67–72.
- Lorenc B., Rzempowska M. 2001. *Integracja inna niż wszystkie. Szkoła Specjalna*, 5, 291–293.
- Łaś H. 2001. *Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych*, [w:] D. Osik, A. Wojnarska (red.): *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin, 145–153.
- Maciarz A. 1999. *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków.
- Maciarz A. 2001. *Psychoemocjonalne wyznaczniki społecznej integracji dzieci przewlekłe chorych*, [w:] W. Dykciak, B. Szychowiak (red.): *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*. Wyd. Nauk. UAM, Poznań, 165–171.
- Maćkowiak K. 2003. *Czy szkoła jest gotowa do przyjęcia dzieci innych?* *Edukacja*, nr 1, 66–74.
- Minczakiewicz E. M. 2003. *Niepełnosprawni wobec szans na normalizację. Szkoła Specjalna*, 3, 158–167.
- Muszyński H. 1971. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. PWN, Warszawa.
- Muszyński H. 1974. *Ideat i cele wychowania*. WSiP, Warszawa.
- Nowak S. 1973. *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.): *Teorie postaw*. Warszawa, 17–88.
- Orłowska M. 2001. *Postawy Polaków wobec niepełnosprawnych. Szkoła Specjalna*, 4, 208–212.
- Orłowska A. Sikorska J. 1996. *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. IF i SPAN, Warszawa.
- Oszustowicz B. 1995. *Integracyjny system kształcenia a stosunek nauczycieli i uczniów szkół powszechnych do uczniów klas specjalnych*, [w:] J. Wyczesany (red.): *Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym*. Wyd. WSP, Częstochowa, 237–247.
- Otrębski W. 1997. *Co warunkuje efektywność kształcenia integracyjnego. Dyrektor Szkoły*, 2, 2–3.
- Pilch T. 1998. *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. Ak. Żak, Warszawa.
- Ryszka J. 2003. *Godność osób niepełnosprawnych. Szkoła Specjalna*, 2, 104–108.
- Sekułowicz M. 2004. *Rola i zadania szkoły w realizacji idei integracji osób z niepełnosprawnością*, [w:] J. Kruk-Lasocka, M. Sekułowicz (red.): *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju*. Wyd. DSWETWP, Wrocław, 429–433.

- Smółka L. 2003. *Integracja w opinii nauczycieli i studentów pedagogiki*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.): *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. Wyd. AP, Kraków, 203–208.
- Więckowski R. 1995. *Zjawisko fasadowości w reformowaniu polskiego systemu edukacji narodowej*, [w:] B. Śliwerski (red.): *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. O. W. Impuls, Łódź – Kraków, 302–306.
- Wijata M. 2003. *Praktyczna realizacja idei integracji dzieci niepełnosprawnych ze zdrowymi rówieśnikami w klasach integracyjnych szkoły podstawowej*. Praca magisterska obroniona na Wydziale Rehabilitacji Ruchowej AWF w Krakowie.
- Wyczesany J., Kukuła A. 2000. *Idea integracji w nowych strukturach edukacyjnych – szanse i zagrożenia*, [w:] A. Rakowska, J. Baran (red.): *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Wyd. Nauk. AP, Kraków, 66–73.
- Zaborniak-Sobczak M. 2004. *Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z wadą słuchu. Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 1, 71–78.
- Zasępa E. 2000. *Cechy osobowości dzieci pełnosprawnych a ich postawy społeczne wobec niepełnosprawnych rówieśników*. *Szkoła Specjalna*, 4, 173–179.

Tadeusz Ambroży

AWF Kraków

## TRENING HOLISTYCZNY SPOSOBEM KOMPLEKSOWEJ KULTURY CIAŁA

Słowo holizm staje się obecnie bardzo modne. Powodem może być szeroka gama jego znaczeń oraz możliwość odniesienia do „przeróżnych rzeczywistości”. Wykorzystanie idei holizmu w odniesieniu do wybranych sfer działalności człowieka można odnaleźć w licznych opracowaniach (m.in. Szyszko-Bohusz 1989, Zowiśło 1994, Benisz 2000, Ambroży 2004). Autorzy ujmują kompleksowo podejście do człowieka w zakresie dualizmu ciała i ducha.

M. Zowiśło (1994) twierdzi, że już grecki ideał wychowawczy, który dzisiaj określilibyśmy jako ideał holistyczny, uwzględniał zarówno wartości duchowe, jak i fizyczne oraz potrzebę doskonalenia duszy i ciała. Ideały antycznej hellady są być może fundamentem kultury uniwersalnej, miłującej łączyć to, co dzieli ludzkość z przyczyn ekonomicznych, politycznych, rasowych i religijnych. *Kalos kagathos* to starogrecki ideał łączący w sobie prawdę, dobro i piękno, to jedność cnót rozumu, serca i ciała, połączenie duchowości i fizyczności zarazem. To także umiejętność harmonijnie łącząca przymioty ciała, umysłu i charakteru. Ideałem w antycznej Grecji był więc człowiek piękny ciałem i duchem oraz mądry.

Filozofowie Scyle oraz Frankl przedstawili dwie odmienne światopoglądowo filozofie holistyczne. Pierwsza abstrahuje od kwestii religijności, natomiast druga sugeruje jedność bytową człowieka, funkcjonującą w trzech wymiarach: somatycznym, psychicznym i duchowym (Benisz 2000).

Istotą pedagogiki holistycznej według Szyszko-Bohusza (1989) jest rozpatrywanie całego procesu kształcenia nie w oderwaniu od zjawisk ekonomiczno-społecznych, politycznych i kulturowych, jak również psychologicznych i pedagogicznych, ale w ścisłej łączności z nimi. Podstawowe jej założenia to przekazywanie wychowankom całej prawdy o rzeczywistości w jej aspekcie naukowym, historycznym, społecznym, psychologicznym i pedagogicznym. Powinny ją charakteryzować pluralizm światopoglądowy, tolerancja, wolność i demokracja, a także głęboki kontakt psychiczny pomiędzy uczniem i nauczycielem. Kolejnym założeniem tej pedagogiki



jest priorytet problematyki wychowawczej i opiekuńczej nad koniecznością ścisłego i skrupulatnego realizowania treści programowych poszczególnych przedmiotów oraz przesycenie programu dydaktyczno wychowawczego atmosferą radości, optymizmu, energii twórczej, odprężenia psychicznego oraz koncentracji intelektualnej.

Zgodnie ze współczesnymi założeniami nowoczesne podejście do pojęcia zdrowia może stanowić doskonały przykład realizacji idei holistycznego traktowania człowieka. Postrzegane jest ono bowiem po pierwsze – jako *wartość*, dzięki której jednostka lub grupa społeczna może realizować swoje aspiracje i potrzebę satysfakcji oraz zmieniać środowisko i radzić sobie z nim, po drugie – jako *zasób* (bogactwo) dla społeczeństwa, gwarantujący jego rozwój społeczny i ekonomiczny, tylko bowiem zdrowe społeczeństwo może tworzyć dobra materialne, kulturalne, rozwijać się i osiągać odpowiedni poziom jakości życia, po trzecie – jako *środek* do codziennego życia (a nie cel), umożliwiający lepszą jego jakość (Bielski 1996). Zdrowie pozytywne, po przyjęciu określonych kryteriów, jest stanem mierzalnym przez wskaźniki charakteryzujące cechy podatne na czynniki środowiskowe, przede wszystkim: wydolność tlenową, spoczynkową częstość skurczów serca, ciśnienie tętnicze krwi w spoczynku, stężenie hemoglobiny we krwi i wskaźnik hematokrytowy, sprawność wentylacji płuc, wskaźnik masy ciała lub procent tłuszczu podskórnego, procent lipidowy we krwi, siłę mięśni stabilizujących kręgosłup (Kuński 1997).

Z kolei zachowania sprzyjające zdrowiu, to sposoby postępowania, które bezpośrednio lub pośrednio wpływają na człowieka i jego samopoczucie. Generalnie można wyróżnić działania profilaktyczne, prozdrowotne (aktywność fizyczna, racjonalne żywienie, utrzymywanie czystości ciała i otoczenia, utrzymywanie właściwych relacji między ludźmi, radzenie sobie ze stresem, nieuleganie nałogom) oraz zagrażające zdrowiu – antyzdrowotne (palenie tytoniu, picie alkoholu, niedostatek zachowań prozdrowotnych, zaniechanie aktywności fizycznej). W związku z powyższym holistyczne podejście do zdrowia oraz zachowań je modyfikujących jest uwarunkowane charakterystycznym stylem życia, czyli postawami, działaniami i ogólną filozofią bytu uzależnioną od wielu czynników (środowisko, normy społeczne i kulturowe, warunki życia, społeczność do której się należy, przekonania, wartości, umiejętność życia, ekonomiczna i organizacyjna struktura społeczeństwa). Potwierdzają to zarówno wyniki badań własnych (Mleczek i Ambroży 1997, Mleczek i wsp. 1999, Ambroży i wsp. 2001, Ambroży i Ambroży 2001, Ambroży 2003, 2004), jak i analiza literatury (m.in. Demel 1980, Szopa i wsp. 1985, 1996, Drabik 1995, 1997, Kuński 1997, 2002, Bulicz – red. 2003). W profilaktyce należy dążyć do działań, których celem jest przewidywanie potencjalnych zagrożeń bytu człowieka, w tym chorób oraz innych zaburzeń funkcjonalnych, a także przeciwdziałanie ich skutkom, chroniąc zdrowie bądź utrzymując go na obecnym poziomie.

Człowiek współczesny, który jest przekonany o tym, iż dba o siebie i swoje ciało zwykle ogranicza się do leczenia go podczas choroby, zaniedbując profilaktykę. Samo przywracanie homeostazy ustroju poprzez leczenie jest tylko niezbędnym minimum troski o własne siły i energię życiową. Naprzeciw szeroko pojętym wartościom cielesnym (w tym rozwojowi wszechstronnej sprawności oraz dbałości o zdrowie) wychodzi niewątpliwie trening fizyczny.

*Trening* to proces, który nie naruszając harmonijnego, biologicznego rozwoju człowieka, a uzupełniając jednocześnie jego zasób umiejętności specjalnych, prowadzi do maksymalnego rozwoju tych jego cech fizycznych i psychicznych, które zapewnią mu osiągnięcie zamierzonego celu (Sozański – red. 1999). Odbywa się on według określonych metod, w specjalistycznych formach, za pomocy środków oraz w myśl specyficznych zasad. Realizowany jest zgodnie z założeniami *struktury rzeczowej* (zbiór informacji o zawodniku, planowanie, kształtowanie sprawności motorycznej, techniki, taktyki, przygotowanie psychiczne i teoretyczne, odnowa biologiczna, kontrola skuteczności treningu, zawody sportowe) i według określonej *struktury czasowej*, czyli wewnętrznej organizacji pracy (wyrażającej się w stosowaniu *makrocykli*, okresów treningowych, *mezocykli*, *mikrocykli* i poszczególnych *jednostek treningowych*).

**Trening sportowy** to proces nauki i doskonalenia specjalistycznych elementów techniki oraz maksymalnego rozwoju tych dyspozycji fizycznych i psychicznych zawodnika, które zapewnią osiągnięcie optymalnego wyniku sportowego (Ulatowski 1992).

Jednostki treningowe mogą być nastawione zarówno na nauczanie nowej techniki, jak i na kształcenie jednej lub zespołu zdolności motorycznych (siły, szybkości, wytrzymałości, gibkości), a także na doskonalenie już poznanych elementów technicznych i łączenie ich w kombinacje.

**Trening zdrowotny** to świadomy proces, który poprzez systematyczną, ściśle określoną co do formy, intensywności i objętości aktywność fizyczną bezpośrednio oddziałuje na czynności ustroju oraz integruje zasady kształtowania zdrowia pozytywnego. Polega on na wykorzystaniu różnych form tejże aktywności dla uzyskania efektów fizycznych i psychicznych, przeciwstawiających się obniżaniu zdolności przystosowawczych organizmu do wysiłku (Kuński 1997), stając się wielkim i efektywnym bodźcem biologicznym, prowadzącym do utrzymania i ochrony zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka. Jego efekty mogą być ważnymi czynnikami w zapobieganiu wielu chorobom i zmniejszaniu tempa ich rozwoju.

**Trening holistyczny ciała** (całościowy, wszechstronny) to – zdaniem autora – element pośredni pomiędzy powyżej zaprezentowanymi rodzajami treningu. Jest to proces, który nie naruszając biologicznego rozwoju człowieka, a uzupełniając jednocześnie jego zasób umiejętności utylitarnych oraz kształtując sprawność w zakresie wszystkich jej elementów, prowadzi do poprawy jakości życia poprzez:



- zwiększenie poczucia bezpieczeństwa (możliwość uniknięcia zagrożeń dzięki sprawności fizycznej oraz umiejętnościom ruchowym, np. samoobrona),
- nabranie pewności siebie (lepszy wygląd, prawidłowa i proporcjonalna sylwetka oraz dynamiczny i sprężysty sposób poruszania się),
- utrzymanie względnie naprawę zdrowia i niedociągnięć ruchowych,
- zwiększenie efektywności pracy zawodowej i zaradności życiowej (Ambroży 2004).

Obciążenia treningowe w zakresie objętości i intensywności są większe niż w treningu zdrowotnym, ale mniejsze niż w treningu sportowym (wyczynowym). Najważniejszym elementem biologicznym wydaje się być w tym procesie prawo pracy (zmęczenia) i regeneracji (odpoczynku). Systematyczny trening powoduje zaburzenie homeostazy ustroju, wywołując zmiany morfologiczne, funkcjonalne i psychiczne. Adaptacja, polegająca na wzmocnieniu odporności i dostosowaniu jej do coraz silniejszych bodźców, stanowi istotę treningu fizycznego. Wytrącenie organizmu człowieka ze stanu równowagi biologicznej oraz zużywanie energii powoduje zmęczenie, ograniczające możliwości organizmu. Ale jeżeli następnym etapem jest wypoczynek, źródła energii zostają uzupełnione nie tylko do poziomu wyjściowego, ale nawet z lekką nadwyżką, która umożliwia gromadzenie rezerw i zaspokaja potrzeby budulcowe organizmu. Zjawisko to nosi nazwę superkompensacji, która stanowi podstawę budowania formy, zwiększania wydolności wysiłkowej oraz możliwości funkcjonalnych organizmu, a także przy spełnieniu określonych warunków (racjonalny trening siłowy i zwiększona podaż białka) – fizycznego rozrostu układu mięśniowego.

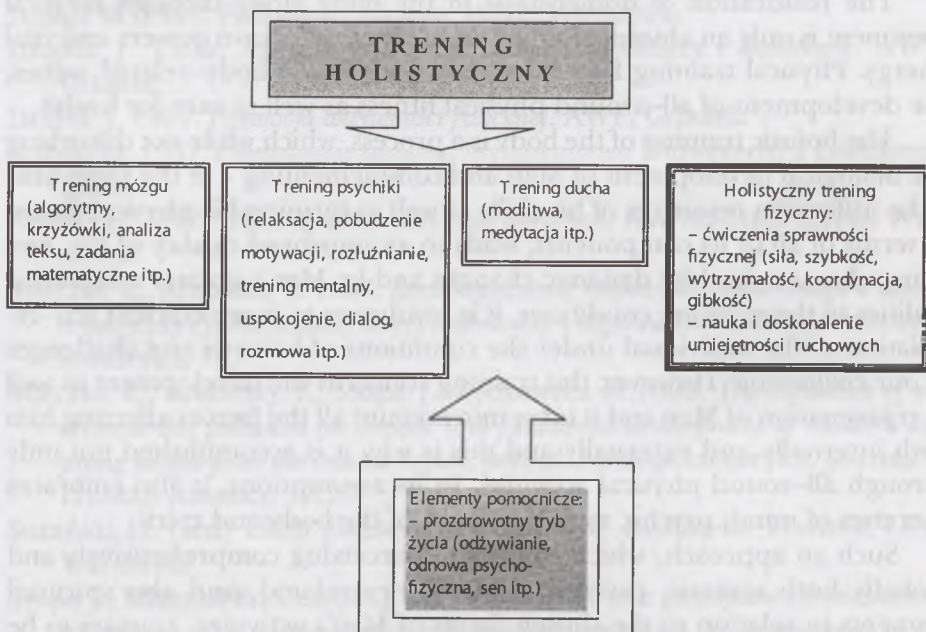
Sposobem realizacji założeń fizycznego rozwoju w treningu holistycznym jest wszechstronny, kompleksowy trening obejmujący swoim zasięgiem ćwiczenia wytrzymałościowe w tlenowym zakresie pracy, trening siłowy, ćwiczenia gibkościowe oraz koordynacyjne, wspomagany poprzez właściwą dietę i higieniczny tryb życia. Niezbędnym uzupełnieniem ćwiczeń wszechstronnej sprawności w treningu holistycznym jest nabywanie nowych umiejętności ruchowych, przydatnych w codziennym życiu (pływanie, wspinaczka, samoobrona, jazda na nartach, żeglarstwo itp.). Założenia teoretyczne i podstawy metodyczne treningu holistycznego wraz z zasobem środków treningowych do ich realizacji przedstawiono w monografii pt. „*Trening holistyczny metodą kompleksowej uprawy ciała*” (Ambroży 2004).

Termin „holizm” (gr. *holos* – cały) sugeruje jednak, aby rozpatrywane zagadnienia ujmować całościowo i organicznie (Szyszko-Bohusz 1989). **Trening holistyczny** dotyczył więc będzie rozwoju i odnowy całego człowieka, uwzględniając wszelkie oddziałujące na niego czynniki zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, czyli obejmuje swoim zasięgiem uwarunkowania genetyczne i środowiskowe, ale przede wszystkim kompleksową aktywność człowieka.



Ujmując holistycznie jakikolwiek problem dochodzi się do punktu, w którym nasuwa się pytanie o granicę całości. Inaczej mówiąc, czy rozpatrywana całość jest już ostateczna. Całości nie da się sprowadzić do sumy części, a świat podlega ewolucji, w której toku wyłaniają się coraz to nowe całości (Benisz 2000). Zawsze kwestia ta jest dwuznaczna, ponieważ holizm dotyczy zarówno całości problemu, jak i całości obszaru, w którym ów problem jest rozpatrywany. Obowiązuje tu zasada sprzężenia zwrotnego czyli, przykładowo wpływanie za pomocą ducha na funkcjonowanie psychofizyczne organizmu i odwrotnie. Wydaje się jednak, że w powyższym przykładzie w pierwszej kolejności należy zadbać o uzdrowienie i wzmocnienie ciała oraz przywrócenie mu maksymalnie efektywnej egzystencji. Takie podejście do spraw związanych z bytem człowieka jest typowo europejskie i silnie utrwalone w naszej kulturze, której tradycją jest odrębne traktowanie spraw ciała i psychiki. Bliższa idei holizmu wydaje się być kultura Wschodu, która stara się przekraczać granice izolacji ciała i ducha (przykłady: filozofia wschodnich sztuk walki, joga).

Zdaniem A. Szyszko-Bohusza „To, co jawi się w percepcji jako różne, może się okazać jednym, tylko że na bardziej podstawowym poziomie. Implikacją dla tego podejścia jest rozpatrywanie problemów, ujmowanych dotąd jako „umysłowe”, „psychiczne”, w kategoriach ciała i jego funkcji (związanych z gospodarowaniem energią) oraz fizykochemicznych uwarunkowań, wśród których szczególnie ważny wydaje się być sposób odżywiania”.



Zródło: opracowanie własne

Ryc. 1. Trening holistyczny

Wydaje się, więc że proponowany przez autora **trening holistyczny**, realizowany poprzez wszechstronną **aktywność fizyczną**, obejmujący ponadto swoim zasięgiem ćwiczenia umysłu (mózgu), psychiki (charakteru, woli i emocji), ducha i ciała (ryc.1) to sposób życia, który charakteryzując się dynamiką zmian i większymi zdolnościami przystosowawczymi człowieka do ewoluujących warunków, sprzyja skuteczniejszej samorealizacji jednostki w warunkach zagrożeń i wyzwań cywilizacyjnych.

Takie podejście, polegające na całościowym i sumarycznym postrzeganiu zarówno elementów somatycznych, psychologicznych, energetycznych, jak i duchowych w odniesieniu do wybranych form działalności człowieka, wydaje się uzasadnione i pożądane zwłaszcza w medycynie, wychowaniu, religii, edukacji, sztuce, a w szczególności w kulturze fizycznej.

**Key words:** physical culture, holism, training, physical activity

## **HOLISTIC TRAINING AS A COMPREHENSIVE SOLUTION TO BODY CULTURE**

The restoration of homeostasis in the body alone through medical treatment is only an absolute minimum to nurse one's own powers and vital energy. Physical training fosters broadly understood body-related values, the development of all-around physical fitness as well as care for health.

The holistic training of the body is a process, which while not disturbing the biological development of Man and complementing – at the same time – the utilitarian resources of his skills as well as forming his physical fitness in terms of all of its components, leads to an improved quality of life, and being characterized by dynamic changes and by Man's greater adaptation abilities to the evolving conditions, it is conducive to more efficient self-realisation of the individual under the conditions of hazards and challenges of our civilisation. However, this training concerns the development as well as rejuvenation of Man and it takes into account all the factors affecting him both internally and externally and this is why it is accomplished not only through all-around physical activities. In its assumptions, it also embraces exercises of mind, psyche, as well as those of the body and spirit.

Such an approach, which consists in perceiving comprehensively and globally both somatic, psychological, energy-related, and also spiritual elements in relation to the chosen forms of Man's activities, appears to be well-founded and desirable in medicine, upbringing, religion, education, art, and particularly in physical culture.

## Piśmiennictwo

- Ambroży T., Ambroży D. 2001. *Poziom rozwoju somatycznego i motorycznego populacji dzieci i młodzieży z wybranych regionów województwa krakowskiego z uwzględnieniem trybu życia*, [w:] R. Muszkieta, M. Bronikowski (red.): *Dylematy wychowania fizycznego w edukacji dzieci i młodzieży*. Materiały konferencyjne. AWF, Poznań.
- Ambroży T., Ambroży D., Korzeniowski L. 2001. *Zanieczyszczenia środowiska a poziom rozwoju dzieci i młodzieży z okolic Krakowa*, [w:] J. Ziarko (red.): *Prace edukacyjne*. Liport LFK, Kraków.
- Ambroży T. 2003. *Poziom świadomości zdrowotnej i wpływ regularnej aktywności ruchowej opartej na pływaniu rekreacyjnym na sprawność fizyczną mężczyzn*, [w:] E. Bulicz (red.): *Potęgowanie zdrowia – czynniki, mechanizmy i strategie zdrowotne*. WSUPiZ, Radom.
- Ambroży T. 2004. *Trening holistyczny metodą kompleksowej uprawy ciała*. Monografia, Wyd. European Association for Security, Kraków.
- Benisz H. 2000. *Holistyczna filozofia życia jako profilaktyka antystresowa*. Wychowanie Fizyczne i Sport, 3.
- Bielski J. 1996. *Życie jest ruchem*. Agencja Promo – Lider, Warszawa.
- Bulicz E. (red.): 2003. *Potęgowanie zdrowia – czynniki, mechanizmy i strategie zdrowotne*. WSUPiZ, Radom.
- Demel M. 1980. *Pedagogika zdrowia*. WSiP, Warszawa.
- Drabik J. 1995. *Aktywność fizyczna dzieci, młodzieży i dorosłych*. AWF, Gdańsk.
- Drabik J. 1997. *Promocja aktywności fizycznej*. AWF, Gdańsk.
- Kuński H. 1997. *Promowanie zdrowia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kuński H. 2002. *Trening zdrowotny osób dorosłych*. AW Medsportpress, Warszawa.
- Mleczek E., Ambroży T. 1997. *Zanieczyszczenie środowiska naturalnego a rozwój somatyczny i funkcjonalny dzieci i młodzieży z regionu krakowskiego*. Antropomotoryka, 16.
- Mleczek E., Ambroży T., Szopa J., Żychowska M. 1999. *The influence of environmental pollution on somatic and functional development of children and young people from the cracow region, poland*. Antropomotoryka, Journal of Human Kinetics, 19,20.
- Sozański H. (red) 1999. *Podstawy teorii treningu*. Biblioteka Trenera, COS, Warszawa.
- Szopa J., Mleczek E., Cempla J. 1985. *Zmienność oraz genetyczne i środowiskowe uwarunkowanie podstawowych cech psychomotorycznych i fizjologicznych w populacji wielkowiejskiej w przedziale wiekum 7–62 lat*. Wyd. Monogr. AWF, Kraków, 25.



- Szopa J., Mleczek E., Żak S. 1996. *Podstawy antropomotoryki*. PWN, Warszawa-Kraków.
- Szysko-Bohusz A. 1989. *Pedagogika holistyczna*. Ossolineum, PAN Kraków.
- Ulatowski T. 1992. *Teoria sportu. Trening*. Resortowe Centrum Metodyczno-Szkoleniowe Kultury Fizycznej i Sportu, Warszawa, I,II.
- Zowisto M. 1994. *Idea holizmu w starożytnym olimpizmie wobec kryzysu współczesnej kultury*, [w:] J. Lipiec (red.): *Logos i etos polskiego olimpiizmu*. WN – Fall, Kraków.

Dorota Ambroży

AWF Kraków

## ISTOTA CZŁOWIEKA W KULTURZE FIZYCZNEJ

Kultura fizyczna jest specyficzną dziedziną kultury i można ją za Z. Krawczykiem (1997) zaliczyć do czterech typów: po pierwsze to **całokształt materialnego** środowiska kształtowanego przez człowieka zgodnie z jego możliwościami, potrzebami i wartościami; po drugie to **system wartości**, działań oraz ich efektów w dziedzinie cielesnej aktywności człowieka, zależnych od zewnętrznych warunków i stymulowanych przez społeczne potrzeby, po trzecie, to **zespół form aktywności ruchowej człowieka**, podejmowanych świadomie i celowo dla pomnażania zdrowia, rozwoju sprawności fizycznej oraz urody człowieka, po czwarte to **synonim sportu**. Wszystkie obszary kultury fizycznej dotyczą człowieka jako istoty, która je ożywia i bez którego nie mogłyby istnieć. Kultura fizyczna koncentruje swoją uwagę na człowieku. Wzajemne oddziaływanie człowieka i zewnętrznego środowiska jest konstruowane w ten sposób aby sprzyjało to jego podmiotowości. Otoczenie ma sprzyjać człowiekowi, aby mógł bezpiecznie istnieć i rozwijać się. Kultura fizyczna jest odkrywaniem walorów życia.

Istota człowieka w świecie przyrody jest bardzo trudna do określenia. Przez szereg czynów, których on dokonuje, zarówno tych wielkich, jak i codziennych, wynikających z potrzeb bytu, staje się jednostką niepowtarzalną o nieskończonej chęci poznania siebie samego i otaczającego go świata. Jest to poznanie związane z **użytecznością**, ale nie tylko, bo gdyby tak było, nie różnilibyśmy się od pozostałych istot żywych w otaczającym nas świecie. Człowiek poznaje również obszary, które nie przydają mu się do życia dla podniesienia fizycznej jego jakości. Jest to rodzaj poznania, który wychodzi poza zwierzęcość tkwiącą w człowieku. „Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek popada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć”<sup>1</sup>. Człowiek czuje się szczęśliwy, gdy może być świadom obecności

<sup>1</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, s. 25.

ści wartości stworzonych przez siebie lub przez swoich bliskich. To specyficznie ludzkie odczuwanie tychże wartości pozwala na korzystanie z nich w odniesieniu do swoich potrzeb życiowych, ale przede wszystkim dotyczących jakości życia człowieka, a mianowicie wartości moralnych czy też estetycznych. „Ta rzeczywistość specyficznie ludzka jest trwalsza niż życie człowieka, i choć zależy od twórczej mocy świadomości, to stanowi dla każdego z nas pewnego rodzaju dziedzictwo, które znajdujemy w świecie jako dar przodków. Staramy się go przekazywać tworząc nowe dzieła, które nas samych wzbogacają, a jednocześnie stają się przekazem dla dalszych pokoleń”<sup>2</sup>. W tymże obszarze specyficznej ludzkiej działalności w świecie, w którym jednostka ludzka jest sama w sobie czymś niezwykłym, znajduje się **obszar kultury fizycznej**, która jest pewnym wycinkiem z całości bardzo z nią spójnym.

W obszarze kultury fizycznej człowiek pracuje nad swoim ciałem w sposób specyficzny dla tegoż obszaru, wytwarzając przy tym szereg materialnych przedmiotów, które sprzyjają tejże działalności. Kształtując swoje ciało człowiek korzysta z wielu przyrządów, które wcześniej wytworzył, kopiując w salkach treningowych wytwory przyrody. Aby nie być posądzonym o gołosłowność, przytoczę przykłady przyrządów gimnastycznych, których odpowiedniki znajdujemy w przyrodzie, tj. belka drzewa, po której można przejść kształtując równowagę, gałęzie drzew, których można wykonać zwisy dla kształtowania siły ramion, rowy, przez które trzeba przeskoczyć, kształtując skoczność oraz wiele jeszcze naturalnych obciążeń dla kształtowania siły mięśniowej oraz ogólnej sprawności, bez której człowiekowi w fizycznej swej postaci trudno byłoby istnieć. Konstruowanie sztucznych bieżni, czy też rowerków stacjonarnych itp. przyrządów jest próbą przeniesienia naturalnych ruchów w sztuczne środowisko. Fakt takiej działalności, niejako intuicyjnej, nie różniącej nas od świata pozostałych istot żywych nie budzi szczególnego zdziwienia i nie czyni nas czymś szczególnym w tymże świecie. Jednak człowiek wykraczając w swojej działalności cielesnej poza intuicję, zyskuje obszar, w którym czuje się spełniony. Zadaje sobie pytanie, czy człowiek podejmujący ćwiczenia fizyczne pracuje tylko nad swoim ciałem, i czy taki tylko jest cel jego działalności, czy może obszar stworzonych wartości wokół tejże działalności jest czymś pierwszoplanowym. Moim zdaniem gdyby praca nad ciałem człowieka była celem najwyższym w kulturze fizycznej, to działalność ta nie mieściłaby się w kategoriach kultury. **Praca nad ciałem jest środkiem do realizacji istoty człowieka.** Jest wysiłkiem osobistym, który ma szansę powodzenia gdy zaangażowane zostaną wszystkie siły zarówno fizyczne, jak i duchowe. Rozmaitość form ruchowych uprawianych przez człowieka jest dowodem na to, iż w każdej z nich człowiek odnajduje coś, co oprócz wartości cielesnych jest bliskie spełnieniu jego potrzeb, przede wszystkim psychicznych. Pokonywanie szlaków górskich w turystycznych wyprawach jest kształtowa-

<sup>2</sup> Ibidem, s. 24.



niem ciała, ale jednocześnie wyrazem wrażliwości człowieka na dzieła przyrody, odnajdywaniem w niej barw, zapachów, kształtów. Jest również pewną próbą zmierzenia się z przyrodą, udowodnienia sobie własnej wielkości, nie tylko cielesnej, ale również psychicznej. Pokonanie strachu, walka ze słabościami psychicznymi to wyraz spełnienia człowieka w świecie. Inne rodzaje aktywności fizycznej, takie jak gry zespołowe, również są w swoim zewnętrznym wymiarze pracą nad własnym ciałem, ale to tylko środek spełniający zamierzenia typowo ludzkie. Cała rzeczywistość gier zespołowych to przeplatająca się cielesność z wnętrzem człowieka. Stosunki społeczno-moralne panujące w tych zespołach sportowych, to cała gama zależności, w których cielesność odgrywa rolę drugoplanową. W zespołach tych trzeba działać uparczywie, w sposób opanowany, świadomie, celowo i na tle silnego podniecenia emocjonalnego. Również inne formy aktywności ruchowej człowieka świadczą o specyficznych ludzkich potrzebach odkrytych już wcześniej u naszych przodków, bądź odkrywanych dopiero w czasach współczesnych. Ćwiczenia fizyczne, które wykonuje się w takt muzyki, są realizacją potrzeby słuchania muzyki, a jednocześnie kształtowania własnego ciała. Indywidualne potrzeby współczesnego człowieka motywują do poszukiwania w aktywności fizycznej możliwości ich realizacji. Rozmaitość aktów ruchowych jest odpowiedzią na szereg potrzeb drzemających w człowieku i pozwala to przypuszczać, iż w działalności fizycznej nie chodzi nam tylko o ciało.

Szereg reguł istniejących w podejmowanej działalności czyni tę działalność specyficznie ludzką. Regulaminy techniczne wszystkich konkurencji sportowych mówią o sposobie wykonania poszczególnych aktów ruchowych i nie różnią się one od realizacji podobnych aktów ruchowym w świecie zwierząt. Przykładem mogą być wyścigi psów w których chodzi tylko o to, by dobiec do celu i po to trzeba wytresować psa, czyli nauczyć go elementów biegu jak najszybszego. By nadać tym aktom ludzki charakter, potrzebne są inne regulaminy. Do nich należy kodeks postępowania etycznego, zasada fair play, bez której aktywność fizyczna nie ma wymiaru ludzkiego. Czy samo doskonalenie ludzkiego ciała, które rosnęłyby w siłę, pokonywanie przeciwnika za wszelką cenę, zdobywanie rozkoszy oraz źródeł materialnych poprzez sprawne ciało wystarcza człowiekowi do zaspokojenia jego człowieczeństwa. Tak naprawdę jesteśmy ludźmi dlatego że żyjemy ponad naszą cielesność. Realizujemy swoje życie poprzez tę cielesność i ona jest istotna, ale wychodzimy ponad nią, staramy się, używając **własnego ciała, przekazać światu ludzkie wartości.**

Kultura fizyczna jest ciągłym działaniem zmierzającym do gromadzenia energii w cielesności. Energia ta jest magazynowana podczas treningu i wykorzystywana poprzez efektywne funkcjonowanie naszego ciała w życiu codziennym. Jakkolwiek ciało jest magazynem tejże energii, to jednak nie tylko o wartości cielesne w nim chodzi. Sprawne ciało umożliwia efek-

tywniejsze funkcjonowanie jednostki w życiu. Celem pośrednim kultury fizycznej jest sprawne ciało, aby poprzez nie stać się mocniejszym psychicznie człowiekiem, wyzwalając w sobie siły, które pozwalają żyć na maksimum **własnej efektywności działania**. Mówiąc o maksymalnej efektywności, mam na myśli indywidualne możliwości człowieka, które mają swoje odpowiedniki w dziedzinach kultury fizycznej. Poprzez działania rekreacyjne budujemy swoją sprawność fizyczną dla życia codziennego i dla znakomitej większości, zdobyta energia wystarcza do zaspokojenia indywidualnych potrzeb, związanych z życiem codziennym. Ma to swoje przełożenie w efektywności wykonywanej przez człowieka pracy, zarówno fizycznej, jak i umysłowej. Inną dziedziną kultury fizycznej zawiera środki służące odnowie utraconych poprzez chorobę sił fizycznych. Zestaw ruchowych czynności ma sprzyjać poprawie cielesności, co ma swoje przełożenie na życie psychiczne jednostki. Inną dziedziną kultury fizycznej jest sport. Jest to dziedzina elitarna, ponieważ dotyczy bardzo niewielkiej grupy osób, które poprzez swoją cielesność chcą i mogą uzyskać uznanie publiczności. Mistrzostwo sportowe ma swoje przełożenie na realizację potrzeby walki sportowej, uznania oraz doskonałości ciała. Można by tutaj postawić zarzut współczesnym szkoleniowcom, którzy poprzez trening sportowy kształtują mistrzów sportu, ale nie zwracają uwagi, czy ma to przełożenie na walory życia człowieka rozumianego jako rozkwit. Czy duża urazowość u zawodników, wynikająca ze zużycia materiału ćwiczeniowego służy poprawie jakości życia, czy też jego destrukcji? Radziecki model formalnie wyłączał sport z kultury fizycznej, ponieważ w sporcie najwyższą wartością jest wynik sportowy, a nie zdrowie człowieka.

Czy sport wyczynowy może służyć upowszechnianiu kultury fizycznej? W pewnym stopniu tak, poprzez dążenie jednostek do naśladowania mistrzów sporu, ale z drugiej strony zbyt duży stopień mistrzostwa sportowego powoduje, iż uzyskanie podobnych rezultatów może stać się niemożliwe, a więc człowiek rezygnuje z podejmowania jakiejkolwiek działalności ruchowej.

Wymienione wcześniej dziedziny kultury fizycznej opierają się na wychowaniu fizycznym, które, umieszczone w systemie edukacji, mogłoby pełnić funkcje upowszechniania kultury fizycznej. Tak naprawdę od wychowania fizycznego uzależniony jest poziom kultury fizycznej w danym społeczeństwie. I nie chodzi tu o rozgrywanie czy też uczestniczenie w zawodach sportowych. M. Demel pisze, że podobnie jak dźwięki muzyki są obecne wszędzie i tylko trzeba umieć je słyszeć, a do tego potrzebni są nauczyciele muzyki, a nie wirtuozi (godni podziwu, ale zbyt dalecy od normalnego człowieka), podobnie kształty i barwy są wszędzie i trzeba umieć je dostrzec, i do tego też potrzebni są przewodnicy po tychże barwach, których rolę pełnią nauczyciele, także w kulturze fizycznej ruch ciała człowieka ma być efektywny dla niego samego, a nauczyciele tejże kultury powinni nauczyć dostrzegać pozytyw w każ-



dym dobrze wykonanym prostym akcie ruchowym, sprzyjającym zdrowiu i kształtowaniu ciała, niekoniecznie na poziomie mistrzostwa sportowego. Mistrzowie sportu są jak wielkie dzieła sztuki, czy też muzyki, jednakże źle to świadczy o społeczeństwie gdy rosną oni jak kwiaty na pustyni, a nie na tle łąki<sup>3</sup>. Kultura fizyczna winna być wtłaczana w życie codzienne jednostki od samego początku życia. Niesiony przez nią ładunek pozytywnych emocji, poprzez zabawę, grę, radosne akty ruchowe, może wywołać chęć powrotów do niej przez całe życie. Niewykorzystanie tego pozytywnego ładunku przez pierwszych nauczycieli powoduje jego utratę niemal na całe życie. Oddziaływanie na jednostkę poprzez sytuację, w której się znajdujemy, w aktywności ruchowej pozwala na uzyskanie pożądanego zachowania w kształtowaniu fizyczności człowieka, ale przede wszystkim świadomości celów tego kształtowania. Wychowanie, nazwane przez Jędrzeja Śniadeckiego „nauką bez bakałarstwa”, może wydobyć środki tkwiące w wychowaniu fizycznym. „ Człowiek poprzez wychowanie fizyczne spotyka się bezpośrednio z materialną rzeczywistością, doświadcza fizycznych cech rzeczy, praktycznie uczy się oceny czasu i przestrzeni, wdraża się do panowania nad materią i nad własnym ciałem, musi oceniać sytuację i podejmować decyzje. Reakcja ruchowa jest zatem splotem wysiłku intelektualnego, wolicjonalnego i fizycznego, zwykle wymaga wyboru moralnego, często też oceny estetycznej”<sup>4</sup>.

Proces myślenia przy wykonywaniu aktów ruchowych jest nieodzowną jego częścią. Zatem łączenie **ruchu z myślą**, które jak uważa Sokrates, **czepią siłę ze wspólnego źródła, czyli z rzeczywistości**, staje się podstawą wychowania fizycznego i szansą na rozwój kultury fizycznej, która jest częścią każdego człowieka, a nie tylko udziałem mistrzów, a kibiców biernym przyglądaniem. Ową rzeczywistością może być po pierwsze-dom rodzinny, który jest pierwszym wzorcem wychowawczym dla jednostki, po drugie-instytucja, w której przebywa człowiek przez jakiś czas w ciągu dnia, i której program przenosi wzorce na człowieka, po trzecie takie autorytety jak przyjaciele, znajomi grono rówieśników oddziałujących na człowieka. Powszechność wychowania fizycznego, podobnie zresztą jak i muzycznego, plastycznego, może jeszcze wielu innych, zależy od rzeczywistości, w której człowiek wyrasta. Cywilizacja pozbawia nas ruchów, które można by określić naturalnymi, dlatego zestaw aktów ruchowych w wychowaniu fizycznym czy też rekreacji musi być sztucznie skonstruowany i powinien zaspokoić oczekiwania naszego ciała, zgodnie z jego potrzebami rozwojowymi. Wychowanie fizyczne wspomaga wychowanie umysłowe, a w tym proces spostrzegania poprzez rozwój wrażliwości ruchowej, spostrzegawczości, czucia wody, czucia dystansu, zdolności dokładnego i jasnego wyobrażenia wzrokowego, słuchowego,

<sup>3</sup> M. Demel, *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Podręczniki i Skrypty AWF, Kraków 1998, nr 4.

<sup>4</sup> M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego*. PWN, Warszawa 1976.



ruchowego, czasu reakcji, różnicowania dźwięków, wrażeń dotyku, temperatury, zwiększenia się pojemności uwagi, zdolność jej podzielności, koncentracji, trwałość uwagi, umiejętność skupienia jej mimo przeszkadzających i odwracających bodźców, rozwija też pamięć wzrokowo-ruchową

Wymieniłam tu celowo, cytując psychologów, szereg elementów kształtowanych poprzez daną aktywność ruchową, zwracając uwagę na to, że wychowanie fizyczne pociąga za sobą całą gamę bodźców, pod warunkiem że nauczyciele nie skupią się tylko na ścisłej specjalizacji na wzór treningu sportowego. Człowiek przychodzi na świat bez znajomości kształtów, barw, dźwięków, stosunków przestrzennych i czasowych, w zasadzie bez znajomości wszystkiego, co nas otacza. Duża liczba impulsów wpływających na dziecko uczy je w sposób naturalny stosunku do świata. Pozwala odczuwać i reagować, a poprzez to kontaktować się ze światem, tworząc i obcując z wartościami. Tego nie uczy się tylko przyswajając wiedzę teoretyczną, ale – jak pisze Gilewicz – „wyobrażeń i pojęć o kształtach, barwach, stosunkach przestrzenno-czasowych, różnych rodzajów energii dziecko nie nabywa z książek ani z rad dorosłych, lecz poprzez stykanie się z przedmiotami, pokonywanie przestrzeni, przeżywanie radości i grozy w próbach obcowania z otoczeniem”<sup>5</sup>. Dlatego też ogromna różnorodność aktów ruchowych jest dziecku potrzebna do rozwoju fizycznego, aby poprzez tę aktywność odkrywać swoje psychologiczne, duchowe i społeczne możliwości.

Odpowiedzialność nauczycieli wychowania fizycznego za uprawę ciała ucznia, czyli za realizację kultury fizycznej jest istotnym zagadnieniem w całym rozpatrywanym problemie. Nauczyciel wychowania fizycznego odpowiedzialny jest; po pierwsze, za samo zachowanie, czyli za ruch, którego naucza i po drugie za to, czy ma on przełożenie na sytuacje życiowe. Inaczej mówiąc, nauczyciel odpowiada za proces nauczania oraz jego efekt. Proces nauczania musi być aktywnie podjętym działaniem, czyli musi nastąpić pewien kontrolowany przez nauczyciela na podstawie jego wiedzy ciąg sytuacji. To nie jest dzieło przypadku, ale ściśle określony przebieg sytuacji, na który nauczyciel ma aktywny wpływ. Mądry nauczyciel na podstawie swojej wiedzy oceni zaistniałą sytuację i pokieruje procesem tak, aby przyniósł on zamierzony skutek. Przyjmując na siebie odpowiedzialność za proces wychowania fizycznego musi być świadom tego działania i posiadać wszelkie zdolności niezbędne do opanowania sytuacji. Uczeń w tejże sytuacji jest nieświadomy i nie posiada cech, poprzez które mógłby ponieść odpowiedzialność za swoje działanie. Najkrócej mówiąc, osoba, która podejmuje się pracy nad wychowaniem fizycznym, musi być odpowiednio wykwalifikowana. **Nauczyciel podejmuje decyzję, opartą na zrozumieniu sytuacji, rozpatrywaną w aspekcie wartości, a także jest zdolny do zrealizowania tego**

<sup>5</sup> Z. Gilewicz, *Teoria wychowania fizycznego*. Sport i Turystyka, Warszawa 1964.

**co postanowił.** Głęboka znajomość jednostki ludzkiej zarówno pod względem anatomicznym, fizjologicznym (to nie jest problemem, bo zasadniczo anatomicznie czy też fizjologicznie się nie różnimy), ale także pod względem psychologicznym, społecznym, czyli inaczej mówiąc, całościowe ogarnięcie spraw człowieka i wykorzystywanie okoliczności sprzyjających rozwojowi jest sprawą istotną w wychowaniu fizycznym człowieka. Nawiązać można tutaj do pedagogiki holistycznej, którą przedstawia prof. A. Szyszko-Bohusz, mówiąc, iż całość jest czymś więcej niż sumą elementów, które się na nią składają. Łączne uwzględnienie aspektów psychologicznych, somatycznych, energetycznych, duchowych daje szansę na sukces w odniesieniu do jednostki. Taką oto znajomością ucznia powinien charakteryzować się nauczyciel, który ma ponosić odpowiedzialność za proces wychowania fizycznego.

Nauczyciel jest pociągany do odpowiedzialności wtedy, gdy jego czyn jest nacechowany pozytywnie lub negatywnie albo gdy prowadzi do powstania wartościowego stanu faktycznego. Przykładem na naszej płaszczyźnie działania będzie sytuacja, gdy nauczyciel np. wykonuje samodzielnie rzuty do kosza. Ta sytuacja nie jest niczym negatywnym, ale gdy dzieje się to podczas lekcji, a uczniowie mogą tylko podziwiać nauczyciela, bez czynnego zaangażowania w lekcję to może on oddziaływać tylko swoim przykładem. Pozwalając uczniom na bierne podziwianie doskonałej techniki rzutów do kosza, staje się jedynie aktorem w przedstawieniu. Praca w wychowaniu fizycznym powinna być oddziaływaniem na uczniów. Nauczyciel nie ponosi w tym wypadku odpowiedzialności za czynność wrzucania do kosza, ale za niewykonanie swoich obowiązków względem uczniów. Przykład nauczyciela, jego siły, sprawności czy też innych modelowych cech, jest na pewno ważnym elementem wychowania fizycznego, ale pod warunkiem, iż nauczyciel umie wypracować te cechy również u ucznia. Tym różni się artysta od nauczyciela, że pierwszego należy podziwiać i może też naśladować, a drugi ma najefektywniejszymi sposobami przekazać swoje umiejętności, wychowując osobników lepszych o siebie. Odpowiedzialność to element pracy nauczyciela. Sprawa odpowiedzialności wymaga jeszcze głębszej analizy. Również inne elementy stanowią o autorytecie nauczyciela jako wiarygodnego, sprawiedliwego, rzetelnego przewodnika po ruchu ciała, ale także wychowawcy do życia w kulturze fizycznej. Za powszechną hipokinezję, która towarzyszy dzieciom wychowywanym do wyścigu szczurów, przekształcając ich życie z radosnej zabawy w jak najszybsze dążenie do geniuszu, odpowiedzialni są częściowo wychowawcy kultury fizycznej. Jak pisze Demel „nie osiągniemy realnych efektów wychowawczych gdy wychowanie będzie deklaracją, nie osiągniemy realnych efektów cielesnych, gdy ciało będzie metaforą”<sup>6</sup>. Wycofujący się na dalszy plan w systemie edukacji sami czują się w jakiś sposób niedowartościowani. Niezro-

<sup>6</sup> M. Demel, *O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego*. Kraków 1990.

zumiały to problem, gdyż kultura fizyczna to dyscyplina interdyscyplinarna i wystarczy tylko, robiąc użytek z wielu dziedzin wiedzy, przenieść ich wartości na człowieka, poszerzając, holistyczny program rozwoju.

**Key words:** physical culture, Man, physical education, values, responsibility

## NATURE OF MAN IN PHYSICAL CULTURE

Physical culture is a unique sphere of culture which can, according to Z. Krawczyk, be ranked among four types: firstly, **material environment in its totality** as formed by Man in keeping with his possibilities, needs and values; secondly, a **system of values** as well as activities, and their effects on the sphere of body-related activities of Man that depend on external conditions that are stimulated by social needs; thirdly, it is a **set of forms of Man's motor activities** undertaken consciously and purposely for the improvement of his health, the development of physical fitness and the beauty of Man; and fourthly, it is a **synonym of sport**.

All these spheres of physical culture concern Man as an entity who animates them and without whom they would not be able to exist. In the sphere of physical culture Man works on his body in a way peculiar to this very sphere, producing a number of tangible articles that, at the same time, are conducive to these activities. However, when going beyond his intuition Man gains grounds where he feels satisfied during his body-related activities. He asks himself a question whether anyone who undertakes physical exercises works only on his body and whether this is the only goal of these activities, or perhaps whether the sphere of the values created around these activities is something of utmost importance. This thinking process is an indispensable part of this issue during the accomplishment of his motor acts. Therefore, association of **movement with thought**, which – as Socrates sees it – both **derive energy from a common source, i.e. from the real world**, becomes the foundation of physical education and a chance to develop physical culture, which is a small part of every man and not something that only champions can participate in or something that observers can watch passively. The responsibility of the physical education teacher for the development the pupil's body, i.e. for the accomplishment of physical culture, is an essential issue when considering the whole problem.



## **Piśmiennictwo**

- Demel M. 1990. *O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego*. Kraków.
- Demel M. 1998. *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Podręczniki i Skrypty AWF, Kraków.
- Gilewicz Z. 1964. *Teoria wychowania fizycznego*. SiT, Warszawa.
- Ingarden R. 1998. *Książeczka o człowieku*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Ingarden R. 1989. *Wykłady z etyki*. Warszawa.
- Krawczyk Z. 1997. *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Warszawa.
- Lipiec J. 1999. *Filozofia olimpizmu*. Warszawa.
- Lipiec J. 2001. *Świat wartości*. Kraków
- Rudik P.A. 1961. *Psychologia sportu*. SiT, Warszawa.
- Szysko-Bohusz A. 1989. *Pedagogika Holistyczna*. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Kraków.
- Znaniński F. 1973. *Socjologia Wychowania*. Warszawa, II.
- Zuchora K. 1980. *Wychowanie w kulturze fizycznej*. Warszawa.





## WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Redakcja Studiów Humanistycznych przyjmuje nieodpłatnie do publikacji prace o objętości do 20 stron maszynopisu (formatu A-4, 30 wierszy na stronie z zachowaniem 1,5 interlinii). Wraz z dwoma kopiami maszynopisu należy dostarczyć dyskietkę z tekstem.

Tematyka prac empirycznych i przeglądowych powinna dotyczyć humanistycznych aspektów sportu zarówno wyczynowego, jak również amatorskiego oraz rekreacji ruchowej.

Artykuł powinien zawierać bibliografię.

Do tekstu należy dołączyć streszczenie artykułu w języku angielskim (do 250 wyrazów) i 3–6 słów kluczowych.

Artykuł jest recenzowany. Recenzent nie zna nazwisk autorów i odwrotnie.

W zależności od oceny Redakcja podejmuje decyzję o przyjęciu artykułu do druku.

Przypisy (w tekście) powinny zawierać jedynie nazwisko autora i rok wydania pozycji, ewentualnie numer strony w przypadku cytowania.

Każdy autor otrzyma nieodpłatnie jeden egzemplarz zeszytu ze swoim artykułem.







