

1807 11 oras



STUDIA HUMANISTYCZNE

NR 7



KRAKÓW 2007



ISSN 1641-8573

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

STUDIA
HUMANISTYCZNE

NR 7



KRAKÓW 2007

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Redaktor Naczelny

prof. nz. dr hab. Ryszard Wasztyl

Z-ca Redaktora Naczelnego

dr Jan Blecharz

Kierownicy działów

filozofia kf – *dr hab. Maria Zowislo*

historia kf – *prof. nz. dr hab. Ryszard Wasztyl*

psychologia kf – *dr Jan Blecharz*

socjologia kf – *prof. nz. dr hab. Halina Sekula-Kwaśniewicz*

Sekretarz

dr Małgorzata Orlewicz-Musiał

Członkowie

prof. dr hab. Henryk Grabowski AWF KRAKÓW

prof. nz. dr hab. Jacek Gracz AWF POZNAŃ

prof. dr hab. Józef Lipiec UJ

prof. Artur Poczwardowski ST. LAURENCE UNIVERSITY NEW YORK

Sekretariat Redakcji

Jolanta Szalc-D'Onofrio

ADRES REDAKCJI:

al. Jana Pawła II 78, 31-571 Kraków

© Copyright by

University School of Physical Education,
Cracow, Poland

Projekt okładki: *Zdzisław J. Przybyło*

OPRACOWANIE DTP:

Dział Nauki i Wydawnictw AWF Kraków

DRUK: Sowa Sp. z o.o., ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

Akc. Nr 179 / D / 07 r. Czas



1807/11/05

SPIS TREŚCI

Janusz Zdebski, <i>Refleksje nad misją Uczelni</i>	5
Ryszard Wasztyl, <i>Trzy rocznice</i>	9
Kazimierz Toporowicz, Małgorzata Orlewicz-Musiał, <i>Zarys dziejów krakowskiej uczelni wychowania fizycznego</i>	15
Kazimierz Chojnacki, Teresa Jarmuła-Kliś, Luiza Litwin, Wacław Sro- kosz, <i>Pedagogiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli wycho- wania fizycznego do realizacji fizycznej edukacji</i>	37
Monika Kubianka, <i>Sport jako bezpieczna forma rozładowania agresji</i> .	63
Renata Śleboda, Michał Bronikowski, Adam Galas, Małgorzata Broni- kowska, <i>Sprawność fizyczna, jej samoocena oraz podejmowanie aktywności fizycznej przez uczniów gimnazjum</i>	77
Małgorzata Orlewicz-Musiał, <i>Działalność artystyczna Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Galicji</i>	99
Małgorzata Jacko, <i>Jan Paweł II wobec kultury fizycznej</i>	115

CONTENTS

Janusz Zdebski, <i>Reflections on the mission of the University School of Physical Education</i>	5
Ryszard Wasztyl, <i>Three anniversaries</i>	9
Kazimierz Toporowicz, Małgorzata Orlewicz-Musiał, <i>The outline history of the University School of Physical Education</i>	15
Kazimierz Chojnacki, Teresa Jarmuła-Kliś, Luiza Litwin, Waclaw Srokosz, <i>Pedagogical preparation of future teachers of physical education</i> .	37
Monika Kubianka, <i>Sport as a safe form of relieving aggression</i>	63
Renata Śleboda, Michał Bronikowski, Adam Galas, Małgorzata Bronikowska, <i>Physical fitness and physical activity and its self-evaluation in Polish youth</i>	77
Małgorzata Orlewicz-Musiał, <i>Polish Gymnastic Society "Sokół" – artistic forms of activity</i>	99
Małgorzata Jacko, <i>John Paul II and physical culture</i>	115

*Janusz Zdebski*

REFLEKSJE NAD MISJĄ UCZELNI

Nazwa naszej Uczelni, Akademia Wychowania Fizycznego, u wielu osób budzi skojarzenia ze sportem, i to zarówno ze względu na studiujących tu zawodników, jak również pracowników związanych obecnie lub przed laty ze sportem wyczynowym. Należy jednak pamiętać, iż Uczelnia nie jest klubem sportowym i bezpośrednio sportem się nie zajmuje. Przy Uczelni działa klub AZS AWF, który niezależnie od ścisłych z nią związków ma osobowość prawną i swoje władze.

Spróbujmy zatem określić niektóre płaszczyzny współdziałania Uczelni z wielkim wyczynem. Uczelniane laboratoria dostarczają materiałów do naukowych podstaw treningu sportowego, na przykład w zakresie fizjologii, biochemii, psychologii czy dietetyki. Sport jest przedmiotem badań historyków, socjologów i pedagogów. Uczelnia kształci również kadry instruktorów, którzy zajmują się szkoleniem sportowców. Naszą Uczelnię ukończyło wielu znanych trenerów różnych specjalności.

Związek Uczelni ze sportem kształtuje także posiadana baza. Warto sobie uświadomić, iż na terenie AWF znajduje się jedyny w naszym regionie, obecnie modernizowany, stadion lekkoatletyczny z wysoko cenionym przez sprinterów tartanem. Możliwość całorocznego treningu zapewnia lekkoatletom kryta bieżnia, również z dywanikiem tartanowym. W kompleksie hal gimnastycznych znajduje się ścianka wspinaczkowa i sale dla szermierzy, a obok nich – hala do gier zespołowych, hala tenisowa, otwarte boiska dla siatkówki plażowej i tor łuczniczy.

Należy jednak wyraźnie podkreślić, iż podstawowym działaniem Uczelni, a w szczególności Wydziału Wychowania Fizycznego, jest kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego. Wiąże się z tym misja upowszechniania w społeczeństwie nawyków aktywności ruchowej, kształtowania postaw prosumatycznych, sprzyjających zachowaniu zdrowia i sprawności fizycznej do późnej starości. Aktywność ruchowa ma być dla człowieka źródłem radości i zadowolenia, sposobem na zwalczanie stresu. Jest wiele do zrobienia w tym zakresie. Nie ma wątpliwości, iż jest to dla naszego społeczeństwa cel strategiczny.

Zgłębianie problematyki zdrowia ludzkiego zostało wpisane w program studiów na kierunku fizjoterapia, prowadzonych przez Wydział Rehabilitacji Ruchowej. Tym razem chodzi o przywrócenie człowiekowi sprawności fizycznej, aktywność ruchowa jest bowiem jednym z instrumentów leczniczego oddziaływania na człowieka. Niezwykle przydatne są, na przykład, zajęcia prowadzone na basenie. Środowisko wodne ułatwia wykonywanie pewnych ćwiczeń, sprzyja też większej ich efektywności. Korzystne rezultaty daje również wykorzystanie w rehabilitacji pozytywnego oddziaływania zwierząt, z czym mamy do czynienia np. w hipoterapii.

Ważnym instrumentem oddziaływania rehabilitacyjnego jest także sport. Wykorzystuje się go m.in. do rehabilitacji osób niedowidzących i niewidomych, głuchoniemych czy z porażeniami. Gra w koszykówkę – to dla osób poruszających się na wózkach źródło zadowolenia, okazja do kontaktów towarzyskich, a w konsekwencji – czynnik wspierający ich powrót do normalności. Studenci i absolwenci fizjoterapii biorą też czynny udział w organizacji Olimpiad Specjalnych dla dzieci oligofrenicznych. Wartością nadrzędną jest danie dzieciom radości, wzmocnienie ich poczucia własnej wartości, stworzenie okazji do kontaktów z osobami z innych środowisk.

Sądząc po ilości kandydatów, którzy każdego roku starają się na studia na kierunku turystyka i rekreacja, hasło „turystyka” powinno wielu mieszkańcom Krakowa kojarzyć się z naszą Uczelnią. Kierunek ten przygotowuje kadry do obsługi ruchu turystycznego, kształci również animatorów turystyki, których zadaniem jest popularyzacja aktywności turystycznej w społeczeństwie. Dla współczesnych społeczności europejskich turystyka stała się popularną formą spędzania wolnego czasu. Rośnie też zainteresowanie turystyką aktywną, związaną z wysiłkiem fizycznym w środowisku naturalnym. Należy zatem traktować turystykę jako jeden z instrumentów podnoszenia jakości życia ludzkiego. Aktywność turystyczna – a zwłaszcza jej kwalifikowane formy – stwarza człowiekowi okazję do aktywności fizycznej w środowisku przyrodniczym, do kontaktu z naturą. Racjonalnie uprawiana turystyka kwalifikowana może być źródłem odnowy, łagodząc skutki zmęczenia warunkami współczesnej cywilizacji.

Z tego krótkiego szkicu można wywnioskować, iż misją uczelni jest afirmacja zdrowia poprzez jego promowanie, ochronę i przywracanie utraconej sprawności fizycznej. Można również działalność uczelni rozpatrywać w kategoriach dążenia do podnoszenia jakości życia społeczeństwa, gdyż nie ulega wątpliwości, że racjonalna aktywność ruchowa nie tylko sprzyja zdrowiu, ale jest również źródłem zadowolenia i satysfakcji.

Ryszard Wasztyl

AWF Kraków

TRZY ROCZNICE

Tytułem wstępu

Rzeczą naturalną jest, że każdy jubileusz skłania do refleksji nad drogą przebytą przez Jubilata. Jeżeli zaś ten Jubilat jest już tak sędziwy, jak krakowska AWF, tym zasadniejszy wydaje się powrót do jego korzeni, do czasów, które go zrodziły¹.

Powodowany tym przekonaniem, postaram się zasygnalizować jedynie, gdzie i kiedy wprowadzono po raz pierwszy w polskiej uczelni zajęcia wychowania fizycznego dla studentów; przypomnieć dokonania na niwie tegoż wychowania profesora Henryka Jordana, a przede wszystkim omówić wybrane aspekty pierwszych lat działalności – Studium Wychowania Fizycznego UJ, które dało początek nader chlubnemu żywotowi naszej Akademii.

Zapomniani pionierzy

Dotychczas przyjmuje się, że ze zorganizowaną formą ruchu w polskim szkolnictwie wyższym spotykamy się po raz pierwszy w roku 1817, kiedy to władze rektorskie Uniwersytetu Jagiellońskiego wprowadziły do programu ogólnego nauczania ćwiczenia fizyczne dla studentów².

Podgląd ten jest z pewnością słuszny, ale w odniesieniu do uczelni znajdujących się w dzisiejszych granicach Polski. Wtedy jednak, czyli na początku XIX stulecia, polską uczelnią był również Uniwersytet Wileński. I to właśnie w nim, jako w pierwszym z polskich uniwersytetów, już jesienią 1807 roku wprowadzono „sztuki gimnastyczne” dla studentów!

¹ Tekst ten jest opracowaną do druku wersją wykładu, wygłoszonego przez autora podczas Inauguracji Jubileuszowego Roku Akademickiego 2007/8 w AWF Kraków, odbytej 4 października 2007 r.

² R. Wryk, *Akademycki Związek Sportowy 1908–1939*, Poznań 1990, s. 25. Zob. też: R. Wasztyl, *Wychowanie fizyczne i sport w Krakowie w latach 1773–1890*, AWF, Kraków 1993, s. 50–53.

Owo pionierskie przedsięwzięcie jakoś umknęło uwadze naszych historyków kultury fizycznej. Praktycznie nie pisze o nim także wybitny historyk Daniel Beauvois w swej świetnej monografii o wileńskim Uniwersytecie³. Dlatego uznałem za słuszne zasygnalizowanie tego, jakże istotnego dla dziejów polskiego wychowania fizycznego, działania podjętego w Wilnie równo dwieście lat temu!!!

Pamięci dra Jordana

Wprowadzenie zajęć z wychowania fizycznego na Uniwersytecie Wileńskim było właściwie wyłączną zasługą jego ówczesnego rektora, profesora Jana Śniadeckiego, uważającego, że *sztuki gimnastyczne [...] należą do pierwszych potrzeb edukacji młodzieży*⁴. Pogląd ten podzielało w XIX wieku wielu innych polskich naukowców. Pośród nich zaś, zasługujący na szczególną pamięć, profesor medycyny UJ, dr Henryk Jordan.

Dość częste wojaże po krajach europejskich pozwoliły mi zapoznać się z ich dorobkiem w zakresie kultury fizycznej, a zapewne także turystyki i krajoznawstwa. Potwierdza to fakt, że był on pomysłodawcą utworzenia Komisji dla Zachęcania Cudzoziemców do Zwiedzania Krakowa i Jego Okolic, powołanej przez Radę Miejską w styczniu 1889 roku. Największym jednak jego osiągnięciem było założenie w Krakowie własnym sumptem parku gier i zabaw dla młodzieży, który został otwarty w maju 1889 roku.

Bezpłatnymi zajęciami w parku byli objęci chłopcy i dziewczęta ze szkół ludowych i średnich, w tym pochodzenia żydowskiego, oraz młodzież rzemieślnicza, co stanowiło ważkie *novum* na ziemiach polskich. Zajęcia odbywały się w odpowiednio dobranych grupach, pod kierunkiem przodowników, których zadaniem było prowadzenie zabaw i gier zgodnie z planem, każdorazowo opracowywanym wcześniej, z reguły przy aktywnym udziale dra Jordana.

W swym parku dr Jordan realizował więc własny – oryginalny na gruncie polskim – system wychowawczy, u którego podstaw leżała nie tylko troska o poprawę stanu zdrowotnego i higienicznego młodzieży, ale również dbałość

³ D. Beauvois, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832. Uniwersytet Wileński*, t. I, Rzym – Lublin 1991, s. 225 i n. Na temat wychowania fizycznego w UW opublikujemy w przyszłości obszerniejszy artykuł.

⁴ Biblioteka Jagiellońska w Krakowie. Rkps 3157, *Jana Śniadeckiego, Astronoma Obserwatora i Rektora Uniwersytetu Wileńskiego w czasie jego urzędowania w rzeczach do Uniwersytetu i szkół należących korespondencja i pisma zaczęte 20.02.1807 r.*, gdzie we wszystkich datach zachowuje się styl Juliusza, t. I, s. 100.

o pełny rozwój jej osobowości. W dziedzinie wychowania fizycznego, stanowiącego zasadniczy element tego systemu, główną rolę pełniły gry i zabawy ruchowe oraz sporty uprawiane na wolnym powietrzu. Stąd też Park dra Jordana uznaje się między innymi za miejsce narodzin polskiej lekkoatletyki i piłki nożnej.

Nic zatem dziwnego, że sława Parku dra Jordana bardzo szybko przekroczyła granice grodu Kraka. Za jego przykładem zaczęły powstawać podobne placówki w innych miastach Galicji oraz na ziemiach pozostałych zaborów, jak choćby Ogrody Raua w Warszawie. Co więcej, krakowskim Parkiem dra Jordana, już po paru latach jego działalności, zainteresowały się również środowiska pedagogiczne innych nacji, w tym przede wszystkim Austriacy i Niemcy. Dla przykładu w maju 1890 roku jedna z wiedeńskich gazet zamieściła wręcz entuzjastyczny artykuł o nim. W konkluzji owego artykułu czytamy między innymi: *Jest to wzorowy park dla dzieci, z którego każde wielkie miasto mogłoby być dumne. Wiedeń ma powód zazdrościć Krakowowi tego prawdziwie humanitarnego dzieła, tej istotnie znakomitej instytucji dobroczynnej [...]. W ogóle jest to wzór znakomitego miejsca zabaw dla dzieci. Spełnia wszystko, czego taki zakład wymaga. Ten znakomity, niezrównany park dziecięcy znajduje się niestety nie w Wiedniu, jest to Park dra Jordana w Krakowie!*

W podobnej tonacji utrzymany jest artykuł, który ukazał się w połowie 1903 roku w „Schlesische Zeitung” z Wrocławia. Już na jego wstępie stwierdzono, że dzieło dra Jordana *jest niezwykle godne naśladowania [...], [bo] jako młodzieżowa placówka sportowa jest może jedyną tego rodzaju na kontynencie europejskim!*

Dzięki więc pionierskiemu działaniu i pedagogicznym koncepcjom dra Henryka Jordana, już na przełomie XIX i XX wieku mieliśmy w Krakowie okazały park gier i zabaw ruchowych, wyprzedzający podobne placówki za granicą. Przy czym również i dziś godzi się podkreślić, że tworząc to swoiste dzieło, dr Jordan mówił, iż: *Każdemu, który w przyszłość patrzy i pragnie, byśmy jako naród polski wśród burz wieków ostali się i żyli, musi zależeć na tym, byśmy fizycznie byli tężdzi... [bowiem] wielkość narodu zależy przede wszystkim od rozwoju fizycznego jego mieszkańców!*

Zajęcia w parku wymagały przygotowanej kadry nauczycieli wychowania fizycznego, których wtedy jednak nie kształcono na ziemiach polskich. Dlatego doświadczenia tej placówki, a także potrzeby galicyjskiego szkolnictwa średniego, skłoniły dra Jordana do wystąpienia z inicjatywą uruchomienia dla owej kadry specjalnych studiów uniwersyteckich. Jego usilne i konsekwentne działania w tym kierunku zakończyły się pełnym sukcesem. W październiku 1895 roku zostały otwarte w Uniwersytecie Jagiellońskim dwuletnie kursy dla nauczycieli wychowania fizycznego. Pierwszym kierownikiem tych kursów, które zapoczątkowały w naszym kraju kształcenie rzeczonych nauczycieli na

poziomie akademickim, był dr Jordan, pełniący tę funkcję do końca swego niezwykle owocnego życia. Zakończył on je zaś w 1907 roku, czyli sto lat temu⁵.

Początek dało Studium WF

Dzieło dra Jordana kontynuowali jego współpracownicy i wychowankowie, przy czym organizację akademickich kursów nauczycieli wychowania fizycznego przerwała pierwsza wojna światowa. Wkrótce jednak po jej zakończeniu, już w Odrodzonej Polsce, zaczęto w Uniwersytecie Jagiellońskim działania na rzecz ich wznowienia. Różnorakie przyczyny obiektywne sprawiły jednak, że dopiero 17 maja 1927 roku podjęto decyzję o powołaniu w tej Uczelni Studium Wychowania Fizycznego!

Rozpoczęcie zajęć na nim zaplanowano na 1 października tego roku, ale wcześniej – co zrozumiale – trzeba było „załatwić” wiele spraw organizacyjnych, a nade wszystko przeprowadzić rekrutację studentów...

Zgłosiło się 129 kandydatów, w tym 76 kobiet i 53 mężczyzn. Przyjęto 54 osoby, w tym 29 kobiet i 25 mężczyzn. Wskaźnik był więc podobny do dzisiejszego: ponad dwóch kandydatów na jedno miejsce. Druga Rzeczpospolita była państwem wielonarodowościowym. Odnotujmy zatem, że wśród przyjętych było: 48 osób narodowości polskiej, 4 ukraińskiej i 2 żydowskiej.

Jacy byli ci pierwsi studenci? W sprawozdaniu dyrekcji Studium za rok 1927/28 czytamy: *Jest rzeczą charakterystyczną, że ci, którzy zapisali się na Studium, uczynili to raczej z zamiłowania... Są to bowiem jednostki, które już niejednokrotnie od młodości jedynie tej dziedzinie się poświęcały i na tym polu pracowały. Świadczy o tym ich dość duże wyrobienie i przynależność do całego szeregu towarzyszt sportowych!*

Fizycznie też prezentowali się dobrze, choć podczas obozu narciarskiego, odbytego w styczniu 1928 roku w Zakopanem, „u studentek dało się odczuć słabe wyrobienie mięśniowe oraz słabość stawów nóg, zwłaszcza skokowego”!

Od początku pewne zastrzeżenia zgłaszano także do przygotowania teoretycznego studentów. W grudniu 1931 roku, wręcz oburzony dyrektor Zakładu Higieny UJ pisał już do dyrekcji Studium WF: *Podobnie jak i w ubiegłym roku, również i obecnie stwierdzam, że studenci WF nie są dostatecznie przygotowani z fizyki i chemii do słuchania wykładów higieny [...]. Na jakie w ogóle trud-*

⁵ Szerzej zob.: R. Wasztyl, *Henryk Jordan a europejskie koncepcje edukacji fizycznej*, [w:] J. Lipiec [red.], *Sport, olimpizm, wartości*, Kraków 1999, s. 11–16; R. Wasztyl, *Wychowanie fizyczne...*, op. cit., s. 188–192. W pracach tych znajdują się również odsyłacze źródłowe do przytoczonych cytatów.

ności napotykam w wykładach dowodzi fakt, że studenci nie wiedzą co to jest miareczkowanie!

Zrazu w Studium zajęcia prowadziło 6 profesorów i docentów UJ oraz 8 nauczycieli i instruktorów. W sumie tylko 14 osób, ale za to zajęć było aż nadto! Na całym pierwszym roku brylowała niewątpliwie anatomia: wykłady odbywały się codziennie, od poniedziałku do soboty, od 9 do 10 rano; ćwiczeń było tylko 8 godzin – razem 14 godzin zegarowych anatomii tygodniowo! Na drugim roku ulubienicą studentów była chyba fizjologia człowieka, na początek było jej tylko 10 godzin zegarowych wykładów tygodniowo!

Wbrew pozorom, studenci nie narzekali! Mało tego, czasem prosili o więcej zajęć! Dowód – proszę bardzo! Zapewne pod koniec roku akademickiego 1929/30 studenci Studium WF zorganizowali wiec, czyli jakbyśmy to dziś powiedzieli – naradę w sprawie funkcjonowania Studium. Wiec ten zakończył się, rzecz jasna, stosowną rezolucją, *nota bene* wyjątkowo wyważoną! Czytamy w niej: *Przy przygotowaniu się do egzaminu z anatomii spostrzegliśmy, jak mało mieliśmy demonstracji na zwłokach. Dlatego prosimy o zwiększenie ilości godzin pokazów anatomicznych, a dla pełnego Studium wprowadzenie sekcji anatomicznej przynajmniej z aparatu ruchowego...*

Dość długo Studium nie posiadało żadnych własnych obiektów. Kłopoty były nawet z pomieszczeniem na kancelarię i bibliotekę. Najprawdopodobniej pod koniec roku akademickiego 1929/30 studenci alarmowali: *Otwarcie biblioteki Studium i udostępnienie dla studentów jest palącą koniecznością. W roku bieżącym nie było godzin bibliotecznych, a nawet zaszedł wypadek, że jednemu ze słuchaczy odmówiono wypożyczenia książek, motywując, że może sobie je kupić!*

Wystąpienie studentów chyba pomogło, bo po wakacjach władze Studium piisały do Rektora UJ: *Mamy zaszczyt złożyć Jaśnie Wielmożnemu Panu Rektorowi najserdeczniejsze podziękowania za łaskawe odstąpienie jednego pokoju w Zakładzie Anatomii Opisowej na pomieszczenie kancelarii Studium [...] i przyległego korytarza na poczekalnię i pomieszczenie biblioteki, jak również za pozwolenie, ażeby Studium mieściło się w Zakładzie Anatomii Opisowej przez cały rok szkolny 1930/31.*

Z czasem jednak Studium krzepło. W czerwcu 1933 roku jego dyrektor pisał do władz UJ: *By spełnić choć częściowo dług wdzięczności wobec śp. prof. Henryka Jordana [...] Studium nasze, uzyskawszy ze strony Ministra Spraw Wojskowych lokal bezpłatny (8 pokoi, sala wykładowa imienia Henryka Jordana na 100 osób), uruchamia w nim obecnie dwie pracownie, a to stosowanej anatomii i fizjologii, by móc spełnić swe zadania jako naukowe Studium Uniwersyteckie⁶.*

⁶ Archiwum UJ. Dokumenty Studium Wychowania Fizycznego. SWF 7–10.

* * *

Druga wojna światowa przerwała coraz dynamiczniejszy rozwój Studium Wychowania Fizycznego UJ. Jednak jego przedwojenny dorobek był na tyle znaczący i trwały, że nie tylko reaktywowano je w powojennej Polsce, ale już w 1950 roku uczyniono zeń samodzielną Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego! Dalszy zaś rozwój tej Szkoły sprawił, że w 1972 roku nadano jej status Akademii Wychowania Fizycznego, świętującej dziś swój chlubny Jubileusz osiemdziesięciolecia!

Zatem AD MULTOS ANNOS, moja Akademio!!!

*Kazimierz Toporowicz,
Małgorzata Orlewicz-Musiał*

AWF Kraków

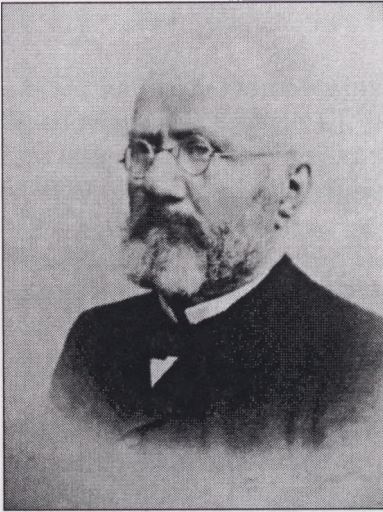
ZARYS DZIEJÓW KRAKOWSKIEJ UCZELNI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Streszczenie. Akademia Wychowania Fizycznego w 2007 roku obchodziła jubileusz osiemdziesięciolecia. Korzenie tej Uczelni sięgają wcześniejszych lat. Przedstawione zostały jej dzieje od utworzenia na Wszechnicy Jagiellońskiej 16 lutego 1893 r. Kursu Naukowego dla Kandydatów na Nauczycieli Gimnastyki, poprzez Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego aż do obecnej Akademii Wychowania Fizycznego. Artykuł przybliży całokształt działalności i postaci tworzące uczelnię na przestrzeni dziejów.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, kultura fizyczna, historia

Jubileusz osiemdziesięciolecia Krakowskiej Uczelni Wychowania Fizycznego, którego obchody, zgodnie ze stereotypowo przyjętym zwyczajem przypadły w 2007 roku, jest dobrą okazją do przypomnienia, choćby w dużym skrócie, najważniejszych wydarzeń w dziejach tej zasłużonej placówki naukowo-dydaktycznej. Na wstępie chcemy podkreślić, iż jubileusz osiemdziesięciolecia Uczelni związany jest z powołaniem jej do życia w Polsce niepodległej. W świetle dokumentów źródłowych i zapamiętywań historyków jest to uproszczenie, bowiem idea uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Krakowie oraz instytucja realizująca tę ideę w praktyce zrodziły się tu znacznie wcześniej. Pomijając nieudane próby wprowadzenia w 1868 roku wykładów i ćwiczeń z gimnastyki dla studentów Wydziałów: Lekarskiego i Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego przez Wenantego Piaseckiego, lekarza i nauczyciela gimnastyki, mamy tu na myśli utworzenie na Wszechnicy Jagiellońskiej 16 lutego 1893 roku Kursu Naukowego dla Kandydatów na Nauczycieli Gimnastyki w Szkołach Średnich i Seminariach Nauczycielskich oraz w rok później (1894) Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla absolwentów tychże kursów.

Warto podkreślić, iż odpowiednią uchwałę Senat UJ podjął na wniosek Rady Szkolnej Krajowej przy usilnych staraniach prof. Henryka Jordana,



Fot. 1. Henryk Jordan (1842–1907)

wspieranego przez grono postępowych profesorów Uniwersytetu (m.in. przez Napoleona Cybulskiego, Odon Bujwida, Emila Godlewskiego i innych) oraz działaczy „Sokoła” i prezydenta m. Krakowa.

Zarówno Kurs Naukowy, jak i Komisja Egzaminacyjna wzorowane były na analogicznych instytucjach, które powstały przy uniwersytetach w Wiedniu (1870) i Pradze (1878). Podstawę prawną do ich utworzenia dawało Rozporządzenie Ministra Oświecenia Publicznego z dnia 10 września 1870 roku. Dwuletni Kurs Naukowy i Komisja Egzaminacyjna były powiązane ściśle z Uniwersytetem. Kierownikami Kursu byli kolejno profesorowie: Henryk Jordan (1894–1907), Odon Bujwid (1907), Emil Godlewski (junior 1907–1914). Pierwszy

kurs rozpoczął się w roku akademickim 1895/1896. Do wybuchu wojny w 1914 roku odbyło się dziewięć pełnych dwuletnich cykli kształcenia, na których studiowało 204 słuchaczy.

Dalszy rozwój Kursu i jeszcze ściślejsze jego powiązanie z Uniwersytetem nastąpiło w 1913 roku, kiedy to utworzono Dwuletnie Studium Wychowania Fizycznego UJ, rozszerzono i unowocześniono plany studiów oraz wprowadzono wykłady z teorii wychowania fizycznego i ćwiczenia praktyczne z kilku dyscyplin dla ogółu studentów Uniwersytetu. Kurs Naukowy, a następnie Studium Wychowania Fizycznego UJ uznać należy za pionierskie instytucje akademickiego kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce. Co więcej, wprowadzenie wykładów z teorii wychowania fizycznego oraz ćwiczeń z gimnastyki, lekkiej atletyki, gier ruchowych i strzelania dla ogółu studentów Uniwersytetu stawia Wszechnicę Jagiellońską w czołówce uniwersytetów europejskich (wcześniej Gandawa 1908, Kopenhaga 1909). Kurs Naukowy, a następnie Studium WF UJ zapoczątkowało określony system kształcenia kadr kultury fizycznej w Polsce, nawiązujący do koncepcji przyjętych na uniwersytetach amerykańskich i w niektórych krajach europejskich. Trwałą spuścizną Kursu Naukowego i Studium WF był niewątpliwie uniwersytecki system kształcenia kadr w dziedzinie kultury fizycznej. Ten model kształcenia wprowadzono w okresie międzywojennym w Polsce na dwóch uniwersytetach: w Poznaniu i Krakowie.

Po zakończeniu I wojny światowej trudna sytuacja społeczno-gospodarcza i polityczna w kraju udaremniła usilne starania o reaktywowanie Studium WF.

Ogromne potrzeby kadrowe polskiego szkolnictwa zmusiły władze oświatowe do wprowadzenia doraźnych rozwiązań w kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego. Podobnie jak przy uniwersytetach w Warszawie, Poznaniu i Łwowie, utworzono również przy Uniwersytecie Jagiellońskim, Roczne Państwowe Kursy Wychowania Fizycznego. W Krakowie, głównie dzięki staraniom profesora Wydziału Lekarskiego UJ Stanisława Ciechanowskiego, gorącego orędownika reaktywowania przedwojennego Studium WF, zorganizowano trzy takie kursy.

Kierownikiem pierwszego z nich był sam Ciechanowski, pozostałych dwóch dr Zygmunt Wyrobek, wizytator wychowania fizycznego i wykładowca Studium Pedagogicznego UJ. Łącznie na trzech kursach kwalifikacje zdobyły 124 osoby.

Po rozwiązaniu Rocznych Państwowych Kursów WF w 1924 roku środowisko krakowskie ze zdwojoną energią przystąpiło do starań o utworzenie regularnych studiów wychowania fizycznego przy Uniwersytecie. Sprzyjało temu ministerialne rozporządzenie z 7 października 1924 roku, przewidujące kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego na studiach uniwersyteckich lub w autonomicznych instytutach WF.

Prof. S. Ciechanowski, nie ustając w swych staraniach na rzecz utworzenia Studium WF przy UJ, w licznych memorialach do Ministerstwa WRiOP i Senatu UJ pisał: *Potrzebę takiej katedry (chodzi o katedrę teorii wychowania fizycznego) jako ośrodka Studium Wychowania Fizycznego zbyteczne zdaje mi się uzasadniać, zwłaszcza gdy chodzi o katedrę tę w naszej Wszechnicy, w której profesorem był Henryk Jordan i w której aż do wybuchu wojny istniało w formie tzw. kursów dla nauczycieli gimnastyki – jedyne w Polsce Studium Wychowania Fizycznego dla słuchaczy Wydziału Filozoficznego.*

Jednakże, mimo przychylniej opinii Wydziału Lekarskiego i Senatu UJ, z uwagi na ogólne trudności gospodarcze kraju i brak jasnej polityki władz centralnych w tym względzie, sprawa utworzenia Studium WF natrafiała na przeszkody. W tej sytuacji prof. S. Ciechanowski doprowadził w październiku 1925 roku do utworzenia przy Uniwersytecie Komisji do Spraw Wychowania Fizycznego i Ćwiczeń Cieleśnych Młodzieży Akademickiej, na czele której stanął rektor Uniwersytetu. Jednym z głównych celów Komisji było utworzenie Studium WF przy Uniwersytecie. Opracowany przez Komisję projekt organizacyjny Studium WF wraz z wnioskiem o jego powołanie, poparty przez Radę Wydziału Lekarskiego, Senat Akademicki UJ w dniu 17 maja przyjął i jednogłośnie uchwalił. Zawierał on m.in. postanowienie: *1. Otwarcia z dniem 15 września 1927 r. Oddziału Wydziału Lekarskiego pod nazwą Studium Wychowania Fizycznego [...] 2. Uruchomienia w ramach organizowanego 3-letniego Studium Wychowania Fizycznego, uproszczonego studium dla pragnących obok innych przedmiotów studiować również wychowanie fizyczne, a nie mających zamiaru ubiegać się o stopień magistra wychowania fizycznego.*





Fot. 2. Studium WF UJ. Rocznik 1928. W środku Stanisław Ciechanowski

Źródło: album fotograficzny z lat 1927–1939 udostępniony przez A. Wójcickiego

W ten sposób kilkuletnie starania o reaktywowanie przedwojennego Studium WF przy UJ zostały pomyślnie zakończone, bowiem wniosek Senatu Uniwersytetu o zatwierdzenie Studium WF wysłany do Ministerstwa WRiOP został wkrótce zaakceptowany.

Tak więc na mocy tej decyzji powstało trzyletnie Studium Wychowania Fizycznego z prawem nadawania absolwentom niższego stopnia – magistra wychowania fizycznego. Powołana przez Senat Komisja Organizacyjna Studium WF w składzie: przewodniczący prof. Kazimierz Kostanecki, członkowie: prof. prof. Stanisław Ciechanowski, Witold Gądzikiewicz, Zygmunt Myślakowski, Walery Goetel, Ernest Maydell i in., w bardzo krótkim czasie opracowała całokształt zagadnień organizacyjnych i przekazała dalsze czynności Stałej Komisji Studium WF UJ, złożonej z profesorów i docentów Uniwersytetu oraz delegatów Wydziałów: Filozoficznego i Lekarskiego. Komisja Stała Studium kierowała całokształtem spraw związanych z jego działalnością i rozwojem. Jej obradom przewodniczył dyrektor Studium lub jego zastępca, których wybierano corocznie spośród członków Komisji. Funkcje te w okresie istnienia Studium sprawowali następujący profesorowie i wicedyrektorzy: dyrektorzy – prof. Witold Gądzikiewicz (1927–1929), prof. Ernest Maydell (1929–1930), prof. Tadeusz Rogalski (1930–1939), prof. Bożydar Szabunie-



Fot. 3. Studentki Studium WF UJ podczas zajęć z pływania na basenie YMCA w Krakowie (B.d.w.)

Źródło: album fotograficzny z lat 1927–1939, op. cit.

wicz (1945–1950); zastępcy dyrektora: prof. Jerzy Kaulbersz (1927–1939), dr Józef Figna (1945–1949), dr Jan Bugajski (1949–1950).

W latach 1927–1949 Studium działało przy Wydziale Lekarskim UJ i rozwijało się w bardzo trudnych warunkach. Brak etatów, katedr i zakładów naukowych, elementarnych urzędzeń, pomieszczeń i obiektów sportowych był poważną przeszkodą w rozwoju Studium. Dzięki subwencjom PUWFIPW można było opłacić wykładowców i instruktorów oraz wynajmować niezbędne obiekty i pomieszczenia (np. salę „Sokoła” i pływalnię YMCA).

Mimo tych trudności Studium mogło odnotować osiągnięcia. Zaliczyć do nich należy: utworzenie w 1935 roku Katedry Wychowania Fizycznego i Anatomii Stosowanej (później Anatomii Klinicznej) z Zakładem, zbudowanie stadionu w 1938 roku oraz ukończenie w stanie surowym hali, sali gimnastycznej i pomieszczeń administracyjnych przy ul. Grzegórzeckiej 24a, osiągnięcie wysokiego poziomu naukowo-dydaktycznego kształcenia, zwłaszcza w zakresie teoretycznego i metodyczno-pedagogicznego przygotowania słuchaczy, wreszcie wypromowanie w latach 1927–1950, 627 absolwentów – nauczycieli wychowania fizycznego, spośród których ponad 90% uzyskało stopień magistra wychowania fizycznego. Znakomita ich większość pracowała

w szkolnictwie, gdzie zyskali wysoką ocenę pod względem zawodowego i pedagogicznego przygotowania.

Jeśli idzie o strukturę studiów to istniał trzyletni kurs – jako zasadniczy, oraz dwuletni kurs „uproszczony” – traktowany jako studia dodatkowe, obok innego głównego kierunku. Forma studiów uproszczonych była przejściowa i istniała tylko dwa lata.

Plan studiów trzyletnich obejmował trzy bloki przedmiotowe: przedmioty przyrodniczo-medyczne – realizowane w ramach Wydziału Lekarskiego, przedmioty pedagogiczno-psychologiczne – wykładane przez profesorów Wydziału Filozoficznego oraz przedmioty zawodowe, z teorii i praktyki wychowania fizycznego i sportu wraz z obozami letnimi i zimo-



Fot. 4. Obóz narciarski w Zakopanem (rok ?). Grupa narciarek prowadzona przez H. Kubalską

Źródło: album fotograficzny z lat 1927–1939, op. cit.



Fot. 5. Zajęcia praktyczne w 1928 roku

Źródło: album fotograficzny z lat 1927–1939, op. cit.

wymi. Łączny wymiar czasowy zajęć oprócz obozów wynosił 3140 godzin. Z tego 2050 godzin przypadało na wykłady i ćwiczenia z nauk przyrodniczych i pedagogiczno-psychologicznych (na te ostatnie przypadało zaledwie ok. 250 godzin) i 1090 godzin na wykłady i ćwiczenia z zakresu wychowania fizycznego i sportu (czyli tzw. „przedmioty praktyczne”). W procesie kształcenia kładziono zatem główny nacisk na zagadnienia teoretyczne, które obejmowały około 70% wszystkich godzin, wyjąwszy zajęcia obozowe.

Absolwenci trzyletniego Studium WF mogli ubiegać się o stopień magistra wychowania fizycznego, a po odbyciu praktyki i złożeniu państwowego egzaminu nauczycielskiego otrzymywali uprawnienia do nauczania w szkołach średnich i seminariach nauczycielskich wychowania fizycznego i higieny – jako przedmiotów głównych, a także somatologii – jako przedmiotu pobocznego. Ponadto, jeśli złożyli dodatkowe egzaminy z biologii lub tzw. „nauk filozoficznych”, uzyskiwali również prawo do nauczania tych przedmiotów jako pobocznych. Natomiast wspomniane trudności lokalowe, brak własnych katedr, zakładów i laboratoriów oraz etatów – nie sprzyjały rozwojowi badań naukowych, nie mogło wytworzyć się bowiem silniejsze środowisko naukowe bezpośrednio związane z problematyką wychowania fizycznego.

Działalność naukowa ograniczała się w zasadzie do prowadzenia prac magisterskich i publikacji o charakterze raczej metodycznym. Uprawiano



Fot. 6. Studium WF UJ. Rocznik 1928. W środku Zygmunt Wyrobek

Źródło: album fotograficzny z lat 1927–1939, op. cit.

ją w ramach Sekcji Naukowej Koła Studentów Wychowania Fizycznego UJ oraz Sekcji Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej Krakowskiego Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. W pracach badawczych wyróżnić można: problematykę poświęconą tradycyjnym grom i zabawom ruchowym, ćwiczeniom i sportom kobiecym oraz dydaktyczno-metodycznym aspektem ćwiczeń stosowanych. Zarówno wysokie kwalifikacje naukowe oraz pedagogiczne grona wykładowców, jak i dominacja w planie studiów przedmiotów teoretycznych sprawiły, że poziom naukowy i dydaktyczny Krakowskiego Studium WF był bardzo wysoki. Wysoki był również poziom umiejętności metodyczno-pedagogicznych i osobistego usprawnienia absolwentów.

Wybuch II wojny światowej i okupacja hitlerowska spowodowały znaczne straty osobowe i materialne Studium. Zginęli śmiercią bohaterską lub męczeńską m.in. wykładowcy: mgr Otto Christof w kampanii wrześniowej, mgr Marian Lubaczewski rozstrzelany w Krzesławicach, profesorowie: Kazimierz Kostanecki i Zygmunt Szantroch w obozach koncentracyjnych i wielu innych. Wielu absolwentów i wykładowców podjęło walkę z najeźdźcą walcząc w zbrojnym podziemiu lub armii polskiej na Zachodzie i Wschodzie. Niemcy zdewastowali obiekty Studium przy ul. Grzegórzeckiej 24a (urządząc w budynkach hali fabrykę margaryny) i zlikwidowali znaczną część majątku ruchomego. Część dokumentów, książek i aparatury zdołali uratować z narażeniem życia byli pracownicy Studium, z drem Franciszkiem Klapkowskim na czele.

Mimo ogromnych strat i powojennych trudności, niemal natychmiast po ustąpieniu frontu grono pracowników i byłych absolwentów Studium przystąpiło do jego organizacji. Byli wśród nich m.in.: dr Józef Figna, mgr Zygmunt Jesionka, dr Jan Bugajski, dr Halina Kubalska, mgr Cecylia Szlenkowska, dr Zofia Wälczyńska, dr Emil Dudziński (wcześniej Dudek) i inni. Już 8 marca 1945 roku odbyło się pierwsze posiedzenie Komisji Studium WF; w marcu tegoż roku rozpoczął się pierwszy powojenny rok akademicki. Były to niezwykle trudne lata w działalności Studium. Tylko bezgraniczne oddanie i ofiarność studentów oraz pracowników sprawiły, iż nieprzerwanie kontynuowano wykłady i ćwiczenia. Zdołano ponadto doprowadzić do stanu używalności obiekty Studium przy ul. Grzegórzeckiej 24a oraz częściowo ustabilizować kadrę dydaktyczną przez zatrudnienie pięciu pracowników działu praktycznego na etatach.

Nowa społeczno-polityczna rzeczywistość po II wojnie światowej pociągnęła za sobą ogólne przeobrażenia w kraju. Znalazło to wyraz także w reformie szkolnictwa wyższego. Na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 1 stycznia 1950 roku Wydział Lekarski został wydzielony z UJ i przekształcony w Akademię Medyczną. W ten sposób Studium WF, związane z Wydziałem Lekarskim, zostało oddzielone od Uniwersytetu. Kolejnym Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 21 lipca 1950 roku Studium WF zostało wyodręb-

nione z Akademii Medycznej i przekształcone w Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego – autonomiczną uczelnię wyższą podległą Głównemu Komitetowi Kultury Fizycznej. Był to bez wątpienia krok naprzód w rozwoju kształcenia kadr kultury fizycznej w Polsce, stwarzający ponadto perspektywy rozwoju Uczelni, która od tego momentu, aż do chwili obecnej, rozwija się wszechstronnie.

Na czele nowo utworzonej WSWF stanęła jako jej rektor wówczas doc. dr Eugenia Stołyhwo (antropolog) i jako dziekan doc. dr med. Bożydar Szabuniewicz (fizjolog). W chwili powstania Uczelnia miała zaledwie 15 etatów, w tym 9 pracowników naukowo-dydaktycznych, oraz 19 pracowników kontraktowych. W następnych latach następował systematyczny proces etatyzacji i zmian strukturalnych oraz programowych.

W 1952 roku utworzono Studium Wojskowe, a w 1953 nadano Uczelni statut. W 1954 roku utworzono Wydział Wychowania Fizycznego i powołano 8 katedr oraz 15 zakładów naukowych. W tymże roku wprowadzono czteroletnie jednolite studia magisterskie wychowania fizycznego, zwiększając wymiar godzin na rzecz nauk społeczno-pedagogicznych i przedmiotów praktyczno-zawodowych.

Utworzono również Studium Biologiczne – umożliwiające zdobycie absolwentom dodatkowych kwalifikacji nauczycielskich – oraz zorganizowano specjalizacje trenersko-instruktorskie w głównych dyscyplinach sportowych i w zakresie gimnastyki leczniczej. W 1958 roku powołano Senat Akademicki oraz dokonano dalszych zmian strukturalnych. Szczególnie ważne były nowe katedry, tj. Katedra Rehabilitacji Leczniczej i Katedra Turystyki, bowiem



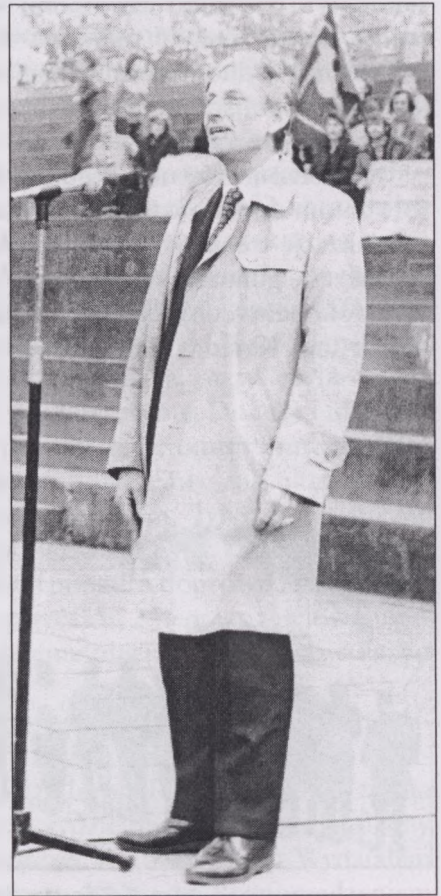
Fot. 7. Zdjęcia z obozu narciarskiego w Tatrach

Źródło: album fotograficzny z 1951 r. udostępniony przez K. Orlewicza

stały się one zalążkiem nowych kierunków studiów, a następnie wydziałów. Utworzono też Zakład Pomocy Naukowych i Dydaktycznych, Zakład Opieki Lekarskiej dla studentów oraz wprowadzono pięcioletnie studia zaoczne dla pracujących z punktami konsultacyjnymi najpierw w Katowicach, a następnie w Kielcach, Rzeszowie i Nowym Sączu. Po kilkuletniej działalności punkty te sukcesywnie likwidowano. Mimo wielu pozytywnych zmian, na drodze do dalszego rozwoju Uczelni stały przede wszystkim: brak własnej kadry naukowej i nader trudne warunki lokalowo-bazowe (przez lata działalność Uczelni prowadzona była w 11 punktach miasta, przeważnie w wynajmowanych obiektach).

Rozwój kadry naukowej początkowo realizowano w ramach Koła Naukowego, poprzez dodatkowe studia oraz staże naukowe tzw. „praktyków” w zakładach teoretycznych. Przełomowe znaczenie miało dopiero przyznanie uprawnień do nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego z zakresu nauk wychowania fizycznego (obecnie kultury fizycznej) AWF w Warszawie (1958 i 1966), a później także Uczelni Krakowskiej (1970 i 1987). Dzięki tym uprawnieniom nastąpił znaczny rozwój ilościowy i jakościowy własnej kadry naukowo-dydaktycznej.

Dzięki nieustrudzonym staraniom władz Uczelni, przychylności władz lokalnych i centralnych oraz wysiłkowi całego środowiska w 1972 roku rozpoczęto budowę nowej Uczelni na terenie Parku Kultury i Wypoczynku pomiędzy Krakowem i Nową Hutą. Nieustanna troska kolejnych władz Uczelni, a zwłaszcza rektorów, sprawiła, że mimo piętrzących się trudności (finansowych, przerobowych, przeobrażeń ustrojowych itp.) zdołano zbudować to, co widać gołym okiem. Proces inwestycyjny trwa zresztą nieprzerwanie do dziś. W latach osiemdziesiątych XX w. oddano do użytku pozyskaną w stanie surowym krytą pływalnię przy ul. Rogozińskiego, w 1998 roku Zespół Sal Gimnastycznych, w 2001 roku tunel podziemny

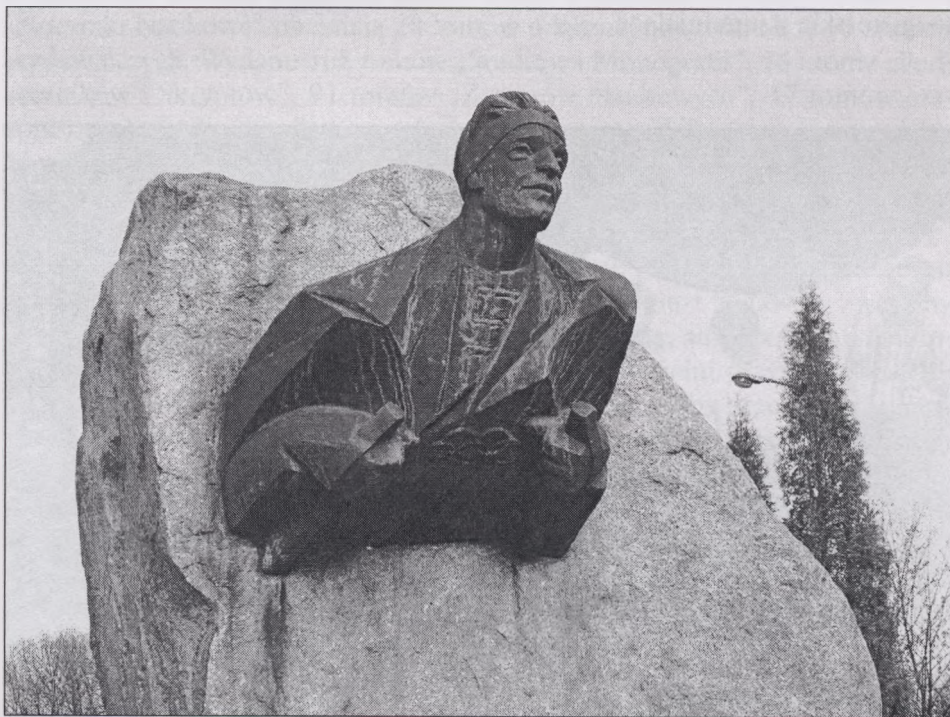


Fot. 8. Rektor Stanisław Panek

z bieżnią tartanową i zapleczem treningowym głównego stadionu, w 2002 roku Zespół Dydaktyczno-Naukowy tzw. II Wydziału, w 2007 roku halę tenisową z boiskiem do squasha oraz rozpoczęto przebudowę stadionu lekkoatletycznego. Poza tym dużym nakładem sił i środków zbudowano Ośrodek Sportów Wodnych w Załężu nad jeziorem Rożnowskim, przeprowadzono kapitalny remont stadionu lekkoatletycznego oraz skomputeryzowano Uczelnię i wyposażono ją w sieć internetową. Zarówno uzyskanie praw akademickich i związany z tym rozwój własnej kadry naukowej, jak i budowa nowej Uczelni, stworzyły trwałe podstawy dla dalszego jej rozwoju.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych dokonano również licznych zmian w organizacji i toku studiów. W 1972 roku wprowadzono zmianę nazwy Uczelni na Akademia Wychowania Fizycznego, nadając jej wkrótce potem imię Bronisława Czecha.

Jednolite czteroletnie studia magisterskie zastąpiono ogólnie studiami dwustopniowymi (trzyletnie zawodowe i dwuletnie magisterskie), sprofilowanymi w pięciu kierunkach kształcenia: wychowania fizycznego, sportowym, rehabilitacji ruchowej, rekreacji ruchowej oraz obsługi ruchu turystycznego.



Fot. 9. Popiersie Bronisława Czecha, patrona krakowskiej AWF (fot. aut.)

System ten okazał się nietrafny i po kilku latach powrócono do jednolitych studiów magisterskich. Wprowadzono również dwuletnie zaoczne studia podyplomowe w zakresie różnych specjalności i dyscyplin sportowych. Elementem wspomnianej reformy było także wprowadzenie – w miejsce 11 katedr i 17 zakładów – 5 instytutów przedmiotowo-kierunkowych z 24 zakładami i zespołami dydaktycznymi. Po kilku latach powrócono jednak do struktury katedralno-zakładowej, pozostawiając także niektóre instytuty. Do ważniejszych wydarzeń zaliczyć należy utworzenie w 1976 roku drugiego wydziału pod nazwą Wydział Turystyki i Rekreacji z dwoma kierunkami kształcenia: rekreacją ruchową oraz organizacją i obsługą ruchu turystycznego. Oba kierunki realizowano w trybie studiów dziennych i zaocznych. W 1991 roku z uwagi na mały potencjał kadrowy wydział ten zlikwidowano, pozostawiając Instytut i oba kierunki kształcenia. W latach dziewięćdziesiątych okres transformacji ustrojowej kraju, wzrastająca konkurencja w zakresie usług edukacyjnych, relatywnie zmniejszające się dotacje budżetowe dla szkół wyższych oraz zwiększająca się liczba kandydatów na studia wymusiły komercyjne podejście do problemu kształcenia. W związku z tym wprowadzono „studia wieczorowe” (rehabilitacja i turystyka), częściowo odpłatne. Zasada ta obejmuje również studia zaoczne, studia doktoranckie i studia magisterskie uzupełniające.



Fot. 10. Obóz letni w Załężu (fotografia udostępniona przez W. Stawiarskiego)

Na przestrzeni lat 1927–2007 wykształcono w Uczelni na różnych kierunkach i rodzajach studiów z górą 20 tysięcy absolwentów (nie licząc absolwentów studiów podyplomowych!). Przeważająca większość, czyli ok. 60%, wykształciła się na kierunku wychowanie fizyczne. Ponadto kilka tysięcy osób ukończyło zaocznie studia podyplomowe o różnych specjalnościach. Są to głównie trenerzy i instruktorzy sportowi, specjaliści rehabilitacji, rekreacji i turystyki oraz absolwenci kierunku wychowanie fizyczne, którzy uzyskali dodatkowo tytuły trenerów lub instruktorów sportu w kilkunastu dyscyplinach. Wśród absolwentów było i jest wielu wybitnych trenerów oraz znanych sportowców olimpijczyków, m.in. trenerzy: Emil Dudziński, Władysław Stawiarski, Edward Surdyka, Stanisław Adamczyk, Jan Mikułowski, Stanisław Majorek, Ryszard Stasik, Szymon Krasicki, Andrzej Kozak, Edward Budny, Jacek Chojnowski, Apoloniusz Tajner, Lech Salomonowicz, Zbigniew Miązek i wielu in. Nie sposób tu wymienić nazwisk około osiemdziesięciu olimpijczyków-studentów naszej Uczelni.

W kilkudziesięciu ostatnich latach dokonywał się również ogromny postęp naukowy Uczelni, czego potwierdzeniem może być rozwój badań naukowych oraz wydawnictw, a także rozwój kadry naukowo-dydaktycznej oraz kontaktów i współpracy Uczelni z różnymi placówkami. Wydawane w latach 1962–1991 „Roczniki Naukowe” obejmują 28 tomów o łącznej objętości ok. 730 arkuszy wydawniczych. Wydano 108 tomów „Studiów i Monografii”, 163 tomy „Podręczników i Skryptów”, 91 tomów „Zeszytów Naukowych”, 17 tomów czasopisma „Folia Turistica”, 40 tomów „Antropomotoryki” i 6 tomów „Studiów Humanistycznych”. Prócz tego szereg publikacji ukazało się w wydawnictwach ogólnokrajowych i zagranicznych. Wydano też kilkaset tytułów wydawnictw informacyjno-dokumentacyjnych (biuletyny, informatory, sprawozdania itp.).

Jeśli idzie o prace naukowo-badawcze, to w początkowym okresie po usamodzielnieniu się Uczelni w 1950 roku, główny nurt badawczy związany był z naukami przyrodniczymi, a zwłaszcza z biologią, antropologią i fizjologią. Szczególna rola, jaka w naukowym rozwoju Uczelni przypadła biologii i antropologii, polegała na zainteresowaniu znacznej grupy pracowników problematyką badawczą i przekazaniu im podstaw metodologicznych właściwych tym naukom. Toteż problematyka biologicznych i społecznych uwarunkowań rozwoju fizycznego oraz sprawności ruchowej dzieci i młodzieży w różnym wieku dominowała przez wiele lat. W tym nurcie prowadzi się również od lat badania w zakresie tendencji przemian międzypokoleniowych oraz zgłębia problematykę genetycznych i środowiskowych uwarunkowań właściwości somatycznych i funkcjonalnych człowieka. Na kanwie tych nurtów badawczych rozwinęła się także nowa dyscyplina – antropomotoryka, która ma szereg osiągnięć w badaniach nad uwarunkowaniami i procesami rozwoju motoryki w wychowaniu fizycznym i sporcie.

Osiągnięcia badawcze w tych naukach sprawiły, iż przyjęło się mówić o Krakowskiej Szkole Antropologii, a także Antropomotoryki. Badania fizjologiczne nad funkcjami i wydolnością organizmu ludzkiego obejmowały skomplikowaną i nowoczesną problematykę badawczą. Dotyczyła ona m.in. rozwojowych i środowiskowych oraz genetycznych uwarunkowań fizjologiczno-biochemicznych przemian ustrojowych w wysiłkach fizycznych o różnej intensywności, jak również oceny wydolności sportowców i jej przydatności w sterowaniu treningiem. Szczególną rolę odgrywają badania dotyczące termodynamiki, przemiany gazowej i fizjologii mięśni. Także i w tej dyscyplinie mówi się o Krakowskiej Szkole Fizjologii Sportu. Do ważnych badań należały prace nad oceną efektywności postępowania rehabilitacyjnego w głównych działach klinicznych, a także badania nad problemem kinezyprofilaktyki u dzieci i młodzieży oraz u osób w wieku produkcyjnym i podeszłym. Ważne były badania dotyczące rehabilitacji leczniczej kręgosłupa. Osobne miejsce zajmowały badania nad urazowością w sporcie i metodami zapobiegania im oraz nad efektywnością procesów odnowy biologicznej w skrajnych wysiłkach. Prowadzono również badania bakteriologiczne obiektów i urządzeń sportowych oraz miejscowości turystyczno-wypoczynkowych; badania obejmowały również problemy biometeorologiczne w sporcie. Szczególną rolę dla praktyki sportowej odgrywały badania nad selekcją i naborem w sporcie wysoko kwalifikowanym oraz zależnością wyników sportowych od zróżnicowanych cech i czynników.

Istotne znaczenie dla wychowania fizycznego i sportu mają prowadzone od kilkunastu lat badania psychologiczne. Zmierzą one do określenia metod diagnozy psychologicznej oraz skonstruowania optymalnego modelu współpracy psychologa z praktykami sportu kwalifikowanego. Dobre rezultaty osiągnięto również w badaniach nad rozwojem psychomotorycznym dzieci. W nurcie badań z zakresu teorii wychowania fizycznego znajdował się problem kształcenia kadr naukowych. Badania miały zasięg międzynarodowy i koordynowali je nasi profesorowie.

Poczesne miejsce zajmują także badania socjologiczne i filozoficzne nad mechanizmami i właściwościami współczesnego sportu, zwłaszcza olimpijskiego. Szczególnie interesujące są wyniki dotyczące badań nad losami polskich olimpijczyków, filozoficzną wieloaspektową, szczególnie aksjologiczną, refleksją nad nowożytnym ruchem olimpijskim. Natomiast badania pedagogiczne zmierzały do wykazania znaczenia różnych obszarów kultury fizycznej, traktowanej jako skuteczny instrument w procesie wychowania człowieka i zagospodarowania jego czasu wolnego. Badano również funkcje wychowawcze klubu sportowego, znaczenie stosunków międzyosobniczych w zespołowych grach sportowych oraz współzależność pomiędzy wynikami w nauce a sprawnością fizyczną młodzieży. Ponadto w humanistycznym nurcie

badawczym znalazły się prace dotyczące roli czynnika społecznego w rozwoju polskiej kultury fizycznej XIX i XX wieku. Prowadzono również badania biograficzne i źródłoznawcze oraz dotyczące instytucji kultury fizycznej w Polsce we wspomnianym okresie. Badano też związki kultury fizycznej z medycyną i turystyką, problematykę wychowania fizycznego i sportu na terenie Galicji i niepodległościowe aspekty kultury fizycznej. Ten niezwykle pobieżny przegląd dorobku naukowego uzupełniają badania w zakresie turystyki i rekreacji ruchowej. Zmierały one do kompleksowego określenia modelu programowo-organizacyjnego rekreacji ruchowej z uwzględnieniem zróżnicowanych form i środowisk społeczno-zawodowych. Badania w dziedzinie turystyki zmierały do określenia czynników determinujących rozwój turystyki i wypoczynku. Badano też rolę systemów organizacji i zarządzania turystyką jako czynnika rozwoju społeczno-gospodarczego kraju.

Ponadto liczne badania kompleksowe i ekspertyzy wykonywano na zlecenie różnych instytucji i przedsiębiorstw. Jedynie tytułem przykładu wymienić można eksperyment naukowy w narciarstwie zwany „Próba Limanowską”, przeprowadzony na zlecenie Ministerstwa Oświaty, opracowanie koncepcji programowo-organizacyjnych w zakresie rekreacji ruchowej i rehabilitacji leczniczej na zlecenie Kombinatu Huta Stalowa Wola, Huty Aluminium w Skawinie, Instytutu Metali Nieżelaznych w Gliwicach, opracowanie modelu narciarskiej szkoły mistrzostwa sportowego na zlecenie Kuratorium OIW w Krośnie i Nowym Sączu i wiele innych, na zlecenie i przy współpracy „Pol-sportu” w Bielsku Białej, Wydziału Nauk Rolnych i Leśnych PAN, Politechniki Krakowskiej, Akademii Medycznej w Krakowie, Centralnego Laboratorium Przemysłu Obuwniczego w Krakowie, Ośrodka Badawczo-Rozwojowego Przemysłu Budowy Urządzeń Chłodniczych CEBEA w Krakowie i wielu innych. W większości były to badania kompleksowe, w które zaangażowani byli pracownicy różnych dyscyplin naukowych.

Wyrazem rozwoju naukowego w ostatnich latach jest wielkość środków uzyskiwanych z Komitetu Badań Naukowych w ramach tzw. grantów. Ze zgłoszonych przez pracowników Uczelni grantów, 8 jest pomyślnie zakończonych, pozostałe są w trakcie realizacji lub oczekują na zatwierdzenie. Wartość dotychczas wykonanych prac wynosi około 1,5 miliona złotych. Granty realizowane są głównie z: fizjologii, rehabilitacji leczniczej, medycyny sportu, lekkoatletyki. Względnie szeroki jest również zakres prac badawczych zleconych przez Polskie Związki Sportowe: Narciarski, Łyżwiarstwa Figurowego, Snowboardu, PZS Niepełnosprawnych „START”, Stowarzyszenie Narciarstwa Alpejskiego „SKI TEAM”, KS „Cracovia” i inne. Największy udział w tych badaniach mają: fizjologia, psychologia, antropomotoryka, biomechanika, teoria i metodyka pływania i sporty zimowe. Trzecią formą jest program badań własnych, finansowany dość skromnie ze środków Uczelni. Dotyczy

on głównie prac dysercacyjnych, ale również innych – uwzględniając w miarę możliwości zainteresowania szerokiego grona pracowników.

O rozwoju Uczelni świadczy również uzyskanie pokaźnej liczby stopni i tytułów naukowych przez pracowników naszej Akademii do 2007 roku. Ogółem w Uczelni wypromowano 343 doktorów nauk kultury fizycznej, 35 doktorów habilitowanych (w tym 25 pracowników naszej Uczelni) oraz 21 osób (w tym 13 pracowników naszej Uczelni) otrzymało tytuł profesora nauk kultury fizycznej¹. Ponadto w ostatnich latach nasza Akademia nadała 5 tytułów doktora „honoris causa” wybitnym uczonym, profesorom: Maciejowi Demelowi – teoretykowi wychowania fizycznego (1993), Stanisławowi Pan-kowi – antropologowi i wieloletniemu zasłużonemu rektorowi naszej Uczelni (1996), Robertowi Malinie – antropologowi (2001), Ryszardowi Przewędzie – teoretykowi wychowania fizycznego (2001), Krzysztofowi Przeclawskiemu – socjologowi (2005). Wyrazem rozwoju naukowego była – lub jest nadal kontynuowana – współpraca naukowa Uczelni z uniwersytetami: w Kuopio (Finlandia), Kopenhadze, Amsterdamie, Niszu, Orleanie, Bradze (Portugalia), Ołomuńcu oraz instytutami Kultury Fizycznej w Moskwie, Kijowie, Lwowie, z Akademią Fizjoterapii w Groningen, Wyższą Szkołą Fizjoterapii w Utrechcie. Ostatnio nawiązano kontakty z uniwersytetami w Lublanie, Newcastle, Monachium i Kolonii.

W latach 1950–2007 uczelnią kierowali konkretni ludzie i określone gremia kierownicze. Z uwagi na rozmiary pracy przypominamy jedynie nazwiska rektorów:

- 1950–1955 prof. dr Eugenia Stołyhwo
- 1955–1959 doc. dr Artur Jurand
- 1956–1959 p.o. rektora, prorektor dr Ludomir Mazurek
- 1959–1965 prof. dr Bronisław Jasicki
- 1965–1968 prof. dr med. Stanisław Grochmal
- 1968–1978 prof. dr hab. Stanisław Panek
- 1978–1981 prof. dr hab. Kazimierz Toporowicz
- 1981–1987 prof. dr hab. Adam Klimek
- 1987–1993 prof. dr hab. Jan Szopa
- 1993–1999 prof. dr hab. Janusz Zdebski
- 1999–2005 prof. dr hab. Marian Bukowiec
- 2005–... prof. dr hab. Janusz Zdebski

Dziś Akademia jest dwuwydziałową uczelnią wyższą o pełnych prawach akademickich, która ma ustabilizowaną kadrę naukową, nowoczesną bazę

¹ Dane z grudnia 2007 roku uzyskane w Dziale Nauki.

materialną i dobre perspektywy dalszego rozwoju. Na dwóch wydziałach działają następujące jednostki:

Wydział Wychowania Fizycznego z Instytutem Nauk Humanistycznych, Instytutem Turystyki i Rekreacji, Instytutem Fizjologii Człowieka, Katedrą Antropologii, Katedrą Antropomotoryki, Katedrą Teorii i Metodyki Gier Sportowych i Rekreacyjnych, Katedrą Teorii i Metodyki Lekkiej Atletyki, Katedrą Teorii i Metodyki Sportów Indywidualnych, Katedrą Teorii i Metodyki Sportów Zimowych z Pracownią Naukowo-Techniczną, Katedrą Teorii i Metodyki Sportu, Katedrą Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego, Studium Języków Obcych i Studium Doktoranckim.

Wydział Rehabilitacji Ruchowej z Katedrą Rehabilitacji Klinicznej (Zakład Rehabilitacji w Chorobach Wewnętrznych, Zakład Rehabilitacji w Ortopedii, Zakład Rehabilitacji w Traumatologii, Zakład Rehabilitacji w Reumatologii i Geriatrii, Zakład Rehabilitacji w Chorobach Wieku Rozwojowego, Zakład Rehabilitacji w Neurologii i Psychiatrii), Katedrą Fizjologii i Biochemii, Katedrą Fizjoterapii (Zakład Kinezyterapii, Zakład Fizykoterapii, Zakład Anatomii), Katedrą Społecznych Podstaw Rehabilitacji (Zakład Nauk Społecznych, Zakład Sportu Osób Niepełnosprawnych, Zakład Higieny i Promocji Zdrowia).

Uczelnia zatrudnia 647 pracowników etatowych. W gronie 349 nauczycieli akademickich jest 53 tzw. samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym 18 profesorów tytularnych, 28 profesorów uczelnianych (nadzwyczajnych), 3 doktorów habilitowanych. Na obu Wydziałach w 2007 roku kształciło się na studiach stacjonarnych (dziennych) i niestacjonarnych (wieczorowych i zaocznych), nie licząc kilkuset słuchaczy studiów podyplomowych. Na poszczególnych kierunkach studiowało 4611 słuchaczy.

Wydział Wychowania Fizycznego – WF studia stacjonarne: 1128, studia niestacjonarne: 675 studentów – łącznie 1803; **Turystyka i Rekreacja:** studia stacjonarne: 920 studentów, studia niestacjonarne: 957 studentów – łącznie 1877 studentów.

Wydział Rehabilitacji Ruchowej – studia stacjonarne: 464 studentów, studia niestacjonarne (wieczorowe i zaoczne): 467 studentów – łącznie 931.

Reprezentacją studentów jest Rada Uczelniana Samorządu Studenckiego, która organizuje życie studenckie w obszarach społeczno-kulturalnym, artystycznym i turystyczno-sportowym. Zajmują się tym cztery Komisje Rady Samorządu oraz takie organizacje, jak:

- Zespół Tańca Ludowego „Krakowiak”, obchodzący w roku 2007 jubileusz trzydziestopięciolecia istnienia²,

² A. Poznańska, *35 lat Zespołu Tańca Ludowego „Krakowiak”, [w:] 80 lat krakowskiej uczelni wychowania fizycznego* (red. M. Orlewicz-Musiał), Kraków 2007, s. 57–61.



Fot. 11. Występ zespołu „Krakowiak”

Źródło: Archiwum AWF

- Koło PTTK AWF (zajmujące się organizacją rajdów pieszych i narciarskich, wycieczek rowerowych, imprez kulturalnych),
- Sekcje Sportu Powszechnego w ramach Klubu AZS AWF.



Fot. 12. Zebranie AZS AWF Kraków w hali do lekkiej atletyki przy ul. Grzegórzeckiej (od lewej: W. Kwapulińska, R. Kwapuliński, W. Stawiarski, K. Toporowicz, rektor uczelni S. Panek, L. Hapek, N.N., M. Rek, E. Dudziński)

Źródło: Archiwum AWF

Przy uczelni działa także klub sportowy AZS AWF, który zrzesza około 429 zawodników trenujących na terenie Krakowa. Klub prowadzi działalność w sekcjach sportowych, wśród których pierwszoplanowe miejsce zajmują: lekkoatletyka (208 członków), kajakarstwo górskie (41), snowboard, łyżwiarstwo szybkie, piłka ręczna kobiet (21), narciarstwo, gimnastyka sportowa mężczyzn (24), szermierka (30), wioślarstwo (105).

Od 2001 roku istnieje Stowarzyszenie Absolwentów, któremu od początku przewodniczy prof. Szymon Krasicki. Najważniejszym zadaniem stowarzyszenia jest organizowanie jubileuszowych zjazdów absolwentów (odbyły się spotkania z okazji siedemdziesięcio- i siedemdziesięcioletnia Akademii oraz osiemdziesięciolecia Uczelni w dniach 29–30 czerwca 2007 roku).

Bieżące informacje z życia Uczelni ukazują się na łamach czasopisma „Puls AWF”, którego redaktorem naczelnym jest Konrad Tulej.



Fot. 13. Senat AWF wraz z nowymi kadrami naukowymi (doktoranci i habilitanci) – rok 2003

ŹRÓDŁA I PIŚMIENNICTWO

Źródła

Archiwum Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Akta Wydziału Wychowania Fizycznego WWF za lata 1953–1995; Akta Senatu R-0000 za lata 1969–1995.

- Dziedzinat Wydziału Wychowania Fizycznego; księgi studiujących i Księga dyplomów za lata 1981–2000.
- Informacje AZS AWF Kraków za rok 2007 i lata wcześniejsze.
- Informacje Dziekanatów, Działu Nauki i Wydawnictw, Działu Spraw Pracowniczych, Działu Nauczania i Spraw Socjalno-Bytowych Studentów, dot. danych za rok 2007 i lata wcześniejsze.
- Informator wydany z okazji XXX-lecia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (do użytku wewnętrznego)*, Kraków 1974.
- „Puls AWF”, numery 1–22 (red. nac. Konrad Tulej).
- Raport o stanie Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie na koniec 1999 r., opracowany na zlecenie Wydziału Kultury Fizycznej Urzędu Wojewódzkiego w Krakowie przez Kazimierza Toporowicza, Kraków 2001, s. 15. Materiały nie przeznaczone do druku.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 11 grudnia 1972 r. w sprawie zmiany nazwy WSWF w Krakowie.
- Skład osobowy uczelni i spis wykładów za lata akademickie 1962/63–1985/86*, Kraków, wydanie coroczne.
- Sprawozdanie Rektora Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie za lata 1970–2002*, wydanie coroczne.
- Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Krakowie. Stan obecny i zarys programu rozwoju do roku 1975*, Kraków, czerwiec 1972.

Piśmiennictwo

- 10 lat Wydziału Turystyki i Rekreacji Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Praca zbiorowa pod redakcją Zygmunta Kruczka*, Wydawnictwo Monograficzne nr 27, Kraków 1986.
- Bugajski J., *Jubileusze i zjazdy Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Krakowie*, [w:] *Rocznik Naukowy* 1962, t. 1, Kraków 1963, s. 281–293.
- Bugajski J., *Pionierzy wychowania fizycznego, zasłużeni pracownicy Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie*, [w:] *Rocznik Naukowy* 1962, t. 1, Kraków 1963, s. 205–277.
- Hądzelek K., *Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego w Galicji do roku 1914 na tle rozwoju pierwszych instytucji kształcenia tychże w Europie*, [w:] „Wychowanie Fizyczne i Sport” t. VI, 1962, nr 2.
- Hądzelek K., *Pierwsze w Polsce Uniwersyteckie Studium Wychowania Fizycznego*, [w:] „Wychowanie Fizyczne i Sport” t. V, 1961, nr 1.
- Hądzelek K., *Początki kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce*, [w:] „Kultura Fizyczna” 1959, nr 6.
- Kijak S., *Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademii Medycznej i Wyższa Szkoła Studium Wychowania Fizycznego w Kra-*

- kwie w latach 1945–1960, [w:] *Rocznik Naukowy 1962*, t. I, Kraków 1963, s. 85–142.
- Krawczyk B., *Koncepcje wyższego szkolnictwa wychowania fizycznego w Polsce w latach 1919–1939*, Warszawa 1968.
- Orchowski A., *Geneza i rozwój form uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce*, [w:] *Rocznik Naukowy 1981*, t. 18, Kraków 1964, s. 271–286.
- Orchowski A., *Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego w Krakowie w drugiej połowie XIX w. i na przełomie XX wieku*, [w:] *Rocznik Naukowy 1962*, t. II, Kraków 1964, s. 7–76.
- Poznańska A., *35 lat Zespołu Tańca Ludowego „Krakowiak”*, [w:] M. Orlewicz-Musiał (red.), *80 lat krakowskiej uczelni wychowania fizycznego*, Kraków 2007, s. 57–61.
- Rocznik Naukowy 1962*, t. I, Kraków 1963.
- Rocznik Naukowy 1962*, t. II, Kraków 1964.
- Rocznik Naukowy 1969*, t. VIII, Wydawnictwo z okazji Jubileuszu 40-lecia Uczelni, Kraków 1969.
- Stok P., *Działalność Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w latach 1927–1939*, [w:] *Rocznik Naukowy 1962*, t. I, Kraków 1963, s. 5–83.
- Toporowicz K., *Dzieje Krakowskiej Akademii Wychowania Fizycznego w latach 1893–1987*. Skrót referatu wygłoszonego na posiedzeniu Komitetu Nauk o Kulturze Fizycznej PAN w Krakowie, [w:] „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1988, t. XXXII, nr 4, s. 139–150.
- Toporowicz K., *Dzieje Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Krakowie w latach 1927–1967*. Ref. wygłoszony 5 października 1967 r. na inauguracji uroczystości jubileuszu 40-lecia Uczelni, [w:] *Rocznik Naukowy 1969*, t. VIII, Kraków 1963, s. 13–28.
- Toporowicz K., *Dzieje uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Krakowie*, [w:] *Kształcenie kadr kultury fizycznej*. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej. Red. naukowa H. Grabowski, Zeszyty Naukowe nr 58, Kraków 1988, s. 7–17.
- Toporowicz K., *Zarys dziejów Krakowskiej Uczelni Wychowania Fizycznego*. Referat na II Konferencji Naukowej „Przeszłość Polskiej Kultury Fizycznej”, [w:] M. Orlewicz-Musiał i R. Wasztyl (red.), Zeszyty Naukowe nr 89, Kraków 2004, s. 27–39.
- Toporowicz K., *Zarys dziejów Uczelni*, [w:] M. Orlewicz-Musiał (red.), *80 lat Krakowskiej Uczelni Wychowania Fizycznego w Krakowie*, Kraków 2007, s. 9–19.

Fotografie

Album fotograficzny udostępniony przez A. Wójcickiego (wł. pryw.), Kraków 1927–1936.

Album fotograficzny udostępniony przez K. Orlewicza (wł. pryw.), Kraków–Bochnia 1951 r.

SUMMARY**THE OUTLINE HISTORY OF THE UNIVERSITY SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION**

In 2007, the University School of Physical Education in Cracow (previously: Academy of Physical Education) celebrated the 80th anniversary of its foundation, but the roots of the school dates back to year 1893 when on the 16th of February the Scientific Course for the Candidates for the Gymnastic Teachers was established as a sovereign part of the Jagiellonian University. The article outlines the history and today of the school since the early beginning, pointing out all significant events and eminent people.

Keywords: higher education, physical culture, history

Kazimierz Chojnacki, Teresa Jarmuła-Kliś,

Luiza Litwin¹, Wacław Srokosz

AWF Kraków

PEDAGOGICZNE PRZYGOTOWANIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO DO REALIZACJI FIZYCZNEJ EDUKACJI

Streszczenie. Celem badań, którymi objęto studentów czwartego roku studiów stacjonarnych kierunku wychowanie fizyczne, było ustalenie ich rzeczywistego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela wf.

W badaniu, zawężonym do znajomości ogólnych zasad pracy edukacyjnej, za podstawową hipotezę przyjęto, że rozumienie i właściwe wcielanie w życie zasad uczenia i nauczania wpływa na efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego: nauczyciele wf nie tylko troszczą się o wzrost umiejętności ruchowych swoich wychowanków, lecz również zachęcają ich do brania udziału w różnych formach pozaszkolnej aktywności ruchowej.

Analiza odpowiedzi respondentów pozwoliła ustalić, że przyszli nauczyciele wf pojmują swoją rolę zawodową jako wdrażanie uczniów do dbałości o własną sprawność fizyczną oraz promowanie zdrowego stylu życia. Ogólne zasady uczenia i nauczania badani postrzegają jako punkt wyjścia do osiągnięcia tych celów, za najważniejsze uznając podmiotowe traktowanie ucznia i bezpieczeństwo na zajęciach.

Słowa kluczowe: rola zawodowa, kompetencje pedagogiczne, wychowanie fizyczne, postawa prozdrowotna, rekreacja ruchowa, zasady wychowania, zasady nauczania

Wstęp

Podstawa programowa kształcenia ogólnego ukierunkowuje przedmiot wychowanie fizyczne na przygotowanie ucznia do świadomej i trwałej troski o swoją i innych sprawność fizyczną i zdrowie [Rozporządzenie ministra

¹ Studentka Akademii Pedagogicznej w Krakowie na kierunku pedagogika rewalidacyjna, współpracująca z Katedrą Społecznych Podstaw Rehabilitacji na Wydziale Rehabilitacji Ruchowej AWF w Krakowie.

Edukacji Narodowej 1999, DzU, 14, s. 955–956; 613–614; 643–644]. Sformułowane w tym dokumencie cele edukacyjne oraz sugerowane treści znajdują rozwinięcie w programie nauczania – także autorskim [Romanowska 1999] – uwzględniającym poziom dojrzałości biologicznej i psychospołecznej ucznia, a także pomagają nauczycielowi wprowadzać go na ścieżkę zdrowego stylu życia. Oznacza to, że współczesny uczeń ma zdobyć wiedzę o walorach zdrowotnych aktywności ruchowej i praktyczne umiejętności w działaniu na tym polu oraz motywację do trwałej troski o te wartości. Taką postawę wobec zdrowia można nazwać stylem życia [Siciński 1976, s.15, 19], a ściślej – „zdrowym stylem życia”, który zdaniem specjalistów w polu zdrowia w około 50% odpowiada za jego kształtowanie [Ostrowska 1999, s. 14]. Tę specyfikę wychowania fizycznego już przed laty akcentował Znaniecki [1973, s. 222], dziś leży ona u podstaw humanistycznej (pedagogicznej) wersji teorii wychowania fizycznego, która posługuje się terminem „fizyczna edukacja”, obejmującym fizyczne wychowanie (kształtowanie postawy prosomatycznej) i fizyczne kształcenie (usprawnianie ciała), jak pisze Grabowski [1999, s. 63].

Teoria wychowania fizycznego jest – jako nauka – subdyscypliną pedagogiczną i pomaga przyszłemu nauczycielowi zrozumieć proces wychowania fizycznego jako proces pedagogiczny, czyli kształtowanie osobowości ucznia w taki sposób, by mógł on przejąć odpowiedzialność za swoją sprawność ruchową i zdrowie w sposób świadomy, trwały i nie szkodzący sobie samemu, jak również innym, zwłaszcza na etapie heteroedukacji odwróconej [Demel 1980, s. 189–192].

Głównym zadaniem nauczyciela wychowania fizycznego staje się zjednanie każdego ucznia do podejmowania aktywności ruchowej nie tylko w ramach lekcji. Równocześnie na nauczycielu spoczywa obowiązek uświadamiania mu korzyści zdrowotnych płynących z uprawiania sportu i wspieranie go doświadczeniami, które mogą motywować do codziennej aktywności. Można więc – idąc tym tokiem myślenia – stwierdzić, że najważniejszą zasadą w fizycznej edukacji jest, podobnie jak w zawodzie lekarza, zasada „przede wszystkim nie szkodzić” (*primum non nocere*), czyli chronić ucznia przed urazami cielesnymi, a nade wszystko przed urazami psychicznymi, które mogą zniechęcić go do nauczyciela i przedmiotu. Takiej postawy żąda się od nauczyciela [*Karta nauczyciela*, 2005, s. 5], a jest ona przejawem identyfikacji z zawodem [Michalak 2003, s. 129] i jego godności humanistycznej [Rutkowiak 1982, s. 47]. Tę ogólną normę etyczną pedagogika rozkłada na zasady wychowania i nauczania, aby przyszły nauczyciel lepiej zrozumiał istotę procesu edukacyjnego, zwłaszcza mechanizmy kształtowania (zmieniania) osobowości wychowanka i efektywnie go realizował.

Ogólne zasady wychowania i nauczania w pracy nauczyciela wychowania fizycznego

Suchodolski [1970, s. 247] przed prezentacją ogólnych zasad wychowania pisze: *Analizując proces wychowania [...] wykrywamy warunki powodzenia akcji wychowawczej i przyczyny jej niepowodzeń. Dochodzimy w ten sposób do ustalenia pewnych ogólnych zasad wychowania, będących podstawą jego skuteczności, [...] przestrzeganie tych zasad stanowi warunek konieczny powodzenia akcji wychowawczej, chociaż nie jest warunkiem wystarczającym.* Wymienia pięć zasad: instancji obiektywnych, aktywności wychowanka, indywidualizacji, organizowania zespołu środowiska wychowawczego, postawy wychowawczej [s. 247–249].

Są i tacy pedagodzy, którzy nie przedstawiają listy zasad wychowania, ale jednoznacznie akcentują podmiotowość ucznia (i nauczyciela), kreatywność procesu edukacyjnego, bądź podkreślają, że *postępowanie wychowawcze nie może przynosić szkody* (uczniowi, a pośrednio i społeczeństwu – podkr. nasze [Banasiak 1996, s. 22]). Tenże sam autor wprowadza pojęcie „strategia działania pedagogicznego”, którą proponuje rozumieć jako: *ogólne założenia dotyczące postępowania wychowawczego – wynikające z określonej (deklarowanej) koncepcji wychowania* [Banasiak 1996, s. 71]. Inni pedagodzy, np. Piotrowiak [2002, s. 131–180], prezentując podobne podejście do wychowania, jak cytowany wcześniej Banasiak, analizują strategie wraz z metodami i technikami wychowania. Konarzewski [1982] w *Podstawach teorii oddziaływań wychowawczych* nie wspomina o zasadach wychowania, a koncentruje się na metodach wychowania.

Podobnie kształtuje się sytuacja z zasadami nauczania. Lista zasad nauczania zmienia się zarówno co do nazwy, jak i liczby, chociaż stale nawiązuje do wskazań Komeńskiego [1956]. Nawroczyński [1957, s. 162–199], aczkolwiek omawia tylko zasadę poglądowości, to jednak lektura tekstu wskazuje, że autor mówi też o zasadach stopniowania trudności, systematyczności i wiązania teorii z praktyką. Sośnicki [1959, s. 280–293] przyjmuje pięć podstawowych zasad nauczania, tj. zasadę:

- nauczania poglądowego,
- świadomości i aktywności w nauczaniu,
- nauczania systematycznego,
- stopniowania trudności,
- utrwalania wyników nauczania.

Okoń we wcześniejszych podręcznikach [1963] wskazywał 6 zasad – listę zasad Sośnickiego [1959] wzbogacił o zasadę wiązania teorii z praktyką, zaś w późniejszych wydaniach [2003], nazywając je zasadami kształcenia, przyjął następujące: systemowości (w miejsce systematyczności), samodzielności,

efektywności, przystępności (zamiast stopniowania trudności), indywidualizacji i uspołecznienia. Kupisiewicz [1973, 2000] prezentuje niezmienną listę zasad nauczania, która – w porównaniu z podręcznikiem Okonia [1963] – jest wzbogacona o zasadę operatywności wiedzy uczniów.

Śnieżyński w *Dialogu edukacyjnym* [2001] przyjmuje osiem zasad. Do tradycyjnych zasad – aktywności, pogładowości i łączenia teorii z praktyką – dodaje zasady wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, dialogu, indywidualizacji, twórczości oraz kontroli i oceny [Śnieżyński 2001, s. 215–240].

Bruner [1964] nie mówi o zasadach nauczania, lecz zaleca nauczycielowi kierowanie się w nauczaniu znajomością procesu poznania (wg koncepcji Piageta) i stosowanie tej wiedzy. Podobną postawę prezentuje w *Dydaktyce psychologicznej* Aebli [1982]. Nie tworzy własnej listy zasad, lecz opierając się na przykładach lekcji typowych dla różnych kierunków pedagogicznych (dydaktycznych), wydobywa podstawowe zasady nauczania (jak np. Okoń [1963], Kupisiewicz [1973]). Jego dydaktyka opiera się na teorii uczenia się Piageta, a zwłaszcza „kształtowania się pojęć i operacji myślowych w toku ich genetycznego rozwoju” [Aebli 1982, s. 10]. Tenże sam autor dodaje, że znajomość wiedzy psychologicznej w pracy dydaktycznej ma podstawowe znaczenie. Galloway [1988, t. 1, s. 15] przyjmuje – za Deweyem – jako podstawową zasadę nauczania stwierdzenie: „uczmy się tego, co ćwiczymy”, z której (w tomie 2) wyprowadza trzy warunki (zasady – podkr. nasze) efektywnego ćwiczenia-uczenia się².

„Nowsze” prace autorów amerykańskich Gagne i wsp. [1992] czy Arendsa [1995] mają charakter bardziej praktyczny niż rodzime podręczniki dydaktyki ogólnej, ale ich autorzy nie mówiąc wprost o zasadach nauczania, respektują je już w samej strukturze, jak i w treści, chociaż zawężonej. Tłumacz *Zasad projektowania dydaktycznego* Kruszewski pisze w słowie *Od tłumacza*, że jest to „dydaktyka fragmentaryczna” [Gagne 1992, s. 8–9]³. Kruszewski [1991] w *Sztuce nauczania* (t. 2. *Czynności nauczyciela*) powraca do koncepcji Komeńskiego i wprowadza zasady dydaktyczne. Jego zdaniem należy wyróżniać 7 grup najpotrzebniejszych zasad dydaktycznych (s. 254–283), łącznie 52 zasady⁴.

² W tomie II autor doprecyzowuje istotę podstawowej przesłanki (zasady – podkr. nasze) w formułowanej teorii nauczania, pisząc: „uczniowie będą efektywnie ćwiczyć pod warunkiem, że: 1. materiał nauczania jest należycie ustrukturalizowany, 2. materiał nauczania jest podawany w należytej kolejności, 3. korekcyjne sprzężenie zwrotne jest w odpowiedni sposób uzależnione od zachowania uczniów – od ich uwagi i właściwego reagowania” [Galloway 1988, t. 2, s. 171], a rozwija je na dalszych stronach (171–191) tegoż tomu. Z cytowanego fragmentu można wnosić, że Galloway uznaje podstawowe zasady dydaktyki ogólnej.

³ Kruszewski [1992] w nocie *Od autora* (s. 7 – 9) ukazuje „mocne” i „słabsze” strony książki (s. 8–9), niemniej w końcowej konkluzji stwierdza, że może ona pomóc nauczycielom, administracji oświatowej i rodzicom uczniów w przedstawieniu się na decentralizację i uspołecznienie szkoły (s. 9).

⁴ Komeński [1956] wskazał 28 zasad (rozdz. XVII, XVIII, XIX), nie licząc 10 ogólnych postulatów dotyczących nauczania i uczenia się (rozdz. XVI).

Rodzimi autorzy podręczników z zakresu metodyki wychowania [Strzyżewski 1996, s. 36–46] przyjmują dwie grupy zasad: doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania – pięć [s. 37–41]; nauczania – uczenia się – pięć [s. 41–46], bądź trzy grupy zasad: do propozycji Strzyżewskiego (jw.) dodają zasady budowy lekcji – trzy [Szpinda i wsp. 1997, s. 75].

Nie dyskutując z cytowanymi autorami podręczników dydaktyki ogólnej i z zakresu metodyki wychowania fizycznego – zwłaszcza z tymi pierwszymi – co do liczby zasad nauczania i ich nazewnictwa, należy, naszym zdaniem, przyjąć stanowisko Mysłakowskiego [1961, s. 200], że: *Dla dydaktyki nie jest ważna liczba zasad, lecz tylko dwa względy: 1. aby możliwie wyczerpująco i treściwie scharakteryzować sytuacje zachodzące najczęściej w nauczaniu; 2. aby dostosowano wykład zasad do poziomu i potrzeb słuchaczy, lub czytelników podręcznika.*

Zasady nauczania najczęściej definiuje się jako ogólne normy postępowania dydaktycznego, które „podpowiadają” nauczycielowi, jak efektywnie realizować założone cele w procesie nauczania – uczenia się. Dydaktyki szczegółowe, jak w omawianym przypadku metodyka wychowania fizycznego, wprowadzają bardziej szczegółowe zasady, uwzględniające specyfikę przedmiotu, np. „zasadę zmienności pracy mięśniowej”, „stopniowego natężenia wysiłku”, „wszechstronności”, „różnicowania treści i form kształcenia”, „integracji kształcenia i wychowania” [Szpinda 1997, s. 75, 80]⁵.

Przygotowanie studentów kierunku wychowanie fizyczne do realizacji fizycznej edukacji

Plan studiów w uczelniach wychowania fizycznego obejmuje przedmioty humanistyczne (takie jak filozofia, socjologia, psychologia, pedagogika, wychowanie zdrowotne), biologiczno-medyczne (anatomia, fizjologia, antropologia, biomechanika, teoria sportu, medycyna wf i sportu itp.), usprawniające psychomotorykę (sporty, turystyka i rekreacja szkolna), metodykę wychowania fizycznego, praktyki pedagogiczne – w tym kolonijne oraz teorię wychowania fizycznego, która wprowadza rozpoczynających studia w specyfikę wybranego zawodu, zaś na czwartym roku „integruje” proces kształcenia w tych uczelniach, ukazując istotę fizycznej edukacji i przyszłej roli wychowawcy fizycznego, czyli przygotowującego młodych ludzi do świadomej dbałości o swoje i innych zdrowie.

⁵ Cytowani autorzy włączają jeszcze do już wskazanych następujące zasady: podmiotowości, ustawniczego kształcenia i zdrowotności [Strzyżewski 1996, s. 38 i 41; Szpinda i wsp. 1997, s. 80].

W ramach przedmiotów teoretycznych student dopełnia poznanie samego siebie jako istoty bio-psycho-społecznej, która – jako podmiot działający – może dbać o swoje zdrowie, może też je zaniedbywać, gdyż – na ogół – jako człowiek zdrowy, nie zawsze ceni sobie tę wartość. Przedmioty humanistyczne przygotowują studenta do zrozumienia istoty nauczania, ale i uczenia się ucznia-podmiotu, gdyż to on sam zadecyduje, kim będzie, jak będzie żył. Niemniej, z racji „wieku ucznia”, nauczyciel ma go wspierać na drodze do budowania swojego człowieczeństwa [Adamski 1993, s. 13]. Przedmioty praktyczne (sporty) służą nie tylko do podniesienia poziomu usprawnienia, ale w stosownym czasie zapoznają studentów z metodyką ich nauczania – uczą praktycznego wykorzystania wiedzy psychologiczno-socjologiczno-pedagogicznej w praktyce nauczycielskiej. To wtedy student weryfikuje teorię uczenia się i nauczania, w tym wyrażoną w postaci zasad nauczania, zasad i metod wychowania.

Wychowanie zdrowotne dopełnia tę wiedzę, wskazuje bowiem na inne możliwości codziennej troski o zdrowie, sprawność i urodę, daje również wskazówki dotyczące ochrony własnego zdrowia, ukazuje także „czyhające niebezpieczeństwa dla zdrowia”, których znajomość pozwoli ominąć zagrożenia. Praktyki pedagogiczne – poczynając od wdrożeniowej, przez praktykę na drugim i trzecim poziomie edukacji – pozwalają studentom „wczuć się (wejść) w rolę nauczyciela” i tym samym nabyć doświadczenie praktyczne. Jest ono niezbędne, by – stojąc przed uczniami – nauczyciel nie popełniał rażących błędów dydaktycznych i by już na początku swojej kariery nie zraził uczniów do swojego przedmiotu „błahymi z pozoru” działaniami lub wypowiedziami, które *de facto* urażają uczniowską godność i prowokują do zachowań przeciwnych do intencji nauczyciela.

Cele badań i hipotezy

Przyjęto założenie, że poprawna pedagogicznie praca, która wiąże się z poczuciem odpowiedzialności nauczyciela [Rutkowiak 1982, Michalak 2003] i rozumieniem jego roli zawodowej, do pełnienia której studenci AWF przygotowali się już trzy lata, w tym w ramach praktyk pedagogicznych, winna być gwarantem sukcesów w przyszłej pracy, czyli rozbudzania i podtrzymywania motywacji uczniów do przejawiania aktywności ruchowej, a jednocześnie stwarzać ochronę przed urazami (kontuzjami) i zniechęceniem do zachowań prozdrowotnych poza lekcjami wf. Rozumienie i właściwe stosowanie zasad dydaktyki ogólnej, wzbogaconej przez metodykę wychowania fizycznego, stwarza warunki do efektywnego realizowania fizycznej edukacji – zgodnie z programem nauczania, czyli wychowania do dbałości o własne zdrowie

i sprawność fizyczną dzieci i młodzieży, a więc osób zdrowych, które nie zawsze kierują się tą dbałością, jakże ważną w perspektywie dalszego życia.

Autorzy przyjęli za cel udzielenie odpowiedzi na zasadnicze pytanie: Czy studenci IV roku studiów dziennych (stacjonarnych) kierunku wychowanie fizyczne AWF w Krakowie, którzy wrócili na uczelnię wprost z praktyki pedagogicznej w szkole średniej, są świadomi własnego udziału w przygotowaniu uczniów do całościowej i racjonalnej troski o swoje zdrowie i sprawność fizyczną?

Tak sformułowany problem badawczy mogą reprezentować cztery pytania – dwa o kilku podzakresach i dwa szczegółowe:

1. Jak badani rozumieją ogólne zasady wychowania?
2. Jak badani rozumieją zasady nauczania?
3. Czy doświadczenie urazu na lekcji wf (na treningu w klubie sportowym) rzutuje na stanowisko badanych wobec odpowiedzialności nauczyciela/trenera za bezpieczeństwo ćwiczących?
4. Czy płeć badanych wpływa na poziom interpretacji zasad wychowania i zasad nauczania?

Odpowiedzi na szczegółowe pytania pozwolą zweryfikować następujące hipotezy:

Hipoteza główna – 1. Badani są świadomi swojego udziału (swojej roli) w kształtowaniu postawy prosomatycznej uczniów.

Hipoteza 2. Badani rozumieją rolę ogólnych zasad wychowania w pracy nauczyciela wychowania fizycznego.

Hipoteza 3. Badani rozumieją rolę zasad nauczania w pracy nauczyciela wychowania fizycznego.

Hipoteza 4. Badani, którzy doświadczyli urazu (kontuzji), w interpretacji zasad nauczania będą częściej akcentować sprawę bezpieczeństwa ćwiczących, niż ci, którzy nie przeżyli tego stanu.

Hipoteza 5. Badani realizują ten sam program studiów, stąd ich płeć nie powinna mieć wpływu na interpretację zasad wychowania i zasad nauczania.

Próba badawcza i metoda

W badaniach uczestniczyło 156 studentów, w tym 87 mężczyzn i 69 kobiet, co stanowi 80% populacji generalnej. Wśród nieuczestniczących w badaniach byli studiujący według indywidualnego toku – z racji wysokich osiągnięć w sporcie, w nauce, rzadziej zaś ze względów społecznych (rodziny), jak i z powodu losowej absencji. Autorzy uważają, że nieosiągnięcie stuprocentowej frekwencji nie wpłynie na wiarygodność uzyskanych wyników, gdyż

eksplorowana zbiorowość jest w dużej mierze homogeniczna, co – jak wiadomo – w istotny sposób wpływa na przedział ufności i znacznie obniża ryzyko zniekształcenia rezultatów badawczych [Mayntz i wsp. 1985, s. 99].

Badania przeprowadzono w pierwszej połowie listopada 2004 roku, stosując ankietę audytoryjną, w której dominowały pytania otwarte, aby respondenci mogli swobodnie wypowiedzieć się na poruszany temat. Pytania zamieszczone w kwestionariuszu powtarzają się w stosownych fragmentach rozdziału: *Wyniki badań*.

Wyniki badań

Doświadczenie urazu (kontuzji)

Wychodząc z założenia, że przeżycie kontuzji przez przyszłego nauczyciela, zwłaszcza wymagającej rehabilitacji, może motywować go do większej troski o profilaktykę przeciwurazową, nie tylko w czasie lekcji, ale już na etapie jej planowania, zapytano respondentów o ich doświadczenia na tym polu. Ponad połowa badanych (58,0%) posiada takie doświadczenie – częściej mężczyźni (68,9%) niż kobiety (44,9%). Co druga osoba kontuzjowana (50,5%) doznała na tyle poważnych obrażeń ciała, że wymagało to poddania się zabiegom rehabilitacyjnym.

Zdecydowana większość kontuzjowanych (83,5%) doświadczyła tego na lekcji wf lub na treningu w klubie: w obu grupach (wyróżnionych ze względu na płeć) w tej samej liczebności, znacząco rzadziej nastąpiło to w domu (8,8%), a sporadycznie na wycieczce szkolnej (4,4%), pojedynczym osobom przydarzyło się to podczas zabawy w sport w czasie wolnym (3,3%). Co trzeci badany stwierdzał, że tej kontuzji można było uniknąć (35%) – znacznie częściej taki pogląd wyrażali mężczyźni. Nieliczni twierdzili, że kontuzji nie można było uniknąć (5,5), a blisko 60% nie ma zadania w tej sprawie.

Blisko połowa kontuzjowanych (46,2%) – znacznie częściej mężczyźni – uważa, że sami temu byli winni. Rówieśnik/czka, bądź przeciwnik/czka był/a temu winien/na zdaniem 12%, zaś nauczyciel/trener – według 10% respondentów.

Rola ogólnych zasad wychowania w fizycznej edukacji

Zasady pracy edukacyjnej – zasady wychowania i zasady nauczania – są efektem naukowego i praktycznego poznania tych procesów, stąd ich wartość, zwłaszcza dla przyszłych i początkujących nauczycieli.

Z listy ogólnych zasad wychowania [Suchodolski 1970] uwzględniono w ankiecie dwie – naszym zdaniem najistotniejsze – bowiem dobrze wpisują się w założenia personalizmu pedagogicznego [Adamski 1993]: zasadę postawy wychowawczej i zasadę indywidualizacji. Pierwsza nawiązuje do etyki nauczyciela i będzie tu reprezentowana przez zasadę „przede wszystkim nie szkodzić”, gdyż swoim zasięgiem obejmuje cały proces edukacyjny, mimo że wraz z wejściem w okres transformacji społecznej zasadę postawy wychowawczej zastąpiono zasadą podmiotowości, która w działaniu pedagogicznym przejawia się w takcie pedagogicznym⁶.

Karta nauczyciela [2005] jest, jako dokument, wykładnią etyki zawodowej dla tej grupy pracowników. Jak badani rozumieją pojęcie „etyka zawodowa”? Najczęstsze wypowiedzi wskazywały na dwa rodzaje zmiennych, o zbliżonej liczbie wskazań. Ogólne normy (reguły) postępowania w danym społeczeństwie (47,4%) to desygnaty etyki zawodowej najczęściej wskazywane (częściej przez kobiety – 52% niż przez mężczyzn – 44%). Równie duża grupa respondentów (41%) definiowała to pojęcie jako zbiór zasad, norm, reguł postępowania przypisanych konkretnemu zawodowi. Co czwarta osoba (25%) – nieco częściej mężczyźni niż kobiety, rozumiała pod tym pojęciem podmiotowe, indywidualne traktowanie podopiecznego z zachowaniem szacunku dla niego. Także dość liczne grono badanych – 24% (częściej mężczyźni niż kobiety) utożsamia etykę zawodową z „trzymaniem się” (oryginalne określenie respondentów) własnych zasad, postępowanie zgodne z własnym sumieniem. Co piąty respondent wskazywał, że jest to rzetelne i odpowiedzialne wypełnianie swoich obowiązków. Mniej liczna grupa wypowiadających się (15%) uważa, że jest to przekazywanie pozytywnych wzorów wychowankom – własnym przykładem. Nieliczni wskazywali, że nie należy szkodzić innym (9%), bądź też wypowiadali się nieprecyzyjnie (8%)*⁷.

Najogólniejsza norma etyczna w zawodzie nauczyciela, podobnie jak i w zawodzie lekarza, brzmi: „przede wszystkim nie szkodzić”! Nie jest ona

⁶ Takt pedagogiczny nauczyciela to jego zachowanie się, a ściślej mówiąc – komponent działaniowy jego postawy pedagogicznej (etycznej) w relacjach z uczniem. Grzegorzewska [1958, s. 3–6] orzekłaby, że jest on właściwy nauczycielowi o osobowości wyzwalającej, zaś Wołoszn [1970, s. 629], że znamionuje on dobrego i doświadczonego nauczyciela, a Hendryk [1993, s. 185] dopowiedziałby, że jest to uzasadnione i racjonalne działanie nauczycieli. Autorzy, kierując się własnym doświadczeniem uczniowskim, studiami literatury przedmiotu i refleksją nad własną pracą dydaktyczną, ośmielają się zaproponować własne określenie tego pojęcia. Takt pedagogiczny to postawa nauczyciela ujawniająca się w kontaktach z uczniem, którą znamionuje życzliwość i szacunek dla wychowanka, optymizm, obiektywizm w ocenie ludzi i sytuacji, krytycyzm wobec siebie i innych, stawianie sobie i innym wysokich (ale realnych) wymagań, konsekwencja w działaniu. Takt pedagogiczny jest uzewnętrznionym przejawem zinternalizowania norm etyki zawodowej.

⁷ Znak * wskazuje, że procenty nie sumują się do 100, gdyż pytanie było „otwarte” – nie ograniczało ilości wypowiedzi.

zwerbalizowana wprost, lecz tkwi *implicite* w głównym założeniu humanistycznych kierunków współczesnej pedagogiki: wspierać ucznia na jego drodze do kształtowania swojego człowieczeństwa. Jak pojmują tę normę przyszli nauczyciele wychowania fizycznego?

Odpowiedzi na to otwarte pytanie rozłożyły się bez jednoznacznej preferencji w definiowaniu wymagań wobec nauczyciela, które wynikają z tej normy etycznej. Dla 43% studentów (52% kobiet i 35% mężczyzn) oznacza to odpowiedni dobór ćwiczeń (adekwatny do możliwości, wieku, płci i stanu zdrowia ucznia). Druga co do liczebności grupa studentów (39%: 49% kobiet i 31% mężczyzn) rozumie tę normę jako „nakaz” niedziałania przeciw zdrowiu podopiecznych (niepogłębianie wad postawy, nieprzemęczanie i nie-narażanie na kontuzję). Czwarta część respondentów (25,6%; nieco częściej kobiety niż mężczyźni) rozumie tę normę etyczną jako okazywanie szacunku, wyrozumiałości i cierpliwości dla ucznia. Zbliżona liczebnie grupa (24%; nieco liczniejsi mężczyźni niż kobiety) uważa, że nauczyciel winien się liczyć z możliwościami ucznia, rezygnując z realizacji swoich ambicji „za wszelką cenę”, co częstokroć prowadzi do skutków przeciwnych niż zamierzone. Kolejni respondenci (23%: 30,4% kobiet i 17,2% mężczyzn) identyfikują tę normę etyczną z troską o usprawnienie – poprawę kondycji i zdrowia uczniów. Co piąta osoba (22%; 10% kobiet i 32% mężczyzn) rozumie ją jako nakaz: nie działać na niekorzyść innych. Do rzadziej spotykanych sformułowań należą: dysponować rzetelną wiedzą i pogłębiać ją (16%), nie szkodzić psychice wychowanka (15%), zapewniać bezpieczeństwo ćwiczącym (13%), rzetelnie wywiązywać się ze swoich obowiązków zawodowych (11%). Pojedyncze osoby (4,5%)* – w równej części bądź podały inne sformułowania, bądź nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Zwrócono się do studentów z prośbą o ustosunkowanie się do twierdzenia: Rzetelna praca jest najlepszą formą realizacji zasady „przede wszystkim nie szkodzić”. Pytanie było zamknięte, a kategoria odpowiedzi stanowiła kontinuum od zdecydowanej aprobaty do zdecydowanej dezaprobaty. Zdecydowana większość respondentów (69%) zgadza się z taką tezą – częściej kobiety (76,8%) niż mężczyźni (63,2%). Czwarta część badanych nie w pełni aprobuje tę tezę – 20% kobiet i 29% mężczyzn. W opozycji do tej tezy stanęło kilka osób.

Klasę tworzą uczniowie konkretni, a nie „statystyczni”, stąd przypomina się nauczycielowi, że pracując z grupą, ma widzieć także indywidualnego ucznia, w szerokim rozumieniu tego słowa. Spytano badanych: Na czym polega indywidualne podejście do ucznia? Wypowiadający się skoncentrowali się wokół dwóch zagadnień. Jedni respondenci podkreślali indywidualne, podmiotowe traktowanie podopiecznego – indywidualny dobór ćwiczeń i korektę błędów (70,5; 68% kobiet i 72,4% mężczyzn). Drugi, równie liczni

(69,9; 68% kobiet i 71% mężczyzn) bądź zaakcentowali konieczność poznania ucznia – jego problemów, zahamowań, kompleksów (54,5%), bądź wskazywali tylko poznanie ucznia, nie precyzując tego pojęcia (15,4%). Co czwarta osoba (24,4%; częściej kobiety – 29% niż mężczyźni – 21%) podkreślała zachowanie się nauczyciela – wyrozumiałość, cierpliwość, wrażliwość, wzbudzanie zaufania. Co szósty respondent wskazał poznanie stanu zdrowia ucznia. Co dwunasty zaś identyfikował takie podejście do ucznia z poznaniem rodziny i jej warunków socjalnych (8%). Inne wypowiedzi respondentów stanowiły margines – poniżej 6%*.

Rola zasad nauczania w fizycznym kształceniu

Prakseologowie twierdzą, że: *Działanie, które mamy urzeczywistnić, wymaga [...] trojkiego wyznaczenia: 1. celu, 2. warunków należących do rzeczywistości, 3. środków przystosowanych do rzeczywistości* [cyt. za: Kotarbiński, 1969, s. 20].

Do badanych zwrócono się z pytaniem: Czego wymaga od nauczyciela zasada świadomości i aktywności? Odpowiedzi udzieliło 98% respondentów. Dwukrotnie częściej adresatem postulatów był nauczyciel niż uczeń, a mężczyźni zgłaszali je częściej niż kobiety.

Pierwszą rangę wśród wymagań stawianych nauczycielowi, które tkwią *implicite* w tej zasadzie, uzyskała świadomość celu oraz odpowiedni dobór środków i metod – 56,4% – nieznacznie częściej takie stanowisko zajęły kobiety (58% przy 55% mężczyzn). Niemal tyle samo badanych (55,8%) dostrzega potrzebę uświadomienia uczniowi celu zalecanego ćwiczenia (korzyści wynikających z jego opanowania) i przekazania mu informacji o szkodliwości innych ćwiczeń. Ten postulat znacznie częściej wskazywały kobiety (67%) niż mężczyźni (47%). Zaangażowanie w pracę (w tym i aktywny udział własny w zajęciach) oraz świadome oddziaływanie na zdrowie podopiecznego wskazało 36% i 32% wypowiedzających się. Pierwszy wymóg ponad dwukrotnie częściej wskazały kobiety (53,6%) niż mężczyźni (22%), drugi zaś – mężczyźni w 38% i w 24% kobiety. Aktywizowanie podopiecznego łączy z tą zasadą co piąty respondent (23%) – zdecydowanie częściej mężczyźni (37%) niż kobiety (6%). Co siódmy badany wyraża pogląd, że z tej zasady wynika postulat posiadania rzetelnej wiedzy i podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych (16,7%). Ten wymóg nieznacznie liczniej podkreślają kobiety. Atrakcyjne (interesujące) prowadzenie zajęć zaznaczyło 10% – częściej mężczyźni*.

Diagnoza to fundamentalny etap w edukacji, także w fizycznej edukacji. Prawidłowe określenie celu aktualistycznego i perspektywicznego wymaga diagnozy podmiotu tego procesu – ucznia – oraz warunków jego realizacji

[Strzyżewski 1996, s. 59–62]. Jak rozumieją diagnozę w swojej przyszłej pracy badani? To kolejne pytanie do nich skierowane.

Najwięcej wypowiadających się (41%) sprowadza diagnozę w swojej pracy do „konieczności wcześniejszego poznania sprawności, umiejętności i predyspozycji ucznia”. Takie stanowiska zajęło 45% kobiet i 38% mężczyzn. Druga pod względem liczebności grupa studentów (31%) redukuje diagnozę do poznania stanu zdrowia ucznia („aby nie pogłębić jego wad”). Częściej (o 9%) taki pogląd właściwy jest kobietom. Co czwarta osoba (25,6%) wyraziła opinię, że diagnoza umożliwia dobór ćwiczeń i metod pracy aktywizujących ucznia (35% kobiet i 18% mężczyzn). Piąta część badanych (22%; z niewielką przewagą liczbową mężczyzn) utożsamia diagnozę z umiejętnością rozpoznawania (i przewidywania) problemów oraz przeciwdziałania im. Sporadyczne odpowiedzi (4,5%) z przyczyn merytorycznych zaliczono do kategorii „inne”. Znacząca część respondentów (28%; 33% mężczyzn i 21% kobiet)* uchyliła się od wypowiedzi na ten temat.

Zasada stopniowania trudności (dostępności, przystępności) w swych sugestiach dla nauczyciela opiera się na diagnozie – w tym przypadku możliwości psychofizycznych ucznia. Te bowiem pozwalają na racjonalny dobór zadań-wymagań, którym uczeń może poddać [Kupisiewicz 2000, s. 121–122]. Przestrzeganie tej zasady może torować drogę do sukcesów, a ich nieprzestrzeganie prowadzić do niepowodzenia, a także zniechęcać do danego przedmiotu. Co, w praktyce nauczyciela wf, oznacza stopniowanie trudności? To kolejne pytanie, z którym zwrócono się do respondentów. Najczęściej padały odpowiedzi, które są powtórzeniem reguł wskazywanych w podręcznikach dydaktyki ogólnej [np. Okoń 1963, s. 127–128; 2003, s. 185–187⁸, Kupisiewicz 1973, s. 144 – 45; 2000, s. 121–122].

Najczęściej wskazywano regułę: „zaczynać od najłatwiejszych ćwiczeń i przechodzić do coraz trudniejszych” (84,6%), nieznacznie częściej takie stanowisko zajmowały kobiety. Blisko połowa badanych, bo 46% (tu znacznie liczniejsze głosy należały do kobiet – 52%, przy 41% mężczyzn) wskazała regułę „przechodzić od znanego do nieznanego”. Trzecią rangę uzyskała wypowiedź „stopniowe zwiększanie obciążeń” (25,6%; nieco częściej wśród mężczyzn). Trzecia reguła charakteryzująca istotę stopniowania trudności: „od prostego do złożonego” znalazła uznanie u 23% wypowiadających się, znacząco częściej wśród kobiet (45%) niż wśród mężczyzn (29%). Co szósty respondent – prawie w tej samej liczebności wśród kobiet i mężczyzn – identyfikował stopniowanie trudności z indywidualizacją doboru ćwiczeń nie przekraczających możliwości podopiecznych i uświadamianie ich o sensowności danego ćwiczenia. Czwartą regułę: „od

⁸ Autor sugeruje, aby obok triady Komeńskiego, uwzględnić poziom rozwoju umysłowego ucznia, według koncepcji Piageta [Okoń 2003, s. 186].

bliskiego do dalekiego” wymienił co ósmy respondent, zdecydowanie częściej kobiety (20%) niż mężczyźni (5%). Innych odpowiedzi było blisko 6%*.

Jednym z przykładów przestrzegania zasady stopniowania trudności, zwłaszcza w pracy z dziećmi na poziomie szkoły podstawowej, podczas ćwiczeń gimnastycznych, jak również w korekcji wad postawy, jest stosowanie tzw. pozycji izolowanej [Kolarczyk, Arlet 2004, s. 14–15]⁹. Studentom zadano pytanie: Kiedy (w jakich okolicznościach) zalecane jest stosowanie pozycji izolowanej? Najczęściej wskazywano: konieczność izolowania poszczególnych partii mięśni i/lub stawów (40,4% badanych); zdecydowanie częściej czyniły to kobiety (64%) niż mężczyźni (30%). Równie często podkreślano sytuacje, w których idzie o wzmocnienie konkretnych partii mięśni i/lub stawów (40,4% respondentów; z jednakową częstotliwością wśród kobiet i mężczyzn). Nieznacznie mniejsza liczebnie grupa respondentów (34% ogółu badanych; 42% kobiet i 28% mężczyzn) podała, że w przypadku wad postawy i ich korekcji i/lub rehabilitacji po kontuzji. Co piąta osoba uważa, że taką pozycję stosuje się profilaktycznie, dla zapobiegania powstawaniu wad postawy lub w ich korekcji: nieco częściej tak wypowiadali się mężczyźni. Co ósma osoba – częściej kobiety niż mężczyźni – podkreślała, że winno się stosować tę pozycję, gdy nie wskazane są obciążenia całego organizmu. Dla 11% pozycja ta ma zastosowanie w sytuacjach nauczania nowych elementów techniki sportowej, bądź trudnych ćwiczeń, gdy właściwa pozycja dla danego zadania ruchowego, jeszcze zwiększa stopień trudności, bądź zagraża niebezpieczeństwem. Co dwunasty respondent (częściej kobiety niż mężczyźni) podał, że dla zapobiegania jednostronnemu oddziaływaniu na organizm ćwiczącego. Znaczny odsetek badanych (12% – przy przewadze liczbowej kobiet)* udzielił odpowiedzi nie mieszczących się w przedstawionych kategoriach.

Zasada systematyczności (systemowości), w swej istocie blisko łącząca się z zasadą stopniowania trudności (przystępności), przypomina nauczycielowi – już w programie nauczania – jak ma planować treści nauczania, aby te zachowały układ logiczny (wiążąc się z treściami już opanowanymi przez ucznia i stanowiły pomost dla ćwiczeń następujących po nich), uwzględniały możliwości ucznia i warunki organizacyjne (klasy, szkoły), a tym samym stwarzały bazę dla zaistnienia transferu pozytywnego [Nawroczyński 1957, s. 59–80, Galloway 1988, t.1, s. 242–260; I. Ledzińska 1989, s. 6–100; Gracz, Sankowski 1995, s. 73–74; Czabański 2000, s. 65–71; Mietzel 2002, s. 341–346; Okoń 2003, s. 172–174]¹⁰.

⁹ Najlepszy przykład realizacji zasady stopniowania trudności (przystępności) odnajdujemy w programach nauczania oraz w podręcznikach szkolnych każdego szczebla edukacji, jak i w pomocach dydaktycznych.

¹⁰ Problematykę transferu w nauczaniu sportowych czynności motorycznych szeroko omówiono w zbiorze prac pod red. Koszyczka [2000]. Praktyczną egzemplifikację wykorzystywania transferu w na-

Jakie wymagania przed nauczycielem wychowania fizycznego stawia zasada systematyczności? To kolejne pytanie, skierowane do naszych badanych. Studenci najczęściej wskazywali systematyczną pracę, rozumianą jako planowanie celów – zadań do realizacji i kontrolę efektów. Tak rozumie istotę systematyczności w pracy nauczyciela w 80% respondentów, nieznacznie częściej – o 3% mężczyźni. Co trzeci respondent (z jednakową częstotliwością w obu grupach) identyfikuje systematyczność w swojej przyszłej pracy z systematycznym wprowadzaniem nowych ćwiczeń. Dla czwartej części badanych (20% kobiet i 27% mężczyzn) oznacza kontrolę opanowania nowych ćwiczeń i korektę dostrzeżonych błędów. Co siódmy respondent (zgodnie w obu grupach) jest zdania, że zasada ta wymaga od niego uwzględnienia korelacji w doborze ćwiczeń. Co ósmy wypowiedziący się pojmuje systematyczność w pracy jako przygotowanie się do zajęć – kobiety nieco częściej wyrażają taki pogląd. Tak samo często (13%) wyrażano podgląd, że systematyczność w pracy nauczyciela w 13% jest równoznaczna z kształtowaniem nawyków ruchowych u podopiecznych. Dla 6 kobiet i 4 mężczyzn, czyli 6%* systematyczność w pracy oznacza poszukiwanie i wprowadzanie nowych rozwiązań metodycznych.

Akceptując pogląd Znanieckiego [1973, s. 222] na istotę wychowania fizycznego, szczególnie zaś realizowanego przez osoby do tego powołane w szkołach, uważamy, że wychowawca w 13% nie powinien zniechęcać uczniów do swojego przedmiotu w trakcie lekcji, aby nie zaistniał emocjonalny transfer negatywny do podejmowania aktywności ruchowej nie tylko w szkole, ale i poza nią [Galloway 1988, t.1, s. 232–237; Ledzińska 1988, s.19–20; Gracz, Sankowski 1995, s. 74; Czabański 2000, s. 71; Mietzel 2002, s. 156 i 159–160]. Hipotetycznie założyliśmy, że nauczyciel prawidłowo stosujący zasady nauczania, tym samym posługujący się właściwymi metodami nauczania (kształcenia) i respektujący podstawowe zasady wychowania, nie zniechęca ucznia/ów do uczestnictwa w swoich zajęciach lekcyjnych i do przejawiania dobrowolnej aktywności ruchowej poza szkołą. Zakładaliśmy równocześnie, że studenci czwartego roku studiów, już po praktyce w szkole średniej, winni „odkryć” tę prawidłowość. Z tej racji postawiliśmy im pytanie: Czy zasady nauczania mogą „stać na straży” bezpieczeństwa na lekcjach wychowania fizycznego? Pytanie miało charakter zamknięty. Twierdząco odpowiedziało 71% respondentów (87% kobiet, 59% mężczyzn). Zdecydowani przeciwnicy tej tezy są nieliczni – 10% (4% kobiet i 15% mężczyzn). Nie ma swojego zdania w tej sprawie co szósty respondent, szczególnie mężczyźni – 25%, przy 7% kobiet.

uczaniu i doskonaleniu techniki i taktyki danej dyscypliny sportu (a nawet konkurencji), jak i w przygotowaniu sprawnościowym sportowca, ilustrują stosowne podręczniki adresowane do nauczycieli wf i trenerów sportowych, bądź dla osób zainteresowanych, nie koniecznie specjalistów. Przykładowo: J.Talaga. *Piłka nożna. Trening*, SiT, Warszawa 1973 [i nast. wyd.].

Każda z zasad nauczania jest ważna i nie powinna być pomijana, niemniej ich ranga zmienia się w zależności od etapu procesu nauczania. Zapytano studentów, które zasady – ich zdaniem – szczególnie sprzyjają zachowaniu bezpieczeństwa na lekcji wf? Według wypowiedzi ankietowanych pierwszą rangę na tej liście uzyskała zasada świadomości i aktywności (60,2%; kobiety – 68%, mężczyźni – 54%). Równie wysoko oceniają rolę zasady stopniowania trudności (przystępności) w profilaktyce urazowości w czasie lekcji wf – 52,5% (kobiety – 69,6%; mężczyźni – 39%). Na trzecim miejscu *ex aequo* znalazła się zasada wszechstronności oraz należyte przygotowanie do zajęć (dobra organizacja, przestrzeganie zasad BHP) – 19%. Rolę zasady wszechstronności wyżej oceniły kobiety niż mężczyźni (23% i 16%), zaś należyte przygotowanie do zajęć zyskało większe uznanie mężczyzn niż kobiet (20,7% i 17,4%). Nie wiele niższą rangę na tym polu przyznano zasadom systematyczności – 18,6% (kobiety – 33% a mężczyźni 7%) i zdrowotności – 17,3% (kobiety – 26% a mężczyźni 10%). Indywidualne i podmiotowe traktowanie podopiecznego może chronić przed urazami zadaniem 15% (częściej według kobiet), natomiast zasadzie pogładowości przypisano tu nieco mniejsze znaczenie – 14% (częściej mężczyźni). Nieliczni (5%; częściej kobiety) wyrazili pogląd, że wszystkie zasady nauczania spełniają określoną rolę na tym polu. Inne czynniki były wymieniane przez kilka osób (4,5% – częściej przez kobiety). Co piąty badany (20% badanych; zdecydowanie liczniej mężczyźni – 29%, niż kobiety – 9%)* nie wypowiedział się w tej sprawie.

Zasada pogładowości, mówiąc językiem „starszej dydaktyki ogólnej” [Okoń 1963], odnosi się do każdego ogniwa procesu nauczania, szczególnie zaś do wprowadzenia nowego materiału. Wyobrażenie „nowej – nauczanej” czynności motorycznej przez ucznia, po pokazaniu i objaśnieniu jej przez nauczyciela, ułatwia jej naśladowanie, czyli uczenie się¹¹.

Ukształtowane wyobrażenie nauczanej czynności motorycznej (elementu techniki danej dyscypliny sportu), nie tylko ułatwia jej wykonywanie w obecności nauczyciela, ale chroni też ucznia przed urazem, gdyż zaobserwował, jak je wykonał nauczyciel, nie doznając urazu.

Badanym postawiono tezę: Przestrzegając zasady pogładowości nauczyciel wf chroni podopiecznych przed urazem. Proszę ustosunkować się do tego twierdzenia. Ponad połowa wypowiedziających się (60%), znacząco częściej kobiety (72%) niż mężczyźni (49%) uważa, że jest to następstwem pokazu wprowadzanych ćwiczeń (osobiście, ilustracjami, filmami itp.).

Drugą rangę zajęła wypowiedź – dokładne objaśnienie (nowego ćwiczenia – podkr. nasze). Uczyniło to 44% badanych – 52% kobiet i 38% męż-

¹¹ Metodyka wychowania fizycznego uwzględnia dwie metody bazujące na naśladowaniu – metodę naśladowczą ścisłą i metodę zabawową – naśladowczą [Strzyżewski 1996, s. 141].

czyn. Trzecia część studentów (35% ogółu badanych; 43% kobiet i 29% mężczyzn) wskazała, że nastąpiło uświadomienie zagrożeń i przeciwdziałanie niebezpieczeństwu. Niewiele mniej liczna grupa respondentów (30% – kobiet 23% i mężczyzn 36%) uważa, że podopieczni zrozumieli istotę (specyfikę) ćwiczenia. Dla jeszcze mniejszej liczebno grupy (16% badanych) działa tutaj „dokładne przygotowanie lekcji, pełen profesjonalizm” – zaistniała tu jednomyślność w poglądzie kobiet i mężczyzn. Inne wypowiedzi przedstawiła co dziesiąta osoba (równomiernie kobiety i mężczyźni). Dość duży odsetek respondentów, bo – 12%; znacząco częściej mężczyźni (15%) niż kobiety (9%)* – nie wypowiedział się w tym pytaniu.

Klamrą spinającą pytania o możliwości przeciwdziałania wypadkom (urazom) w czasie lekcji wf¹², było kolejne pytanie, tym razem półotwarte, w którym wymieniono siedem czynników sprzyjających zachowaniu bezpieczeństwa ćwiczących. Respondentom dano jednocześnie możliwość zaprezentowania własnego stanowiska, niemieszczącego się w kafeterii odpowiedzi. Analiza danych wskazuje, że badani zdecydowanie wyróżnili cztery czynniki sprzyjające bezpieczeństwu na lekcjach wf. Zdecydowanie najwyższą rangę badani przyznali właściwej organizacji zajęć – 87%, nieznacznie więcej kobiet niż mężczyzn. Niewielu mniej doceniło świadomość odpowiedzialności za podopiecznych – 82% – tu o 7% liczniejsi byli mężczyźni. Jednakowo ważne dla bezpieczeństwa ćwiczących na lekcji wf, badani wskazali dwa czynniki – rzetelne przygotowanie do zajęć (76,3%, nieznacznie częściej kobiety) i poznanie podopiecznych (predyspozycji, stanu zdrowia oraz cech osobowości) – 75,6% (o 10% więcej kobiet). Badani docenili rolę doksztalcania się nauczyciela – 43% (kobiety – 51% i mężczyźni – 37%). Dla 31% respondentów (równomiernie w obu grupach) istotne znaczenie dla zapewnienia bezpieczeństwa ćwiczącym ma zindywidualizowany dobór ćwiczeń. Czwarta część badanych (tak samo często w obu grupach) docenia rolę krytycyzmu nauczyciela na tym polu. Inne odpowiedzi na to pytanie stanowiły nie całe cztery procent*.

Od nauczyciela wymaga się, aby był krytyczny i refleksyjny, bo tylko wtedy nie popadnie w rutynę, która jest skazą na jego postawie. La Motte le Vayer twierdził, że „najdonioślejszym składnikiem naszej doskonałości jest wyraźne zauważenie naszych niedoskonałości” [cyt. za: Tatarkiewicz 1976, s. 18]. Mietzel [2002, s. 472] wyraża pogląd, że: *Tylko kiedy nauczyciel stale obserwuje „jako myślący praktyk” [...] swoje działania w ramach nauczania i rozmyśla nad nimi, pojawiają się warunki do zmniejszenia niewspółmierności między wiedzą a działaniem.*

¹² Urazowość w szkole jest ciągle aktualnym problemem, a znaczący udział w nim mają lekcje wychowania fizycznego, jak i korzystanie z obiektów szkolnych poza tym czasem [Tryk 2005, s. 9; Czeladko 2005, s. 1; Wyrók 2005, s. 2; Studenski 2006, s. 121].

Interesowało nas, czy badani są świadomi znaczenia namysłu nauczyciela nad swoją pracą. Okazało się, że wypowiedzi na to pytanie otwarte, poza jedną kategorią, były rozproszone. Blisko połowa respondentów – 48% (kobiety – 56% i mężczyźni – 41%) wyraziła pogląd, że refleksja nad swoją pracą sprzyja poprawie jej efektywności. W przeświadczeniu blisko czwartej części badanych (24,4%; mężczyźni mieli tu niewielką przewagę) taka praktyka ułatwia eliminowanie własnych błędów. Zdaniem 15% osób (22% kobiet i 9% mężczyzn) podopieczni są zadowoleni, gdy nauczyciel oddaje się namysłowi nad swoją pracą. Trzy kategorie wypowiedzi: prowadzi do samooceny, podnosi bezpieczeństwo podopiecznych, daje satysfakcję – były tak samo liczne – 12,2% do 12,8% – i częściej było to zdanie kobiet. Co dziewiąta osoba, nieco częściej mężczyźni, uważała, że nauczyciel wtedy uświadamia sobie, co robi dobrze. Taka postawa podwyższa motywację do pracy i chroni przed rutyną – to dwie kategorie korzyści, podkreślane przez 8% respondentów – pierwsza częściej przez mężczyzn, druga – równomiernie. Około 8% (częściej kobiety) wskazało, że sprzyja to poprawie organizacji zajęć. Inne wypowiedzi stanowią 13% i są udziałem w równej części obu grup. Dwadzieścia cztery procent studentów (o 4% więcej mężczyzn)* nie wypowiedziało się w tej sprawie.

Weryfikacja hipotez

Badani studenci zaliczyli programowe praktyki pedagogiczne, co umożliwiło im utrwalenie i wzbogacenie doświadczenia metodycznego, zdobytego w ramach realizacji przedmiotów sportowo-praktycznych. Pozwala to przyjąć za pewnik, że potrafią właściwie interpretować podstawowe zasady nauczania i wychowania.

Pedeutolodzy twierdzą, że nauczyciel oddziałuje wychowawczo na ucznia w stopniu równym (jeśli nie wyższym) przez to, kim jest, jak przez to, co wie i potrafi [por. m.in. Grzegorzewska 1947, 1958, 1961]. O tym, kim jest nauczyciel, decyduje jego etyka (postawa etyczna). Stąd pytano studentów o rozumienie etyki zawodowej. Najliczniej (47%) utożsamiano etykę zawodową z etyką w ogóle – częściej czyniły to kobiety ($p < 0,05$). Niewielu mniej respondentów (41%) prawidłowo zdefiniowało pojęcie etyki zawodowej. Pozostałe desygnaty uszczegółowiły definicję.

Uogólnioną reprezentację etyki nauczycielskiej pełni norma „przede wszystkim nie szkodzić”! Badani właściwie interpretują tę normę etyczną. Sześć desygnatów spośród jedenastu, w tym dwa najczęściej wskazywane, odnosi się wprost do zapewnienia bezpieczeństwa ćwiczącym, także bezpieczeństwa psychicznego. Takie rozumienie normy etycznej „przede wszystkim nie szkodzić” częściej deklarują kobiety ($p < 0,05$). Potwierdziła się hipoteza 2.1.

Rzetelna praca, do której zobowiązuje *Karta nauczyciela* [2005, s. 5] jest wyrazem identyfikacji z zawodem [Michalak 2003, s. 129] i godności humanistycznej nauczyciela [Rutkowiak 1982, s. 47] oraz najlepszą formą realizacji normy „przede wszystkim nie szkodzić”. Dominująca część respondentów – 94% zgadza się z tą tezą, w tym bez zastrzeżeń 69%. I w tej kwestii kobiety częściej zajmowały stanowisko akceptujące ($p < 0,05$). Potwierdziła się hipoteza 2.2.

Nadrzędnym celem fizycznej edukacji jest przygotowanie każdego ucznia do świadomej (z racjonalną motywacją) i trwałej dbałości o swoje zdrowie po ukończeniu nauki szkolnej. Realizację tego celu ułatwia m.in. podmiotowe i zindywidualizowane podejście nauczyciela do uczniów¹³. Dla 70% badanych indywidualizacja w edukacji oznacza podmiotowe traktowanie ucznia, oparte na jego szeroko rozumianym poznaniu, także w środowisku rodzinnym. Takie pojmowanie indywidualizacji w procesie fizycznej edukacji częściej deklarowały kobiety ($p < 0,05$). Potwierdza to hipotezę 2.3.

Zasady podmiotowości, jak również świadomości i aktywności domagają się od nauczyciela krytycyzmu – przede wszystkim wobec samego siebie. Ważnym przejawem krytycyzmu nauczyciela jest refleksja nad swoją pracą. Sondowano świadomość korzyści płynących z tej refleksji u badanych. Najczęściej wiązano refleksję nad swoją pracą z jej efektywnością: dobrymi rezultatami dydaktycznymi, bezpieczeństwem ćwiczących i samooceną oraz obroną przed rutyną. Statystycznie częściej takie poglądy prezentowały kobiety ($p < 0,05$). Pozytywnie zweryfikowana została hipoteza 2.4.

Zasady nauczania „podpowiadają” nauczycielowi, jak efektywnie realizować przyjęte cele. Rozumie to każdy doświadczony pedagog i dlatego stara się nie zniechęcać uczniów do swojego przedmiotu. W przypadku przedmiotu wychowanie fizyczne idzie o eliminowanie, a przynajmniej minimalizowanie okoliczności sprzyjających urazom ćwiczących. Czy zasady nauczania mogą stać na staży bezpieczeństwa uczestników lekcji? – pytano badanych. Twierdząco odpowiedziało 71%. Co dziesiąta osoba nie godzi się z taką tezą. Znaczna część respondentów (17%) nie ma zdania w tej sprawie. Statystycznie częściej akceptowały to twierdzenie kobiety ($p < 0,05$), a wśród negujących przeważali mężczyźni. Potwierdzenie uzyskała hipoteza 3.1.

Każda zasada nauczania jest ważna, gdyż ma do spełnienia określoną rolę. Które zasady szczególnie sprzyjają zachowaniu bezpieczeństwa w czasie lekcji wf? Studenci przypisują największe znaczenie zasadom świadomości i aktywności oraz stopniowania trudności. Doceniają też „przysługę” innych

¹³ W nowych podręcznikach metodyki wychowania fizycznego wskazuje się też zasadę podmiotowości [Szpindla i wsp. 1997, s. 80, Strzyżewski 1996, s. 38]. Zwraca się też uwagę na krzywdę psychiczną, jaką nauczyciel może wyrządzić uczniowi nie respektując tej zasady, jak i na „niesprawiedliwą” ocenę [Muszkieta 2004].

zasad. Stanowisko kobiet i mężczyzn nie różniło się istotnie statystycznie. Potwierdziła się hipoteza 3.2.

W procesie nauczania uczestniczą dwa podmioty o różnym stopniu świadomości – tym bardziej zróżnicowanym, im młodszy jest/są uczeń/uczniowie. Co „mówi” nauczycielowi zasada świadomości i aktywności? Badani prawidłowo interpretują istotę tej zasady nauczania, szczególnie akcentując uświadamianie sobie i uczniowi celów nauczania oraz potrzebę aktywnego w nim uczestnictwa. Taka interpretacja ww. zasady istotnie częściej znamionuje wypowiedzi kobiet ($p < 0,05$). Potwierdziła się hipoteza 3.3.

Racjonalna działalność pedagogiczna wymaga diagnozy, np. określenia poziomu dojrzałości szkolnej – normy, niedorozwoju czy wybitnych uzdolnień ucznia/uczniów. Jaka jest rola diagnozy w pracy pedagogicznej? – pytano kandydatów na nauczycieli wf. Trzy czwarte badanych wypowiedziało się na ten temat, dowodząc zrozumienia tej czynności pedagoga. Kobiety przedstawiły się jako dojrzej pojmujące tę powinność niż mężczyźni ($p < 0,05$). Hipoteza 3.4. zyskała uwierzytelnienie.

Rzetelna diagnoza, w omawianym przedmiocie nauczania, poziomu sprawności psychomotorycznej jest warunkiem stopniowania trudności (wymagań), tym samym niezniechęcania ucznia/uczniów do uczestnictwa w lekcjach wf. Badani dowiedli rozumienia istoty stopniowania trudności w nauczaniu, chociaż najczęściej cytowali trzy podstawowe reguły podawane w podręcznikach dydaktyki ogólnej. Tylko 16% respondentów wskazało, że oznacza to „indywidualny dobór ćwiczeń dla podopiecznych – nieprzekraczających ich możliwości” (oryginalna wypowiedź studentów). Kobiety znacząco częściej niż mężczyźni ($p < 0,05$) opisywały (uszczegółowiły) istotę stopniowania trudności w pracy nauczyciela wf. Została więc zweryfikowana hipoteza 3.4.1.

Stosowanie „pozycji niskich i izolowanych” w pracy nauczyciela wf (trenera sportowego lub fizjoterapeuty) jest przejawem rozumienia zasady stopniowania trudności oraz zasady wiązania teorii z praktyką [Kolarczyk, Arlet 2004, s. 14–15]. Czy przyszli nauczyciele wf są tego świadomi? Zdecydowanie tak, akcentują potrzebę chronienia dzieci przed narażaniem na urazy, jak i pogłębianiem wad postawy. Takie podejście do zagadnienia istotnie częściej znamionuje kobiety ($p < 0,05$). Wypowiedzi respondentów pozytywnie weryfikują hipotezę 3.4.2.

Poprawne wyobrażenie ćwiczenia, jako efekt „pokazu i objaśnienia”¹⁴ nie tylko skraca czas jego opanowania, ale może też chronić ucznia przed błędnym

¹⁴ Aktualnie w procesie nauczania i uczenia się sportowych czynności motorycznych na równi ceni się rolę pokazu, jak i objaśnienia, co ułatwia uczącemu się tworzenie prawidłowego wyobrażenia tej czynności i jej wykonywanie (opanowanie). Psychologowie mówią o treningu ideomotorycznym, który jest „podstawą tzw. wizualizacji zadania ruchowego, która z kolei stanowi element treningu mentalnego (wyobrażeniowego)” – cyt. za: Gracz, Sankowski [1995, s. 80].

wykonaniem, często skutkującym urazem. Czy nasi respondenci są świadomi, że zasada pogłębienia – wymagająca takiego postępowania nauczyciela – może sprzyjać zwiększeniu bezpieczeństwa na lekcji wf? Zdecydowana większość akceptuje taką tezę (12% nie udzieliło odpowiedzi). Statystycznie częściej takie stanowisko uznają kobiety ($p < 0,05$). Hipoteza 3.5 uzyskała pozytywną weryfikację.

Zasada systematyczności w swej idei jest bliska zasadom stopniowania trudności oraz wiązania teorii z praktyką. Jej przestrzeganie leży u podstaw zjawiska transferu [por. m.in. Czabański 2000, s. 67 i 69, Gracz i Sankowski 1995, s. 73–74], który może zwiększać efektywność uczenia się. Czy dostrzegają to badani? Tak i to wyraźnie, podkreślając rolę systematyczności w pracy (wprowadzanie nowego materiału i kontrolę jego opanowania) oraz przygotowania się do zajęć (ich planowanie). W interpretacji tej zasady nauczania badani są niemal jednomyślni. Hipoteza 3.6 uzyskała pozytywną weryfikację.

Zasady nauczania to po prostu prakseologiczne wskazówki dla nauczyciela, zwłaszcza początkującego, które ułatwiają mu unikanie niepotrzebnych błędów, czyli wprowadzają go na właściwą drogę metodyczną. Spytano badanych: Czy poza zasadami nauczania są jeszcze inne czynniki, które mogą „chronić” nauczyciela przed narażaniem uczniów na niebezpieczeństwo urazu? Najwyżej oceniono tutaj rolę właściwej organizacji zajęć oraz świadomej odpowiedzialności za ucznia, czyli postawę pedagogiczną nauczyciela. Kobiety czyniły to zdecydowanie częściej niż mężczyźni ($p < 0,05$). Po raz drugi zyskała potwierdzenie hipoteza 2.2, chociaż ten sam problem reprezentowało pytanie inaczej sformułowane. Odpowiedzi na to pytanie są *de facto* potwierdzeniem hipotezy 1, w której tkwią hipotezy 2 i 3, jako bardziej szczegółowe, akcentujące aspekty wychowawcze i dydaktyczne pracy nauczyciela wf.

Nie znalazła potwierdzenia hipoteza 4. Doświadczenie urazu na lekcji wf bądź na treningu sportowym nie przekładało się na mocniejsze akcentowanie potrzeby zachowania bezpieczeństwa ćwiczących. Podobnie przedstawia się sytuacja hipotezy 5. Tylko w dwóch przypadkach na 14 badani niemal identycznie odnieśli się do pytania o „siłę zabezpieczania” ćwiczących przed urazem przez poszczególne zasady nauczania (hipoteza 3.2) oraz o istotę zasady systematyczności (hipoteza 3.6). W dwunastu przypadkach (w dwunastu pytaniach) odpowiedzi kobiet były bardziej rzetelne (pełniejsze), co sprawia, że hipoteza 5. w sposób przekonujący nie uzyskała potwierdzenia, kobiety – w świetle wypowiedzi ankietowych – prezentują pełniejsze zrozumienie istoty zasad wychowania i nauczania.

Podsumowanie

Pedeutolodzy są zadania, że absolwent uczelni pedagogicznej powinien opuszczać ją ze świadomością, że wyniósł z niej kwalifikacje zaczątkowe, a zawodu będzie się jeszcze uczył przez długie lata [Krygowska 1983, s. 21]. Prawi-

dłowość tę potwierdzają doświadczeni nauczyciele. Nadzór szkolny, a zwłaszcza bezpośredni przełożony – dyrektor szkoły, wspierają początkującego nauczyciela w jego rozwoju zawodowym. To, czy nauczyciel ukształtuje u siebie właściwe kompetencje pedagogiczne, zależy głównie od niego samego. Jeżeli potwierdzi zamiłowanie do obranego zawodu i zechce być dobrym w tym, co robi – mając poczucie odpowiedzialności i uświadomioną potrzebę oraz standardy doskonałości – to będzie się zbliżał do mistrzostwa pedagogicznego, zgodnie z maksymą Arystotelesa: *Tęgo, co winniśmy robić, uprzednio się nauczywszy, uczyimy się dopiero robiąc to właśnie* [cyt. za: Kotarbiński 1969, s. 10].

Omawiane badania przeprowadzono tuż po powrocie studentów z ostatniej praktyki pedagogicznej, co uprawniało do przyjęcia hipotezy głównej, że respondenci są świadomi własnego udziału w przygotowaniu ucznia/uczniów do rozciągającej się na całe życie troski o swoje zdrowie i sprawność fizyczną. Analiza wypowiedzi respondentów oraz zweryfikowana hipoteza pierwsza, potwierdzają słuszność naszego myślenia.

Wypowiedzi studentów potraktowaliśmy jako wskaźniki inferencyjne [Marody 1976, s. 32–38] ich pedagogicznego przygotowania do roli nauczyciela wychowania fizycznego. Rodzi się zatem pytanie: Czy deklaracje – tu rozumienia istoty i roli zasad wychowania i nauczania – są (czy też mogą być) wskaźnikami ich postawy pedagogicznej? Pytanie ma uzasadnienie w braku ustosunkowania się znacznej części respondentów do takich zagadnień, jak diagnoza w pracy nauczyciela wf (25%), czy refleksja nad swoją pracą (24%), jak również w często pojawiających się mało precyzyjnych interpretacjach niektórych zasad wychowania i nauczania. Nie znając przyczyn takiego podejścia studentów do tych zagadnień, można tylko domniemywać, że zbagatelizowali oni te pytania, bądź też nie zastanowili się nad nimi. Na co dzień liczy się praca (działanie/działania) nauczyciela, a nie deklaracje rzetelnej pracy. Wskaźnikami empirycznymi postawy pedagogicznej nauczyciela, zwłaszcza początkującego, mogą być przygotowane konspekty lekcji, a nade wszystko ich realizacja (nie tylko podczas hospicacji przełożonych).

Z uznaniem należy przyjąć uwrażliwienie badanych na problem bezpieczeństwa uczestników lekcji wf. Jest to ważki problem, podnoszony w różnych krajach i na różnych poziomach realizowany [Hudson i wsp. 2005; Moss 2003, Sas-Nowosielski 2003], zwłaszcza w świetle konsekwencji błędów i zaniedbań w tym zakresie nauczyciela i szkoły [Studenski 2006; Tryk 2005; Wyrok i ostrzeżenie 2005; Śmiertelne błędy nauczyciela 2006]. Poprawna pedagogicznie praca nauczyciela wf jest warunkiem racjonalnego przygotowywania ucznia/uczniów do zdrowego stylu życia, w którym jest trwale miejsce dla rekreacji ruchowej [Muszkieta 2004; Srokosz 2005].

pozytywna weryfikacja hipotez drugiej i trzeciej nie jest zaskoczeniem, przeciwnie była oczekiwana. Dużą rolę odegrały tu praktyki szkolne – złasz-

cza dla zrozumienia ogólnych zasad wychowania. Z istotą zasad nauczania studenci zapoznawali się w ramach poszczególnych przedmiotów sportowo-praktycznych, kiedy to wcielali się w rolę nauczyciela/trenera, oczywiście pod kierunkiem specjalistów z danej dyscypliny sportu.

Nie została potwierdzona hipoteza czwarta. Doświadczenie urazu (kontuzji) w czasie lekcji wf bądź treningu w klubie sportowym przez 58% respondentów (w tym 45% kobiet i 69% mężczyzn) nie przekładało się na większe akcentowanie potrzeby zachowania bezpieczeństwa ćwiczących w zestawieniu z wypowiedziami osób nie kontuzjowanych. Ci, którzy doznali urazu (kontuzji), najczęściej obwiniali za to siebie samych (kobiety – 39%, mężczyźni – 50%), a nauczyciela/trenera znacznie rzadziej (13% kobiet i 8% mężczyzn). Badani mieli wiele okazji, aby uświadomić sobie odpowiedzialność moralną (pedagogiczną) i prawną za zaistnienie kontuzji (urazu) w czasie lekcji/treningu i – tym samym – potrzebę troski o bezpieczeństwo ćwiczących, zwłaszcza że metodyka wychowania fizycznego przypomina o tym nauczycielowi w postaci właściwych temu przedmiotowi szczegółowych zasad [por. Strzyżewski 1996, Szpindla i wsp. 1997].

Nie znalazła też potwierdzenia hipoteza piąta. Studentki dowiodły, że bardziej precyzyjnie interpretują ideę i rolę tak ogólnych zasad wychowania, jak i ogólnych zasad nauczania. W dwunastu pytaniach na czternaście okazały się bardziej rzetelnymi ich interpretatorami niż koledzy, zaś w dwóch przypadkach obie grupy respondentów nie różniły się poziomem opisu idei tych zasad. Przyjęte wskaźniki inferencyjne nie pozwalają na stwierdzenie, że mężczyźni opanowali przedmiot badań na niższym poziomie niż kobiety. Autorzy są bliżsi opinii, że kobiety rzetelniej podeszły do badań niż mężczyźni. Obserwacje uczelnianych zajęć dydaktycznych zdają się potwierdzać bardziej rzetelne podejście do studiowania kobiet niż mężczyzn.

Można by – w świetle empirycznych danych (składanych pisemnych deklaracji) – stwierdzić, że studenci uzyskali przygotowanie teoretyczne do podjęcia swojej roli zawodowej, zapoznali się też z jej realizacją w praktyce, ale w warunkach niepełnej samodzielności (pod opieką nauczycieli akademickich w ramach metodyki wychowania fizycznego oraz w warunkach „laboratoryjnych” podczas praktyk szkolnych). Podjęcie pracy zawodowej będzie sprzyjać „dojrzeniu zawodowemu” tym, którzy zechcą pracować w szkole, zaś ci, którzy pomylili się w wyborze zawodu i nie podejmą tego trudu, bądź sami zrezygnują, bądź otrzymają taką sugestię od przełożonych. Zadaniem uczelni jest, niezależnie od formalno-prawnych warunków zatrudnienia jej absolwentów, jak najlepsze przygotowanie ich do podjęcia pracy zawodowej, a komponentem jakże ważnym w tym przygotowaniu jest niezbędne minimum wiedzy pedagogicznej i postawa etyczna (godność humanistyczna).

PIŚMIENNICTWO

- Adamski F. 1993. *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, [w:] F. Adamski [red.], *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków.
- Aebli H. 1982. *Dydaktyka psychologiczna*, Warszawa.
- Arends R.I. 1995. *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
- Banasiak J. 1996. *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa.
- Bishop G.D. 2000. *Psychologia zdrowia*, Poznań.
- Bruner J.S. 1964. *Proces kształcenia*, Warszawa.
- Czabański B. 1980. *Model uczenia się i nauczania sportowych czynności motorycznych*, Wrocław.
- Czabański B. 2000. *Transfer w psychomotorycznym kształceniu*, [w:] T. Koszycz [red.], *Transfer w procesie wychowania fizycznego*, Wrocław.
- Czeladko R., Tryk A. 2005. *Uczniowie tracą życie na lekcjach*, Nowy Dzień, nr 13.
- Demel M. 1980. *Pedagogika zdrowia*, Warszawa.
- Gagne R.M. i wsp. 1992. *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa.
- Galloway Ch. 1998. *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. I-II, Warszawa.
- Grabowski H. 1999. *Teoria fizycznej edukacji*, Warszawa.
- Gracz J., Sankowski T., 1995. *Psychologia sportu*, Poznań.
- Grzegorzewska M. 1947. *Listy do młodego nauczyciela. Cykl II. 1958, Cykl III 1961*, Warszawa
- Hendryk C. 1993. *Takt pedagogiczny jako forma realizacji moralności pedagogicznej*, [w:] A. M. de Tchorzewski [red.], *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, Bydgoszcz
- Hudson S.D. i wsp. 2005. *How SAFE are School and Park Playgrounds?* Jo-perd, nr 1.
- Karta nauczyciela*. 2005. Poznań.
- Kolarczyk E., Arlet A. 2004. *Gimnastyka*, Kraków.
- Komeński J.A. 1956. *Wielka dydaktyka. Wstęp i komentarz* B. Suchodolski, Wrocław.
- Konarzewski K. 1982. *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa.
- Kotarbiński T. 1969. *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław.
- Kruszewski K. 1991. *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, [w:] K. Kruszewski [red.], *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa.
- Krygowska Z. 1983. *Wprowadzenie w problematykę sesji*, [w:] B.J. Nowecki [red.], *Problemy studiów nauczycielskich*, Kraków.

- Kupisiewicz Cz. 1973. *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. 2000. *Dydaktyka ogólna*, Warszawa.
- Ledzińska M. 1989. *Zależność przebiegu i efektów uczenia się od wcześniejszej aktywności podmiotu i od poprzedzających czynników sytuacyjnych*, [w:] Z. Włodarski [red.], *Psychologia uczenia się*, t. II, Warszawa.
- Łobożewicz T., Przygoda K. 1994. *Wpływ harcerskiego stylu życia na sprawność psychofizyczną ludzi w starszym wieku*, *Harcerstwo*, nr 9.
- Marody M. 1976. *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa.
- Mayntz R. i wsp. 1985. *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa.
- Michalak J.M. 2003. *Poczucie odpowiedzialności nauczycieli*, Warszawa.
- Mietzel G. 2002. *Psychologia kształcenia*, Gdańsk.
- Moss R.I. 2003. *The Practicalities of Adolescent Resistance Training*. *Athletic Therapy Today*, may (5).
- Muszkiet R. 2004. *Primum non nocere w ocenianiu osiągnięć ucznia z wychowania fizycznego*, *Kultura Fizyczna*, 3–4.
- Mysłakowski Z. 1961. *Rzut oka na zasady dydaktyczne*, [w:] Z. Mysłakowski [red.], *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1957. *Zasady nauczania*, Wrocław.
- Okoń W. 1963. *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Okoń W. 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Ostrowska A. 1999. *Styl życia a zdrowie*, Warszawa.
- Ostrowska M. 2005. *Przedmiotowe uwarunkowania wypadkowości szkolnej*, *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, nr 4.
- Piotrowiak E. 2002. *Strategie, metody i techniki wychowania – ujęcie klasyczne i alternatywne*, [w:] A.M. de Tchorzewski [red.], *Współczesne konteksty wychowania*, Bydgoszcz.
- Romanowska A. 1999. *Autorski program wychowania fizycznego (klasy IV–VI szkoły podstawowej)*. Płock.
- Rozporządzenie ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. 1999. *Dziennik Ustaw*. 14. poz. 128 i 129.
- Rutkowiak J. 1982. *O godności nauczyciela*, *Ruch Pedagogiczny*, nr 1.
- Sas-Nowosielski K. 2003. *Wychowanie do aktywności fizycznej*, Katowice.
- Siciński A. 1976. *Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne*, [w:] A. Siciński [red.], *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, Warszawa.
- Sośnicki K. 1959. *Dydaktyka ogólna*, Wrocław.
- Srokosz W. 2005. *Racjonalnie przygotowujemy uczniów do dbałości o swoje zdrowie*, [w:] *Annales UMCS, Sectio D. Medicina*. vol. LX, supl. XVI, nr 5.

- Strzyżewski S. 1996. *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, Warszawa.
- Studenski R. 2006. *Ryzyko w szkolnym mundurku*. Psychologia w Szkole, nr 2.
- Suchodolski B. 1970. *Ogólne zasady wychowania*, [w:] B. Suchodolski [red.], *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa.
- Sylwestrowicz M. 1995. *Psychologiczne aspekty stosowania dyscypliny w procesie wychowawczym*, [w:] J. Grochulska i wsp.[red.], *Pomiędzy wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji*, t. 1, Kraków.
- Szpinda Z. i wsp. 1997. *Lekcja jako podstawowa forma prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w szkole*, [w:] T. Maszczak [red.], *Metodyka wychowania fizycznego*, Warszawa.
- Szwarc H. 1979. *Wprowadzenie do problematyki gerontologicznej*, [w:] H. Szwarc i wsp. *Rekreacja ruchowa osób starszych*, Warszawa.
- Śmiertelne błędy nauczyciela*. 2006, *Dziennik Polski*, nr 92.
- Śnieżyński M. 2001. *Dialog edukacyjny*, Kraków.
- Tatarkiewicz W. 1976. *O doskonałości*. Warszawa.
- Tryk A. 2005. *Czy szkoła jest winna, że Oskar został kaleką*, *Nowy Dzień*, nr 13.
- Wołoszyn S. 1970. *Nauczyciel i elementy wiedzy o nauczycielu*, [w:] B. Suchodolski [red.], *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa.
- Wyrok i ostrzeżenie*. 2005. *Gazeta Poranna Metropol*, nr 153.
- Znaniński F. 1973. *Socjologia wychowania*, t. 2. *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa.

SUMMARY

PEDAGOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

The aim of this study – conducted among fourth year fulltime day students of physical education at the University School of Physical Education in Cracow – was to ascertain how actually they are prepared to teach the subject.

The object of this investigation was narrowed down to familiarity with the general principles of educating and teaching. The underlying hypothesis was that their correct application would influence the effectiveness of the educational process: PE teachers facilitate the improvement of the pupil's movement skills while concurrently encouraging him or her to be active outside of school.

Analysis of the responses by the university students indicates that future teachers of physical education do understand their role in raising the child to care for his or her own wellness and conduct a healthy lifestyle. The general principles of education and teaching are treated by the students as key instruments in the achievement of these aims. Above all the future teachers accent the importance of treating the pupil as a subject and of caring for the safety of those exercising.

Keywords: career roles, pedagogical competences, physical education, pro-health attitudes, movement recreation, principles of education, principles of teaching

Monika Kubianka

AWF Kraków

Studia Doktoranckie

SPORT JAKO BEZPIECZNA FORMA ROZŁADOWANIA AGRESJI

Streszczenie. Artykuł zawiera analizę zjawisk związanych z agresywnością w świecie zwierząt i ludzi. W filogenezie pojawia się walka sportowa, która u ludzi nabiera szerszego symbolicznego znaczenia i staje się ideą zjednoczenia i współpracy. Sport oprócz funkcji rozładowania napięcia staje się sposobem bezkrwawego rozwiązywania konfliktów, przejawem zasad *fair play*, a także metodą wychowawczą i sposobem na skuteczną profilaktykę patologii społecznej.

Słowa kluczowe: sport, agresja, instynkt, popęd, społeczność, kultura

Funkcja sportu w okresie dojrzewania u młodzieży

Sport jest jednym z najskuteczniejszych sposobów przeciwdziałania szkodliwym aspektom agresji. Jest on czynnikiem pozwalającym w społecznie akceptowanym sposobie odreagować ten niekiedy destrukcyjny popęd, ale także dostarcza wielu innych ważnych dla rozwoju jednostki czynników, w tym ułatwia jej na podstawie korzystnych doświadczeń, stworzenie nowej pozytywnej tożsamości (co dotyczy zwłaszcza młodzieży w okresie dorastania). Okres dorastania wiąże się z naturalnym kryzysem związanym z przekształcaniem tożsamości dziecka w tożsamość osoby dorosłej. Znaczącą rolę odgrywają w tym okresie wpływy społeczne, które stanowią wzorce identyfikacji dla młodej osoby. W tym okresie wzrasta się potrzeba kontaktu z autorytetami, często pojawia się także bunt przeciwko społecznym normom, zwłaszcza w tych przypadkach, w których uspołecznienie nie przebiega łatwo: wszędzie tam, gdzie towarzyszą mu konflikty, problemy szkolne i rodzinne. W takich sytuacjach bunt szczególnie się wzrasta i może stać się źródłem utworzenia negatywnej tożsamości, czyli postawy aspołecznej, skutkującej wykluczeniem społecznym.

W okresie dorastania szczególnie nasila się potrzeba posiadania autorytetu, możemy zatem uznać ten okres za tzw. okres sensytywny¹, specyficzny

¹ Okresy zwiększonej wrażliwości na pewien specyficzny rodzaj bodźców, o szczególnie ważnej roli na tym etapie rozwoju ontogenetycznego.

właśnie dla występowania tej potrzeby. Dlatego tak ważną rolę dla rozwoju młodzieży odgrywa grupa rówieśnicza, a także osoby, które młodzi obdarzają szacunkiem, które spełniają rolę autorytetów. Okres dorastania przebiega burzliwie zwłaszcza u osób agresywnych, nadpobudliwych i takich, których dotychczasowa egzystencja obfitowała w problemy i konflikty, czyli tak zwanej „młodzieży trudnej”. Osoby takie często poszukują wzorców w środowiskach nieakceptowanych przez społeczeństwo, autorytetami stają się dla nich często starsi koledzy, poważani za skłonność do ryzyka, brawurę czy na przykład za chuligańskie zachowania. Zadaniem środowisk wychowawczych powinno być ułatwienie adaptacji społecznej młodym ludziom w sposób odpowiadający ich charakterystyce osobowej, indywidualnym skłonnościom i preferencjom. Nie można pozostawiać wychowania rodzinie, instytucje oświatowe powinny służyć pomocą, informacją i doradztwem, a także – co za tym idzie – powinny dysponować wiedzą o tym, w jaki sposób takim osobom pomóc, zanim zostaną wyrzucone na społeczny margines.

Psychologia społeczna wykazuje, że kary nie są skutecznym sposobem oddziaływania, zwłaszcza na młodzież skłoną do buntu, pobudliwą, agresywną. Najlepszą metodą przeciwdziałania społecznej patologii jest wzbudzenie zainteresowania, dostarczenie wzorców, które młodzi mogą przyjąć za swój własny styl, modę i uznać za pewnego rodzaju własny układ odniesienia, pełniący rolę autorytetu. Wiele społecznych problemów, z którymi boryka się młodzież, wynika z pewnych trendów mody, wyrażających się w typowych zachowaniach, jak np. spotkania towarzyskie obowiązkowo z używkami, narkotykami alkoholem. Oczywiście nie można uznać wszystkich, którzy uczestniczą w imprezach alkoholowych, za margines społeczny, ponieważ ta forma spędzania czasu jest zbyt rozpowszechniona i trudniej znaleźć osoby, które w niej nie biorą udziału. Świadczy to jednak o niekorzystnym zjawisku społecznym. Można to tłumaczyć modą, pewnym stylem życia, który pokazuje, że młodzież w niewielkim stopniu odnajduje zainteresowania, które sprzyjają jej właściwemu rozwojowi. Chodzi o rozmaite hobby, dziedziny twórczej aktywności jednostek, które jako zainteresowania stają się celami, ideami kształtującymi tożsamość młodego człowieka. Kiedy młodzież nie znajduje swoich zainteresowań w obrębie szkoły ani zajęć pozaszkolnych, najczęściej ucieka w używki, nałogi. Uczestniczenie w życiu szkoły w niewielkim stopniu i dla niewielkiej ilości młodych ludzi jest hobby, celem egzystencji, częściej jest źródłem stresu i problemów, które trzeba w jakiś sposób odreagować.

Agresja czy nadpobudliwość – to cechy indywidualne przejawiające się w różnym nasileniu u różnych jednostek. Są one czymś naturalnym, choć nie u wszystkich w jednakowym stopniu. Grupa młodzieży, która uczestniczy w zajęciach sportowych, staje się punktem odniesienia, wywierającym wpływ na kształtowanie się zasad, norm etycznych czy światopoglądu jej poszcze-

gólnych członków. Trenerzy, instruktorzy spełniają często rolę autorytetów, a więc osób cieszących się szacunkiem u młodzieży. Bardzo ważne jest zatem, aby wykorzystywać naturalne narzędzia wychowawcze i możliwości, jakie wypływają z uprawiania sportów oraz uczestnictwa w innych formach aktywności fizycznej w profilaktyce. Zajęcia te nie tylko pozwalają kształtować tożsamość jednostki lub pełnią rolę hobby, ale także mają naturalnie (fizjologicznie) działanie zabezpieczające przed uzależnieniem od używek.

Wysiłek fizyczny powoduje wytworzenie w organizmie endorfin² (związków chemicznych wywołujących uczucie przyjemności), które wytwarzane są także pod wpływem używek, powodując uzależnienie psychiczne. W taki sposób wysiłek fizyczny (sport, taniec itp.) spełnia rolę najskuteczniejszego środka profilaktyki społecznej patologii. Jednak, aby młodzież odnalazła swój cel w jakiejś dyscyplinie sportu lub sztuki, ta dyscyplina musi odpowiadać jej zapotrzebowaniu, indywidualnym preferencjom. Dlatego pewne osoby będą się dobrze czuły w zespole tanecznym, inne w grupie uprawiającej aerobik czy sporty gimnastyczne, jeszcze inne natomiast trenując sporty walki, także te uznawane za ekstremalne. Można spotkać osoby o tak dużym nasileniu potrzeby ryzyka, że w sytuacji niemożności odreagowania w społecznie akceptowany sposób, wyladują ją w sposób przypadkowy, niekontrolowany przez społeczne zasady etyki postępowania. Dla takich osób najlepszym sposobem udzielenia pomocy w społecznej adaptacji jest zaangażowanie ich w aktywność związaną z dużym ryzykiem (czyli sporty ekstremalne). Bezpieczniejsze zarówno dla nich samych, jak i dla społeczeństwa jest podejmowanie ryzyka w społecznie kontrolowany i akceptowany sposób (jak sparingi, czy zawody sportowe), niż odreagowywanie potrzeb przez czyny chuligańskie lub przestępcze. Podobną rolę jak sporty walki odgrywa dla młodzieży taniec i muzyka hip-hop, która poprzez swoją artystyczną formę pozwala na wyrażenie buntu w społecznie akceptowany sposób. Dla mniej agresywnych, ale pobudliwych osób wskazane są inne dyscypliny wymagające dużego wysiłku fizycznego i wytrwałej pracy, jak wszelkie gry zespołowe czy dyscypliny z pogranicza sporu i sztuki, takie jak gimnastyka lub jazda na łyżwach. Są także osoby, które najlepiej zrealizują się w aktywności rekreacyjnej, która często pomaga im wyzbyć się kompleksów, i tworzyć nowe społeczne więzi. Aktywność ruchowa jest zjawiskiem koniecznym w rozwoju młodego człowieka i nie może być pomijana jako gorsza od aktywności intelektualnej (nauki). Aktywność fizyczna wspomaga, a także warunkuje rozwój intelektualny. Przejawia się to w naszym ontogenetycznym rozwoju, w którym dziecko, zanim rozwinie zdolności intelektualne, poznaje świat za pomocą

² John Hughes i Hans Kosterlitz podali chemiczny skład tajemniczej substancji nazwanej później endorfiną (czyli wewnętrzną morfiną). Wytwarzana przez mózg, działa podobnie jak morfina, zmniejsza ból i wprawia w błogostan.

kontaktu fizycznego, ruchu i działania. Myślenie rozwija się dopiero potem. Funkcje intelektualne rozwinęły się na bazie funkcji motoryczno-percepcyjnych, z całą pewnością nie można więc lekceważyć roli aktywności ruchowej w ich dalszym rozwoju.

Psychologia społeczna często upatruje przyczyn agresji w reakcji na czynniki zewnętrzne. Zgodnie z koncepcją frustracji-agresji zachowania agresywne są odpowiedzią na relatywną derywację potrzeb. Według tej teorii źródłami agresji są:

- frustracja – pozbawienie możliwości zaspokojenia potrzeb;
- relatywna deprywacja, czyli bolesne przeświadczenie, iż – mimo że mogłoby być lepiej – sytuacja się pogorszyła, a odpowiada za to obiekt (lub zespół obiektów), który złośliwie uniemożliwia jej poprawę;
- bezpośrednia prowokacja i odwet – reakcja na zaczepkę;
- naśladownictwo (teoria naśladownictwa oparta jest na założeniu, że pewne zachowania są utrwalane przez wdrukowanie, tj. imprinting, czyli poprzez obserwację autorytetów w specyficznych „sensytywnych okresach” – okresach zwiększonej wrażliwości).

Sama obserwacja pozwala zauważyć, że poszczególne jednostki charakteryzują się różnym nasileniem agresji, co świadczy o tym, że nie jest ona zależna wyłącznie od czynników zewnętrznych. Powszechnie uważa się, że większą skłonność do zachowań agresywnych przejawiają jednostki nadpobudliwe, czyli o wyższym stopniu reaktywności, według terminologii Pawłowa. Zgodnie z teorią wspomnianego badacza cecha ta wiąże się pośrednio ze skłonnością układu nerwowego do reakcji, i – o ile nie przekracza pewnego poziomu – sprzyja adaptacji dzięki szybszym reakcjom na bodźce. Podobnie problem agresji ujmuje Lorenz, który uważa ją za jeden z pierwotnych instynktów (popędów), który z jednej strony pełni wiele ważnych funkcji, również tym społecznych, z drugiej zaś – jest hamowany przez presję społeczną, gdyż w pewnym stopniu zagraża spójności grupy.

Kiedy po raz pierwszy w filogenezie pojawia się agresja?

Agresja czynnościowo najbardziej kojarzy się z walką, rozumianą jako zachowanie, którego celem jest zniszczenie przeciwnika. To destrukcyjne działanie nieodłącznie związane jest z emocjami o charakterze agresywnym, jednak nie należy mylić go z zachowaniem pokarmowym, którego celem jest pożarcie przeciwnika (w przypadku, gdy stanowi on pokarm dla drapieżcy). Lorenz obala popularny mit, jakoby u źródeł popędu do zabijania leżała ewolucyjna agresja drapieżcy do ofiary mająca za cel wyniszczenie „wrogich osobników”.

Obserwacje zwierząt pokazują, że agresja nie jest bynajmniej dominującą emocją towarzyszącą drapieżcy podczas jego ataku na ofiarę (występuje ona raczej w innych sytuacjach, najczęściej pod postacią agresji wewnątrzgatunkowej), a emocją dającą się wyodrębnić jest raczej podniecenie, a także radość, która wskazuje na towarzyszące tym aktom uczucie przyjemności. Również logika świadczy o tym, że wrodzona agresja drapieżców do ofiar byłaby czymś ewolucyjnie niekorzystnym. Gdyby bowiem drapieżcy miało zależeć na wyniszczeniu swoich ofiar, sam straciłby główne źródło pożywienia. Tak więc eliminacja ofiar nie leży w interesie drapieżcy, stąd uzasadniona nieobecność tego instynktu w zachowaniach łownych, które jako takie nie mają charakteru walki w dosłownym jej rozumieniu. Agresja jest starsza o miliony lat od osobistej przyjaźni i miłości.

Więź osobista narodziła się prawdopodobnie wtedy, gdy u zwierząt agresywnych powstała konieczność współdziałania dwóch lub więcej osobników w osiągnięciu jakiegoś celu związanego z zachowaniem gatunku, przede wszystkim z zapewnieniem opieki nad potomstwem. Więź osobista, miłość, rozwinęła się niewątpliwie z agresji wewnątrzgatunkowej, a w wielu znanych przypadkach – w drodze rytualizacji nowo ukierunkowanego grożenia. Ponieważ rytuały związane z osobą partnera stają się potrzebą jako usamodzielnione czynności instynktowne – powodują, że obecność partnera staje się niezbędną potrzebą, a on sam – „zwierzęciem mającym walor domu rodzinnego”. Więź osobistą spotykamy u ryb kościstych, ptaków i ssaków a więc w grupach, z których żadna nie występuje przed późnym średniowieczem historii ziemi. Istnieje więc agresja wewnątrzgatunkowa bez miłości, ale odwrotnie, miłość bez agresji nie istnieje. *Nienawiść, ta brzydka mała siostra miłości, jest mechanizmem zachowania, który pojęciowo należy odgraniczyć od agresji wewnątrzgatunkowej. W odróżnieniu od zwykłej agresywności nienawiść jest skierowana w stosunku do jakiejś jednostki podobnie jak miłość, która prawdopodobnie jest także warunkiem powstania nienawiści.* [Lorentz, 1996, s. 80]

Lorenz zauważył, że agresja pojawia się dopiero na tym szczeblu ewolucyjnym, na którym tendencja do skupiania się w liczniejsze grupy, czyli „instynkt stadny”, stopniowo zostaje zastąpiona bliższymi, osobistymi relacjami pomiędzy osobnikami. Wygląda na to, że agresja w jakiś sposób wiąże się z osobistą emocjonalnością i nie wykazują jej zwierzęta, które nie tworzą bliskich więzi. O ile agresja spełniała ważną rolę w walce osobników z zagrożeniami zewnętrznymi i szła w parze z tendencją do uspołeczniania się jednostek, które zaczęły tworzyć większe grupy by skuteczniej bronić się przed szkodliwym wpływem środowiska i skuteczniej je ujarzmić, o tyle w toku ewolucji pojawiają się coraz skuteczniejsze hamulce społeczne owej agresji, działające tak, aby nie wyrządzała ona nadmiernej szkody w obrębie grupy.

Jak społeczność broni się przed nadmierną agresją osobników, która mogłaby zagrozić spójności grupy?

Istnieją specjalne rytuały mające uruchamiać naturalne hamulce agresji u współplemieńców (jednak nie można polegać na nich całkowicie, ponieważ mogą czasami zawodzić). Zrytualizowane sposoby poruszania się, które u współplemieńca wywołują zahamowanie agresji, określa się jako gesty pokory i pojednania. Zwierzę, które dąży do udobruchania współplemieńca, czyni wszystko, aby go nie drażnić, czyli zachowuje się dokładnie odwrotnie niż w przypadku grożenia: u ryb płetwy zostają ukryte, pobity kogut chowa grzebień i podgardle tak, aby uczynić je mniej widocznym dla przeciwnika. Istnieje wiele dowodów na to, że grożenie u zwierząt polega na tym, że w sposób wymowny prezentują one – niejako „podsuwają po nos” – przeciwnikowi swoją broń. Zachowanie pojednawcze natomiast polega na wystawieniu na atak przeciwnika najwrażliwszej części ciała, np. pies lub wilk odwraca głowę od górującego nad nim przeciwnika, wystawiając ku niemu najdelikatniejszą, wypukłą część szyi. Kawka podaje pod dziób temu, kogo chce ugłaskać, nieosłonięta wypukłość tylnej części głowy, to jest miejsce, w które ptaki te kierują najczęściej swe śmiertelne ciosy. Zachowanie takie wywołuje nagłe zahamowanie ataku.

Agresję wyłączają także ruchy wywodzące się ze stosunku młodych do matki. U psów trącanie nosem, dotykanie łapą, lizanie to zachowania wywodzące się ze szcenięcego proszenia o pokarm. Tak jak uprzejmi ludzie dają wyraz swojej uniżoności, pomimo że w rzeczywistości stosunek hierarchiczny pomiędzy nimi jest ściśle określony, tak samo dwa zaprzyjaźnione ze sobą psy mogą wykonywać obustronne ruchy dziecięcej pokory, szczególnie przy radosnym powitaniu po długiej rozłące. Ruchy ekspresyjne wyrażające społeczną podległość, wywodzące się z żeńskiej gotowości do spółkowania, widzimy u małp, szczególnie u pawianów.

Rytualne zwracanie tylnej części ciała ma już u nich niewiele wspólnego z seksualnymi pobudkami. Samiczka pawiana o imieniu Pia, gdy wpuszczano ją do nieznanego jej pokoju, wykonywała ceremoniał „zwracania pupki” ku każdemu krzesłu, które wzbudzało w niej widocznie lęk. Zwrócenie się tylną stroną ciała stało się gestem powitania i uspokojenia agresji (stąd „zadki” wygrawerowane na drzwiach wejściowych). Podobnie uśmiech, czyli jeden z najistotniejszych gestów w relacjach międzyludzkich (występuje także u makaków) w swej genezie ma również agresywny charakter, tj. wrogie szczyrzenie zębów.

Wśród wyższych kręgowców spotykamy niezliczone przypadki podobnych hamulców przed wyrządzeniem krzywdy członkowi własnego gatunku. Niejednokrotnie odgrywają one największą rolę tam, gdzie antropomorfi-

zujący badacz zwierząt nie podejrzewałby, że w ogóle widzi objawy agresji i że potrzebne są specjalne, mechanizmy jej zdławienia. Temu, kto wierzy we wszechpotęgę „instynktu macierzyńskiego”, wyda się wręcz paradoksalne, że u zwierzęcych matek muszą działać specjalne hamulce powstrzymujące je przed agresją w stosunku do własnych dzieci, zwłaszcza nowo narodzonych lub wylęgłych z jaja. Tymczasem hamulce te są potrzebne, ponieważ rodzic opiekujący się swoim potomstwem musi być w tym okresie szczególnie agresywny w stosunku do każdego innego stworzenia, stanowiącego potencjalne zagrożenie dla jego dzieci.

Lorenz wraz ze swoimi pracownikami odkrył że te hamulce u indyczki wyzwalają się wyłącznie pod wpływem bodźców dźwiękowych. Indyczki głuche (pozbawione ucha środkowego) wysiadywały jaja zupełnie normalnie, zresztą i przedtem ich społeczne zachowanie było zgodne z normą. Ale gdy piskłęta się wylęgły, wszystkie głuche samice zadziobały swoje piskłęta natychmiast po wylęgu. Gdy głucha matka zobaczy jednodniowe piskłę, zupełnie nie reaguje na nie w sposób macierzyński, nie wydaje żadnych głosów wabiących, natomiast spostrzegłszy maleństwo, już z kilkumetrowej odległości stroszy pióra w reakcji obronnej, wściekle sapie, a gdy tylko indyczątko znajdzie się w zasięgu jej szczęk – ostro, twardo i najsilniej jak tylko może dziobie. Jeżeli wykluczy się możliwość, że indyczka ma nie tylko upośledzony słuch, jej zachowanie to może wskazywać, że nie dysponuje ona najmniejszą wrodzoną informacją o tym, jak jej młode powinno wyglądać. Dziobie wszystko, co się porusza w pobliżu gniazda, co nie jest dość wielkie, aby reakcja ucieczki wzięła górę nad agresją. Jedynie bowiem piski wydawane przez indyczęta wyzwalają wrodzone macierzyńskie zachowanie i nakładają hamulce na popęd agresji.

Zwierzęta mają także wrodzone mechanizmy uniemożliwiające atakowanie płci żeńskiej. U bardzo wielu gatunków (w normalnych tzn. niepatologicznych warunkach) praktycznie nie zdarza się żeby samiec zaatakował samicę. Dotyczy to psów czy wilków, ale w takie hamulce wyposażone są również niektóre ptaki z rodziny luszczaków, na przykład gil, a także niektóre gady, na przykład jaszczurka zielona. Kiedyś w celu eksperymentu Lorenz wraz ze współpracownikami przemalowali tłustą kredką partnerkę największego samca na kolor zielony, czyli nadali jej charakterystyczne męskie ubarwienie.

Samiczka nieświadoma swojego wyglądu, wpuszczona z powrotem do ogrodu na wolnym powietrzu, pobiegła najkrótszą drogą w stronę terytorium swego małżonka. Gdy ten ją ujrzał, rzucił się wściekle na domniemanego męskiego intruza i szeroko otworzył paszczę, aby go ukąsić. Wtem zwiertzył zapach samicy, zahamował atak tak gwałtownie, że wpadł w poślizg i wywinął kozła nad ciałem samiczki. Następnie obwąchał ją ruchliwym językiem bardzo dokładnie i odtąd już nie zwracał uwagi na prowokujące walnę koloru, co jak na gada stanowiło niewątpliwie duże osiągnięcie. [Lorentz 1996, s. 157]

Sport spełnia kulturową funkcję, wyznaczając obszar rywalizacji między osobniczej, obwarowanej takimi symbolicznymi hamulcami ustalonymi w ramach systemu reguł, których muszą przestrzegać rywalizujący ze sobą oponenti. W owym systemie reguł przejawiają się pewne analogie do zachowań zwierzęcych. U wielu gatunków walka poprzedzona jest specyficznym rodzajem groźenia, którego celem jest zniechęcenie przeciwnika do walki, zanim się ona rozpocznie.

W sportach walki taki rytuał pojawia się w tajskim boksie, w którym zawodnicy wykonują przed walką rytualny taniec, zwany *wai kroo*. Rytuał taki u zwierząt stanowi pierwszą fazę pojedynku i jeżeli przeciwnik nadal nie zrezygnował z walki, oponenti przechodzą do fazy drugiej. W fazie drugiej następuje już kontaktowa rywalizacja, jest ona jednak obwarowania pewnymi regułami, zabezpieczającymi przed poważnym uszkodzeniem ciał walczących. Ta faza nie jest jeszcze walką właściwą. Dopiero ostatnia faza to walka krwawa, której rozstrzygnięciem jest uszkodzenie lub śmierć przeciwnika. Fazy te nie występują u wszystkich gatunków, jednak są one w pewien sposób analogiczne do ludzkich zachowań sportowych. Jednym z gatunków prowadzącym takie walki turniejowe jest rybka zwana przez hodowców „Jack Dempsey” (na cześć mistrza świata w boksie, znanego z przysłowiowej wręcz rycerskości w walce).

Prawie u wszystkich ryb kościstych właściwą walkę poprzedzają gesty groźące, które wywodzą się z konfliktu pomiędzy chęcią ataku a chęcią ucieczki. Spośród nich w szczególnego rodzaju rytuał rozwinęła się tzw. postawa boczna imponująca, która zapewne powstała z bojaźliwego odwracania się od przeciwnika i jednoczesnego, powodowanego chęcią ucieczki rozpościerania pionowych pletw. W ścisłym powiązaniu z postawą boczną imponującą powstał u ryb kościstych szeroko rozpowszechniony gest zastraszania przez uderzanie ogonem. W pozycji poprzecznej do wzroku adwersarza, jakby usztywniając swe ciało ryba silnie uderza ogonem z szeroko rozpostartą pletwą w kierunku przeciwnika. Wprawdzie nigdy nie bywa on ugodzony przy tym, ale swoją linią naboczną (siedliskiem narządu zmysłu ciśnienia) odbiera fale zwiększonego naporu wody, którego siła informuje go skutecznie o wielkości i sprawności bojowej przeciwnika, jak i rozmiarze jego sylwetki widocznej w bocznej postawie imponującej. Z natarcia czołowego hamowanego strachem powstała też inna forma groźenia, polegająca na tym, że ryby w czołowej postawie grożącej chwytają się nawzajem za pyszczki i szarpną z całej siły, nie raniąc się jednak nawzajem. U wszystkich gatunków ryb prowadzących takie walki turniejowe pyszczki pokryte są grubą, odporną na skaleczenia skórą. Walki takie mogą trwać wiele godzin, jeżeli walczą ze sobą „wyrównani przeciwnicy”. Po tym „szarpaniu pyszczków” (lub u pewnych gatunków popychaniu się pyszczkami następuje (po upływie czasu różnego u poszczególnych gatunków) krwawa walka mordercza, w której

ryby dążą już bez żadnych zahamowań do tego, aby zadać przeciwnikowi jak najdotkliwsze rany. Jednak w większości wypadków wyłonienie silniejszego następuje już w pierwszej „turniejowej fazie” i do rozlewu krwi nie dochodzi. [Lorentz 1996, s. 143]

Walki turniejowe toczy także wiele innych gatunków zwierząt, charakterystyczną ich cechą jest to, że odbywają się według ściśle określonych zasad, ograniczających zachowania zbyt agresywne, jednak mimo to często są one niebezpieczne dla walczących przeciwników. Do najbardziej niebezpiecznych należą rytualne walki słoni morskich o dominację na danym terenie, w których rywalizują one między sobą udowadniając swoją siłę i sprawność celem zdobycia władzy nad stadem samic zamieszkujących to terytorium. Legwany natomiast walczą w mniej drastyczny sposób, być może także dzięki swojej niewielkiej masie. Najpierw obchodzą się wzajemnie „na wysokich nogach”, co spełnia rolę wstępnego rytualnego tańca. Jeżeli przeciwnik nie wycofa się i nadal wykazuje chęć do konfrontacji, rozpoczyna się walka. Walczą spychając się czaszkami i obracają się do siebie szeroką stroną, usiłując zepchnąć drugiego z góry, kamienia, na którym odbywa się starcie. Psy i wilki walczą bardzo zaciekle, jednak umowny gest „poddania się” natychmiast przerywa czynność kąsania przeciwnika. Tym gestem jest zazwyczaj położenie się na grzbiecie, które być może genetycznie wywodzi się z gestów zjednujących matczyną opiekę (szczenięta kładąc się na grzbiecie i wydzielając mocz, poddawały się obwąchiwaniu i lizaniu przez matkę, wyzwalając u niej instynkt opiekuńczy).

Popędowość i symbolizacja

Wszystkie opisane wyżej zachowania są efektem w jakiś sposób współgrających ze sobą popędów. Pomiędzy popędami zachodzą wielorakie wzajemne relacje, jeden popęd może drugiemu sprzyjać i wzmacniać go, oba mogą się wspierać i sumować nie wchodząc w żadne współzależności, czyli nakładać się w jednym i tym samym sposobie zachowania się, wreszcie mogą się wzajemnie hamować. Lorenz wyróżnia cztery główne popędy, są nimi: popęd agresji, zdobywania pokarmu, rozmnażania i ucieczki (zdaniem Huxle’a ten ostatni wyłącza wszystkie inne). Wiele zachowań zwierzęcych, jak: bieganie, latanie, pływanie, ale i takie jak dziobanie, gryzienie, kopanie w ziemi, mogą mieć zastosowanie w służbie któregoś z czterech powyższych popędów (lub ich kombinacji). Lorenz nazywa te zachowania czynnościami narzędziowymi.

Nie oznacza to jednak, że te elementy zachowań nie mają własnej spon-taniczności, przeciwnie, zgodnie z ogólnie przyjętą zasadą ekonomiki na

przykład u psa czy wilka spontaniczne wytwarzanie poszczególnych czynności narzędziowych (mniejszych popędów działających w służbie tych wyższych), jak węszenie, tropienie, polowanie i uśmiercanie przez potrząsanie jest nastawione mniej więcej jako reakcja na wzmożony głód. Jeżeli jednak wyłączymy ten czynnik, to okaże się że tego typu zachowania pojawią się spontanicznie, nie motywowane głodem. Oznacza to że stanowią one podrzędne, choć samodzielne instynktowne czynności, które nasilają się w służbie poszczególnych dominujących popędów. W toku rozwoju filogenetycznego dochodzi do odcierania pewnych sekwencji zachowań od ich pierwotnego genetycznego podłoża i zmiany ich funkcji poprzez stworzenie nowego symbolicznego znaczenia. Nasuwa się pytanie: Czy możemy więc uznać piśmiennicze wytwory naszej kultury za efekt działania spontanicznie wzbudzanego poprzez tkwiące w nas instynkty archaicznych potrzeb, które w swej zmienionej, abstrakcyjnej formie służą już czemuś zupełnie innemu? Już Julian Huxley, na którego powołuje się w swojej pracy Lorenz, odkrył, że w toku filogenezy pewne zachowania tracą swoją właściwą pierwotną funkcję, zamieniając się w czysto „symboliczne” ceremoniały. Zjawisko to określił mianem rytualizacji.

Studia nad pewnym ceremoniałem u samic kaczek, tj. nad tak zwanym podżeganiem (hetzen), dostarczają pięknych przykładów na to, jak rytuał powstaje w drodze filogenezy, jak nabiera określonego znaczenia i jak się w trakcie dalszego rozwoju zmienia. Samiczki kaczek są wprawdzie mniejsze, ale nie mniej agresywne od samców, co można obserwować u wielu ptaków o podobnym typie życia rodzinnego. Podczas zwad między dwiema parami zdarza się więc często, że kaczka porwana gniewem, szarżuje za daleko w kierunku wrogiej pary, po czym ogarnia ją „strach przed własnym męstwem”, odwraca się więc i biegnie z powrotem do silnego, opiekuńczego małżonka. Gdy się przy nim schroni, czuje nowy przyływ odwagi i od nowa zaczyna wygrażać nieprzyjacielskim sąsiadom, ale tym razem nie oddala się od swego kaczora na niebezpieczną odległość. U poszczególnych gatunków kaczek zachowanie to posiada zróżnicowany stopień rytualizacji. [...] Z podyktowanej chęcią ucieczki ku małżonkowi i agresywnego wstecz – ku wrogowi zachowuje się sztywny ceremoniał zespolonego i regularnego tu i wstecz. Bardzo specyficznej funkcji nabrało natomiast podżeganie u kaczek krzyżówek; oznacza ono po prostu oświadczyzny miłosne (podkreślmy wyraźnie: nie jest to zachęcenie do kopulacji, które ma zupełnie inną formę). Podżeganie jest propozycją stałego związku. Kiedy samica tym gestem składa propozycję kaczorowi, a ten jest skłonny propozycję przyjąć – podnosi dziób i odwracając nieco od kaczki mówi bardzo prędko: „rebreb rebreb” – albo też – co zdarza się zwłaszcza w wodzie – odpowiada ściśle określonym, również zrytualizowanym [gestem] „przy pijania i pozornego czyszczenia upierzenia”. Przy pijanie i nibyczyszczenie wywodzi się z gestu zakłopotania, w którego powstaniu pierwotnie uczestniczyła agresja, to jednak w owym zrytualizowanym

ruchu, który obserwujemy u kaczek właściwych, agresji już wcale nie ma. Ta schematyzacja rytuału przypomina powstawanie symboli w historii ludzkiej kultury. [Lorentz 1996, s. 84–87]

Z agresywnego podżegania wyłonił się rytuał zwany krzykiem triumfalnym, który spełnia niezwykle ważną funkcję w nawiązywaniu bliskich związków między osobnikami. W taki oto sposób zachowanie pierwotne agresywnie, po rytualnej obróbce stało się formą nawiązywania więzi miłosnych pomiędzy osobnikami. W owych rytuałach wyraźnie widać współdziałanie wielu różnych pierwotnie instynktownych zachowań. W pierwotnej formie ten cykl sposobów zachowania jest różny w zależności od zmiennej gry przeciwstawnych popędów powodujących kaczką. Następujące po sobie w czasie i kolejno górujące chęci zaczepki, strachu, potrzeby opieki i powracającej fali napastliwości można łatwo odczytać z wyraźnie odzwierciedlających je ruchów ekspresyjnych, a przede wszystkim z kąta ustawienia się kaczki do otoczenia. Im bardziej się ona podnieca, tym bardziej skręca szyję przez bark do tyłu. Badacz podaje też, że obserwował ten rytuał u kaczek bez pary, wykonujących go w próżni, tak jakby stał tam przeciwnik. Świadczy to o „wewnętrznej potrzebie” wykonywania tego rytuału. Ta właśnie wewnętrzna potrzeba wskazuje na instynktowną konieczność wykonywania danego działania. Mimo że poprzez swoją zmienioną symboliczną tożsamość znaczeniową działanie to ma zupełnie odmienną funkcję społeczną, nadal jednak w pośredni sposób zostaje w służbie pierwotnego popędu, jako czynność umożliwiająca jego pośrednie zaspokojenie.

Owa zmiana funkcji zachowania agresywnego na symboliczny rytuał zjednywania sobie przyjaźni może posłużyć za analogię dla ilustracji sposobu, w jaki symbolika walki staje się elementem sportowej kultury społecznej. W definicji podanej przez Wojciecha Cynarskiego [2002, s. 75]: *Sztuka walki jest działaniem twórczym skierowanym na osobę podmiotu, autokreację związaną z pokonywaniem barier słabości ciała, z samodoskonaleniem charakteru przez dyscyplinę przestrzegania zasad etycznych.*

W definicji tej wyraźnie pojawia się zmiana funkcji, jaką pierwotnie spełniała walka: z niszczącej na kreatywną. Celem staje się nie tyle pokonanie przeciwnika, ile doskonalenie samego siebie. Mamy tu więc do czynienia z pewnym rytuałem, który zmienił swoją oryginalną funkcję, jednak wciąż pozostaje w pewnym związku z jego instynktownym podłożem, pozwalając na wyładowanie pierwotnego instynktu agresji. Symbolika nadała jednak temu rytuałowi wiele znaczeń społecznych, kulturowych, wiążąc go z zupełnie nową funkcją, umoralniającą, czyli etosem walki, pojmowanej jako symbol rozwoju zasad etycznych i dążenia do doskonałości w opanowaniu umysłu i ciała.

Korzystne aspekty zachowań nieodłącznie związanych z agresją

Charakterystyczną cechą zachowań instynktownych, do których należą zachowania agresywne, jest to, że pojawiają się one w zachowaniu niezależnie od tego, czy w środowisku będą występować czynniki ją wyzwalające czy też nie. Dlatego próby izolowania osobnika od bodźców mogących kojarzyć się z agresją nie przyniosą pożądaných efektów.

Agresja naturalnie związana jest z czynnikiem motywacyjnym, jakim jest zapal, za jego pomocą motywuje do działania. Ponadto wiemy, że agresywność u wielu zwierząt, a także prawdopodobnie u człowieka, stanowi nieodłączny składnik miłości i przyjaźni. Skutki eliminacji agresji z życia człowieka mogą być tragiczne, nie wiemy bowiem tak naprawdę, w ilu ważnych sposobach zachowania się ludzi zawarta jest agresywność jako czynnik motywujący. Jednym z zachowań wyzwalanych przez agresję, a mających niewątpliwie pozytywne skutki jest zapal. Na sytuację bodźcową wywołującą zapal składają się trzy niezależne czynniki. Pierwszy: coś, co wymaga obrony i reprezentuje jakąś wartość, drugi: wróg zagrażający tej wartości, trzeci: towarzysze ze wspólnoty, z którymi tworzymy jedność w obronie zagrożonego dobra. Do tego może także dojść jeszcze jeden element: wódz, który wzywa do świętej wojny. Zapal jak wiele instynktownych reakcji podlega regule sumowania się bodźców, co oznacza, że różne bodźce wyzwalające sumują się w swoim działaniu i mniejsze natężenie lub brak jednego z nich może być kompensowany innym. Istnieje więc możliwość wywołania zapalu bez koniecznego wzbudzenia wrogości do czegoś. Funkcja zapalu pod wieloma względami przypomina funkcję krzyku triumfalnego gęsi gęgawej i innych w analogiczny sposób powstałych reakcji, na które składają się oddziaływanie silnej więzi społecznej i agresywność w stosunku do wroga.

Wraz z eliminacją agresji z zachowań ludzkich, prawdopodobnie zniknęłyby także ważna umiejętność związana blisko z socjalizacją, czyli śmiech. Wspólny śmiech wywołuje uczucie braterskiej wspólnoty, podobnie jak zapal. Powstał on zapewne przez rytualizację nowo ukierunkowanego ruchu grożenia (szczyrzenia zębów), zupełnie jak krzyk triumfalny gęsi. Podobnie jak krzyk triumfalny i zapal, śmiech nie tylko buduje więzi, ale także kieruje swe agresywne ostrze przeciwko niewtajemniczonym. Gdy nie możemy się śmiać razem z innymi, czujemy się wykluczeni ze zbiorowości, nawet jeżeli ów śmiech nie jest skierowany przeciwko nam i w ogóle przeciwko czemukolwiek. Przy wyśmiewaniu się z kogoś jeszcze bardziej wyrazisty staje się ładunek agresywności, a jednocześnie pojawia się analogia do pewnych form krzyku triumfalnego.

Czynnikiem hamującym agresję jest osobista przyjaźń, a nawet znajomość. Anonimowość sprzyja tworzeniu się uprzedzeń w stosunku do innych grup społecznych i ułatwia ich wyrażanie. Człowiek prymitywny doznaje

szczyrych i gorących uczuć gniewu, złości wobec mniejszości objętych stereotypami (Żydzi, Murzyni itp.), jednak na myśl mu nie przyjdzie zachować się niegrzecznie, kiedy stanie twarzą w twarz z przedstawicielem znieprawionej nacji. Znajomość i przyjaźń osobista są hamulcami agresywności. Dlatego tak istotna jest współpraca międzynarodowa pozwalająca hamować wzajemne waśnie i nienawiść.

Do metod przeciwdziałania szkodliwym skutkom agresji należą także dwa mechanizmy określane jako *katharsis* oraz *nowe ukierunkowanie*.

Na temat *katharsis* pisał Freud, podkreślając jego pozytywną funkcję w rozładowaniu agresywności. Już Grecy znali to pojęcie i stosowali je w literaturze oraz sztuce. Psychoanalicy wiedzieli o tym, że siłą napędową wielu czynów godnych pochwały jest „wysublimowana” agresywność, dzięki czemu można z niej odnieść dodatkowe korzyści. Sublimacja – to nie tylko zwykłe nowe ukierunkowanie; jest bowiem duża różnica pomiędzy uderzeniem kogoś w złości a odreagowaniem napięcia w trakcie namiętej polemiki. Szczególną zrytualizowaną formą walki, jaka rozwinęła się na gruncie działalności kulturalnej człowieka, jest sport. Podobnie jak pojawiające się wcześniej w filogenezie walki turniejowe, sport nie dopuszcza do społecznie szkodliwego działania agresywności, utrzymując jednocześnie jej niezmienną dla zachowania gatunku funkcję. Ta kulturowo zrytualizowana forma walki spełnia zadania ważniejsze niż zaspokojenie instynktu. Wprowadza mianowicie refleksję wychowawczą, która wywiera silny wpływ na kształcenie właściwych zasad i norm etycznych, opartych na hamowaniu egoistycznych, agresywnych popędów wobec innych osób, a także grup społecznych. Dzięki skutecznej popularyzacji sportu można tworzyć zdrowe, otwarte, tolerancyjne społeczeństwo.

Ważnym aspektem sportu jest umożliwienie wyzwolenia pełnego zapалу współzawodnictwa między większymi wspólnotami. W ten sposób idea ponadnarodowego olimpizmu może przyczynić się do złagodzenia światowych konfliktów. Nieprzypadkowo zwyczajem związanym z organizacją igrzysk olimpijskich jest zawieszanie sporów wojennych na czas trwania rywalizacji. Sport w kontekście indywidualnym, jak i ponadnarodowym jest czynnikiem hamującym ową szkodliwą dla jednostek oraz grup społecznych wewnątrzgatunkową agresję, która przyczynia się do wyniszczania własnego gatunku.

PIŚMIENNICTWO

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. 1997. *Psychologia Społeczna – Serce i umysł*, Poznań.
- Cynarski W. 2002. *Semiotyka orientalnych sztuk walki*, Ido – Ruch dla kultury, t. III, vol. 3.

- Eibl-Eibesfeldt I. 1987. *Miłość i nienawiść*, Warszawa.
Lorenz K. 1996. *Tak zwane zło*, Warszawa.
Lorenz K. 1977, *Odwrotna strona zwierciadła*, Warszawa.
Sęk H. 1991. *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa.

SUMMARY

SPORT AS A SAFE FORM OF RELIEVING AGGRESSION

The article contains an analysis of animal and human aggressiveness. In phylogenesis appears sports fighting, which in human population takes on a wide symbolic meaning and becomes an idea of unity and cooperation. Apart from relieving tension sport is a way of problem solving without bloodshed, expression of fair play rules, as well as educational method and a way of successful prevention of social pathology.

Keywords: sport, aggression, instinct, drive, community, culture

*Renata Śleboda, Michał Bronikowski,
Adam Galas, Małgorzata Bronikowska*

AWF Poznań

SPRAWNOŚĆ FIZYCZNA, JEJ SAMOOCENA ORAZ PODEJMOWANIE AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ PRZEZ UCZNIÓW GIMNAZJUM

Streszczenie. W artykule przedstawiono wyniki badań prowadzonych w latach 2000–2003, których celem było ustalenie zakresu zmian sprawności fizycznej i jej samooceny oraz częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej przez uczniów w trakcie trzyletniej edukacji gimnazjalnej. Badaniami objęto 302 trzynastoletnich uczniów klas pierwszych, tj. 139 chłopców i 163 dziewczęta (ostatecznie do analizy statystycznej wykorzystano wyniki osób, które wzięły udział we wszystkich testach sprawności fizycznej, czyli 109 uczniów i 104 uczennice). Po trzech latach dodatkowo przebadano ponownie 207 gimnazjalistów (106 chłopców i 101 dziewcząt) w wieku 16 lat.

W badaniach wykorzystano Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej zawierający osiem prób sprawnościowych: bieg na dystansie 50 m, skok w dal z miejsca, bieg na dystansie 800/1000 m, pomiar siły dłoni, zwis na drążku, bieg wahadłowy 4×10 m, siady z leżenia w czasie 30 s, skłon w przód. Do oceny poziomu aktywności fizycznej posłużono się kwestionariuszem ankiety, który zawierał pytania dotyczące częstotliwości i preferowanych form aktywności fizycznej oraz motywów jej podejmowania.

Badania wykazały, że w wolnym czasie aktywność fizyczną nie częściej niż raz w tygodniu podejmuje 30–40% trzynastolatków i około 20% szesnastolatków. Co ciekawe, uczestnictwo w różnych formach aktywności fizycznej przynajmniej pięć razy w tygodniu deklaruje 30% trzynastolatków i 42% szesnastolatków. W trzyletnim okresie edukacji gimnazjalnej zaobserwowano niewystarczający, bo dwudziestoprocentowy wzrost liczby uczniów podejmujących aktywność fizyczną 2–3 razy w tygodniu.

Słowa kluczowe: sprawność fizyczna, aktywność fizyczna, poczucie własnej wartości, młodzież

Wstęp

Zmiany somatyczne, jakie zachodzą w organizmie człowieka w okresie dojrzewania, są wynikiem wpływu modyfikatorów biologicznych. Z drugiej strony, właśnie w tym okresie w życiu człowieka szczególnego znaczenia

nabierają modyfikatory kulturowe, których wpływ na rozwój osobowości zaczyna często odgrywać rolę dominującą, wyznaczającą dalsze kierunki indywidualnego rozwoju społecznego.

Badania wskazują na obniżanie się w ostatnich latach poziomu sprawności fizycznej młodzieży w Polsce [Raczek, 1986; Przewęda, 1997 i 2003; Bronikowski, 2003]. Przewęda i Dobosz [2003] na podstawie obszernych badań populacyjnych młodzieży pisali o dysproporcjach między rozwojem somatycznych i motorycznym. Na taki obraz zjawiska bez wątpienia mają wpływ zmiany proporcji elementów struktury ciała, odzwierciedlające zjawisko trendu sekularnego w wysokości i masie ciała dzieci i młodzieży [Gołąb i współ. 2002; Osiński, 1989; Przewęda i współ. 2003]. Widoczne jest to szczególnie w grupach charakteryzujących się wyższym poziomem wykształcenia rodziców oraz w odniesieniu do płci męskiej, gdzie zaobserwowano większą ekosensytywność [Charzewski, 2001].

Ilość i jakość podejmowanych wysiłków fizycznych w dużym stopniu decyduje o metabolizmie, o zaopatrzeniu tlenowym, rozwoju tkanek, składników ciała i wielu innych właściwościach człowieka, ma też decydujący wpływ na poziom jakości życia. Niewystarczająca częstotliwość podejmowania aktywności fizycznej w czasie wolnym przez młodzież [Szeklicki, 1997; Bukowiec, 1990; Woynarowska, 2000], zbiegająca się z małą intensywnością, a więc i niską efektywnością szkolnych lekcji wychowania fizycznego w stymulacji funkcji zaopatrzenia tlenowego organizmu [Raczek, 1986; Pańczyk, 1999; Bronikowski 2004] skutkuje jednak w obserwowanym, rosnącym zjawisku nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży [Kozieł i współ. 2000]. Konsekwencją tego jest często spadek motywacji i wzrost ogólnej niechęci do podejmowania wysiłków fizycznych w ogóle. Powoduje to obniżanie się odporności na stres, a w późniejszych okresach życia jest częstą przyczyną chorób układu krążeniowo-oddechowego.

Jako przejaw troski o zdrowie przyszłego społeczeństwa narodziła się idea wprowadzenia pełnej edukacji prozdrowotnej ucznia na (obowiązkowym) etapie edukacji szkolnej, zapewnienia optymalnego dla zdrowia poziomu aktywności fizycznej i ukształtowania trwałych nawyków prozdrowotnych.

Celem opracowania było określenie zakresu zmian sprawności fizycznej i jej samooceny oraz częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej przez uczniów gimnazjum na przestrzeni trzyletniego okresu edukacji. Wyniki odniesiono do wcześniejszych badań w omawianym zakresie, prowadzonych w Polsce, jak też na arenie międzynarodowej w ramach Europejskiego Projektu Badawczego *Styl życia, sprawność fizyczna oraz ideał olimpizmu wśród młodzieży europejskiej*.

Material i metoda

Badaniami, przeprowadzonymi w Poznaniu w latach 2000–2003, objęto młodzież z dwóch losowo dobranych szkół gimnazjalnych. W badaniach wzięli udział uczniowie klas pierwszych, rozpoczynający naukę w gimnazjum oraz ci sami uczniowie po trzech latach kończący ten etap edukacji. Badaniami objęto łącznie 302 uczniów w wieku 13 lat (w tym 139 chłopców i 163 dziewczęta) oraz 207 uczniów w wieku 16 lat (w tym 106 chłopców i 101 dziewcząt). Kwalifikując uczniów do grupy wiekowej przyjęto, że uczeń 13-letni to taki, który ukończył 13 lat i 1 dzień oraz co najwyżej 13 lat i 12 miesięcy; te same ustalenia obowiązywały w przypadku kategorii 16 lat.

W badaniach wykorzystano następujące techniki badawcze:

- kwestionariusz ankiety własnego autorstwa „Styl życia gimnazjalistów” zawierający pytania o styl życia, motyw, częstotliwość i formy aktywności ruchowej podejmowanej w czasie wolnym przez młodzież w wieku 13 i 16 lat;
- Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej, zawierający osiem prób sprawnościowych: *bieg na dystansie 50 m, skok w dal z miejsca, pomiar siły dłoni, zwis na drążku, bieg wahadłowy 4×10 m, siady z leżenia w czasie 30 s, skłon w przód, bieg na dystansie 800/1000 m*; otrzymane wyniki przeliczono na punkty w odniesieniu do norm populacyjnych, klasyfikując uczniów do trzech grup o sprawności fizycznej: wysokiej, średniej, niskiej [Przewęda, Trzeźniowski, 1996].

Do analizy materiału badawczego wykorzystano metody statystyki matematycznej. W celu określenia różnic zastosowano test t-Studenta, a dla określenia związków między cechami nieparametrycznymi test χ^2 NW (największej wiarygodności). Istotność statystyczną różnic określano na poziomie $\alpha \leq 0,05$ (*), $\alpha \leq 0,01$ (**). Wyniki badań podano z dokładnością do dwóch miejsc dziesiętnych po przecinku.

Ponieważ nie wszyscy uczniowie klasy pierwszej gimnazjum (13 lat) uczestniczyli w badaniach sprawności fizycznej, liczebność tego zbioru, którą wzięto pod uwagę dokonując analizy statystycznej wyników badań Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej wynosi odpowiednio: 109 chłopców i 104 dziewczęta. Liczebność uczniów klas trzecich pozostała na niezmiennym poziomie.

Analiza wyników badań

Analiza wysokości i masy ciała badanych 13- i 16-letnich dziewcząt i chłopców

W tabeli 1 zestawiono średnie wartości masy i wysokości ciała badanych uczniów.

Tabela 1. Wysokość i masa ciała badanych 13- i 16-letnich dziewcząt i chłopców

Wiek	Chłopcy						Dziewczęta					
	Masa ciała [kg]											
	n	M	SD	V%	t	p	n	M	SD	V%	t	p
13 lat	139	48,71	9,32	19,14	-10,664	0,00**	163	46,77	9,25	19,78	-6,331	0,00**
16 lat	106	61,91	9,94	16,06			101	53,98	8,57	15,88		
Wysokość ciała [cm]												
13 lat	139	161,91	8,14	5,02	-13,698	0,00**	163	158,79	6,55	4,12	-8,141	0,00**
16 lat	106	175,16	6,57	3,75			101	165,04	5,16	3,13		

(*) $\alpha \leq 0,05$; (**) $\alpha \leq 0,01$

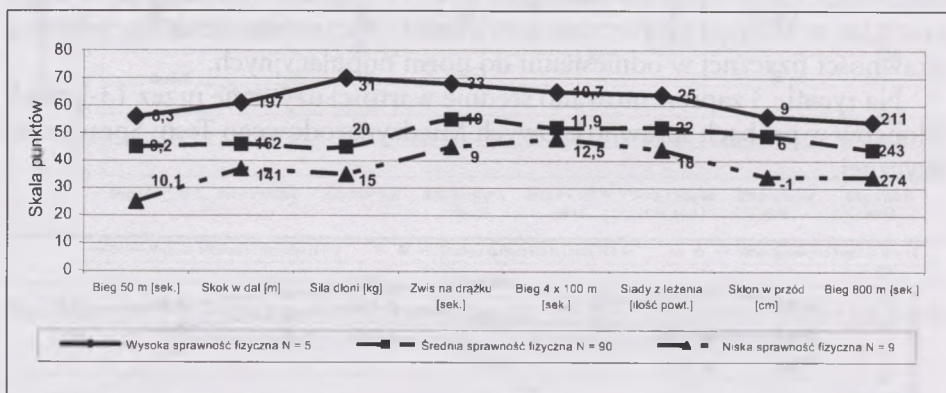
Różnice w masie i wysokości ciała między 13- i 16-letnimi dziewczętami oraz 13- i 16-letnimi chłopcami są znaczące na poziomie istotności statystycznej ($\alpha \leq 0,01$), co przedstawiono na rycinach 1 i 2.

Analiza wyników badań sprawności fizycznej i stylu życia

Sprawność fizyczna

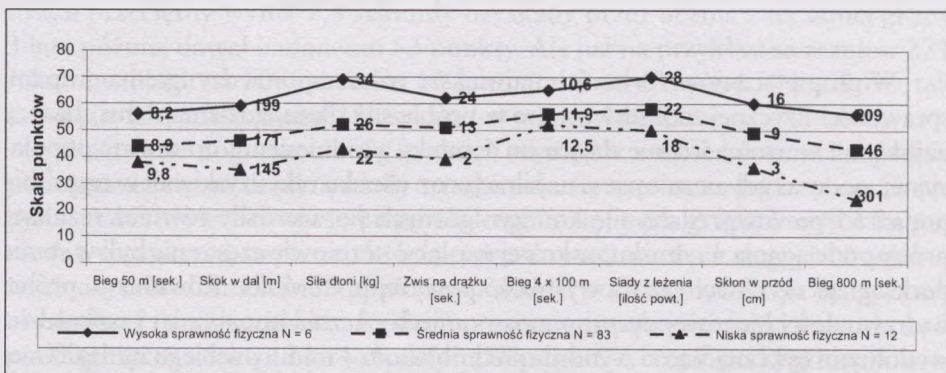
Najsprawniejsze 13-letnie dziewczęta, zakwalifikowane do grupy o wysokim poziomie sprawności fizycznej, różniły się od reprezentantek innych grup najwyraźniej w próbach siły eksplozywnej (mierzonej skokiem w dal z miejsca), w skrajnych przypadkach prawie 50 cm, czyli ponad 20 punktów w odniesieniu do norm populacyjnych. Podobna sytuacja była także widoczna w zakresie siły statycznej mięśni obręczy barkowej (w próbie zwisu na drążku), gdzie różnica ponad 20 sekund pomiędzy średnimi grupy o wysokim i niskim poziomie sprawności fizycznej stanowiła 16 punktów w odniesieniu do normy populacyjnej. W przypadku siły mięśni brzucha (w próbie siadów z leżenia w 30 sekund) najsłabsze dziewczynki wykonywały przeciętnie 16 skłonów, czyli prawie o 10

mniej niż najsprawniejsze 13-letnie dziewczęta, które potrafiły wykonać w tym samym czasie średnio 2,5 skłonów. W próbie wytrzymałości (w biegu na dystansie 800 metrów) różnice pomiędzy grupą najsprawniejszych dziewcząt, a tymi z grupy o niskim poziomie sprawności wynosiła dla kategorii wiekowej 13 lat – około 60 sekund. Powyższe różnice średnich wartości punktowych w zakresie sprawności fizycznej uzyskanych w poszczególnych próbach sprawnościowych przez 13-letnie dziewczęta przedstawiono na rycinie 1.



Ryc. 1. Zestawienie średnich wartości uzyskanych przez 13-letnie dziewczęta w zakresie sprawności fizycznej badanej Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej

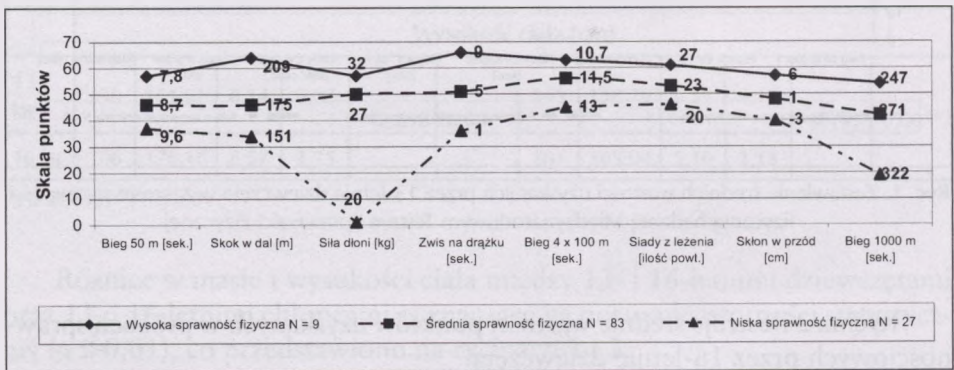
Rycina 2 ilustruje średnie wartości punktów uzyskanych w próbach sprawnościowych przez 16-letnie dziewczęta.



Ryc. 2. Zestawienie średnich wartości uzyskanych przez 16-letnie dziewczęta w zakresie sprawności fizycznej badanej Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej

W wieku 16 lat różnica pomiędzy grupą najsprawniejszych i najmniej sprawnych dziewcząt w biegu wytrzymałościowym na 800 metrów wzrosła prawie do 90 sekund. Warto zauważyć, że na przestrzeni 3 lat przyrost wyników w grupie dziewcząt o wysokim poziomie sprawności był stosunkowo niewielki, co jest zresztą zrozumiałe. W przypadku osiągania wyników bardzo dobrych trudno o wyraźną poprawę. Zaobserwowano jednak, że w grupie o niskim poziomie sprawności przyrost wyników był również niewielki, a w przypadku niektórych prób uległy one nawet pogorszeniu – próba wytrzymałości biegu na dystansie czy zwis na drążku (ryc. 2). Ogólnie rzecz biorąc, w ciągu trzech lat w badanej grupie zaobserwowano znaczne obniżenie się poziomu sprawności fizycznej w odniesieniu do norm populacyjnych.

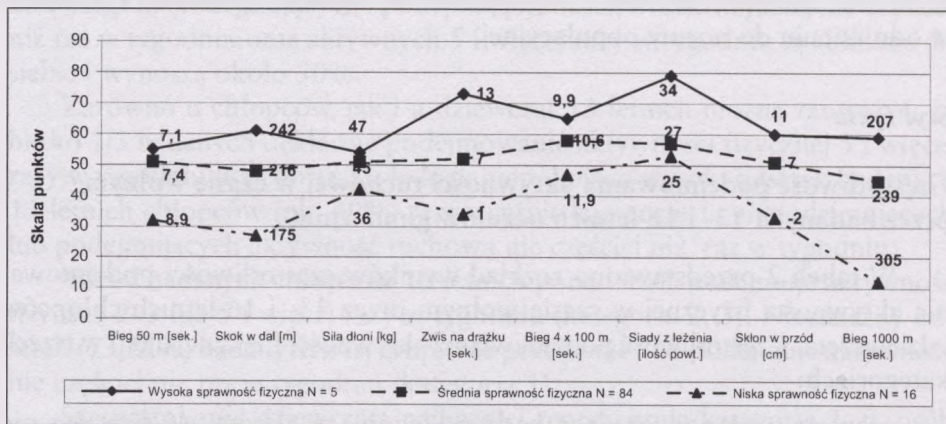
Na rycinie 3 zaprezentowano średnie wartości uzyskane przez 13-letnich chłopców w próbach sprawnościowych Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej.



Ryc. 3. Zestawienie średnich wartości uzyskanych przez 13-letnich chłopców w zakresie sprawności fizycznej badanej Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej

W grupie uczniów 13-letnich największe różnice pomiędzy trzema grupami sprawności fizycznej zaobserwowano w próbie siły dłoni, gdzie najslabsi chłopcy uzyskiwali wartości średnie dające im 1 punkt w odniesieniu do normy populacyjnej, podczas gdy uczniowie o najsilniejszym uścisku ręki uzyskiwali w tej próbie ponad 55 punktów. Słabą siłę kończyn górnych potwierdziły również rezultaty próby podciągania na drążku, w której najslabsi uczniowie często nie byli w stanie podciągnąć się nawet raz na wysokość powyżej podbródka. Również w próbie wytrzymałości biegowej dysproporcja pomiędzy uczniami najmniej i najbardziej wydolnymi była znacząca i wynosiła średnio około 1 minuty w biegu na 1000 metrów, co w odniesieniu do normy populacyjnej dawało różnicę około 40 punktów. W pozostałych próbach nie zanotowano tak znaczących dysproporcji (ryc. 3).

Na rycinie 4 przedstawiono średnie wartości uzyskane przez 16-letnich chłopców w próbach sprawnościowych Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej.



Ryc. 4. Zestawienie średnich wartości uzyskanych przez 16-letnich chłopców w zakresie sprawności fizycznej badanej Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej

Średnie wyniki uzyskane przez badanych chłopców, ukazane na rycinach 5 i 6, pozornie dowodzą, że pomiędzy trzynastym a szesnastym rokiem życia badani chłopcy poprawili swoje wyniki we wszystkich próbach. Analiza obrazu tych zmian możliwa jest jednak tylko w przypadku normy populacyjnej, która pełni rolę diagnostyczną, wskazując miejsce badanej osoby na tle rówieśników. Przykładowo wynik 8,7 sekundy w biegu na 50 metrów dawał badanemu 13-letniemu chłopcu z grupy o średnim poziomie sprawności fizycznej 48 punktów, a przeciętny wynik 7,4 sekundy uzyskany przez ucznia z tej samej grupy 3 lata później dawał badanemu 53 punkty. Ale już na przykład za rezultat 271 sekund w biegu na 1000 metrów 13-letni uczeń otrzymywał 50 punktów, tak samo jak za rezultat biegu 239 sekund w wieku 16 lat.

Relatywne pogorszenie się średnich wyników zaobserwowano w próbie podciągania się na drążku, kiedy to zdarzało się często, że badany uczeń nie był w stanie wykonać ani jednego podciągnięcia, poza grupą o wysokim poziomie sprawności fizycznej, której reprezentanci w obu kategoriach wiekowych uzyskiwali średnio 78 punktów za 10–13 podciągnięć. Przeciętny wynik uzyskiwany przez uczniów o średnim poziomie sprawności fizycznej – około 5 podciągnięć w wieku 13 lat – dawał im 58 punktów, a za 7 podciągnięć w wieku 16 lat uczeń z tej samej grupy otrzymywał 52 punkty. Podobną sytuację zaobserwowano w grupie o niskim poziomie sprawności fizycznej ogólnej.

W próbie biegu na 50 metrów również zaobserwowano obniżenie wyników. Uczeń w wieku 13 lat o niskim poziomie sprawności fizycznej otrzymywał średnio 37 punktów, a w wieku 16 lat już tylko 31 punktów. Zresztą właśnie w grupie o niskiej sprawności fizycznej ogólnej, mimo pozornego przyrostu wyników, nastąpiło wyraźne pogorszenie się ogólnej sprawności fizycznej w odniesieniu do normy populacyjnej.

Styl życia

Częstotliwość podejmowania aktywności ruchowej w czasie wolnym przez badanych 13- i 16-letnich uczniów gimnazjum

W tabeli 2 przedstawiono rozkład wyników częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej w czasie wolnym przez 13- i 16-letnich chłopców i dziewczęta. Częstotliwość podejmowanej aktywności fizycznej ujęto w trzech kategoriach:

- 1 – uczniowie niepodejmujący bądź podejmujący aktywność fizyczną nie częściej niż raz w tygodniu ($\leq 1 \times$ w tygodniu),
- 2 – młodzież podejmująca aktywność fizyczną 2 lub 3 razy w tygodniu ($2-3 \times$ w tygodniu),
- 3 – uczniowie podejmujący aktywność fizyczną 5 i więcej razy w tygodniu ($\geq 5 \times$ w tygodniu).

Tabela 2. Częstotliwość podejmowania aktywności fizycznej w czasie wolnym przez 13- i 16-letnich badanych

Częstotliwość	Chłopcy –13 lat		Dziewczęta – 13 lat		Chłopcy – 16 lat		Dziewczęta – 16 lat	
	n	%C	n	%C	n	%C	n	%C
$\leq 1 \times$ w tygodniu	55	39,56%	49	30,07%	14	13,21%	28	27,72%
$2-3 \times$ w tygodniu	42	30,22%	64	39,26%	47	44,34%	59	58,42%
$\geq 5 \times$ w tygodniu	42	30,22%	50	30,67%	45	42,45%	14	13,86%
Łącznie	139	100%	163	100%	106	100%	101	100%

%C – odsetek całkowitej liczby badanych

Wśród 13-letnich chłopców najliczniej reprezentowana jest grupa badanych w kategorii 1: niepodejmujących lub podejmujących aktywność fizyczną nie częściej niż 1 raz w tygodniu (ok. 40%). Odsetek badanych chłopców

w kategorii 2 (aktywnych 2–3 razy w tygodniu) i kategorii 3 (aktywnych 5 i więcej razy w tygodniu) jest w obu przypadkach taki sam.

Wśród dziewcząt 13-letnich najliczniejszą grupę stanowią uczennice aktywne fizycznie 2–3 razy w tygodniu (ok. 40%), natomiast odsetki badanych dziewcząt niepodjmujących i podejmujących aktywność fizyczną nie częściej niż raz w tygodniu oraz aktywnych 5 i więcej razy w tygodniu są zbliżone do siebie i wynoszą około 30%.

Zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt 13-letnich można zauważyć, że blisko 1/3 badanych deklaruje podejmowanie aktywności fizycznej 5 i więcej razy w tygodniu (kategoria 3). Jednak niepokojąco wysoki odsetek badanych 13-letnich chłopców (ok. 40%) reprezentuje kategorię 1: niepodjmujących lub podejmujących aktywność ruchową nie częściej niż raz w tygodniu.

Wśród badanych chłopców 16-letnich ponad 40% podejmuje aktywność fizyczną 2–3 lub 5 i więcej razy w tygodniu (kategoria 2, 3). Nieznaczny odsetek (13,21%) badanych z tej grupy nie podejmuje lub podejmuje aktywność nie częściej niż raz w tygodniu (kategoria 1).

Szesnastoletnie dziewczęta najliczniej reprezentują kategorię 2, tj. osób aktywnych 2–3 razy w tygodniu (58,42%); niestety najmniej liczną grupę stanowią dziewczęta kategorii 3 (czyli podejmujące aktywność 5 i więcej razy w tygodniu), których jest tylko ok. 14%. Blisko 30% badanych 16-letnich dziewcząt nie podejmuje lub podejmuje raz w tygodniu aktywność fizyczną (kategoria 1).

W porównaniu do badanych trzynastolatków (chłopców i dziewcząt) na przestrzeni 3 lat odnotowano korzystny wzrost odsetka badanych 16-letnich chłopców i dziewcząt w kategorii 2 (podejmujących aktywność fizyczną 2–3 razy w tygodniu) oraz wśród 16-letnich chłopców w kategorii 3 (podejmujących aktywność fizyczną 5 i więcej razy w tygodniu).

Poziom sprawności fizycznej a częstotliwość podejmowania aktywności fizycznej w czasie wolnym badanych uczniów gimnazjum

W tabeli 3 przedstawiono związki poziomu sprawności fizycznej mierzonej Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej oraz częstotliwości podejmowanej aktywności fizycznej w czasie wolnym badanych chłopców.

W grupie chłopców największy odsetek stanowią badani, którzy legitymują się średnim poziomem sprawności fizycznej oraz podejmują aktywność fizyczną 2–3 razy w tygodniu (kategoria 2: 27,16%) oraz 5 i więcej razy w tygodniu (kategoria 3: 27,16%). Nieliczną grupę stanowią badani chłopcy podejmujący aktywność fizyczną 5 i więcej razy w tygodniu (kategoria 3) o wysokiej sprawności fizycznej – tylko 3,29%. Uzyskane rezultaty badań są zróżnicowane na poziomie istotności statystycznej $\alpha \leq 0,01$ ($p = 0,007$).

Tabela 3. Zależność poziomu sprawności fizycznej i częstotliwości podejmowanej aktywności fizycznej w czasie wolnym badanych chłopców w okresie trzyletnim

Sprawność	Niska		Średnia		Wysoka		Razem	
	n	%c	N	%c	n	%c	n	%c
≤ 1x w tygodniu	21	8,64%	46	18,93%	0	0%	67	27,57%
2–3 x w tygodniu	19	7,82%	66	27,16%	4	1,65%	89	36,63%
≥ 5x w tygodniu	13	5,35%	66	27,16%	8	3,29%	87	35,80%
ogółem	53	21,81%	178	73,25%	12	4,94%	243	100%
$\chi^2 = 14,063$; $p = 0,007$; $df = 4$; $r = 0,2001$; $\alpha \leq 0,01$								

(*) $\alpha \leq 0,05$; (**) $\alpha \leq 0,01$

W tabeli 4 ujęto zależność poziomu sprawności fizycznej oraz częstotliwości podejmowanej aktywności fizycznej w czasie wolnym badanych dziewcząt.

Tabela 4. Zależność poziomu sprawności fizycznej i częstotliwości podejmowanej aktywności fizycznej w czasie wolnym badanych dziewcząt w okresie trzyletnim

Sprawność	Niska		Średnia		Wysoka		Razem	
	n	%c	N	%c	N	%c	n	%c
≤ 1x w tygodniu	13	5,08%	53	20,70%	3	1,17%	69	26,95%
2–3 x w tygodniu	15	5,86%	103	40,23%	5	1,96%	123	48,05%
≥ 5x w tygodniu	8	3,13%	53	20,70%	3	1,17%	64	25,00%
ogółem	36	14,07%	209	81,63%	11	4,30%	256	100%
$\chi^2 = 1,762$; $p = 0,779$; $df = 4$; $r = 0,0602$; $\alpha \leq 0,01$								

(*) $\alpha \leq 0,05$; (**) $\alpha \leq 0,01$

W badanej grupie dziewcząt największy odsetek stanowią podejmujące aktywność fizyczną w czasie wolnym 2–3 razy w tygodniu (kategoria 2: 40%), a ich sprawność określono (na podstawie przeprowadzonych testów) jako średnią. Bardzo niewielki odsetek badanych dziewcząt (1,17%) podejmuje aktywność fizyczną 5 i więcej razy w tygodniu (kategoria 3) i uzyskuje wyniki, które zakwalifikują do grupy o wysokiej sprawności fizycznej. Uzyskane wyniki w obu grupach badanych dziewcząt nie wykazują różnicowania na poziomie istotności statystycznej.

Samoocena sprawności fizycznej przez badanych 13- i 16-letnich chłopców i dziewczęta

W tabeli 5 zestawiono rozkład frekwencji samooceny sprawności fizycznej badanych uczniów. Uczniowie mieli do wyboru pięć odpowiedzi, określających – ich zdaniem – osobisty poziom sprawności fizycznej. Ze względu na nieznaczną liczebność (poniżej 5 osób) niektórych wariantów odpowiedzi dla potrzeb analizy statystycznej postanowiono pogrupować odpowiedzi w trzy kategorie samooceny sprawności fizycznej:

A – sprawność wybitna lub bardzo dobra,

B – sprawność dobra,

C – sprawność dostateczna lub zła.

Tabela 5. Samoocena sprawności fizycznej przez 13- i 16-letnich badanych

Samoocena sprawności fizycznej	Chłopcy –13 lat		Dziewczęta – 13 lat		Chłopcy – 16 lat		Dziewczęta – 16 lat	
	n	%c	n	%c	n	%c	n	%c
wybitna lub bardzo dobra	35	25,18%	67	41,1%	53	50,0%	35	34,65%
dobra	84	60,43%	83	50,92%	41	38,68%	47	46,54%
dostateczna lub zła	20	14,39%	13	7,98%	12	11,32%	19	18,81%
Łącznie	139	100%	163	100%	106	100%	101	100%

%c odsetek całkowitej liczby badanych

Wśród 13-letnich chłopców najliczniejszą grupę stanowią badani określający swoją sprawność fizyczną jako dobrą (kategoria B: 60%). Nieco ponad 25% zakwalifikowało swoją sprawność fizyczną do najlepszej kategorii A, a tylko nieznacznie ponad 14% chłopców w tej grupie wiekowej uważa, że ich sprawność jest dostateczna lub zła (kategoria C).

Natomiast aż ponad 40% badanych 13-letnich dziewcząt zakwalifikowało swoją sprawność fizyczną jako wybitną bądź bardzo dobrą (kategoria A), a połowa badanych jako dobrą (kategoria B). Tylko niecałe 8% dziewcząt z tej grupy wiekowej uznało, że ich sprawność jest dostateczna lub zła (kategoria C).

50% chłopców 16-letnich zakwalifikowało swoją sprawność fizyczną do kategorii A (sprawność wybitna lub bardzo dobra), a 38% do kategorii B (sprawność dobra). Tylko nieznaczny odsetek (ponad 11%) badanych z tej

grupy chłopców określiło, że ich poziom sprawności fizycznej jest dostateczny bądź zły (kategoria C).

Wśród 16-letnich dziewcząt najliczniej odnotowano odpowiedzi w kategorii B (46,54%). Prawie 35% badanych tej grupy dziewcząt uważa swoją sprawność fizyczną za wybitną lub bardzo dobrą (kategoria A), a blisko 20% za dostateczną lub złą (kategoria C).

Poziom sprawności fizycznej a jej samoocena przez badanych uczniów gimnazjum

W tabeli 6 odnotowano zależność między poziomem sprawności fizycznej określanej Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej a jej samooceną dokonaną przez badanych chłopców.

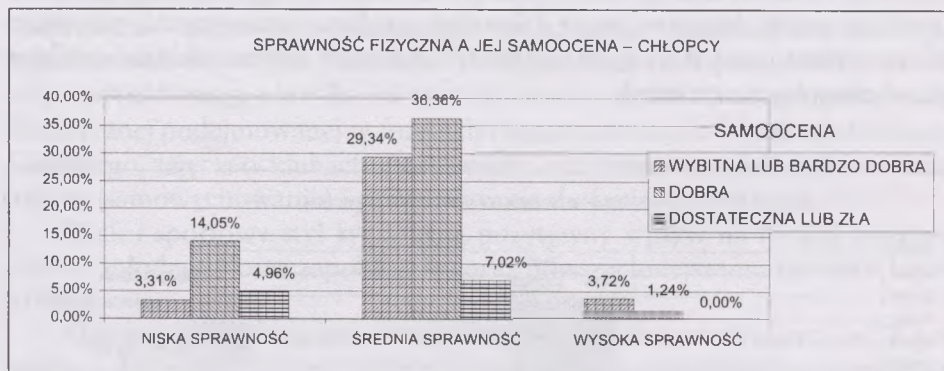
Tabela 6. Zależność poziomu sprawności fizycznej i jej samooceny u chłopców w okresie trzyletnim

Sprawność	Niska		Średnia		Wysoka		Razem	
	n	%c	n	%c	N	%c	N	%c
wybitna lub bardzo dobra	8	3,31%	71	29,34%	9	3,72%	88	36,36%
dobra	34	14,05%	88	36,36%	3	1,24%	125	51,65%
dostateczna lub zła	12	4,96%	17	7,02%	0	0,00%	29	11,98%
ogółem	54	22,31%	176	72,73%	12	4,96%	242	100%
$\chi^2 = 24,278$; $p = 0,00007$; $df = 4$; $r = -0,300$; $\alpha \leq 0,01$								

(*) $\alpha \leq 0,05$; (**) $\alpha \leq 0,01$

W grupie chłopców największy odsetek badanych stanowią osobnicy, którzy oceniali swoją sprawność fizyczną jako dobrą (kategoria B) i uzyskali w próbach sprawności wyniki, które pozwoliły zakwalifikować ich do grupy o średnim poziomie sprawności (36%). Prawie 1/3 badanych z tej grupy chłopców (29%) oceniała swoją sprawność fizyczną jako wybitną i bardzo dobrą (kategoria A), jednak w teście sprawnościowym uczniowie ci uzyskali średni wynik sprawności fizycznej ogólnej. Za interesujący można uznać fakt, że niektóre osoby o niskim poziomie ogólnej sprawności fizycznej oceniły swoją sprawność jako wybitną i bardzo dobrą (kategoria A) – 3%. Po-

wyższe zależności poziomu sprawności fizycznej i jej samooceny dokonanej przez badanych chłopców są zróżnicowane istotnie statystycznie na poziomie $\alpha \leq 0,01$ ($p = 0,00007$). Graficzny obraz rozkładu wyników przedstawiono na rycinie 5.



Ryc. 5. Zależność poziomu sprawności fizycznej i jej samooceny u chłopców w okresie trzyletnim

W tabeli 7 odnotowano zależność między poziomem sprawności fizycznej określanej Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej a jej samooceną dokonaną przez badane dziewczęta.

Najwyższą frekwencję badanych dziewcząt (ok. 40%) odnotowano w grupie o średnim poziomie sprawności fizycznej, której uczestniczki oceniały

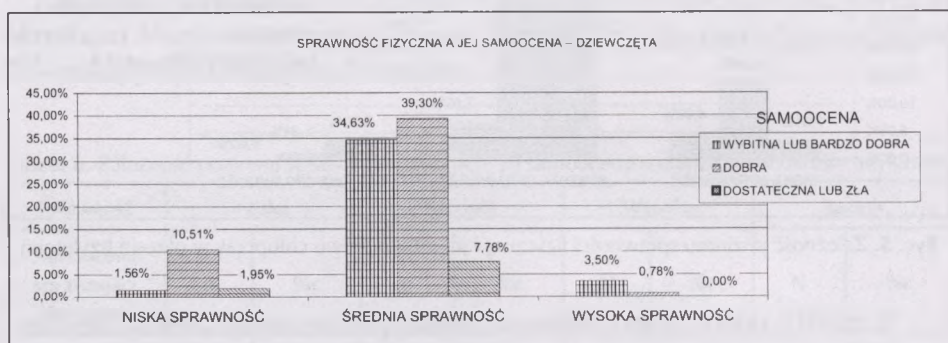
Tabela 7. Zależność poziomu sprawności fizycznej i jej samooceny u dziewcząt w okresie trzyletnim

Sprawność	Niska		Średnia		Wysoka		Razem	
	n	%c	n	%c	N	%c	N	%c
wybitna lub bardzo dobra	4	1,56%	89	34,63%	9	3,50%	102	39,69%
dobra	27	10,51%	101	39,30%	2	0,78%	130	50,58%
dostateczna lub zła	5	1,95%	20	7,78%	0	0,00%	25	9,73%
ogółem	36	14,01%	210	81,71%	11	4,28%	257	100%

$\chi^2 = 24,219$; $p = 0,00007$; $df = 4$; $r = -0,268$; $\alpha \leq 0,01$

(*) $\alpha \leq 0,05$; (**) $\alpha \leq 0,01$

swoją sprawność jako dobrą (kategoria B). Znaczny odsetek badanych dziewcząt (34%) stanowią osoby, które w próbach sprawnościowych uzyskały średni poziom sprawności fizycznej, natomiast w samoocenie określiły swoją sprawność fizyczną jako wybitną lub bardzo dobrą (kategoria A). Podobnie jak to było w grupie chłopców, nie odnotowano osób o wysokiej sprawności fizycznej i samoocenie sprawności jako dostatecznej bądź złej (kategoria C). Uzyskane wyniki badań w grupie dziewcząt są zróżnicowane istotnie statystycznie na poziomie $\alpha \leq 0,01$ ($p = 0,00007$). Graficzny obraz rozkładu wyników przedstawiono na rycinie 6.



Ryc. 6. Zależność poziomu sprawności fizycznej i jej samooceny u dziewcząt w okresie trzyletnim

Dyskusja i wnioski

Styl życia każdego człowieka powinien być kształtowany już od najmłodszych lat. Powinien on być także ściśle związany z jego osobistą (osobniczą) aktywnością fizyczną. Niekwestionowane są psychologiczne korzyści płynące z podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież. Wnioski wynikające z licznych badań ukazują pozytywną korelację między aktywnością fizyczną a różnymi aspektami postrzegania samego siebie (*self concept*), takimi jak np. bycie skutecznym (*self efficacy*) [Feltz, 1992; McAuley, 1992] czy poczucie własnej kompetencji (*perceived competence*) [Roberts, 1992]. Rozwój samooceny oraz postrzegania samego siebie może być rezultatem aktywności fizycznej lub też ją determinować.

Właściwe postrzeganie samego siebie (samoocena) ma wpływ na motywację i uczestnictwo w aktywności sportowej młodego człowieka i bardziej niż aktywność fizyczna wpływa na motywację i częstotliwość udziału [Telega i wsp. 2002].

Styl życia i przynależność do subkultur młodzieżowych (a taką może być grupa podejmująca w sposób niezorganizowany jakąś formę aktywności fizycznej) jest istotna dla dojrzewającej młodzieży, ponieważ wzmacnia indywidualną i społeczną identyfikację (przynależność).

Wiele badań porównawczych wskazuje, że uczestnicząca w zajęciach ruchowych (podejmująca aktywność fizyczną) młodzież ma znacznie mniejsze inklinacje do zachowań przestępczych niż młodzież nieuczestnicząca w tego typu formach aktywności [Gordon-Larsen, McMurray, Popkin, 2000]. Należy więc zwrócić uwagę nie tylko na wartość zdrowotną czy edukacyjną aktywności fizycznej podejmowanej w formach zorganizowanych (lekcje wychowania fizycznego, zajęcia w klubach sportowych), lecz również na jej wychowawczy aspekt (samowychowanie) i przygotowania do życia społecznego.

Ruch i sportowy styl życia mają pozytywny wpływ na rozwój fizyczny dzieci i młodzieży oraz zapobiegają coraz powszechniejszemu zjawisku hipokinezji.

Aktywność ruchowa jest istotną determinantą sprawności fizycznej. Z poziomu sprawności fizycznej można, z jednej strony wnioskować o aktywności fizycznej danego osobnika, z drugiej zaś o jego zdrowiu, choć z pewnością nie bezpośrednio [Drabik, 1995].

W ostatnich latach przyjęto, że zarówno u dorosłych jak i ludzi młodych, szczególnie istotne dla uzyskania i utrzymania zdrowia są kumulujące się wysiłki fizyczne o umiarkowanej i wyższej intensywności [Cabak, Woynarowska, 2004]. W Stanach Zjednoczonych przyjęto za zalecany poziom wysiłki skumulowane od umiarkowanej do dużej intensywności wykonywane w ciągu 60 minut, przez większą liczbę dni tygodnia [Council..., 1998]. Spotkano się również z określeniem zalecanego poziomu aktywności fizycznej według innego wskaźnika. Otóż uznano, że wskaźnikiem dziennej aktywności fizycznej (innej niż działalność sportowa) jest podejmowanie wysiłku fizycznego przez człowieka nie mniej niż 20 minut, przynajmniej 3 razy w tygodniu [Corbin, Pangrazi, 1998; Sallis, Patric, 1993].

Liczne badania wskazują na obniżający się poziom sprawności fizycznej polskich dzieci i młodzieży [Przewęda, 2003; Bronikowski, 2003] oraz niewystarczającej częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej w czasie wolnym [Woynarowska, 2000]. Powoduje to obniżanie się odporności organizmu, choroby w obrębie narządu ruchu, małą odporność na stres czy choroby układu krążeniowo-oddechowego [Kozieł i wsp., 2000]. Z prowadzonych badań wynika, że u ponad 30% dzieci w wieku 5–8 lat występuje przynajmniej jeden z czynników sprzyjających rozwinięciu się w późniejszym okresie życia choroby wieńcowej [Drabik, 1995].

Aktywność fizyczna w czasie wolnym jawi się więc w kontekście procesu kształcenia i wychowania młodego człowieka od najwcześniejszych etapów

edukacji jako jeden z najważniejszych stymulatorów rozwoju. Celem zaś tego procesu nie powinno być tylko jego usprawnianie, lecz przede wszystkim kształtowanie nawyku ruchu [Krawański, 1993].

Badania populacji uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych Szczecina wykazały, że blisko 40% 12-letnich i 50% 15-letnich dziewcząt oraz 30% 12- i 15-letnich chłopców nie podejmuje żadnej formy aktywności fizycznej w formie zorganizowanej (lub czyni to nie częściej niż raz w tygodniu). W czasie wolnym odsetek dzieci w tej grupie wiekowej wahał się między 9% (12-letni chłopcy) a 16% (15-letnie dziewczęta). Codzienną aktywność fizyczną deklaruje około 17%, a 4–6 razy w tygodniu około 20% uczniów badanych szkół szczecińskich [Umiastowska, Pławińska, 1998; Umiastowska, 1999].

Z badań krakowskich wynika, iż 22% uczniów szkół ponadpodstawowych podejmuje aktywność fizyczną rzadziej niż raz w tygodniu; 4 razy i więcej podejmuje około 30%, a 25% 3 razy w tygodniu. Niepokojąco wysoki jest odsetek uczniów (30%), którzy nie podejmują żadnej formy aktywności fizycznej [Żizka-Salamon, Winiarski, 2002].

Badania młodzieży województwa wielkopolskiego prowadzone przez Strugarka [2003] wskazują, że 10% dziewcząt i 6% chłopców jest aktywnych fizycznie rzadziej niż raz w miesiącu. Aktywność fizyczną 3–5 razy w tygodniu podejmuje średnio 19,5% (14% dziewcząt i 25% chłopców), a codziennie jest aktywnych 13% dziewcząt i 11% chłopców, czyli 12% badanych uczniów.

W badaniach populacyjnych w Polsce w grupie jedenasto-, trzynasto- i piętnastolatków, przeprowadzonych latach 2001/2002 bardzo mała aktywność fizyczną charakteryzuje ogółem 24% młodzieży. Aktywność fizyczną 3–4 razy w tygodniu podejmowało ok. 40%, a 35% młodzieży (tj. około 30% dziewcząt i 41% chłopców) zadeklarowało zalecany poziom – 5 dni w tygodniu [Cabak, Woynarowska, 2004].

Badania własne wskazują, że 30%–40% trzynastolatków i około 20% szesnastolatków z objętych badaniem szkół gimnazjalnych w Poznaniu nie podejmuje wcale aktywności fizycznej lub czyni to nie częściej niż raz w tygodniu. Około 30% uczniów 13-letnich (dziewcząt i chłopców) i 42% 16-letnich chłopców deklaruje, że są aktywni ruchowo 5 i więcej razy w tygodniu. Jednakże w tej kategorii częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej jest tylko 14% 16-letnich dziewcząt.

Międzynarodowe badania, prowadzone w ramach projektu badawczego (ISCPES; AIESEP), zrealizowanego w sześciu krajach europejskich wskazują, jak nieznaczny procent badanych 12- i 15-latków spełnia „normę” aktywności fizycznej (tu: 20 minut, przynajmniej 3 razy w tygodniu). Odsetek ten jest znacznie zróżnicowany – od 49% 12-letnich chłopców z Finlandii do około 17% wśród 15-letnich estońskich dziewcząt. Dla porównania z badaną populacją polskiej młodzieży postanowiono podać wybrane zestawienie wyników.

Tabela 8. Przykładowe zestawienie wyników z krajów europejskich (w tym z Polski)*

Wiek	12 lat (w Polsce 13 lat)		15 lat (w Polsce 16 lat)	
	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
Częstotliwość				
nie podejmuje	5,8% Estonia 8,8% Belgia 30,0% Polska	5,1% Belgia 3,9% Estonia 39,5% Polska	5,8% Niemcy 6,6% Belgia 27,7% Polska	6,0% Belgia 4,0% Niemcy 13,2% Polska
4–6 razy w tygodniu	22,1% Niemcy 31,7% Finlandia 39,2% Polska	27% Niemcy 30,8% Finlandia 30,2% Polska	17,8 Czechy 26,5% Finlandia 58,4 Polska	14,8% Finlandia 16,1% Czechy 44,3% Polska
codziennie	14,7% Finlandia 18,3% Czechy 30,6% Polska	25,9% Czechy 19,1% Niemcy 13,8 Polska	11,9% Czechy 14,1% Finlandia 13,8% Polska	24%–30,4% wszystkie kraje 42,4% Polska

* W zestawieniu autorzy z braku danych nie przedstawili wyników z Węgier.

Podano wyniki trzech (z siedmiu) kategorii aktywności fizycznej i po dwa kraje legitymujące się najwyższymi odsetkami badanych w danej kategorii (tabela 8).

Średnio 4,5% 12- i 15-latków badanych krajów europejskich nie podejmuje aktywności fizycznej; aktywnych 4–6 razy w tygodniu jest średnio 22%, a codziennie 11,5% badanej młodzieży. Najliczniejszą grupę stanowią badani deklarujący swoją aktywność fizyczną 2–3 razy tygodniu (32,6%) [Telega i wsp., 2002].

Wyniki wszystkich powyższych badań nastrożają trudności interpretacyjno-porównawcze ze względu na zastosowanie różnych metod pomiarowych. Wątpliwości budzi również zastosowanie w opisywanym powyżej projekcie właśnie takiego testu sprawności fizycznej (Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej), który z pewnością może pełnić rolę wspólnego narzędzia porównawczego w badaniach naukowych, ale jest mało przydatny w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Niestety w praktyce szkolnej skutki wprowadzenia niewłaściwego narzędzia pomiaru jakiejś cechy czy zdolności, które pozostaje bez związku z najnowszą myślą teorii i metodyki wychowania fizycznego, niesie z sobą wieloletnie konsekwencje ujawniające się w podejściu do wychowania fizycznego, a sam test jest najczęściej wykorzystywany jako narzędzie służące do oceny ucznia. Brak rzeczywistych związków Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej z autentycznym monitorowaniem rozwoju dziecka, co powinno być przecież cechą wszystkich testów wykorzystywanych w pracy szkoły, powoduje, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej korzystniejsze wydaje się stosowanie nowocześniejszych testów sprawności fizycznej (np. YMCA czy Eurofit), które zawierają również elementy kulturowo-społeczne.

Najczęściej stosowanymi metodami badawczymi służącymi do pomiaru aktywności fizycznej są metody kwestionariuszowe. Obserwowana wśród respondentów tendencja do zaniżania lub zawyżania samooceny podejmowanego wysiłku fizycznego, zarówno czasu jego czasu trwania, jak też intensywności powoduje, że narzędzie to może być jednak obciążone pewnym błędem pomiarowym. Najczęściej wykazuje zawyżony poziom aktywności fizycznej w porównaniu z innymi metodami służącymi do jej oceny [Szeklicki, 1997].

Pomijając jednak fakt prawdopodobieństwa zawyżenia (bądź zaniżenia) wyników badań uzyskane rezultaty pozwalają na sformułowanie kilku wniosków:

1. Znaczny odsetek badanych 13- i 16-letnich uczniów gimnazjów w Poznaniu nie podejmuje żadnej aktywności ruchowej w czasie wolnym (30–40%).
2. Około 30% badanej młodzieży deklaruje swoje uczestnictwo w formach aktywności fizycznej pięć i więcej razy w tygodniu.
3. Na przestrzeni między trzynastym a szesnastym rokiem życia odnotowano wzrost odsetka badanych chłopców i dziewcząt podejmujących aktywność fizyczną 2–3 razy w tygodniu, co należy uznać za efekt wprowadzonego programu innowacyjnego.
4. Należy rozszerzyć działania dotyczące promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej polskiej młodzieży w ramach szkolnego wychowania fizycznego.
5. Należy umożliwić dostęp do różnorodnych form aktywności fizycznej w czasie wolnym i promować aktywny styl życia w ramach szkoły, jako najbardziej powszechnej placówki oświatowo-wychowawczej.

PIŚMIENNICTWO

- Bronikowski M. 2003. *Zmiany sprawności fizycznej u 13-letnich chłopców i dziewcząt z Poznania na przestrzeni lat 1979–1999*, Człowiek i Ruch. Human Movement, AWF Wrocław, nr 1 (7), s. 33–38.
- Bronikowski M. 2004. *Heart rates of pupils during physical education lessons*, Human Movement, AWF Wrocław, 5 (2), s. 106–112.
- Bukowiec M. 1990. *Postulowane, założone i rzeczywiste funkcje wychowania fizycznego w przygotowaniu do uczestnictwa w kulturze fizycznej*, Monografia nr 39, AWF, Kraków.
- Cabak A., Woynarowska B. 2002. *Aktywność fizyczna młodzieży w wieku 11–15 lat w Polsce i innych krajach w 2002 roku*, Wychowanie Fizyczne i Sport, t. 28, s. 355–360.
- Charzewski J., Piechaczek H. 2001. *Międzywarstwowe różnice rozwoju somatycznego dzieci warszawskich*, Wychowanie Fizyczne i Sport, t. 4, s. 441–431.

- Corbin C.B., Pangrazi R.P. 1998. *Physical Activity for Children. A statement of guidelines*, Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Council of Physical Education for Children. 1998. *Physical Activity for children: a statement of guidelines*, Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Drabik J. 1995. *Aktywność fizyczna w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, cz. I. AWF, Gdańsk.
- Feltz D. 1992. *Understanding motivation in sport. A self-efficacy perspective*, [w:] Roberts G. [ed], *Motivation in sport and exercise*, Champaign IL, Human Kinetics, s. 93–105.
- Gołąb S., Chrzanowska M., Żarów J., Sobiecki J., Brudecki J. 2002. *Zmiany sekularne w rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży krakowskiej w ostatnim 30-leciu XX wieku*, *Wychowanie Fizyczne i Sport*, t. 46, s. 301–314.
- Gordon-Larsen P., McMurray R., Popkin B. 2000. *Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns*, *Pediatrics*, 105:6, s. 83.
- Kozieł S., Kołodziej H., Lipowicz A., Boznański A. 2000. *Otluszczenie, a ryzyko chorób sercowo-naczyniowych u czternastoletniej młodzieży*, Monografie Zakładu Antropologii PAN, Wrocław.
- Krawański A. 1993. *Zdrowie przez wychowanie fizyczne i sport*, Ekspertyza dla UKFiT. AWF, Poznań.
- McAuley E. 1992. *Understanding exercise behaviour: A self-efficacy perspective*, [w:] Roberts G. [ed.], *Motivation in sport and exercise*, Champaign IL: Human Kinetics, s. 107–127.
- Osiński W. 1989. *Analysis of relationship between morphological parameters and motor abilities as a description of "real" course of the relationship and premise for forecast*, *Biology of Sport*, 6, (2), s. 149–160.
- Pańczyk W. 1999. *Biologiczno-zdrowotne i wychowawcze efekty lekcji wychowania fizycznego w terenie i w Sali*, PTNKF, Zamość.
- Przewęda R. 1997. *Stan zdrowia polskiej młodzieży*. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 1–2, s. 15–47.
- Przewęda R., Dobosz J. 2003. *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*, *Studia i Monografie*, AWF Warszawa.
- Przewęda R., Trzeźniowski R. 1996. *Sprawność fizyczna polskiej młodzieży w świetle badań z roku 1989*, *Studia i Monografie*, AWF Warszawa.
- Raczek J. 1986. *Niepokojący spadek sprawności*, *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna*, 8, s. 249–296.
- Roberts G. 1992. *Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence*, [w:] Roberts G. [ed], *Motivation in sport and exercise*, Champaign IL, Human Kinetics, s. 3–29.

- Sallis J.F., Patrick K. 1993. *Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statements*. The International Consensus Conference on physical Activity guidelines for Adolescents, California, June 11–12, 1993.
- Strugarek J. 2003. *Poziom aktywności fizycznej 18-letnich dziewcząt i chłopców województwa wielkopolskiego*, [w:] Strzelczyk R., Karpowicz K. [red.], *Wychowanie Fizyczne i Sport w badaniach naukowych*. IX Konferencja Naukowa, AWF, Poznań, 24 maja 200, s.143–150.
- Szeklicki R. 1997. *Aktywność fizyczna a samoocena zdrowia, sprawności fizycznej, osiągnięć sportowych oraz zadowolenia z życia u dzieci i młodzieży w Polsce*, *Wychowanie Fizyczne i Sport*, nr 3, s. 27–36.
- Szeklicki R. 2000. *Metody pomiaru aktywności fizycznej*, *Wychowanie Fizyczne i Sport*, T. XLIV, nr 3, s. 3–20.
- Telema R., Naul R., Nupponen H., Rychtecky A., Vuolle P. 2002. *Physical Fitness, Sporting Lifestyles and Olympic Ideals on Youth Sport in Europe*, Verlag Karl Hofmann Schorndorf (ICSSPE) Sport Science Studies, vol.11.
- Umiastowska D., Pławińska L. 1998. *Styl życia w opinii uczniów szczecińskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych*, [w:] Ślężyński J. [red.], *Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. PTNKF i AWF, Katowice, s. 59–64.
- Umiastowska D. 1999. *Styl życia, wiedza o olimpizmie i sprawność fizyczna szczecińskich uczniów*, Uniwersytet Szczeciński, Rozprawy i Studia, t. CDXIII, s. 339.
- Woynarowska B., Mazur J. 2000. *Zachowania zdrowotne i zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce i innych krajach. Tendencje zmian w latach 1990–1998*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Żiżka-Salamon D., Winiarski R. 2002. *Wartości ciała uznawane i realizowane przez młodzież szkół krakowskich*, *Wychowanie Fizyczne i Sport*, t. 46, s. 525–537.

SUMMARY

PHYSICAL FITNESS AND PHYSICAL ACTIVITY AND ITS SELF-EVALUATION IN POLISH YOUTH

The aim of this paper was to present the level of physical fitness and its self-evaluation together with the frequency of undertaking physical activity in pupils aged 13 and over the 3-year period of education. In the research carried out in years 2000–2003 there were over 300 pupils aged 13 examined, among whom 139 boys and 163 girls (for physical fitness testing the numbers

were respectively 109 and 104 with full data). Additionally, after three years 106 boys and 101 girls were examined.

For the research International Fitness Test was used accordingly to the protocol including battery of 8 motor tests: *50 m dash, standing long jump, 800/1000 m run, hand grip, flexed-armed hang, 4×10m shuttle run, sit-ups in 30 s., bend trunk*. To evaluate the level of physical activity a questionnaire was used including questions on frequency, motifs and preferred forms of activity.

Results of the research point to 30–40% of 13-years old and about 20% of 16-years old pupils who do not undertake physical activity in their free time at all or just once a week. Interestingly 30% of 13-year old boys and girls and 42% of 16-year old boys declare undertaking different forms of physical activity five or more times in a week. An insufficient 20% increase of pupils undertaking physical activity 2–3 times a week was observed over the 3-year period of education.

Keywords: physical fitness, physical activity, self-esteem, youth

Małgorzata Orlewicz-Musiał

AWF Kraków

DZIAŁALNOŚĆ ARTYSTYCZNA TOWARZYSTWA GIMNASTYCZNEGO „SOKÓŁ” W GALICJI

Streszczenie. W roku 2007 Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” świętowało Jubileusz 140-lecia powołania do życia. W ciągu lat istnienia wypracowało wiele form działalności. Dla Towarzystwa tworzyli poeci, malarze, fotograficy, architekci. Artykuł jest próbą pokazania tej zróżnicowanej twórczości artystów związanych z organizacją, tak zasłużonej w dziejach polskiej kultury fizycznej.

Słowa kluczowe: Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, sztuki piękne, malarstwo, poezja

W roku 2007 Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” świętowało Jubileusz 140-lecia istnienia. W 1867 roku – na wzór czeskiej organizacji – zostało powołane do życia we Lwowie pierwsze na ziemiach polskich gniazdo nazwane Sokołem-Macierzą¹. Dla polskiego dziedzictwa narodowego, kojarzonego nie tylko z kulturą fizyczną, jest to niezwykle istotna rocznica. Okres 140 lat² skłania do refleksji nad działalnością Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”. Jego członkowie i sympatycy stworzyli wiele cennych dzieł poetyckich i plastycznych, które dziś nie są powszechnie znane. Celem niniejszego opracowania jest przypomnienie zarówno

¹ K. Toporowicz, *Zarys dziejów „Sokola” na ziemiach polskich w latach 1867–1947*, [w:] Z. Pawluczuk (red.), *Z dziejów Towarzystw Gimnastycznych „Sokół”*, Gdańsk 1996, s. 7; J. Snopko, *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w Galicji 1867–1914*, Białystok 1997, s. 33.

² Organizacja została dwukrotnie zawieszona w swej działalności przez władze niemieckie i władze komunistyczne, a następnie reaktywowana. *Zarządzenie władz niemieckich w sprawie likwidacji organizacji sportowych z 23 lipca 1940 r. i jego skutki dla organizacji sportu polskiego na terenie Krakowa*, [w:] S. Chemicz, *Sport w Krakowie w latach 1939–1945*, Kraków 2003, s. 32; *Rozporządzenie o stowarzyszeniach w Generalnym Gubernatorstwie z dnia 23 lipca 1940 r.* Ibid. wkładka fotograficzna (b.p.); Z. Bujanowski, *Próby reaktywowania Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” po 1945 roku* [w:] Z. Pawluczuk (red.), *Z dziejów Towarzystw...*, op. cit., s. 245–248; postanowienie wpisu do rejestru Stowarzyszeń. Sygn. Akt. Na. Rej. St 18/89. Postanowienie Dnia 5 lipca 1989 r., fotokopie zamieszczono [w:] *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” Jubileusz 120-lecia*, Kraków 2005, s. 30. Ibid., też: L. Gondek, *Refleksje dotyczące formalno-prawnych i merytorycznych aspektów reaktywowania PTG „Sokół w 1989*, [w:] Z. Pawluczuk (red.), *Z dziejów Towarzystw...*, op. cit., s. 249–254.



Ryc. 1. Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” mal. Walerj Eljasz-Radzikowski

Źródło: fotokopia udostępniona w siedzibie TG „Sokół” w Krakowie

twórców, jak i bardziej znaczących dzieł. Artykuł stanowi wprowadzenie do dogłębnych badań nad tą formą działalności sokolej.

Dzieje Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” zostały omówione w wielu opracowaniach, toteż w tym miejscu nie będą szerzej przedstawiane. Odwołuję się więc do znajomości literatury przedmiotu³.

Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” było pierwszą na ziemiach polskich organizacją o charakterze mieszczańsko-inteligenckim⁴. Elitarność „Sokoła”, której warunki określał statut, miała istotny wpływ na całokształt jego działalności oraz na wizerunek tej organizacji⁵. Grono zwolenników promowało wśród członków towarzystwa, zwanych „sokołami”, pewne charakterystyczne dla tamtej epoki wartości, takie jak łącznie cielesności z intelektem

i moralnością. Stały się one punktem wyjścia krystalizującej się „ideologii sokolej”. Członkom Towarzystwa przyświecała rzymska dewiza „*Mens sana in corpore sano*” („W zdrowym ciele zdrowy duch”)⁶.

„Idee sokole” zaczęły krystalizować się w II połowie XIX wieku, czyli od momentu zawiązania organizacji. Ich celem było uformowanie za pomocą ćwiczeń fizycznych i działań wspierających rozwój intelektualno-moralny po-

³ Szczegółowe piśmiennictwo sokole opracował Z. Pawluczuk i do niego odsyłam zainteresowanych szerszym spojrzeniem na dzieje organizacji: Z. Pawluczuk, *Historiografia polskiego ruchu sokolskiego*, [w:] *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w Krakowie. Jubileusz 120-lecia* (A. Łopata red.), Kraków 2005, s. 57–68.

⁴ K. Toporowicz, *Zarys dziejów „Sokoła”...*, op. cit., s. 9–10.

⁵ Statut organizacji wymuszał selekcję. K. Toporowicz, *Powstanie i działalność Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Krakowie na polu wychowania fizycznego pod koniec XIX i na początku XX wieku*. Praca doktorska. Kraków 1964, s. 119 (maszynopis).

⁶ Szerzej na ten temat w aspekcie idei: K. Toporowicz, *Sokolstwo Polskie w latach 1867–1918*, [w:] *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego w latach 1867–1997* (E. Malolepszy, Z. Pawluczuk red.) Częstochowa 2001, s. 13.



Ryc. 2. Walerj Eljasz-Radzikowski naszkicował alegorię idei sokolich

Źródło: fotokopia udostępniona w siedzibie TG „Sokół” w Krakowie

staci wartościowego Polaka. Promowano sylwetkę człowieka wszechstronnego pod każdym względem. Można więc uważać, że w pewnym sensie owe idee nawiązywały w zmodyfikowanej pod kątem dziewiętnastowiecznych realiów postaci do greckiej ideologii *kalokagathia*, wielokrotnie przywoływanej we współczesnej kulturze fizycznej⁷. Rzymska maksyma „*Mens sana in corpore sano*”, którą w XIX wieku upowszechniło Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, stała się dewizą członków organizacji. To między innymi ona ukształtowała zręby ideologiczne organizacji⁸. Myśl ta zyskała dla „sokołów” jeszcze jeden wymiar – patriotyczny.

Taki obraz sokolstwa znalazł odbicie w twórczości artystycznej inspirowanej przez idee sokole niezależnie od czasu powstania dzieł. Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, z racji tego, iż skupiało w swoich szeregach przedstawicieli elit naukowych, pedagogicznych i artystycznych, prowadziło wszechstronną i wielokierunkową działalność. Spektakularne formy aktywności i natrafiająca

⁷ J. Lipiec, *Kalokagathia. Szkice z filozofii sportu*, Warszawa–Kraków 1988.

⁸ M. Rotkiewicz, „*Mens sana in corpore sano*” – idea i realia. [w:] *Wkład nauk humanistycznych do wiedzy o kulturze fizycznej*. Tom I, *Historia kultury fizycznej* (red. T. Rychta i J. Chelmecki), Warszawa 2003, s. 12–13.

na podatny grunt ideologia Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” pozwoliła organizacji skupić w swych szeregach wielu wybitnych Polaków: teoretyków i praktyków gimnastyki, lekarzy, pedagogów, artystów. Szczególne znaczenie dla wykreowania wizerunku „Sokoła” mieli artyści: malarze, literaci, dramaturdzy i poeci, którym organizacja zawdzięczała w dużej mierze swój sukces.

Następstwem nagromadzenia się tak potężnego potencjału intelektualnego było organizowanie licznych imprez kulturalnych, festynów, zlotów, pokazów gimnastycznych, Oprawa tych imprez wymagała wkładu pracy licznych twórców, którzy potrafili zaprezentować we właściwym świetle dorobek własny organizacji, a także rozbudzić emocje wśród uczestników tychże imprez. Wykorzystywano tu głównie nastroje związane z uczuciami patriotycznymi.

Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, zaznaczyło się w dziejach Polski nie tylko jako organizacja promująca gimnastykę, ale również jako organizacja działająca dynamicznie na polu kultury i sztuki. W gniazdach towarzystwa funkcjonowały chóry, teatryki amatorskie, które prezentowały się często na forum publicznym⁹. Śpiewy chóralne, recytacje towarzyszyły także uczestnikom tzw. „wycieczek gimnastycznych”¹⁰, wieczornic o charakterze patriotycznym i tradycyjnych świąt, jak Wielkanoc, Wigilia i inne¹¹. Występy te spotykały się zazwyczaj z pozytywnym przyjęciem ze strony publiczności. Przykładami takiej działalności mogą być teatralne przedstawienia amatorskie. Ich ślad można odnaleźć w sprawozdaniach z działalności towarzystwa. I tak w sprawozdaniu jednego z gniazd „Sokoła” w Bochni, odnajdujemy wzmiankę: *W d. 3 czerwca odbyło się przedstawienie kółka amatorów sceny, z którego dochód wpłynął do funduszu budowy nowego gmachu*¹². Inny przykład: *Dnia 4 lipca [1909 roku – przyp. aut.] kółko amatorów „Sokoła” w Jordanowie odegrało 2 komedye*¹³.

Jest to dowód na popularność tego typu zajęć w towarzystwie. Działalność teatralną można odszukać we wszystkich opracowaniach na temat organizacji. Popularyzacja poezji, literatury, sztuk pięknych znalazła szeroki oddźwięk wśród poetów, malarzy, i to zarówno uznanych przez krytyków literackich, jak i amatorów.

⁹ Występy sceniczne wielokrotnie stanowiły źródło pozyskiwania pieniędzy na działalność statutową. Wspominał o tym wielokrotnie m.in. Edward Kubalski, *Z przeżyć i wspomnień sokolich*, (reprint z przedmową K. Toporowicza), Kraków 1997.

¹⁰ M. Orlewicz-Musiał, *Działalność turystyczna Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” na przełomie XIX i początku XX wieku w Galicji*. (zarys problematyki), [w:] *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w Krakowie...*, op. cit., wkładka.

¹¹ Wspomina o tym wielokrotnie E. Kubalski, *Z przeżyć i wspomnień...*, op. cit., a także w każdym numerze czasopism sokolich widniały wzmianki o tejsz działalności.

¹² APB, Stow. Społ. 4. N.d.64 .*Tow. Gimm. Strzel.* „Sokół” nr 47, Bochnia 24 marca 1906 *Kronika Stowarzyszenia* (maszynopis). (b.p.).

¹³ A. Wiecheć, *Dzieje gniazd sokolich w obecnym powiecie suskim*, Wadowice 2001, s. 75.

Działalność kulturalno-oświatowa, artystyczna, imprezy towarzyskie, mimo że wspomniane w licznych opracowaniach¹⁴, nie zostały jednak odrębnie zaprezentowane. Dlatego też warto poświęcić temu zagadnieniu miejsce. Szczególnie ujawnia się to w poezji¹⁵, malarstwie, grafice i fotografii. Jako że malarstwo i fotografia nie doczekały się dotąd żadnego szerszego opracowania, w tym miejscu sygnalizujemy jedynie problem.

Poezja

Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” zawdzięcza swoim zwolennikom powstanie wielu dzieł literackich. Autorka niniejszego opracowania prezentowała niektóre z zebranych utworów na łamach „Przeglądu Sokolego”¹⁶ oraz przedstawiała całokształt zagadnienia w odrębnym opracowaniu¹⁷. Dlatego w tym miejscu rozważania zostaną zawężone tylko do najważniejszych faktów.

Do wierszy „sokolich” można zakwalifikować: **utwory poetyckie, pisane dla Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” przez jego członków lub sympatyków, oraz utwory zamieszczane na łamach czasopism i w wydawnictwach organizacji**¹⁸. Aby rzucić nieco więcej światła na całokształt zagadnienia, należy przypomnieć, że grono poetów, którzy pisali wiersze dla organizacji składało się z wielu znanych artystów, literatów i działaczy. Te nazwiska weszły na stałe do historii Polski i historii rodzimej literatury.

Wśród poetów piszących dla Towarzystwa Gimnastycznego znaleźli się członkowie oraz sympatycy organizacji. Spośród twórców najbardziej zasłużonych dla polskiej literatury byli to: Adam Asnyk, Władysław Bełza, Antoni Jan Bogusławski, Teofil Lenartowicz, Jan Kasprowicz, Maria Konopnicka, Kornel

¹⁴ K. Toporowicz, *Zarys dziejów „Sokola” na ziemiach polskich w latach 1867–1947*, [w:] *Z kart historii polskiego „Sokola”*, Łopata A. (red.), Kraków 1995, s. 14; tenże: *Zarys dziejów „Sokola” na ziemiach polskich w latach 1867–1947*, [w:] *Z dziejów Towarzystw Gimnastycznych „Sokół”* (Z. Pawluczuk red.), Gdańsk 1996, s. 11; Nie tylko „Sokół” galicyjski promował działalność artystyczną. O przedstawieniach kulturalnych we Wrocławiu wspomina: M. Ordyłowski, *Z dziejów „Sokola” we Wrocławiu*, [w:] *Z dziejów Towarzystw Gimnastycznych...*, op. cit., s. 35,36; a na Pomorzu: A. Bogucki, *Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” na Pomorzu 1893–1939*, Bydgoszcz 1997, s. 19.

¹⁵ M. Orlewicz-Musiał, *Sokolstwo polskie w poezji*, [w:] A. Łopata (red.), *130 lat Sokolstwa Polskiego* Kraków 1997, s. 129–140; W. Lipoński, *Humanistyczna Encyklopedia Sportu*, Warszawa 1987; W. Lipoński, *Sport, literatura, sztuka*, Warszawa 1973; W. Lipoński, *Zapomniani pionierzy sportu*, Warszawa 1970.

¹⁶ M. Orlewicz-Musiał, *O gimnastyce w wierszach Sokola „Przegląd Sokoli”* nr 8, 2001; *Idee niepodległościowe*, ibid., nr 9, 2002, s. 24–25; *Sokole rocznice i jubileusze*, ibid., nr 10, 2002, s. 16–17; *Edward Kubalski*, ibid., nr 11, 2002, s. 20–21; *Złot Grunwaldzki*, ibid., nr 12, 2003, s. 24–25; *Jan Kasprowicz*, ibid., nr 15, 2004, s. 16–17

¹⁷ M. Orlewicz-Musiał, *Sokolstwo polskie w poezji...*, op. cit., s. 129–140.

¹⁸ Def. autorska.



Ryc. 3. Edward Kubalski – twórca licznych sokolich utworów poetyckich

Źródło: własność Towarzystwa Gimnastycznego Sokół w Krakowie

ręczników również znaleźli się sympatycy Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”. Wystarczy przypomnieć „sokoli” dorobek Marii Konopnickiej (4 wiersze), Jana Kasprówicza (3 wiersze), Adama Asnyka (2 wiersze). Poza uznanymi mistrzami pióra, wśród piewców „Sokoła” znalazły się także postacie, dla których spotkanie z poezją stanowiło jedynie epizod²³. Ponadto wielu poetów tworzyło na potrzeby organizacji anonimowo i była to liczna i godna uwagi grupa²⁴.

Makuszyński czy Michał Bałucki, który – poza twórczością stricte literacką – dał się poznać jako pierwszy prezes krakowskiego „Sokoła”.

Drugą grupę stanowią poeci, którzy zasłynęli jako działacze i piewcy TG „Sokół”: Platon Kostecki¹⁹, Edward Kubalski²⁰ oraz działający w środowisku polonijnym Szczesny Zahajkiewicz²¹. Twórcy ci, dziś zapomniani, w swoim czasie i w środowisku wywierali wpływ na nastroje panujące w organizacji. To właśnie w spuściźnie literackiej Edwarda Kubalskiego odnajdujemy największy ilościowo dorobek poetycki związany tematycznie z sokolstwem. Jest on autorem co najmniej 18 utworów – pieśni i wierszy. Większość z nich napisana została w latach: 1903 (1), 1909 (1), 1910 (5) 1911(1), 1913 (3), 1914 (2)²². Wśród poetów znanych z kart szkolnych pod-

¹⁹ Kostecki Platon (1830–1908) poeta i dziennikarz polski i rosyjski, redaktor „Gazety Narodowej” i rosyjskiego czasopisma „Zoria Hałycka”, w latach 1873–1876 pełnił urząd sekretarza „Sokoła” Macierzy. Dorobek literacki: poemat *Lirnik*; artykuł: *Piśmiennictwo ruskie*.

²⁰ Kubalski Edward (E.K., EK.) – (1872–1958), prawnik, poeta wybitny działacz „Sokoła” na polu wychowania fizycznego, pełnił funkcję prezesa Okręgu Krakowskiego Sokola, redaktor pism towarzystwa: „Przegląd Gimnastyczny (1899–1801), „Przegląd Sokoli” (1913–1914), autor spektakli scenicznych, szopek okolicznościowych, kompozytor, reżyser teatralny, malarz.

²¹ Zahajkiewicz Szczesny – (1861–1917) ps. Szczesny, dramaturg, poeta, autor utworów dla dzieci, pisarz polsko amerykański (1893 wyemigrował do USA). Dorobek literacki: *Za wolność i miłość*, *Jadwiga królowa Polski*, dramaty dla teatrów amatorskich.

²² Na podstawie badań prowadzonych przez autorkę. Obecnie do druku przygotowywana jest antologia wierszy „Sokoła” autorstwa tejeż.

²³ Grupa poetów, którzy napisali jeden wiersz adresowany do Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, jest dość liczna (92 osoby).

²⁴ Nie udało się ustalić autorstwa 27 wierszy odnalezionych przez autorkę podczas badań.

W tym miejscu należałoby wskazać tematykę poruszaną w wierszach przez poetów. Są to treści gimnastyczne, treści patriotyczne, wiersze okolicznościowe, utwory mówiące o ludziach „Sokoła”, wreszcie wiersze o tematyce historycznej.

Najpopularniejszym utworem gloryfikującym aktywność fizyczną był *Marsz Sokolów*, zwany inaczej *Pochodem Sokolów*, zaczynający się od słów: *Ospały i gnuśny...* autorstwa Jana Lama²⁵. Wiersz ten z czasem stał się hymnem organizacji²⁶.

Większość wierszy gimnastycznych miało charakter popularyzatorski. Szczególny akcent poeci kładli na prozdrowotną rolę ćwiczeń. Tematem utworów nie były walory estetyczne ćwiczeń i układów gimnastycznych wykonywanych przez „sokolów” ani piękno ciała ludzkiego w ruchu. Autorzy starali się w swoich tekstach wypuklić pozytywy oraz pragmatyczną stronę uczestnictwa w ćwiczeniach gimnastycznych, pokazać korzyści zarówno dla ciała, jak i ducha płynące z uprawiania sportów. Tematyka wierszy przechodziła ewolucję i utwory gimnastyczne wzbogacane były o nowe treści.

Apogeum poezji sokolej o tematyce gimnastycznej przypadło na rok 1910, kiedy to utwory rymowane stały się integralną częścią występów połączonych z przemarszami i pokazami gimnastycznymi, prezentowanymi podczas Zlotu Grunwaldzkiego zorganizowanego w Krakowie z okazji obchodów 500-lecia bitwy pod Grunwaldem.

*Dalej bracie naprzód, dzielnie śmiało!
Ćwicz oko, wzmacniaj mięśnie, hartuj swoje ciało
A myślą mierz wysoko! – niby lucznik strzałą.*

*Pamiętaj miły bracie, że stoisz jak na czacie.
Ze kraj ci wierzy i spogląda na cię,
Ze w Tobie, że w młodzieży – nasza przyszłość leży²⁷.*

²⁵ Lam Jan – (1838–1886), polski prozaik, publicysta, satyryk, uczestnik powstania styczniowego, w latach 1866–1869 pracował w redakcji „Gazety Narodowej”, a w latach 1869–1886 w redakcji „Dziennika Polskiego”, którego był założycielem. Wydawca czasopism satyrycznych „Bąk”, „Krzykacz”, „Kometa I”, „Kometa II”, Dorobek literacki: *Wielki świat Capowic, Koroniarz w Galicji, Głowa do pozłoty, Idealiści, Pan komisarz wojenny, Rozmaitości i powiastki, Humoreski, Pisma, Dzieła literackie, autor „Kronik lwowskich”.*

²⁶ Czyniąc zadość wielostronnym żądaniom, umieszczamy tekst pieśni Sokolów tak zwanego pochodu Sokolego. Pieśń ta powstała nieomal w pierwszych dniach istnienia naszego Towarzystwa. Słowa napisał nieodżałowanej pamięci humorysta Jan Lam, muzykę skomponował Wilhelm Czerwiński. Sokoley śpiewają pieśni przy każdej uroczystej sposobności, na wycieczkach swoich itd. „Przewodnik Gimnastyczny «Sokół»”, 1886, s. 70.

²⁷ E. Kubalski, *Obraz III – „Na straży”*, Program V Zlotu sokolstwa polskiego w Krakowie w 1910 r., Kraków 1910, s. 31.

Utwory popularyzujące zalety gimnastyki oraz idee sokole wzbogacano o inne treści. Ponieważ ideologicznie najbardziej istotne były wartości ojczyzniane, toteż właśnie wiersze patriotyczne dominowały w twórczości literackiej członków i sympatyków „Sokoła”.

Tematyka patriotyczna utworów napisanych w czasach zaborów wyraźnie zdominowała pozostałe zagadnienia opiewane w wierszach sokolich. Mniej uważnym czytelnikom poezji, nie zapoznanym z programem funkcjonowania organizacji i jej ideologią, treść zamieszczanych utworów mogłaby sugerować, że towarzystwo było organizacją o charakterze wyłącznie narodowym. Właściwie każdy z cytowanych utworów (z nielicznymi wyjątkami) pochodzących z okresu poprzedzającego moment odzyskania przez Polskę niepodległości, zawiera motywy patriotyczne.

W swoich wierszach poeci przedstawiali Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” jako jedyną ostoję polskości i organizację unikatową na ziemiach polskich. W swoich szeregach skupiała ona ludzi zarówno sprawnych fizycznie, zaznajomionych z tajnikami paramilitaryzmu, jak i o pewnym poziomie intelektualnym oraz potencjale duchowym. Według nich tylko jej członkowie byliby w stanie podjąć walkę o niepodległość:

*...Co stracił orzeł w nieszczęsnej doli
To Sokół polski odbierze...²⁸.*

W poezji tej nie bez znaczenia była zaadaptowana i stosowana często jako przenośnia literacka ptasia symbolika. Symbole *...Orzeł w kajdanach, lecz Sokół wolny...*”, jak w wierszu Józefa Białego *Czas ci drużyno*²⁹, odwoływały się do popularnego w „Sokole” motywu dwóch ptaków symbolizujących Polskę i Towarzystwo Gimnastyczne. Towarzystwo podkreślało swoją swobodę działania.

*...Dziś my przemocą złamani, zwalczeni –
Lecz chociaż słabi nie traćmy zapału!...
Niech myśl ta jedna w duszy się płomieni:
Miłość Ojczyzny!... Cześć dla ideału!...
A mocen będzie, komu hasło dano:
„Mens sana in corpore sano”!³⁰.*

²⁸ W. Dębski, *Czołem Sokoly*, „Przewodnik Gimnastyczny «Sokół»”, 1893, nr 8, s. 100.

²⁹ J. Biały, *Czas ci drużyno*, *Program V Złotu sokolstwa polskiego w Krakowie w 1910 r.*, 1910.

³⁰ W. Janikowski, *Sokół Do Matek – Polek*, Lwów 1890, za Artur L. Waldo, „Sokolstwo” *Przednia Straż Narodu...*, *Dzieje Idei i Organizacji w Ameryce*, Nakładem Sokolstwa Polskiego, Pittsburgh, t. I. – 1953, s. 438.

Wiersze pisane pod zaborami, w atmosferze niewoli, mówiły o utraconej ojczyźnie, ojczyźnie będącej marzeniem pokoleń. W wierszach podkreślano jako główny cel istnienia organizacji – cel patriotyczny.

Fenomenem wśród wierszy sokolich jest najbardziej znana polska pieśń patriotyczna *Rota*, autorstwa jednej z najwybitniejszych poetek związanych z Towarzystwem Gimnastycznym „Sokół” – Marii Konopnickiej³¹. Konopnicka nie uczestniczyła w tym święcie i utwór ten miał stanowić poetyckie odbicie jej uczuć patriotycznych. Pieśń, zaczynająca się od słów: *Nie rzucim ziemi skąd nasz ród...*, z czasem znalazła się pośród utworów zaliczanych do polskich hymnów³². Słowa *Roty*, zamieszczone w zestawieniu najważniejszych pieśni polskich, zilustrowano we wspomnianym opracowaniu fotografią przedstawiającą „sokołów” ćwiczących podczas krakowskiego Zlotu Grunwaldzkiego: *W 1910 r. Rota stała się hymnem „Sokoła”, a w 1911 r. – hymnem tworzącego się polskiego skautingu*³³. Pieśń, podczas tego zlotu wywołała niezwykle podniosłą atmosferę wśród uczestników. O atmosferze obchodów grunwaldzkich pisał we wspomnieniach Edward Kubalski: *Pod wrażeniem wzrastającego ciągle ucisku w zaborze niemieckim obchód przybrał charakter ściśle polityczny. Stał się jakby protestem przeciw bucie germańskiej pod hasłem właśnie rozpowszechnianej „Roty” M. Konopnickiej: Nie damy ziemi! Śmiało też można powiedzieć, że w epoce przed wybuchem wojny światowej był on najgłębszym wstrząsem duszy i sumienia narodowego, jakby pobudką do czynu i wyzwolenia...*³⁴.

Wiersze Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” były promowane w wydawanych specjalnie z tej okazji śpiewnikach. Zalicza się do nich najstarsze wydawnictwa, stanowiące zbiory piosenek, pieśni patriotycznych i utworów przeznaczonych dla „Sokołów”. W miarę upływu czasu, gdy świętowanie rocznic w towarzystwie stawało się coraz powszechniejsze, większą liczbę wierszy drukowano w okazjonalnych wydawnictwach jubileuszowych lub kronikach. Najbogatszym źródłem publikowanych wierszy były periodyki edytowane przez Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”: „Przewodnik Gimnastyczny «Sokół»” i „Przegląd Sokoli”, „Przegląd Gimnastyczny”. Próby zgromadzenia i prezentacji utworów wierszowanych podejmowali także działacze polonijni, zamieszczając w antologiach utwory opublikowane uprzednio na ziemiach polskich, jak i te, które powstały na obczyźnie.

³¹ Maria Konopnicka z okazji „VI Zjazdu Sokolów w Ameryce” została wymieniona jako jedna z trzech osób obok prof. Tadeusza Siemiradzkiego i poety Szczęsnego Zahajkiewicza jako „Członek Honorowy Sokolstwa”. L. Waldo, *„Sokolstwo” Przednia Straż Narodu...*, op. cit.

³² „*Carmina Patria*” *Polskie hymny narodowe. Od „Bogurodzicy” do Hymnu Solidarności*. Wydawnictwo na podstawie wystawy przygotowanej przez Muzeum Wojska Polskiego i Kancelarię Prezydenta RP, Warszawa 2006.

³³ Ibid. (s. 114), na podstawie J. Skiba, *Z dziejów piosenki harcerskiej*, Warszawa 1993, s. 11–12.

³⁴ E. Kubalski, *Z przeżyć i wspomnień...*, op. cit., s. 57.

Analiza treści wierszy wskazuje, że ze względu na najczęściej powtarzające się tematy możemy wyróżnić utwory patriotyczne, gimnastyczne propagujące zdrowy i aktywny tryb życia, sławiące ludzi „Sokoła” i bohaterów narodowych, wiersze okolicznościowe pisane z okazji ważnych wydarzeń z życia organizacji, jak i Polski. Nie sposób wymienić wszystkich problemów poruszonych w wierszach. Przenikające się motywy literackie utrudniają bowiem jednoznaczny podział tematyczny utworów.

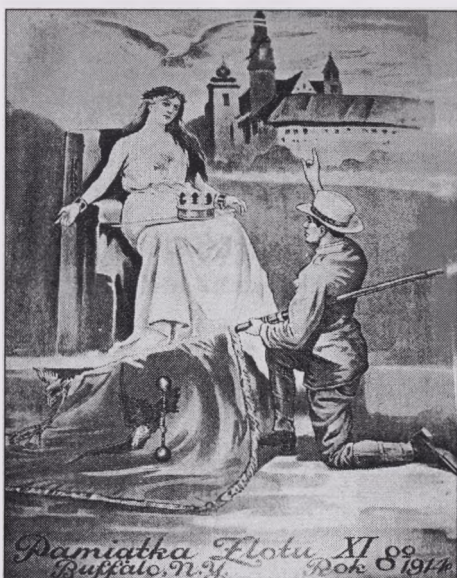
Zmiany tematyki wierszy inspirowanych przez Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” na przestrzeni dziejów postępowały wraz z przeobrażaniem się organizacji. Pierwszy okres w dziejach towarzystwa – począwszy od roku 1867 do roku 1905 był etapem powstawania i kształtowania się „Sokoła”. Autorzy wierszy wyjaśniali, na czym polegały „idee sokole”. Od roku 1906 do wybuchu I wojny światowej trwał okres paramilitaryzacji „Sokoła”. Wiersze nabrały wówczas propagandowego wydźwięku z akcentami gloryfikującymi patriotyzm.

Wstępna lektura wskazuje, że utwory kierowane do aktualnych lub potencjalnych członków Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, jak zresztą wszystkie wiersze propagandowe (a takimi były wiersze „Sokoła”), miały subiektywny charakter i ukazywały pozytywne strony organizacji, prezentując ją jako ostoję patriotyzmu i miejsce kształtowania człowieka sprawnego i wszechstronnego. Wiersze okolicznościowe stanowią interesujący, choć w dużej mierze zniekształcony zapis wydarzeń na rzecz propagandy sokolej. O mniej oficjalnej stronie sokolej pracy informują zapisy kronikarskie z wierszami satyrycznymi. Nie można wykazać szczególnej wartości utworów poetyckich jako źródła do badań nad dziejami Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” z racji ich instrumentalnego, propagandowego charakteru. Niewątpliwie jednak wiersze te stanowią doskonałą kronikę ludzkich emocji, pokazując, jaka była duchowa strona i przeżycia członków towarzystwa.

Poezja Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” stanowi z pewnością ciekawą, choć mało znaną i pomijaną w badaniach literackich wycinek polskiej literatury. Analizę wielu wątków i problemów należałoby kontynuować. Ponieważ poezja – to nie tylko fakty z życia organizacji, ale też emocjonalne podejście autorów do otaczającego świata, prezentacja wierszy poszerza wiedzę o towarzystwie, jego członkach, i sympatykach – dawnych i współczesnych.

Malarstwo

Inaczej niż w przypadku twórczości literackiej z kręgu TG „Sokół” i zagadnień związanych z poezją, malarstwo i plastyka nie doczekały się jeszcze dogłębnego opracowania. Dlatego też w tym miejscu zostanie jedynie zasygnalizowany problem, który wart jest dalszej analizy.



Ryc. 4. Okładka wydawnictwa złotowego z Buffalo z 1914 roku

Źródło: Za A.L. Waldo, *Sokolstwo...*, op. cit.

okolicznościowe, ulotki miały bogatą oprawę graficzną. Wielu twórców wykonało prace anonimowo. Wśród znanych z nazwiska artystów uwieczniających ćwiczenia gimnastyczne oraz inne formy życia organizacji bogatą spuściznę malarską pozostawił po sobie działacz sokoli, twórca przewodnika górskiego, Walery Eljasz-Radzikowski³⁵. To on zaprojektował okładkę *Pamiętnika Sokola Krakowskiego 1885–1896*³⁶. Dlatego też wspominając jego twórczość należy zaprezentować reprodukcje jego wybranych dzieł.

Wiele interesujących rysunków, grafik i fotografii zamieszczano w wydawnictwach jubileuszowych, kroni-

Piękny rozdział w dziejach sztuk plastycznych spod znaku „Sokoła” zapisał artyści, w większości nieznanymi dziś z imienia i nazwiska – ilustratorzy wydawnictw jubileuszowych, kronik, jednodniówek. Grafiki zdobiące wspomniane wydawnictwa przedrukowywano w kolejnych pismach. Zamieszczenie elementów graficznych sprzyjało utworzeniu specyficznego, łatwego do rozpoznania stylu, tak charakterystycznego dla organizacji.

Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” od samego początku prowadziło bogatą działalność edytorską. Wszystkie książki, czasopisma, wydawnictwa



Ryc. 5. Okładka „Przeglądu Gimnastycznego” z 1898 roku

³⁵ W. Eljasz-Radzikowski, *Ilustrowany przewodnik do Tatr, Pienin i Szczawnic*, Poznań 1870.

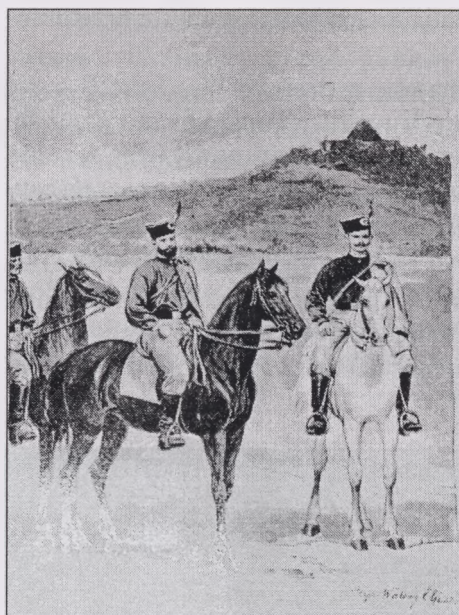
³⁶ „*Pamiętnik Sokola Krakowskiego 1885–1896*, Kraków 1896.



Ryc. 6. Okładka wydawnictwa złotowego z okazji zlotu w Stanisławowie 1905 roku

Źródło: ze zbiorów Krakowskiego Gniazda Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”

kach, a także czasopismach. Warto więc zagłębić się w tematykę recepcji twórczości malarskiej inspirowanej działalnością członków Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”. Odszukanie autorów obrazów i grafik – to przedmiot



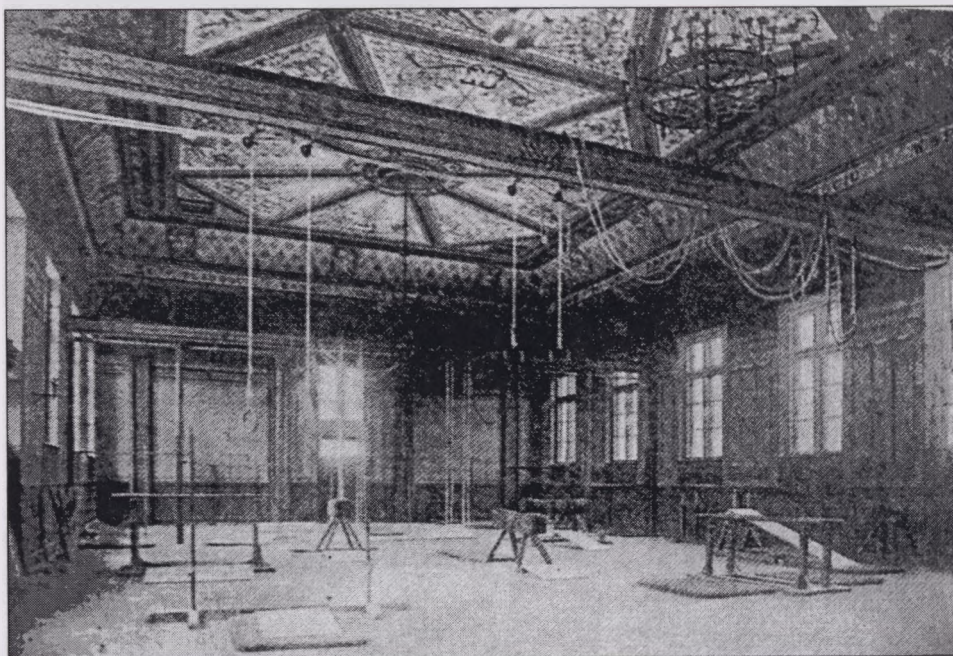
Ryc. 7-9. Obrazy Walerego Eljasza-Radzikowskiego przedstawiające sceny z życia Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”

Źródło: fotokopie udostępnione w siedzibie TG „Sokół” w Krakowie

kolejnych poszukiwań i analiz, a rozważania na ten temat staną się przedmiotem dalszych badań.

O tym, że malarstwo odgrywało ważną rolę w dziejach TG „Sokół”, może świadczyć fakt zdobienia sal gimnastycznych malowidłami. Edward Kubalski wspominał, jak wielkie wrażenie robiły na gimnastykach dekoracje ścian sokołni: *Kiedy wszedłem do gmachu i ujrzałem pięknie przez Tucha wymalowaną salę gimnastyczną ze szczytnymi hasłami ody Mickiewiczowskiej na fryzie, uczułem się radośnie pośród tłumu gimnastyków, z których bił pęd młodości, energii i siły...*³⁷.

Zacytowana powyżej wypowiedź świadczy o wrażliwości na sztukę członków Towarzystwa i tym samym zwraca naszą uwagę na kolejny istotny temat: estetykę sokołni. Nie jest bowiem dziełem przypadku, że wnętrza sal gimnastycznych przypominały wnętrza świątyń.



Ryc. 10. Wnętrze krakowskiej sokołni z końca XIX wieku

Źródło: Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” Jubileusz 120-lecia, Kraków 2005

Czy działalność artystyczna „Sokoła” pod zaborami jest zjawiskiem, o którym warto wspominać? Odpowiedzią na tak postawione pytanie niech będzie liczba utworów poetyckich, reprodukcji obrazów czy fotografii przedstawiających sceny z życia organizacji.

³⁷ Edward Kubalski, *Z przeżyć i wspomnień...*, op. cit., s. 18.

Działalność artystyczna Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” nie stała się zamkniętym rozdziałem z chwilą odzyskania niepodległości. Na dwudziestolecie międzywojenne przypada bowiem powstanie licznych prac, które nawiązywały do estetyki najstarszych dzieł sztuki inspirowanych tematyką sokolą. Również obecnie zjawisko to nie zostało zepchnięte na margines działalności artystycznej.

Zaprezentowane tu przykłady rzucają nowe światło na Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, ukazując je jako organizację wszechstronną, zajmującą się nie tylko szeroko pojmowaną kulturą fizyczną, ale także rozbudzającą u swoich sympatyków wrażliwość na sztukę oraz uczucio-wość i poczucie patriotyzmu.



Ryc. 11. „Sokół” – mal. Zofia Rusocka 2005

Źródło: ze zbiorów Krakowskiego Gniazda Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”

SUMMARY

POLISH GYMNASTIC SOCIETY “SOKÓŁ” – ARTISTIC FORMS OF ACTIVITY

In 2007 Polish Gymnastic Society “Sokół” (“Falcon”) observed the 140th anniversary of its setting up. During the years of existence, the “Sokół” has worked out unique forms of activity in which eminent Polish poets, painters, photographers and architects were engaged. This article is an attempt to familiarize the audience with the artistic output where the promotion of physical culture and patriotic purposes goes hand in hand with aesthetic values.

Keywords: Polish Gymnastic Society “Sokół”, fine arts, painting, poetry

Małgorzata Jacko

AWF Kraków

JAN PAWEŁ II WOBEC KULTURY FIZYCZNEJ

Streszczenie. Celem artykułu jest prezentacja nauczania Jana Pawła II na temat kultury fizycznej i turystyki w kontekście ich znaczenia dla wychowania moralnego i społecznego człowieka. Poprzez sport kształtują się bowiem dobre nawyki aktywnego wypoczynku i zdrowego spędzania wolnego czasu. Jako zjawisko elitarne i popularne zarazem ma sport również wymiar duchowy. Przekazując głębokie wartości językiem powszechnie zrozumiałym, może jednak nieść z sobą wiele zagrożeń dla wartości etycznych.

Słowa kluczowe: kultura fizyczna, wartości etyczne, wypoczynek

Jan Paweł II wielokrotnie zabierał głos w sprawach kultury fizycznej przy okazji różnych spotkań i uroczystości związanych ze sportem¹. Nawiązywał również do tego tematu podczas spotkań z młodzieżą. Papież był przekonany, że sport może być pomocą dla wielu młodych w odpowiednim przeżywaniu ich cielesności². Mówił o tym między innymi Ojciec Święty Jan Paweł II do młodzieży francuskiej 1 czerwca 1980 r.:

Istota ludzka jest istotą cielesną. Ciało jest słowem i mową [...]. Chłopcy i dziewczęta [...] niechaj wasze ciało nie będzie adoracją ciała, ale jego opanowaniem. Pomyślcie na przykład o studencie lub sportowcu, którzy wyczerpują wszystkie swe siły fizyczne w służbie upragnionego ideału [...]. Należycie rozumiany sport, który się obecnie odradza poza sportem zawodowym, jest bardzo wielką pomocą. To opanowanie jest sprawą decydującą o integracji seksualności z życiem ludzi czy też dojrzałych. Młodzieży, zachowujcie lub odzyskujcie tę zdrową wizję wartości ciała³.

Dostrzegając ogromną rolę sportu w wychowaniu moralnym i społecznym 27 maja 1982 r. papież Jan Paweł II zwrócił się do członków Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego:

¹ Zob. *Wielka Encyklopedia Jana Pawła II*, Kraków 2004, s. 25.

² J. Kosiewicz, *Mysł wczesnochrześcijańska i katolicka wobec ciała*, Warszawa 1998, s. 13–89; J. Kosiewicz, *Bóg cielesność i miłość*, Warszawa 1999, s. 137–158, 177–192.

³ Jan Paweł II, *Ku małżeństwu i rodzinie*, Kraków 1997, s. 28–37.

Sport jest ważnym czynnikiem wychowania. Kościół odnosi się do sportu z sympatią. Upatruje w nim przede wszystkim okazję do wychowania fizycznego, ponieważ ciało ludzkie uznaje za arcydzieło stworzenia w porządku materialnym [...]. Kościół uznaje sport za bardzo ważny czynnik wychowania moralnego i społecznego (tak na płaszczyźnie osobowej jak i narodowej oraz międzynarodowej). Jako przejaw ludzkiej działalności powinien sport stawać się autentyczną szkołą i stałą praktyką lojalności, szczerości i tego co się zwie fair play, a dalej – ofiarności, odwagi, wytrwałości, solidarności, bezinteresowności oraz poszanowania! Kiedy więc w zawodach sportowych jawi się niepokohamowany gwałt, niesprawiedliwość, oszustwo, chęć zysku, naciski ekonomiczne i polityczne lub dyskryminacja – to wtedy sport zostaje poniżony jako narzędzie siły i pieniądza. Wyrażam życzenie, aby wasz Międzynarodowy Komitet zawsze z mocą i energicznie bronił wielkich ideałów sportu w duchu szlachetności i rycerskości [...]. Kościół pragnie kontynuować i pogłębiać swój otwarty i szczerzy dialog z całym światem sportowym, a w szczególności z waszym Komitetem, który ma za swój obowiązek obronę ideałów sportowej walki w świecie⁴.

W czasie przemówienia do Niezależnego Zrzeszenia Włoskich Lekarzy Piłki Nożnej 26 listopada 1984 r. podkreślał: *Trzeba unikać niehumanicznych uzależnień. Sport bowiem nie jest celem dla samego siebie. Jest on dla człowieka, a nie człowiek dla sportu. Piłkarz, także profesjonalista, nie jest robotem: trzeba mu pomóc lepiej ocenić i wybrać odpowiednią skalę wartości ludzkich⁵.*

Wielcy bohaterowie sportowi stają się dla wielu młodych prawdziwymi idolami. Młodzież pragnie ich naśladować i być takimi jak oni. Kładzie to na sportowców ogromną odpowiedzialność, gdyż poprzez swoją postawę kształtują niejednokrotnie ich hierarchię wartości. W tym kontekście zwrócił się do sportowców, członków włoskiej federacji tenisa i do tenisistów z okazji XLIII Mistrzostw Włoch 15 maja 1986 r. Jan Paweł II: *Wy atleci jesteście często na ustach całego świata. Dlatego ciąży na was wielka odpowiedzialność, szczególnie w stosunku do młodzieży i dzieci, dla których jesteście wzorem i ideałem⁶.* Jak również w przemówieniu do lekkoatletów na Mistrzostwa Świata w Lekkiej Atletyce 2 września 1987 r.: *Jesteście obserwowani przez wiele osób, które odczytują was jako osoby niezwykle, nie tylko podczas zawodów atletycznych, ale także wtedy, gdy jesteście z daleka od boisk i stadionów. Oczekuje się od was przykładowości cnót ludzkich, przewyższających predyspozycje i siły i wytrzymałości fizycznej⁷.*

⁴ „Nasz Dziennik” 1998, nr 201 z 25 września, s. 7.

⁵ *List Pasterski Episkopatu Włoch: Sport e vita cristiana, San Paolo, Milano 1995* [w:] Z. Dziubiński [red.], *Sport na przelomie tysiącleci: szanse i nadzieje*, Warszawa 2000, s. 19.

⁶ *Ibidem*, s. 16.

⁷ *Ibidem*, s. 39.

Natomiast podczas pokazu narciarstwa wodnego wyraził uznanie dla sportu, jeśli ten jest odpowiednio uprawiany i prowadzi do wzbogacenia osoby ludzkiej w harmonijnym rozwoju ciała i ducha: *Kościół szanuje i respektuje sport, który jest naprawdę godny osoby ludzkiej. A jest on takim wtedy, gdy służy harmonijnemu rozwojowi ciała w służbie ducha, gdy stanowi rozumne i formujące współzawodnictwo, które rozbudza zainteresowanie i entuzjazm oraz gdy stanowi rozumne i formujące współzawodnictwo, które rozbudza zainteresowanie i entuzjazm oraz gdy jest źródłem przyjemnego wypoczynku*⁸.

Przyjmując 17 stycznia 1985 r. członków Narodowego Komitetu Olimpijskiego Włoch papież podkreślił, że sport uprawiany przez młodzież może być ważnym elementem dla budowania pokoju na świecie. Zwrócił się więc do nich bezpośrednio, by oprócz wkładu w organizację olimpijską podjęli działania upowszechniające sport wśród wszystkich. Z okazji Mistrzostw Świata Italia '90 Ojciec Święty uczestniczył w ceremonii otwarcia nowo przebudowanego stadionu olimpijskiego w Rzymie 31 maja 1990 roku⁹. Oprócz poświęcenia stadionu i błogosławieństwa zgromadzonych sportowców, uczestników mistrzostw, wyraził swoją ogromną sympatię i radość z zaproszenia:

*Chętnie przyjąłem zaproszenie do poświęcenia odnowionego i rozbudowanego Stadionu Olimpijskiego w dniu otwarcia Światowych Mistrzostw Piłki Nożnej. Poprzez swoją obecność pragnę raz jeszcze dać wyraz pasterskiej troski jaką Kościół otacza świat sportu. W ciągu najbliższych dni na tym i na innych stadionach spotka się wielu ludzi ze wszystkich kontynentów. Sportowa pasja jest dla nich płaszczyzną porozumienia, tym co ich wzajemnie zbliża i pozwala nawiązywać więzi oparte na lojalnym współzawodnictwie i szczerzej przyjaźni. Są to wartości, wobec których Kościół nie może pozostać obojętny, wiążą się bowiem ściśle z głoszonym przezeń orędziem powszechnego braterstwa. [...] Sport jest z pewnością jedną z najbardziej popularnych dziedzin ludzkiej działalności i może wywierać znaczny wpływ na zachowanie ludzi, zwłaszcza młodych. Tym niemniej bywa on wystawiony na ryzyko i niebezpieczeństwo dwuznaczności i dlatego trzeba nadawać mu właściwe ukierunkowanie, wspierać i prowadzić tak, aby w sposób pozytywny mógł rozwijać wszystkie swoje możliwości*¹⁰.

Był to ogromny zaszczyt dla świata sportu gdyż nigdy wcześniej żaden papież nie uczestniczył w ceremonii otwarcia mistrzostw świata. Był to kolejny dowód na prawdziwą pasję sportową Jana Pawła II. Ojcu Świętemu bardzo zależało na tym, aby to spotkanie przyczyniło się budowania nowych więzi

⁸ Ibidem, s. 17.

⁹ M. Ponczek, *Kultura fizyczna w dokumentach papieskich i Episkopatu Polski w pierwszym dziesięcioleciu III Rzeczypospolitej 1989–1999*, Częstochowa 2003, s. 9–12.

¹⁰ „L'Osservatore Romano” 1990, nr 6, s. 32.

opartych na przyjaźni. Pragnął, aby sport był okazją do wzajemnego poznania się i akceptacji.

Podczas pielgrzymki do Ojczyzny w czerwcu 1997 r. papież Jan Paweł II nawiedził Parafię Św. Jadwigi w Krakowie, przy której działa największy parafialny klub sportowy w Polsce. W swoim przemówieniu skoncentrował uwagę na różnych aspektach działalności przy parafii, między innymi również i na sportowy: *Wiem, że jest to wspólnota żywa, promieniująca duchem wiary i pobożności, a także wielką troską o człowieka, o jego rozwój – nie tylko duchowy, ale również kulturalny i fizyczny. Życie to koncentruje się w wielu grupach, wspólnotach modlitewnych, liturgicznych, charytatywnych, kulturalnych, sportowych [...]. Każdy może w nich znaleźć miejsce dla rozszerzenia swoich zainteresowań, ale także dla pogłębienia wiary. I jest to działalność godna uznania*¹¹.

W trakcie pobytu w Polsce 6 czerwca 1999 r. w Elblągu w sposób szczególny Jan Paweł II zwrócił się do zgromadzonych tam sportowców z parafialnych klubów sportowych:

*Pozdrawiam w szczególności sposób sportowców i działaczy sportowych, zarówno dawnych zawodników, jak obecnych. Mnie również miasto Elbląg i Kanał Elbląski kojarzy się ze sportem, z doświadczeniem sportowym. Nie wiem, ile lat temu, ale pamiętam, że ostatni raz byłem tutaj, aby rozpocząć spływ po Kanale Elbląskim i przez jeziora. Pozdrawiam więc Katolickie Stowarzyszenie Sportowe Rzeczypospolitej. Cieszę się, że powstaje coraz więcej parafialnych klubów sportowych, które gromadzą młodzież i dzieci. Każdy rodzaj sportu niesie z sobą bogaty skarbiec wartości, które zawsze trzeba sobie uświadomić, aby móc je urzeczywistnić. Ćwiczenie uwagi, wychowanie woli, wytrwałości, odpowiedzialności, znoszenie trudu i niewygód, duch wyrzeczenia i solidarności, wierności obowiązkom – to wszystko należy do cnót sportowca. Zachęcam was, młodych sportowców, abyście żyli zgodnie z wymaganiami tych wartości, abyście w życiu byli zawsze ludźmi prawymi, uczciwymi i zrównoważonymi, ludźmi, którzy budzą zaufanie i nadzieję*¹².

W 2000 r. w związku z Rokiem Jubileuszowym sportowcy z całego świata przybyli do Rzymu w dniach 28–29 października, aby świętować swój Jubileusz. Pierwszego dnia zgromadziło się ponad 9 tysięcy osób w watykańskiej Auli Pawła VI, gdzie odbyło się międzynarodowe sympozjum na temat *Oblicze i dusza sportu w roku Wielkiego Jubileuszu*. W sympozjum tym wziął osobiście udział papież Jan Paweł II i wygłosił do wszystkich uczestników przemówienie. Ojciec Święty zwrócił uwagę w nim na naturę i cele sportu w dzisiejszych czasach. Według papieża sport może dzisiaj być: *nośnikiem wzniosłych ideałów humanistycznych i duchowych, jeśli jest praktykowany w duchu poszanowania*

¹¹ Jan Paweł II, VI podróż apostolska Jana Pawła II do ojczyzny, Kraków 1997, s. 235.

¹² „L'Osservatore Romano” 1999, nr 8, s. 19.

regul; ale może także sprzeniewierzać się swoim prawdziwym celom, jeśli służy obcym sobie interesom, które lekceważą centralną rolę człowieka¹³.

Następnie Jan Paweł II nawiązał do tematu sympozjum, do oblicza i duszy sportu. Nie może istnieć sport bez duszy, nie może być on tylko doskonałością fizyczną. Według Ojca Świętego sport jest czymś więcej: *Sport ujawnia, bowiem nie tylko bogate możliwości fizyczne człowieka, ale także jego zdolności intelektualne i duchowe. Nie polega jedynie na sile fizycznej i wydolności mięśni, ale ma także duszę i dlatego musi w pełni ukazywać swe oblicze. Oto dlacego prawdziwy sportowiec nie powinien dopuszczać, aby kierowało nim wyłącznie obsesyjne dążenie do doskonałości fizycznej, ani podporządkowywać się bezwzględny prawom produkcji i konsumpcji czy też celom wyłącznie utylitarnym i hedonistycznym.*

To sport niesie ze sobą ogromny potencjał, który może być czynnikiem służącym do budowania bardziej ludzkiego społeczeństwa. Może przyczynić się do powstania cywilizacji, gdzie bardziej obecne będzie poczucie braterstwa, wielkoduszość, uczciwość i szacunek dla ciała. W takiej cywilizacji miejsce antagonizmów zajmuje sportowa rywalizacja, wyżej ceni się spotkanie niż konflikt, uczciwe współzawodnictwo niż zawziętą konfrontację. Taka wizja sportu pozwala, aby świat stał się bardziej humanistyczny. Ważne jest również, co podkreśla Jan Paweł II, że w tym przypadku sport nie jest celem, a środkiem: *Tak pojmowany sport nie jest celem, ale środkiem: może stać się czynnikiem współtworzącym cywilizację i służącym prawdziwej rozgrywce, pobudzającym ludzi, by ujawniali swoje najlepsze strony, a unikali wszystkiego, co może im zagrażać lub wyrządzać poważne szkody im samym lub innym.*

W dalszej części swojego przemówienia papież dostrzegł wiele zagrożeń dla wartości etycznych sportu. Istnieje sport, który szkodzi człowiekowi a nie pomaga mu w jego harmonijnym rozwoju. Jest sport, który poniża i zdradza ciało ludzkie zamiast je uszlachetniać. Spotykamy dzisiaj sytuacje, gdy sport zamiast służyć ideałom zabiega o zyski, zamiast jednoczyć dzieli. Zwracał się, więc do wszystkich przedstawicieli organizacji sportowych, z obecnym wtedy przewodniczącym Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego Juanem Antonio Samaranchem, do działaczy, miłośników sportu i do samych sportowców, aby podjęli działania na rzecz sportu zmierzające do zaspokojenia złożonych potrzeb ludzkiej istoty w nowych warunkach społecznych i kulturowych. Ojciec Święty podkreślał również jak ważny jest wymiar duchowy w sporcie. Nie można tylko ćwiczyć ciało i hartować swój charakter. *Należy kultywować wymiar duchowy i harmonijnie łączyć go z różnymi formami rozrywki, do których należy także sport.*

Następnego dnia 29 października w niedzielę, miały miejsce główne uroczystości Jubileuszu, z Mszą św. koncelebrowaną pod przewodnictwem Jana Pawła II. Odbyła się ona na stadionie olimpijskim w Rzymie. Uroczystość ta

¹³ Jan Paweł II, *Oblicze i dusza sportu*, „L'Osservatore Romano” 2001, nr 1.

zgrupowała ponad 70 tysięcy osób. Podczas wygłoszonej tam homilii Ojciec Święty zwracał się do wszystkich: *Wasze umiłowanie sportu jest budulcem ludzkiej solidarności, przyjaźni i dobrej woli między narodami. Niech ćwiczenia fizyczne będą częścią waszego poszukiwania wyższych wartości, które kształtują charakter i dają wam poczucie godności i sukcesu – we własnych oczach i w oczach innych. W rozumieniu chrześcijańskim samo życie jest współzawodnictwem i zmaganiem o dobroć i świętość*¹⁴.

Następnie papież przypominał, czym jest lub czym powinien być prawdziwy sport. Jakie były jego początki jako gry i zabawy, która niosła radość. Nie można w dzisiejszych czasach według Ojca Świętego dopuszczać do komercjalizacji i profesjonalizmu w świecie sportu, gdyż to wypacza jego charakter i posłannictwo. *Sport jest radością życia, grą i zabawą, jako taki powinien być promowany i może oczyszczony z nadmiaru techniki i profesjonalizmu, poprzez powrót do bezinteresowności, do jego wielkich walorów jako środka nawiązywania przyjaźni i dialogu, otwierania się na innych oraz wyrażania własnego bogactwa. Stawia to sport ponad twardymi prawami produkcji i konsumpcji ponad każdą inną, czysto utylitarystyczną i hedonistyczną koncepcję życia [...]. Współzawodnictwo sportowe, choć wzniosłe i piękne, nie może być celem samym w sobie, ale jedynie środkiem i pomocą*¹⁵.

Sport w dzisiejszych czasach może spełniać ważną rolę w rozwoju młodego pokolenia. Poprzez sport młodzi ludzie mogą uczyć się lojalności, wytrwałości, przyjaźni, wspólnoty i solidarności. Sport przekracza bariery kultur i państw i staje się pewnego rodzaju znakiem czasu. Dlatego Ojciec Święty podkreślał: *Ze względu na planetarny wymiar, jaki zyskała ta forma aktywności, na sportowcach świata spoczywa wielka odpowiedzialność. Są oni powołani, aby czynić sport terenem spotkania i dialogu, niezależnie od wszelkich barier językowych, rasowych czy kulturowych. Sport może bowiem wносить cenny wkład w pokojowe porozumienie między narodami oraz przyczyniać się do utrwalania w świecie nowej cywilizacji miłości*¹⁶.

Jan Paweł II doceniał wagę sportu, który może przekazywać bardzo głębokie wartości językiem powszechnie zrozumiałym. Może również propagować ideały humanistyczne i duchowe, jeśli tylko nie sprzeniewierza się swoim prawdziwym celom i nie służy obcym sobie interesom, które nie uwzględniają centralnej roli człowieka. W homilii papież, w związku z Wielkim Jubileuszem Roku 2000, wezwał wszystkich do głębokiej refleksji i nawrócenia.

Świadomi potencjału wychowawczego i duchowego sportu, wierzący i ludzie dobrej woli winni jednoczyć się w walce z wszelkimi wypaczeniami, jakie

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ List Pastorski Episkopatu Włoch, op. cit., s. 22.

¹⁶ Jan Paweł II, *Oblicze i dusza sportu*, op. cit.

mogą się do niego zakraść, dostrzegając w nich przeszkodę dla pełnego rozwoju człowieka i dla jego radości życia. Należy na wszelkie sposoby chronić ludzkie ciało przed różnego rodzaju zamachami na jego integralność, przed wszelkim wyzyskiem i bałwochwalstwem [...]. Wypada prosić o przebaczenie za wszystko, co w świecie sportu uczyniono i czego zaniebdano wbrew postanowieniom podjętym podczas poprzedniego Jubileuszu. Znajdują one potwierdzenie w *Manifeście Sportu*, który zostanie wkrótce tu przedstawiony. Niech ten rachunek dokonań będzie dla wszystkich – działaczy, trenerów i sportowców – okazją do wzbudzenia w sobie nowej energii twórczej i woli działania tak, aby sport mógł sprostać – nie ulegając wynaturzeniu – potrzebom naszych czasów; aby był sport, który chroni słabych i nie wyklucza nikogo, uwalnia młodych z sidła apatii i obojętności oraz wzbudza w nich wolę zdrowego współzawodnictwa; sport, który stanie się czynnikiem emancypacji krajów uboższych, pomoże w walce z nietolerancją i w budowie świata bardziej braterskiego i solidarnego; sport, który będzie budził miłość do życia, uczył ofiarności, szacunku i odpowiedzialności, pozwalając należycie docenić wartości każdego człowieka¹⁷.

Na koniec ukazał sport jako dar Boży, który musi być otwarty na wartości wyższe. Nawet największy mistrz sportu wobec fundamentalnych pytań egzystencjalnych odkrywa, że potrzebuje światła Bożego, aby znaleźć na nie odpowiedź. Dziękując wszystkim sportowcom za codzienną pracę nad sobą, pokonywanie swoich słabości, aby w szlachetnej rywalizacji mogli zdobyli laur zwycięstwa udzielił im Bożego błogosławieństwa. Jeszcze wielokrotnie Ojciec Święty zabierał głos w sprawie kultury fizycznej i zawsze chętnie przyjmował na audjencji grupy sportowe.

W 2004 r. z okazji Igrzysk Olimpijskich w Atenach wystosował na ręce prezydenta Grecji Constantinoso Stephanopoulosa telegram do wszystkich organizatorów olimpiady, sportowców oraz kibiców. Wyraził w nim życzenie, aby stały się one okazją do braterstwa między narodami i kulturami. W telegramie Jan Paweł II podkreślił również, że: *sport jest uniwersalnym językiem ludzkości, stwarzającym ducha rodziny i pozwalającym przezwyciężyć przemoc, która naznacza dzisiejszy świat*¹⁸. Również z okazji XXV Światowego Dnia Turystyki obchodzonego 27 września 2004 r. pod hasłem „Sport i turystyka: dwie żywotne siły w służbie wzajemnego zrozumienia, kultury i rozwoju krajów” Ojciec Święty napisał okolicznościowe orędzie. Nawiązując bezpośrednio do tego hasła zwrócił uwagę, że *istnieje wiele sytuacji, gdy turystyka i sport splatają się w specyficzny sposób i wpływają wzajemnie na siebie, a dzieje się tak wtedy, gdy sport staje się okazją do podróżowania tak wewnątrz własnego kraju, jak i za granicę*¹⁹. Dalej

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ <http://c.kai.pl/> z dnia 30 września 2004 r.

¹⁹ Ibidem.

papież pisał: *Rzeczywiście sport i turystyka są ściśle związane przy okazji wielkich wydarzeń sportowych, w których biorą udział kraje danego regionu bądź całego świata, jak Igrzyska Olimpijskie, które nie mogą zrezygnować ze szlachetnego powołania, by rozpaść ideały współlistnienia, zrozumienia i przyjaźni.*

Następnie opisał rolę i charakterystykę sportu: *Sport jest zjawiskiem, dotyczącym zarówno sportowców elitarnych, ich drużyn i kibiców, jak i rodzin, młodzieży i dzieci. Właściwemu uprawianiu sportu powinny towarzyszyć wstrzeźliwość i wychowanie do wyrzeczeń, bardzo często wymaga ono również ducha zespołowości, postawy szacunku, doceniania przymiotów innych, uczciwości w grze i pokory w uznaniu własnych możliwości. Wreszcie sport, zwłaszcza w formach charakteryzujących się mniejszym współzawodnictwem, jest zachętą do zabawy i przyjemnego spędzenia czasu²⁰.*

Sport poprzez szerokie oddziaływanie może stać się doskonałym nośnikiem ważnych wartości moralnych. Poprzez sport kształtujemy dobre nawyki aktywnego wypoczynku i zdrowego spędzania wolnego czasu.

Tylko niektóre fragmenty z wielu wypowiedzi Ojca Świętego Jana Pawła II dotyczące kultury fizycznej. Wskazują jednak one, jak papież doceniał ogromną rolę sportu w dzisiejszym świecie i że tematy związane z kulturą fizyczną były mu dobrze znane. Ojciec Święty z troską odnosił się do wartości moralnych w sporcie. Jan Paweł II podkreślał że sport nie polega tylko na sprawności fizycznej ale także posiada walory duchowe. Papież w swoich wystąpieniach pragnął ukazać w pełni prawdziwe oblicze sportu i jego piękną duszę. Doniosłość nauczania Jana Pawła II na temat sportu odnosi się przede wszystkim do tematu związanego z „teologią ciała”. Ciało ludzkie jest bardzo ważnym obiektem zainteresowań nauk o kulturze fizycznej, dlatego dokonania Jana Pawła II na tym polu są najcenniejsze. Wprowadza on bowiem w swoim nauczaniu ciało ludzkie w sferę najwyższych wartości chrześcijańskich w tzw. sferę sacrum. Sam Ojciec Święty poprzez osobiste świadectwo życia potwierdzał swoją osobą najwyższy stopień greckiej paidei i pełne zrealizowanie ideału kalokagatii. Niezaprzeczalnie równie cenny staje się wkład Jana Pawła II w rozwój zaplecza teoretycznego katolickiej wizji sportu²¹.

Troska Jana Pawła II o sprawy sportu zaowocowała powołaniem w 2004 r. w Watykanie (w ramach Papieskiej Rady do Spraw Laikatu) sekcji „Kościoł i sport”. Na czele Papieskiej Rady do Spraw Laikatu stoi biskup Stanisław Ryłko²².

²⁰ Ibidem.

²¹ Z. Dziubiński, *Jan Paweł II o sporcie*, „Kultura Fizyczna” 2002, nr 7–8, s. 2.

²² Odpowiedzialnym za biuro sekcji został ks. Kevin Lixey ze zgromadzenia zakonnego Legionistów Chrystusa. Z pochodzenia jest Amerykaninem w młodości uprawiał koszykówkę.

SUMMARY

JOHN PAUL II AND PHYSICAL CULTURE

The aim of the article is to present the most important ideas concerning physical culture and tourism, which emerged in the teaching of John Paul II, in the context of moral and social education of human being. From papal viewpoint sport is the main factor in shaping good habits of active leisure and healthy lifestyle. Being regarded as both: exclusive and popular phenomenon – sport has its own spiritual dimension. It conveys great values with the help of “colloquial” language, but on the other hand, it may have the hallmarks of ethic threats.

Keywords: physical culture, ethic values, leisure



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.

