

1807 110205.

PL ISSN 1641-8573



AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

STUDIA HUMANISTYCZNE

NR 2

KRAKÓW 2002

C-283|02

PL ISSN 1641-8573

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

STUDIA HUMANISTYCZNE

NR 2



KRAKÓW 2002

KOLEGIUM REDAKCYJNE:

PRZEWODNICZĄCY:

Ryszard Winiarski

CZŁONKOWIE:

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

SEKRETARZ NAUKOWY REDAKCJI:

Wacław Srokosz

REDAKCJA NAUKOWA TOMU:

prof. dr hab. Janusz Zdebski



Prace recenzowane

ADRES REDAKCJI:

al. Jana Pawła II 78, 31-571 Kraków

Korekta autorska

© Copyright by
Academy of Physical Education
in Cracow

OPRACOWANIE DTP I DRUK:

Dział Poligrafii AWF
Kraków, ul. Śniadeckich 12 B
Zam. nr 8/2003, nakład 200 egz.

Akc. Nr 248 / D / 02 r. Czas.

SPIS TREŚCI

Andrzej Szyszko-Bohusz, <i>Kształcenie kadr kultury fizycznej a Pedagogika Holistyczna</i>	5
Teresa Jarmuła-Kliś, <i>Kształcenie studentów akademii wychowania fizycznego na tle ogólnej sytuacji współczesnych szkół wyższych</i>	21
Joanna Basiaga-Pasternak, <i>Nauczyciel wychowania fizycznego w opinii młodzieży szkół średnich</i>	31
Eligiusz Małolepszy, <i>Kultura fizyczna w województwie częstochowskim w latach 1989 – 1998 (na przykładzie wybranych gmin)</i>	41
Mirosław Ponczek, <i>Finansowanie sportu w młodzieżowych organizacjach katolickich II i III Rzeczypospolitej</i>	51
Halina Zdebska, <i>Jednostka i zespół. Wybrane aspekty teorii zespołowych gier sportowych</i>	57
Waldemar Makuła, <i>Motywy troski o ciało wśród studiujących sportowców</i>	69
Henryk Duda, <i>Kształtowanie sprawności umysłowej w nauczaniu działań ruchowych gry sportowej (na przykładzie gry w piłkę nożną)</i>	79
Wojciech J. Cynarski, <i>Problem agresji w sporcie na przykładzie wybranych gier zespołowych i sportów walki</i>	99
Małgorzata Orlewicz-Musiał, <i>Zanim nurkowanie stało się sportem</i>	115
Marzanna Herzig, <i>Rozwój osobowy zawodnika – refleksje z pracy psychologa sportu</i>	131
Małgorzata Okupnik, <i>Uprawianie „sportów przestrzeni” i dylematy etyki biznesu. Casus podróżnika Marka Kamińskiego</i>	141
Ewa Kałamacka, <i>Z dziejów profilaktyki chorób wieku podeszłego</i>	153

Andrzej Szyszko-Bohusz

AWF Kraków

KSZTAŁCENIE KADR KULTURY FIZYCZNEJ A PEDAGOGIKA HOLISTYCZNA

I. Wprowadzenie

Zanim przystąpimy do przedstawienia relacji współczesnej koncepcji kształcenia kadr kultury fizycznej a Pedagogiką Holistyczną, nowego kierunku pedagogicznego wykreowanego przez autora z początkiem lat 90. ubiegłego stulecia¹, poświęćmy nieco uwagi szczególnej sytuacji, w jakiej znalazła się epoka cywilizacji naukowo-technicznej. Obok bezdyskusyjnych osiągnięć w dziedzinie rozwoju nauki, techniki, komunikacji, udogodnień cywilizacyjnych epoka ta niesie zjawiska destrukcyjne, antyhumanistyczne, głęboko szkodliwe. We wszystkich podstawowych sferach ludzkiej działalności, życia współczesnego człowieka, obserwujemy głęboki kryzys etyczny, kryzys wartości moralnych, wypracowanych przez ludzkość w okresie jej dziejów. Ów podstawowy kryzys etyczny, rodzący kryzysy pochodne – ekologiczny oraz bez precedensu w historii kryzys pedagogiczny – zaburza harmonijne współistnienie narodów świata. Oto niektóre dane statystyczne, potwierdzające wysuwaną przez wielu współczesnych uczonych i humanistów tezę o „szaleństwie świata” zmierzającego do samounicestwienia, autodestrukcji, totalnej katastrofy:

– W każdym dniu ludzkość wydaje na zbrojenia około dwóch miliardów dolarów – broń masowej zagłady jest bezustannie doskonalona.

– Wyprodukowano około jednego miliona bomb atomowych. Głowica atomowa o sile jednej megatony 50-krotnie przewyższa moc niszczącą bomb termojądrowych, zrzuconych na Hiroszimę i Nagasaki.

– Wybuch wojny atomowej oznaczałby praktycznie wyrok śmierci na każdego mieszkańca globu. Ilość nagromadzonej broni wystarcza, aby zgładzić 6-krotnie każdego człowieka.

¹ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika Holistyczna czyli przewyżczenie kryzysu wychowania*. Nowa Szkoła 1987, nr 5 oraz tegoż autora *Pedagogika Holistyczna*. PAN, Ossolineum. Wrocław 1989.

– Wojny oraz lokalne konflikty zbrojne w różnych częściach świata – Iranie, Iraku, Somalii, Rwandzie, Czeczenii, byłej Jugosławii, Palestynie etc. pociągają za sobą setki tysięcy ofiar i wraz z towarzyszącymi im zjawiskami terroryzmu oraz tortur stanowią odrażający obraz prymitywizmu, okrucieństwa, bestialstwa i współczesnego barbarzyństwa nie liczącego się z żadnymi prawami człowieka.

– Odrzucenie ideałów humanitarnych dla doraźnego zysku na skutek rabunkowej eksploatacji naturalnych zasobów Ziemi, bezwzględne trzebieenie lasów tropikalnych, spowodowanie „efektu cieplarnianego” i naruszenie ekosystemu planety prowadzi do groźnych następstw. Poważne zanieczyszczenie środowiska naturalnego – powietrza, wody, gleby – świadczy o zdumiewającej krótkowzroczności polityków–decydentów oraz braku perspektywicznej, holistycznej wizji przyszłości globu.

– Istotne niebezpieczeństwo totalnego unicestwienia rodzaju ludzkiego powiększa również gwałtowna eskalacja tzw. chorób cywilizacji technicznej – chorób układu krążenia, nowotworów, chorób psychicznych oraz szerzącej się gwałtownie i nadal nieuleczalnej epidemii AIDS.

– Groźne niebezpieczeństwo wiąże się z inżynierią genetyczną, klonowaniem roślin, zwierząt oraz tendencją do klonowania ludzi. Analogicznie do godnych największego potępienia eksperymentów z bronią bakteriologiczną oraz bronią chemiczną – działania te mogą obrócić się przeciw człowiekowi i okazać się działaniem samobójczym.

– Autodestrukcja współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej stała się bardziej prawdopodobna na skutek istnienia trzech głównych antynomii, a więc nierównomierności w podziale dóbr materialnych, korzystania z dobrodziejstw nauki, oświaty i kultury oraz drastycznej sprzeczności między głoszonymi szczytnymi ideami i hasłami humanitarnymi a konkretną rzeczywistością społeczno-ekonomiczną i polityczną².

Żyjemy w epoce istnienia państw i narodów o wysokim standardzie życiowym, opływających w wartości kultury i dobra materialne, oraz społeczności na granicy totalnej nędzy, pozbawionych elementarnych potrzeb, tysiocy ludzi przymierających głodem, nie posiadających dachu nad głową. Obok dzieci obdarzanych przez rodziców luksusowymi jachtami – żyją ich rówieśnicy, zarabiający z trudem na kawałek chleba, dzieci wyzyskiwane i poniżane.

W erze ujarzżenia energii nuklearnej, podróży międzyplanetarnych, laserów, komputerów, Internetu, niebywałego komfortu i luksusu niektórych warstw społeczeństwa, rozkwitu nauk – ponad połowa ludzkości znajduje się na poziomie analfabetyzmu lub półanalfabetyzmu.

² A. Szyszko-Bohusz, *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej w świetle Pedagogiki Holistycznej*. [W:] W. Pasterniak i J. Kaliszan (red.): *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp. 1997.

Trzonem programów politycznych, reform społecznych, koncepcji filozoficznych, jak również sercem uniwersalistycznych religii świata – chrześcijaństwa, islamu, hinduizmu, buddyzmu – jest szeroko pojęta idea humanitaryzmu, szlachetne symbole prawdy, miłości, dobra, piękna, godności człowieka, którego szczęście należy do wysokich wartości, zaś życie, od momentu poczęcia, wymaga pielęgnacji i ochrony. Niestety poziom społeczno-moralny współczesnej ludzkości nie dorósł do tych szczytnych ideałów. W minionym wieku ludzkość dotknęła tragedia dwóch wyniszczających wojen światowych, obozów masowej zagłady, holocaustu, terroryzmu, zaś widmo totalnej zagłady nic nie straciło na aktualności.

Przedstawiona w zarysie kryzysowa sytuacja współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej skłania do refleksji, czy istnieje możliwość zapobieżenia katastrofie, konkretna droga ratunku? Odpowiedź może być tylko jedna – należy dążyć do *u z d r o w i e n i a* sfery społeczno-moralnej społeczeństwa, pobudzić poczucie odpowiedzialności za przyszłe losy świata, wskazać *m e t o d ę* wyjścia z impasu. Kluczem do tej głębokiej przemiany jest kreacja nowoczesnej pedagogiki, pedagogiki *h u m a n i s t y c z n e j i h o l i s t y c z n e j*, zdolnej przewyciężyć groźbę samozagłady, będącej w stanie sprostać wyzwaniom przyszłości³.

II. Funkcja Pedagogiki Holistycznej w kształceniu kadr kultury fizycznej w Polsce III tysiąclecia

Pedagogika Holistyczna jest nowym kierunkiem pedagogicznym wykreowanym przez autora niniejszego opracowania z początkiem lat 90. ubiegłego stulecia oraz stale doskonalonym i rozwijanym do dnia dzisiejszego⁴. Pedagogika Holistyczna stanowi próbę przewyciężenia najgłębszego w historii kryzysu pedagogiki współczesnej, przedstawionego w latach 80. XX wieku w sposób szczególnie dosadny w dwóch kolejnych raportach ekspertów UNESCO – raporcie Faure'a (1973) i Raporcie Rzymskim (1976). Sentencja „Learning to be” („Uczyć się, aby przetrwać”) stanowiła motto pierwszego z nich, a drugi z raportów posłużył się sentencją jeszcze mocniejszą „Learn or die” („Ucz się, jeśli nie chcesz zginąć”). Obydwa raporty wskazywały na rozwój oświaty i kultury jako na niezbędną konieczność wyjścia z kryzysu i uniknięcia groźby totalnej zagłady ludzkości. Istotą „Raportu Rzymskiego” było tzw. nauczanie innowacyjne, o charakterze głęboko humanistycznym, prowadzące do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju osobowości młodego pokolenia, a więc uwzględniające zarówno rozwój fizyczny i zdrowie, jak również

³ A. Szyszko-Bohusz, *Nieśmiertelność genetyczna w świetle Pedagogiki Holistycznej*. [W:] Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Naukowych PAN, Oddział Kraków, Kraków 2001, t. XLIV/I.

⁴ Ibidem.

sferę emocjonalną, intelektualną, wolicjonalną, zwłaszcza sferę społeczno-moralną, sferę wartościowania. Raport Rzymski głosił idee prawdy, wolności, tolerancji, twórczej inwencji, rozbudzania wśród młodzieży wrażliwości na piękno oraz wszelkich przejawów krzywdy zadawanej jednostce czy społeczeństwu. Pomimo upływu ponad dwudziestu lat od wzmiankowanych raportów – ich założenia nie tylko nie straciły na aktualności, ale jeszcze bardziej przybrały na sile na skutek wzmagającego się kryzysu wychowania oraz ogromnego nasilenia przemocy i terroryzmu, którego apogeum stanowił atak terrorystyczny na Stany Zjednoczone Ameryki Północnej.

Pedagogika Holistyczna stanowi poszerzoną i zmodyfikowaną kontynuację założeń Raportu Rzymskiego, utożsamiając się ideowo z etosem humanistycznej etyki oraz pedagogiki teonomicznej⁵. W przeciwieństwie do wąskiego pojmowania pedagogiki, sprowadzającego ją do narzędzia służącego realizacji absurdalnie przeładowanych programów nauczania, z d r a s t y c z n y m naruszeniem higieny ogólnej, psychologii rozwojowej oraz higieny psychicznej, w odróżnieniu od przesyconego nudą werbalizmu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz zniechęconych przez młodzież sloganów – Pedagogika Holistyczna oferuje młodzieży zdobywanie wiedzy w atmosferze radosnej emocjonalnej przygody oraz twórczego zaangażowania⁶. Omawiany nurt pedagogiki dąży do pełnego, „całościowego” rozwoju i odnowy osobowości, uwzględniając całokształt uwarunkowań zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, czynników genetycznych, środowiskowych, instytucjonalnych, własnej aktywności wychowanków. Podstawowym założeniem Pedagogiki Holistycznej jest rozpatrywanie wszelkich zabiegów wychowawczych w ścisłym powiązaniu z całokształtem przemian humanistycznych, rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, politycznej i kulturowej nie tylko ziemi ojczystej, ale kontynentu europejskiego oraz całego globu. Podobnie jak większość postępowych nurtów pedagogicznych, pedagogika ta, ostrze krytyki kieruje przeciwko tzw. pedagogice tradycyjnej, wywodzącej się od J. F. Herbarta (1776–1841), zwłaszcza zaś jej nurtowi psychologicznemu, postulującemu mechaniczne zapamiętywanie materiału z pominięciem własnej, krytycznej refleksji. Niezwykle szkodliwy wpływ tej tendencji trwa do czasów współczesnych na wszystkich szczeblach kształcenia, nie pomijając, niestety, nawet szkół wyższych. Jak wspomniano wyżej, Pedagogika Holistyczna szczególnie uwypukla konieczność kreacji atmosfery psychicznej w instytucjach kształcących młodzież, opartej na partnerstwie, twórczej współpracy nauczycieli oraz uczniów. Otwartość, wzajemne zaufanie i życzliwość – winny zastąpić skostnienie, rutynę i formalizm – rozpanoszone w szkołach.

⁵ Ibidem.

⁶ A. Szyszko-Bobusz, *Relaksacja w wychowaniu fizycznym i sporcie*. Wychowanie Fizyczne i Sport 1986, nr 2.

Idea holistycznego, całościowego traktowania procesu wychowania i kształcenia młodzieży wiąże się również ściśle z kształceniem kadr kultury fizycznej w instytucjach specjalistycznych, do których w Polsce zaliczają się przede wszystkim akademie wychowania fizycznego. W rozmaitych, nie tylko polskich kręgach kulturowych silnie zakorzeniona jest tendencja do odrębnego traktowania ciała i sfery psychicznej człowieka, „somy” i „psyche”. Wytwarza to sztuczną, sprzeczną ze współczesną tendencją unifikacji poszczególnych dyscyplin naukowych, intern- i multidyscyplinarnie, izolację między psychologią, medycyną i edukacją. Pedagogika Holistyczna dąży do zatarcia tych sztucznych barier, wykorzystując inspirujące koncepcje i praktyki wywodzące się z kultury Wschodu, zwłaszcza indyjską Jogę⁷. Idea holizmu, sformułowana na gruncie zachodnim stosunkowo niedawno, lecz zapoczątkowana w zamierzchłej przeszłości, jest im szczególnie bliska. Zgodnie z tą ideą, całość jest czymś więcej niż sumą elementów, z których jest złożona, zaś w każdym elemencie można odnaleźć cechy i wpływy całości. To, co jawi się w percepcji jako różne, może okazać się jednym, na bardziej podstawowym poziomie. Dla nauczyciela wychowania fizycznego, ściślej zaś kultury fizycznej, który zaznajomiony jest z psychoterapią (a każdy współczesny nauczyciel o rzetelnym wykształceniu winien być z tą dyscypliną nauki możliwie dogłębnie zaznajomiony), problemy ciała i jego funkcji (związanych z gospodarowaniem energią), problemy prozdrowotne, treningu sportowego, wyczynu etc. winny być interpretowane w ścisłym powiązaniu z rozwojem sfery psychicznej, a więc sfery emocji, sfery wolicjonalnej, umysłowej, jak również i to szczególnie mocno, sfery społeczno-moralnej (sfery wartościowania). Niezwykle doniosłym, zarówno dla nauczyciela kształcącego kadry kultury fizycznej, jak i dla jego słuchaczy, jest dojrzały, uwzględniający konieczność ustawicznego rozwoju osobowości, sposób życia na co dzień⁸.

Całościowy, holistyczny pogląd na problem wychowania fizycznego w szkołach polskich oraz wiążący się z tym nierozzerwalnie problem kształcenia kadr kultury fizycznej znalazł wyraz w wielu opracowaniach wybitnych teoretyków i praktyków wychowania fizycznego i kultury fizycznej⁹. Wycho-
dząc naprzeciw ich postulatom, Pedagogika Holistyczna dąży do zjednoczenia w procesie kształcenia kadr kultury fizycznej aspektów duchowych, psychologicznych, energetycznych oraz somatycznych dla realizacji węzłowego zadania – wszechstronnego rozwoju osobowości. Wykorzystuje przy tym

⁷ A. Szyszko-Bohusz, *Joga – indyjski system filozoficzny, leczniczy i pedagogiczny*. Ossolineum, Wrocław 1978.

⁸ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika Holistyczna ...*, op. cit.

⁹ M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego*. PWN, Warszawa 1970 oraz H. Grabowski, *Wychowanie Fizyczne*. [W:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Instytut Kultury, Warszawa 1997.

osiągnięcia współczesnych nurtów psychoterapii (Rogers, Pearls, Maslow, Grof, Wilber i inni), psychologii humanistycznej, nowoczesnej teorii wychowania fizycznego oraz pedagogiki teonomicznej¹⁰.

Zgodnie z tym ostatnim nurtem osoby uznane powszechnie za autorytet moralny, jak Jan Paweł II, Maksymilian Kolbe, Matka Teresa z Kalkuty, Albert Schweitzer, Mahatma Gandhi czy patron naszej Uczelni Bronisław Czech oraz Janusz Kusociński – stawiani są przez Pedagogikę Holistyczną jako wzór do naśladowania dla młodzieży. Znajomość dokonań tych wielkich autorytetów moralnych stanowi niewątpliwie mocną pomoc w przewyżnianiu głębokiego kryzysu pedagogicznego, którego głównym źródłem jest utrata zupełna lub częściowa autorytetu zarówno rodziny, jak i instytucji szkoły. Ideowa unifikacja Pedagogiki Holistycznej oraz Pedagogiki Teonomicznej stawia sobie między innymi za cel przeciwdziałanie tragicznym skutkom wykołejania moralnego i społecznego współczesnej młodzieży, znajdującym swój wyraz w eskalacji zjawiska samobójstw, alkoholizmu, nikotynizmu, chuligaństwa, przestępczości oraz opóźnienia w nauce. Pedagogika Holistyczna przeciwstawia się zdecydowanie lansowanej przez wielu trenerów, zwłaszcza sportów kontaktowych, ale nie tylko, tzw. złości sportowej – czyli świadomego wzbudzania w sobie złości, agresji, nawet nienawiści do przeciwnika w celu osiągnięcia większej dynamiki, siły „przebicia” dla osiągnięcia zwycięstwa „za wszelką cenę” – nawet gry kosztem popełniania fauli. Tego rodzaju „fachowe instrukcje”, udzielane przez niektórych trenerów dla osiągnięcia najczęściej profitów finansowych, prowadzą prostą drogą do demoralizacji młodzieży, niekontrolowanej agresji przenoszonej z boiska sportowego do środowiska rodziny, pracy zawodowej, kreując jednostkę aspołeczną, groźną dla otoczenia. Ideały olimpijskie – siły i piękna zjednoczonego z dobrem, szacunek dla przeciwnika i przyznanie pierwszeństwa „fair play” przed wygraną za wszelką cenę, stanowią podstawową zasadę Pedagogiki Holistycznej w procesie kształcenia kadr kultury fizycznej¹¹.

III. Pedagogika Holistyczna w relacji do Hipotezy Nieśmiertelności Genetycznej (HNG)

W okresie wieloletnich badań zarówno teoretycznych, jak i empirycznych o charakterze inter i multidyscyplinarnym autor niniejszego opracowania sformułował Hipotezę Nieśmiertelności Genetycznej (HNG), która dzięki

¹⁰ W. Pasterniak, „*Metateoretyczne*” założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury. Dydaktyka Literatury XXI wieku, Zielona Góra 2001.

¹¹ A. Szyszko-Bohusz, *Funkcja Pedagogiki Holistycznej w kształceniu specjalistów z dziedziny kultury fizycznej*. [W:] J. Fenczyn (red.): *Nauczanie przedmiotów humanistycznych w Akademii Wychowania Fizycznego* (Materiały Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Zakład Humanistycznych Podstaw Turystyki Katedry Psychologii AWF w Krakowie), Kraków 1994 oraz tegoż *Pedagogiczne zasady wychowania w duchu idealów olimpiizmu w świetle pedagogiki holistycznej*. [W:] J. Lipiec (red.): *Logos i etos polskiego olimpiizmu*. Kraków 1994.

swjej konkretności naukowej, opartej na logistyce (logice matematycznej) zasługuje, w opinii niektórych uczonych, na miano Teorii Nieśmiertelności Genetycznej (TNG)¹². Zgodnie z tą hipotezą pojęcie dziedziczności nie stanowi jedynie przekazu potomstwu zawiązków somatycznych organizmów rodzicielskich, ale jest również przekazem ich pobudliwości oraz świadomości (w odniesieniu do człowieka). Jeżeli bowiem genotyp, zawierający zawiązki biologiczne i psychiczne danego organizmu przekazywany jest potomstwu w akcie dziedziczenia w 100%, a z genotypem współwystępuje ściśle charakterystyczna dla niego pobudliwość (w odniesieniu do homo sapiens świadomość), oznacza to, że życie i świadomość rodziców kontynuuje się w potomstwie. Rewolucyjność sformułowanej hipotezy wynika z próby zaniegowania śmierci osobniczej jako kresu doświadczeń człowieka na ziemskim planie bytu.

W interpretacji autora życie i świadomość jak również pobudliwość są nierozzerwalnie związane i ich ustanie, śmierć biologiczna **nie może zaistnieć** dopóki istnieją jakiegokolwiek organizmy o wspólnym pochodzeniu. Albowiem istnienie organizmów obdarzonych życiem jest rezultatem ciągłości łańcucha genetycznego, stanowiącego nie tylko kontynuację DNA i RNA, ale również współwystępującej z nimi pobudliwości przetrzadzającej się w procesie ewolucji w świadomość ludzką. Wydaje się oczywiste, iż owa pierwotna pobudliwość, oraz świadomość nie zatracą w potomstwie swjej tożsamości z pobudliwością, względnie świadomością rodziców. Chociaż bowiem potomstwo różni się od swych rodziców na skutek połączenia zawiązków genetycznych ojca i matki, zmian środowiskowych oraz mutacji – jednakże zmiany te nie wykluczają tożsamości genetycznej zarówno „somy”, jak i związanej z nią „psyche”, przekazanych w akcie rozrodu. Tak więc dopóki istnieje ciągłość – kontynuacja łańcucha genetycznego poczętego przed milionami lat u zaczątków ewolucji – dopóty w każdym nowo narodzonym osobniku odradza się nie tylko struktura biologiczna rodziców, ale również ich pobudliwość – życie – świadomość. Dla każdego biologa truizmem jest nieśmiertelność każdego organizmu jednokomórkowego (np. ameby, wyplawka), rozmnażającego się przez podział – ponieważ tożsamy z nim samym organizm nie zginął, przetrwał od momentu poczęcia dzieląc się przez miliony lat. Hipoteza Nieśmiertelności Genetycznej postuluje, iż organizmy wielokomórkowe, rozmnażające się drogą płciową, nie tracą „przywileju nieśmiertelności” w odniesieniu do swych niżej zorganizowanych jednokomórkowych braci. Wprawdzie bowiem złożoność organizmów ulega bezustannej przemianie w procesie metabolizmu, jednakże towarzyszące tej przemianie odczuwanie bodźców, szczególna bar-

¹² A. Szyszko-Bohusz, W. Pasterniak, *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra 2000 oraz W. Wilowski, *Zagadnienie życia i śmierci w wybranych poglądach filozoficznych i religijnych Zachodu i Wschodu*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2000, s. 123.

dziej lub mniej prymitywna percepcja rzeczywistości – przynależy do tej samej struktury psychosomatycznej. Modyfikacji ulega jedynie rodzaj oraz intensywność odbieranych bodźców, ale nie genetycznie zdeterminowana struktura osobnicza określająca jej tożsamość¹³. Tak została zakwestionowana realność śmierci.

W celu weryfikacji przedstawionej hipotezy zastosowano szereg metod i technik badawczych, ze szczególnym uwzględnieniem metody introspekcji. Program badań obejmujący zarówno stan relaksacji psychofizycznej, jak i stan świadomości zamianowany „Uniwersalnym Stanem Świadomości” objął populację liczącą około 1000 młodzieży szkolnej oraz 5000 studentów wyższych uczelni. W okresie długoletnich badań autor odbył również wiele dogłębnych dyskusji z wybitnymi przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych – humanistami, psychologami, przyrodnikami, lekarzami, logikami, matematykami, zarówno w kraju, jak i poza jego granicami. Wspomniane kontakty naukowe oraz multidyscyplinarna współpraca przyczyniły się do pogłębionej penetracji złożonej i trudnej problematyki badań oraz interpretacji ich związku z Pedagogiką Holistyczną.

Stanowi ona nieodłączną składową omawianej hipotezy, świadczącej o nierozzerwalnej łączności organicznej oraz ścisłej współzależności wszelkich istnień o wspólnym pochodzeniu. Z tej perspektywy wszelka niesprawiedliwość, krzywda czy ból wyrządzone „innej” istocie oznaczają w istocie traumę zadaną sobie samemu – i to nie w sposób alegoryczny, wynikający z przesłanek etycznych, ale w znaczeniu dosłownym. Jest to w całkowitej zgodzie z przekazem uniwersalistycznych religii światowych, analogicznie znajduje również potwierdzenie we współczesnej biologii molekularnej oraz fizyce kwantowej. Największy Nauczyciel ludzkości – Chrystus wzywa do „Jedności ludzi” „wzajemnej miłości i pokoju”. Zgodnie z przekazem Wed – świętych ksiąg Indii – Atman (byt indywidualny) jest tożsamy z Brahmanem (wszechbytem), również Buddyzm oraz ezoteryczne odgałęzienie Islamu – Sufizm głoszą jednoznacznie jedność życia i świadomości¹⁴.

Nie wymaga dowodu, że urzeczywistnienie w świadomości młodzieży aktu jedności życia oraz wzajemnej współodpowiedzialności kreuje osobowość tolerancyjną, wrażliwą na krzywdę i cierpienie, mocno zakorzoną w kulturze humanistycznej, osobowość wszechstronnie rozwiniętą, zdolną do bezinteresownej pomocy i twórczej eksploracji prawdy. W tym świetle ścisły związek ideowy scalający Pedagogikę Holistyczną oraz Hipotezę Nieśmiertelności Genetycznej nie może budzić wątpliwości.

¹³ A. Szyszko-Bohusz, *Nieśmiertelność Genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość?* Wyd. Barbara, Kraków 1996.

¹⁴ A. Szyszko-Bohusz, *Hinduizm, Buddyzm, Islam*. Ossolineum, Wrocław 1990. Polecam przestudiowanie prac wybitnego współczesnego fizyka F. Capry, biologa A. Sheldrake'a, polskiego fizyka prof. J. Huberta. Prace te świadczą o coraz większym zbliżeniu fizyki kwantowej oraz biologii molekularnej do poglądów i filozofii mistyków.

IV. Podsumowanie całokształtu rozważań. Dyskusja

Kształcenie kadr kultury fizycznej we współczesnym świecie, a więc i w Polsce, winno głęboko współbrzmieć z nowoczesnym kierunkiem przemian humanistycznych, obejmującym wszelkie dziedziny ludzkiej działalności, również pedagogikę. W obliczu pogłębiającego się potrójnego kryzysu cywilizacji naukowo-technicznej – kryzysu–matki, czyli deprecjacji najwyższych wartości duchowych i etycznych – prawdy, dobra i piękna, kryzysu ekologicznego oraz bez precedensu w historii kryzysu wychowania młodego pokolenia, wobec olbrzymiej eskalacji naruszania podstawowych praw człowieka, a w konsekwencji nasilenia korupcji, przestępczości i terroryzmu – właściwe, oparte na humanistycznych podstawach, nowatorskie kształcenie nauczycieli, w tym kadr kultury fizycznej, nabiera szczególnie doniosłego znaczenia. Pedagogika Holistyczna jest nowatorskim kierunkiem w pedagogice współczesnej, stanowiącym próbę wskazania kierunku wyjścia z impasu, w jakim znalazła się ludzkość zarania III tysiąclecia. Oto, w zarysie, jej podstawowe założenia:

1. Niezbędność dokonania dogłębnej przemiany dominującego w szkolnictwie wszystkich szczebli tradycyjnego systemu dydaktyczno-wychowawczego J. F. Herbarta (1776–1841). Wykreowany przez niego system klasowo-lekcyjny bazował na przyswajaniu wiadomości, opartym na „pamięci mechanicznej”, wkuwaniu bez potrzeby głębszego zrozumienia, refleksji, krytycyzmu. Metody wychowawcze w tym systemie opierały się na groźbie, naganie, karach fizycznych naruszających godność osoby ludzkiej. Jak wskazano wyżej, anachroniczny system encyklopedycznego trendu w dydaktyce dominuje do dzisiaj w instytucjach kształcących młodzież, zaś przymus fizyczny zastąpiony został niemniej tragicznym w skutkach naciskiem psychicznym, wieloletnią presją niepowodzenia wywołaną strachem przed monstrualnie przeładowanym programem nauczania. Jednolity, obowiązujący w s z y s t k i c h uczniach, nie uwzględniający indywidualnych zdolności i predyspozycji program nauczania, stanowi tragiczny anachronizm większości polskich szkół.

2. Idee Pedagogiki Holistycznej uwzględniają w pełni ogromny dorobek dawniejszych i współczesnych pedagogów, myślicieli i humanistów, zwłaszcza H. Pestalozziego, J. Korczaka, M. Grzegorzewskiej, Mahatmy Gandhiego, Alberta Schweitzera jak również naszego Wielkiego Rodaka Ojca Świętego Jana Pawła II stanowiącego wspierały przykład właściwego, opartego na miłości, tolerancji i szacunku, stosunku do młodzieży całego świata, nie tylko młodzieży chrześcijańskiej. Jego postanie określa zawód nauczycielski jako p o w o ł a n i e , którego celem jest wszechstronny rozwój wychowanków, obdarzenie ich inspiracją do życia godnego człowieka, przepełnionego miłością do prawdy oraz twórczego bezinteresownego trudu dla podniesienia na wyższy poziom rozwoju całej ludzkości. Postać

Jana Pawła II ma szczególne znaczenie dla kształcenia kadr kultury fizycznej oraz sportu zgodnego z zasadą fair-play, radości płynącej ze szlachetnego współzawodnictwa i szacunku dla przeciwnika. Cały życiorys i dynamiczna działalność Papieża-Polaka, Jego hart ducha oraz niezwykła wola przezwyciężania słabości i choroby dla wysokich celów etycznych winny być, zgodnie z Pedagogiką Holistyczną, szeroko eksponowane w kształceniu kadr kultury fizycznej zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami. Historia nie знаła dotąd Papieża o tak głębokim, trwającym przez całe życie zaangażowaniu w rozwój humanistycznej idei kultury fizycznej i sportu, jak to ma miejsce w Osobie Jana Pawła II.

3. Holistyczny przewrót w pedagogice, obejmujący swym zasięgiem szczególnie mocno wychowanie fizyczne, rekreację i turystykę, jest równoznaczny z kreacją nowej jakościowo postawy nauczycieli, instruktorów i trenerów wobec swych podopiecznych. Postawę tę winny charakteryzować wzajemne zaufanie, głęboka życzliwość i szacunek oraz umiejętność współpracy, twórczego partnerstwa.

4. Nudę, rutynę, bezpłodne moralizowanie, obojętność lub nierzadko bardziej lub mniej ukrywaną niechęć, a nawet wrogość nauczycieli wobec uczniów i vice versa, winna zastąpić radość z wzajemnego twórczego działania i współpracy, umiejętność koncentracji psychicznej i relaksacji (przerwy śródlekcyjne wypełnione muzyką odprężającą, potęgującą energię i mobilizującą, podnoszącą na duchu) – zgodnie z wymogami współczesnej higieny psychicznej.

5. Należy uczynić wszystko, aby kontrolowanie, sprawdzanie umiejętności uczniów, wszelkie egzaminy i sprawdziany, nie stanowiły synonimu lęku, przerażającego się jakże często w nerwice i fobie na skutek nadmiernego stresu i wadliwej atmosfery psychicznej oraz paradoksalnie przeladowanych programów bezdusznie egzekwowanych. Gdy nauczyciel potrafi wzbudzić do siebie zaufanie oraz sympatię, gdy uczeń nie obawia się zwrócić się do niego z każdą sprawą czy trudnością – wówczas zostaną zlikwidowane podpowiedzi, ściągki i bryki stanowiące w istocie zwyczajne oszustwo, jakże powszechnie, wprost na zasadzie obowiązującego zwyczaju, rozpanoszone w naszych szkołach. Należy koniecznie odbrać i powołać na nowo do życia dawno zapoznane, a nawet wyszydzone, pojęcie honoru każdego człowieka, jako synonimu szlachetności, prawdomówności, męstwa. Łza się w oku kręci, gdy pomyślimy, jak daleko styl życia większości współczesnej młodzieży odbiegł od idei olimpizmu Barona de Coubertin lub skautingu Baden-Powella. Z jego ideą współbrzmia słowa przyrzeczenia harcerskiego: „Harcercz służy Bogu i Polsce. Na słowie harcerza polegaj jak na Zawiszy”. Holistyczny „przewrót” w pedagogice polega więc na przekształceniu „belfra” w Nauczyciela – Przewodnika Duchowego, Przyjaciela, Współtwórcę Intelktualnej i Emocjonalnej Przygody.

6. Jedynie „nauczyciele z powołania” (nie z doboru przypadkowego, idący do młodzieży „z przymusu”, gdyż nie zdołali osiągnąć bardziej intratnego zawodu) mogą zrozumieć, że pedagogika wymaga spełnienia nie tylko funkcji dydaktycznej, ale również funkcji wychowawczej oraz s ł u ż e b n e j, czyli roztoczenia nad uczniami szeroko pojętej o p i e k i, znajomości psychoterapii, ich problemów i zagrożeń, realizowania podstawowych potrzeb psychicznych – miłości, bezpieczeństwa, twórczej autorealizacji, afiliacji, wiary w swe siły i możliwości etc. Brak realizacji tych podstawowych potrzeb zarówno w rodzinie, jak i w szkole, bywa jakże często powodem wykolejeń, dewiacji, przestępczości, popadania w nałogi, chuligaństwa. Godne pożałowania ekscesy w czasie zawodów sportowych powodowane przez młodzież są w niemałej mierze spowodowane błędami nauczycieli wychowania fizycznego, traktujących swoje zadanie wyłącznie jako kształtowanie „kultury ciała”.

7. Pedagogika Holistyczna jest w y z w a n i e m dla instytucji wychowawczych, nauczycieli i rodziców do przewartościowania schematów myślowych i kreacji nowej, pozbawionej obłudy, rutyny i przemocy p e d a g o g i k i j u t r a.

8. Pedagogika Holistyczna winna być interpretowana w ścisłym powiązaniu z wysuniętą przez autora Hipotezą Nieśmiertelności Genetycznej. Zgodnie z nią istnienie organizmów obdarzonych życiem jest rezultatem ciągłości łańcucha genetycznego, stanowiącego nie tylko kontynuację DNA i RNA, ale również tożsamej pobudliwości przeradczającej się w procesie ewolucji w świadomość homo sapiens. W procesie metabolizmu przemianie ulega jedynie rodzaj oraz intensywność odbieranych bodźców – informacji, ale nie s t r u k t u r a o s o b n i c z a określająca tożsamość organizmu.

9. Zadaniem Pedagogiki Holistycznej jest wychowanie młodzieży w duchu głębokiej tolerancji, stanowiącej antynomię fanatyzmu, przemocy i agresji w myśli, słowie i czynie. Zrozumienie oraz empatyczne utożsamienie się z prawdą o jedności i wartości wszelkiego życia oraz absurdalności agresji wobec innych, równoznacznej z **działaniem samobójczym**, stanowi finalny efekt wychowawczy do którego zmierza Pedagogika Holistyczna. Wypracowanie tego rodzaju postawy etycznej stanowić winno niezbędny postulat kształcenia kadr kultury fizycznej we współczesnej nam epoce cywilizacji naukowo-technicznej.

Key words: pedagogy, Holistic Pedagogy, physical culture

EDUCATION OF THE STAFF OF PHYSICAL CULTURE IN THE RELATION TO HOLISTIC PEDAGOGY

The author is an inventor of a new branch of pedagogy – The Holistic Pedagogy. He presents the new holistic multidisciplinary view several fundamental notions, as life, consciousness, personal identity, genetic memory, heredity. According to this the above the revision of to – date terminology is proposed. The author claims the notion of heredity can be understood as as continuation of the parents' life in children. Therefore, the chain of life and consciousness has been not interrupted despite of the death of an individual. The article proves the strict coherence of Holistic Pedagogy, Hypothesis of Genetic Immortality and modern understanding of education of the staff of physical culture.

Piśmiennictwo

- Aleksandrowicz J., Duda H. 1988. *U progu medycyny jutra*. Warszawa.
- Aleksandrowicz J., Cwynar S., Szyszko-Bobusz A. 1976. *Wskazówki dla lekarzy i pedagogów*. Relaks, Warszawa.
- Benson H. 1980. *The Mind Body Effect*. Berkeley. New York.
- Bertalanffy L. 1984. *Ogólna teoria systemów*. Warszawa.
- Białek E. 1977. *Nie bójmy się zmian*. Warszawa.
- Białek E. 1977. *Radość uczenia siebie i innych*. Warszawa.
- Borkowski L. 1977. *Logika formalna (systemy logiczne – wstęp do metalogiki)*. Warszawa.
- Capra F. 1975. *The Tao of Physics*. Berkeley.
- Capra F. 1987. *Punkt zwrotny*. Warszawa.
- Cyboran L. 1977. *Tajemnica Jogi*. Kielce.
- Cynarski W. J. 2000. *W kierunku nowej, humanistycznej nauki o człowieku. Antropologia psychofizycznego postępu*. [W:] „IDO – Ruch dla kultury”. Rzeszów.
- Dawid J. W. 1912. *O duszy nauczycielstwa*. „Ruch Pedagogiczny”.
- Demel M., Skład A. 1970. *Teoria wychowania fizycznego*. Warszawa.
- Demel M. 1990. *O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego*. AWF, Kraków.
- Demel M. 1973. *Krytycznie o kulturze fizycznej*. SiT, Warszawa.
- Doktór T. 1977. *Joga we współczesnej psychoterapii*. *Zdrowie Psychiczne*, nr 3.
- Eliade M. 1958. *Yoga: Immortality and Freedom*. New York.

- Feiner, M. 1992. *Nauczyciel w procesie ewolucyjnych przemian szkoły*. Hejnał Oświatowy 1992, nr 3–4.
- Femiak J. *Ciało w rozwoju człowieka – holistyczny wymiar kultury fizycznej*. AWF, Warszawa (w druku).
- Gaertner H. 1990. *Albert Schweitzer i jego zasada „czci dla życia” a współczesna ekologia*. Przegląd Lekarski 1990.
- Gandhi M. K. 1973. *Autobiografia*. Warszawa 1973.
- Ganti T. 1986. *Podstawy życia*. Warszawa.
- Gilewicz Z. 1964. *Teoria wychowania fizycznego*. SiT, Warszawa 1964.
- Gnitecki J., Pasterniak W., Szyszko-Bohusz A. 1977. *Świat, Edukacja*. Wszechświat, Poznań.
- Gnitecki J. 1989. *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Poznań.
- Gnitecki J., Pasterniak W. 1995. *Inne wymiary pedagogiki*. Poznań.
- Gnitecki J., Pasterniak W. 1994. *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*. Zielona Góra.
- Gnitecki J., Pasterniak W. 1993. *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*. Gorzów Wielkopolski.
- Gnitecki J., Pasterniak W. 1996. *Twórczość jako proces doskonalenia człowieka*. [W:] *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrzenią*. Szkice z pedagogiki teonomicznej, Poznań.
- Gnitecki J. 1996. *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*. UAM, Studia Edukacyjne, nr 2.
- Gnitecki J. 2001. *Aksjologiczne podstawy współczesnej edukacji*. [W:] W. Pasterniak (red.): *Dydaktyka Literatury XXI*. Zielona Góra.
- Grabowski H. 1977. *Teoria fizycznej edukacji*. WPIS, Warszawa.
- Green B. 1985. *Biofeedback and States of Consciousness*. New York.
- Grochmal S. 1987. *Zaufaj sobie*. Warszawa.
- Grochmal S., Szyszko-Bohusz A. 1973. *Lecznicze i wychowawcze wartości relaksu*. Sprawozdania z posiedzeń Kom. Nauk Pedag. PAN, Kraków, t. XVI (1).
- Grochmal S., Szyszko-Bohusz A. 1979. *Ćwiczenia odprężające jako przeciwdziałanie stresom i nerwicom życia codziennego*. Sprawozdania z posiedzeń Kom. Nauk Pedag. PAN, Kraków, t. XXI (1).
- Grzegorzczak A. 1969. *Zarys logiki matematycznej*. Warszawa.
- Hołyst B. 1991. *Przywrócenie życiu*. Warszawa.
- Hubert J. 1985. *Creativity* (A definition based on the concept of Negentropy). *Dialectics and Humanism*, nr 2, Warsaw.
- Hubert J., Szymańska B. 1994. *Propozycje modelu etyki uniwersalnej opartej na pojęciach negentropii i synergii*. [W:] J. Skuła (red.): „Czy jest możliwa etyka uniwersalna?”. Materiały ogólnopolskiej Konferencji Naukowej. Siedlce.
- Husserl H. 1990. *Idea fenomenologii*. Warszawa.
- Huxley A., 1991. *Drzwi percepcji*, Warszawa.



- Ingarden R. 1987. *Spór o istnienie świata*. t. I–II, Warszawa.
- Kaku M. 1996. *Hiperprzestrzeń. Wszechświaty równoległe. Pętle czasowe i dziesiąty wymiar*. Warszawa.
- Kempis T. A. 1972. *O naśladowaniu Chrystusa*. Kraków.
- Kępiński A. 1972. *Psychopatologia nerwic*. Warszawa.
- Konarzewski K. 1982. *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. PWN, Warszawa.
- Korczak J. 1922. *Jak kochać dziecko*. Warszawa.
- Kratochwil S. 1974. *Psychoterapia*. Warszawa.
- Krapiec M. 1984. *Metafizyka*. Lublin.
- Kulmatycki L. 1993. *Stres. Joga. Relaksacja*. Wrocław.
- Kunicki-Goldfinger W. J. 1987. *Genetyka, wizje urzekające i groźne*. Warszawa.
- Kuvalayananda S., Vinekar S. 1970. *Yoga: Indyjski System Lecznicy*. Warszawa.
- Lipiec J. 1988. *Kalokagatia, Szkice z filozofii sportu*. Kraków, PWN.
- Maslow A. H. 1986. *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa.
- Okoń W. 1964. *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa.
- O naturze świadomości* (Materiały Ogólnopolskiego Seminarium w AWF w Krakowie pod redakcją A. Szyszko-Bohusza), Kraków 1997.
- Pasek T., Romanowski W. 1971. *Relaxation–concentration Yoga exercises*. Lisbon.
- Pasenkiewicz K. 1979. *Logika ogólna*. Warszawa.
- Pasterniak W. 1995. *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra.
- Pasterniak W. 1991. *O dydaktycznej teorii wartości*. Goleniów.
- Pasterniak W. 2000. *Aksjologiczne bariery cywilizacyjne a nadzieje pedagogiki*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Pasterniak W. 2001. *Metateoretyczne założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury*. Dydaktyka Literatury XXI, Zielona Góra.
- Pasterniak W. 1998. *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*. Poznań.
- Pasterniak W. 1997. *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*. Gorzów Wielkopolski.
- Pasterniak W. 1999. *Głębia i pewność (O pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia)*. Poznań. [W:] J. Gnitecki i S. Palka (red.): *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*. Kraków-Poznań 1999.
- Pąchalska M., Knapik H., Domański J., Sokalski J., Szyszko-Bohusz A. 1987. *Ocena wybranych parametrów psychofizycznych w Uniwersalnym Stanie Świadomości w porównaniu z innymi zmiennymi stanami świadomości*. [W:] Materiały na IV Ogólnopolską Konferencję Polskiego Towarzystwa Psychotronicznego, Warszawa.

- Pedagogika i Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* (Materiały III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego J. Gnitecki i J. Rutkowiaka (red.): Warszawa–Poznań 1999.
- Przewęda R. 1977. *Ewaluacja w wychowaniu fizycznym*. Kultura Fizyczna, nr 1.
- Rogers R. 1961. *On Becoming a Person*. Boston.
- Schultz J. H. 1970. *Das Autogene Training*. Stuttgart.
- Schweitzer A. 1991. *Moje życie*. Lublin.
- Sedlak W. 1978. *Życie jest światłem*. „Studia filozoficzne”, 10.
- Sedlak W. 1979. *Bioelektronika*. Warszawa.
- Selye H. 1966. *Stress życia*. Warszawa.
- Sheldrake R. 1981. *A New Science of Life. The Hypothesis of Formative Causation*. London.
- Smith J. M. 1992. *Problemy biologii*. Warszawa.
- Staniek E. 1995. *Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu*. Kraków.
- Stauffer D., Stanley H. E. 1996. *Od Newtona do Mandelbrota. Wstęp do fizyki teoretycznej*. Warszawa.
- Szyszkó-Bohusz A. 2001. *Agresja, przemoc i zdrowie psychiczne w relacji do Hipotezy Nieśmiertelności Genetycznej*. [W:] M. Bińczycka-Anholcer (red.): *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne* (praca zbiorowa pod red. M. Binczyckiej-Anholcer), Warszawa–Poznań.
- Szyszkó-Bohusz A. 1986. *Relaksacja w wychowaniu fizycznym i sporcie*. Wychowanie Fizyczne i Sport, nr 2.
- Szyszkó-Bohusz A. 1991. *Relaksacja w procesie kształcenia i wychowania* [W:] J. Włodek-Chronowskiej (red.): *Terapia pedagogiczna*. Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, Skrypty uczelniane nr 656, Kraków.
- Szyszkó-Bohusz A. 2000. *Hipoteza Nieśmiertelności Genetycznej. Naukowy atak na śmierć*. „Sami Sobie”, nr 1, (kwartalnik Koła SM przy TWK Kraków).
- Szyszkó-Bohusz A. 1996. *Joga – indyjski system filozoficzny, leczniczy i pedagogiczny*, Ossolineum, Wrocław.
- Szyszkó-Bohusz A. 2001. *Współczesna higiena psychiczna oraz Pedagogika Holistyczna w świetle Hipotezy Nieśmiertelności Genetycznej*, [W:] T. Aleksander (red.): *Pedagogika na przełomie wieków*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Szyszkó-Bohusz A. *Pedagogika Holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki*, [W:] Praca zbiorowa pod red. Janusza Gniteckiego z okazji IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (praca w druku).
- Szyszkó-Bohusz A. 1983. *Problem nieśmiertelności biologicznej. Tożsamość osobnicza – tożsamość osobowości w odniesieniu do człowieka*. Roczniki Filozoficzne KUL, t. XXXI, zeszyt 1, Lublin.
- Szyszkó-Bohusz A. *Świadomość Świata*, Świdnica 2000, Fundacja Wspierania Inicjatyw Regionalnych.
- Szyszkó-Bohusz A. 1979. *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*. Wrocław.

- Szyszko-Bohusz A. 1989. *Pedagogika Holistyczna*. Wrocław.
- Szyszko-Bohusz A. 2/2000. *Nieśmiertelność genetyczna w świetle Pedagogiki Holistycznej*. „Sztuka Leczenia”.
- Szyszko-Bohusz A. 1994. *Pedagogiczne zasady wychowania w duchu ideałów olimpizmu w świetle Pedagogiki Holistycznej*. [W:] J. Lipiec (red.): *Logos i Etos Polskiego Olimpizmu*. Kraków.
- Szyszko-Bohusz A. 1997. *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej w świetle Pedagogiki Holistycznej*. [W:] W. Pasterniak i J. Kaliszan (red.): *Wartości i Symbole w Przestrzeni Edukacyjnej* (materiały I Ogólnopolskiej Sesji Pedagogicznej zorganizowanej przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Gorzowie Wlkp. Gorzów Wielkopolski.
- Szyszko-Bohusz A. 1994. *Funkcja Pedagogiki Holistycznej w kształceniu specjalistów z dziedziny kultury fizycznej*. [W:] J. Fenczyn (red.): *Nauczanie przedmiotów humanistycznych w Akademii Wychowania Fizycznego* (Materiały Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Zakład Humanistycznych Podstaw Turystyki Katedry Psychologii AWF w Krakowie), Kraków.
- Szyszko-Bohusz A. 1998. *Problem nieśmiertelności genetycznej a Pedagogika Holistyczna* (Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Naukowych PAN Oddział w Krakowie, t. XLD), Kraków.
- Szyszko-Bohusz A. 1999. *Albert Schweitzer a pedagogika naszych czasów*. [W:] K. Imieliński (red.): *Medycyna u progu XXI wieku* (Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Polskiej Akademii Medycyny oraz Albert Schweitzer World Academy of Medicine), Warszawa.
- Szyszko-Bohusz A. 1996. *Nieśmiertelność Genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość?*, Kraków.
- Szyszko-Bohusz A., Pasterniak W. 2000. *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*. Dydaktyka Literatury XX, Zielona Góra.
- Szyszko-Bohusz A. 2001. *Nowa antropologia na trzecie tysiąclecie? Dydaktyka literatury XXI*, Zielona Góra.
- Szyszko-Bohusz A. 1991. *Uniwersalny Stan Świadomości*. Poznań.
- Tadeusiewicz R. 1994. *Problemy biocybernetyki*. Warszawa.
- Woroniecki J. 1987. *Katolicka etyka wychowawcza*. Lublin.
- Zaborowski Z. 1974. *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa 1974.
- Zbierowski W. 1959. *Problem rozszerzonego prawa biogenetycznego*. Katowice 1959.
- Zdybicka Z. 1993. *Człowiek i religia*. Lublin 1993.
- Znanięcki F. 1973. *Socjologia wychowania*. Warszawa, t. II.

Teresa Jarmuła-Kliś

AWF Kraków

KSZTAŁCENIE STUDENTÓW AKADEMII WYCHOWANIA FIZYCZNEGO NA TLE OGÓLNEJ SYTUACJI WSPÓŁCZESNYCH SZKÓŁ WYŻSZYCH

Na temat kształcenia studentów w akademiach wychowania fizycznego w Polsce wypowiedało się już wielu wybitnych znawców problematyki, z n-storem nauk o kulturze fizycznej, profesorem Maciejem Demelem na czele. Analizując dorobek naukowy w tej dziedzinie można powiedzieć, iż cele dydaktyczno-wychowawcze w zasadzie nie ulegały większym zmianom w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Trudno się dziwić temu stanowi rzeczy, gdyż powinności AWF-ów wobec swoich studentów są integralnie związane z funkcjami założonymi, jakie winny pełnić wszelkie szkoły wyższe. Te z kolei są na tyle ogólnie sformułowane, że trudno oczekiwać by uległy jakimś głębszym reformom, zresztą nie ma ku temu powodów. Trudno bowiem kwestionować zasadność wymienianych obowiązków uczelni, wśród których – jak zauważyli m.in. J. Bugiel i L. Haber (1994, s. 15–17) – najczęściej wyróżnia się:

- funkcje naukowe, związane z poszukiwaniem prawd poprzez stawianie problemów i wnikanie w istotę rozpatrywanego zjawiska;
- funkcje badawcze, dotyczące udoskonalenia pracy i stosowanych metod w osiąganiu założonych celów;
- funkcje polegające na współpracy z instytucjami zewnętrznymi, których celem jest rozwój państwa i wzrost poziomu intelektualnego obywateli poprzez upowszechnienie osiągnięć wiedzy wśród szerokich kręgów społecznych;
- funkcje dydaktyczne, których celem jest upowszechnianie i popularyzowanie dokonanych odkryć naukowych i badawczych. Ich prawidłowa realizacja winna stanowić inspirację poznawczą dla zainteresowanych tą problematyką studentów;
- funkcje wychowawcze, „ (...) które winny stanowić pochodną osiągnięć naukowo-badawczych, walorów dydaktycznych, partnerskiego i otwartego stosunku do studentów, wyznawanego systemu etyczno-moralnego (...)” (Bugiel i Haber 1994, s. 17).

O ile, o czym wspomniano wcześniej, cele stawiane uczelniom nie zmieniły się, o tyle warunki, w jakich obecnie funkcjonują uległy zasadniczym przeobrażeniom. Nie chodzi tu tylko o rezultaty tzw. transformacji ustrojowej w Polsce, które niewątpliwie w istotny sposób odcisnęły wyraźne piętno na funkcjonowaniu polskiego systemu edukacji, ale także o konsekwencje wynikające z ogólnoświatowego procesu globalizacji wszelkich sfer życia społecznego.

Głównym celem niniejszego opracowania jest rozważenie kwestii, na ile nowa polska rzeczywistość społeczna pozwala akademiom wychowania fizycznego realizować założone funkcje uczelni. Chciałabym omówić tylko te zadania, które bezpośrednio dotyczą kształcenia i wychowania młodzieży studenckiej.

Podstawy programów nauczania w akademiach wychowania fizycznego

Aby podolać wyżej sformułowanemu zamiarowi należy, choćby pokrótce, przypomnieć powinności uczelni wobec wychowanków. Rezygnację ze szczegółowej prezentacji celów, programów i form kształcenia można usprawiedliwić licznymi publikacjami na ten temat, które są powszechnie dostępne. Zresztą wystarczy sięgnąć po książkę, której inicjatorem i redaktorem jest profesor Henryk Grabowski (1993), by doskonale zorientować się we wspomnianej problematyce. Wypowiadają się w niej bowiem wielce kompetentni autorzy, znający specyfikę kształcenia w akademiach wychowania fizycznego z autopsji, gdyż sami są nauczycielami w tych instytucjach.

Jak powszechnie wiadomo, akademie wychowania fizycznego są uczelniami wielokierunkowymi. Rzeczą więc zrozumiałą jest, że autorzy omawiający specyfikę kształcenia na różnych fakultetach wskazują na konieczność uwzględnienia w programach dydaktycznych takich przedmiotów, które jednoznacznie kojarzą się z określonym kierunkiem studiów. Mimo tej różnorodności można jednak odnaleźć wiele wspólnych, bądź bardzo podobnych, treści. Dotyczą one głównie zagadnień, które powinien znać każdy absolwent tego typu uczelni, niezależnie od wybranego kierunku studiów. Należą do nich przedmioty określane mianem ogólnych, społecznych, czy też humanistycznych. Są one niezbędne, gdyż mają zapewniać rozwój intelektualny, umiejętność orientowania się w regułach życia społecznego oraz indywidualnych potrzebach i reakcjach jednostki. Ponadto przygotowują do samodzielnego, krytycznego myślenia, dokonywania wyborów w nietypowych, czasami trudnych sytuacjach, kiedy konieczne jest podjęcie działań o charakterze etyczno-moralnym. Sprawą nie wymagającą uzasadnienia, gdyż zawiera się ona *implicite* w nazwie instytucji, jest konieczność uwzględniania w toku nauczania tzw. przedmiotów sprawnościowych.

W świetle powyższego nasuwa się pytanie, czy możliwe jest opracowanie tak wielowątkowych programów, a zwłaszcza ich realizacja. Pamiętać bowiem należy, że winna ona przynieść satysfakcję zarówno nauczycielom akademickim (którzy powinni mieć poczucie dobrze spełnionego obowiązku), jak i, a może przede wszystkim, studentom, którzy przecież stanowią główny podmiot, rzec można, kwintesencję każdej uczelni. Wydaje się, że problem ten nabiera współcześnie szczególnego znaczenia, zwłaszcza gdy rozpatruje się go w kontekście szerszego otoczenia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem niespotykanej dotąd dynamiki zachodzących w nim zmian.

Konsekwencje globalizacji i polskiej transformacji ustrojowej dla funkcjonowania uczelni

Jak zauważył Z. Bauman (2000, s. 5), obecnie „globalizacja jest na ustach wszystkich. Słowo na czasie, które szybko zmienia się w slogan, magiczną formułę, w hasło otwierające ramy wszystkich tajemnic teraźniejszości i przyszłości”. Dzieje się tak, chociaż jednym z zakresów znaczeniowych tego pojęcia kojarzy się głównie z pozytywnymi konsekwencjami, a inni skłonni są dostrzegać w nim przede wszystkim zagrożenia dla istniejących współcześnie społeczeństw.

Pojęcie „globalizacja” zawiera najróżniejsze treści, będące efektem pewnych uogólnień zarówno wiedzy potocznej, jak i naukowej. Najprościej znaczenie tego terminu wyjaśnia M. Albrowa (por. Kempny 1998), twierdząc, iż odnosi się ono do tych wszystkich procesów, w wyniku których narody świata zostają włączone w jedno światowe społeczeństwo, społeczeństwo globalne. Obejmuje ona zatem poważne zmiany w zakresie polityki, ekonomii oraz kultury.

Generalnie rzecz ujmując, w literaturze omawiającej konsekwencje procesów globalizacji wyróżnić można trzy podstawowe nurty. Zwolennicy pierwszego z nich, zwanego „ekonomizmem”, reprezentowanego m.in. przez A. Giddensa, I. Wallersteina, pojmują globalizację jako naturalne i nieuchronne następstwo modernizacji. Kończącą fazą tego procesu będzie intensyfikacja stosunków społecznych o światowym zasięgu. Z przyjętego, przez apologetów tego założenia o dominacji Zachodu nad „resztą świata” wynika „(...) obecność czynników uniwersalnych w peryferyjnych wobec centrum lokalnościach (...). Globalizacja przybiera wówczas postać wprzęgnięcia dominujących tam stosunków społecznych w proces utorowania czy uwolnienia od ograniczeń wynikających z czasowo-przestrzennych kontekstów” (Kempny 1998, s. 243). Warto dodać, iż w tym ujęciu akcentuje się głównie sferę ekonomii.

Protektorzy drugiej opcji, określanej mianem „kulturalizmu”, twierdzą, że konsekwencją globalizacji jest wymieszanie różnych wzorów kulturowych. Zjawisko to J. N. Pieterse (1994, s. 161–184) określa mianem „hybrydyzacji”. Oznacza ona nakładanie się zjawisk fragmentacji i jednoczenia form społecznych oraz praktyk kulturowych, czego konsekwencją jest wielość hybrydalnych tworów, przybierająca postać globalnego interkulturowego melanżu. Spośród reprezentantów tej opcji – omawiając dalej dostrzegalne skutki globalizacji w obrębie systemów edukacji – chciałabym zwrócić szczególną uwagę na teorię makdonaldyzacji życia społecznego G. Ritzera (1997), gdyż wydaje się ona najbardziej przydatna do tego celu.

Trzeci nurt łączy oba wyżej zasygnalizowane stanowiska, tj. ekonomizmu i kulturalizmu. Reprezentują go np. R. Robertson oraz Z. Bauman.

W Polsce na przemiany związane z upowszechnianiem się procesu globalizacji nałożyły się wszelkie konsekwencje wynikające z transformacji ustrojowej naszego kraju. Nie sposób wszystkich wyliczyć, dlatego skoncentruję się tylko na tych, które – moim zdaniem – odegrały najistotniejszą rolę w funkcjonowaniu uczelni wyższych, w tym oczywiście także AWF-ów. Niewątpliwie jedną z najpoważniejszych jest wzrost zainteresowania edukacją na poziomie wyższym. Zjawisko to stało się widoczne zarówno na poziomie makro-, jak i mikrosocjalnym. Jeśli chodzi o pierwszy z wymienionych poziomów, to zapewnienie możliwości zdobywania dyplomów, co najmniej magisterskich, jak największej rzeszy zainteresowanych stało się nagłą sprawą dla władz rządowych. Odziedziczony po minionym okresie wskaźnik skolaryzacji, jak wiadomo, sytuował nasz kraj na końcowych miejscach wśród państw europejskich i to zarówno, gdy brano pod uwagę liczbę lat nauki statystycznego obywatela, jak i, co oczywiście immanentnie wynika z poprzedniego, liczbę studentów przypadających na 100 000 mieszkańców. Aby więc nadrobić opóźnienia władze zezwoliły na powstanie prywatnych szkół wyższych oraz niejako wymusiły odpłatne – przynajmniej częściowo – świadczenie usług przez państwowe uczelnie. Przy zmniejszających się dotacjach budżetowych rektorzy, by uzyskać środki finansowe, zobligowani są do przyjmowania coraz większej liczby kandydatów, którzy skłonni są zapłacić za edukację. Chętnych, jak na razie nie brakuje, gdyż dyplom ukończenia studiów zyskał na znaczeniu także w wymiarze jednostkowym. Zaczęto bowiem dostrzegać, że jego posiadanie stanowi istotny atut na rynku pracy. Wprawdzie nie jest on zawsze gwarantem uzyskania wymarzonej pracy, niemniej znacznie zwiększa szansę zdobycia stałego i w miarę atrakcyjnego zatrudnienia. Zważywszy na to, że dotacje budżetowe dla tych instytucji są coraz niższe, można powiedzieć, iż wytworzyła się sytuacja patowa, mianowicie uczelnie dysponując coraz mniejszymi środkami finansowymi, kształcą coraz większą liczbę studentów. Walcząc o swoją egzystencję uruchamiają coraz więcej odpłatnych form kształcenia, pomimo że nie dysponują odpowiednią infrastruk-

turą. Ponadto sytuacja materialna nauczycieli akademickich zmusza ich do pracy w godzinach ponadwymiarowych oraz na kilku etatach.

Zaistniałe warunki stanowią idealną wręcz „pożywkę” dla rozkwitu w omawianych placówkach cech współczesnej biurokracji opisaną przez – wspomnianego wyżej – Georga Ritzera. Otóż autor jest przekonany, że współczesna biurokracja zniewoliła już człowieka i zamknęła go w „żelaznej klatce”. Biurokratyczne struktury objęły swoim zasięgiem większość sfer życia ludzi, stając się w swej racjonalności coraz bardziej nieracjonalne, upodabniają się do funkcjonowania, znanych już chyba w całym świecie, restauracji Mc Donald's. Podstawowe zasady biurokracji przyjęły karykaturalną postać, gdzie efektywność oznacza skuteczność w zaspokajaniu potrzeb klientów, a kalkulacyjność przejawia się poprzez uwypuklenie tych cech produktów lub usług, które związane są z ilością. „Makdonaldyzacja kładzie akcent na rzeczy, które daje się obliczyć, policzyć, ująć ilościowo. W istocie ilość (zwłaszcza duża) staje się surogatem jakości” (Ritzer 1997, s.113). Z kolei przewidywalność, to gwarancja, że usługi, towary zawsze i wszędzie będą takie same. Aby było łatwiej sprostać tej zasadzie, coraz częściej ludzi zastępuje się bezdusznymi automatami.

Gwoli sprawiedliwości należy powiedzieć, iż G. Ritzer przyznaje, że obok negatywnych skutków taka organizacja życia społecznego daje także wiele korzyści. Wśród nich wylicza większą niż dotąd dostępność towarów i usług, duże ich zróżnicowanie, ujednoczenie jakości, przewidywalność zdarzeń i towarów, co działa kojąco na człowieka żyjącego w świecie chaosu i nieobliczalności.

Uczelnie w stylu „McDonald's”

G. Ritzer uważa, że charakterystyczne cechy współczesnej biurokracji zawładnęły także organizacją edukacji. Nie chcąc wdawać się w szczegóły bliżej omówię tylko te, które stają się coraz bardziej powszechne i widoczne w polskich uczelniach.

Efektywność w „zmakdonaldyzowanych” uczelniach uwidacznia się między innymi pod postacią powszechnego stosowania testów zaliczeniowych i egzaminacyjnych. Taka metoda weryfikacji wiedzy studentów ma co prawda swoje dobre strony, gdyż oceny są w pełni obiektywne. Nikt zatem nie może posądzić egzaminatora o stronniczość, nie można także kwestionować otrzymanych not. Kryteria są jasne i czytelne. Należy tylko ustalić, jaki odsetek prawidłowych skreśleń (podkreśleń) wystarcza, by uzyskać zaliczenie bądź zdać egzamin. Ponadto, przy ciągle wzrastającej liczbie studentów, gdy nauczyciel ma obowiązek wystawienia ocen kilkudziesięciu, a czasami nawet setkom swoich wychowanków w krótkim czasie przeznaczonym na sesję, wydaje się to jedyny możliwy sposób.

Warto jednak uświadomić sobie negatywne skutki egzaminów testowych. Czy rzeczywiście pozwalają one rzetelnie sprawdzić wiadomości studentów? Otóż wydaje się, że nie, ponieważ studenci często korzystają z notatek starszych kolegów i ich doświadczenia w zaliczaniu przedmiotu u konkretnego nauczyciela. Zdobyte tą drogą informacje, na przykład dotyczące najczęściej pojawiających się w testach pytań, czy ulubionych przez pedagoga partii materiału, pozwalają, przynajmniej niektórym, na przygotowanie „pomocy”, np. pod postacią tzw. ściągawek. Zresztą, odkąd we wszystkich uczelniach zostały uruchomione punkty kserograficzne, młodzież już nie trudzi się przygotowaniem na małych skrawkach papieru konspektów książek, czy wykładów, tylko kopiuje je od kolegów, bądź wręcz kupuje już gotowe w punkcie ksero. Właściciele tych placówek usługowych doskonale orientują się jaki towar przynosi największe zyski, zwłaszcza przed sesją.

Mam nadzieję, że większość studentów uczciwie podchodzi do egzaminów i nie korzysta z niedozwolonych pomocy. Jestem przekonana, że nauczyciele akademicki solidnie przygotowują zestawy pytań egzaminacyjnych, zmieniając je rokrocznie. Ale i tak ta forma sprawdzenia wiedzy nie jest szczególnie efektywna, gdyż pozwala przede wszystkim ocenić zdolność zapamiętywania faktów naukowych, natomiast znacznie trudniej jest poznać tok myślenia egzaminowanego, jego inteligencję, kreatywność, umiejętności interpretacji poznanego materiału.

Jednak o wiele gorszą konsekwencją wszelkich egzaminów testowych jest – moim zdaniem – depersonifikacja stosunków nauczyciel – uczeń. Często bowiem prace egzaminacyjne nie są sprawdzane przez profesora, lecz przez jego asystentów, bądź wręcz przez komputer. Wystarczy bowiem opracować odpowiedni program, który policzy liczbę poprawnych odpowiedzi i wystawi ocenę. Zdarzyć się nawet może, że student w ogóle nie nawiąże stosunku interpersonalnego z wykładowcą, gdyż tak naprawdę w tych warunkach staje się on zbyteczny. Przeprowadzenie egzaminu testowego można powierzyć osobie, do której się ma zaufanie, nawet jeśli nie posiada odpowiedniej wiedzy z zakresu danego przedmiotu. Ponadto przy wpisywaniu oceny do indeksu i karty obecność egzaminowanego także nie jest konieczna.

Zdaję sobie sprawę, iż ze stwierdzeniem o znacznie ograniczonym kontakcie studenta z nauczycielem akademickim można polemizować, argumentując, że przecież egzamin nie jest jedyną i zapewne nie najlepszą formą nawiązania stosunku społecznego. O wiele lepszą i właściwszą, bo bezstresową, jest uczestnictwo w wykładach. Pamiętać jednak należy, że coraz częściej redukuje się czas ich trwania. Z reguły trwają one 45 minut. Jak więc w sytuacji licznego grona słuchaczy pracownik dydaktyczny może nawiązać choćby parozdaniową rozmowę, na przykład po to, by dowiedzieć się, czy tok wypowiedzianych przez niego myśli jest zrozumiały dla całego audytorium. Bardzo trudną, by nie rzec niemożliwą, sprawą są także indywidualne

konsultacje w ciszy gabinetu pedagoga, głównie dlatego, że jeden pokój ma kilku współgospodarzy. Inną rzeczą jest, że studenci z reguły nie korzystają z tego przywileju.

Z kolei zasada kalkulacyjności w systemie edukacji każe władzom i personelowi uczelni skupić się „(...) bardziej na >>przerobie<< studentów (>>produktów<<) i ocenach, jakie otrzymują, niż na tym, czego się faktycznie uczą i jakie przeżycia temu towarzyszą. Cała kariera w szkole (...) daje się sprowadzić do pojedynczej cyfry (średniej ocen) (...)” (Ritzer 1997 s.122). Warto podkreślić, że niekiedy cyferki te zdecydować mogą o przyszłości młodego człowieka. Studenci wiedząc, że dla przyszłego pracodawcy istotna będzie nota na jego dyplomie, starają się zaliczać poszczególne przedmioty na jak najwyższą ocenę. Taką postawę studentów należy uznać za jak najbardziej chwalebna. Jedyne spokoj burzy dość często wyrażane przez uczących się credo: „zakuć, zdać, zapomnieć”. Egzaminator nie jest w stanie sprawdzić na jak długo jego uczeń zapamięta przekazaną mu wiedzę, ani tym bardziej, czy potrafi z niej sensownie korzystać. Jego rola kończy się w chwili wpisu oceny do indeksu. Do rzadkości należą sytuacje, że dany nauczyciel akademicki ma okazję ponownego kontaktu z wychowankami w trakcie jego kilkuletniego pobytu na uczelni. Studenci niczym półprodukty przesuwające się na taśmie montażowej zaliczają zajęcia i egzaminy u coraz to innych profesorów – specjalistów z poszczególnych dziedzin. „Większa ilość kursów trwa określoną liczbę tygodni i godzin tygodniowo. Na ogół nikt się nie zastanawia nad tym, czy dany przedmiot daje się wyłożyć w ciągu tyłu a tyłu godzin. Jeszcze mniej uwagi poświęca się temu, czy student jest w stanie opanować dany materiał w przeznaczonym czasie” (Ritzer, op, cit., s. 122). Nikt też nie jest zainteresowany tym, czy młody człowiek potrafi połączyć w jakąś sensowną całość wiedzę i umiejętności przekazywane na zajęciach z poszczególnych przedmiotów.

Przejawem makdonaldyzacji edukacji w szkołach wyższych jest także manipulacja procesem nauczania. Objawia się ona – zdaniem Ritzera (op. cit., s. 236) – wymaganiem od wykładowców „ścisłego przestrzegania rozmaitych przepisów i regulaminów. Pora i długość wykładu określone są przez uczelnie. W określonym czasie studenci wstają z miejsc i wychodzą. Nikt nie troszczy się czy nauczyciel skończył wykład” i czy uczniowie zrozumieli przekazywane im treści. Bez względu na to, czy materiał objęty programem został do końca przerobiony, należy zakończyć edukację wraz z wyczerpaniem limitu godzin przeznaczonych na dany przedmiot.

Cytowany autor dostrzega szczególnie duże niebezpieczeństwo dla efektywności kształcenia w coraz częściej stosowanych ocenach pracowników przez studentów. Jego zdaniem praktyka ta – stosowana także w Polsce – doprowadzić może do obniżenia poziomu nauczania oraz wymogów stawianych studentom przez ich nauczycieli. Ci ostatni, bojąc się o utratę po-

sady, czy pozycji starać się mogą przypodobać słuchaczom. Mniej troszczyć się więc mogą o wykładane treści, koncentrując się bardziej na formach przekazu.

Wydaje mi się, że przedstawiona organizacja toku studiów pociąga za sobą znacznie poważniejsze negatywne skutki w sferze wychowawczej niż edukacyjnej. Jeśli chodzi bowiem o tę drugą, to można przyjąć, że ambitny student potrafi je sam zniwelować, poświęcając więcej czasu na naukę własną, prosząc o pomoc zdolniejszych kolegów, czy korzystając z konsultacji z nauczycielem akademickim. Poważniejszy niepokój budzi możliwość realizacji, w takich warunkach, funkcji wychowawczej, która wymaga bliższego i częstszego kontaktu ucznia ze swoimi mistrzami., bo tylko w ten sposób możliwe jest kształtowanie odpowiednich cech osobowości, formułowanie odpowiednich systemów aksjomatycznych, które stanowiąc będą formę drogowskazu do działań po opuszczeniu murów uczelni. Przecież atmosfera panująca w szkołach przypomina klimat gigantycznych fabryk, w których studenci i pracownicy „(...) czują się jak roboty podporządkowane biurokracji i komputerom (...). Masy studentów, wielkie akademie i olbrzymie sale wykładowe nie sprzyjają nawiązaniu znajomości. Bardzo liczne audytoria i ściśle określony czas wykładów praktycznie uniemożliwia bliższe kontakty z wykładowcami” (op. cit., s. 236).

Refleksje końcowe

Sprawą oczywistą jest, że z poglądami autora pojęcia „makdonaldyzacja” można się zgadzać w mniejszym lub większym stopniu. Trudno im jednak – moim zdaniem – całkowicie zaprzeczyć, dlatego też warto poświęcić im choćby chwilę refleksji. Po pierwsze zapytać, czy uczelnie wyższe są w stanie realizować na oczekiwanym poziomie te funkcje, które bezpośrednio łączą się z edukacją, a zwłaszcza wychowaniem studentów. Wydaje się, że w chwili obecnej stają się instytucjami przede wszystkim naukowymi, potem dydaktycznymi, a funkcja wychowawczo-socjalizująca została przesunięta na dalszy plan. Trudno dziwić się temu stanowi rzeczy, a tym bardziej obarczać winą pracowników, wszak rozliczani i oceniani są oni głównie za dorobek naukowo-badawczy, który przelicza się na punkty według kryteriów narzucanych odgórnie. Zatem więcej czasu i energii poświęcają na rozwój własnego dorobku, niż studentom. Władze uczelni premiuja ich za to, zresztą bardzo słusznie, gdyż po pierwsze, dzięki ich osiągnięciom otrzymują fundusze niezbędne do dalszego funkcjonowania, po drugie dzięki twórczej pracy pomnażany jest dorobek naukowy poszczególnych dyscyplin wiedzy, po trzecie wreszcie, prowadzenie badań i publikacja ich efektów wynika z jednej z podstawowych funkcji uczelni.

Niewątpliwie nauczyciele akademicki wkładają wiele wysiłku w edukację młodzieży, starając się przekazać młodzieży jak największy zasób informacji. Zapewne każdy nauczyciel stara się w sposób jak najbardziej interesujący i efektywny przekazać wiedzę oraz najnowsze osiągnięcia w wykładanej dyscyplinie naukowej. Niepokój jednak budzi fakt, że proces kształcenia przebiega w atmosferze anonimowości, gdzie w ogóle nie liczy się charakter więzi łączącej ucznia i nauczyciela. A przecież to ona decyduje o sukcesach wychowawczych. Notabene zjawisko zaniku oddziaływania wychowawczo-socjalizującego jest charakterystyczne nie tylko w szkołach wyższych, ale także we wszystkich instytucjach edukacyjnych (zob. szerz. np. Szmyd 2001).

Wprawdzie trudno zaprzeczać, że uczelnie zawsze były grupami wtórnymi, a więc takimi, w których dominuje więź o charakterze rzeczowym, formalnym, niemniej łatwo było dostrzec pewne wyraźne związki emocjonalne, osobiste między pracownikami i studiującą młodzieżą. To one właśnie tworzyły specyficzny klimat, który od wieków odciskał piętno zarówno na intelekcie, jak i na osobowości absolwentów poszczególnych uniwersytetów, czy akademii.

Kończąc pragnę poddać pod rozwagę kwestię, czy w trakcie tak zdepersonalizowanego procesu dydaktycznego można należycie przygotować do przyszłej pracy nauczyciela, fizjoterapeutę czy organizatora wypoczynku. W ich zawodzie niezbędna jest przecież nie tylko wiedza profesjonalna, ale także umiejętność nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem, zdolności empatyczne, czy wreszcie kontrolowanie okazywanych emocji. Myślę, że te ostatnie predyspozycje ukształtować można tylko w trakcie rozumnego wychowania i podmiotowego traktowania studenta, a to niestety wymaga poświęcenia mu większej ilości czasu, energii, a przede wszystkim zapewnienia bardziej indywidualnego, osobistego kontaktu między uczącym się a nauczycielem. Myślę, że bez tego nie uda się należycie przygotować przyszłego pedagoga, który potrafi oprócz poprawnego przeprowadzenia lekcji, zrozumieć ucznia i zainteresować się jego problemami; fizjoterapeutę, który będzie wiedział, iż jeśli nie każdy, to z całą pewnością większość pacjentów odczuwa lęk i napięcia spowodowane chorobą oraz potrafi odpowiednio je rozładować; czy wreszcie organizatora wypoczynku, dla którego zaspokojenie potrzeb swoich klientów będzie co najmniej równie ważne jak zysk z prowadzonej działalności.

Key words: sociology, education, students

THE EDUCATION OF STUDENTS AT THE ACADEMY OF PHYSICAL EDUCATION VIS-À-VIS THE GENERAL SITUATION OF CONTEMPORARY SCHOOLS OF HIGHER EDUCATION

Inasmuch as the goals and purposes which institutions of higher education face have remained relatively unchanged for many years, the conditions and circumstances within which they currently function have undergone fundamental changes. Moreover, this is not simply the case of dealing with the results of the so-called "system transformation" – which has undoubtedly made its very clear mark on the functioning of the Polish educational system – but also of dealing with consequences stemming from the worldwide processes of globalization in all spheres of social life.

The primary aim of this work is to consider the question of the extent to which the new social reality in Poland permits the academies of physical education to realize their objectives. Herein, however, the focus has been limited to only those tasks which directly affect the education and edification of the student population.

Piśmiennictwo

- Bauman Z. 2000. *Globalizacja*. PIW, Warszawa.
- Bugiel J., Haber L. 1994. *Kim są studenci uczelni technicznej*. AGH, Kraków.
- Grabowski H., Kabsch A., Sozański H., Winiarski R., Zdebski J. 1993. *Społeczno-pedagogiczne problemy kształcenia w uczelniach wychowania fizycznego*. AWF, Kraków.
- Kempny M. 1998. *Globalizacja*. [W:] *Encyklopedia socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa, t.1.
- Pieterse J.N. 1994. *Globalisation as Hybridisation*. [W:] *International Sociology*, vol.9.
- Ritzer G. 1997. *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*. Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa.
- Szmyd J. 2001. *Kryzys szkoły i wychowania – niepokój i nadzieje*. Edukacja. Studia. Badania. Innowacje. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, nr 3 (75).

Joanna Basiaga-Pasternak

AWF Kraków

NAUCZYCIEL WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W OPINII MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH

Zadania szkoły i rola społeczna nauczyciela

Celem szkoły jest realizacja zadań dydaktycznych i wychowawczych. Do zadań dydaktycznych należy nauczanie (prowokowanie odpowiednich doświadczeń indywidualnych) oraz kształcenie (dzięki któremu człowiek rozwija się i wykorzystuje to, czego się nauczył). Zmiany dotyczą sfer poznawczej i wykonaniowej. Zadaniem wychowawczym jest przekazywanie określonych zasad postępowania. Działania wychowawcze zmierzają do wywołania w psychice ludzkiej względnie trwałych zmian, przyczyniających się do indywidualnego i społecznego rozwoju jednostki. Wpływy i zmiany dotyczą sfery emocjonalno-wychowawczej i systemu wartości.

Rola nauczyciela polega na kierowaniu procesem uczenia się, wyzwalaaniu w uczniu chęci do określonych działań, dostrzeganiu jego pozaszkolnych zainteresowań oraz umiejętnym kierowaniu nimi i ich rozwijaniu. Dobrego nauczyciela cechuje zaangażowanie emocjonalne, wrażliwość pedagogiczna, jest on zdolny do empatii, sprawiedliwy, traktuje uczniów jako rozwijające się jednostki, ma poczucie odpowiedzialności. Sam postępuje zgodnie z głoszonymi przez siebie ideałami. Komunikacja pomiędzy nim a uczniami ma charakter obustronny, dwukierunkowy.

Bardzo duże znaczenie dla skuteczności oddziaływań nauczyciela mają jego kompetencje, sposób przekazywania wiedzy. Istotną rolę odgrywa też usposobienie nauczyciela, to czy jest osobą życzliwą, pogodną i wykonuje pracę z radością, a nie z obowiązku. Ważny jest partnerski, wspierający i stymulujący do nowych poszukiwań stosunek nauczyciela do uczniów (Przetacznikowa i Włodarski 1980, Reuttowa 1981, Włodarski 1974, Włodarski i Matczak 1992).

Nauczyciel wychowania fizycznego – jego rola i możliwości

Lekcja wychowania fizycznego jest lekcją szczególną. Ma charakter dyscyplinujący i rekreacyjny. Relacje pomiędzy uczniami a nauczycielem mają zazwyczaj bardziej bezpośredni charakter. Składają się na to: a) forma zajęć – na wolnym powietrzu lub na sali gimnastycznej, bez podziału na uczniów w ławkach, a nauczyciela za katedrą, b) luźny, niekrępujący strój sportowy uczniów i nauczyciela, c) uczniowie realizują na lekcji potrzebę ruchu, co nie jest możliwe podczas innych zajęć szkolnych. Jednocześnie uczniowie w czasie lekcji wychowania fizycznego objęci są dyscypliną, którą wprowadza się celowo, ze względu na bezpieczeństwo, a także kształtowanie postuśzeństwa. Lekcja wychowania fizycznego uczy samodyscypliny, samokontroli, ale uczniowie mogą także swobodnie wyrażać swoje emocje gdy np. kibicują sobie nawzajem (Gracz i Sankowski 1995).

Lekcja wychowania fizycznego stwarza możliwości rozwijania u uczniów takich cech jak rywalizacja, a zarazem kooperacja poprzez ukazywanie jak wygląda uczciwa walka, w jaki sposób poradzić sobie z porażką i z sukcesem. Tego typu zachowania są bowiem odpowiednikiem zachowań, z jakimi spotka się uczeń w zupełnie innych sytuacjach życiowych. I to właśnie na lekcji wychowania fizycznego uczeń może nauczyć się radzenia sobie z sytuacjami typu rywalizacja - współpraca. Na lekcji wychowania fizycznego można także kształtować ogólnie pożądane społecznie cechy związane z pięcią. Chłopcy uczą się rywalizacji i męstwa, natomiast dziewczęta dbania o swój wygląd. Na lekcjach prowadzonych z dziewczętami podkreślane jest piękno i estetyka ruchu.

Zadaniem nauczyciela wychowania fizycznego jest kształtowanie u uczniów dyscypliny, życia kolektywnego, poszanowania rywala, partnera w walce sportowej. Powinien on kłaść nacisk na respektowanie przepisów w różnych dyscyplinach sportowych, a przede wszystkim na uczciwość (zasada fair play). Hodan i Żukowska (Mosz 1997) wymieniają takie cele pracy nauczyciela wychowania fizycznego jak: kształtowanie kulturalnego, dzielnego zdrowego człowieka, przygotowane go do realizacji wszystkich ról społecznych jakie będzie musiał pełnić. Nauczyciel wychowania fizycznego to: wychowawca, dydaktyk, społecznik oraz żywy wzór kultury fizycznej (Grabowski 1979). Zatem nauczyciel wychowania fizycznego musi nie tylko podnosić poziom sprawności fizycznej i kształtować umiejętności ruchowe, ale też stosować takie metody oddziaływań, które zmierzają do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka (Skarżyńska i Kędzia 1980).

Nauczyciel wychowania fizycznego jako pedagog – wychowawca najlepiej kształtuje pozytywne cechy osobowości uczniów, pożądane postawy prozdrowotne gdy sam staje się dla nich wzorem jako człowiek sumienny, konsekwentny, obowiązkowy, rozumiejący uczniów i otwarty na ich problemy.

Dobry nauczyciel wychowania fizycznego akcentuje postawy prozdrowotne u uczniów poprzez promowanie zdrowego, higienicznego, sportowego trybu życia. Szczególny obszar oddziaływań wychowawczych zaznacza się u nauczycieli pracujących z młodzieżą w okresie dorastania. Jest to okres zwany okresem buntu, niepokoju. Młody człowiek potrzebuje wsparcia, często powiernika, gdyż nie radzi sobie z odpowiedziami na nurtujące go pytania. Nauczyciel wychowania fizycznego, zwłaszcza młody, sprawny, imponujący uczniom, łatwiej może znaleźć z nimi wspólny język od innych nauczycieli. Może omawiać z młodzieżą zagadnienia dotyczące form rozładowywania agresji. Zachęcając do ruchu, organizując także i pozaszkolne formy aktywności fizycznej, pomaga rozładować nadmiar energii w konstruktywny sposób. Sport i rekreacja mogą stać się alternatywą dla nudy i pustki, jaką często odczuwa młodzież, sięgania po używki, a także do uczestnictwa w nieformalnych, często patologicznych podkulturach młodzieżowych.

Istotne wydają się być określone cechy indywidualne nauczyciela. Brudnik (1994) podkreśla ważną rolę empatyczności u nauczyciela wychowania fizycznego. Empatia u nauczyciela może stanowić podstawę dobrych relacji pomiędzy nim a uczniem. Badania Srokosza (1989) wykazały, iż nauczyciele wychowania fizycznego, to z reguły osoby zrównoważone emocjonalnie, łatwo nawiązujące kontakty i dobrze współpracujące z ludźmi. Jednak jak stwierdzili Karolczak-Biernacka i Midura (1997), nauczyciele wychowania fizycznego mówią o sobie, że łatwo się denerwują, że brak im poczucia bezpieczeństwa, czują się zniechęceni, brak im radości i zadowolenia. Przyznają się też do mniejszych kompetencji zadaniowych i interpersonalnych, są mało opanowani, brak im wewnętrznego spokoju i optymizmu.

Uczniowie zwracają uwagę na kompetencje zawodowe nauczyciela, sposób prowadzenia zajęć, na to czy jest sprawny fizycznie i zaangażowany. Jego postawa i osobisty przykład wpływają na rozwój zainteresowań sportowych u uczniów. Zwykle postrzegają nauczyciela wychowania fizycznego jako osobę radosną, pogodną, wzbudzającą sympatię, posiadającą wysoki poziom moralny (Karolczak-Biernacka i Midura 1997). Relacje z nauczycielem wychowania fizycznego odbierają jako dobre, co stwarza nauczycielowi szansę większych oddziaływań wychowawczych. Równocześnie uczniowie oczekują (Chmura 1991) od nauczyciela życzliwości, poszanowania godności osobistej, życzliwości, szacunku. Przytoczone wyniki badań wskazują na to, że możliwości oddziaływań nauczyciela wychowania fizycznego jako pedagoga i wychowawcy są znaczne.

Podsumowując, można stwierdzić, że charakterystyczna dla zajęć z wychowania fizycznego jest forma lekcji (mniejszy dystans), sam nauczyciel, jak wynika z badań, jest popularny i lubiany. Daje mu to możliwość nawiązania dobrego kontaktu z młodzieżą i zwiększa szansę oddziaływań wychowaw-

czych. Nauczyciel wychowania fizycznego może interweniować w problemy okresu dorastania, rozwija motywację do aktywności ruchowej, przez co sport staje się alternatywą dla innej formy działalności, np. uczestnictwa w subkulturach. Długofalowym efektem oddziaływań nauczyciela na uczniów są zmiany w sferach poznawczej, moralnej, wykonaniowej.

Cel badań, metoda badawcza i grupa badana

W przedstawionej pracy próbuje się znaleźć odpowiedź na następujące pytania: w jaki sposób uczniowie wybranych krakowskich szkół średnich postrzegają swojego nauczyciela wychowania fizycznego i jakie są możliwości jego oddziaływań wychowawczych. Uzyskane wyniki, obrazujące jak uczniowie odbierają swojego nauczyciela, pozwolą wnioskować, jakie są możliwości oddziaływań wychowawczych nauczyciela wychowania fizycznego. Analizę ocen wystawionych nauczycielom przez uczniów poprowadzono w dwóch kierunkach: w zależności od profilu szkoły i płci osób badanych.

Przebadano młodzież krakowskich szkół średnich: dwóch liceów o profilu ogólnokształcącym (70 osób, w tym 42 dziewczęta i 28 chłopców), dwóch techników (46 osób, w tym 27 dziewcząt i 19 chłopców), dwóch zasadniczych szkół zawodowych (35 osób, w tym 5 dziewcząt i 30 chłopców). Łącznie przebadano 151 osób, w tym 74 dziewczęta i 77 chłopców). Wiek badanych wynosił od 15 do 17 lat. We wszystkich badanych szkołach nauczycielami chłopców byli mężczyźni, w większości szkół nauczycielkami dziewcząt były kobiety; w jednej zasadniczej szkole zawodowej nauczycielem dziewcząt był mężczyzna.

Wykorzystano ankietę konstrukcji własnej, składającą się z 25 pytań, z czego 18 stanowiło 5-stopniową skalę. W ankiecie uwzględniono określone umiejętności interpersonalne nauczyciela (np. komunikatywność, otwartość), wybrane cechy indywidualne, jego kompetencje zawodowe, zaangażowanie w krzewienie aktywności ruchowej. Pytano też o warunki, w jakich odbywają się lekcje oraz stopień, w jakim obecność rówieśników wpływa na zaangażowanie uczniów podczas lekcji. Wyniki „1” i „2” oznaczały odpowiedzi negatywne (np. bardzo rzadko - rzadko, zdecydowanie nie - raczej nie), co zostało łącznie potraktowane jako odpowiedź nieprzychylna. Wynik „3” stanowił wartość przeciętną lub odpowiedź typu „nie mam zdania”, a wyniki „4”, „5” oznaczały zwykle odpowiedzi pozytywne (np. dosyć często - bardzo często, zdecydowanie tak - raczej tak), co zostało łącznie potraktowane jako odpowiedź przychylna. Pozostałe 7 pytań, to pytania z odpowiedziami do wyboru.

Sylwetka nauczyciela wychowania fizycznego w oczach badanych ze szkół o różnych profilach nauczania

Ze względu na dosyć dużą liczbę analizowanych zmiennych, w tej części pominięto dokładne opracowania liczbowe i zaprezentowano tylko wnioski z tych opracowań.

Uczniowie techników i zasadniczych szkół zawodowych twierdzą, że ich nauczyciel ceni wartości i normy, jest punktualny, ale przy tym niemiły, nie-szczery i obojętny. Najmniej badanych z zasadniczych szkół zawodowych uważa nauczyciela za życzliwego, sprawiedliwego, wyrozumiałego i otwartego na innych. Niepokoi, iż badani bardzo rzadko wymienili otwartość jako cechę charakteryzującą ich nauczyciela wychowania fizycznego. Nie jest też przez nich lubiany. Niekorzystny obraz nauczyciela wychowania fizycznego w tego typu szkołach dopełnia opinia uczniów, że nauczyciel nigdy nie okazał chęci niesienia pomocy. Trudno jest też się z nim porozumieć, dlatego uczniowie sami nie szukają u niego oparcia w trudnych sytuacjach. Ponadto kontakt z nauczycielem wychowania fizycznego oceniają często jako gorszy niż z innymi nauczycielami (podobnie jak uczniowie techników).

W zasadniczych szkołach zawodowych nauczyciela jest bardzo łatwo wprowadzić z równowagi, wtedy krzyczy i jest złośliwy, bardzo rzadko tłumaczy jak się należy zachować. Ponadto popycha, bije, jest agresywny(!). Zachowania takie zaprzeczają działaniom wychowawczym. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych także nisko oceniają poziom sprawności fizycznej swojego nauczyciela, który rzadko demonstruje jak należy wykonać dane ćwiczenie. Świadczy to o małym zaangażowaniu nauczyciela podczas lekcji i niesumiennym wykonywaniu pracy. Być może dlatego uczniowie nie czują się bezpiecznie wykonując ćwiczenia na lekcji. Jest to bardzo niekorzystne, gdyż na lekcji wychowania fizycznego możliwość odniesienia kontuzji, urazu jest większa niż na innych lekcjach. Poczucie bezpieczeństwa i zaufanie do nauczyciela jest zatem niezmiernie ważne. Ponadto stopień trudności zadań i wymagania nauczyciela są zazwyczaj dostosowane do poziomu osób najsprawniejszych. Dlatego uczniowie zasadniczych szkół zawodowych najsurowiej ocenili sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela wychowania fizycznego. Nie jest on dla nich autorytetem. Uczniowie ze szkół zawodowych i techników raczej nie widzą w swoim nauczycielu osoby zachęcającej do aktywności fizycznej. Uczniowie techników oczekują od nauczyciela zrozumienia, równego traktowania, dawania im wolnej ręki. Młodzież z zasadniczych szkół zawodowych oczekuje kultury osobistej, życzliwości i chęci niesienia pomocy, opanowania w trudnych sytuacjach. Tych cech zdecydowanie brakuje nauczycielowi. To, że w jednej ze szkół młodzież oczekuje od nauczyciela trzeźwości wskazuje na sytuację skandaliczną, stanowiącą zaprzeczenie nauczania i wychowania. W zasadniczych szkołach zawodowych możliwości oddziaływań wychowawczych na-

uczyciela są widocznie ograniczone. Mogą one wynikać z postawy samego nauczyciela. Jak można wnioskować z rozmów przeprowadzonych z nauczycielami w zasadniczych szkołach zawodowych, nauczyciele sami dystansują się od uczniów. Nazywają uczniów „trudną młodzieżą” o mniejszych możliwościach intelektualnych, z którą ciężko jest pracować, stąd w mniejszym stopniu angażują się w swoją pracę. Być może zachodzi tu typowy proces „etykietkowania” uczniów, generalizowania negatywnych opinii na całą młodzież z zasadniczych szkół zawodowych.

Najlepsze relacje pomiędzy nauczycielem a uczniami panują w liceach ogólnokształcących. Uczniowie podkreślają bardziej bezpośredni kontakt z nauczycielem. Uważają nauczyciela za osobę otwartą, lubianą, z którą łatwo jest się porozumieć. Twierdzą, że nauczyciel wychowania fizycznego jest osobą zaangażowaną, sprawiedliwą, życzliwą i wyrozumiałą. Chętnie pomaga, ale często krzyczy i jest władczy. Często oferuje swoją pomoc, dlatego uczniowie deklarują, że byliby skłonni zwrócić się do niego w razie potrzeby (podobnie uważają badane dziewczęta). Nauczyciel wychowania fizycznego w liceach wyraźnie stara się realizować swoje zadania jako wychowawca. W liceach ogólnokształcących poziom sprawności i zaangażowania nauczyciela (często demonstruje ćwiczenia) uczniowie oceniają wysoko. Gdy nauczyciel zostanie wyprowadzony z równowagi, najczęściej spokojnie tłumaczy jak się należy zachować. Jest to najbardziej pożądana i wskazana reakcja nauczyciela. W liceach nauczyciel uwzględnia różnice w poziomie sprawności uczniów, dostosowując do nich swoje wymagania. Uczniowie czują się przy nim bezpiecznie. Warunki do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego w liceach są najwyżej ocenione (najgorsze warunki panują w technikach). Licealiści lubią lekcje wychowania fizycznego, uważają je za interesujące, urozmaicone (najmniej urozmaicone są w technikach, co może wynikać z ograniczonych możliwości nauczyciela, spowodowanych złymi warunkami pracy – np. brak sal czy sprzętu sportowego). Nauczyciel wychowania fizycznego dla wielu licealistów jest autorytetem. Uważają, że potrafi on zachęcać do aktywności ruchowej. Uczniowie liceów ogólnokształcących oczekują od nauczyciela wychowania fizycznego wyrozumiałości, zrozumienia, sprawiedliwości, uśmiechu, większego zainteresowania ich sprawami, otwartości na alternatywne sposoby prowadzenia zajęć, większego urozmaicenia lekcji, większego wkładu w rozwój sportowy uczniów szczególnie utalentowanych, pomocy, a także wywiązywania się z zobowiązań.

Sylwetka nauczyciela wychowania fizycznego w oczach badanych chłopców i dziewcząt

Badane dziewczęta uważają swojego nauczyciela wychowania fizycznego za osobę zaangażowaną, życzliwą, ceniącą wartości i normy. Podkreślają,

że chętnie pomaga, chociaż jest osobą władcą. Najmniej dziewcząt sądzi, że ich nauczyciel jest otwarty na innych. Dziewczęta oczekują od nauczyciela wychowania fizycznego życzliwości i gotowości niesienia pomocy, co potwierdzają wyniki. Właśnie do tego nauczyciela byłyby bardziej skłonne zwrócić się do nauczyciela w razie potrzeby. Dziewczęta uważają, że wyprowadzony z równowagi, potrafi spokojnie wytłumaczyć jak się należy zachować.

Zdaniem chłopców, nauczyciel przede wszystkim ceni wartości i normy, jest zaangażowany, władczy, sprawiedliwy i punktualny. Niestety, niewielu postrzega swojego nauczyciela jako osobę gotową do niesienia pomocy, rzetelną i otwartą na innych. Chłopcy twierdzą, że wyprowadzony z równowagi nauczyciel krzyczy i jest złośliwy. Poziom kompetencji nauczyciela surowo ocenili chłopcy, którzy uważają, że nauczyciel za rzadko demonstruje ćwiczenia, a lekcje są za mało urozmaicone. Oczekują oni ciekawszego sposobu prowadzenia zajęć. Chłopcy bardziej krytycznie oceniają formę prowadzenia zajęć, gdyż zwykle bardziej od dziewcząt interesują się sportem. Ich wymagania i oczekiwania dotyczące nauczyciela i sposobu prowadzenia lekcji wychowania fizycznego są większe. Być może dlatego też bardziej krytycznie odnoszą się do swojego nauczyciela jako autorytetu do spraw sportu, jak i autorytetu w sensie ogólnym. Uważają np., że nauczyciel nie potrafi dostatecznie zachęcać do aktywności ruchowej, że poziom trudności zadań jest zawyżony i dostosowany do uczniów najsprawniejszych (w przypadku chłopców kładzie się większy nacisk na sprawność i kondycję fizyczną). Równocześnie obecność rówieśników nie wpływa na stopień zaangażowania chłopców podczas lekcji. Chłopcy oczekują od nauczyciela przede wszystkim ciekawego sposobu prowadzenia zajęć (potwierdzają to wcześniejsze rezultaty dotyczące zadowolenia chłopców z sposobu realizacji zajęć) oraz kultury osobistej.

Badani chłopcy i dziewczęta są ogólnie zadowoleni z warunków, w jakich odbywają się zajęcia. Z wypowiedzi dziewcząt wynika, że na lekcjach wychowania fizycznego oprócz udziału w zespołowych grach sportowych, często wykonują one ćwiczenia gimnastyczne. Chłopcy przede wszystkim uczestniczą w grach zespołowych, które kształtują m.in. takie cechy, jak rywalizacja i współpraca, natomiast u dziewcząt zwraca się także uwagę na kształtowanie sylwetki, piękno i elegancję.

Sylwetka nauczyciela wychowania fizycznego w oczach badanych łącznie

Jak wynika z badań młodzieży szkół krakowskich, nauczyciel wychowania fizycznego jest: zaangażowany, sprawiedliwy, władczy, podczas zajęć z wychowania fizycznego uczy dyscypliny, sprawiedliwości, poszanowania norm i wartości. Jednak zazwyczaj łatwo jest go wyprowadzić z równowagi – wte-

dy najczęściej krzyczy. Najkorzystniej odbierają nauczyciela licealiści, którzy dostrzegają przede wszystkim jego pozytywne cechy. Uczniowie techników i zasadniczych szkół zawodowych gorzej oceniają swojego nauczyciela, przy czym najniekorzystniejszy obraz przedstawili uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. Większość badanych uważa, że nauczyciel rzadko oferuje swoją pomoc, stąd sami uczniowie rzadko zwróciliby się do niego z prośbą o nią. Zdaniem młodzieży, często zdarza się, że ich nauczyciel nigdy nie okazywał chęci niesienia pomocy.

Kontakt uczniów z nauczycielem wychowania fizycznego wcale nie jest lepszy niż z innymi nauczycielami. Nauczyciel wychowania fizycznego sam wycofuje się z bliższych relacji z uczniami, przez co ma ograniczone możliwości oddziaływań innych niż tylko dydaktyczne. Nie jest on postrzegany jako autorytet i specjalista do spraw sportu, chociaż uczniowie wysoko oceniają stopień jego sprawności fizycznej. Rzadko demonstruje jak należy wykonywać dane ćwiczenie (choć stanowi to podstawę prawidłowego uczenia motorycznego). Nie potrafi też skutecznie zachęcić do podejmowania aktywności ruchowej. To z kolei pozwala wnioskować, że nauczyciel wychowania fizycznego nie do końca wywiązuje się z obowiązku krzewienia wartości kultury fizycznej. Najczęstszą formą zajęć są gry zespołowe. Wynika to zapewne z faktu, iż zespołowe gry sportowe angażują dużą liczbę uczniów jednocześnie, sprzęt sportowy jest łatwo dostępny (np. piłka). Ułatwia to nauczycielowi pracę z dużymi grupami.

Uczniowie oczekują od nauczyciela wysokiej sprawności fizycznej, kultury osobistej, ciekawego sposobu prowadzenia zajęć. Chcieliby, aby nauczyciele bardziej interesowali się problemami młodzieży, która wtedy byłaby skłonna zwrócić się do nich w razie potrzeby.

Wnioski

1. Na ogół nauczyciel wychowania fizycznego jest pozytywnie postrzegany przez młodzież, choć kontakt z nim nie jest lepszy niż z innymi nauczycielami.
2. Badani zdecydowanie nisko oceniają stopień otwartości nauczyciela wychowania fizycznego na problemy młodzieży, jak i jego gotowości niesienia pomocy.
3. Podczas zajęć z wychowania fizycznego nauczyciel uczy dyscypliny, sprawiedliwości, poszanowania norm i wartości. Nie jest natomiast postrzegany jako osoba wyraźnie zachęcająca do aktywności ruchowej.
4. Obraz nauczyciela wychowania fizycznego w zasadniczych szkołach zawodowych jest zdecydowanie niekorzystny. W takiej sytuacji możliwości wywierania przez niego korzystnego wpływu na wychowanków są nie-

- wielkie. W liceach ogólnokształcących obraz nauczyciela jest bardzo pozytywny, w jego pracy widoczne są aspekty wychowawcze, stąd i możliwość oddziaływań jest duża.
5. Takie czynniki, jak grupa i warunki prowadzenia lekcji nie wpływają na ogólną ocenę możliwości oddziaływań wychowawczych nauczyciela.

Postulaty

1. Nauczyciele wychowania fizycznego w szkołach zawodowych (także w technikach) powinni bardziej akcentować aspekt wychowawczy swojej pracy.
2. Nauczyciele wychowania fizycznego powinni zdecydowanie częściej oferować uczniom swoją pomoc. Powinni też zwrócić uwagę na lepszy kontakt z młodzieżą i interesować się jej problemami. Szczególnie dotyczy to nauczycieli pracujących w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach oraz z chłopcami. Zwiększą się wtedy możliwości oddziaływań wychowawczych nauczyciela wychowania fizycznego.
3. Nauczyciele pracujący w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach, jak i z chłopcami, powinni bardziej urozmaicać lekcje i w większym stopniu zachęcać uczniów do aktywności fizycznej.

Key words: teacher of physical education, upbringing, pupils

OPINIONS OF MIDDLE SCHOOL PUPILS ABOUT TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION

One of the most important tasks, which teachers must do, is upbringing of young people. Teacher of physical education is in particular situation because his lesson is specific. Lesson of physical education makes possible to mould such a pupils' features as: rivalry, competition, co-operation, toleration of failures, ability of coping with success. Boys learn how to be brave and valiant, girls learn how to be careful about their appearance.

Teacher of physical education should teach discipline, acting like a friend, observance of the rival, fair-play rules. He should be an example of person who promotes prosomatic style of life. An important is who teacher is – what features possess.

This article is an attempt of answer the question: what teacher of physical education is in pupils' from other schools opinion. In researches pupils (girls and boys) from middle schools (grammar school, technical college, vocational school) participated. In researches there has been used 25 items' scale constructed by author of these research.

It appeared that teacher of physical education is perceived as a just person but often he loses self control and is unstable emotional. Besides very seldom promotes sporty, active style of life. The worst situation is in vocational school – teachers aren't open, committed, articulate, friendly people. In grammar schools teachers are positive perceived as nice, articulate, friendly people who promote active style of life. So teachers' from vocational school attitude should be changed, teachers must remember about their role in upbringing and should be more open on pupils' problems.

Piśmiennictwo

- Brudnik M. 1994. *Empatia – jej znaczenie w pracy i doskonaleniu zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego*. Kultura Fizyczna, nr 5-6.
- Chmura J. 1991. *Oczekiwania uczniów i rodziców wobec nauczyciela kultury fizycznej*. Kultura Fizyczna, nr 5-6.
- Grabowski H. 1979. *Role społeczno – zawodowe nauczyciela wychowania fizycznego a problematyka jego osobowości*. Kultura Fizyczna, nr 9.
- Gracz J., Sankowski T. 1995. *Psychologia sportu*. Podręczniki AWF, Poznań, nr 44.
- Karolczak-Biernacka B., Midura K. 1997. *Cechy nauczycieli na podstawie percepcji wyrazów mimicznych*. Kultura Fizyczna, nr 11-12.
- Mosz J. 1997. *Recenzja książki Bogusława Hodana i Zofii Żukowskiej „Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje”*. Kultura Fizyczna, nr 9-10.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. 1980. *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa.
- Reuttowa M. 1981. *Wychowawczy wpływ szkoły jako instytucji*. [W:] *Dziecko w szkole*. WSiP, Warszawa.
- Skarżyńska J., Kędzia B. 1980. *Zagadnienia działalności wychowawczej nauczyciela wychowania fizycznego i trenera w świetle badań*. Kultura Fizyczna, nr 4.
- Srokosz W. 1989. *Badania nad czynnościami lekcyjnymi i osobowością nauczyciela kultury fizycznej*. Wychowanie Fizyczne i Sport, nr 1.
- Włodarski Z. 1974. *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. WSiP, Warszawa.
- Włodarski Z., Matczak A. 1992. *Wprowadzenie do psychologii*. WSiP, Warszawa.

Eligiusz Małolepszy

WSP Częstochowa

KULTURA FIZYCZNA W WOJEWÓDZTWIE CZĘSTOCHOWSKIM W LATACH 1989 – 1998 (NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH GMIN)

Celem pracy jest przedstawienie stanu kultury fizycznej w województwie częstochowskim w okresie transformacji ustrojowej (1989 – 1998), na przykładzie następujących gmin: Blachownia, Kłomnice, Poraj, Przyrów, Radków, Secemin, Szczekociny.

Problematyka kultury fizycznej w okresie transformacji ustrojowej jest coraz częściej podejmowana przez pracowników naukowych, przede wszystkim Akademii Wychowania fizycznego (AWF). Warto tutaj m.in. wymienić ośrodek naukowy warszawskiej AWF, gdzie badania naukowe prowadzone są pod kierunkiem profesora L. Jaczynowskiego¹.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej (WSP) w Częstochowie na seminarium magisterskim i dyplomowym prowadzonym przez dra E. Małolepszego realizowana jest tematyka odnosząca się do kultury fizycznej w najmniejszych jednostkach terytorialnych (gminach) w zakresie byłego województwa częstochowskiego (w okresie transformacji ustrojowej).

Elementem istotnym w obszarze kultury fizycznej były struktury organizacji i zarządzania tą dziedziną. Ustawa z dnia 23 października 1987 r. powoływała do życia Komitet do Spraw Młodzieży i Kultury Fizycznej (KdSM i KF). W roku 1991 nastąpiła zmiana w organizacji i zarządzaniu kulturą fizyczną w Polsce. W miejsce KdSM i KF powołano Urząd Kultury Fizycznej i Turystyki (UKF i T). Prezes UKF i T podlegał premierowi rządu. Warto zaznaczyć, iż brak jest jasnych struktur administracyjnych UKF i T. Jak piszą L. Jaczynowski i J. Żyśko, „(...) zależność wydziałów zajmujących się kulturą fizyczną

¹ M.in. *Organizacja kultury fizycznej*. [W:] L. Jaczynowski (red.): Teoria i praktyka t.1, Warszawa 1999; *Instytucjonalne warunki sprzyjające aktywności ruchowej ludności w miejscu jej zamieszkania*, [W:] L. Jaczynowski (red.): Warszawa 1999; L. Jaczynowski, J. Żyśko, *Zmiany w systemie jednostek organizacyjnych kultury fizycznej*. [W:] *Kultura Fizyczna*, z.1, J. Rodziewicz-Gruhn i E. Małolepszego (red.): Częstochowa 1997.

w urzędach wojewódzkich od centralnego organu administracji państwowej – UKF i T – jest jedynie funkcjonalna, bo linia więzi służbowej idzie przez wojewodę do prezesa Rady Ministrów (...)”². Od 1989 r. sprawy kultury fizycznej (w zakresie administracyjnym - województwo) zaczęły przechodzić do wydziałów, które często w nazwie nie miały nic wspólnego z kulturą fizyczną lub z formami uczestnictwa w kulturze fizycznej, np. Wydział Infrastruktury Społecznej i Technicznej, Wydział Spraw Obywatelskich, Wydział Rozwoju Regionalnego, Wydział Zdrowia i Spraw Społecznych. Ponadto istniał ograniczony charakter więzi strukturalnych pomiędzy wojewódzkimi wydziałami zajmującymi się sprawami kultury fizycznej, a ich odpowiednikami na szczeblu gminy.

Województwo częstochowskie utworzono w wyniku podziału administracyjnego z 1975 r. obejmowało obszar 6128 km². W skład województwa wchodziły następujące gminy: Częstochowa, Blachownia, Ciasna, Dąbrowa Zielona, Dobrodzień, Gidle, Gorzów Śląski, Herby, Janów, Kamienica Polska, Kłobuck, Kłomnice, Kochanowice, Koniecpol, Konopiska, Koszęcin, Koziegłowy, Kroczyce, Kruszyna, Krzepice, Lelów, Lipie, Miedźno, Moskorzew, Mstów, Mykanów, Niegowa, Nowa Brzeźnica, Olesno, Olsztyn, Opaków, Pajęczno, Pawonków, Poczesna, Popów, Poraj, Praszka, Przyrów, Przystajń, Radków, Radłów, Rędziny, Secemin, Strzelce Wielkie, Szczekociny, Włodowice, Woźniki, Wręczyca Wielka, Żarki, Żytno.

Ważnym elementem w działalności gmin stały się ustawy z 8 marca 1990 r. oraz z 17 maja 1990 r. – Ustawa o samorządzie terytorialnym i Ustawa o podziale zadań i kompetencji, określonych w ustawach szczególnych pomiędzy organy gminy a organy administracji rządowej oraz o zmianie niektórych ustaw. Jak pisze J. Żyśko, „(...) ustawa z 17 maja 1990 r. odnosi się do działań związanych z kulturą fizyczną, które dotychczas, zgodnie z ustawą o kulturze fizycznej z 1984 r., należały do kompetencji rad narodowych lub innych jednostek organizacyjnych. Współdziałanie w rozwoju kultury fizycznej ze stowarzyszeniami kultury fizycznej oraz udzielanie im pomocy w realizacji zadań, które dotychczas leżały w kompetencji rad narodowych przekazane zostało do właściwych organów gminy. Organom tym zostały przekazane także inne kompetencje, takie jak realizacja zadań związanych z budową urządzeń kultury fizycznej na terenach wiejskich, a także tworzenie miejskich, gminnych i dzielnicowych funduszy rozwoju kultury fizycznej, które dotychczas były w gestii rad narodowych. Ponadto przekazano gminom dysponowanie, administrowanie, planowanie oraz sprawozdawczość z dysponowania środkami tych funduszy (...)”³. Gmina w zakresie kultury fizycznej

² L. Jaczynowski, J. Żyśko, *Przekształcenia w systemie organizacyjnym kultury fizycznej w Polsce w dobie transformacji ustrojowej*. [W:] *Kultura Fizyczna 1994*, nr 11-12, s. 10.

³ J. Żyśko, *Podstawy prawne działalności gmin w zakresie kultury fizycznej*. [W:] L. Jaczynowski (red.): *Instytucjonalne warunki...*, op. cit., s. 9-10.

może udzielać subwencje na: budownictwo sportowe, na koszty utrzymania i eksploatacji obiektów sportowych, na zakup przyrządów sportowych, na dzierżawę obiektów sportowych do celów ćwiczebnych, na eksploatację hal gimnastycznych i sportowych, pływalni i lodowisk, będących własnością stowarzyszeń sportowych, na organizację imprez o szczególnym znaczeniu, bezpłatnego korzystania z obiektów sportowych dla celów ćwiczebnych⁴. Gmina jako jednostka samorządowa ma znaczny wpływ na rozwój kultury fizycznej na własnym terenie.

Jednym z czynników mających wpływ na działalność w zakresie kultury fizycznej mają wydatki ponoszone na tą działalność z budżetów gminnych. W 1997 r. wydatki gmin województwa częstochowskiego na kulturę fizyczną wyniosły 10382,3 tysiący zł, z czego na instytucje kultury fizycznej 2961,7 tysiąca zł, na stowarzyszenia kultury fizycznej 1446,9 tysiąca zł, na pozostałą działalność 5973,7 tysiąca zł⁵. Według M. Pastwy do gmin województwa częstochowskiego, które dość znaczną sumę z budżetu przeznaczały na kulturę fizyczną należy zaliczyć gminę Kłobuck⁶. Natomiast, nie do końca należy się zgodzić z tezą, że „(...) w gminach poszczególnych województw wydatki na kulturę fizyczną stanowią od 0,6 % do 2,9% ogółu wydatków gmin (...)”⁷. Np. w gminie Secemin, w okresie 1990 – 1998 przeznaczano na kulturę fizyczną od 0,10 % do 0,13 %⁸. Stosunkowo duże nakłady w tym okresie na kulturę fizyczną przeznaczano w gminie Kłomnice – od 0,49 % do 1,36% oraz w gminie Blachownia – od 0,3 % do 4,0 %⁹. Środki przeznaczane na kulturę fizyczną w gminach nie były proporcjonalne do potrzeb, wystarczały głównie na organizowanie imprez sportowych-rekreacyjnych oraz na dofinansowanie zawodów sportowych Szkolnego Związku Sportowego. Nie wystarczające były fundusze na wznoszenie nowych obiektów sportowych, jak również prowadzenie racjonalnego szkolenia sportowego w klubach, organizacjach i stowarzyszeniach sportowych.

Na terenie województwa częstochowskiego w 1977 r. znajdowało się 15 stadionów sportowych, 18 boisk sportowych z widownią do 3 tysięcy miejsc,

⁴ Ibidem, s.10.

⁵ M. Pastwa, *Finansowanie kultury fizycznej i sportu z budżetów gmin*, [W:] L. Jaczynowski (red.): *Instytucjonalne warunki...*, op. cit., s. 22.

⁶ Ibidem, s. 21-24.

⁷ Ibidem, s. 16.

⁸ I. Klimas, *Wychowanie fizyczne i sport w gminach Radków i Secemin w latach 1989-1998* (praca magisterska). WSP, Częstochowa 2000, s. 60; podobna struktura wydatków była również w innych gminach, np. w gminie Przyrów.

⁹ S. Bekus, *Kultura fizyczna w gminie Kłomnice w latach 1989-1998* (praca magisterska), WSP, Częstochowa 1999, s.16; Jak donosi Gazeta Kłomnicka w numerze 2 z 2000 r., obecnie w Kłomnicach trwa budowa hali sportowej, gdzie płyta będzie miała wymiary 24 m x 36 m.; K. Rogozik, *Kultura fizyczna w gminie Blachownia w latach 1989-1998* (praca magisterska). WSP, Częstochowa 2000, s. 19.

71 boisk do gier wielkich, 36 sal gimnastyczno- sportowych, 115 sal gimnastycznych, 1 sztuczne lodowisko, 2 kryte pływalnie¹⁰.

W województwie częstochowskim w latach 1990 – 1998 w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych przybyło sal gimnastycznych – 262 w 1990 r. do 352 w 1998 r.; w 1998 r. było 26 stadionów sportowych i 130 boisk do gier wielkich, 16 strzelnic, 1 tor łuczniczy, 1 tor żużlowy, 1 tor jeździecki, 1 tor kartingowy, 98 boisk do piłki koszykowej, 85 boisk do piłki ręcznej 101 boisk do piłki siatkowej, 56 kortów tenisowych, 176 boisk uniwersalnych, 11 hal sportowych (3 wielofunkcyjne o wymiarach 44 m. x 22 m. i większe i 8 o wymiarach 36 m. x 18 m. do 44 m. x 22 m.), 99 sal sportowych (o wymiarach 24 m. x 12 m. do 36 m. x 18 m.), 188 sal sportowych (o wymiarach poniżej 24 m. x 12 m.), 7 sal specjalistycznych, 10 pływalni krytych, 13 pływalni otwartych, 2 sztuczne lodowiska¹¹. Należy zwrócić uwagę, iż baza sportowa w województwie częstochowskim znacznie się poprawiła. W omawianym okresie oddano do użytku hale sportowe, m.in. w Pajęcznie i Praszce. Wybudowano i wyremontowano sale gimnastyczne, m.in. w gminie Gidle i Kłomnice. Wznoszone są nowe obiekty sportowe, np. hala sportowa w Kłomnicach. Potrzeby w tym zakresie są większe, m.in. w tworzonych gimnazjach powinna być udostępniona uczniom hala lub sala sportowa. Warto zauważyć, iż część obiektów sportowych była i jest nie wykorzystywana, np. boiska do piłki nożnej w Garnku, Mykanowie czy Seceminie, gdzie istniały kluby i sekcje sportowe, a w omawianym okresie ich działalność została zawieszona lub zlikwidowana.

W poszczególnych gminach, w szkolnictwie realizowane było wychowanie fizyczne. Wychowanie fizyczne jest formą uczestnictwa w kulturze fizycznej, która jest najpowszechniej uprawiana przez społeczeństwo polskie. Ważne znaczenie w odniesieniu do wychowania fizycznego ma ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. o kulturze fizycznej. W artykule 19, w podpunkcie 2 czytamy: „W ramowych planach nauczania szkół podstawowych i w pierwszych dwóch latach nauki w szkołach ponadpodstawowych zapewnia się 5 godzin lekcyjnych obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego w ciągu tygodnia, z zastrzeżeniem art. 61”¹². Artykuł 61 odnosił się do wprowadzania i rozszerzenia godzin wychowania fizycznego w szkole z 2 do 5 godzin. W okresie od dnia 1 września 1996 r. do dnia 31 sierpnia 1998 r. – co najmniej 3 godziny lekcyjne, w okresie od dnia 1 września 1998 r. do dnia 31 sierpnia 2000 r. – co najmniej 4 godziny lekcyjne¹³. W praktyce wprowadzono jedynie 3 go-

¹⁰ *Rocznik statystyczny województwa częstochowskiego 1978*. Częstochowa 1978, s. 243; Boiska do gier wielkich – boiska do piłki nożnej, łącznie z boiskami stanowiącymi elementy urządzeń należących do stadionów oraz boisk sportowych z widownią do 3 tysięcy miejsc, bez boisk szkolnych.

¹¹ *Kultura fizyczna w latach 1990-1998*. Warszawa 1999, s. 171-178.

¹² Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. o kulturze fizycznej, [W:] *Sport Wyczynowy 1996*, nr 1-2, s. 6.

¹³ *Ibidem*, s. 19.

dziny obowiązkowe wychowania fizycznego w szkolnictwie. Parlament polski (w poprzedniej kadencji) znowelizował ustawę skutkiem czego nie wprowadzono 4 i 5 godziny wychowania fizycznego do szkół. Wprowadzenie dodatkowych godzin było i jest ważnym czynnikiem zwiększającym aktywność ruchową dzieci i młodzieży, a jednocześnie propagującym „model zdrowego stylu życia”. Władze państwa polskiego w trosce o zdrowie młodego pokolenia Polaków winny wprowadzić przepisy artykułu 19 i 61 ustawy o kulturze fizycznej.

Duże znaczenie w realizacji wychowania fizycznego miała odpowiednio przygotowana kadra dydaktyczna oraz baza w zakresie obiektów i sprzętu sportowego. W zakresie kadry pedagogicznej dla potrzeb wychowania fizycznego i kultury fizycznej w ostatniej dekadzie nastąpiła poprawa w byłym województwie częstochowskim. W 1989 r. przy Wyższej Szkole Pedagogicznej (WSP) w Częstochowie otwarty został nowy kierunek studiów – Pedagogika z wychowaniem fizycznym¹⁴. Ponadto, w 1994 r. przy Zakładzie Kultury Fizycznej WSP w Częstochowie uruchomiono Podyplomowe Studium Wychowania Fizycznego dla osób, które posiadały wykształcenie wyższe magisterskie, pedagogiczne. Słuchaczami studiów podyplomowych były przede wszystkim osoby z województwa częstochowskiego¹⁵. Według Z. Jaworskiego, w roku szkolnym 1998/1999 w szkołach podstawowych województwa częstochowskiego prowadziło zajęcia wychowania fizycznego 50 % do 59,9 % magistrów wychowania fizycznego¹⁶. Zapewne (brak aktualnych badań) odsetek magistrów wychowania fizycznego prowadzących zajęcia wychowania fizycznego w szkolnictwie średnim był wyższy.

Badania dotyczące stanu kultury fizycznej w poszczególnych gminach województwa częstochowskiego wskazywały na niewystarczającą bazę infrastruktury sportowej w szkolnictwie. Stan obiektów i urządzeń sportowych w szkołach w poszczególnych gminach przedstawiał się różnie, m.in. wśród 9 szkół podstawowych w gminie Kłomnice tylko Szkoła Podstawowa w Zdrowej nie posiadała sali gimnastycznej¹⁷. Natomiast w gminie Poraj, wśród 6 szkół podstawowych tylko 1 posiadała salę gimnastyczną pełnowymiarową (24 m. x 12 m. x 6 m)¹⁸. Szkoły (z gmin objętych badaniami) posiadały przyszkolne boiska sportowe i tereny zielone do prowadzenia zajęć ruchowych.

¹⁴ Z. Jaworski, *Kadry kultury fizycznej*. [W:] L. Jaczynowski (red.): *Organizacja kultury fizycznej*, t. I. Ogólne uwarunkowania. Warszawa 1999, s. 94-102.

¹⁵ Studiowały także osoby z innych województw – m.in. z tak odległych jak koszalińskie czy suwalskie.

¹⁶ Z. Jaworski, op.cit., s. 105.

¹⁷ S. Bekus, *Kultura fizyczna w gminie Kłomnice* (praca magisterska). WSP, Częstochowa 1999, s. 17.

¹⁸ K. Królak, *Wychowanie fizyczne i sport na terenie gminy Poraj w latach 1989-1998* (praca dyplomowa). WSP, Częstochowa 2000, s. 9.

W większości szkół podstawowych, w klasach IV – VIII zajęcia prowadziły osoby z przygotowaniem do realizacji zajęć wychowania fizycznego (ukończyły Akademię Wychowania Fizycznego, studia uniwersyteckie w zakresie wf – Uniwersytet Łódzki i Uniwersytet Szczeciński, Pedagogikę z wychowaniem fizycznym – WSP w Częstochowie, studia podyplomowe w zakresie wychowania fizycznego – WSP w Częstochowie). Zdarzały się przypadki, że w szkole nie było żadnego specjalisty do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego, m.in. w szkołach podstawowych w Rzekach i Skrzydlowie (gmina Kłomnice), Masłońskie (gmina Poraj), Kuczków, Wola Czaryska (gmina Secemin), Kossów (gmina Radków). Sporadycznie zdarzało się, iż w klasach I – III szkół podstawowych zajęcia wychowania fizycznego prowadzili magistrowie wychowania fizycznego.

Na zajęciach wychowania fizycznego nauczyciele realizują program dla wszystkich uczniów. Ilość godzin wychowania fizycznego nie jest współmierna do potrzeb w zakresie aktywności ruchowej, dziecko w wieku szkolnym powinno około 3 do 4 godzin poświęcać dziennie na zajęcia ruchowe. Z uwagi na ten fakt, konieczne są w szkole zajęcia dodatkowe, które sprzyjałyby dalszemu rozwojowi umiejętności i sprawności motorycznej.

W znacznej ilości szkół po wprowadzeniu 3 godziny wychowania fizycznego zmniejszono lub zlikwidowano zajęcia Szkolnego Klubu Sportowego, gimnastyki korekcyjnej oraz zajęcia z zakresu rekreacji fizycznej, np. w Szkole Podstawowej w Kłomnicach począwszy od roku szkolnego 1996/1997 zlikwidowano zajęcia Szkolnego Klubu Sportowego (SKS). W tej samej gminie zajęcia sportowe zlikwidowano w innych szkołach: Rzerzeczyce, Garnek (zajęcia SKS nie były prowadzone od 1992 r.), Konary, Skrzydlów. W szkołach w Rzekach i Zdrowej nie prowadzono żadnych zajęć dodatkowych. Podobna sytuacja panowała w innych gminach np. w gminie Przyrów począwszy od 1996 r. nie prowadzono zajęć Szkolnego Klubu Sportowego. W gminach (objętych badaniami) żadna ze szkół nie posiadała profilu sportowego, jak również nie posiadała klasy sportowej. Prawie wszystkie szkoły uczestniczyły we współzawodnictwie sportowym. Wyjątkiem były szkoły podstawowe w Gminie Radków (na terenie gminy znajdowały się dwie szkoły podstawowe – w Radkowie i Kossowie). W roku szkolnym 1997/1998 nie przeprowadzono żadnych zawodów w sporcie szkolnym, natomiast w innych latach (1989-1997) ich ilość wynosiła od 1 do 2¹⁹.

W ramach sportu szkolnego organizowano zawody od szczebla szkolnego po gminne, rejonowe, wojewódzkie i ogólnopolskie w zakresie następujących dyscyplin i konkurencji sportowych: biegi przełajowe, lekka atletyka, sportowe gry zespołowe, tenis stołowy, konkurs 5 milionów. Rywalizacja sportowa uczniów powodowała, że często uczniowie z małych szkół mogli od-

¹⁹ I. Klimas, *Wychowanie fizyczne i sport w gminach Radków i Secemin w latach 1989-1998* (praca magisterska). WSP, Częstochowa 2000, s. 41.

nosić duże sukcesy, np. uczniowie Szkoły Podstawowej w Konarach (gmina Kłomnice) w rywalizacji na najbardziej usportowiona szkołę w gminie, w roku szkolnym 1996/1997 zajęli 2 miejsce (w rywalizacji brało udział 8 szkół). Ważnym elementem w rozwoju sportu szkolnego była współpraca z klubami, towarzystwami i organizacjami, prowadzącymi sekcje sportowe na danym terenie. W wyniku przemian w okresie transformacji zlikwidowano część sekcji i klubów sportowych. W większości prowadzone są sekcje piłki nożnej. Jednak brak jest właściwej współpracy w szkoleniu sportowym pomiędzy klubami sportowymi a szkołami.

Do osiągnięć sportu szkolnego należy zaliczyć udział uczniów w rozgrywkach sportowych na etapie wojewódzkim (na podstawie przebadanych gmin), jak również ogólnopolskim, m.in. IV miejsce D. Jachimczaka w biegu na 2000 m. w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Młodzieży, w roku szkolnym 1993/1994²⁰. Uczniowie Szkoły Podstawowej nr 2 w Błachowni uczestniczyli i odnosili sukcesy sportowe w Mistrzostwach Polski kadetów i juniorów w badmintonie²¹. W rywalizacji sportowej, na etapie wojewódzkim, uczniowie gmin wiejskich współzawodniczyli z dziećmi i młodzieżą ze szkół miejskich. Szkoły w miastach posiadały lepsze warunki do realizacji zajęć wychowania fizycznego i sportu szkolnego²².

Wychowanie fizyczne i sport (poza szkolnictwem) realizowane było głównie w klubach sportowych i Gminnych Ośrodkach Kultury (choć w tych ostatnich zdecydowanie miało ograniczony charakter). Wśród wymienionych gmin, tylko w gminie Radków nie działał klub sportowy i nie prowadzono sekcji sportowych²³. Najwięcej klubów sportowych działało w gminie Kłomnice – Ludowy Klub Sportowy (LKS) „Pogoń” Kłomnice, LKS „Orkan” Rzerzeczyce, LKS „Warta” Zawada, LKS „Szwolężer” Skrzydłów. Prowadzono następujące sekcje sportowe: piłka nożna, piłka siatkowa, tenis stołowy, jeździectwo, badminton.

Najpopularniejszą dyscypliną sportową była piłka nożna. Uprawiano ją prawie we wszystkich klubach sportowych. Osiągnięcia jednak w tej dyscyplinie sportu nie były duże. Najwyższy poziom sportowy reprezentowały drużyny Klubu Sportowego (KS) „Pogoń” Błachownia i Międzyzakładowego Ludowego Klubu Sportowego (MLKS) „Sparta” Szczekociny. KS „Pogoń” Błachownia w 1993 r. wywalczył awans do ligi wojewódzkiej (V liga) i występował w niej w latach następnych²⁴. Najlepsze miejsce w V lidze piłkarze

²⁰ K. Rogozik, *Kultura fizyczna w gminie Błachownia w latach 1989-1998* (praca magisterska). WSP, Częstochowa 2000, s. 40.

²¹ Ibidem.

²² R. Krystek, *Sport szkolny w działalności Szkolnego Związku Sportowego w Częstochowie w latach 1989-1998* (praca dyplomowa). WSP, Częstochowa 2000.

²³ W województwie częstochowskim nie tylko w gminie Radków nie działał klub sportowy. Można wymienić jeszcze inne gminy, które nie posiadały klubu sportowego, np. Moskorzew, Żytno.

²⁴ K. Rogozik, op. cit., s. 60-62.

z Blachowni zajęli w sezonie 1993/1994 – 3 miejsce. Piłkarze ze Szczekocin w latach 1988 – 1990 rozgrywali mecze w lidze wojewódzkiej, a następnie rozgrywali mecze w klasie A (VI liga).

W klasie A rozgrywali mecze piłkarze LKS „Polonia” Poraj. W klasie A oraz w klasie B (VII liga) w latach 1989 – 1998 mecze rozgrywały drużyny LKS „Pogoń” Kłomnice i LKS „Orkan” Rzerzeczyce. Pozostałe drużyny – LKS „Warta” Zawada, LKS „Piaś” Przyrów, Ludowy Zespół Sportowy (LZS) „Zieleń” Żeliszawice, LKS „Stokrotka” Choroń – rozgrywały mecze ligowe w klasie B. W klubach tych, choć nieregularnie prowadzone jest szkolenie sportowe – grupy trampkarzy, juniorów młodszych i juniorów. Piłka nożna jest dość droгим sportem, stąd też dyscyplina ta wymaga sporych środków finansowych, odpowiedniej kadry trenerskiej, jak również regularnie prowadzonej pracy treningowej.

Sukcesy sportowe odnosili tenisiści stołowi LKS „Polonia” Poraj. W 1996 r. drużyny – męska i żeńska uzyskały awans do II ligi państwowej²⁵. Rok później z uwagi na szczupłe środki finansowe drużynę męską przekazano do LKS „Grom” Poczesna.

Dobry poziom sportowy prezentowali badmintoniści Międzyszkolnego Klubu Sportowego (MKS) „Dwójka” Blachownia. W sezonie 1989/1990 drużyna wywalczyła awans do II ligi. We współzawodnictwie klubów za rok 1993 MKS „Dwójka” Blachownia znalazła się na 10 miejscu w Polsce²⁶.

Sekcja jeździecka istniała przy LKS „Szwoleżer” Skrzydlów. Geneza tej sekcji przypada na lata osiemdziesiąte XX wieku. Jednym z największych osiągnięć było zdobycie tytułu mistrza Polski juniorów w 1991 r. przez Tomasza Kumorka na Plancie podczas Ogólnopolskich Mistrzostw w skokach przez przeszkody w Sopocie. Obok Tomasza Kumorka, wyróżniającymi się zawodnikami byli: Grzegorz Szczepański i Dariusz Knysak.

LKS „Szwoleżer” Skrzydlów organizował corocznie na przełomie czerwca i lipca okręgowe zawody jeździeckie. Służyły one popularyzacji jazdy konnej w byłym województwie częstochowskim²⁷.

Piłka siatkowa uprawiana była w Ludowych Zespołach Sportowych, m.in. w latach osiemdziesiątych w rozgrywkach ligowych brała udział drużyna LKS „Pogoń” Kłomnice²⁸.

²⁵ L. Królak, *Wychowanie fizyczne i sport na terenie gminy Poraj w latach 1989-1998* (praca dyplomowa). WSP, Częstochowa 2000, s. 30.

²⁶ K. Rogozik, op. cit., s. 66.

²⁷ W latach 1999-2000 w wyniku prywatyzacji Państwowej Stadniny Koni w Skrzydlowie sekcja jeździecka LKS „Szwoleżer” Skrzydlów została zlikwidowana. W 2000 r. nie odbyły się coroczne okręgowe zawody jeździeckie w Skrzydlowie.

²⁸ Piłka siatkowa była i jest popularną dyscypliną uprawianą w zakresie festynów sportowo-rekreacyjnych organizowanych w gminach.

Wśród omawianych gmin należy podkreślić, iż działalność sportowa nie była najlepiej rozwinięta. Przeważały kluby jedno i dwusekcyjne. Najpopularniejszą dyscypliną sportową okazała się piłka nożna. Brak np. dyscypliny, którą można uprawiać w gminach wiejskich – lekka atletyka. Warto również wskazać na fakt fragmentarycznej pracy w zakresie szkolenia sportowego.

Kluby pozyskiwały głównie środki finansowe na swą działalność z budżetów gmin. To wystarcza, aby utrzymać sekcje piłki nożnej na poziomie A i B klasy. Natomiast, żeby myśleć o utrzymaniu kilku sekcji (na wysokim poziomie sportowym) i racjonalnym prowadzeniu szkolenia sportowego należałoby czynić starania ze strony potencjalnych sponsorów. W gminach wiejskich na ogół brak było menedżerów sportu, którzy byliby fachowymi organizatorami ruchu sportowego. Konieczna powinna być współpraca pomiędzy szkołami i klubami sportowymi i zachęcanie dzieci i młodzieży do uprawiania sportu.

Key words: phisical activity, physical education, Częstochowa

PHISICAL CULTURE TN THE REGION OF CZĘSTOCHOWA IN THE YEAR 1989 THROUGH 1998

In the years 1989 through 1998, in a large number of schools in the region of Częstochowa, extra-lesson activities in phisical were abolished or limited (that concerned mainly the years after 1996 when 3 hours of physical educations were introduced in schools). The years in questions were characterised by improvement of the quality of teaching staff and sports facilities available for lessons in physical education.

Inthe discussed communities of Częstochowa region, sports activities werw not well developed. Most sports clubs had only one or two sections. The most popular discipline turned out to be football. There was no discipline that was easiest to practise in rural communities – athletics. The fact of fragmetary work in the field of sports training of children and adolescents should also be noted.

Miroslaw Ponczek

AWF Katowice

FINANSOWANIE SPORTU W MŁODZIEŻOWYCH ORGANIZACJACH KATOLICKICH II I III RZECZYPOSPOLITEJ

W II Rzeczypospolitej

W II Rzeczypospolitej źródła finansowania działalności polskich młodzieżowych stowarzyszeń katolickich (Zjednoczenia Młodzieży Polskiej 1919–1934 oraz Katolickiego Związku Młodzieży Męskiej i Katolickiego Związku Młodzieży Żeńskiej 1934–1939) – uzewnętrzniających swą działalność również w dziedzinie kultury fizycznej (zwłaszcza w sporcie, wychowaniu fizycznym i turystyce) za sprawą aktywności parafialnych i diecezjalnych oddziałów Katolickich Stowarzyszeń Młodzieży Żeńskiej – były ograniczone. Pochodziły przeważnie ze środków własnych oraz z niewystarczających dotacji państwowych, mających charakter niestały – doraźny¹.

Z dokumentacji kursów i obozów Katolickiego Związku Młodzieży Męskiej (1934) można było dowiedzieć się, że o wsparcie finansowe Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przystosowania Wojskowego zabiegali W. Jaroszewski i W. Oleksy. Organizacje katolickie były na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych pomijane przy organizowaniu specjalnych kursów wf (w przeciwieństwie do Związku Strzeleckiego, Kolejowego Przystosowania Wojskowego, Straży Pożarnych i Polskiego Związku Piłki Nożnej). Subwencje Ministerstwa Spraw Wojskowych na wychowanie fizyczne i przystosowanie wojskowe w Zjednoczeniu Młodzieży Polskiej (1926) wynosiły 12.140 zł. Sama tylko pensja por. F. Gilewskiego, odpowiedzialnego za upowszechnienia tych dziedzin w katolickich organizacjach młodzieżowych – wynosiła za okres od 1 lipca do 31 grudnia tego roku – 2.400 zł². Honoraria

¹ Archiwum Państwowe w Poznaniu, Urząd Wojewódzki Poznański, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży. KSMŻ 1936–1938, sygn. 342. Por. M. Ponczek, *Kultura fizyczna w polskich katolickich organizacjach młodzieżowych II Rzeczypospolitej*. AWF, Katowice 1997, s. 156.

² Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu (dalej AAP). KZMM., Budżety Zjednoczenia i Związków Młodzieży Polskiej dotyczące wychowania fizycznego i przystosowania wojskowego 1926–1931, sygn. 537.

za artykuły z zakresu wychowania fizycznego sięgały łącznie 354 zł, prenumerata czasopism o tej tematyce oraz problematyce pokrewnej 500 zł, a wyjazdy na zloty organizacyjne i imprezy sportowe 167,40 zł. Na przygotowanie spraw związanych z umundurowaniem organizacyjnym przeznaczono wówczas 170 zł³. Suma wszystkich wydatków Zjednoczenia Młodzieży Polskiej na wf i pw osiągnęła w marcu 1926 r. 1.343,25 zł⁴.

Z zachowanych również akt referatu wf i pw KZMM wynikało, że w roku budżetowym 1936/1937 KSMM wszystkich diecezji Kościoła rzymskokatolickiego w II Rzeczypospolitej zostały wsparte – na organizację kursów i obozów wf oraz pw – subwencją państwową w wysokości 24.000 zł (1200 zł razy 20) dla 6875 osób⁵.

Ze sprawozdania finansowego kolonii letniej i kieleckich KSMM w Kacynie pod Kielcami (29 sierpnia do 12 września 1937 r.) wynikało, że ogólna suma kosztów na wyżywienie wynosiła 680,77 zł. Wydatki na jednego uczestnika zamykały się w kwocie 14,80 zł. W kolonii uczestniczyło 46 osób, dla których wydano 644 racje żywnościowe⁶.

Młodzieżowe organizacje katolickie były jednak w większości finansowane ze środków własnych. Pomoc państwa polskiego (PUWF i PW) świadczona im w latach międzywojennych w zakresie kultury fizycznej była więc nader skromna i niewystarczająca⁷.

Z dokumentacji Zjednoczenia Młodzieży Polskiej, znajdującej się w gnieźnieńskim archiwum Prymasa Polski⁸, a dotyczącej trudności w realizacji pracy o charakterze organizacyjno-finansowym wynikało, że pomoc tego typu

³ AAP. KZMM. Budżety Zjednoczenia... L.dz. 613/26, sygn. 537.

⁴ Ogólny koszt kursów i obozów urządzanych przez KSMM dla 1576 osób w 1934 r. wyniósł 40.438,50 zł (dziennie utrzymanie jednej osoby wahało się w granicach 1,50 zł). Por. AAP. KZMM. Kursy i obozy wf męskie 1930 – 1934, sygn. 540 i 581; Archiwum Kurii Metropolitarnej w Krakowie. Stowarzyszenia. Związki Młodzieży Polskiej, Okólniki 1932, sygn. 137. Ministerstwo Spraw Wojskowych, Program kursu w zakresie gier i sportów (wyd. brosz.), Warszawa 1932 s. 12 i KSMŻ, sygn. 327. Zob. też AAP., KZMM. „Trudności w przysposobieniu wojskowym 1930-1933 oraz 1934-1937, sygn. 579 i 599 oraz W. Oleksy, *Pokłosie kursów i obozów wychowania fizycznego w roku 1934*, [W:] „Przegląd Społeczny”, R. XVI 1935, s. 234 i 237.

⁵ AAP., KZMM., *Władze Wojskowe Państwowego Urzędu WF i PW 1935-1937*. Referat wf i pw sygn. 604.

⁶ Archiwum Diecezjalne w Kielcach. Akta Stowarzyszenia Młodzieży Polskiej Męskiej. Przeposobienie wojskowe i wychowanie fizyczne. Korespondencja 1937-1938, sygn. OZ-10/37, k. 43.

⁷ Według L. Szymańskiego nakłady na kulturę fizyczną całego budżetu państwa polskiego w drugiej połowie lat dwudziestych i na początku lat trzydziestych 1927-1934 wynosiły od 0,4 do 0,6%. W latach budżetowych 1927/1928-1936/1937 nakłady samorządów na tę dziedzinę przekroczyły 35 mln zł. Były więc niższe w porównaniu z rokiem budżetowym 1928/1929 o 21% (budżet państwa o 15%). Zob. L. Szymański, *Kultura fizyczna w polityce II Rzeczypospolitej*. AWF, Wrocław 1995, s. 45-48.

⁸ Archiwum Archidiecezjalne w Gnieźnie (dalej AAG). Archiwum Prymasa Polski., Pismo Zjednoczenia Młodzieży Polskiej z 23 lutego 1932 r. (l.dz. 743/32) do ks. kardynała Augusta Hlonda Prymasa Polski , sygn. AAP I, 50, bp.

na przeprowadzenie akcji wf i pw – poczynając od 1919 kończąc zaś na 1931 r. – była niewielka⁹. „... W ostatnich latach zaszły bowiem przykre i bolesne w tym zakresie wypadki, które utrudniają pełną realizację wf i pw, a tym samym są szkodliwe dla przysposobienia narodu w kierunku obrony całości państwa. Powodują one zanik zainteresowania akcją wf i pw, niszczą dotychczasowy dorobek, co więcej – podrywają w wysokim stopniu autorytet władz i czynią akcję pw w ośrodkach wiejskich wprost niemożliwą. Stąd też Rada Naczelna Zjednoczenia Młodzieży Polskiej wyraża przekonanie, że najwyższe czynniki, od których zależy akcja wf i pw będą traktowane sprawiedliwie i na równi z innymi organizacjami”¹⁰. Z memoriału Zjednoczenia Młodzieży Polskiej w sprawach wf i pw, jaki wystosowano do PUWF i PW 18 stycznia 1932 r. wynikało, że współpraca z władzami wojskowymi II Rzeczypospolitej w tym zakresie od 1929 r. napotykała na trudności wynikające ze zmiany w wysokości subwencjonowania tej organizacji. „... Pismem l. Dz. 4180/PW z 30 marca 1929 r. Państwowy urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego zawiadomił Zjednoczenie o redukowaniu subwencji dla naszej organizacji do kwoty 1500 zł miesięcznie (poprzednio wypłacono 3200 zł miesięcznie), a pismem l. Dz. 2255/Społ. Z 1 maja 1930 r. nie udzielił w roku budżetowym 1931/1932 Zjednoczeniu żadnej subwencji”¹¹. Ks. A. Marcinkowski i W. Oleksy, którzy podpisali wspomniany memoriał, protestowali również „... przeciwko wciąganiu Zjednoczenia Młodzieży Polskiej przez niektóre czynniki państwowe przysposobienia wojskowego do walk partyjno-politycznych”¹².

Cytowany dokument świadczył o rozbieżnościach, jakie pod koniec lat dwudziestych i na początku trzydziestych wystąpiły w Polsce w zakresie sponsoringu państwowego – dotyczącego finansowania działalności na rzecz rozwoju wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego – pomiędzy Państwowym Urzędem Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego a młodzieżowymi organizacjami katolickimi.

W III Rzeczypospolitej

W Polsce po II wojnie światowej dopiero po 1989 r. (w okresie transformacji ustrojowej) wystąpiły możliwości pełnej działalności polskich katolickich organizacji młodzieżowych i sportowych (Katolickiego Stowarzyszenia

⁹ Ibidem., Rezolucja w sprawach wf i pw, uchwalona przez Radę Naczelną Zjednoczenia Młodzieży Polskiej, z 2 grudnia 1931 r.

¹⁰ Ibidem. (cyt. dokument pochodzi z referatu wf i pw ZMP i datowany jest na 18 stycznia 1932 r).

¹¹ Ibidem, Memoriał ZMP z 18 stycznia 1932 r. w sprawach wf i pw.

¹² Ibidem.

Młodzieży, Katolickiego Stowarzyszenia Sportowego Rzeczypospolitej Polskiej, Salezjańskiej Organizacji Sportowej Rzeczypospolitej Polskiej).

Pijarzy i salezianie – nawiązując do wieloletnich tradycji w kultywowaniu działalności sportowej wśród młodzieży – organizowali w Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX wieku ogólnokrajowe zawody sportowe. Były nimi urządzone corocznie Igrzyska Młodzieży Salezjańskiej (od 1993 r.) oraz Międzynarodowe Parafiady Dzieci i Młodzieży (od 1990 r.). Igrzyska Młodzieży Salezjańskiej – wspiera do dziś czynnie i finansowo – istniejąca od 1992 r. – Salezjańska Organizacja Sportowa RP, członek PKOl. Na fundusze SALOS składają się składki członkowskie, dotacje kościelne, darowizny i zapisy, dochody z majątku, dochody z działalności gospodarczej i inne wpływy¹³. Umożliwiają one temu stowarzyszeniu organizowanie ogólnokrajowych i lokalnych zawodów sportowych wśród młodzieży znajdującej się w zasięgu wpływów Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce – zwłaszcza mającego w naszym kraju ponad stuletnie tradycje w pracy wychowawczej z młodym pokoleniem – zakonu salezjanów.

Finansowo – przy organizacji zawodów sportowych, przede wszystkim tych, które łączą się z popularyzacją idei olimpijskiej wśród młodzieży, wspiera SALOS – PKOl. Można więc śmiało stwierdzić, że jest on jednym ze sponsorów działalności sportowej salezjanów wśród młodzieży polskiej. Oprócz PKOl, SALOS współpracuje z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Urzędem Kultury Fizycznej i Turystyki – obecnie Urzędem Kultury Fizycznej i Sportu, Urzędem Miasta Stołecznego Warszawy i Urzędem Dzielnicowym Warszawa Praga-Południe¹⁴.

Zawody sportowe X Międzynarodowej Parafiady Dzieci i Młodzieży Ojców Pijarów (Warszawa, 28.06–05.07.1998), zorganizowane na obiektach sportowych AWF Józefa Piłsudskiego w Warszawie, wsparło ponad 120 osób i instytucji kościelnych, państwowych i samorządowych (firm i banków) z całej Polski. Sponsoring tej imprezy był więc znaczny. Władze zakonu pijarów nie podają sum, jakie wyasygnowano na pokrycie kosztów tej imprezy¹⁵.

Podobny sponsoring miały zawody sportowe XI Międzynarodowej Parafiady Dzieci i Młodzieży Ojców Pijarów, zorganizowane w Warszawie¹⁶ na obiektach stołecznej AWF (27.06–4.07.1999). Liczba sponsorujących tę im-

¹³ Statut Salezjańskiej Organizacji Sportowej RP, Warszawa 1992 (rozdział VII – majątek i fundusze SALOS, paragraf 26). Zob. też M. Lach, *Geneza Salezjańskiej Organizacji Sportowej (SALOS) RP*, [W:] Z. Dziubiński (red.): *Salezianie a Sport*. W setną rocznicę dzieła salezjańskiego w Polsce. Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polski, Warszawa 1998, s. 199-201.

¹⁴ M. Lach, *ibidem*, s. 200-201.

¹⁵ Jubileuszowa X Międzynarodowa Parafiada Dzieci i Młodzieży (Warszawa, 28.06.-05.07.1998). Sprawozdanie, Warszawa 1998, bez paginacji (dalej: bp), w zbiorach Ojców Pijarów, ul. Gwintowa 3, 00-704 – Warszawa.

¹⁶ XI Międzynarodowa Parafiada Dzieci i Młodzieży (Warszawa 27.06. – 4.07.1999). Sprawozdanie, Warszawa 1999, bp...

prezę osób i instytucji (reprezentujących stronę kościelną, państwową, samorządową oraz firmy z całej Polski) była mniejsza (około 70)¹⁷. W obydwu ogólnokrajowych i międzynarodowych parfiadach pijarskich startowali również sportowcy reprezentujący drużyny Polonii, zagranicznej. Wśród sponsorów zawodów największej udział miał Polski Komitet Olimpijski, Urząd Kultury Fizycznej i Turystyki oraz Urząd Miasta Stołecznego Warszawy. Pośród sponsorów wspomnianych zawodów sportowych znalazły się również banki, firmy, fundacje, stowarzyszenia społeczne i prasa. Świadczyło to o znacznej popularności tego typu imprez nie tylko wśród młodzieży, ale także pośród zorganizowanego społeczeństwa (państwa i Kościoła rzymskokatolickiego III Rzeczypospolitej).

Z danych zaczerpniętych od badającej zagadnienia rozwoju Parafialnych Klubów Sportowych w Krakowie – Małgorzaty Natanek z AWF im. Bronisława Czecha w Krakowie wynika, że kluby te (należące do Małopolskiego Związku Parafialnych Klubów Sportowych) – uzyskały z Urzędu marszałkowskiego w tym mieście dotację na działalność w dziedzinie kultury fizycznej w wysokości 36 tys. zł. w 1999 r. i w tej samej wysokości w 2000 r. Kuria Archidiecezjalna w Krakowie na ten cel wyasygnowała w 1999 r. 14 tys. zł., a w 2000 r. 20 tys. zł. Z tych samych źródeł wynika, że znana impreza sportowo-kulturalna, organizowana od lat dziewięćdziesiątych dla dzieci i młodzieży przez oo. pijarów – „Parafiada” w Warszawie – była finansowana centralnie w roku 2000 z Urzędu Kultury Fizycznej i Sportu¹⁸. Były to środki rządu kilkunastu tysięcy złotych.

S t a t y s t y k a

XI Międzynarodowej Parafiady Dzieci i Młodzieży

I. Reprezentacje

1.	Kraje reprezentowane na Parafiadzie: Polska, Białoruś, Litwa, Łotwa, Mołdawia, Rosja, Ukraina, Niemcy, Hiszpania, Słowacja	9
2.	Liczba diecezji reprezentowanych na Parafiadzie – polskie	29
	– zagraniczne	17
3.	Liczba reprezentacji parafialnych uczestniczących w Parafiadzie	26
4.	Liczba PKS uczestniczących w Parafiadzie	32
5.	Liczba UKS uczestniczących w Parafiadzie	15
6.	Liczba reprezentacji zagranicznych	34
7.	Łączna liczba reprezentacji uczestniczących w Parafiadzie	107

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Informacje i materiały uzyskane 12 grudnia 2000 r. od Małgorzaty Natanek, pracownika naukowo-dydaktycznego AWF im. Bronisława Czecha w Krakowie.

II. Uczestnicy

A) Program Podstawowy

8.	Liczba osób wraz z opiekunami, biorących udział w „Programie Podstawowym, Parafiady (poz. 9 + poz. 10) W tym dziewcząt (38% wszystkich uczestników).	1810
9.	Liczba uczestników z Polski W tym niepełnosprawnych	1314 14
10.	Liczba uczestników z zagranicy	496

B) Program Otwarty

11.	Liczba uczestniczących w „Programie Otwartym” Parafiady (imprezy punktowane)	366
12.	Ogólna liczba uczestników imprez punktowanych (poz. 8+ poz. 11).	2176
13.	Liczba uczestniczących w „Programie Otwartym” Parafiady (imprezy niepunktowane).	750

Źródło: XI Międzynarodowa Parafiada Dzieci i Młodzieży (Warszawa 27.06–4.07.1999). Sprawozdanie Warszawa 1999, bp, [W:] zbiorach Ojców Pijarów, ul. Gwintowa 3, 00–704 Warszawa.

Key words: catholic organizations, sport, financing of sport

THE FINANCING OF SPORT IN YOUTH CATHOLIC ORGANIZATIONS IN THE SECOND AND THIRD REPUBLIC OF POLAND

The activity of catholic youth organizations in the Second and Third Republic of Poland was both of programmatic and practical character.

The most popular sports practiced by the members of the Young Catholic Associations were light-athletics, table tennis, volleyball, football and excursions.

The finances of sport in youth catholic organizations in Third Republic of Poland were realized by Roman Catholic Church and partial Polish Government and PKOl, also private sponsoring of catholic sports organizations.

Halina Zdebska

AWF Kraków

JEDNOSTKA I ZESPÓŁ. WYBRANE ASPEKTY TEORII ZESPOŁOWYCH GIER SPORTOWYCH¹

Zespołowe gry sportowe stanowią niezwykle interesujące pole dla obserwacji funkcjonowania zintegrowanych zespołów ludzkich. Wiedza dotycząca morfologii zespołu, a także relacji między jednostką a innymi członkami drużyny stanowi ważny (choć najczęściej niedostatecznie doceniany) element warsztatu pracy trenera. Sport, jako enklawa życia społecznego, podlega podobnym regułom, które obserwujemy w otaczającej nas rzeczywistości. Dlatego do wyjaśniania tych zjawisk, ich opisu, przydatna jest wiedza z zakresu nauk społecznych, a w tym konkretnym przypadku – dotycząca zachowań zbiorowych.

Prekursorem dziedziny badań – mieszczącej się na granicy psychologii społecznej i socjologii, określanej jako psychologia zbiorowości lub badanie zachowań zbiorowych, był Le Bon, który w 1895 r. opublikował „Psychologię tłumu”.

Co do zasadności operowania pojęciem „psychiki grupy” czy też „psychiki zbiorowości” istnieją sprzeczne poglądy i kwestia ta nie została rozstrzygnięta do dnia dzisiejszego². Przeciwnicy podkreślają, że członkowie danej zbiorowości mogą myśleć podobnie, przeżywać podobne emocje, ale jest to zbyt mało, by wysnuć wnioski o istnieniu zbiorowej psychiki. Autor omawia te cechy tłumu, które odróżniają tłum od zbioru jednostek będących jego uczestnikami. „Tłum” u Le Bona posiada odmienną treść od tradycyjnego rozumienia tego pojęcia³. „Przy zbiegu pewnych okoliczności, i tylko w tych

¹ Tekst stanowi fragment szerszego opracowania z zakresu humanistycznych podstaw teorii zespołowych gier sportowych. Pojęcie „gry sportowe” odnosi się do najpopularniejszych w naszej kulturze zespołowych gier sportowych: siatkówki, koszykówki, piłki nożnej, piłki ręcznej.

² S. Mika., Przedmowa do trzeciego wydania polskiego. [W:] Le Bon G., *Psychologia tłumu*. PWN, Warszawa 1996.

³ Zwykle „tłum” oznacza zbiorowisko jakichkolwiek jednostek, niezależnie od ich narodowości, płci i wyznania, a także od przypadku, który je zgromadził. Por. Le Bon G., *Psychologia tłumu*, op.cit., s. 48.

okolicznościach, zbiorowość ludzi nabiera zupełnie nowych właściwości, różnych od tych, jakie posiadają poszczególne jednostki, składające się w danym wypadku na tłum. W tłumie zanika świadomość własnej odrębności, uczucia i myśli wszystkich jednostek mają jeden tylko kierunek. Powstaje jakby zbiorowa dusza; chociaż jej istnienie jest bez wątpienia bardzo krótkie, to jednak posiada ona cechy nadzwyczaj wyraźne⁴. Z punktu widzenia jednostki, przynależność do tłumy nie jest zjawiskiem korzystnym, gdyż „(...) w duszy zbiorowej zacierają się umysłowe właściwości jednostek oraz ich indywidualności. Różnorodność stapia się w jednorodność, a decydującą rolę odgrywają cechy nieświadome. (...) Tłum to nagromadzenie miernoty, nigdy zaś inteligencji”⁵.

Podstawową cechą zbiorowości ludzkiej określanej jako „tłum psychologiczny” (lub inaczej – tłum zorganizowany) jest prawo jedności umysłowej, według którego tłum przeżywa jedno uczucie i opanowany jest jakąś jedną, główną ideą.

Tłum charakteryzuje się dużą zmiennością, tzn. myśli i uczucia mogą ulegać częstym zmianom, np. tłum bohaterski, rewolucyjny pod wpływem pewnych bodźców może się przekształcić w tłum konserwatywny. Cechuje go również brak trwałości. Nie potrafi wytrwale dążyć do celu, jeśli pojawią się trudne do pokonania przeszkody. Wyrażane uczucia są często przesadne, skrajne, a towarzyszą im wielokrotnie zapędy niszczycielskie. Tłum nie toleruje poglądów innych niż własne.

Poza charakterystyką tłumy jako całości, Le Bon próbował również charakteryzować zachowanie i procesy psychiczne jednostek znajdujących się w tłumie. Przynależność do zbiorowości daje poczucie siły. „(...) Każda jednostka w tłumie, już choćby pod wpływem samej jego liczebności, nabywa pewnego poczucia niezwyciężonej potęgi, dzięki czemu pozwala sobie na upust tych namiętności, które będąc sama z pewnością by stłumiła. Nie będzie ona panować nad sobą, bo znika z jej duszy poczucie odpowiedzialności, które zawsze hamuje jednostkę; tłum będąc zawsze bezimienny, jest tym samym i nieodpowiedzialny”⁶. To złudne poczucie siły prowadzi w konsekwencji do dezyndywiduacji, mogącej stwarzać pozory bezkarności. Liczba jednostek, które będąc uczestnikami tłumy, potrafią przeciwstawić się panującemu nastrojowi i nie poddać się sugestii reszty jest znikoma. Obowiązuje zasada: jeśli jesteś jednym z nas, musisz ulec nastrojowi tłumy. „Zaraźliwość uczuć i czynów w tłumie do tego stopnia potrafi opanować jednostkę, że poświęci ona osobiste cele dla celów wspólnych. Cecha ta jest przeciwna naturze człowieka, ale każdy jest na nią podatny, kiedy staje się częścią tłumy” – pisze Le Bon⁷.

⁴ Op. cit., s. 48.

⁵ Op. cit., s. 53.

⁶ Op. cit., s. 53.

⁷ Op. cit., s. 54.

Przestrzeganie norm moralnych przez tłum jest utrudnione, ze względu na jego zmienność i gwałtowność. Bywały jednak dowody na to, że równoległe z przejawem instynktów burzycielskich i okrucieństwa, tłum zdobywał się czasem na bardzo wzniosłe czyny moralne. Znane są przypadki tłumów bohatercko ginących w obronie idei, wierzeń itd. Istnieją też dowody świadczące o umoralnieniu jednostki przez tłum (w czasie Rewolucji Francuskiej członkowie band mordujących oddawali komitetom rewolucyjnym pieniądze i klejnoty znajdujące przy ofiarach). „U jednostki interes osobisty jest najczęstszym bodźcem postępowania, w tłumie zaś odgrywa on bardzo nieznaczną rolę – zauważa Le Bon. Tłum może więc ulegać niskim instynktom, albo wykazywać się wysokimi walorami moralnymi. Choć moralność tłumy jest nieświadoma (tłum jako taki nie jest zdolny do rozumowania), posiada on jednak nadzwyczajną wyobraźnię. Umiejętność oddziaływania na wyobraźnię (np. przez przedstawienie niezwykle sugestywnego obrazu zwycięstwa, zbrodni, nadziei itd.) daje panowanie na tłumem, władzę. Każdy tłum ma swojego przywódcę. Jego autorytet jest absolutny, umie budzić wiarę, służy za przewodnika. Dusza tłumy nie kieruje potrzebą wolności, lecz potrzebą uległości. Potrzeba posłuszeństwa, przynależności, każe poddać się jakby instynktownie każdemu, kto chce stanąć na jego czele. Przywódca musi posiadać prestiż (osobisty lub nabyty).

Podsumowując – tłum nie wnosi nic dobrego z punktu widzenia rozwoju jednostki, a wręcz odwrotnie – jednostka stając się członkiem zbiorowości zstępuje po drabinie cywilizacyjnej.

Zachowując pewną rezerwę do tej tezy (późniejsza wiedza z zakresu nauk społecznych bez problemu zweryfikowała to podejście) nie sposób pominąć faktu, iż wybrane wątki koncepcji Le Bona odnoszą się do zachowań zbiorowych w ogóle. Do dzisiaj odwołują się do niego badacze zajmujący się tą problematyką⁸.

Dla potrzeb prowadzonej analizy należy podkreślić, iż powyższe rozważania odnoszą się do tworów krótkotrwałych, powstałych jako zbiorowisko różnorodnych jednostek złączonych chwilowym interesem. Zespół sportowy jest zbiorowością trwałą, stabilną, składającą się z różnorodnych (choć odpowiednio dobranych, wyselekcjonowanych) jednostek, których cechą wspólną jest posiadanie kwalifikacji umożliwiających wykonanie zadania (cechy morfologiczne, psychiczne, umiejętności taktyczno-techniczne). Główną ideą łączącą jego członków jest współdziałanie w rywalizacji z innym, podobnym zespołem. Zawodnicy rywalizują w walce sportowej, walczą o zwycięstwo,

⁸ M.in.: R.W. Brown, *Mass phenomena*. [W]: G. Lindzey (red.): *Social psychology*. T II. Cambridge (mass.), 1954, Addison – Wesley. Także S. Miligram, H. Toch, *Crowds and social movements*. [W]: G. Lindzey, E. Aronson, (red.): *The handbook of social psychology*. Reading Mass. Menlo Park, London, 1969 vol. IV. Także R. H. Turner, L. M. Killian, *Collective behavior*. Englewood Cliffs, Prentice – Hall, New York 1957.

dające w efekcie prestiż, sławę i często – pieniądze. W odróżnieniu od tłumu, drużyna działa zupełnie świadomie, a przynależność do zbiorowości bynajmniej nie powoduje dezyndywidualizacji graczy. Zaangażowanie w akcję wymaga pracy myślowej. W nawykach ruchowych otwartych (a z takimi mamy do czynienia w grach sportowych) ważną rolę odgrywają procesy poznawcze i decyzyjne (postrzeganie, rozpoznawanie bodźca, wybór działania). Na ten sam zespół bodźców można reagować różnie, korzystając z układu doświadczeń i myślenia operacyjnego. W tej samej sytuacji zawodnik może zastosować jeden z kilku wariantów. Gra toczy się według pewnej konwencji i już sama chęć uczestnictwa stanowi zgodę na przestrzeganie obowiązujących reguł gry (prawnych - np. przepisy, moralnych - np. fair play). Można więc postawić tezę, że przynależność do tego rodzaju zbiorowości wpływa pozytywnie na morale jednostki, a nie odwrotnie (jak w przypadku tłumu). Na uwagę zasługuje też „zaraźliwość uczuć”, którą wielokrotnie obserwujemy w reakcjach zawodników (radość z udanej akcji, ze zwycięstwa, smutek po porażce itd.). Jest ona dowodem na to, że zespół myśli i czuje w kategoriach „my”. Radość, entuzjazm całego zespołu (nie wyłączając ławki rezerwowych) składa się na tzw. good spirit, dobry duch zespołu.

Niezależnie od dokonanych spostrzeżeń wydaje się, iż w poszukiwaniu wyjaśnienia funkcjonowania zespołu sportowego należałoby zwrócić się w stronę bardziej stabilnych, lepiej zorganizowanych zbiorowości, niż „tłum” u Le Bona.

Więzi libidinalne i identyfikacje

Pytania o istotę „zbiorowości psychologicznej”, o sposób w jaki zdobyła ona zdolność wywierania tak znaczącego wpływu na życie jednostki i o to, na czym polega psychiczna przemiana, którą narzuca jednostce – stawiał również w swoich badaniach twórca psychoanalizy Sigmund Freud. Traktuje człowieka jako członka jakiegoś plemienia, narodu, kasty, stanu, instytucji lub też jakiegoś innego zbiorowiska ludzkiego, które w określonym czasie i w określonym celu organizuje się i staje się społecznością. „To wyrwanie jednostki z naturalnego kontekstu pozwalałoby zjawiska występujące w tych szczególnych warunkach uznać za przejawy odrębnego, nie dającego się do niczego sprowadzić popędu społecznego – herd instinct, group mind – który w innych sytuacjach nie ujawnia się⁹.

Zrównanie poziomu wszystkich „ludzi kolektywnych” (Massenindividuen) jest rezultatem zniesienia właściwych każdej jednostce zahamowań popędowych oraz rezygnacji ze specyficznych skłonności. W wyjaśnianiu psy-

⁹S. Freud. *Poza zasadą przyjemności*. PWN, Warszawa 2000, s. 192.

chologii zbiorowości zastosował pojęcie libido (wzięte z teorii afektów). Terminem tym określa „(...) jakąś wielkość kwantytatywną – jakkolwiek na razie nie dająca się mierzyć – energię takich popędów, które wiążą się z tym, co łącznie możemy nazwać miłością”¹⁰. Freud wyszedł z założenia, że powiązania uczuciowe (pojęcie bardziej neutralne) również stanowią istotę psychiki tłumu. O spoistości tłumu wyraźnie decyduje jakaś siła, a przecież wg Freuda Eros utrzymuje spójnię wszech rzeczy. Drugą przesłanką, na której się oparł, było przekonanie, że jeśli jednostka w tłumie rezygnuje z własnej odrębności, to odczuwa potrzebę, by być raczej z innymi w zgodzie, niż w konflikcie, więc „ku ich zadowoleniu” („ihnen zu liebe”)¹¹.

Analizując dwie zbiorowości utworzone sztucznie: kościół katolicki i armię wysuwa tezę o libidinalnej strukturze zbiorowości. Wskazówką było dla niego było m.in. badanie zjawiska paniki w masach wojskowych. „Jeśli jednostka zaczyna troszczyć się tylko o siebie, to jest to dowodem tego, że spostrzegła, iż więzi afektywne, które dotąd w jej odczuciu zmniejszały niebezpieczeństwo, uległy zerwaniu – pisze. - Otóż skoro niebezpieczeństwu przeciwstawia się samotnie, może je rzeczywiście przecenić. (...) Strach zakłada rozluźnienie libidinalnej struktury tłumu i stanowi usprawiedliwioną reakcję na nie, nie zaś odwrotnie, że libidinalne więzi istniejące w obrębie zbiorowości uległy zerwaniu wskutek strachu przed niebezpieczeństwem”¹².

Tym, co charakteryzuje zbiorowość mają być więc więzi libidinalne. Jaką więc postawę afektywną przyjmują wobec siebie ludzie? Jak dowodzi przypowieść Schopenhauera o marznących jeżozwierzach, nikt nie lubi by inni nadmiernie się do niego zbliżali¹³.

Jak dowodzi psychoanaliza, każdy związek uczuciowy trwający dłuższy czas (małżeństwo, przyjaźń itd.), zawiera również osad uczuć negatywnych, których nie zauważamy tylko dzięki tłumieniu. Jednak w procesie kształtowania zbiorowości i w zbiorowości ta nietolerancja zanika, dopóki jednostki zachowują się jakby były identyczne, równe sobie. „Zaporą dla miłości własnej może być tylko miłość do tego, co obce, miłość skierowana do obiektów”¹⁴. Czy jednak wspólnota interesów jest wystarczającym powodem do ograniczenia narcyzmu i tolerowania drugiego człowieka? To tolerowanie trwa

¹⁰ Op. cit., s. 210.

¹¹ Op. cit., s. 211.

¹² Op. cit., s. 215.

¹³ „Pewnego mroźnego dnia zimowego kilka jeży zbiło się w gromadkę, aby się wzajemnie ogrzać. Ale wkrótce zaczęły kluć się nawzajem, wskutek czego rozbiegły się z powrotem. Kiedy jednak potrzeba ogrzania się kazała im ponownie skupić się, wtedy znów spotkała je ta sama przykreść – tak, że miotaly się między jednym złem a drugim, aż wreszcie znalazły właściwą odległość najbardziej im odpowiadającą”. Podaję za Z. Freudem, *Poza zasadą przyjemności*, op.cit., s. 219.

¹⁴ Op. cit., s. 220.

zwykle tak długo, jak długo możliwe jest czerpanie korzyści ze współpracy z innymi. Jednakże w trakcie współpracy dochodzi do wytworzenia więzi libidinalnych, które przedłużają trwałość tego związku, niezależnie od korzyści. W społecznych stosunkach między ludźmi zachodzi dokładnie taka sama ewolucja libido jak u jednostki. „Libido skłania do zaspokojenia zasadniczych potrzeb życiowych i za swe pierwsze obiekty obiera osoby partycypujące w tym zaspokojeniu” – pisze Freud.

Dzięki psychoanalizie wiadomo, iż istnieją inne mechanizmy więzi uczuciowej, tzw. identyfikacje. Identyfikacja stanowi najpierwotniejszą formę więzi uczuciowej. Może pojawić się wówczas, gdy tylko zauważymy występowanie jakiejś wspólnej cechy z osobą, która nie jest przedmiotem popędów seksualnych. Od ważności tej cechy w relacjach międzyludzkich zależy skuteczność identyfikacji i powstanie nowej więzi : empatii (wczuwania się). Libidinalna struktura zbiorowości Freuda dotyczy pewnego szczególnego rodzaju zbiorowości, tzn. takiej, która ma przywódcę i która skutkiem nadmiaru „organizacji” nie mogła nabrać wtórnie własności jednostki¹⁵.

Z teorii libido wywodzi się również skłonność wszystkich istot żyjących do łączenia się w coraz to większe jednostki. Te zjawiska psychiczne Trotter określa jako „instykt stadny”, który charakteryzuje jako pierwotny i niepodzielny. Jednostka samotna czuje się niekompletna¹⁶.

Kwintesencją poglądów Freuda jest przekonanie, iż każda jednostka, jako składowa wielu zbiorowości, jest wielostronnie związana przez identyfikację i posiada ideał ego zbudowany według różnych wzorców. Partycypując w wielu psychikach kolektywnych (np. rasy, stanu, państwa) może wznieść się ponad – osiągając odrobinę samodzielności i oryginalności.

Zespół jako zbiorowość zorganizowana

Mc Dougall w książce „The Group Mind”¹⁷ charakteryzuje zbiorowości wysoko zorganizowane. Podaje pięć warunków (principal conditions), których spełnienie pozwala podnieść życie psychiczne masy na wyższy poziom. Biorąc pod uwagę wzajemne zależności graczy (w odróżnieniu od np. drużyny pływaków, czy sztafety lekkoatletycznej), można z pewnością pod względem organizacji zakwalifikować drużynę do tej samej kategorii. Warunki te mają zapobiec negatywnym skutkom tworzenia się grupy (sygnalizowanym m.in. przez Le Bona):

¹⁵ Analiza psychonerwic u żołnierzy armii niemieckiej w czasie I wojny światowej dowiodła, iż ich przyczyną było złe traktowanie żołnierzy przez przełożonych, co miało wpływ na osłabienie armii.

¹⁶ Por.: W. Trotter. *Instincts of the Herd in Peace and War*. London 1916.

¹⁷ W. Mc Dougall. *The Group Mind*. Cambridge 1920, s. 23.

1. Osiągnięcie pewnego stopnia ciągłości w składzie grupy (ci sami ludzie przez dłuższy czas są członkami grupy).
2. Kształtowanie w jednostce należącej do grupy określonego wyobrażenia o funkcji, osiągnięciach i żądaniach grupy w taki sposób, by wzbudzić emocjonalny stosunek do grupy jako całości .
3. Wejście grupy w relacje z innym, podobnym do niej, ale mimo to różniącym się tworem (w toku rywalizacji).
4. Posiadanie przez grupę pewnych tradycji i zwyczajów, szczególnie takich, które odnoszą się do wzajemnych stosunków jej członków.
5. Rozczłonkowanie grupy, które wyraża się w specjalizacji i zróżnicowaniu zadań przypadających jednostce.

Obniżeniu kolektywnej inteligencji przeciwdziała fakt, iż rozwiązywanie zadań intelektualnych odbiera się grupie, a zastrzega jednostkom. Tę organizację grupy Freud opisuje nieco inaczej. „Zadanie polega na tym, żeby w grupie wyrobić te cechy, które charakteryzowały jednostkę, a które uległy zniszczeniu w czasie powstawania grupy. Albowiem jednostka miała – poza prymitywną grupą – swą ciągłość, samoświadomość, tradycje i przyzwyczajenia, szczególne osiągnięcia w pracy, a także pozycję i odrębność od innych, z którymi rywalizowała¹⁸.

Jeśli więzi libidinalne charakteryzują zbiorowość, to czy wystarczającym powodem do ich powstania w zespole sportowym jest czerpanie korzyści ze współpracy z innymi? Czy zawsze istnieją i łączą w równym stopniu jednostki tworzące ten zespół? Przecież pozytywny stosunek do grupy jako całości nie oznacza pozytywnych uczuć do każdego z jej członków. A jeśli zespół jest skonfliktowany, a mimo to wygrywa, a z kolei drużyna w której panuje dobry klimat nie odnosi zamierzonych efektów? Taki stan rzeczy wynika prawdopodobnie z faktu, iż występowanie tych więzi nie jest czynnikiem decydującym o wyniku, lecz jedynie jednym z komponentów. Na pewno jednak więzi te ułatwiają trenerowi pracę i kierowanie zespołem. Jak podkreśla Maddux, większość trenerów wybrałaby zawodników współdziałających harmonijnie, zgodnie z założeniami, że zespół mający dobre wzajemne relacje posiada większe szanse na zwycięstwo niż drużyna pełna skonfliktowanych ze sobą gwiazd. Jak mawia porzekadło „mistrzowska drużyna zwycięży drużynę mistrzów” Generalnie należy więc dążyć do stworzenia pozytywnego klimatu. Dobór ludzi, którzy dobrze potrafią współpracować z innymi, jest podstawą tworzenia efektywnej drużyny¹⁹.

Zaspokojenie indywidualnych celów (potrzeb) członków drużyny, a jednocześnie osiągnięcie maksymalnego wyniku jest niezwykle trudne. Ci najlepsi w zespole (najbardziej skuteczni) z reguły nastawieni są na wysokie

¹⁸ Z. Freud. *Poza zasadą przyjemności*, op.cit., s. 207.

¹⁹ R. B. Maddux. *Team building: AN exercitise in leadership*. Crisp Publications Menlo Park London 1986.

osiągnięcia i rezygnacja z własnej indywidualności na rzecz zespołu może być trudna, a czasem wręcz niemożliwa (szczególnie na poziomie drużyn profesjonalnych, gdzie w grę wchodzi wysokie profity). Jednak kompromis jest możliwy, o czym świadczy przykład Michaela Jordana i zespołu „Chicago Bulls”. „(...) Drużyna wygrała rozgrywki NBA zaledwie w rok po okresie wrzawy, kiedy to starano się pogodzić z dominującą obecnością supergwiazdy Michael Jordana, a on sam borykał się z tym, w jaki sposób grać z mniej utalentowanymi kolegami klubowymi. Wyzwanie stojące przed trenerem Philem Jacksonem polegało na maksymalnym wykorzystaniu talentów Jordana, ale trzeba to było zrobić w sposób, który dopuściłby resztę zespołu do skutecznego współtworzenia wyniku ,meczu. (...) Gdyby dać Jordanowi wolną rękę, najprawdopodobniej zdobyłby on 50 lub więcej punktów w czasie gry, ale wtedy inni gracze byłiby pozbawieni szans oddania rzutów i system obrony stałby się przewidywalny, przez co drużyna grałaby poniżej swoich maksymalnej skuteczności. Przez kilka ,miesiący scenariusz taki charakteryzował Chicago Bulls. Jordan grał jak supergwiazda, lecz Byki nie zdobywały mistrzostwa. Stały się drużyną mistrzowską wówczas, gdy Jordan zdołał przystosować się do roli, która dopuszczała więcej miejsca na współpracę z kolegami z drużyny²⁰.

Duży zakres wiedzy na temat budowania zespołu pochodzi ze świata biznesu. Peters i Waterman wykazali, że podstawowe znaczenie dla sukcesów, jakie osiągnęły najlepsze firmy w biznesie miał system wartości. „Każda doskonała firma, którą badaliśmy, świadoma jest tego, co sobą reprezentuje i traktuje poważnie preferowane przez siebie wartości. Rzeczywiście, ciekawi jesteśmy, czy można być wybitną firmą bez przekonań kształtowanych pod wpływem pozytywnej wartości²¹”.

Dość powszechnie panującym wśród trenerów poglądem jest przekonanie, iż drużynę należy przedkładać nad jednostkę, co powoduje, że potrzebom jednostki tak naprawdę poświęca się niewiele uwagi. Komunikacja odbywa się zwykle na poziomie grupy. Często zapomina się, że każdy członek tej grupy chce mieć swój istotny i zauważalny wkład w realizację zadania. Jeśli więc oczekuje się od zawodników, by rezygnowali z własnych ambicji na rzecz dobra ogólnego, to należy o tym z nimi rozmawiać. Bez uzyskania konsensusu na linii trener – zawodnik, trudno jest oczekiwać wysokiego poziomu realizacji zadania w czasie gry. Uznanie indywidualnych zasług powinno mieć miejsce zarówno podczas dyskusji omawiających konkretne sytuacje, jak też w codziennych interakcjach.

Powyższe uwagi wiążą się też bezpośrednio z rolą trenera i stylem pracy z zespołem. Jak podkreślają Morris i Summers, od momentu skompletowania drużyny, trener powinien postawić na maksymalizację osiągnięć. Budowanie

²⁰ Podaję za: T. Morris, J. Summers (red.): *Psychologia sportu*. COS, Warszawa 1998, s. 190.

²¹ Op. cit., s. 194.

zespołu jest procesem złożonym i nigdy nie daje gwarancji, że potrzeby jednostki i grupy zawsze będą ze sobą zgodne. Tworzenie zespołu jest więc sposobem myślenia zakładającym zrozumienie respektowania kompromisów indywidualnych i znajdowanie takich sposobów działania, by jednostka mogła rozwijać się i funkcjonować w ramach struktury skutecznej drużyny²².

Funkcjonowanie w ramach drużyny oznacza przede wszystkim odpowiedzialność i podejmowanie decyzji. Jakże często obserwujemy zachowania trenerów, świadczące o braku zaufania do zawodników, a jednocześnie pozbawiające ich tej odrębności. „Zdenerwowany, miotający się trener, nie panujący nad sytuacją, wrzeszczący na zawodników, z całą pewnością nie przyczynia się do obniżenia nadmiernego pobudzenia ani nie potrafi właściwie ocenić sytuacji, nie mówiąc już o daniu rozsądnej rady – pisze Czajkowski. Ciągłe rady dla walczącego zawodnika ze strony trenera (i kolegów) są wyjątkowo szkodliwe. Nie tylko podnoszą zbyt wysoko poziom pobudzenia, zabijają samodzielność i odpowiedzialność (...), opóźniają reakcję na działania przeciwnika. (...) Zwyczaj jest tak samo uporczywy jak wypalanie traw, co nie podnosi żyzności gleby, za to niszczy pożyteczne drobne żyjątka prowadzi nader często do pożarów i nieszczęść. Można powiedzieć ze smutnym humorem, że nadmierne pobudzanie i dawanie ciągłych rad walczącemu zawodnikowi oraz wypalanie traw są jednakowo szkodliwe i głupie²³.

Nowe teorie kierowania i zarządzania (human relations management theory) podkreślają znaczenie bardziej demokratycznego stylu kierowania oraz udziału zainteresowanych w podejmowaniu decyzji. Słynny trener i psycholog amerykański James Counsilman twierdzi: „Trenerzy na ogół chcą, aby zawodnicy utożsamiali się z nimi, ale najlepiej, jeśli trener i zawodnicy utożsamiają się ze wspólnym celem”²⁴.

Teraz pozostaje już tylko przetłumaczenie tego na język sportowej codzienności. Jak to zrobić? Przede wszystkim należy zdjąć z gier sportowych ciężące na nich piętno „zespołowości” na rzecz właściwego stymulowania rozwoju jednostek, czyli dokonać znaczącego zwrotu w stronę indywidualizacji treningu.

²² Op. cit., s. 193.

²³ Z. Czajkowski, *Psychologia sprzymierzeńcem trenera*. COS, Warszawa 1996, s. 73.

²⁴ Op. cit., s. 19.

Key words: team sports, psychology, sociology, theory of sport

THE PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF TEAM SPORTS. THE INDIVIDUAL VERSUS THE TEAM

This text is a part of a longer elaboration concerning the humanistic bases of the theories of team sports. The notion of "sport games" refers to the team sports, which are most popular in our culture: volleyball, basketball, football and handball.

Team sports are a very interesting matter for the observation, how the integrated human teams function. Sport, as a constituent of a social life, is liable to the principles and rules, which are similar to the ones we may observe in ambient reality. Willing to explain and describe those phenomena, we should reach for the knowledge from the subject field of social sciences; in this case – concerning the collective behaviours.

In this analyse I took into consideration the opinions about the functioning of human communities – the opinions formulated by Le Bon, McDougall, S. Freud – and selected conceptions from contemporary American psychology concerning the relations between the individual and the group. In this context I emphasised a reflection about the necessity of proper stimulation, when the development of an individual is concerned, which means the change towards the individualisation of training in team sports.

The character of this text is strictly theoretical but it is also an attempt to accentuate the importance of the knowledge of the team's morphology and the relations between the individual and other members of a team for the sports practice. This knowledge is a substantial (but usually underrated) element of the trainer's work.

Piśmiennictwo

- Czajkowski Z. 1996. *Psychologia sprzymierzeńcem trenera*. COS, Warszawa.
- Freud Z. 2000. *Poza zasadą przyjemności*. PWN, Warszawa.
- Le Bon G. 1996. *Psychologia tłumy*. PWN, Warszawa.
- Lindsey G. (red.) 1954. *Social psychology*. Addison – Wesley Cambridge (mass.), T II.
- Lindsey G., Aronson E. (red.) 1969. *The handbook of social psychology*. Reading Mass, Menlo Park, London, vol. IV.
- Maddux R. B. 1986. *Team building: AN exercise in leadership*. Crisp Publications, Menlo Park, London.

- Mc Dougall W. 1920. *The Group Mind*. Cambridge.
- Morris T., Summers J. (red.) 1998. *Psychologia sportu*. COS, Warszawa.
- Naglak Z. 1996. *Zespołowa gra sportowa*. AWF, Wrocław.
- Naglak Z. 2001. *Teoria zespołowej gry sportowej*. Kształcenie gracza. AWF, Wrocław.
- Panfil R. 2000. *Edukacja uzdolnionego gracza i zarządzanie zespołem sportowym*. AWF, Wrocław.
- Trotter W. 1916. *Instincts of the Herd in Peace and War*. London.
- Turner R. H., Killian L. M. 1957. *Collective behavior*. Englewood Cliffs, Prentice – Hall, New York.

Waldemar Makuła

AWF Kraków

MOTYWY TROSKI O CIAŁO WŚRÓD STUDIUJĄCYCH SPORTOWCÓW

Poglądy dotyczące sportu

Sport nie jest terminem jednoznacznym. W teorii istnieje wiele poglądów na temat jego istoty, które można sprowadzić do dwóch stanowisk. Według pierwszego ze stanowisk, sport obejmuje wszelkie formy aktywności fizycznej, a więc stanowi pewnego rodzaju synonim kultury fizycznej. Ten pogląd jest charakterystyczny dla stanowiska niemieckiego (Haag 2000, Roskam 2000). Drugie ze stanowisk, bliższe autorowi tego tekstu, sytuuje sport wśród form kultury fizycznej, takich jak wychowanie fizyczne (o podstawowym znaczeniu), rekreacja ruchowa i rehabilitacja ruchowa (Grabowski 1997). W tym podejściu cel sportu jest precyzyjnie określony, co pozwala uniknąć dylematu, czy do sportu przynależą, czy też nie wymienione formy kultury fizycznej. Niezależnie jednak od preferowania określonego stanowiska trzeba przyznać, że sport można i należy wykorzystywać jako środek wychowania fizycznego. Ponieważ sport wiąże się zawsze z rywalizacją, jego efekt wychowawczy zależy będzie od tego, czy udział w nim skłania uczestników do prowadzenia szlachetnej rywalizacji sportowej (Haag 2000), czy raczej prowokuje do podejmowania rywalizacji za wszelką cenę, z jej ujemnymi konsekwencjami (Rees 2000). W powszechnym odczuciu społecznym walka sportowa wiązana jest z drugim z wymienionych stanowisk. Pogląd J. Chelfersa (1996, s.109), w myśl którego „Podstawowym celem aktywności sportowej powinna być radość, mająca swoje źródło w doznaniach fizycznych, duchowych i psychicznych (...)” wydaje się, niestety, w niewielkim stopniu przystawać do współczesnej rzeczywistości. Nie zmienia to jednak faktu, że problem określenia właściwej roli sportu, nie tylko w obszarze zawodniczym (Ulatowski 2001), lecz również w obszarze edukacji (Lipiec 1999), a także sfery duchowej sportowców (Cierpiatka i wsp. 2000), pozostaje wciąż aktualny. Aby zorientować się, czy w uprawianiu sportu można znaleźć także inne, poza zwyciężaniem za wszelką cenę, motywy troski o ciało, warto prześledzić powody skłaniające studentów do podejmowania treningów sportowych.

Studujący sportowcy, chociaż zaangażowani w proces treningowy, nie ograniczają swoich życiowych aspiracji tylko do osiągnięcia jak najlepszych wyników sportowych.

Charakterystyka studiujących sportowców

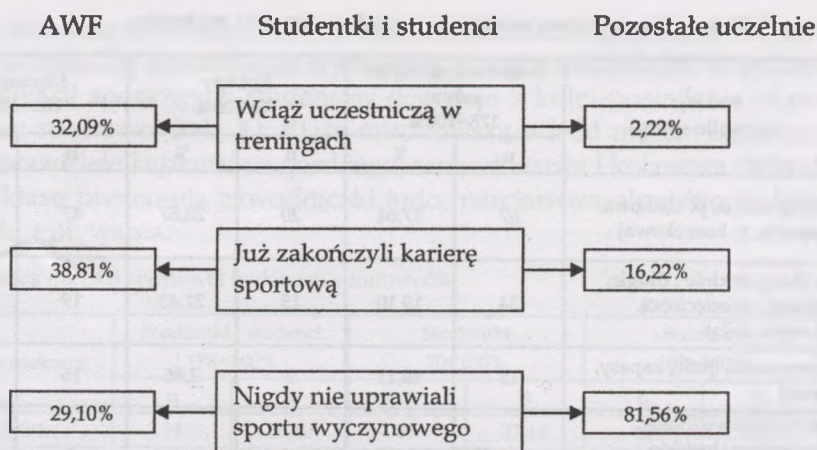
Analizowane w tym artykule rezultaty, osiągnięte przez studiujących sportowców, stanowią jeden z aspektów szerszych badań nad postawami proso-matycznymi krakowskich studentów (Makuła 1998). Przedstawione poniżej wyniki uzyskano na podstawie odpowiedzi uprawiających sport studentów na pytania inwentarza zachowań. Spośród wszystkich przebadanych studentów Krakowa blisko jedna trzecia kobiet i mężczyzn deklaruje czynne uprawianie sportu (tab. 1). Zgodnie z przewidywaniami najwięcej studentek i studentów, uprawiających sport wywodzi się z Akademii Wychowania Fizycznego (ryc. 1). W przypadku pozostałych uczelni można mówić o znikomej liczbie, trenujących sport, studentów (ryc. 2).

Tabela. 1. Klasyfikacja studentek i studentów według kryterium uprawiania sportu

Studenci	Kobiety i mężczyźni razem 584=100%		Kobiety 298=100%		Mężczyźni 286=100%	
	n	%	n	%	n	%
1) obecnie* uprawiają sport	53	9,08	16	5,37	37	12,94
2) uprawiali sport w przeszłości	125	21,40	54	18,12	71	24,82
3) suma odpowiedzi z punktów 1 i 2	178	30,48	70	23,49	108	37,76
4) nie uprawiali i nie uprawiają sportu	406	69,52	228	76,51	178	62,24

* w trakcie prowadzonych badań

W grupie badanych sportowców dominują osoby, uprawiające zespołowe gry sportowe (tab. 2). Popularna jest również lekka atletyka. Na trzecim miejscu studentki sytuują sporty wodne, podczas gdy studenci preferują sporty walki. Wśród kobiet sporty walki cieszą się minimalnym zainteresowaniem – niemniej jedna z trenujących sporty walki studentek posiada klasę mistrzowską w uprawianej przez siebie dyscyplinie. Najmniej popularne wśród mężczyzn sporty zimowe cieszą się z kolei większym zainteresowaniem u kobiet. W wielu analizowanych przypadkach zaznacza się związek między upra-



Ryc. 1. Poziom uczestnictwa w sporcie krakowskich studentów

STUDENTKI	Typ uczelni		STUDENCI
	n=100%	n=100%	
76,60%	47	AWF	87
	14*	AGH	50
25,53%	51	ART	41
9,92%	131	WSP	6*
9,62%	52	CMUJ	49
	3*	PAT	53
			67,82%
			18%
			26,83%
			28,57%
			24,53%

* Z uwagi na niewielką liczbę przebadanych studentek i studentów nie uwzględniono ich udziału procentowego w sporcie wyczynowym.

Ryc. 2. Studenci uprawiający sport według kierunku studiów

wianą dyscypliną sportową a tradycjami środowiskowymi i warunkami, w jakich wzrastali studiujący sportowcy. Taka zależność jest widoczna w grupie trenujących sporty zimowe i wodne. Osoby, trenujące narciarstwo alpejskie, narciarstwo biegowe, saneczkarstwo, hokej, pływanie, czy kajakarstwo górskie rekrutują się z rejonów, w których istnieją warunki, sprzyjające uprawianiu tych dyscyplin (tab. 3). Inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku piłki nożnej. Studenci, uprawiający piłkę nożną pochodzą zarówno z dużych ośrodków miejskich, jak też niewielkich miejscowości. Warto, przy okazji, wskazać na dwa powody popularności piłki nożnej. Pierwszy wiąże się z komercjalizacją tego rodzaju sportu. Drugi powód popularności tej dyscypliny wśród studentów bierze się stąd, że w dużych ośrodkach miejskich jest ona jedną z interesujących możliwości podjęcia przez młodych chłopców treningów sportowych. Z kolei w niewielkich ośrodkach stanowi często jedyną okazję „zakosztowania” udziału w sporcie wyczynowym.

Tabela. 2. Dyscypliny sportowe wśród trenujących studentek i studentów

Rodzaje dyscyplin sportu	Kobiety i mężczyźni razem 178=100%		Kobiety 70=100%		Mężczyźni 108=100%	
	n	%	n	%	n	%
ZGS (p.nożna, p. siatkowa, p. ręczna, p. koszykowa)	67	37,64	20	28,57	47	43,52
LA (biegi średnie i długie, trójskok, dziesięciobój, pchnięcie kulą)	34	19,10	15	21,43	19	17,59
Sporty walki (judo, zapasy, karate)	18	10,11	2	2,86	16	14,82
Sporty zimowe (hokej, narciarstwo alpejskie i biegowe, saneczkarstwo, łyżwiarstwo fig.)	14	7,87	9	12,86	5	4,63
Sporty wodne (pływanie, kajakarstwo górskie, wioślarstwo)	20	11,24	11	15,71	9	8,33
Inne (kolarstwo, tenis, hipika, szachy, taniec, badminton, łucznictwo)	25	14,04	13	18,57	12	11,11

Tabela. 3. Dyscyplina sportu a środowisko badanych sportowców

	Dyscyplina sportu	Środowisko
Sporty zimowe	narciarstwo alpejskie	Zakopane, Kraków
	narciarstwo biegowe	Ustrzyki Dolne, Jelenia Góra, Myślenice, Skomielna
	jazda szybka na lodzie	Sanok
	saneczkarstwo	Karpacz, Słotwina
	hokej na lodzie	Oświęcim
Sporty wodne	pływanie	Kraków, Oświęcim, Tarnów, Stalowa Wola, Kędzierzyn-Koźle
	wioślarstwo	Myślenice
	kajakarstwo górskie	Nowy Sącz

Studentów, uprawiających sport cechuje różny okres stażu zawodniczego. Długość trwania kariery sportowej jest również czynnikiem, nie pozostającym bez wpływu na stosunek zawodników do zagadnień rywalizacji sportowej. Ponad połowa respondentów rozpoczęła działalność sportową w sprzyjającym temu przedsięwzięciu okresie rozwoju motorycznego (tab. 4). W tym przypadku okres trwania kariery sportowej zawiera się w przedziale między osiem a jedenaście lat (średni wiek badanych wyniósł nieco ponad dwadzie-

ścia jeden lat). Pozostali respondenci rozpoczęli treningi sportowe wcześniej, lub później, w stosunku do wymienionej grupy studentów. O poziomie kwalifikacji sportowych studentów decyduje z kolei posiadanie określonej klasy sportowej (tab. 5). Klasę mistrzowską wśród mężczyzn posiadają przedstawiciele kajakarstwa górskiego, saneczkarstwa i kolarstwa. Wśród kobiet tę klasę prezentują zawodniczki judo, narciarstwa alpejskiego, lekkiej atletyki i pływania.

Tabela. 4. Okres inicjacji sportowej badanych sportowców

Przedziały wiekowe	Studentki i studenci 178=100%		Studentki 70=100%		Studenci 108=100%	
	n	%	n	%	n	%
Poniżej 10 r. życia	34	19,10	19	27,14	15	13,89
10-13 lat	93	52,25	38	54,29	55	50,93
14-17 lat	40	22,47	8	11,43	32	29,63
18-21 lat	11	6,18	5	7,14	6	5,55

Tabela. 5. Badani sportowcy według kryterium posiadania klasy sportowej

Klasa sportowa	Studentki i studenci razem 178=100%		Studentki		Studenci	
	n	%	n	Dyscyplina sportu	n	Dyscyplina sportu
Mistrzowska	11	6,18	5	judo, narciarstwo alpejskie, pływanie	6	kolarstwo, kajakarstwo górskie, saneczkarstwo
I klasa sportowa	16	8,99	5	p. koszykowa, tenis ziemny, narciarstwo biegowe, wioślarstwo	11	hokej na lodzie, łyżwiarstwo, LA, p. siatkowa, kolarstwo
II klasa sportowa	24	13,48	7	p. ręczna, LA, pływanie	17	zapasy, tenis ziemny, LA, pływanie, kick-boxing
III klasa sportowa	4	2,25	3	p. siatkowa	1	p. koszykowa
inne	3	1,68	2	karate (4 kyu), szachy (I kat. szachowa)	1	taniec (klasa D)

Motywy agonistyczny a inne motywy troski o ciało wśród studiujących sportowców

W analizie motywu agonistycznego, jako decydującego o podejmowaniu przez sportowców zabiegów skierowanych na własne ciało, przyjęto następujące kryteria podziału badanej grupy: (1) ze względu na uprawianie sportu obecnie lub w przeszłości; (2) ze względu na poziom umiejętności sportowych (wskaźnikiem jest posiadanie klasy sportowej); (3) ze względu na płeć.

Motyw agonistyczny troski o ciało, a więc taki, w którym podejmowanie troski o zdrowe i sprawne ciało jest uwarunkowane dążeniem do osiągnięcia sukcesu sportowego, nie odgrywa istotnej roli u kobiet, także trenujących sport wyczynowy (tab. 6). Zaledwie dwie zawodniczki wybrały ten motyw. Poziom sportowy obu zawodniczek należy określić jako wysoki. Jedna posiada II klasę sportową w lekkiej atletyce, natomiast druga, chociaż nie legitymuje się posiadaniem klasy sportowej, reprezentuje pierwszoligowy zespół AZS AGH w badmintonie. Wśród trenujących mężczyzn, którzy posiadają klasę sportową, agonistyczny motyw troski o ciało uzyskał znacznie wyższe notowania niż w przypadku kobiet (tab. 6). Ponad jedna czwarta badanych spośród zawodników o wysokim poziomie umiejętności sportowych troszczy się o własne ciało, ponieważ zdrowe i sprawne ciało stanowi, ich zdaniem, warunek uzyskania optymalnego wyniku sportowego (tab. 7). Co więc

Tabela. 6. Motyw agonistyczny troski o ciało wśród trenujących studentek i studentów

Studenci	Razem	Kobiety	Mężczyźni
Sportowcy posiadający klasę sportową	11	1	10
Sportowcy nie posiadający klasy sportowej	5	1	4
Łączna liczba wskazań	16	2	14

Tabela. 7. Motyw agonistyczny troski o ciało na tle innych motywów u aktualnie trenujących studentów *

Motyw	Razem N=53	Kobiety N=16	Mężczyźni N=37
Hedonistyczny	29	8	21
Agonistyczny	12	2	10
Estetyczny	11	5	6
Utylitarny	9	2	7
Obyczajowy	1	1	-

* Badani mogli podawać więcej niż jeden motyw

Tabela. 8. Motyw agonistyczny troski o ciało na tle innych motywów u aktualnie trenujących i posiadających klasę sportową studentów *

Motyw	Razem N=23	Kobiety N=6	Mężczyźni N=17
Hedonistyczny	10	4	6
Agonistyczny	8	1	7
Estetyczny	4	1	3
Utylitarny	3	2	1

* Badani mogli podawać więcej niż jeden motyw

cej, znaczenie tego motywu rośnie w populacji aktualnie trenujących studentów, chociaż są wśród nich także sportowcy, którzy wskazują na inne, poza agonistycznym, powody uprawy własnego ciała (tab. 8).

W zbiorowości najlepszych zawodników, którzy już zakończyli karierę sportową, motyw agonistyczny wyraźnie ustępuje miejsca pozostałym motywom. W tym przypadku dominują motywy hedonistyczny oraz estetyczny. Podobna sytuacja ma miejsce wśród prezentujących wysoki poziom sportowy, nietrenujących już zawodniczek. Dla wielu z nich najważniejszym motywem troski o ciało jest właśnie motyw hedonistyczny (tab. 9).

Można zatem stwierdzić, że wbrew wcześniejszym przypuszczeniom, zasadniczy powód troski o ciało przez studiujących sportowców stanowi satysfakcja, towarzysząca ich dążeniom do utrzymania ciała w zdrowiu i sprawności fizycznej. Dążenie do osiągnięcia sukcesu sportowego, jako zasadniczy powód troski o ciało, jest typowe jedynie dla wąskiego grona studentów (głównie mężczyzn), którzy znajdując się w sportowej czołówce, nie zrezygnowali jeszcze z uprawiania sportu.

Tabela. 9. Motyw agonistyczny troski o ciało na tle innych motywów u studentów posiadających klasę sportową, którzy ukończyli karierę sportową

Motyw	Razem N=35	Kobiety N=16	Mężczyźni N=19
Hedonistyczny	23	12	11
Estetyczny	9	2	7
Agonistyczny	4	1	3
Utylitarny	3	1	2
Obyczajowy	2	1	1
Inne	2	1	1

* Badani mogli podawać więcej niż jeden motyw

Podsumowanie

Ukazane wyniki wskazują zatem, że uprawiający sport studenci są otwarci również na inne, poza chęcią zwyciężania, powody troski o ciało. Pamiętając o tym, że rezultaty te dotyczą wąskiej grupy sportowców, można przyjąć, że powszechny pogląd o udziale zawodników w treningach sportowych z powodów agonistycznych nie zawsze odpowiada ich własnym przekonaniom. Jak pokazują badania, motyw agonistyczny troski o ciało wybierają tylko ci spośród studiujących sportowców, którzy w oparciu o rzetelną samoocenę możliwości sportowych, dostrzegają szansę na zwycięstwo w uprawianej przez siebie dyscyplinie sportu. W grupie tej dominują mężczyźni. Pozostali sportowcy (zarówno kobiety, jak i mężczyźni), niezależnie od długości trwania kariery sportowej oraz stopnia sportowych kwalifikacji, wybierają jako de-

cydujące o ich udziale w treningach, powody nie związane z dążeniem do zwycięstwa. Nie oznacza to jednak wcale, że w przeszłości rezygnowali oni z chęci osiągnięcia zwycięstw. Ponieważ rywalizacja stanowi jedną z charakterystycznych cech sportu, w działalności sportowej z młodymi adeptami sportu chodziłoby o to, aby nie przeceniając własnych możliwości dostrzegali szansę uzyskiwania przez siebie sukcesu sportowego – natomiast w sytuacji uświadomienia sobie braku szans na zwycięstwo, kontynuowali karierę sportową. Wtedy inne, niż zwycięstwo, lecz równie ważne wartości uzasadniałyby ich dalszy udział w sporcie. Interesujący z tego punktu widzenia przykład stanowi analiza wartości, związanych z nurkowaniem swobodnym (Orlewicz-Musiał 2001). Wydaje się zatem, że przyjęte założenie umożliwia szersze otwieranie się sportu na działania edukacyjne, akcentujące potrzebę podejmowania przez wychowanka ciągłej troski o zdrowie i sprawność. Wyrażają się one np. poprzez postulat udziału wychowanka w sporcie całego życia. Podejście takie stwarza także większe możliwości współpracy środowisk szkolnych i sportowych nie tyle pod kątem selekcji uzdolnionych uczniów do klubów sportowych, ale przede wszystkim pod kątem przybliżania młodemu człowiekowi sportu jako interesującego i wartościowego sposobu na aktywne spędzanie wolnego czasu, również w życiu dorosłym.

Key words: physical education, sport, students

MOTIVES FOR BODY CARE AMONG STUDENTS PRACTISING COMPETITIVE SPORT

Sport can be used as a vehicle for physical education. Because sport is always connected with competition, it seems necessary to answer the question at what degree contending for the victory can determine fair or unfair behaviors among those who participate in sport. For all that, the problem of the role of sport in the educational, competitive and spiritual areas of athletes seems to be still unsolved. In order to definite the variety of motives for body care among people practising sport, it is worth asking the students about the basic reasons of their engagement in competitive sport trainings. As one can notice, students practising sports are those, who do not limit their life aspirations only to the sport success.

Piśmiennictwo

- Cierpiatka J. i wsp. 2000. *Boży doping – mówią gwiazdy sportu*. Dom Wydawniczy Rafael, Kraków.
- Cheffers J. 1996. *Sport versus Education. The Jury is Still Out*. International Journal of Physical Education, 3rd Quarter.
- Grabowski H. 1997. *Teoria fizycznej edukacji*. WSiP, Warszawa.
- Lipiec J. 1999. *Filozofia olimpiizmu*. Polskie Wydawnictwo Sportowe SPRINT, Warszawa.
- Haag H. 2000. *Sports Pedagogy – Examples from Germany*. Perspectives. The Interdisciplinary Series of PE and Sport Science, vol. 1.
- Makula W. 1998. *Treść i miejsce postaw prosomatycznych w systemie wartości młodzieży akademickiej Krakowa*. Praca doktorska. AWF, Kraków.
- Orlewicz-Musiał M. 2001. *Polskie nurkowanie swobodne. Dzieje, organizacja, wartości*. Praca doktorska. AWF, Kraków.
- Rees R. C. 2000. *School Sport and Competition: Sport Sociology*. Perspectives. The Interdisciplinary Series of PE and Sport Science, vol. 1.
- Roskam F. 2000. *Sports Facilities – Hardware for Sports Education and Sports for All*. Perspectives. The Interdisciplinary Series of PE and Sport Science, vol. 1.
- Ulatowski T. 2001. *Wpływ współczesnej wiedzy o sporcie na praktykę*. Kultura Fizyczna, nr 9 –10.

Henryk Duda

AWF Kraków

KSZTAŁTOWANIE SPRAWNOŚCI UMYSŁOWEJ W NAUCZANIU DZIAŁAŃ RUCHOWYCH GRY SPORTOWEJ

(na przykładzie gry w piłkę nożną)

Obserwowane w ostatnich latach dynamiczne zmiany, zachodzące w grach sportowych w kierunku gry prowadzonej zgodnie z zasadą „wszyscy w sposób zorganizowany atakują i bronią”, powodują systematyczne zwiększanie liczby różnorodnych sytuacji na polu gry, w których zawodnicy zmuszeni są stosować coraz bardziej zróżnicowane indywidualne, grupowe i zespołowe działania. Dlatego coraz większego znaczenia nabierają intelektualne dyspozycje do gry, a szczególnie wiedza o niej. Rozumienie szybko zmieniających się w grze sytuacji umożliwia trafne podejmowanie decyzji o ich rozwiązaniu, a to w połączeniu z dyspozycjami ruchowymi i motorycznymi umożliwia zawodnikowi skuteczną realizację celów współczesnej gry.

Zmiany obserwowane w zespołowej grze sportowej stawiają więc nowe zadania przed dydaktyką sportu. Oprócz doskonalenia metod rozwijania zdolności motorycznych, poszukuje się możliwości kwantyfikowania i indywidualizowania procesu przygotowania sportowca do gry. W pracy ukazana jest problematyka szkolenia w zakresie techniki specjalnej, gdzie – według autora – dyspozycje w tym zakresie efektywniej mogą być rozwijane przy intelektualnym zaangażowaniu gracza w proces szkoleniowy.

Technika sportowa to czynność ruchowa, która umożliwia wykonanie sportowego zadania w sposób ekonomiczny i skuteczny. Według Czabańskiego (1998) zadanie, które stawia się przed sportowcem, i które ma wyraźnie określony cel, skłania sportowca do wyboru takiej, a nie innej czynności, która ma zapewnić możliwie ekonomiczne, a zatem bez zbędnego wysiłku, oraz skuteczne, a zatem zgodne z zamierzeniem, osiągnięcie celu.

Widzimy więc, że technika sportowa, jest to umiejętność wykonania zadania ruchowego, gdzie działalność racjonalna w znacznym stopniu dominuje nad mechanicznym (wzorcowym) wykonaniem przyjętego modelu, który

w działaniu może się okazać nieświadomym nawykiem. Ruchowe zadania wymagać zatem będą dużego zaangażowania myślowego, gdyż świadome uczestnictwo w realizacji tych działań w znacznym stopniu wpłynie na ich efektywność.

Istota zagadnienia polega na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: w jakim kierunku powinny zmierzać czynności szkoleniowców, aby zapewnić skuteczność w procesie nauczania techniki sportowej. Próbuąc odpowiedzieć na to pytanie, należy zastanowić się nad problematyką procesu nauczania – nad skutecznością procesu uczenia się. Podejmując powyższy problem już na wstępie należy zaznaczyć, że skuteczność uczenia się czynności ruchowej jest uzależniona od dwóch czynników (Czabański 1998):

1. możliwości motorycznego uczenia się człowieka,
2. zastosowanej metody nauczania.

Pierwszy czynnik, to **zespół predyspozycji motorycznych** zakodowanych w strukturach organizmu człowieka.

Do podstawowych możliwości motorycznego uczenia się człowieka zaliczamy:

Ruchliwość, którą rozumiemy jako poziom wrażliwości na bodźce kinestetyczne lub skłonność do wyrażania stanów aktywności ruchem uzewnętrznionym.

Fizyczne i ruchowe cechy motoryczności, w których wyodrębnia się:

- możliwości kondycyjne (wytrzymałość, siła, szybkość),
- zdolności koordynacyjne (zdolności sterowania motorycznego, zdolności motorycznego dostosowania i przestawiania się),
- zdolności uczenia się.

Uzdolnienia ruchowe, których podstawą są wrodzone zadatki anatomiczno-morfologiczne mózgu i układu nerwowego.

Pamięć motoryczną, która jest zdolnością przechowywania i wywołania nauczonych czynności ruchowych.

Możliwości te są podstawą zdolności motorycznych, które również w mniejszym lub większym stopniu wykształcają się zależnie od warunków życia, działalności człowieka, doświadczeń społecznych, nauczania i wychowania (Strzyżewski i wsp.1985).

Drugi czynnik – to **metody nauczania**; pod tym pojęciem określa się „planowe postępowanie służące osiągnięciu określonego celu na terenie nauki lub praktyki” (Rothing red. 1983). W pedagogice a szczególnie w dydaktyce, przez metodę rozumiemy uporządkowanie treści i organizacji uczenia się w rozumieniu konstruowania „drogi nauczania”. Podejmując problematykę uczenia się i nauczania czynności ruchowych (Strzyżewski 1987) konkretyzuje metodę jako sposób i kolejność podejmowania czynności skierowanych na zrealizowanie celu zadania z możliwością powtórzenia go we wszystkich przypadkach danego typu (rodzaju).

Czabański(1998), podkreślając metodę jako „drogę do celu”, z dużej liczby opisanych w podręcznikach metod dokonuje wyboru tych, które w nauczaniu czynności ruchowych odgrywają istotną rolę, podkreślają bowiem związek metody z celem, który dzięki tym metodom pragniemy osiągnąć. Przy wyborze tym wyróżnia:

Wielostronne metody nauczania – w których przy nauczaniu czynności ruchowych powszechnie wykorzystuje się metodę instrukcji i pokazu, a zatem przekazywania informacji gotowej, opracowanej, skłaniając ucznia do jej wykonania.

Nauczanie programowane – oparte jest na „wzmacnianiu” przez osiągnięcie sukcesy. Uczenie oparte jest na opanowywaniu małych dawek informacji, które zapewniają sukces, a treści uczenia są tak zaprogramowane, aby uczący szedł krok po kroku i odczuwał satysfakcję ze swoich osiągnięć. Ogólne zasady nauczania programowanego można sprowadzić do następujących:

- treści nauczania powinny być podzielone na niewielkie, jednak ściśle ze sobą powiązane dawki („kroki”, „klatki”);
- każda dawka uczenia się powinna podlegać natychmiastowej ocenie. Program powinien być tak opracowany, aby uczeń sam miał szansę przekonać się o swoich sukcesach (względnie niepowodzeniach) w uczeniu się;
- szybkość i sposób uczenia się powinny być zindywidualizowane;
- zaprogramowane treści powinny być stale weryfikowane empirycznie;
- uczeń powinien w zasadzie uczyć się samodzielnie wykazując dużą aktywność. Nauczyciel powinien służyć pomocą tylko w ostateczności bądź w czasie oceny rezultatów uczenia się.

Najczęściej nauczanie programowane wiąże się ze stosowaniem środków technicznych. Wspomagane jest ono planszami programowymi, fotografiami, filmem, wideo, a nawet komputerem (Ungerer 1972, Ungerer 1973).

Metody całości i części – polegają na zorganizowaniu treści nauczonego materiału. W tradycyjnej metodyce wychowania fizycznego wyróżnia się więc metody syntetyczne (nauczanie całościowe), analityczne (nauczanie częściami), kombinowane (nauczanie mieszane). Metody te stosuje się w zależności od złożoności struktury ruchu oraz od umiejętności i zdolności ruchowych ucznia.

Metody problemowe – służą przede wszystkim takiemu uczeniu się, które poprzez stawianie ucznia w sytuacji problemowej rozwija w nim samodzielność podejmowania decyzji i działania. W nauczaniu czynności ruchowych te metody ułatwiają analizę zupełnie oryginalnych, niekonwencjonalnych rozwiązań określonego zadania. Na przykład w piłce nożnej zadanie minięcia przeciwnika zwodem może być zastąpione zadaniem „skutecznego ogrania” przeciwnika na ograniczonym terenie i oddania strzału na bramkę. Metody te pobudzają fantazję ruchową i skłaniają do działania twórczego.

Według Okonia (1987) poprzez nauczanie problemowe rozumiemy zespół takich czynności, jak organizowanie sytuacji problemowych, formułowanie problemów (stopniowo wdrażają się do tego sami uczniowie), udzielanie uczniom niezbędnej pomocy w rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu tych rozwiązań, wreszcie kierowanie procesem systematyzowania i utrwalania tak uzyskanej wiedzy.

Uczenie się przez próby i błędy – oparte jest na rozwiązywaniu zadania ruchowego poprzez świadomą analizę aktów ruchowych, która w swojej istocie zmierza do prawidłowego wykonania określonego zadania. Metodę tę stosuje się niekiedy w pierwszym etapie uczenia się podczas wyjaśniania orientacyjnej podstawy czynności, wówczas bowiem uczeń powinien wykonywać próby, które pozwolą mu lepiej poznać sytuację wyjściową. Tą metodą prowadzi się ćwiczenia oswajające np. w grze w piłkę nożną ćwiczenia żonglerki NN mają na celu nie tylko oswojenie się z piłką (wycucie ciężaru i kształtu), ale też prawidłowe ułożenie stopy do uderzenia piłki prostym podbiciem. Rozluźnienie stopy, uderzenie piłki obok środka ciężkości (błąd) zmniejsza siłę uderzenia, nadaje rotację. Usztywnienie stopy, trafienie w środek ciężkości (prawidłowość), nadaje piłce odpowiedni kierunek i wyznacza tor lotu, ułatwiając opanowanie jej w uderzeniu.

Nauczanie przewencyjne – związane jest z czynnościami, które dotyczą zapobiegania powstawania błędów. Metodę tę należy rozumieć jako przeciwstawienie metodzie prób i błędów. O ile bowiem w metodzie prób i błędów zakłada się działanie ucznia na próbach wykonania danej czynności gdzie mogą występować błędy a dalsze czynności zmierzają do ich eliminacji, to w nauczaniu przewencyjnym usiłuje się zapobiegać sytuacjom sprzyjającym powstawaniu błędów i postępować w taki sposób, aby błędy się nie pojawiały. Nauczanie przewencyjne jest zatem uczeniem się przez antycypację, przez wybór zdarzeń pożądanых oraz doprowadzanie do tego, aby do takich właśnie zdarzeń doszło (Botkin i wsp. 1982). W praktyce nauczanie przewencyjne oznacza przewidywanie wszelkich błędów, które mogą się pojawić w czynności ruchowej podczas jej nauczania i usuwanie ich prawdopodobnych przyczyn. Przy tej metodzie nauczania uczeń musi posiadać odpowiedni zasób wiedzy o czynności ruchowej, np. w skutecznej technice uderzenia piłki nogą zawodnik musi nie tylko mieć świadomość prawidłowego ułożenia i usztywnienia stopy, ale też musi dokonać szybkiej analizy prawidłowego ustawienia się do piłki oraz zwrócić uwagę na prawidłową sylwetkę (postawę) w momencie uderzenia piłki.

Metody kontrastów – mają na celu wytworzenie w świadomości ucznia pozytywnej różnicy pomiędzy aktami ruchowymi prawidłowej techniki wykonania a aktami ruchowymi ograniczającymi prawidłową technikę wykonania. Jest to więc różnica w ocenie skutecznych i nieskutecznych czynności ruchowych obowiązujących w danej technice wykonania. Metody kontrastów

dotyczą wszelkich prawidłowości podczas wykonania techniki ruchu (np. ułożenie stopy przy uderzeniu piłki nogą), czucia kinestetycznego (np. w ćwiczeniach oswajających z piłką) czy też przewidywania działań przeciwnika i partnera (np. zajęcia odpowiedniej pozycji do skutecznego wykonania określonego zadania).

Dużo obszerniejszą metodę, a właściwie cały **system intelektualizacji procesu treningowego**, w którym wyobrażenia ideomotoryczne opierają się na wiedzy zawodnika i jego obserwacjach, opracował B. Czabański (za: Kotuchna 1997). Metodę swą nazwał **treningiem mentalnym**. Elementami treningu mentalnego są: wiedza o przedmiocie nauczania, słowo jako drugi układ sygnałowy oraz programowanie działania. Spostrzeganie ma uzupełnić informacjami zmysłowymi procesy myślowe, dokonujące się w trakcie nauczania. Pogłębianie wiadomości i sprawności występuje również poprzez odtwarzanie ruchu w wyobraźni.

W uczeniu się ruchów sportowych można wyróżnić kilka ważnych części składowych;

- 1) uczenie się ruchów przez zrozumienie,
- 2) uczenie się ruchów przez spostrzeganie,
- 3) uczenie się ruchów przez wyobrażenie.

Uczenie się ruchów przez zrozumienie

a) Wiedza

W czasie treningu zawodnik powinien nie tylko poznawać przebieg ruchu w jego zewnętrznych objawach, ale w miarę możliwości dowiadywać się również o fizycznych, anatomicznych, biomechanicznych czy fizjologicznych podstawach techniki sportowej.

Wyposażenie zawodnika w odpowiednią sumę wiadomości przyczyni się w procesie treningu technicznego do aktywnej współpracy między nim a trenerem. Zawodnik może dostarczyć trenerowi szeregu informacji o własnych trudnościach czy brakach technicznych. Częściej i w bardziej celowy sposób korzysta on w procesie nauczania techniki sportowej z wiadomości, które wiążą się z celem ćwiczenia, a nie z elementami, poszczególnymi sekwencjami ruchu. Oprócz tego zawodnik powinien posiadać także określone wiadomości metodyczne.

b) Słowo

Zawodnik wyrażający w trakcie wykonywania ruchu swe myśli głośno, bądź w formie „mowy wewnętrznej”, powtarzając sobie i przypominając poszczególne elementy ruchu przed jego wykonaniem, dokonuje stałej konfrontacji między zamierzeniem a efektem. Słowne ujęcie poszczególnych se-

kwencji ruchu daje więcej możliwości wykonywania ruchu zgodnie z zamierzeniami. Słowo może stanowić wreszcie dodatkowe wzmocnienie w procesie utrwalania się nawyków ruchowych.

c) Programowanie

Każde rozumne działanie poprzedzone jest programowaniem i przewidywaniem jego skutków. Zachodzi tu transfer szeregu doświadczeń na opanowanie nowych zadań ruchowych, zależności efektów nauczania od „skarbcza ruchów” oraz sumy doświadczeń ruchowych. Doświadczenia te pozwalają na programowanie działania w procesie sensomotorycznym, którego mamy się nauczyć. W procesie mentalnego, motorycznego uczenia się programowanie wyrażać się zatem będzie, przede wszystkim, uprzednim przewidywaniem i przemyśleniem działania

Uczenie się ruchów przez spostrzeganie

Nauczanie przez spostrzeganie nazywamy również treningiem obserwacyjnym. Psychologowie rozgraniczają spostrzeganie i obserwację. Obserwacja, to celowe i świadome spostrzeganie nastawione na uzyskanie określonych danych. Obserwacja powinna się dokonywać poprzez wszystkie narządy zmysłu (informacje akustyczne, dotykowe, kinestetyczno-ruchowe, wzrokowe), przy czym wzrok dostarcza około 80% wszystkich informacji. Świadome i celowe spostrzeganie w procesie nauczania, to zorganizowanie spostrzegania przez trenera (np. obserwacja ruchów własnego ciała za pomocą środków audiowizualnych), bądź sama obserwacja zawodnika. Efektywność nauczania nowych ruchów sportowych i doskonalenie techniki poprzez obserwację udowodniono badaniami (Czabański 1989). Nauczanie oparte na celowo ukierunkowanym i zorganizowanym spostrzeganiu powinno prowadzić do zrozumienia działania, zatem ma uzupełnić procesy myślowe w czasie nauczania sensomotorycznego.

Ważny jest także aktywny stosunek ucznia do spostrzeganego ruchu. Uczeń bowiem powinien nie tylko dokładnie widzieć, obserwować określony ruch, ale identyfikować siebie ze sportowcem, którego obserwuje.

Uczenie się ruchu przez wyobrażenie

Suma wiedzy i dokonywanych zorganizowanych obserwacji, a zatem obserwacji ruchów i identyfikacji z przedmiotem obserwacji, stwarza możliwość realizacji sensomotorycznego nauczania przez wyobrażnię. W czasie wyobrażenia sobie ruchów zachodzą zmiany w układzie nerwowo-mięśni-

wym człowieka, podobne – choć w znacznie mniejszym zakresie – do tych, które towarzyszyłyby rzeczywistemu wykonywaniu określonego ruchu. (Bangsbo 1999).

Zjawisko to jest tym wyraźniejsze, im większe są doświadczenia ruchowe i poziom intelektualny osoby wyobrażającej sobie określony ruch. Nauczanie ruchów za pomocą wyobrażeń odtwórczych stosowane jest przede wszystkim jako metoda pomocnicza. Puni (1975) twierdzi, że takie nauczanie może służyć jedynie doskonaleniu znanych już ruchów. Istnieją sytuacje, w których wyobrażenie ruchu musi niekiedy zastąpić ćwiczenia (w czasie choroby, przetrenowania). Im ruch jest bardziej skomplikowany, a sportowiec na wyższym poziomie intelektualnym, tym większy będzie udział metod mentalnych w precyzowaniu techniki ruch.

Przedstawiona powyżej problematyka uczenia się czynności ruchowych wskazuje, że duże rezerwy w efektywnym nauczaniu istnieją w doborze metod nauczania, zwłaszcza takich, w których postępowanie oparte byłoby na **intelektualizacji**, a więc świadomym dążeniu do celu. W takim postępowaniu czynności te nie powinny być tylko skierowane na sferę psychomotoryczną, związaną z celowymi zmianami w funkcjach ciała, w koordynacji ruchów i zręczności. W równej mierze metody oparte na intelektualizacji nauczania techniki ruchu powinny uwzględniać sferę poznawczą zawierającą przede wszystkim wiedzę o nauczonym działaniu, oraz sferę emocjonalną, określającą postawę i zaangażowanie ucznia w uczenie się.

Doceniając istotę przedstawionych zagadnień w niniejszej pracy omówiono propozycję rozwiązań skutecznego nauczania techniki ruchu na przykładzie gry w piłkę nożną, działań opartych na czynnościach świadomego uczestnictwa w szkoleniu, zawierających elementy treningu mentalnego, tworzących **zintegrowany system intelektualizacji procesu treningowego**. Praktyka sportowa dowodzi, że w tradycyjnej metodologii nauczania w szkoleniu piłkarskim główny akcent kładzie się na sferę psychomotoryczną, natomiast mniejszą uwagę kieruje się na emocjonalne zaangażowanie ćwiczących, a już znaczne niedostatki tkwią w sferze intelektualnej, co w znacznym stopniu może ograniczyć efektywność nauczania (Talaga 1997, Panfil 1991, Panfil 2000, Kotuchna 1997, Kapera i Śledziewski 1997, Żmuda 1998, Duda 1999).

W tradycyjnym uczeniu się czynności ruchowych, zawężającym się do instrukcji i pokazu, istnieje niebezpieczeństwo słabszego opanowania umiejętności ruchowych, gdyż takie nauczanie oparte jest na przyswajaniu „gotowej” wiedzy i sprowadzeniu procesu nauczania do przekazywania zawodnikowi tylko wiadomości i umiejętności. Taki proces nauczania odbywa się przy biernej i nieświadomej postawie gracza. Innym negatywnym przykładem takiego sposobu postępowania jest przekonanie o wartościach ogólnych „ruchliwości” czy „ćwiczeń” bez ujmowania ich w konkretne czynności motoryczno-sportowe (Czabański 1998).

Biorąc pod uwagę powyższe problemy związane z efektywnością nauczania, w niniejszej pracy przedstawiono etapy nauczania techniki sportowej na przykładzie opanowania umiejętności gry w piłkę nożną. Propozycja postępowania metodycznego, ujęta w tym opracowaniu, uwzględnia oddziaływanie nie tylko na sferę psychomotoryczną, ale również na sferę emocjonalną, a przede wszystkim na intelekt zawodnika, angażując w znacznym stopniu procesy poznawcze, kształtujące czynności umysłowe piłkarza.

Proponowane postępowanie metodyczne w nauczaniu techniki piłkarskiej uwzględnia etapy procesu uczenia się czynności sportowych (Weinberger 1985, Bogen 1985) oraz nowoczesne metody nauczania techniki sportowej (Czabański 1998).

Cały proces metodyczny podzielono na następujące etapy:

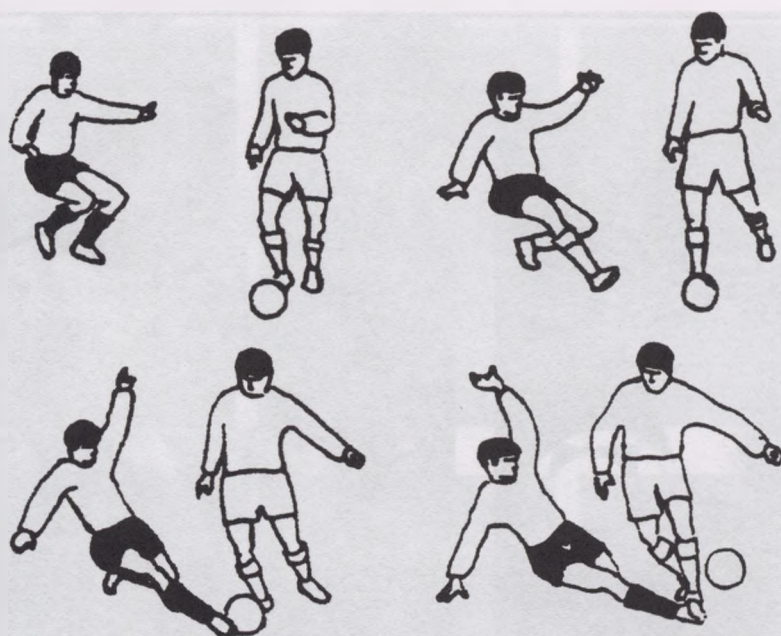
Etap I

Wiadomości wprowadzające, o strukturze ruchu danej czynności, o zasadach biomechanicznych, występujących w danym zadaniu ruchowym. Podanie celu nauczania danego elementu, w jakich sytuacjach walki sportowej element techniczny występuje. Prezentacja zdjęcia przedstawiającego wykonanie głównej sekwencji ruchu (ryc. 1).



Ryc. 1. Główny akt ruchowy przy odbiorze piłki wślizgiem (wg Bauer 1996)

Zobrazowanie techniki ruchu za pomocą rysunków, schematów graficznych (ryc. 2).



Ryc. 2. Główne sekwencje ruchowe odbierania piłki wślizgiem za pomocą rysunków schematycznych

Etap ten ogólnie wprowadza w tematykę nauczania techniki ruchu. Dostarcza informacji niezbędnych w regulacji działań biomechanicznych (Benedek i Palfai 1980). Podkreśla znaczenie danego elementu w treści walki sportowej, wytwarza w świadomości zawodnika ogólny obraz struktury ruchu (Gracz i Sankowski 1995).

Etap II

Prezentacja wyizolowanego elementu technicznego na materiale filmowym odtwarzanym w normalnym tempie, a następnie – w celu dokładniejszej analizy i trwalszego zapamiętania – w zwolnionym (ryc. 3).

Taki sposób informacji wizualnej zachęca zawodnika do samodzielnej analizy prezentowanych sekwencji ruchu (Czabański 1998), zwiększa też gotowość do uczenia się oraz pogłębia umiejętność wnikliwej obserwacji (Orawiec 1990).

Etap III

Wzorcowy pokaz praktyczny oraz próba samodzielnego wykonania przez zawodnika elementu technicznego. Całościowe wykonanie elementu technicznego w naturalny sposób, z naśladowaniem poprawnej struktury ruchu, oprócz wstępnego torowania informacji czuciowo-mięśniowej posiada ogromne znaczenie motywujące (Gracz i Sankowski 1995). Silnie oddziałuje emo-



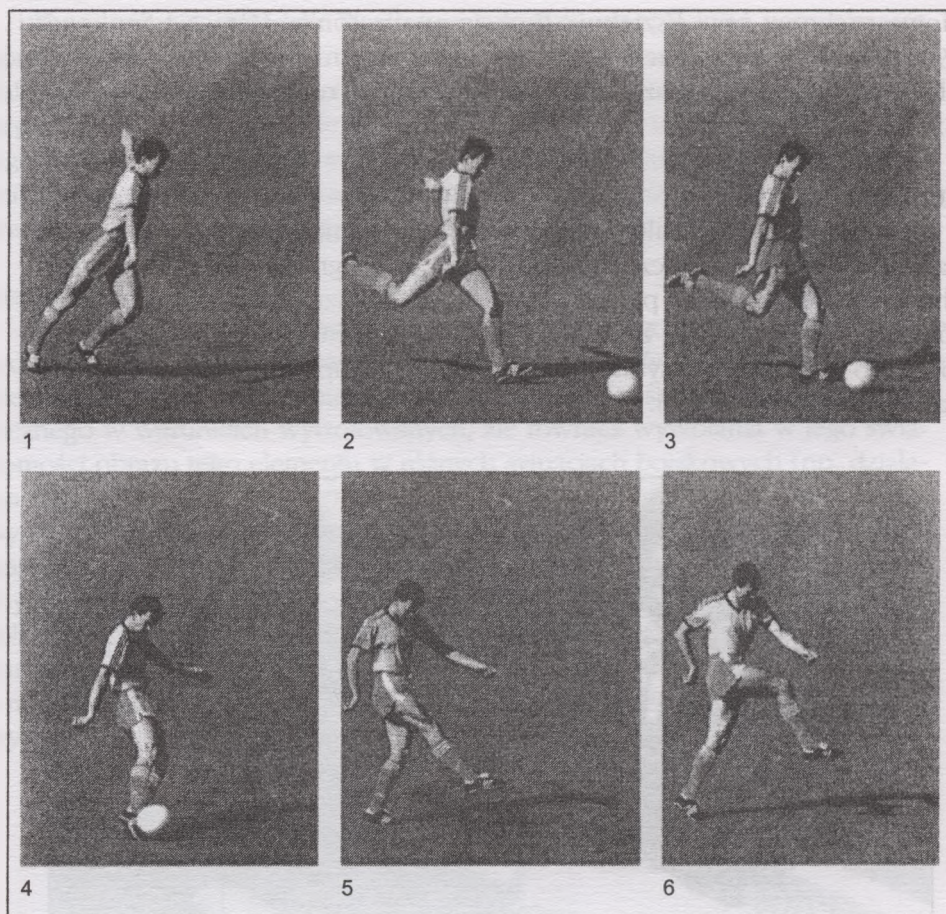
Ryc. 3. Uderzenie piłki wewnętrzną częścią stopy wraz z detalem ułożenia stopy przy uderzeniu piłki (wg Bauer 1996)

cyjonalnie i skłania do opanowania sprawności sportowej, chociaż utrudnia rozpoznanie, w jaki sposób można by tę sprawność opanować. W tym sensie stanowi bardzo istotny składnik całego procesu uczenia się i nauczania (Czabański 1998).

Etap IV

Praktyczne opanowanie (metodyka nauczania czynności ruchowej), nauczanie analityczne wspomagane schematami graficznymi – np. nauczanie programowane lub seria zdjęć (ryc. 4) ukazująca poszczególne sekwencje ruchu podczas wykonywania elementu technicznego.

Na tym etapie szczegółowa analiza dokonywana jest przez trenera prowadzącego zajęcia i dotyczy dokładnego omówienia prezentowanych sekwencji. Piłkarz stara się opanować praktycznie poszczególne formy elementu technicznego. Należy pamiętać aby czynności ruchowe były wykonywane symetrycznie (jedną i drugą nogą – lepszą i gorszą) – wywołanie **efektu transferu bilateralnego** (Starosta 1983). Ten typ transferu próbuje się wyjaśnić posze-



Ryc. 4. Sekwencje ruchowe przy uderzeniu piłki prostym podbiciem (wg Bauer 1996)

rzeniem udziału pól nerwowych w kształtowaniu nawyku. Otóż opanowywanie czynności wykonywanej jedną (z reguły sprawniejszą) częścią ciała wiąże się z pobudzeniem ośrodków ruchowych i tworzeniem się stereotypu dynamicznego w przeciwstawnej półkuli kory mózgowej. Wraz z podejmowaniem prób realizacji tej samej czynności za pomocą części symetrycznej, następuje pobudzenie odpowiednich ośrodków w drugiej półkuli, co nie tylko poszerza repertuar możliwości wykonawczych, lecz wywiera pozytywny wpływ na czynność wykonywaną za pomocą sprawniejszej (dominującej) części ciała i na odwrót.

Czynności w tym etapie zmierzają do całościowego opanowania struktury ruchu. Małe partie umiejętności praktycznych o zwiększającej się skali trudności, uzupełniane informacją słowną i wizualną (komentarz trenera, schematy graficzne), wzbogacają wyobrażenia, ugruntowują nawyk czu-

ciowo-ruchowy oraz kształtują funkcję analizatorów (Gracz i Sankowski 1995). Taki sposób nauczania w znacznym stopniu eliminuje powstające błędy i zapewnia szybsze opanowanie zadania ruchowego (Cratty 1975, Czabański 1998).

Etap V

Ukazanie na materiale filmowym (praca z kamerą) sposobu wykonania danego elementu technicznego przez ćwiczącego gracza, np. obserwacja ruchów własnego ciała za pomocą środków audiowizualnych, a następnie porównanie ww. materiału z wzorcowym wykonaniem danego elementu technicznego w naturalnej sytuacji walki sportowej (np. fragment gry profesjonalnego piłkarza) – ryc.5.

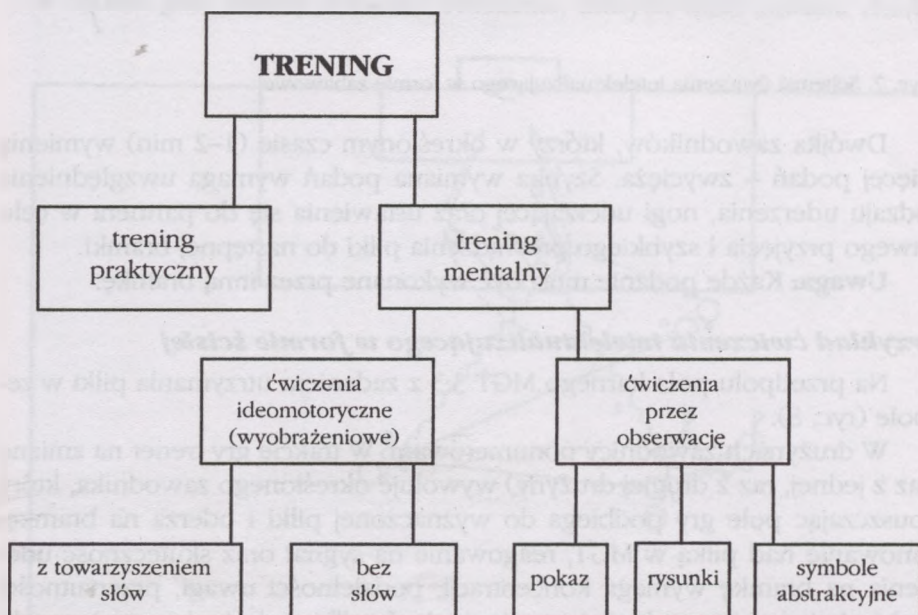


Ryc. 5. Element techniczny (uderzenie piłki prostym podbiciem) w naturalnych warunkach walki sportowej (wg Gorazdowski 1998)

Opracowanie materiału filmowego powinno uwzględniać spowolnienie obrazu w celu zwiększenia odbierania informacji wizualnej (Orawiec 1990). Taki sposób postępowania nie tylko wzbogaca świadomą analizę wykonywanego zadania ruchowego, ale też wpływa na krytyczne ustosunkowanie się do jego realizacji. Czynności te zwiększają również motywację do uczenia się (dążenie do wzorcowego wykonania) oraz służą wyobrażeniu czynności ruchowej, tworząc umysłowy program skutecznego wykonania (Włodarski 1985).

Etap VI

Poprawne opisanie danego elementu technicznego (wyobrażenia motoryczne – ideomotoryka) – trening mentalny (ryc. 6). Wyobrażenia te powinny nie tylko dotyczyć wykonania przez uczącego się określonego elementu technicznego w warunkach wyizolowanych, ale również wywołania w jego świadomości obrazu tego elementu w różnych sytuacjach boiskowych (np. działania ofensywne i defensywne). Intensywne wyobrażenia i słowne uzupełnienia wywołują bioelektryczną aktywność, podobną do tej, która występuje przy czynnościach ruchowych realnych (Gracz i Sankowski 1995, Rothing – red. 1983). Psycholodzy twierdzą, że sportowiec nie może wykonać tego, czego wcześniej sobie nie wyobraził (Puni 1975). Każde świadome działanie poprzedzone jest bardziej lub mniej uświadomionym wyobrażeniem tego, do czego zmierzamy (np. przed oddaniem strzału karnego piłkarz wyobraża sobie w jaki sposób wykona uderzenie na bramkę i w który róg kopnie piłkę).



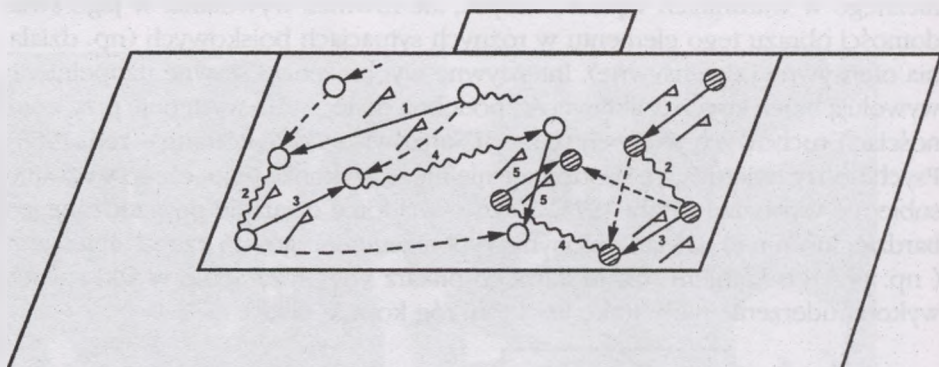
Ryc. 6. Struktura treningu mentalnego [wg Mała encyklopedia sportu, 1987]

Etap VII

Dobór ćwiczeń praktycznych, doskonalących dany element techniczny, których stosowanie oddziałuje na tzw. intelekt piłkarski. W pierwszej fazie tych ćwiczeń należy stosować łatwiejsze formy nauczania, np. formę zabawową lub ścisłą. Należy przestrzegać, aby w ćwiczeniach tych zadania graczy w łatwych strukturach ruchu uwzględniały świadomość i trafność podjętych decyzji.

Przykład ćwiczenia intelektualizującego w formie zabawowej

Zabawa „Wyborowa para” – na ograniczonym polu ćwiczeń, w którym rozstawione są małe bramki (szer. 1m), wymiana piłek z przyjęciem i prowadzeniem (ryc. 7).



Ryc. 7. Schemat ćwiczenia intelektualizującego w formie zabawowej

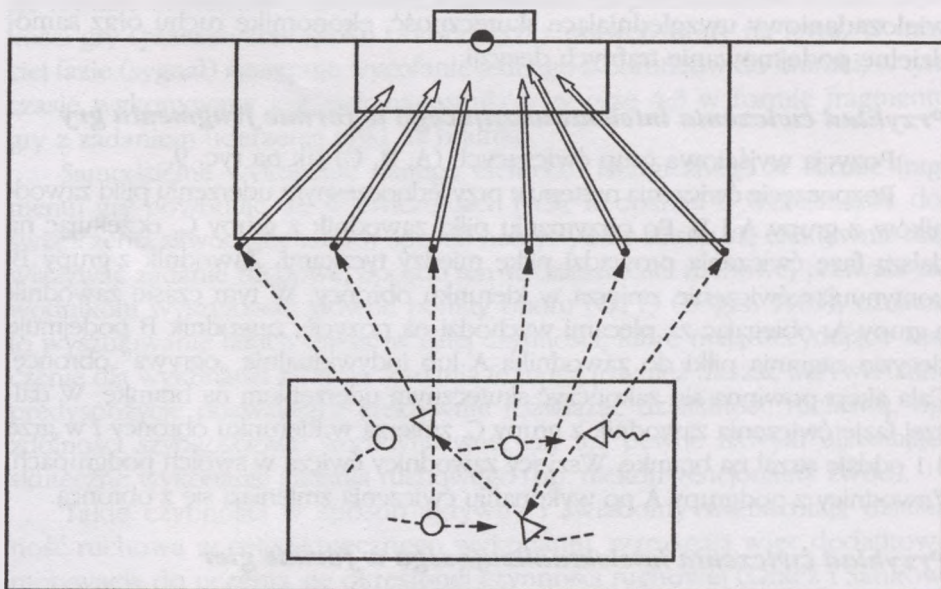
Dwójka zawodników, którzy w określonym czasie (1–2 min) wymienią więcej podań – zwycięża. Szybka wymiana podań wymaga uwzględnienia rodzaju uderzenia, nogi uderzającej oraz ustawienia się do partnera w celu łatwego przyjęcia i szybkiego prowadzenia piłki do następnej bramki.

Uwaga: Każde podanie musi być wykonane przez inną bramkę.

Przykład ćwiczenia intelektualizującego w formie ścisłej

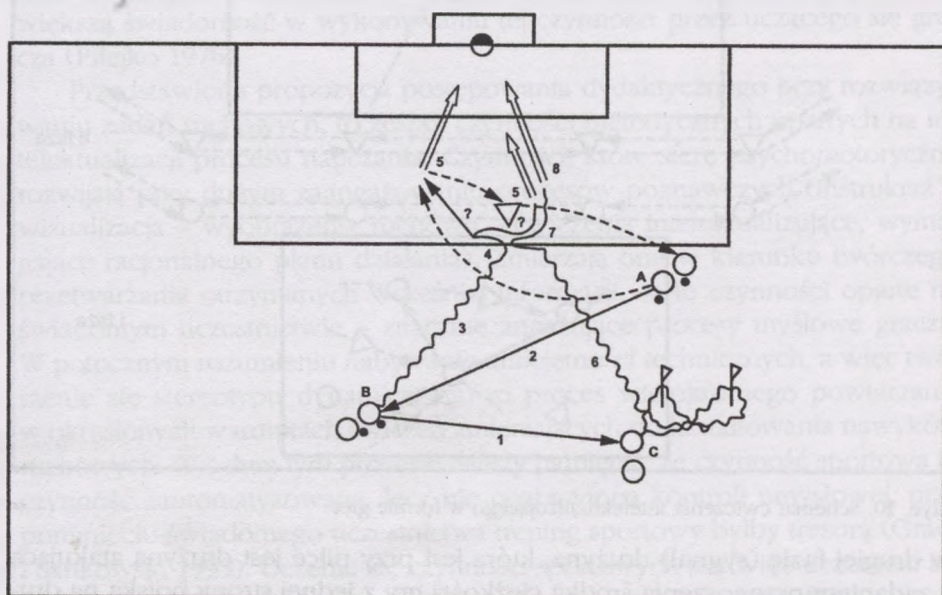
Na przedpolu pola karnego MGT 3:3 z zadaniem utrzymania piłki w zespole (ryc. 8).

W drużynach zawodnicy ponumerowani. W trakcie gry trener na zmianę (raz z jednej, raz z drugiej drużyny) wywołuje określonego zawodnika, który opuszczając pole gry podbiega do wyznaczonej piłki i uderza na bramkę. Panowanie nad piłką w MGT, reagowanie na sygnał oraz skuteczność uderzenia na bramkę wymaga koncentracji, podzielności uwagi, przeczutności a także świadomego wyboru (ustawienie się do piłki, rodzaj uderzenia), w celu precyzyjnego uderzenia piłki.



Ryc. 8. Schemat ćwiczenia intelektualizującego w formie ścisłej

Druga faza postępowania metodycznego na tym etapie powinna uwzględniać samodzielne wykonanie danego elementu w formie fragmentu gry lub w formie gier. Należy dobrać ćwiczenia, których treść zawiera charakter



Ryc. 9. Schemat ćwiczenia intelektualizującego w formie fragmentu gry

wielozadaniowy uwzględniające skuteczność, ekonomikę ruchu oraz samodzielne podejmowanie trafnych decyzji.

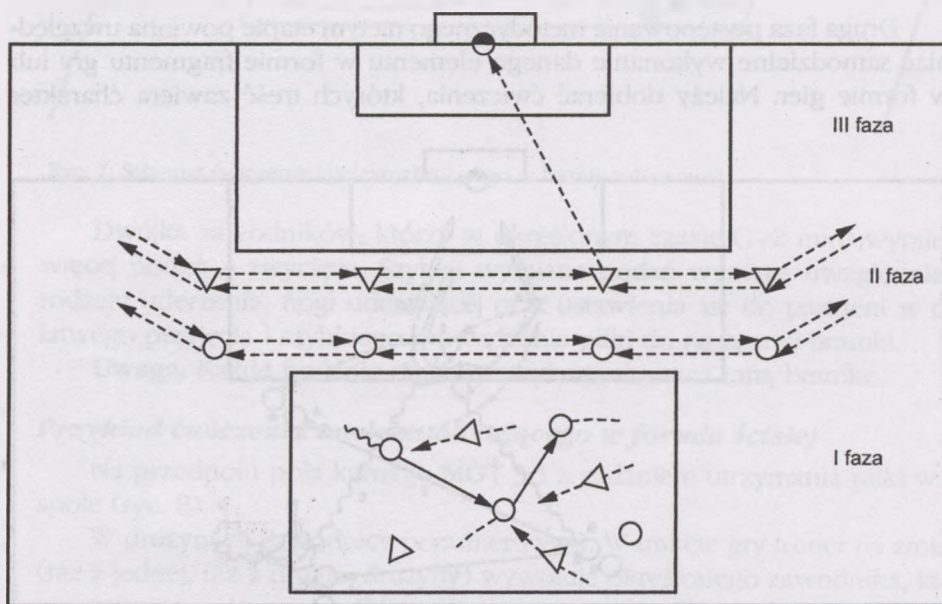
Przykład ćwiczenia intelektualizującego w formie fragmentu gry

Pozycja wyjściowa grup ćwiczących (A, B, C) jak na ryc. 9.

Rozpoczęcie ćwiczenia następuje przy jednoczesnym uderzeniu piłki zawodników z grupy A i B. Po otrzymaniu piłki zawodnik z grupy C, oczekując na dalszą fazę ćwiczenia prowadzi piłkę między tyczkami. Zawodnik z grupy B, kontynuując ćwiczenie zmierza w kierunku obrońcy. W tym czasie zawodnik z grupy A, obiegając za plecami wychodzi na pozycję, zawodnik B podejmuje decyzję zagrania piłki do zawodnika A lub indywidualnie „ogrywa” obrońcę. Cała akcja powinna się zakończyć skutecznym uderzeniem na bramkę. W dalszej fazie ćwiczenia zawodnik z grupy C, zmierza w kierunku obrońcy i w grze 1:1 oddaje strzał na bramkę. Wszyscy zawodnicy ćwiczą w swoich podgrupach. Zawodnicy z podgrupy A po wykonaniu ćwiczenia zmieniają się z obrońcą.

Przykład ćwiczenia intelektualizującego w formie gier

W pierwszej fazie ćwiczenia MGT 4:4 z zadaniem utrzymania piłki w zespole (ryc. 10).



Ryc. 10. Schemat ćwiczenia intelektualizującego w formie gier

w drugiej fazie (sygnał) drużyna, która jest przy piłce jest drużyną atakującą z zadaniem przenoszenia środka ciężkości gry z jednej strony boiska na drugą. W tym czasie druga drużyna wycofuje się na linię pola karnego, przyjmując

jąc funkcję obrońców z zadaniem reagowania na przenoszenie środka ciężkości gry (przesuwanie bloku obronnego) z prawej strony na lewą. W trzeciej fazie (sygnał) następuje wycofanie jednego z obrońców do bramki, w tym czasie wykonywany jest atak napastników w grze 4:3 w formie fragmentu gry z zadaniem uderzenia piłki na bramkę.

Samodzielne wykonanie danego elementu technicznego w formie fragmentu gry powoduje, że w ćwiczeniach tych, w oparciu o wcześniejsze doświadczenia zawodnicy sami w sposób heurystyczny starają się efektywnie rozwiązywać zadanie ruchowe. Sposób ten w działalności ruchowej pozwala zawodnikom wyszukiwać główne punkty oporu (OTT) (Bogen 1985); oznacza to wyszukiwanie takich miejsc w całej czynności, które mają decydujące znaczenie dla wykonania zadania. Zadania te mogą również ukazać indywidualne predyspozycje pozwalające efektywnie rozwiązać działalność ruchową, np. zdolności szybkościowe, koordynacyjne, czy też pewne nawyki ułatwiające skuteczne wykonanie zadania ruchowego (np. niekonwencjonalny zwód).

Takie czynności w sposób aktywny i świadomy wzmacniają działalność ruchową w celu skutecznego wykonaniu, wzmagają więc dodatkowo motywację do uczenia się określonej czynności ruchowej (Gracz i Sankowski 1995).

Etap VIII

Wspólna ocena wykonania zadania ruchowego przez ucznia i trenera.

Analiza sytuacji ruchowej (wskazanie pozytywnych i negatywnych czynników) nie tylko praktycznie wzbogaca nawyk ruchowy, ale też pozwala na większą świadomość w wykonywaniu tej czynności przez uczącego się gracza (Piłajko 1976).

Przedstawiona propozycja postępowania dydaktycznego przy rozwiązywaniu zadań ruchowych, to zespół czynności metodycznych opartych na intelektualizacji procesu nauczania. Czynności, które sferę psychomotoryczną rozwijają przy dużym zaangażowaniu procesów poznawczych (instruktaż – wizualizacja – wyobrażenia ruchowe – ćwiczenia intelektualizujące, wymagające racjonalnego planu działania). Zmierzają one w kierunku twórczego przetwarzania otrzymanych wcześniej informacji, są to czynności oparte na świadomym uczestnictwie – znacznie angażujące procesy myślowe gracza. W potocznym rozumieniu nabywanie umiejętności technicznych, a więc tworzenie się stereotypu dynamicznego to proces wielokrotnego powtarzania w określonych warunkach ćwiczeń zmierzających do kształtowania nawyków ruchowych. W całym tym procesie należy pamiętać, że czynność sportowa to czynność zautomatyzowana, lecz nie pozbawiona kontroli umysłowej, przy pominięciu świadomego uczestnictwa trening sportowy byłby tresurą (Gracz i Sankowski 1995). Uczenie się czynności sportowych jest więc uczeniem się świadomym, choć prowadzącym do automatyzacji (Czabański 1998).

Do tego, aby proces treningowy przebiegał w pełnej (efektywnej) formie, oprócz motorycznych predyspozycji i aktywności ruchowej niezbędna jest **intelektualizacja procesu szkolenia**. Chodzi tu o odpowiedni przekaz informacji, które w sposób świadomy i aktywny byłyby odbierane przez gracza. Wydaje się, że w pierwszej kolejności będzie to przekaz informacji słownej i obrazowej, udowodniono, że w takim postępowaniu uwydatnia się w dużym stopniu zaangażowanie procesów myślowych uczącego się techniki sportowej zawodnika (Czabański 1998, Gracz i Sankowski 1995). Takie czynności zmierzają nie tylko do bardziej skutecznego poznania polisensorycznego, wielozmysłowego, ale także do rozumienia jego istoty a przede wszystkim pobudzenia ideomotoryki ćwiczącego. Podczas opisu określonego ćwiczenia następuje myślowe i wyobrazeniowe tworzenie oraz scalanie poszczególnych jego elementów w zamknięty obraz, który w trakcie następującego po nim ćwiczenia jest jakby wytyczną w jego przebiegu. Wyobrażenia motoryczne, które są pochodną intelektualizacji procesu treningowego, są „kluczem do sprawnego nauczania” lub „centralnym ogniwem procesu motorycznego uczenia się” (Pohlman 1987).

Dalsze czynności związane z intelektualizacją szkolenia, to dobór ćwiczeń ukierunkowanych i specjalnych w przygotowaniu praktycznym postępowania metodycznego. Ich treść wpływa na strukturę cech umysłowych, umożliwiających racjonalizację decyzji podejmowanych w grze (np. współpraca z partnerem – podanie lub gra indywidualna – zwód, drybling). Ćwiczenia takie, oddziałujące na tzw. intelekt piłkarski kształtują zdolności warunkujące racjonalne i skuteczne zachowanie się w różnych sytuacjach walki sportowej. W procesie szkolenia piłkarskiego ćwiczenia te powinny być stosowane wybiórczo już od najwcześniejszych lat i mieć charakter zmienny zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym (czas trwania ćwiczenia, treść ćwiczenia). Chodzi o to, by pobudzać myślowo młodych piłkarzy, a nie tylko wtłaczać ich w ścisłe ramy nawyków ruchowych. Nauczając więc techniki piłki nożnej powinniśmy nieco zmienić treść, formę oraz zasady dydaktyczne, aby ciągle motywować do myślenia (Kotuchna 1997). Ćwiczenia pobudzające do myślenia, a zatem rozwijające „intelekt piłkarski” możemy wprowadzać praktycznie do każdego z elementów techniki specjalnej i na każdym etapie szkolenia.

Podsumowując można stwierdzić, że intelektualizacja szkolenia, a więc myślowe zaangażowanie gracza w proces uczenia się, analiza kontaktów słownych i pokazowych trenera z zawodnikiem oraz dobór ćwiczeń pod kątem ich sprawności w tworzeniu wyobrażeń motorycznych sprzyja tworzeniu planów i programów działania, które w znacznym stopniu mogą przyczynić się do efektywniejszego opanowania umiejętności w procesie szkolenia piłkarskiego.

Key words: physical education, football

**FORMING OF THE DEXTEROUSNESS SPIRIT IN TEACHING
ACTION MOTIONS SPORTS PLAY
(exemplification play in the football)**

This paper suggests a special method of gaining theoretical knowledge of football skills in laboratory conditions based on visual aids. The aim of the research is to define the effectiveness of providing players with information about footballers technical actions by means of intensified teaching – **the experimental method of teaching football technic based on film and graphic techniques.**

In the method of intensified teaching were used the graphic patterns of the situations on the football pitch as well as properly prepared film material. They were made by the use of computer, video and film – making techniques. During the demonstration on the TV screen the film material is initially showed in slow motion then it appears as graphic patterns. In the last stage the computer technique fades and the real situations and actions during the match are showed.

It is thought that in formation of technics abilities the essential are intellectual predispositions which should be developed in rational schooling of a footballer by means of theoretical as well as practice exercises.

Piśmiennictwo

- Bangsbo J. 1999. *Sprawność fizyczna piłkarza*. COS, Warszawa.
- Bauer G. 1996. *Richtung Fußballspieleu*. BLV Verlagsgesellschaft mbH, München.
- Benedek E., Palfai J. 1980. *600 Übungen*. Sport Verlag, Berlin.
- Bogen M. M. 1985. *Obucenie dwigatelnyh deystvijam*. FiS, Moskwa.
- Botkin J.W., Elmandjara E., Malitza M. 1982. *Uczyć się bez granic*. PWN, Warszawa.
- Cratty B.J. 1975. *Motorisches Lernen und Bewegungsverhalten*. Limpert, Frankfurt am Mein.
- Czabański B. 1998. *Wybrane zagadnienia uczenia się i nauczania techniki sportowej*. AWF, Wrocław.
- Duda H. 1999. *Procesy myślowe a intelektualizacja w nauczaniu taktyki gry w piłkę nożną*. AWF, Kraków.
- Gracz J., Sankowski T. 1995. *Psychologia sportu*. AWF, Poznań.
- Gorazdowski T. 1998. *Encyklopedia Mistrzostw Świata – Francja 98*. RTW, Warszawa.

- Kapera R., Śledziewski D. 1997. *Pilka nożna – unifikacja procesu szkolenia dzieci i młodzieży*. PZPN, Warszawa.
- Kotuchna D. 1997. *Intelektualizacja procesu nauczania techniki sportowej w piłce nożnej*. Trener, PZPN, Warszawa, 5.
- Okoń W. 1987. *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Wyd. 3. WSiP, Warszawa.
- Orawiec W. 1990. *Wykorzystanie filmu w treningu sportowym*. Sport Wyczynowy, nr 3–4.
- Panfil R. 1991. *Kierowanie zespołem sportowym*. RCMSzKFis, Warszawa.
- Panfil R. 2000. *Edukacja uzdolnionego gracza i zarządzanie zespołem sportowym*. AWF, Wrocław.
- Pohlman R. 1985. *Sportmotorik*. VEB Kongress und Werbedruck, Potsdam.
- Puni A.C. 1975. *Rola wyobrażeń ruchowych*. Kultura Fizyczna, nr 6.
- Rothing P. (red). 1983. *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Wyd. 5. K. Hofmann, Schorndorf.
- Starosta W. 1983. *Znaczenie symetrii i asymetrii funkcjonalnej w sporcie wyczynowym*. AWF, Gdańsk.
- Strzyżewski S., Gorna K., Powolny L. 1985. *Uzdolnienia ruchowe dziewcząt i chłopców w wieku szkolnym i ich związki z niektórymi cechami rozwoju osobniczego*. AWF, Katowice.
- Strzyżewski S. 1987. *Rozwój myśli o wychowaniu fizycznym i jego metodach*. Podręczniki AWF, Poznań, nr 30.
- Talaga J. 1997. *Technika piłki nożnej*. COS, Warszawa.
- Ungerer D. 1972. *Bildungstechnologie und programmierte Instruktion im Sport*. Wissenschaftlicher Kongress, Sport in unserer Welt–Chancen und Probleme, Munchen.
- Ungerer D. 1973. *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens*. Wyd. 3. K. Hofmann, Schorndorf.
- Weinberg P. 1985. *Bewegung–Handlung–Sport*. Pahl–Rugenstein, Koln.
- Włodarski Z. 1976. *Czynniki modyfikujące względną wartość informacji pokazowej i słownej w uczeniu się czynności*. Psychologia Wychowawcza, nr 5.
- Włodarski Z. 1985. *Odbiór treści w procesie uczenia się*. Wyd. 2. PWN, Warszawa.
- Żmuda Wł. 1998. *Uwagi do koncepcji planowania okresów przygotowawczych*. Trener, Warszawa, nr 3.

Wojciech J. Cynarski

Uniwersytet Rzeszowski

PROBLEM AGRESJI W SPORCIE NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH GIER ZESPOŁOWYCH I SPORTÓW WALKI

Problematyka dehumanizacji współczesnego sportu stanowi powód troski nie tylko dla licznego grona osób zainteresowanych sportem zawodowo lub hobbistycznie, lecz także dla instytucji kultury fizycznej i ludzi nauki, podejmujących tę tematykę. Zagadnienie to pojawia się więc na sympozjach naukowych, gdzie poszukuje się właściwej diagnozy i uzdrowienia z rozlicznych patologii¹. Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie agresji w sporcie na przykładzie popularnych gier zespołowych, sportów walki i wschodnioazjatyckich sztuk walki, z uwzględnieniem szerszego kontekstu patologii sportu i na bazie socio-psychologicznej analizy teoretycznej ludzkiej agresywności.

Uwarunkowania historyczne i kulturowe

Johan Huizinga wywodził kulturę ze świata zabawy². William S. Laughlin postęp cywilizacyjny upatrywał w zachowaniach myśliwskich³, natomiast Jerzy Kosiewicz wskazuje na potrzeby wojenne i praktykę religijną jako źródło sportu⁴. Ta ostatnia hipoteza posiada dużą wartość wyjaśniającą w zakresie tłumaczenia źródeł ogólnokulturowych. Może właśnie ćwiczenia umiejętności walki stanowiły motor postępu technicznego, intelektualnego, słowem cywilizacyjnego oraz w zakresie organizacji społecznej czy w szczególności

¹ Z. Krawczyk i wsp. (red.): *Sport w procesie integracji europejskiej*. Międzynarodowe sympozjum. AWF, Warszawa 1998, s. 259–329.

² J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza. Czytelnik, Warszawa 1967.

³ W. S. Laughlin, *Hunting: An Intergrating Biobehavior System and Its Evolutionary Importance*. [W:] R. B. Lee, I. De Vore (red.): *Man, the Hunter*. Aldine, Chicago 1968, s. 150–151.

⁴ J. Kosiewicz, *Igrzyska olimpijskie w perspektywie religijnej i filozoficznej koncepcji ciała*. [W:] Z. Dziubiński (red.): *Wiara a sport*. Salos, Warszawa 1999, s. 110.

kultury fizycznej i sportu⁵. Składnikiem równoważącym wzrost kulturowy, zwłaszcza w zakresie etyki i duchowości, była praktyka religijna. Oczywiście, wszystkie te ujęcia modelowe są siłą rzeczy uproszczeniami.

Człowiek przeżył 99% swojej historii nie tylko jako myśliwy, łowca, ale także wojownik. Myślistwo, oprócz funkcji pozyskiwania pokarmu i rytuału, stanowiło zawsze trening wojownika, przygotowanie do walki z bardziej niebezpiecznym, myślącym i podstępny, wrogim człowiekiem. Także zabawy dzieci (zwłaszcza chłopców) zaprawiały je najczęściej do przyszłych zadań społecznych wojownika i myśliwego. Nasza kultura (religia, sztuka, nauka) wyrasta z tradycji patriarchalnych – „... męski bóg stworzył świat za pomocą słowa” – jak pisał już w 1951 r. Erich Fromm⁶. Jest to jednocześnie tradycją kultury rycerskiej w Europie i japońskiego *bushidō*, twórczości w dziedzinie sztuki, odkryć naukowych, wynalazków cywilizacji technicznej etc. Fromm jednak, upodabniając się w swych poglądach do zwolenników *New Age*, kulturę męską (patriarchalną) nazywa sadystyczną i destrukcyjną⁷, po przedniej apologetyce matriarchatu. Przez dziesiątki tysięcy lat *homo sapiens* był wojownikiem, tylko zaś nieliczni członkowie pierwotnych społeczności pełnili inne zróżnicowane funkcje (mędrca, kapłana, ...). W tej perspektywie czasowej ostatnie tysiąc lat ludzkiej cywilizacji jest tak krótkim okresem, że ludzka psychika prawdopodobnie nie była w stanie przejść istotnej metamorfozy. Agresja była funkcją przystosowania do warunków stałej rywalizacji i konfrontacji. K. Lorenz podał ewolucjonistyczne wyjaśnienie, że „Agresja jest niezbędna do przetrwania gatunku” i jest istotnym czynnikiem chroniącej życie organizacji instynktów⁸. Czy jednak konflikt jest nieuniknionym prawem życia? Czy ludzie od zawsze byli istotami agresywnymi? Według Thomasa Hobbsa człowiek jest z natury barbarzyńcą, a jego instynkt agresji hamuje jedynie kultura (obyczaj, prawo), jak pisał w *Lewiatanie* (1651 r.)⁹.

Zdaniem C. G. Junga maniczny wojownik, to „archetyp obdarzonego mocą męczyzny, występującego w postaci bohatera, naczelnika plemienia, czarownika, znachora i świętego, władcy ludzi i duchów, przyjaciela Boga”¹⁰. W przytaczanych przez Junga mitach, snach i baśniach właśnie wojownik pokonuje czarownika, smoka, złego ducha, ratuje księżniczkę etc. Jung

⁵ Por.: W. J. Cynarski, *Dziedzictwo kultury wojowników. Założenia filozoficzne i funkcje pedagogiczne dalekowschodnich sztuk walk*. Roczniki Naukowe AWF, Warszawa 1999.

⁶ E. Fromm, *The Forgotten Language: An Introduction to the Understanding of Dreams, Fairytales and Myths*. Holt, Rineheart & Winston, New York 1951, s. 412.

⁷ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności (The Anatomy of Human Destructiveness)*. Przel. J. Karłowski. Rebis, Poznań 1998, s. 181.

⁸ K. Lorenz, *On aggression*. New York 1966, s. 310.

⁹ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 496–497.

¹⁰ C. G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Przel. J. Prokopiuk. Czytelnik, Warszawa 1976, s. 85.

w swych interpretacjach sztywno trzyma się jednak przyjętego schematu *animusa* i *animy*, pomijając inne istotne symbole i wyobrażenia.

Dialektyka historii spowodowała, że dalekowschodni ekspert sztuk walki przemieszczał się w dziejach na osi *continuum* od modelu wojownika destruktora do wzoru wojownika kreatora¹¹. Już Spartanie, następnie Wikinowie, Tatarzy, Aztekowie, a zwłaszcza japońscy samurajowie i rycerze europejscy rozwinęli specyficzne kultury wojowników, gdzie męstwo było cnotą dominującą, a także honor jako cnota pochodna odwagi. Dzielność i honor stanowiły konstytutywne cechy etosu rycerskiego i świadczyły o szlachectwie. Kodeksy honorowe nie wszędzie odeszły w zapomnienie. Np. *bushidō* – droga wojownika – do dzisiaj stanowi, jako konfiguracja uświęconych tradycją normatywów postępowania, kanon moralności i wzór kulturowy dla całego japońskiego społeczeństwa. Najpełniej kultywowane jest to, rzecz jasna, w samurajskim dziedzictwie **budō** – sztuk walki, dróg samorealizacji i psychofizycznego samodoskonalenia. Używając terminologii Junga, „estetyczne uduchowienie” (ekstrawertywne relacje ze sztuką) i stosunek „abstrakcji” (typowy dla buddyjsko-taoistycznego introwertyzmu) składa się na całe *spectrum* relacji psychologicznych osób uprawiających sztuki walki do tychże sztuk. Szeroki wachlarz różnorodności odniesień wzmagany jest poliwalencją uznawanej aksjologii sztuk walki. Przede wszystkim jednak dalekowschodnie sztuki walki zasadniczo konstruktywnie ukierunkowują energię agresji lub sublimują w stronę autentycznego rozwoju fizycznego i duchowego, dla pełnej integracji osobowości. Jak pisał Goethe:

„Z pęt tej przemocy, które wszystkich więżą,
Ci się wyzwolą, co siebie zwyciężą”¹².

Motto „pokonać samego siebie” lub własną słabość, jest podstawowe np. dla **karate**, a na grobie twórcy japońskiej wersji tej okinawskiej sztuki walki – Gichina Funakoshi – napisano, że karate nie jest przemocą (*karate ni sente nashi*).

Kryzys sportu

Niestety, zachodni sport uległ, podobnie jak cała kultura, poważnemu kryzysowi, uderzającemu głównie w jego zdrowie moralne. Honorowe rozgrywanie walki – *fair fighting* lub *fair play* – jest wartością cenioną powszechnie znacznie niżej niż wynik i sukces komercyjny. O spiętrzeniu symptomów rozpadu duchowości Zachodu pisze Jerzy Jedlicki, że „zanik *sacrum*, hedonizm, relatywizacja wszelkich norm i kanonów – diagności umieszczają za-

¹¹ W. J. Cynarski, *Budo w procesie dialektyczno-ewolucyjnym*. Przegląd Naukowy Instytutu Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego WSP, Rzeszów 1998.

¹² J. W. Goethe, *Tajemnice*. Przel. S. Jaworska. Wybór poezji. Wrocław 1955, s. 350.

zwyczaj w siódmej i ósmej dekadzie naszego wieku"¹³. Krytycznie o dzisiejszej kulturze masowej wypowiedział się Erich Fromm stwierdzając, że „papka kulturowa nie zawiera w sobie bodźców aktywizujących, sprzyja tylko bierności i gnuśności¹⁴. Według J. Reykowskiego: „Mechanizm zapotrzebowania na stymulację jest złożoną strukturą czynników biologicznych (genetycznych), psychologicznych i społecznych”¹⁵. Dla zaspokojenia głodu stymulacji współczesnych społeczności – zwłaszcza osób o niskim poziomie reaktywności (z potrzebą mocniejszych bodźców) – Reykowski wylicza m. in. takie formy ekscytujących aktywności przewidziane przez kulturę, jak uroczystości (typu karnawał), inne masowe imprezy, sporty walki¹⁶. Jest to uwaga słuszna w przypadku, gdy dotyczy form pokrewnych walkom gladiatorów lub popisom cyrkowym. Wymieńmy tylko **ultimate fighting** – walki w klatce, bez reguł, albo sadystyczny amerykański *show* pn. **wrestling**, które to ze sportem (tym idealnym czy też rycerskim) mają niewiele wspólnego. Podobnie dotyczy to **boksu**, zwłaszcza zawodowego. Jak podaje magazyn „*Bokser*” – „Co by jednak nie powiedzieć, bokserzy to nie aniołki. Często przytrafia im się w życiu to i owo. Raz jest to ich wina, raz przypadek, a raz efekt życia w środowisku, z którego się wywodzą. Przydarzają się grzeszki amatorom (raczej rzadko), są też poważne grzechy zawodowców, głównie tych amerykańskich, którzy są pod ostrzałem mediów ...”¹⁷. Niewiele lepiej jest w **kick-boxingu**, który odrzucił wschodnioazjatycką filozofię i normatywy etyczne, lecz w grę wchodzi tu, jak dotąd, mniejsze pieniądze.

Kazimierz Obodyński, prowadzący sympozjum naukowe nt. „*Ewolucja systemu szkolenia w polskiej piłce nożnej*” (8. listopada 1999, WSP Rzeszów), stwierdził w swym wstępnym wystąpieniu, iż z **piłką nożną** związany jest cały szereg patologii typowych dla współczesnego sportu – m. in. chuligańskie ekscesy kibiców tej dyscypliny. Niestety, problemy z widownią występują już także na meczach **koszykówki** i innych gier zespołowych. Natomiast sporty walki, wbrew pozorom, nie licząc **boksu** (zwłaszcza zawodowego) i **kick-boxingu**, posiadają zdyscyplinowaną widownię i przede wszystkim samych zawodników. Dotyczy to szczególnie tzw. dalekowschodnich sztuk walki.

Jak pisała redakcja specjalistycznego dwumiesięcznika „*Karate KungFu*” w artykule pod znamienym tytułem „*Dyskryminacja*”¹⁸: „działają aktywne, prężne ośrodki sportowe, zapewniające młodzieży zdrowy ruch, właściwą

¹³ J. Jedlicki, *Historyczny rodowód idei kryzysu cywilizacji europejskiej*. [W:] J. Reykowski, T. Bielecki (red.): *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 104.

¹⁴ E. Fromm, *Anatomia...*, op. cit., s. 333.

¹⁵ J. Reykowski, *Czy agresja i przemoc to immanentne składniki ludzkiej natury*. [W:] J. Reykowski, T. Bielecki (red.): *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 73.

¹⁶ Ibidem, s. 65.

¹⁷ Z. Marszałek, *Kryminalki z zawodowego narożnika*. Bokser 2000.

¹⁸ Redakcja *Magazynu Sztuk Walki „Karate KungFu”*, 1997, nr 3, s. 7.

dyscyplinę, rycerskie wzorce etyczne, skutecznie zapobiegają szerzeniu się narkomanii, alkoholizmu, nikotynizmu i chuligaństwa. [...] Kluby dalekowschodnich sztuk walki [...] kształcą wartościowych obywateli: ludzi praworządnych, zrównoważonych, odważnych, zdyscyplinowanych, mądrych. Sztuki walki są jednym z najmniej kontuzjogennych sportów [...] Wymagają stosunkowo niewielkich nakładów. Są rzeczywiście atrakcyjne dla szerokich rzesz młodych ludzi. Prostują 'trudne charaktery'. Nie funkcjonują tu patologie związane z innymi dziedzinami sportu (doping, sprzedawanie meczów, chuligaństwo). Są czyste, opierają się na entuzjazmie i prawym kodeksie etycznym". Redakcja zwraca uwagę, że fakty te nie interesują niestety urzędników z krakowskich władz samorządowych. „Lepiej – jak pisze – wydawać miliardy na reanimację 'zasłużonych' klubów sportowych, hokej na lodzie, sporty motorowodne, kursy spadochronowe ..."¹⁹. Redakcja miała zapewne głównie na uwadze wiele odmian chińskiego **kungfu**. Wieloletnia obserwacja uczestnicząca autora tekstu potwierdza podobne walory japońskiego systemu (zespołu uzupełniających się metod) **budō** – zwłaszcza łączących tradycję sztuk walki z aspektem sportowym: **jū-jitsu**, **karate** lub **kobudō**. „Praktyka budō zmierza do opanowania naturalnej agresji, ukierunkowując energię młodego człowieka na trud uporczywego samodoskonalenia. Wychowuje, ucząc szacunku dla przeciwnika i odpowiedzialności za partnera ćwiczeń [...] Idealny *budōka* czasów współczesnych przestrzega reguł konfucjańskich i zasad etycznych. Jest wierny tradycji szkoły według przekazu swojego nauczyciela. Jest odważny, lecz panuje nad agresją. Powinien być ambitny, ale cierpliwy i pokorny, pracowity i wytrwały w procesie przezwyciężania własnych słabości i rozwoju duchowego"²⁰.

Sztuka walki i sztuka życia

Sztuki walki, jako czynnik redukcji agresywności, mają już zastosowanie w pracy z tzw. trudną młodzieżą i w resocjalizacji. Badania m. in. Jörga-Michaela Woltersa potwierdziły istotny korzystny wpływ uprawiania **karate-dō** (praktyka niesportowego, tzn. nie rywalizacyjnego, karate szkoły „*shō-rinji-ryū*”) w tym zakresie²¹. Thomas Haumüller stwierdził w konkluzji przeprowadzonych badań, że „generalnie karateka (uprawiający **karate** – przyp. W. J. C.) nie są bardziej agresywni od **piłkarzy**”, przy czym karate obniża

¹⁹ Ibidem.

²⁰ W. J. Cynarski, *Sztuki walki budo w kulturze Zachodu*. WSP, Rzeszów 2000 a, s. 46–48.

²¹ J. M. Wolters, *Kampfskunst als Therapie – die sozial-pedagogische Relevanz asiatischer Kampfsportarten*; aufgezeigt am Beispiel des Sporttherapeutischen „Shorinji-Ryu” (Karatedo) zum Abbau der Gewaltbereitschaft und Aggressivität bei inhaftierten Jugendlichen. Peter Lang, Frankfurt am Main 1992, s. 107–108, 328–329.

poziom agresji²². Hipotezę o tonizującym wpływie treningu koreańskiego **taekwondo** na zdrowie psychospołeczne weryfikował empirycznie Ch. J. Park²³.

Duże możliwości współczesnego zastosowania kryją się w tradycyjnym **kungfu**. Jak pisał W. Kazberuk: „W szkole walki nie ma miejsca na demokrację – panuje tu, mówiąc po europejsku, oświecony absolutyzm. Szkoły kungfu (szczególnie klasztorne) były narzędziem resocjalizacji – przestępca lub dezerterski z cesarskiej armii znajdował tam azyl, lecz pozostać tam musiał do końca życia, unikając odpowiedzialności karnej, pozostając na zawsze w żelaznych karchach dyscypliny. Szkoła kungfu miała wobec niesfornego ucznia uprawnienia policyjne i sądowe, stała na straży praw i obowiązków ...”²⁴. „Kungfu buduje charakter człowieka. Tworzy siłę fizyczną, aby uzyskać moralną. Sztuka walki staje się sztuką pokoju. W kungfu przeciwieństwa stają się jednością, sztuka śmierci staje się sztuką życia”²⁵. Podobne wartości pedagogiczne zawarte są w klasycznych i niesportowych japońskich sztukach walki: **aikijutsu**, **jū-jitsu**, **kobudō** i **iaidō**, w wywodzących się z owych tradycji: **jūdō-dō** lub **zendō karate**, a zwłaszcza w pełnej praktyce systemu **budō**²⁶.

Wiele napisano o wartościach wychowawczych sportowego **jūdō**. Już twórca **jūdō** – prof. Jigorō Kanō – stawiał kontrowersyjną tezę, iż sport ma być tutaj pomocny na drodze rozwoju duchowego. W jawnej sprzeczności z ideałami twórcy stoją jednak fakty praktyki trenerskiej i zawodniczej – nauczanie taktycznego faulowania i brutalizacja walki. **Jūdō** stało się też sportem typowo siłowym, o czym świadczyłyby chociażby większe niż w boksie wydatki energetyczne zawodników²⁷.

Psycholog i antropolog kultury Colin G. Goldner powołuje się na credo K. Lorenza *homo homini lupus* i agresję tłumaczy jako instynkt walki²⁸. Nawiązuje on do teorii „*libido*” S. Freuda i zdezaktualizowanej już hipotezy *katharsis*²⁹. Goldner pisze, że duże zainteresowanie społeczne zwłaszcza agresywnym sportem, jak **boks**, **wrestling** czy w szczególności **piłka nożna**

²² T. Haumüller, *Aggression im Schulsport Karate* (praca magisterska pod kier. prof. H. Luke-scha). Uniwersytet Regensburg 1995, s. 70–71.

²³ Ch. J. Park, *The Moderating Effects of Taekwondo Training Against Life Stress on Mental Health*. WTF Taekwondo 1995.

²⁴ W. Kazberuk, *Etyka kungfu*. KungFu 1991 b.

²⁵ W. Kazberuk, *Renesans kungfu*. KungFu 1991 a.

²⁶ W. J. Cynarski, *Tradycja starego japońskiego aikijutsu i jego ewolucja do form współcześnie praktykowanych*. Roczniki Naukowe AWF, Warszawa 1997; W. J. Cynarski, *Sztuki walki...*, op. cit., s. 101, 107; W. J. Cynarski, *Budo jako sport akademicki. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*. [W:] Z. Dziubiński, B. Górski (red.): *Kultura fizyczna studentów w okresie transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce*. PW, Warszawa 2000 c; Klinger von Klingerstorff 1951.

²⁷ Ś. Ziemiański, *Zarys fizjologii żywienia człowieka*. AWF, Warszawa 1987, s. 57.

²⁸ C. G. Goldner, *Fernostliche Kampfkunst. Zur Psychologie der Gewalt im Sport*. AHP, München 1992, s. 17–20.

²⁹ Ibidem, s. 188–197.

i **hokej**, odbija prymitywne skłonności do przemocy³⁰. Otmar Weiß w swym podręczniku socjologii sportu wyróżnił trzy kierunki interpretacji agresji: teorię popędu–instynktu (antagonizm Eros–Thanatos, seksualności i destrukcji), hipotezę frustracji–agresji i hipotezę wyuczonych skłonności³¹. Jednakże Eliot Aronson wykazał fałszywość koncepcji *katharsis*. Jak potwierdza to potoczna obserwacja, obejrzenie brutalnego widowiska nie powoduje bynajmniej obniżenia agresywności widza³². Nie wytrzymuje więc krytyki hipoteza oczyszczania lub rozładowywania psychicznych bądź społecznych napięć i emocji, czemu sprzyjać miałyby widowiska sportowe. „Ostatecznie można stwierdzić, że zarówno uczestnictwo, jak i kibicowanie rywalizacji sportowej nasila agresywne zachowania – konkludował Aronson³³. Nie tylko zjawisko *katharsis* nie zyskało potwierdzenia. Podobnie dotyczy to teorii instynktywistycznych i behawiorystycznych psychologii społecznej.

R. M. Kalina wskazuje na „rozwój wewnętrzny (moralny i duchowy) i zdolność samoobrony” jako podstawowe czynniki zmniejszania agresywności³⁴. Właśnie azjatyckie sztuki walki są zasadniczo, jako formy „pracy z ciałem” – fizycznej, pozytywnej ascezy – drogą duchowego postępu. Z punktu widzenia teorii fenomenologicznej tzw. nowego humanizmu, istotny jest tutaj stan świadomości praktykujących dalekowschodnie sztuki walki. W perfekcyjnych sztukach walki (jak w **zendō karate**) mamy zasadniczo różny niż w sporcie rywalizacyjnym układ interakcji podmiotów, a mianowicie kooperację pozytywną – współdziałanie partnerów w walce, gdy celem jest wspólna nauka, nie zaś wykazanie przewagi. Celem nie jest tu nawet symboliczna destrukcja przeciwnika, lecz pomoc w jego samodoskonaleniu. W każdym razie jest to walka (*fair fighting*), a nie gra. Na tej zasadzie niektóre odmiany Martial Arts, np. **aikidō** – będące zasadniczo sztuką harmonii ruchu – odrzucają rywalizację sportową. Inaczej jest w **kyokushin karate**, którego droga jest „drogą odwagi”. Porównania tak przeciwstawnych orientacji pojmowania **budō** dokonałem w pracy *Sztuki walki budō w kulturze Zachodu*³⁵. Przede wszystkim jednak agresja kojarzona jest ze sztukami walki w stereotypowych wyobrażeniach, opartych na nikłej wiedzy w tej dziedzinie, pochodzącej z kultury masowej. To Europejczycy wyobrażają sobie wojowników koniecznie jako krystalizację agresji – na rysunkach W. Tolstikowa twarze postaci są wręcz demoniczne³⁶. Natomiast twarze mistrzów **kungfu** ze starych chińskich

³⁰ Ibidem, s. 213.

³¹ O. Weiß, *Einführung in die Sportsoziologie*. WUV, Wien 1999, s. 188.

³² E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*. PWN, Warszawa 1997, s. 313–315.

³³ E. Aronson i wsp., *Psychologia społeczna...*, op. cit., s. 523.

³⁴ R. M. Kalina, *Przeciwdziałanie agresji. Wykorzystanie sportu do zmniejszania agresywności*. PTHP, Warszawa 1991, s. 110.

³⁵ W. J. Cynarski, *Sztuki walki...*, op. cit., s. 39–43.

³⁶ A. Dolin, G. Popow, W. Tolstikow, *Kempo. Die Kunst des Kampfes. Ostastatische Kampfsportarten*. Sportverlag, Berlin 1989.

drzeworytów są pogodne, np. legendarnego króla małp – mitycznego Sun Wukong – który był mistrzem walki długim kijem³⁷.

Zdaniem Tadeusza Bieleckiego, genetycznie uwarunkowana zasada maksymalizowania darwinowskiej *fitness* powiązana z namiętnością, egoizmem, naturą, pierwiastkiem zwierzęcym i ciałem przeciwstawiana jest w systemach religijnych i filozoficznych odpowiednio rozumowi, altruizmowi, kulturze, pierwiastkowi boskiemu i duszy. Na styku owych dwu sprzecznych zaprogramowań dwoistej ludzkiej istoty leży „strefa indywidualnej wolności wyboru”³⁸.

Oryginalną teorię ludzkiej agresywności opracował i przedstawił Erich Fromm (1900–1980), który wykazał fałszywość etologicznego (w wersji K. Lorenza) lub ogólniej socjobiologicznego (i socjaldarwinistycznego) rozumienia i tłumaczenia ludzkiej natury i jej społeczno-kulturowych konsekwencji. Ten znakomity i wszechstronny humanista swe psychologiczne i socjologiczne koncepcje wiązał z etyką radykalnego humanizmu, trafnie charakteryzując rzeczywistość polityczną i społeczną, wskazując na zagrożenia i perspektywy (zwłaszcza w swej ostatniej pracy: E. Fromm, *Mieć czy być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*³⁹).

Teoria destrukcyjności Ericha Fromma

Erich Fromm jest twórcą najlepiej chyba uzasadnionej teorii ludzkiej agresywności, na bazie psychoanalizy humanistycznej. Termin agresja wprowadza on etymologicznie od łacińskiego *aggredi* i od *ad gradi* – „krok ku”. Pisał on o związku męskich hormonów z agresją i stwierdził, że kobiety nie są mniej destrukcyjne i okrutne niż mężczyźni⁴⁰. Uważał, że „agresja asertywna jest właściwością niezbędną w wielu dziedzinach życia i pomaga w dążeniu do celu, niezależnie od tego, czy będzie nim zniszczenie, czy stworzenie. [...] Jest cechą konieczną do przetrwania”⁴¹. Zbieżność z teoriami Lorenza jest tu jednak tylko pozorna. Fromm odrzuca instynktywizm i zoologizm, a sens ludzkiej agresji tłumaczy z ujęcia społeczno-kulturowego i od strony typologii charakterologicznej.

Fromm obala hipotezę S. L. Washburna, dotyczącą wrodzonej agresywności i radości powodowanej zabijaniem lub okrucieństwem⁴². Píše m. in.:

³⁷ W. J. Cynarski, *Sztuki walki...*, op. cit., s. 137.

³⁸ T. Bielecki, *Pojęcie natury ludzkiej w świetle biologicznej teorii zachowań społecznych*. [W:] J. Reykowski, T. Bielecki (red.): *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 23.

³⁹ E. Fromm, *Mieć czy być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*. Klub Otrycki, Warszawa 1989.

⁴⁰ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej...*, op. cit., s. 209–212.

⁴¹ Ibidem, s. 212–214.

⁴² S. L. Washburn, C. S. Lancaster, *The Evolution of Hunter*. [W:] R. B. Lee, I. De Vore (red.): *Man the Hunter*. Aldine, Chicago 1968, s. 146–152; por.: E. Fromm, *Anatomia ludzkiej...*, op. cit., s. 146–198.

„Argument Washburna odnoszący się do łatwości, z jaką chłopców można zainteresować myślistwem, walką i grami wojennymi, nie przyjmuje do wiadomości tego, że chłopców można łatwo nakłonić do przyswojenia sobie wszelkiego rodzaju wzorców, byle tylko były akceptowane przez kulturę. Wyciąganie z tego wniosku, że owo zainteresowanie chłopców powszechnie akceptowanymi czynnościami dowodzi wrodzonego charakteru, jaki miałyby powodować przyjemność płynąca z zabijania, świadczy o zdecydowanie naiwnym nastawieniu dotyczącym kwestii zachowań społecznych. Należy ponadto zauważyć, że istnieje wiele sportów – od zen w sztuce miecza (chodzi o **kendō** lub **iaidō** – przyp. W. J. C.) do **szermierki**, **jūdō** i **karate** – co do których oczywiste jest, iż nie zakładają przyjemności płynącej z zabijania, lecz jedynie radość wykorzystania umiejętności koniecznych do ich praktykowania”⁴³. Opanowanie ciała, popędów, umysłu i „ducha” w budō opisuje Fromm na przykładzie szermierki **kendō** i łucznictwa **kyū dō** – sztuk zen pokrewnych ceremonii parzenia herbaty – i określa pojęciami „agresja w zabawie” i „pseudoagresja”⁴⁴.

Według Fromma, agresję należy rozumieć jako część charakteru społecznego, nie zaś izolowaną cechę zachowania. Odpowiedzialnością za ludzką destrukcyjność i okrucieństwo obciąża on współczesny, politycznie i ekonomicznie uwarunkowany, system społeczny. Fromm podzielił badane przez wczesnych antropologów kulturowych społeczności na społeczeństwa typu: A – łagodnego, B – kultury wojowników „niedestrukcyjno-agresywne”, C – „społeczności destrukcyjne”, przy czym A i B wykazują afirmatywne nastawienie do życia, natomiast typ C jest przykładem systemu „sadystycznego i nekrofilicznego”. Azteków zaliczył on do grupy „społeczeństw destrukcyjnych”, które cechuje „wzajemna przemoc, destrukcyjność, agresja i okrucieństwo ...”⁴⁵. Nie jest to podział historyczny, gdyż także współcześnie tradycje kulturowe oddziałują na ludzkie zachowania. Na przykład zawodowy bokser Michael Carbajal stwierdził kiedyś w wywiadzie: „Wiedziałem, że przegrywam, ale jestem azteckim bojownikiem i nigdy się nie poddam”⁴⁶.

Nieprawdą jest natomiast, że – jak podaje Fromm – zwierzęta nie zabijają „po nic”⁴⁷. Niektóre drapieżne kotowate, np. ryś (*lynx lynx*), zabijają nawet nie będąc głodnymi, powodowane instynktem zabijania. Ale rzeczywiście, hiperagresja typowa jest dla człowieka. Przykłady można by mnożyć z historii np. Drugiej Wojny Światowej, gdy żołnierze niemieccy dopuścili się ogromnej ilości zbrodni ludobójstwa, eksterminując zwłaszcza Żydów, Polaków i Rosjan. Fromm dokonał rozróżnienia między naturalną agresją instynktu samo-

⁴³ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej...*, op. cit., s. 151.

⁴⁴ Ibidem, s. 208.

⁴⁵ Ibidem, s. 184–185.

⁴⁶ A. Kostyra, *Zmagania championów*. Bokser 1999.

⁴⁷ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej...*, op. cit., s. 205.

zachowawczego, która to „agresywność obronna jest ‘wbudowana’ w ludzki lub zwierzęcy mózg i spełnia funkcję obronną wobec zagrożenia żywotnych interesów”, a agresją złośliwą – destrukcyjnością i okrucieństwem⁴⁸. Rozróżnił więc pomiędzy wpływem instynktów i popędów organicznych a charakterem i zakorzenionymi w nim namiętnościami, zwracając uwagę na wielką intensywność i istotność wpływu namiętności na zdrowie (zwłaszcza psychiczne). „Główną pobudką zachowań człowieka – pisał – są jego racjonalne i irracjonalne namiętności: dążenie do miłości, czułości, solidarności, wolności i prawdy, jak również do kontroli, podporządkowania, niszczenia; narcyzm, chciwość, zazdrość, ambicja”⁴⁹.

Fromm oceniał, że przypadłością współczesnego (zachodniego) społeczeństwa jest powszechna, chroniczna nuda, prowadząca do depresji neurotycznej i zachowań destrukcyjnych. Za destrukcyjność poszczególnych osób odpowiedzialny jest ich sadystyczno-destrukcyjny charakter, przy czym wyższym stadium „charakteru analnego” jest sadyzm, a najwyższym, najbardziej destrukcyjnym jest charakter nekrofiliczny⁵⁰. O ile „biofilia” – miłość życia – skłania do wzrostu duchowego i osobowego, aktywności (zwłaszcza intelektualnej), zachowań prospołecznych i cechuje charakter ludzi twórczych, kochających siebie, ludzi, życie i świat, „nekrofilia” – jako skłonność lub upodobanie śmierci – odpowiada za charakter destrukcyjny, nienawiść, degradację moralną, zamknięcie narcystyczne, bierność i nudę oraz zachowania złośliwie agresywne.

Inne ujęcia zagadnienia agresywności

Wśród błędnych teorii, dotyczących ludzkiej agresywności, można wyliczyć:

1. Nieuzasadnione wnioskowanie przez analogię (np. na podstawie obserwacji rybek akwariowych lub gołębi – jak u K. Lorenza);
2. Powielanie starych stereotypów, w rodzaju „pierwotne ludy były agresywne” lub kojarzenie sztuk walki z przemocą;
3. Tendencję do liniowego tłumaczenia przyczynowego agresywnych zachowań ludzkich, których podejście redukcjonistyczne nie jest w stanie wyjaśnić.

Człowiek w swym bogactwie istnienia i działania wymaga eksploracji badawczej na gruncie szeroko pojętej antropologii, holistycznych ujęć humanistycznych i systemowych, uwzględniających relacje środowiskowe i społeczne, czynniki ekologiczne i potrzeby duchowe, uwarunkowania historyczne i kulturowe.

⁴⁸ Ibidem, s. 12, 204.

⁴⁹ Ibidem, s. 294–295.

⁵⁰ Ibidem, s. 282, 390.

O wpływie wychowania, socjalizacji (resocjalizacji) i inkulturacji na agresywność pisał np. Theodor W. Adorno: „Brutalność wobec ludzi reprodukuje się w nich; ci, których się maltretuje, nie są wychowywani, lecz cofani w rozwoju, rebarbaryzowani. Nie sposób już zignorować diagnozy psychoanalizy: że cywilizacyjne mechanizmy represji przemieniają *libido* w antycywilizacyjną agresję. Człowiek wychowany z pomocą gwałtu kanalizuje własną agresję, identyfikuje się z gwałtem, aby ją przekazać dalej i w ten sposób się jej pozbyć; tak oto, zgodnie z Heglowskim ideałem edukacyjnym, utożsamiają się realnie podmiot i przedmiot. Jeśli kultura nie jest kulturą, to sama z siebie wcale nie chce, aby ci, którzy popadli w jej młyn, byli kulturalni”⁵¹. Także Heribert Czerwenka-Wenkstetten jedną z przyczyn agresji upatruje w stosowaniu przemocy wobec dzieci. Jego zdaniem geneza agresji jest czterotorowa: 1. Przeniesienie skłonności do przemocy przez osoby bite w przeszłości; 2. Agresywne reakcje osób nie wytrzymujących napięcia; 3. Zachowania osób z urazami mózgu; 4. Agresja fanatyków indoktrynowanych religijnie lub politycznie⁵².

O sporcie z jego promilitarnym rodowodem i funkcjach pisał Józef Lipiec, jako o nostalgii „modelu wojującego samca”. „Sport [...] stworzył warunki do upustu nadmiaru uczuć plemiennych i hamowania potencjalnie destrukcyjnych zachowań społecznych” – stwierdza Lipiec, nawiązując do koncepcji *katarsis*⁵³. Zwraca też uwagę na „postawy atawistyczne i prymitywne” widowni sportowej⁵⁴, co niewątpliwie dotyczy popularnych dyscyplin olimpijskich. Wśród dziesięciu hipotez tłumaczących chuligaństwo kibiców drużyn gier zespołowych (zwłaszcza **piłki nożnej**), wyliczonych przez Krzysztofa Stańczuka⁵⁵, nie uwzględniono, zdającej się mieć dość istotny wpływ na agresywne zachowania kibiców, teorii kozła ofiarnego – szczególnego przypadku teorii konflikt-rywalizacja. Według Eliota Aronsona, poszukiwanie kozła ofiarnego, to: „Skłonność ludzi, gdy są sfrustrowani lub nieszczęśliwi, do przemieszczania agresji na grupy, które nie są lubiane lub słabe i wyróżniają się w widoczny sposób”⁵⁶. Jerzy Kosiewicz definiuje zaś następująco: „Mechanizm kozła ofiarnego wynika z nieuświadomionej (bądź uświadomionej) skłonności do irracjonalnego obciążania winą za wszelkie domniemane lub rzeczywiste przeciwności losu, nieszczęścia i konflikty. Jest odwetem lub próbą zapobieżenia złu przez poświęcenie bądź krwawą

⁵¹ T. W. Adorno, *Dialektyka negatywna*. PWN, Kraków 1986, s. 472.

⁵² H. Czerwenka-Wenkstetten, *Kanon des Nippon Jujitsu. Begriffe, Grundlagen, Geschichte, Basistechniken*. Tyrolia, Wien 1993, s. 43.

⁵³ J. Lipiec, *Filozofia olimpiizmu*. Sprint, Warszawa 1999, s. 76–79.

⁵⁴ Ibidem, s. 156.

⁵⁵ K. Stańczuk, *Dewiacje w sporcie wyczynowym*. [W:] Z. Krawczyk (red.): *Socjologia kultury fizycznej*. AWF, Warszawa 1995, s. 281–282.

⁵⁶ E. Aronson i wsp., *Psychologia społeczna...*, op. cit., s. 572.

rozprawę z wytypowanym indywiduum lub grupą osób”⁵⁷. Kosiewicz wskazuje także, za René Girardem, na negatywną, agresogenną stymulację psychospołecznego zjawiska *mimesis*⁵⁸.

R. M. Kalina uważa, że sport w skali makro, zwłaszcza klasyfikowany, uwikłany jest w „niegodziwe cele” i środki, realizację potrzeb „skrajnie hedonistycznych (typu sadystycznego)” i stanowi często widowisko agresogenne. Do bardzo agresywnych dyscyplin sportowych w opinii społecznej (według przeprowadzonych badań ankietowych) Kalina zalicza: **boks, rugby, karate i hokej** na lodzie, a także **piłkę ręczną, jūdō, zapasy, piłkę nożną i żużel**. Wyjaśnia jednak, iż „postrzeganie **karate** jako dyscypliny bardzo agresywnej jest dużym nieporozumieniem.” Natomiast „Znawcy **piłki ręcznej** – pisze Kalina – uważają, że uprawianie tej dyscypliny sportu uczy brutalności i agresywności”⁵⁹. Wielu bardzo popularnych dyscyplin olimpijskich – zwłaszcza gier zespołowych – dotyczą liczne patologie, trapiące współczesny sport. Wbrew szlachetnej normatywnej etyce sportu i olimpiizmu występuje tu szereg dewiacji. Oprócz wymienionych wcześniej (brutalizacji sportu i chuligaństwa widowni sportowej) wymienić można następujące przejawy patologii:

- doping (farmakologiczny, krwi etc.)
- presja wyniku
- komercjalizacja – sport staje się towarem
- korupcja
- dehumanizacja, depersonalizacja – zawodnik staje się towarem
- upolitycznienie – sport jest narzędziem walki politycznej
- odchodzenie od zasad *fair play* na rzecz pragmatyzmu
- rasizm, dyskryminacja kobiet
- antywzory osobowe niektórych „mistrzów” sportu, zwłaszcza zawodowego
- negatywne skutki zdrowotne wczesnego podejmowania wyczynu sportowego
- częste w środowisku ludzi sportu nadużywanie używek.

„W innych niż europejskich kręgach kulturowych istnieją sporty, w których nie dochodzi jeszcze do głosu agresywność i brak poszanowania wartości duchowych. Przykładem mogą tu być niektóre **wschodnie ‘sporty walki’**. Jednakże pod wpływem wzorów kultury euro-amerykańskiej, zmieniają one swój charakter.” – zauważa B. Misiuna w rozdziale poświęconym moralnemu kryzysowi sportu na tle kryzysu kultury europejskiej⁶⁰. Właśnie **karate**,

⁵⁷ J. Kosiewicz, *Bóg, cielesność i przemoc*. Aletheia, Warszawa 1997, s. 170.

⁵⁸ Ibidem, s. 164–165.

⁵⁹ R. M. Kalina, *Przeciwdziałanie agresji...*, op. cit., s. 257–258.

⁶⁰ B. Misiuna, [W:] A. Przyłuska-Fiszler, B. Misiuna, *Etyczne aspekty sportu*. AWF, Warszawa 1993, s. 127.

jako drogę do nieagresji, przedstawił J. K. Harasymowicz⁶¹. Jednakże szerszy dostęp do dalekowschodnich sztuk walki jest utrudniony zwłaszcza dwoma czynnikami:

1. Blokowaniem dostępu białym do sekretów systemów chińskich lub japońskich, jako formą obrony kolektywnego systemu znaczeń tamtych społeczeństw;
2. Bariery mentalności i przyzwyczajęń społeczności zachodniego kręgu kulturowego.

P. Sztompka pisał, że „System jako całość, a także poszczególne podsystemy w jego obrębie, mają tendencje samoregulacyjne, to znaczy utrzymują się w stanie równowagi, integracji, adaptacji itp. Dzięki temu, że w przypadku wystąpienia zjawisk dysfunkcyjnych włączają się automatycznie mechanizmy kompensujące, które przywracają harmonijny stan pierwotny. W społeczeństwie za przykład zjawisk dysfunkcyjnych uważa się dewiacje od uznanego zbioru norm i wartości”⁶². Kontrola społeczna eliminuje poprzez zespół sankcji (pozytywnych i negatywnych) wszelkie występujące odchylenia od uznanych norm i wartości. Zachodzić mogą więc procesy samoregulacyjne, eliminujące przemoc i agresywność także w sporcie i jego otoczeniu. Możliwy jest także – jak sugerują J. Lipiec i inni – nowy, nierywalizacyjny paradygmat kultury fizycznej⁶³.

Wnioski

Dla wymienionych w niniejszym opracowaniu zbrutalizowanych dyscyplin zespołowych, takich jak: **piłka nożna, hokej, rugby** lub **koszykówka**, jak również dla sportów walki o zachodniej proveniencji (**boks, zapasy, kick-boxing**), alternatywą mogą być wschodnioazjatyckie sztuki walki o bogatych wartościach sportowych i pozasportowych⁶⁴. Oddziaływać mogą – nie tylko bezpośrednio – na uprawiających je entuzjastów. Pozytywny jest także wpływ pośredni – kulturowy (według teorii wpływu wtórnego⁶⁵, np. na zasadzie wzorca zdyscyplinowanej widowni turniejów tychże dyscyplin i szanujących się zawodników na macie. Medytacyjne wyciszenie i koncentracja na rozwoju osobowym stanowić może także czynnik humanizujący sport. Czy koniecznością dla kultury fizycznej jest dostosowywać się do wy-

⁶¹ J. K. Harasymowicz, *Filozofia karate*. Argumenty 1978.

⁶² P. Sztompka, *Marksizm a współczesne orientacje socjologiczne*. [W:] Z. Krawczyk, W. Morawski (red.): *Socjologia ogólna. Wykłady dla studentów*. COM SNP, Warszawa 1986, s. 430.

⁶³ W. J. Cynarski, *Oaza amatorskiego sportu i ostatni „rycerze – idealści”*. Przegląd Naukowy Instytutu Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego WSP, Rzeszów 2000 b.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ W. J. Cynarski, *Sztuki walki...*, op. cit., s. 16, 95–96.

mogów rynku, gdzie o wszystkim decyduje wartość przeliczalna na pieniądze, czy też wypracować należy nowy model kulturowy, stawiający zdrowie człowieka i ekologię ponad wynik finansowy? W swych rozważaniach ogólnokulturowych E. Fromm nie miał wątpliwości co do oceny konsumpcjonistycznej „orientacji merkantylnej”⁶⁶.

Key words: aggression, sport, martial arts, pathology, moral crisis

PROBLEM OF AGGRESSION IN SPORT ON THE EXAMPLE OF CHOSEN TEAM GAMES AND MARTIAL SPORTS

The article refers to historical conditions of human aggressiveness and to its connections with culture (and physical culture) on the grounds of several hypothesis of genesis of culture. Cultures of warriors created knights' ethos which has been still cultivated on the way of martial arts described by the Japanese word *budo*. The author writes about the modern moral crisis in sport in which fair fighting or fair play is a virtue valued much more than a score or commercial success. He interprets human aggressiveness in the light of Erich Fromm's theory. The East Asian martial arts with their rich sports and non-sports (educational, self-realizational) values can be an alternative for brutalized team disciplines as well as for martial sports.

Piśmiennictwo

- Adorno T. W. 1986. *Dialektyka negatywna*. PWN, Kraków.
- Aronson E. 1997. *Człowiek istota społeczna*. PWN, Warszawa.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. 1997. *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Zysk i S-ka, Poznań.
- Bielecki T. 1997. *Pojęcie natury ludzkiej w świetle biologicznej teorii zachowań społecznych*. [W:] J. Reykowski, T. Bielecki (red.): *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Zysk i S-ka, Poznań.
- Cynarski W. J. 1997. *Tradycja starego japońskiego aikijutsu i jego ewolucja do form współcześnie praktykowanych*. Roczniki Naukowe AWF, Warszawa, t. 36, s. 109–132.
- Cynarski W. J. 1998. *Budō w procesie dialektyczno-ewolucyjnym*. Przegląd Naukowy Instytutu Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego WSP w Rzeszowie, nr 4, s. 27–30.

⁶⁶ E. Fromm, *Mieć czy być...*, op. cit., s. 12, 36, 57–65.

- Cynarski W. J. 1999. *Dziedzictwo kultury wojowników. Założenia filozoficzne i funkcje pedagogiczne dalekowschodnich sztuk walk*. Roczniki Naukowe AWF, Warszawa, t. 38, s. 55–76.
- Cynarski W. J. 2000 a. *Sztuki walki budō w kulturze Zachodu*. WSP, Rzeszów.
- Cynarski W. J. 2000 b. *Oaza amatorskiego sportu i ostatni „rycerze – idealisci”*. Przegląd Naukowy Instytutu Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego WSP w Rzeszowie, t. 4 zeszyt nr 1–2, s. 7–12.
- Cynarski W. J. 2000 c. *Budō jako sport akademicki. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*. [W:] Z. Dziubiński, B. Gorski (red.): *Kultura fizyczna studentów w okresie transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce*. PW, Warszawa, s. 212–220.
- Czerwenka-Wenkstetten H. 1993. *Kanon des Nippon Jujitsu. Begriffe, Grundlagen, Geschichte, Basistechniken (t. 1)*. Tyrolia, Wien.
- Dolin A., Popow G., Tolstikow W. 1989. *Kempo. Die Kunst des Kampfes. Ostasiatische Kampfsportarten*. Sportverlag Berlin, Berlin.
- Fromm E. 1951. *The Forgotten Language: An Introduction to the Understanding of Dreams, Fairytales, and Myths*. Holt, Rineheart & Winston, New York.
- Fromm E. 1972. *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*. Przeł. J. Marzęcki, PIW, Warszawa.
- Fromm E. 1989. *Mieć czy być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*. Klub Otrycki, Warszawa.
- Fromm E. 1998. *Anatomia ludzkiej destrukcyjności (The Anatomy of Human Destructiveness)*. Przeł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 1998.
- Goethe J. W. 1955. *Tajemnice*. Przeł. S. Jaworska, *Wybór poezji*. Wrocław.
- Goldner C. G. 1992. *Fernöstliche Kampfkunst. Zur Psychologie der Gewalt im Sport*. AHP, München.
- Harasymowicz J. K. 1978. *Filozofia karate*. Argumenty, nr 50, s. 10.
- Haumüller T. 1995. *Aggression im Schulsport Karate* (praca magisterska pod kier. prof. H. Lukescha). Uniwersytet Regensburg.
- Huizinga J. 1967. *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa.
- Jedlicki J. 1997. *Historyczny rodowód idei kryzysu cywilizacji europejskiej*. [W:] J. Reykowski, T. Bielecki (red.), *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Zysk i S-ka, Poznań.
- Jung C. G. 1976. *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Przeł. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa.
- Kalina R. M. 1991. *Przeciwdziałanie agresji. Wykorzystanie sportu do zmniejszenia agresywności*. PTHP, Warszawa.
- Kazberuk W. 1991 a. *Renesans kungfu*. KungFu, nr 1, s. 3.
- Kazberuk W. 1991 b. *Etyka kungfu*, KungFu, nr 2, s. 2.
- Klinger von Klingerstorff H. 1951. *JuDo und JuDo-Do. Die hohe Schule des Kampfes*. Wien.

- Kosiewicz J. 1997. *Bóg, cielesność i przemoc*. Aletheia, Warszawa.
- Kosiewicz J. 1999. *Igrzyska olimpijskie w perspektywie religijnej i filozoficznej koncepcji ciała*. [W:] Z. Dziubiński (red.): *Wiara a sport*. Salos, Warszawa.
- Kostyra A. 1999. *Zmagania championów*. Bokser, nr 9, s. 21.
- Krawczyk Z., Kosiewicz J., Piłat K. (red.) 1998. *Sport w procesie integracji europejskiej. Międzynarodowe sympozjum*. AWF, Warszawa.
- Laughlin W. S. 1968. *Hunting: An Integrating Biobehavior System and Its Evolutionary Importance*. [W:] R. B. Lee, I. De Vore (red.): *Man, the Hunter*. Aldine, Chicago.
- Lipiec J. 1999. *Filozofia olimpizmu*. Sprint, Warszawa.
- Lorenz K. 1966. *On aggression*. New York.
- Marszałek Z. 2000. *Kryminalki z zawodowego narożnika*. Bokser, nr 2, s. 25.
- Misiuna B. 1993. [W:] Przyłuska-Fischer A., Misiuna B. *Etyczne aspekty sportu*. AWF, Warszawa.
- Park Ch. J. 1995. *The Moderating Effects of Taekwondo Training Against Life Stress on Mental Health*. WTF Taekwondo, nr 57, s. 29–38.
- Redakcja 1997. *Karate – KungFu*. Magazyn Sztuk Walki, nr 3, s. 7.
- Reykowski J. 1997. *Czy agresja i przemoc to immanentne składniki ludzkiej natury*. [W:] J. Reykowski, T. Bielecki (red.): *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Zys i S-ka, Poznań.
- Stańczuk K. 1995. *Dewiacje w sporcie wyczynowym*. [W:] Z. Krawczyk (red.): *Socjologia kultury fizycznej*. AWF, Warszawa, s. 275–286.
- Sztompka P. 1986. *Marksizm a współczesne orientacje socjologiczne*. [W:] Z. Krawczyk, W. Morawski (red.): *Socjologia ogólna. Wykłady dla studentów*. COM SNP, Warszawa, s. 422–453.
- Washburn S. L., Lancaster C. S. 1968. *The Evolution of Hunter*. [W:] R. B. Lee, I. De Vore (red.): *Man, the Hunter*. Aldine, Chicago.
- Weiß O. 1999. *Einführung in die Sportsoziologie*. WUV, Wien.
- Wolters J.-M. 1992. *Kampfkunst als Therapie – die sozial-pädagogische Relevanz asiatischer Kampfsportarten; aufgezeigt am Beispiel des sporttherapeutischen „Shorinji-Ryu” (Karatedo) zum Abbau der Gewaltbereitschaft und Aggressivität bei inhaftierten Jugendlichen*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Ziemlański Ś. 1987. *Zarys fizjologii żywienia człowieka*, AWF, Warszawa.

Małgorzata Orlewicz-Musiał

AWF Kraków

ZANIM NURKOWANIE STAŁO SIĘ SPORTEM

Nurkowanie swobodne zdobyło dużą popularność w II połowie XX wieku. Moda na aktywny wypoczynek, a także podróże, których celem było poznanie głębin morza, sprawiły że coraz więcej ludzi zaczęło podejmować próby zanurzania się pod wodę. Organizowano zawody sportowe z udziałem pletwonurków. Nurkowaniem swobodnym zaczęli się interesować niepełnosprawni. Podjęto próby działalności wychowawczej, w której głównym narzędziem było nurkowanie. Zanim jednak nurkowanie swobodne zagościło na wszystkich obszarach kultury fizycznej, pojmowane było głównie jako dyscyplina użyteczna.

Celem poniższego opracowania jest przybliżenie zjawisk zachodzących w okresie pionierskim w polskim nurkowaniu i ukazanie początków nurkowania. Stawiam w nim pytania: w jakim okresie narodziło się polskie nurkowanie, czym charakteryzował się ten okres i jaka była skala zjawiska, jakie czynniki doprowadziły do ukształtowania się nurkowania swobodnego na bazie nurkowania klasycznego jako jednej z dyscyplin kultury fizycznej. Stosowałam następujące metody badawcze: odszukanie materiałów źródłowych, poznanie i interpretację materiału źródłowego, rekonstrukcję dziejów, a także starałam się ustalić i wyjaśnić niektóre fakty historyczne w odniesieniu do ówczesnej rzeczywistości.

Encyklopedie i słowniki pochodzące z XIX wieku i początku XX wieku zawierały podstawową wiedzę o nurkowaniu. Nie wspominały jednak o działalności podwodnej na ziemiach polskich. W polskiej historiografii niewiele można znaleźć informacji o polskim nurkowaniu swobodnym. Opracowania ogólne, dotyczące dziejów kultury fizycznej w Polsce całkowicie pomijają zjawisko. Pływanie w pletwach jako dyscyplinę sportu uwzględniono w książce J. Gaja i B. Woltmanna¹. O nurkowaniu, jako pływaniu pod wodą w XIX wiecznej Galicji wspominał R. Wasztyl². Istotnym materiałem źródłowym, były

¹ J. Gaj, P. Pieczyński, R. Urban, *Sport w Polsce w okresie transformacji ustrojowej. Pływanie w pletwach*. [W:] *Zarys historii sportu w Polsce*. Gorzów Wlkp. 1999, s. 238.

² R. Wasztyl, *Wychowanie fizyczne i sport w Krakowie w latach 1773–1890*. Kraków 1993.

artykuły drukowane w czasopiśmie³. Szeroka analiza źródeł prasowych została przedstawiona w oddzielnym artykule autorki⁴.

Nazwisko pierwszego polskiego „nurka” znajdujemy w *Kronice Polskiej* Marcina Bielskiego. Jest to prawdopodobnie pierwszy przypadek użycia słowa „nurek” w polskiej literaturze. W przytaczanych w *Kronice* wspomnieniach Herbensteina, w 1478 roku, pojawia się ...rycerz *Pierzchliński* (podobno był *Leszczyca*), który po upadku z konia znalazł się w nurtach rzeki ...*był w ciężką zbroję opięty, pod wodą nurkiem po ziemi idąc przeszedł aż na drugą stronę Niepru, a tylko się dwa razy wody napił, jako samże powiadał*. Bohater ów nurkiem został przez przypadek. Prawdopodobnie hełm, który rycerz nosił na głowie, pełnił u niego rolę dzwonu nurkowego. Przypadek ten sprawił, iż rycerz zyskał sobie łaski u króla, a także miejsce na kartach historii.

W XIX wieku, wraz ze wzrostem popularności kąpeli rzecznych, pojawiło się pływanie pod wodą, jako jedna z praktycznych umiejętności pływackich. Literatura mówi o nim przy okazji opisów pierwszych szkół pływania i zakładów kąpielowych, powstających na ziemiach polskich. Raport mówiący o działalności Szkoły Gimnastycznej Krakowskiej z 1838 r. wspominał o opanowaniu umiejętności nurkowania: *Wszyscy uczniowie bez wyjątku nauczyli się już dotąd nie tylko doskonale pływać, ale nadto większa część skacze do wody z bariery i z pięter, nurza i odbywa ciągle najtrudniejsze na wodzie ćwiczenia*⁵, a o metodyce nauczania wspominał artykuł z przełomu 1869/70 r. pt. „Sztuka pływania” Hipolita Witowskiego. Zawierał on podstawowe zasady bezpieczeństwa zachowania się w wodzie oraz wskazówki metodyczne dla adeptów nauki pływania i nurkowania⁶.

Dynamiczny rozwój techniki w II połowie XIX wieku przyspieszył postęp w dziedzinie światowego nurkowania. Jednakże jego cena była wysoka. Liczne wypadki i choroby, dotyczyły ludzi pracujących pod wodą i w kesonach. Były one wynikiem nieznaności reakcji organizmów na podwyższone ciśnienie. Zaobserwowane wówczas zmiany chorobowe u nurków przyczyniły się do rozwoju badań nad reakcją organizmów w warunkach hiperbarii. Prace polskich naukowców, zajmujących się medycyną hiperbaryczną,

³ M. Orlewicz-Musiał, *Bibliografia nurkowania swobodnego w Polsce za lata 1953-1997*. Biblioteka Główna Akademii Wychowania Fizycznego. Biuletyn Informacyjny nr 2, Kraków 1998. *Bibliografia prasowa poświęcona nurkowaniu swobodnemu*. Strona internetowa: www.nautica.com.pl/index.html#historia.

⁴ M. Orlewicz – Musiał, *Tematyka nurkowania swobodnego w polskim czasopiśmiennictwie w latach 1950 – 1995*. Studia Humanistyczne, Zeszyty Naukowe AWF, Kraków 2000, nr 80, s. 139-160.

⁵ WAP. WMK V-184, L. Bierkowski, *Raport obejmujący zdanie sprawy z czynności i postępu Szkoły Gimnastycznej Krakowskiej...* z. 5. 09. 1838 r., s. 12-13. [W:] R. Wasztyl, *Wychowanie fizyczne i sport w Krakowie...*, op. cit., s. 55.

⁶ „Mrówka z Wawelu” 1869, nr 20, s. 315-319; 1870, nr 21, s. 324-329. [W:] R. Wasztyl, *Wychowanie fizyczne i sport...*, op. cit., s. 55.

stanowiły wstęp do polskiego nurkowania, dlatego w tym miejscu należy o nich wspomnieć. Według J. Krzyżaka, pierwszymi Polakami zajmującymi się badaniami skutków oddziaływania wysokiego ciśnienia na organizmy zwierzęce byli: J. Świątecki i F. Sulikowski. Prowadzili oni prace nad tzw. niedokrwiistością kesonową. Wyniki tych badań zostały opisane w 1899 r.⁷

Kolejnym polskim naukowcem, którego praca była związana z medycyną podwodną, był dr med. Adam Huszcza. We wstępnym etapie swojej pracy, pracował jako „lekarz kesonowy” podczas budowy mostu na Newie w Petersburgu. Zdobyte wówczas doświadczenia wykorzystał do własnych badań naukowych. W 1913 roku wygłosił pierwszą polską, choć napisaną w języku rosyjskim, „rozprawę na stopień doktora medycyny” z dziedziny hiperbarii⁸. W 1915 r. dr Huszcza opublikował monografię zatytułowaną *Kesonnyje za-bolewania (Aeropatii)*. Podsumowania wyników kilkudziesięcioletnich prac, prowadzonych również przez siebie, dokonał w dziele *Ciśnienie atmosferyczne i jego działanie na ustrój*⁹.

Przytoczone wyżej prace były pierwszymi polskimi publikacjami naukowymi w dziedzinie medycyny podwodnej i medycyny hiperbarycznej. Historia badań hiperbarycznych i wojskowej medycyny podwodnej została szerzej opisana przez J. Krzyżaka w książce pt. *Medycyna dla nurków*¹⁰.

Na ślady rywalizacji, której celem było pływanie pod wodą bez sprzętu, naprowadza artykuł z 1928 r., zamieszczony w czasopiśmie „Sport Wodny”. Autor daje do zrozumienia, iż w Polsce w XX-leciu międzywojennym konkurowano ze sobą w podwodnym pływaniu, określanym wówczas jako „nurkowanie”. *Nurkowanie jako sport stosowane było dawniej. Przeważnie jednak było ono stosowane w formie t.zw. „strzały”, czyli skoku w dal na odległość. Ponieważ zawodnik siłą wyskoku płynie tak długo, na jak długo starczy mu tchu w piersi, ćwiczenie to zawiera element nurkowania. Jest ono tutaj jednak tylko elementem składowym ćwiczenia, w którym główną rolę gra siła odbicia i technika wejścia do wody. Zawody w nurkowaniu właściwym, t.j. takie, w których ćwiczenie polegało wyłącznie na nurkowaniu w miejscu, bez pływania, bądź też wymagało od zawodnika przepłynięcia jaknajwiększej odległości pod wodą – nie były nigdy zbyt popularne*¹¹. Autor sugerował, że kilkanaście lat wcześniej organizowano „zawody nurkowe”. Nie moż-

⁷ W 1899 r. opisali ubytek erytrocytów i leukocytozę u zwierząt będących w warunkach hiperbarii. Spadek liczby erytrocytów nazwali „niedokrwiistością kesonową”. *Medycyna podwodna i hiperbaryczna w Polsce*. [W:] J. Krzyżak, *Medycyna dla nurków. Fizjopatologia nurkowania*. Poznań 1998, ss. 17 – 26.

⁸ *Wliżanie powyszczonego atmosferycznego ciśnienia na skład krwi*. [W:] J. Krzyżak, *Medycyna dla nurków...*, op. cit., s. 17.

⁹ A. Huszcza, *Ciśnienie atmosferyczne i jego działanie na ustrój*. Warszawa 1951.

¹⁰ *Medycyna podwodna i hiperbaryczna w Polsce*. [W:] J. Krzyżak, *Medycyna dla nurków...*, op. cit., ss. 17 – 26.

¹¹ T. Semandeni, *Znaczenie nurkowania*. „Sport Wodny” 1928, nr 8, s. 108.

na jednak zbyt wiele z tej wypowiedzi wywnioskować. Prawdopodobnie rywalizacja miała charakter incydentalny. Nic też nie wiadomo, czy w ogóle miała charakter formalny i czy funkcjonowała przy okazji innych zawodów pływackich. Trudno też jednoznacznie powiedzieć, czy wszystkie opisane zjawiska dotyczyły wyłącznie polskich pływaków (tu użycie słowa „nurek” byłoby na wyrost). Jest rzeczą pewną, że w chwili opublikowania artykułu ta forma rywalizacji względu na „szkodliwość” dla zdrowia zawodników, przestała funkcjonować. *Jako sport zostało nurkowanie całkowicie zarzucone lat temu kilkanaście. Złożyły się na to dwie przyczyny: przede wszystkim szkodliwe działanie zbyt długiego wstrzymywania oddechu na serce i następnie to, że sport nowoczesny eliminuje starannie wszystkie zawody, w których startujący ma wykonywać swe ćwiczenia aż do zmęczenia, a niema przed sobą żadnego z góry określonego terminu lub mety*². T. Semandeni prezentował stosunek Polskiego Związku Pływackiego do konkurencji nurkowych, akcentując niekorzystne działanie nurkowania na organizm ludzki. *Ze względu na swą szkodliwość, wszelkie zawody tego typu są bezwzględnie zakazane przez przepisy Pol. Zw. Pływ. Wobec tego też w ramach P.Z.P. mogą odbywać się tylko takie zawody w nurkowaniu, w których cel jest określony: mogą być niemi bądź wyścigi pod wodą na określonej odległość (jest to konkurencja prawie nigdy nie stosowana), bądź też bardzo popularne zagranicą ćwiczenia z talerzami.* Autor podkreślał jednak, że „zawody z talerzami” są w Polsce zupełnie nieznanne.

Początek rzeczywistej pionierskiej działalności polskich nurków datujemy na rok 1935. Wówczas zbiegły się dwa istotne wydarzenia, które zaważyły na losach nowej dyscypliny. Jednym z nich było najwcześniejsze w historii polskie nurkowanie w hełmie nurkowym, przeprowadzone przez Romana Wojtusiaka. Akcja ta była **pierwszą w Polsce próbą zanurzenia się ze sprzętem podwodnym**. Drugim wydarzeniem było wydanie **pierwszej polskiej książki o tematyce nurkowej**, autorstwa K. Szyllera.

Analizę okresu pionierskiego poprzedza zestawienie najważniejszych wydarzeń z dziedziny rodzimej działalności podwodnej, mające wpływ na powstanie i rozwój nurkowania, a szczególnie nurkowania swobodnego w Polsce.

W 1935 roku po raz pierwszy w Polsce człowiek świadomie i samodzielnie zanurzył się w wodzie. Bohaterem tego wydarzenia był Roman Wojtusiak, pracownik naukowy Zakładu Zoopsychologii i Etologii Zwierząt Uniwersytetu Jagiellońskiego. Był on organizatorem i równocześnie uczestnikiem pierwszej polskiej akcji podwodnej. Jako pierwszy samodzielnie skonstruował i zastosował hełm do nurkowania. Próby nurkowania w hełmie własnej konstrukcji przeprowadził w 1935 roku na pływalni krakowskiej YMCA. W 1936 roku powtórzył swoje doświadczenie już na otwartych wodach. Miejsmem

² Ibidem.

eksperymentu była Zatoka Pucka. Dyrekcja Stacji Morskiej na Helu zezwoliła na skorzystanie z motorówki stacyjnej „Meduza”. Wojtusiak schodził do wody po zainstalowanej tej motorówce sznurowej drabince. Kilkakrotnie zanurzył się na głębokość 3 – 5 metrów. Eksperyment został przeprowadzony ...w dość znacznej odległości od brzegu¹³. Celem jego nurkowania było przeprowadzenie bezpośrednich obserwacji zoologicznych dna Zatoki Puckiej. Opis swojego urządzenia zamieścił w publikacji *Hełm nurkowy w zastosowaniu do obserwacji biologicznych morskich*¹⁴. Przedstawił tam również relację z prowadzonych przez siebie badań podwodnych. *Przed mniej więcej trzynastu laty wprowadzony został przez wspomnianego już W. Beebe'a do podmorskich badań biologicznych na niewielkich głębokościach aparat nurkowy bardzo prosty i praktyczny, w postaci hełmu. Aparat ten przyjął się w Ameryce do tego stopnia, że obecnie używa się go nie tylko do badań, ale także jako środka pedagogicznego podczas kursów z biologii morza. Opierając się na opisach Beebe'a, hełm taki skonstruowałem w 1935 roku sam i dałem do wykonania jednej z firm blacharskich w Krakowie. W ostatnich latach miałem sposobność wypróbować go zarówno na naszym Bałtyku, jak i w Morzu Adriatyckim*¹⁵. Wykonany przez Romana Wojtusiaka hełm był, jak sam to opisał, „pudłem” z blachy o grubości 1.25-1.0 mm. Całość została zakonserwowana lakierem odpornym na działanie wody morskiej. Blacha wokół dolnego otworu hełmu została wyprofilowana na kształt „naramienników”. Taki kształt miał łagodzić ucisk hełmu na ramiona nurka, a ponadto układ ten utrzymywał hełm na ramionach w pozycji pionowej. Przednia część została wyposażona w dwie szyby lustrzane o grubości 6 – 8 mm, ustawione do siebie pod kątem około 120°. *Zasada budowy hełmu przypomina zwykły dzwon nurkowy, tylko że tutaj mieści się w nim jedynie głowa człowieka. Woda nie może dostać się do wnętrza, albowiem gdy hełm zostanie zanurzony otworem w dół, powietrze nie ma którędy wyjść. Ponieważ pojemność hełmu wynosi około 20 litrów przy wadze 7 kg, więc ażeby zanurzyć się w nim w wodę, trzeba go odpowiednio obciążyć. W tym celu zawiesza się na blaszanych kłapach z przodu i z tyłu dwa ciężary żelazne lub ołowiane po 10 kg każdy. Powietrze w hełmie wystarczyć może zaledwie na kilkadziesiąt oddechów, dlatego też doprowadza się coraz to nowy jego zapas z zewnątrz przy pomocy długiego węży gumowego. Ujście przewodu doprowadzającego powietrze znajduje się u spodu hełmu, aby w razie zepsucia się pompy cały zapas powietrza znajdujący się w hełmie nie uciekł pod wpływem ciśnienia wody do góry. Do pompowania*

¹³ R. Wojtusiak, *Hełm nurkowy w zastosowaniu do obserwacji biologicznych morskich*. „Wszehświat” 1938, nr 4, s. 101.

¹⁴ R. Wojtusiak, *Hełm nurkowy...*, op. cit., s. 99–105.; R. Wojtusiak, *Polskie podmorskie badania biologiczne od 1935 r.* [W:] *Forum Działalności Podwodnej. Referaty Sesji Popularno-Naukowej*. Gliwice 1972, s. 285–287.

¹⁵ R. Wojtusiak, *Hełm nurkowy...*, op. cit., 4, s. 100.

nadaje się zwykła pompa automobilowa. Znacznie lepsza jest jednak pompa rotacyjna lub mały kompresor motorowy, dający dużo powietrza. Do obsługi aparatu wystarcza jedna tylko osoba pompująca powietrze¹⁶. Konstruktor wśród zalet urządzenia wymienia to, że nie trzeba korzystać z żadnego nieprzemakalnego kostiumu, i wystarczy zwykły strój kąpielowy. Nurkowanie w zimnych wodach Bałtyku zweryfikowało ten pogląd i dwa lata później nurkowie zaczęli ubierać gumowy kombinezon, chroniący przed wychłodzeniem organizmu.

W chwili obecnej kompletny helm Romana Wojtusiaka, obciążniki, węże i pompka przechowywane są w Muzeum Zoologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie przy ul. Ingardena¹⁷.

W trakcie swojej pracy Wojtusiak korzystał z zaplecza technicznego Stacji Morskiej na Helu. Ponadto do celów badawczych samodzielnie wykonał pierwsze w Polsce zdjęcia podwodne. Wykorzystał do tego aparat fotograficzny, który umieścił w wodoszczelnej obudowie własnej konstrukcji. Wynikiem prac prowadzonych początkowo w Bałtyku, a później w Adriatyku była publikacja naukowa: w „Zoologica Polonias” z 1939 r., opisująca zachowanie się ryb adriatyckich a także książka *W morskiej toni*.

Przeprowadzone przez Romana Wojtusiaka nurkowanie jest najstarszym tego typu polskim doświadczeniem. Literatura nie odnotowała wcześniejszych prób podwodnych, dokonanych przez polskich nurków, toteż pionierskie zanurzenie profesora Wojtusiaka otwiera historię polskiego nurkowania klasycznego.

Rok 1935 przyniósł jeszcze jedno ważne wydarzenie, które było istotne dla dziejów polskiego nurkowania. Nakładem Głównej Księgarni Wojskowej w Warszawie ukazała się książka K. Szyllera pt. *Nurek*.

Broszurka liczy 51 stron. Zawiera 3 rozdziały zatytułowane: *Przedmowa, Historia nurkowania, Aparat nurkowy*. Książka została wzbogacona o 14 ilustracji przedstawiających sprzęt do nurkowania. Dzięki niej można ocenić stan ówczesnej wiedzy o działalności podwodnej. Rozdział pt. *Historja nurkowania* opisuje różne wydarzenia z dziejów nurkowania na świecie. Po zapoznaniu się z jego treścią znamienity wydaje się fakt, że nie zawiera ona żadnych informacji o prowadzeniu jakiegokolwiek działalności podwodnej w Polsce.

Autor sam utrzymuje, że jest to pierwsza w Polsce książka o tematyce nurkowej. *Broszurka moja jest w dziedzinie nurkowania fachowego pierwszą lekturą, która się ukazała z pod prasy drukarskiej w języku polskim. Wiadomości, potrzebne do ułożenia tej broszurki, czerpałem z podręcznika francuskiego „Mannuel du Scaphander” i z rosyjskiej książki „Wodolaz”, oraz wielu, wielu opowiadań nurków cywilnych.*

¹⁶ „Wszczęświat” Pismo przyrodnicze..., op. cit., s. 101.

¹⁷ Prof. Janusz Wojtusiak, syn Romana Wojtusiaka udostępnił autorce helm, obciążniki, przewody powietrzne, przechowywane w Instytucie Zoologii UJ oraz fotografie sprzętu.

Celem autora książki było zaprezentowanie czytelnikom ogólnie pojętego zjawiska nurkowania. ...*Dążyłem poza tem do umożliwienia zapoznania się w przystępnej formie z tą dziedziną wiedzy i pracy na morzu, o której tak mało słyszymy i tak mało wiemy, mimo że nabiera ona coraz większego znaczenia nie tylko w życiu każdej marynarki, ale w rozwoju gospodarczym kraju i w niepowstrzymanym pochodzie nauki...*¹⁸.

Opierając się na wiedzy zaczerpniętej z obcojęzycznych książek i publikacji, K. Szyller zwrócił uwagę na problematykę dekompresji. Informował on o konieczności „wymusowania nurka” czyli przeprowadzenia dekompresji w komorze ciśnieniowej. Objaśniał że: ...*W takiej kabynie umieszcza się „niewymusowanego” nurka i podnosi się ciśnienie do potrzebnej ilości atmosfer. Przy powolnym obniżaniu ciśnienia, aż do normalnego, azot znajdujący się w organizmie nurka powinien się całkowicie ulotnić. Zabieg taki w języku fachowym nazywa się wymusowaniem nurka*¹⁹. Autor nie podał dokładnie źródeł swojej wiedzy, jednakże uznał zamieszczenie tego typu informacji jako niezwykle istotnej dla wiedzy o nurkowaniu.

Pierwsze polskie nurkowanie zorganizowano w 1935 roku. W tym samym roku wydano pierwszą polską książkę o tematyce podwodnej. Dlatego też rok 1935 można uznać za rozpoczynający dzieje nurkowania w Polsce.

Biolodzy–nurkowie, kontynuowali zapoczątkowane badania naukowe z wykorzystaniem helmu konstrukcji R. Wojtusiaka. Uczestnikami akcji podwodnych, byli: żona Halina, Adam Bursa, Anna Rumkówna, W. Kałkowski, Tyńcówna. Również córka znanego oceanologa profesora Michała Siedleckiego, Ewa Siedlecka, uczestniczyła w zanurzeniu, przy czym profesor osobiście obsługiwał pompę doprowadzającą powietrze do helmu. Sam Michał Siedlecki nigdy nie zanurzył się pod wodę.

W latach 1936-39 prowadzono wszechstronne prace badawcze zoologiczne i botaniczne. Wyniki badań znajdowały odbicie w publikacjach naukowych²⁰. Działalność badawczą pionierów polskiego nurkowania przerwał wybuch II wojny światowej.

Z okresu II wojny światowej znana jest postać Jerzego Szajnowicza-Iwanowa. Ten wybitny polski sportowiec, pływak i waterpolista, zawodnik AZS Warszawa, prowadził działalność dywersyjną na rzecz aliantów w okupowanej Grecji. Znany jest z literatury fakt podpływania do nieprzyjacielskich okrętów i umocowywania przez niego do ich kadłubów ładunków wybuchowych i min magnetycznych, tzw. żółwi. Operacja taka wymagała zanurzenia

¹⁸ K. Szyller, *Nurek*. Warszawa 1935, s. 5.

¹⁹ Ibidem, s. 4.

²⁰ R. J. Wojtusiak, *Hełm nurkowy...*, op. cit.; H. i R. J. Wojtusiak, *Über die Schatten - und Licht reationen einiger Seefische und ihre biologische Deutung*. Zoologia Poloniae, Vol. 3, Lwów 1939; H. i R. Wojtusiak, A. Bursa, *Quantitative Untersuchungen über Fauna und Flora den Hafenspfale an der polnischen Ostseeküste*. Bull. Acad. Polon. Sc. Cracovie, B. II. 1939.

się na głębokość ok. 2 metrów poniżej tafli wody. Za swoją działalność został aresztowany i rozstrzelany przez hitlerowców. Ponieważ wykonywane przez niego zadania były tajne, nieznane są techniki ani sprzęt, wykorzystywane w tej działalności. S. Strumpf – Wojtkiewicz wspomina w książce „Agent nr 1” o tym iż Szajnowicz – Iwanow obserwował włoskich i niemieckich nurków *posługujących się w swoim sporcie jakąś dodatkową aparaturą*, a sam starał się zaopatrzyć w skafander i płetwy. Prawdopodobnie jednak nie korzystał z żadnego sprzętu do nurkowania²¹.

Po przerwie spowodowanej działaniami wojennymi, kolejne kroki w dziedzinie polskiego nurkowania zostały poczynione dopiero w lipcu 1947 r. Roman i Halina Wojtusiakowie powrócili do badań biologicznych rozpoczętych przed wojną w Gdyni. Korzystali z wypróbowanego przez siebie helmu, który został zabezpieczony w Krakowie na okres okupacji. Towarzyszyli im krakowscy botanicy Anna i Jan Kornaś, H. Franckiewicz i p. Nowacki. Pierwsze nurkowania nastroczały wielu trudności. *Z powodu braku odpowiedniej łodzi motorowej w Laboratorium, główne nasze zainteresowania musieliśmy skierować na faunę i florę urzędzeń portowych, które nie wymagały użycia wodnych środków lokomocji. Mogliśmy tutaj do woli opuszczać się po ścianach falochronów lub korzystać z małej łódki wiosłowej. Wyjazdy na łąki podwodne Zatoki Puckiej okazały się w tym roku dość kłopotliwe. Przed wejściem przez ławicę Ryfów Mew leżały jeszcze podobno miny pozostałe z ostatniej wojny*²². Badacze nurkowali w tych samych miejscach, w których prowadzili wcześniejsze obserwacje. Celem ich prac było uzyskanie obrazu zmian, które nastąpiły w akwenach podczas wojny. W obserwacjach podwodnych uczestniczył też znany polski oceanograf Kazimierz Demel, zanurzając się kilkakrotnie w helmie Wojtusiaka.

Nurkowania prowadzone przez ekipę Wojtusiaka spotkały się z dużym zainteresowaniem ze strony marynarzy Państwowego Centrum Wyszkolenia Morskiego w Gdyni. Trzech oficerów marynarki zdecydowało się opuścić na dno w helmie nurkowym. *Wszyscy zanurzyli się - jak przystało na marynarzy - śmiało i z wielkim zapalem, każdy jednak w inny sposób zareagował na wodny żywioł oglądany od spodu. Dla jednego nie było tam absolutnie nic ciekawego. Czuł tylko ciśnienie wody, które dawało mu poznać, że znajduje się w innym środowisku. Drugiego zainteresowała praktyczna strona nurkowania. Gdy zaś jeden z nas, naukowców zgubił na dnie druciany kwadrat używany do określenia powierzchni, z której zbieraliśmy zwierzęta i rośliny, oficer nasz tak długo przebywał pod wodą, aż znalazł ramkę i przyniósł ją na górę. Trzeci, kapitan Piątkowski, okazał pełny zachwyt dla barwności i osobliwości świata, który oglądał. Miał też ochotę uczestniczyć w dalszych nur-*

²¹ S. Strumpf – Wojtkiewicz, *Agent nr 1*. Warszawa 1957; *Mala Encyklopedia Sportu...*, Warszawa 1984-87, tom 2, s. 499.

²² R. Wojtusiak, *W morskiej toni*. Warszawa 1950, s. 134.

kowaniach. Niestety, zajęcia służbowe nie pozwoliły mu urzeczywistnić tych zamierzeń... wspominał Roman Wojtusiak²³. Helm do nurkowania prezentowany był również podczas wykładów dla uczniów PCWM. H. Franckiewicz wystąpił też w roli instruktora nurków podczas usuwania awarii kutra PCWM w Łebie.

Pierwszym Polakiem, który podjął się próby nurkowania z akwalungiem, był Witold Zubrzycki. Zapoczątkował tym wydarzeniem okres nurkowania swobodnego w Polsce. W swoich wspomnieniach zawartych w książce *Trzy miesiące pod wodą*²⁴, opisał całą swoją drogę doprowadzającą do tej próby, poprzez nurkowanie bezdechowe i doświadczenia ze sprzętem klasycznym. Jego wspomnienia stanowią istotny opis pionierskich działań podwodnych. Zubrzycki przedstawił w następujący sposób pomysł rozpoczęcia swej działalności nurkowej: *Był rok 1950. Rozpocząłem pracę w jednym z zakładów Politechniki Gdańskiej. Któregoś letniego wieczoru wracałem do domu autobusem w towarzystwie specjalisty z dziedziny oceanologii technicznej, prof. Stanisława Szymborskiego. Profesor znalazł moje wodne zamilowania. W trakcie ożywionej rozmowy na temat przeczytanego w jakimś miesięczniku artykułu o nowej technice nurkowej i sukcesach fotografii podwodnej za granicą prof. Szymborski nagle wykrzyknął: -Panie Witoldzie, czy pan nie zająłby się tym zagadnieniem na naszym terenie?*²⁵. Pomysł współpracy z wybitnym polskim oceanologiem zmobilizował Zubrzyckiego do działania. Zapoznał się z treścią literatury obcojęzycznej dotyczącej nurkowania, na podstawie zdobytej wiedzy teoretycznej samodzielnie wykonał sprzęt. Osobiście przeprowadzał pionierskie eksperymenty podwodne. *Chcieliśmy tu wykonać pierwsze prawdziwe nurkowanie przy pomocy genialnie prostego przyrządu: złączzonej z kilku węży od masek przeciwgazowych długiej rury oddechowej*²⁶. Jednak pierwsze nurkowanie z użyciem zaimprovizowanego sprzętu zakończyło się niepowodzeniem.

W 1951 r. Zubrzycki stał się posiadaczem płetw i maski, które otrzymał z zagranicy. Będąc pod wrażeniem pobytu pod wodą, opisał pierwsze swoje zanurzenie z wykorzystaniem tego sprzętu. Ze wspomnień autora nie można wyciągnąć jednoznacznych wniosków, czy w tym czasie w Polsce, ktoś oprócz niego zajmował się podobną formą nurkowania. Jest ono prawdopodobnie najwcześniejszym, udokumentowanym nurkowaniem, w którym wykorzystano maskę i płetwy.

Działalność nurkowa Zubrzyckiego mogła się rozwijać dzięki doświadczeniom prowadzonym przez nowo powstałą placówkę badawczą Polskiej Akademii Nauk. *Dzięki wysiłkom Zakładów Budownictwa Morskiego i Por-*

²³ Ibidem, s. 140.

²⁴ Ibidem, s. 134.

²⁵ Ibidem, s. 15.

²⁶ Ibidem, s. 16.

tów Politechniki Gdańskiej w małym budyneczku u nasady mola spacerowego w Sopocie powstała już Stacja Morska Polskiej Akademii Nauk. Nowa, kilkuosobowa placówka naukowo-badawcza otrzymała w posagu pewną ilość sprzętu nurkowego, w tym również helmy dzwonowe z kompletnym wyposażeniem²⁷. Współpraca Zubrzyckiego i Stacji Morskiej PAN zaowocowała kolejnymi akcjami nurkowymi, z wykorzystaniem sprzętu tzw. klasycznego. W latach 1953 – 1954 Zubrzycki przeprowadzał wielokrotnie próby nurkowania w Bałtyku oraz w jeziorach Otomińskim i Rożnowskim, używając w nich helmu nurkowego.

Przełomem w historii polskiego nurkowania było przeprowadzenie pierwszej próby zanurzenia się z aparatem oddechowym typu C-G. W 1955 roku Stacja Morska sprowadziła z Francji 3 akwalungi. Wykorzystując nowoczesny sprzęt zorganizowano pierwsze w historii próby **swobodnego nurkowania**. Wiosna 1955 roku przyniosła ukoronowanie długotrwałych starań. *Otrzymaliśmy upragnione skafandry powietrzne oraz ubiory z kauczuku piankowego. Morze było jeszcze bardzo chłodne, gdy w początkach czerwca po raz pierwszy schodziłem pod wodę w aqualungu. To pierwsze w Polsce nurkowanie w skafandrze powietrznym miało dość uroczysty charakter. Rozpoczynała się seria doświadczeń mających na celu zbadanie przydatności nowej metody nurkowej dla ewentualnego zastosowania w praktyce tam, gdzie będzie można wyeliminować – w zależności od zalet nowej aparatury – kosztowną i czasochłonną pracę nurka posługującego się ciężkim sprzętem klasycznym. Otwierały się też nowe perspektywy dla rozszerzenia zasięgu prac badawczych pod wodą, które mogłyby być prowadzone bezpośrednio przez zainteresowanych naukowców w środowisku dotychczas dla nich – praktycznie rzecz biorąc – niedostępnym²⁸*. Obserwatorami eksperymentalnego nurkowania byli członkowie komisji naukowej i zaproszeni goście, wśród których znaleźli się lekarz zajmujący się fizjologią nurkowania Alojzy Hajel i profesor Stanisław Szymborski. Zubrzycki dokładnie zrelacjonował przebieg całej akcji. Nurkował na głębokość 6 m, a czas pierwszego zanurzenia wyniósł 15 min. Początkowo Zubrzycki zanurzał się sam, będąc asekurowanym z powierzchni za pomocą liny. Później już bez użycia liny nurkował w toni wspólnie z Hieronimem Masłowskim. Działalność naukowa Sopotkiej Stacji Morskiej prowadzona przez pletwonurków, została opisana w czasopiśmie „Morze”²⁹. Opisy te są niezwykle istotne dla badań historii nurkowania swobodnego w Polsce, gdyż dokumentują przebieg pierwszego zanurzenia w akwalungu, stanowiącego zaczątek dziejów pletwonurkowania.

Informacje prasowe o akcjach nurkowych na wybrzeżu zostały dostrzeżone przez krakowskich grotolazów. Pomysł wykorzystania nurkowania jako jednej z technik taternictwa jaskiniowego spotkał się z aprobatą ze strony ich

²⁷ Ibidem, s. 36.

²⁸ Ibidem, s. 77.

²⁹ W. Zubrzycki, *W Sopotkiej Stacji Morskiej*. „Morze” 1955, nr 10, s. 17 – 21.

środowiska. Zaczęto testować metodę nurkową do pokonywania syfonów w jaskiniach tatrzańskich. Umożliwiła ona dostęp do zalanych wodą podziemnych korytarzy, nieosiągalnych przy użyciu innych, klasycznych sposobów, wywodzących się z technik jaskiniowych.

Pierwsza wyprawa grotolazów, w której wykorzystano technikę nurkową do pokonywania tzw. przeszkody wodnej, została zorganizowana w dniach 1 – 8 lutego 1953 roku. Była to wyprawa do Jaskini Zimnej. Uczestniczyło w niej 12 osób. Do sforsowania syfonu grotolazi użyli klasycznego skafandra nurkowego. Skafander został zaprojektowany i wykonany przez Tadeusza Bernharda i Włodzimierza Starzeckiego. Prototypowy sprzęt przed użyciem w jaskini testowano na basenie pływackim YMCA w Krakowie, przemianowanym po II wojnie światowej na Młodzieżowy Dom Kultury. Opis skafandra został wielokrotnie przedstawiany w literaturze. Nurek miał na sobie kombinezon z grubej gumy. Strój ten obejmował także buty i sięgające pod szyję rękawice. Blaszany hełm nurkowy, po włożeniu na głowę skręcało się z kombinezonem za pomocą śrub. Powietrze było doprowadzane do hełmu, przy pomocy gumowego węża ogrodniczego³⁰. W czasie akcji jaskiniowej jako pierwszy zanurzył się Maciej Kuczyński. Ponieważ woda w syfonie była zamącona, nurek zawrócił, nie osiągając zamierzonego celu. Następnie nurkował Kazimierz Kowalski i jego próba okazała się udana. Pokonał on Syfon Zwolińskich Jaskini Zimnej. Było to pierwsze doświadczenie polskich nurków w jaskini.

Ze względu na małą operatywność nurka klasycznego w jaskini, grotolazi zaprzestali dalszych prób z tego typu skafandrem. Proponowano zastąpić go lżejszym urządzeniem, które dawałoby nurkowi większy stopień swobody w ekstremalnych warunkach jaskini tatrzańskiej. *Prace nasze idą też w kierunku zastosowania butli ze sprzężonym powietrzem zamiast niewygodnego doprowadzenia powietrza przez pompy*³¹. Dlatego też z dużo większym zainteresowaniem ze strony grotolazów spotkały się aparaty do nurkowania swobodnego.

Pierwsze próby, mające na celu zaznajomienie przyszłych nurków – grotolazów z nowym typem sprzętu, zorganizowano w październiku 1955 r. w Morskim Oku. Użyto w nim aparatów powietrznych typu C-G. Było to nurkowanie treningowe, podczas którego, równoległe do zajęć szkoleniowych, przeprowadzono badania naukowe. W skład ekipy wchodził pracownicy Instytutu Budownictwa Wodnego PAN oraz członkowie Sekcji Tatarnic-

³⁰ Z rozwoju speleologii tatrzańskiej. „Wierchy” 1953, s. 213. Opis sprzętu został zamieszczony w książkach P. Burcharda, *Operacja KRET*. Warszawa, 1977 i *Z wypraw grotolazów*, Warszawa 1957, ss. 41-43. Szczegóły dotyczące sprzętu i przebiegu akcji uzupełniły wywiady z uczestnikami omawianej akcji nurkowej w jaskini: J. Baryłą przeprowadzony przez autorkę w Krakowie. 12.12. 1995 r. i R. Gradzińskim, przeprowadzony przez autorkę w Krakowie 19. 12. 1995 r.

³¹ Z rozwoju speleologii tatrzańskiej..., op. cit., s. 213.

stwa Jaskiniowego PTTK³². Ten typ sprzętu został wielokrotnie wykorzystywany w działalności jaskiniowej. Na przełomie roku 1955/56 krakowscy grotołazi – pletwonurkowie rozpoczęli próbne nurkowania w Jaskini Bystrej z użyciem prototypów powietrznych aparatów nurkowych, wykonanych przez Andrzeja Ostrowicza i Olega Czyżewskiego, a następnie z aparatem konstrukcji krakowskiego nurka i grotołaza Wiesława Maczka³³.

W tym samym okresie pletwonurkowie warszawscy rozpoczęli swoje eksperymenty z pokonywaniem syfonów. W przeciwieństwie do nurków-grotołazów z Krakowa, którzy robili doświadczenia z powietrznymi aparatami oddechowymi własnej konstrukcji, pletwonurkowie z Warszawy prowadzili swoje próby ze sprzętem wykorzystywanym dotychczas w Marynarce Wojennej. Były to aparaty tlenowe typu ISAM-48. W 1957 roku, pletwonurkowie ze Speleoklubu Warszawskiego Andrzej Zinserling, Andrzej Kowalczewski, Jerzy Bulik i Andrzej Chodorowski, współpracując z nurkami z Marynarki Wojennej, sforsowali dwa syfony Jaskini Miętusiej w Tatrach, i otworzyli drogę do 900-metrowego korytarza³⁴.

Działalność nurkowa w jaskiniach tatrzańskich, obok badawczej, była najstarszą formą w polskiej pionierskiej działalności podwodnej.

Połowa lat 50. sprzyjała rozwojowi nurkowania, a szczególnie nurkowania swobodnego. W 1955 r. zaczęły powstawać pierwsze sekcje, a w 1956 r. kluby nurkowe Ligi Przyjaciół Żołnierza i Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego. W tym samym roku powstała Komisja Turystyki Podwodnej Zarządu Głównego PTTK. Można więc powiedzieć, że w tym momencie, gdy została zapoczątkowana instytucjonalizacja, zakończył się pionierski okres nurkowania.

Wspólną cechą pracy pionierów w różnych dziedzinach życia było wytyczanie nowych szlaków działania, prowadzących do zaszczerpienia danej dyscypliny na rodzimym gruncie. Źródłem przeszkód na tej drodze była nieznamość zarówno istoty zjawiska nurkowania, jak i przestrzeni materialnej oraz skali możliwości fizycznych i psychicznych uczestniczących w nim ludzi. Podstawowym celem działalności pionierów było poznanie ogółu zjawisk związanych z nurkowaniem i umiejętność zastosowania w praktyce zdobytej przez siebie wiedzy.

³² „Wierchy” 1956, s. 229; także; „Turysta” 1955, nr 11, s. 2, Z. i W. H. Paryscy, *Wielka Encyklopedia Tatrzańska...*, op. cit.

³³ Pierwsza próba się nie powiodła, gdyż na głębokości 6 m automat podawał w nadmiarze powietrze. Dalsze próby z udoskonalonym sprzętem przyniosły pozytywne rezultaty, jakkolwiek nie obeszło się bez wypadku. Wywiad z J. Baryłą..., op. cit.; Wywiad z W. Maczkiem, konstruktorem automatów oddechowych użytych podczas tejże akcji, przeprowadzony przez autorkę w Krakowie 15 grudnia 1995 r.

³⁴ W. Przybyszewski, *Pletwonurkowie w jaskiniach tatrzańskich*. [W:] Biuletyn Komisji Działalności Podwodnej, Zarząd Główny PTTK, Bytom 1979, s. 39.

Sportowa walka pionierów nurkowania polegała głównie na walce z obcym podłożem materialnym. Przestrzeń działania, będąca po raz pierwszy obiektem eksploracji, jako przestrzeń nieznaną, stanowiła quasi-przeciwnika dla pletwonurka³⁵. Pionierzy nurkowania zdobywali to, co dotychczas było niezdobyte. Tą przestrzenią było niezbadane uprzednio środowisko wodne polskich akwenów, charakteryzujących się słabą widocznością i niską temperaturą. W czasie pionierskich działań pletwonurkowie kierowali swoje poszukiwania głównie na poznanie wartości obiektywnych środowiska wodnego (cechy fizyczne wody z prawami hydrostatyki i hydrodynamiki, termiki i optyki) i wykorzystanie ich w działalności ludzkiej. Kotarbiński sugerował, iż: *...doświadczenie praktyczne zużytkować on może na dwa przynajmniej sposoby: bądź czerpiąc uogólnienia wprost z obserwacji faktów, bądź przejmując i wcielając do swego systemu uogólnienia poczynione przez innych*³⁶. Doświadczenia pionierskie były właśnie tymi, z których mieli korzystać następcy. Pletwonurkowie sami poprzez własną pracę opanowywali nowe umiejętności, wyciągali wnioski z odniesionych sukcesów i popełnionych błędów. Jeden z pionierów i popularyzatorów nurkowania swobodnego w Polsce, Witold Zubrzycki, określał swoje pierwsze próby, jako ciąg zmagania z przestrzenią wodną i działania zmierzające ku poznaniu. *Ciągłe ćwiczenia nurkowe pozwalały na coraz lepsze poznanie środowiska wodnego. Rządziły w nim odmienne prawa, których poznanie i przyswojenie sobie sprawiało początkowo duże trudności, opóźniając ostatecznie opanowanie techniki nurkowania*³⁷.

Następnym krokiem na drodze poznania było przyswojenie wiedzy z dziedziny biologii wód, geologii, speleologii i tworów człowieka, odnoszącej się do konkretnych akwenów, wyniesionej z własnych doświadczeń. Znajomość akwenu znacznie zwiększała komfort psychiczny nurkujących, a zarazem podnosiła ich bezpieczeństwo. Efekt nieznajomości środowiska potęgowany był subiektywnymi odczuciami wynikającymi z użycia prototypowego sprzętu nurkowego.

Rola pionierów w procesach poznawczych była bardzo ważna. Człowiek po raz pierwszy stawał się odbiorcą wartości środowiska przyrodniczego. Doświadczał na sobie nowych przeżyć, związanych z funkcjonowaniem podmiotu (człowieka wyposażonego w sprzęt) w obcej przestrzeni działania. W przypadku pionierów następuje „otwieranie się” na wartości, dzięki czemu podmiot staje się aktywnym odbiorcą wartości – takich, jakie mu zostają podsunęte. Owa „aktywna odbiorczość” wyznacza dla siebie wzorce postaw

³⁵ A. Matuszyk, *Humanistyczne podstawy teorii sportów przestrzeni na przykładzie alpinizmu*. Kraków 1998, s. 14.

³⁶ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław- Warszawa - Kraków - Gdańsk 1975, s. 8.

³⁷ W. Zubrzycki, *Trzy miesiące pod wodą...*, op. cit., s. 25.

*adaptacyjnych jako pożądaných oraz dyrektywy ćwiczenia się w optymizmie poznawczym i przygotowaniu odpowiednio wrażliwych aksjologicznie instrumentów rozpoznawczych*³⁸.

Drugim obszarem pionierskich zmagañ była polska rzeczywistość i trudności związane z funkcjonowaniem w jej realiach. Pierwsze akcje nurkowe zostały zapoczątkowane w XX-leciu międzywojennym, w czasach poprzedzających wybuch II wojny światowej. Ówczesna sytuacja polityczna w Europie, a szczególnie w Polsce, nie sprzyjała rozwojowi cywilnego nurkowania. Pionierzy nurkowania swobodnego natomiast, działali w latach 50. XX wieku. Były to czasy zimnej wojny. Polityka państwa miała wpływ na wszystkie dziedziny życia, w tym również na nurkowanie. Izolacja informacyjna, niedobory na rynku sprzętowym, wreszcie konieczność podporządkowania się istniejącym w kraju strukturom organizacyjnym, wycisnęły wyraźne piętno na metodach działania pionierów. W przeciwieństwie do obiektywnych trudności środowiska wodnego, niezależnych od człowieka, pionierzy nurkowania zmagali się również z trudnościami subiektywnymi, stwarzanymi przez ludzi. Stawienie im czoła wymagało od nich konieczności stworzenia systemu organizacyjnego, pozwalającego istnieć elitarnej dyscyplinie wśród promowanych wówczas dyscyplin masowej kultury fizycznej.

Po wielu latach jeden z pionierów pletwonurkowania Tadeusz Kołacina ocenił, że pod koniec XX wieku zmienił się całkowicie charakter nurkowania swobodnego. Pewne zjawiska ulegają zapomnieniu, nie znajdują zapisu na kartach oficjalnych dokumentów. *Na całym świecie minął okres pionierski, dlatego utrwalenie owej romantyczno – pionierskiej atmosfery, owego pokonywania trudności aby poznać nowy świat i nowe przeżycia jest tak ważne*³⁹.

Działalność podwodna w okresie pionierskim miała charakter incydentalny. Odpowiedź na pytanie o **skalę zjawiska** w okresie pionierskim nie jest łatwa, gdyż jak to bywało w podobnych sytuacjach, nie wszystkie eksperymenty doczekały się opisów kronikarskich czy też dokumentacji prasowej. W okresie poprzedzającym utworzenie pierwszych instytucji nurkowych nie było również obowiązku rejestracji pletwonurków. Należałoby przypuszczać, iż działalność podwodna lat 30., skupiająca się wokół prac badawczych Romana Wojtusiąka, prowadzona była przy udziale niewielkiej liczby osób. Znamy nazwiska niektórych z nich. Nurkującymi byli m. in. Halina i Roman Wojtusiak, Adam Bursa, Anna Rumkówna, Ewa Siedlecka, p. Tyńcówna, Andrzej Miętus, Tadeusz Kowalski z synem Kazimierzem, prof. Bogucki⁴⁰. Stacja Morska dysponowała dwoma hełmami nurkowymi. W literaturze pojawia się również bliżej nieokreślony, anonimowy nurek z marynarki wojennej, uczestniczący w akcji archeologicznej.

³⁸ J. Lipiec, *Świat wartości*. Kraków 2001, s. 100.

³⁹ List T. Kołacina do autorki, Warszawa 11. 01. 1999.

⁴⁰ Źródła nie podają wszystkich imion uczestników akcji.

W latach powojennych w wielu miejscach w Polsce rodziło się nurkowanie i nurkowanie swobodne. W kilku większych miastach pasjonaci nowej dziedziny spotykali się, aby wspólnie zrealizować swoje marzenia. Zaczęły się tworzyć pierwsze nieformalne grupy nurkowe, które z czasem przekształciły się w sekcje i kluby podwodne. Na podstawie rozmieszczenia pierwszych polskich klubów nurkowych należy wnioskować, iż do tych ośrodków należały: Gdańsk, Kraków, Poznań, Szczecin, Warszawa.

W okresie pionierskim nurkowanie traktowane było jako środek realizacji innych zadań. Miało charakter wyłącznie **użyteczny**. Nie stanowiło celu samego w sobie. Motorem działalności było poznanie. Użyteczne znaczenie nurkowania wynikało z potrzeby obecności człowieka w środowisku wodnym, celem wykonania zadania z dziedziny badań biologicznych⁴¹, poszukiwań archeologicznych⁴², czy działalności speleologicznej⁴³. Z czasem również zaczęto prowadzić badania geologiczne⁴⁴.

W skali światowej polscy pionierzy nurkowania nie odegrali istotnej roli. Doświadczenia rodzimych nurków były opóźnione o wiele lat w stosunku do tego typu działań prowadzonych na świecie. Nurkowanie klasyczne w Polsce opierało się na rozwiązaniach technicznych sprzed prawie 100 lat⁴⁵. Pierwsza polska książka o tematyce nurkowej K. Szyllera, zgodnie z tym, co zaznaczył we wstępie autor, została napisana na podstawie literatury zagranicznej, głównie francuskiej i rosyjskiej.

Pierwsze próby nurkowania swobodnego przeprowadzono w 1955 r. za pomocą sprzętu sprowadzonego z Francji. Aparat oddechowy C-G wykorzystywany był przez francuskich pletwonurków już w 1943 r., toteż polskie eksperymenty nie wносиły niczego nowego do światowych doświadczeń, gdyż nawiązywały do istniejących już rozwiązań technicznych. Przenosiły tylko umiejętności nurków zza granicy na rodzimy grunt i starały się zaadaptować je do warunków panujących w Polsce.

Podsumowanie

Na koniec przytoczę najistotniejsze wnioski dotyczące okresu pionierskiego w polskim nurkowaniu.

⁴¹ W. Zubrzycki, *W Sopotkiej Stacji Morskiej...*, op. cit., s. 16; J. Siemińska, *Nurkowie w Morzkim Oku*, „Ziemia” 1956, nr 2, s. 1–4.

⁴² W. Niewiecki, *Odkrycia podwodnej archeologii w śródlądowych wodach Polski*. [W:] Forum Działalności Podwodnej..., op. cit., s. 335–348.

⁴³ W lutym 1953 r. w Jaskini Zimnej przeprowadzono pierwsze nurkowanie w jaskini tatrzańskiej z użyciem klasycznego skafandra. Wywiad z Januszem Baryłą, op. cit., Wywiad z R. Gradzińskim..., op. cit.; też: *Z rozwoju speleologii tatrzańskiej*. „Wierchy” 1953, s. 213.

⁴⁴ A. Płachciński, J. Muchowski, *Podwodne badania geologiczne w Polsce*. [W:] Forum Działalności Podwodnej..., op. cit., s. 301.

⁴⁵ Skafander klasyczny został skonstruowany w 1837 r. przez Augusta Siebego.

- Nurkowanie ze sprzętem podwodnym zaczęło funkcjonować w Polsce od 1935 r.
- W tym samym czasie wydano pierwszą książkę o tematyce nurkowania.
- Okres pionierski charakteryzowało nurkowanie utylitarne
- Skala zjawiska w latach 1935 – 1956 była niewielka.
- Nurkowanie swobodne jako bardziej dostępne od klasycznego, zdominowało działalność podwodną w Polsce i wkroczyło na obszary kultury fizycznej.
- Okres pionierski zamyka rok 1956, jako zapoczątkowujący czasy instytucjonalizacji nurkowania.

Polskie nurkowanie i nurkowanie swobodne rozwija się coraz bardziej dynamicznie, ale warto współczesnym pletwonurkom - dysponującym doskonałym sprzętem i umiejętnościami przypomnieć jakie były początki uprawianej przez nich dyscypliny.

Key words: diving, swimming, sport, history

BEFORE DIVING STARTED TO BE A SPORT

The article presents a history of free diving in Poland from the beginning of this activity till the first Polish diving organizations. In the introduction the author tries to explain the oldest diving publications in books and newspapers. The pioneer's period starts with the first attempt to submerge under water in a self-made classical suit made by Roman Wojtusiak in 1935. The purpose of these attempts was to study organisms living under water. At the same time the first Polish book on the underwater world was published. Its author based it on the information contained in French and Russian literature. The history of the Polish free diving begins first diving with aqualung made by Witold Zubrzycki in 1955. The role of this pioneer's experiences was also shown from the axiological point of view.

Marzanna Herzig

AWF Kraków

ROZWÓJ OSOBOWY ZAWODNIKA – REFLEKSJE Z PRACY PSYCHOLOGA SPORTU

Wśród wielu dziedzin życia, w których wykorzystywana jest wiedza psychologów, znajduje się również sport. W naszym krajowym sporcie psychologowie z trudem przekuwają sobie drogę. Na przeszkodzie stają nie tylko trudności ekonomiczne. Wymagające, zorientowane na sukces i przywykłe do mierzalnych oddziaływań (mam tu na myśli m.in. objętości treningowe, obciążenia i wyniki z treningu zmiany wyniku) środowisko z trudem akceptuje pracę, której efekty nie dają się obserwować bezpośrednio.

W Stanach Zjednoczonych, a także w krajach Europy Zachodniej, psycholog od dawna jest już pełnoprawnym, niezbędnym na równi z trenerem i lekarzem, członkiem zespołu kierującego treningiem sportowym. Również u nas coraz częściej można zaobserwować tego typu współpracę. Psychologowie w sporcie pełnią różne role. Jak piszą J. Gracz i T. Sankowski w „Psychologii sportu” (1995): „Przedmiotem (...) psychologii sportu byłby opis, wyjaśnianie przewidywanie i modyfikowanie zachowań człowieka związanych z szeroko pojętą działalnością sportową”. Przede wszystkim jednak pracują bezpośrednio z zawodnikami. Coraz częściej środowisko trenerów i działaczy sportowych prawidłowo spostrzeża i ocenia wpływ przygotowania psychicznego zawodnika na jego wynik sportowy. Zdarza się więc, że współpracy z psychologiem poszukują już nie tylko całe związki sportowe czy ekipy kadry narodowej, ale także trenerzy i działacze np. okręgowych związków sportowych, czy poszczególnych sekcji w klubach (np. judo, tenis stołowy).

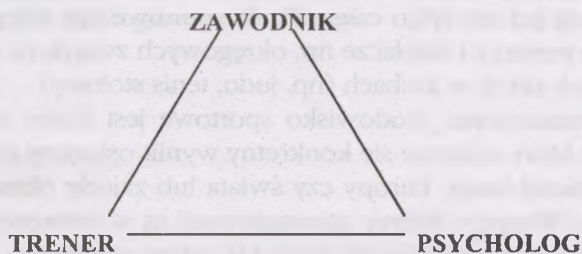
Jak już zaznaczono, środowisko sportowe jest ściśle zorientowane na sukces, przez który rozumie się konkretny wynik osiągany przez szkolonego sportowca: rekord kraju, Europy czy świata lub zajęcie określonego miejsca na zawodach. Wszyscy, którzy zaangażowani są w tworzenie tego sukcesu podejmują jak najprecyzyjniejsze działania celem uniknięcia błędów czy porażek. Temu właśnie celowi służy także wprowadzanie do sportu coraz nowszych zdobyczy techniki i medycyny: sportowcy regularnie przechodzą wszechstronne badania lekarskie w wyspecjalizowanych ośrodkach (np. COMS w War-

szawie), do treningu służą coraz bardziej skomplikowane i naszpikowane elektroniką urządzenia, sportowcy dysponują coraz doskonalszym sprzętem osobistym (np. inna jest konstrukcja butów służących do sprintów, a inna do biegów maratońskich).

Zakres kontroli sprawowanej przez trenera, lekarza, fizjologa, dietetyka i wielu innych jest tak rozległy, że zaczyna się mówić już nie o trenowaniu, ale o „produkowaniu” mistrzów. Barbara Karolczak-Biernacka dostrzegła ten problem w artykule „Zawodnik sterowany – rzecz o ewolucji współczesnego sportu.” (1989), zadając szereg pytań o granice tego sterowania. W tym kontekście oraz wobec faktu, że przy wyrównanym obecnie poziomie przygotowania fizycznego zawodników z czołówki światowej o zwycięstwie któregoś z nich decyduje często lepszy poziom przygotowania psychicznego, działania psychologa w sporcie mogą być spostrzegane jako czysto instrumentalne. To po prostu kolejny, dopełniający element maszyny służącej do produkcji zawodników sukcesu. Taka *wyciskarka najgłębszych rezerw*. I rzeczywiście tak się zdarza. Psycholog bywa tak spostrzegany zarówno przez trenera przychodzącego do niego z zawodnikiem, jak do stomatologa, aby „załatać ubytek w psychice”, jak i przez samego zawodnika, oczekującego „zrobienia czegoś z psychiką, żeby mógł wygrać”. Takie podejście nie tylko jest błędne, ale uniemożliwia dostrzeżenie **właściwego** sensu pracy psychologa z zawodnikiem i trenerem.

Celem prezentowanego referatu jest ukazanie we właściwej, szerokiej perspektywie efektów oddziaływań psychologa na zawodnika w procesie dążenia do osiągnięcia sukcesu sportowego. Szczególna uwaga zwrócona zostanie na trzy sfery: samowiedzę, umiejętności społeczne i postawy.

Model współpracy trenera z psychologiem jasno nakreślił J. Zdebski (1988) w artykule zatytułowanym „Psycholog i trener – model współpracy.”. Także W. Ryczek porusza to zagadnienie (2000). Z praktyki wynika jasno, że najkorzystniej współpraca układa się dla wszystkich, gdy zawodnik, trener i psycholog tworzą równorzędną strukturę, którą zilustrować można modelem trójkąta równobocznego.



Zadania są wtedy jasno podzielone, obszary kompetencji i zakresy ich wzajemnych oddziaływań ustalone, a komunikacja przebiega sprawnie i bez zakłóceń.

Zdarza się, że taki dojrzały, partnerski układ zostaje zawarty już na samym początku współpracy, ale bywa też tak, że zainteresowani osiągną ten poziom współpracy dopiero po pewnym czasie. Jeżeli natomiast z jakiegoś powodu nie udaje się wypracować omawianego układu, współpraca rozpada się ze stratą dla co najmniej jednej strony.

Pierwszy kontakt

Impuls do pierwszego kontaktu zawodnika z psychologiem może pochodzić z różnych kierunków. Najczęściej jest to decyzja trenera podejmowana:

- po serii porażek
- w celu podniesienia już wysokiego poziomu sportowego (najczęściej kadra narodowa)
- w wyniku przekonania o niezbędności takiego kontaktu
- z powodów rywalizacyjnych (skoro „Space - Walker” Nowa Huta ma psychologa, to my też!!!).

Czasami jednak zgłaszają się sami zawodnicy (dotyczy to najczęściej seniorów, choć autorka ma kontakt z dwójką zawodników w wieku juniorskim, którzy sami zainicjowali kontakt) albo rodzice przyprowadzają swe wschodzące gwiazdy, żeby „nie spalały się na zawodach”. Zależnie od tego kto i z jakich powodów był inicjatorem spotkania, czy zadbał (i czy we właściwy sposób) o uświadomienie swemu podopiecznemu celu spotkania oraz - oczywiście - od przebiegu samego spotkania zależy, czy współpraca zostanie nawiązana, jak będzie przebiegała i jakie będą jej efekty.

Z racji wciąż jeszcze małej powszechności wiedzy o możliwościach psychologa w sporcie, zgłaszający się zawodnicy i trenerzy najczęściej prezentują dwa typy postaw:

- nie zgłaszają konkretnych oczekiwań (na zasadzie: Zrób coś z tym!),
- mają nadmiernie rozbudowane oczekiwania.

Obie te postawy są tak naprawdę dosyć zbliżone, gdyż ci, którzy nie precyzują swoich oczekiwań, w rezultacie oczekują wszystkiego...

Początkowo kontakt z zawodnikiem nacechowany jest ostrożnym, wzajemnym poznawaniem. Zawodnik, mając świadomość, że jest obiektem bardzo wnikliwej analizy, testowany i nakłaniany do ujawniania swego zachowania na treningach, zawodach i poza nimi, stara się równocześnie sam ocenić, z kim ma do czynienia. W zależności od wieku zawodnika, ta ocena ma różną głębię i oparta jest na różnych informacjach. Bywa, że jest to ustalenie głównie stosunku emocjonalnego (lubię – nie lubię, podoba mi się – nie podoba mi się, boję się – nie boję się itp.). W tej pierwszej fazie często widoczna jest w zachowaniu zawodnika nieporadność w mówieniu o sobie

samym. Zawodnik posługuje się stwierdzeniami ogólnymi, nieostrymi, powszechnymi. Chętnie używa wielkich kwantyfikatorów (wszyscy, zawsze) i raczej wypowiada opinie, niż odsłania swoje osobiste ustosunkowania. Obraz samej działalności sportowej też jest często bardzo uproszczony. Na przykład na prośbę: „Opowiedz mi, jak przebiega twój trening.”, odpowiada: „Normalnie. Przychodzę, przebieram się, rozgrzewam się, potem jest trening, kąpiel, ubieram się i do domu.” Wyraźne jest także spostrzeganie swojej aktywności sportowej w izolacji od pozostałych dziedzin życia. Ewentualne związki pomiędzy nauką, życiem rodzinnym, życiem prywatnym (hobby, posiadana sympatia) a sportem spostrzegane są raczej w kategoriach zakłóceń (zmęczenie treningiem wpływa negatywnie na naukę albo duża liczba treningów wywołuje protesty rodziców/sympatii) niż interakcji. Relacje z trenerem – co w sporcie jest oczywiste – kształtuje zasada zależności, ale towarzyszy jej także czasem nie najlepsza komunikacja. Największą trudność sprawia zawodnikom z reguły przyznanie się trenerowi do opuszczonych, źle wykonanych lub zaniechanych partii treningu.

Po pewnym czasie współpracy zauważalne stają się zmiany w zachowaniu zawodnika. Po pierwsze, stopniowo ukonkretnia się w jego strukturze poznawczej postać psychologa, w wyniku czego zawodnik lepiej rozumie charakter pracy z nim, jej przebieg i możliwości zmiany. Poznaje także, oczywiście, samego psychologa, sposób jego postępowania, propozycje działania itd. Informacje te pozwalają na pojawienie się u zawodnika realistycznych oczekiwań i – w wyniku – powstanie zaufania będącego podstawą dalszej pracy. Psycholog zajmuje więc przynależne mu miejsce w układzie, ustalają się wzajemne relacje, zakres kompetencji i poziom przepływu informacji.

Samowiedza

Ciało jest „warsztatem pracy” sportowca. Jest on zależny od sprawności ciała, a działania sportowca i całego zespołu trenującego nastawione są na wprowadzenie i utrzymanie ciała w stanie najwyższej dyspozycyjności. Zaskakujące jest, jak bardzo niska jest często wśród sportowców świadomość własnego ciała, tego jak reaguje ono na określony trening, sposób odżywiania się, jakość snu, czy wydarzenia dnia. Najczęściej wiedza ta ogranicza się do odczuć związanych z: doraźnym zmęczeniem treningiem, przemęczeniem (w dłuższym czasie), poczuciem „pary” czy doznań ze strony układu pokarmowego (na przykład rozwolnienia po wpływie stresu). Największe nieraz zmiany zachodzą właśnie w zdolności zawodnika do autoobserwacji i w poziomie jego samoświadomości. W czasie konsultacji nakłaniany jest do on do kierowania uwagi na siebie samego w akcie samoobserwacji i opisywania zauważonych zjawisk. Psycholog pomaga mu w ste-

rowaniu uwagą w zamierzony sposób oraz w formułowaniu myśli i spostrzeżeń. W ten sposób zawodnik - często po raz pierwszy - zapoznaje się z funkcjonowaniem swojego ciała.

Zaczynając doświadczać swego ciała jeden jest zaskoczony, inny zdziwiony, a wielu jest zachwyconych nowymi odkryciami: że można szybko i spokojnie zasnąć, że można szybko zregenerować siły, że można kontrolować poziom napięcia mięśni. Dzięki nowej wiedzy zawodnik staje się uważniejszy, mądrzej zachowuje się wobec reżimu określonej diety, czy sposobu spędzania wolnego od treningu czasu. Dla trenera oznacza to zwolnienie z konieczności sprawowania stałego dozoru – zawodnik zachowuje reguły nie dlatego, że musi, ale dlatego, że chce.

Zdobycie wiedzy o własnym ciele powoduje także, że zawodnik staje się lepszym odbiorcą zadawanych obciążeń treningowych. Dużo precyzyjniej potrafi powiedzieć trenerowi o efektach treningu, jakiejś swojej niedyspozycji czy kłopotach z wykonaniem ćwiczenia. Ponadto, w procesie doskonalenia techniki sportowej, zwiększona świadomość ruchu ciała w przestrzeni pozwala skrócić czas opanowywania nowych nawyków ruchowych i udoskonalić już posiadane. Zawodnicy przyznają, że także w życiu codziennym zachowania ich widocznie się zmieniają, np. zaczynają świadomie unikać pozycji ciała powodujących dyskomfort, potrafią odmówić sobie potraw mających negatywny wpływ na sprawność ogólną. Lepszy kontakt z własnym ciałem umożliwia również zachowanie większego spokoju wewnętrznego. Obok zrelaksowania osiąganego dzięki niektórym ćwiczeniom ciała (np. relaksacji progresywnej Jacobsona), spokój wewnętrzny wynika ze świadomości, że ciało nie jest już tajemniczym tworem, w którym nagle „coś może się popsuć” niweczając wielomiesięczną pracę, ale że możliwe jest wcześniejsze odebranie niepokojącego sygnału i podjęcie działań zapobiegawczych.

Drugim aspektem samowiedzy jest świadomość własnej emocjonalności. Sport to wyzwalacz emocji o największej sile i natężeniu zarówno w widzach (wciąż aktualny, a nawet coraz częstszy problem agresji kibiców), jak i w samych aktorach widowiska sportowego. Dążenie do zachowania najwyższej sprawności w nieraz ekstremalnie trudnych sytuacjach treningowych i startowych oznacza konieczność posiadania przez zawodnika umiejętności maksymalnie pewnego kontrolowania emocji. Aby zapewnić sobie osiągnięcie optymalnego stanu emocjonalnego, zwanego stanem „gotowości startowej”, zawodnik wiele miesięcy, a nawet lat poświęca najpierw na poznanie natury własnych emocji, a potem na wypracowanie skutecznych mechanizmów kontroli emocji zakłócających. Ponieważ emocje towarzyszą każdemu ludzkiemu działaniu, a jednocześnie wymykają się kontroli, większość ludzi raczej *przeżywa* emocje, niż *jest świadoma* jakie to są emocje. Świadomość rodzaju przeżytej emocji i jej wpływu na zachowanie pojawia się na ogół post factum. W sporcie oznacza to nieodwracalne konsekwencje w postaci porażki.

Dlatego każdy sportowiec dąży mniej lub bardziej skutecznie do opanowania umiejętności sterowania swymi emocjami. Starania te pod kierunkiem psychologa prowadzą do zyskania **faktycznej kontroli**, a nie – jak to się często zdarza – jedynie do blokowania świadomości doznawania emocji zakłócających. Wielu byłych sportowców w udzielanych wywiadach oraz w rozmowach podkreśla korzyści odnoszone z nabytej dzięki uprawianiu sportu umiejętności panowania nad sobą, powstrzymywania zniechęcenia czy znużenia pracą i ogólnie lepszego poziomu zorganizowania w życiu.

Umiejętności społeczne

Uprawianie sportu to stały kontakt z dużą liczbą ludzi, trenerami, kolegami i koleżankami z zespołu czy sekcji, lekarzami, specjalistami odnowy biologicznej, działaczami, kibicami. Nawet trenujący sporty indywidualne muszą się liczyć od czasu do czasu z koniecznością przebywania w dużej grupie ludzi. Najważniejszy dla zawodnika jest oczywiście kontakt z trenerem i współpartnerami (np. w grach zespołowych). Nieraz relacje między członkami zespołu, czy między zawodnikiem i jego trenerem, pomimo pozorów poprawności, są niedobre i negatywnie wpływają na przebieg współpracy i poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy treningowej. Przyczyny tych zakłóceń to m.in. brak rozumienia położenia i punktu widzenia drugiej strony, nierealistyczne oczekiwania, błędna interpretacja zachowania, skąpe informacje i – oczywiście – błędy w komunikacji. W czasie indywidualnych konsultacji, podczas treningów z udziałem psychologa, czy w trakcie sesji, w których biorą udział wszyscy zainteresowani, zawodnik stopniowo rozszerza swoją wiedzę o prawidłach funkcjonowania własnego i innych ludzi z jego otoczenia. Rozbudza się jego świadomość o związkach i wpływach, jakie występują pomiędzy wydarzeniami z różnych dziedzin życia: że konflikt z rodzicami może obniżyć zaangażowanie na treningu, a niepowodzenie w szkole odciągnie myśli od techniki. Zyskuje w ten sposób umiejętność formułowania właściwych oczekiwań wobec innych i siebie oraz dokonywania właściwej oceny wydarzeń w swoim życiu sportowym. Przepracowanie przyczyn i przebiegu najczęstszych konfliktów pomiędzy nim a trenerem lub współzawodnikami pozwala odkryć niekonstruktywne mechanizmy zachowań i opracować nowe, prawidłowe. Wzbogacają się także umiejętności komunikacyjne zawodnika: dostaje informacje o przyczynach i skutkach niewłaściwej komunikacji między ludźmi i uczy się formułowania swych myśli tak, aby unikać niepotrzebnych nieporozumień. Opowiadano mi o pewnym czołowym zawodniku, który o mały włos odmówiłby wyjazdu na wysokiej rangi zawody międzynarodowe, na których był faworytem dlatego, że na miesiąc przed tymi zawodami opuściła go dziewczyna (mająca zostać jego żoną). Dopiero

właściwie udzielona – przez współpracującego z tą grupą psychologa – pomoc spowodowała zmianę postawy zawodnika. Na co dzień psycholog pokazuje zawodnikowi złożoność jego własnych reakcji, bazując na mniej dramatycznych zdarzeniach, a dzięki temu zaczyna on inaczej spostrzegać swoje środowisko, zarówno sportowe, jak i rodzinne, szkolne czy rówieśnicze.

Postawy

Ogromnie ważnym elementem osobowości sportowca są jego postawy wobec sportu, treningu, trenera, przeciwników i własnego mistrzostwa.

Sport to bardzo złożona dziedzina działalności człowieka. Łączy cechy nauki, zabawy i pracy. Na sporcie, jak na polityce, znają się wszyscy. Społeczne postawy wobec sportu oscylują od skrajnie pozytywnych, entuzjastycznych do skrajnie negatywnych, potępiających. Wśród samych zawodników także można zauważyć ogromne zróżnicowanie postaw. Od nieokreślonych, np. „Fajnie jest trenować”, do czysto instrumentalnych: „Trenuję, żeby ustawić się w życiu”. Tak wielkiemu zróżnicowaniu postaw wobec sportu sprzyja m.in. zaakceptowane powszechnie zawodowstwo. W ten sposób duża część wybitnych sportowców i cała masa przeciętnych traktuje działalność sportową jako pracę zarobkową, choć w różnym stopniu ograniczoną w czasie.

Rodzaj postawy zawodnika wobec sportu ma istotne znaczenie dla przebiegu jego kariery, choć nie zawsze jest on tego w pełni świadomy. **Pozytywna postawa wobec sportu**, oparta na rzetelnej wiedzy i pozytywnych emocjach, pozwala dostrzegać głębszy sens w codziennym, żmudnym treningu. Pozwala znajdować argumenty w dyskusjach z przeciwnikami sportu. Pozwala sportowcowi mieć poczucie uczestniczenia w czymś ważnym i wielkim, a nie tylko ograniczać się do pogoni za medalem czy tytułem. Wiele rozmów wykraczających poza doraźne problemy treningowe, jakie odbyła autorka z zawodnikami ujawniło, jak ważne jest dla nich posiadanie właściwych informacji na temat sportu w ogóle, aby słowo „sport” kojarzyło się im z pozytywnymi emocjami i aby swym zachowaniem mogli potwierdzać prawdziwość deklarowanych postaw. Rozmowy takie stwarzały zawsze okazję do pokazania zawodnikom szerszego kontekstu społecznego ich działalności, a przez to ukształtowania trwałej, opartej na rzetelnych informacjach, pozytywnej postawy wobec sportu.

Trening sportowy stawia zawodnika w sytuacji wyboru, którą Kurt Lewine opisał w swojej teorii pola po konfliktach „przyciąganie – przyciąganie” i „odpychanie – odpychanie”, jako „przyciąganie – odpychanie”: żeby osiągnąć wartość pozytywną (tu: zwycięstwo) sportowiec musi zdecydować się na wartość negatywną (tu: ciężki, długi lub nudny trening), (Zalewski, 1991). Konflikt ten można zmniejszyć wytwarzając w zawodniku pozytywną posta-

wę wobec treningu. Zawodnik zmuszany do wysiłków, których nie rozumie, nie akceptuje lub boi się, w najlepszym razie tylko zmienia lub zmniejsza obciążenia. Wiadomo jednak, że wobec precyzyjnych obliczeń, na których bazuje współczesny trening, nawet niewielkie odstępstwo od założeń może spowodować poważne zaburzenia w procesie przygotowań. Trzeba tutaj zaznaczyć, zjawisko samowolnego wprowadzania zmian do obciążeń treningowych przez nieświadomego konsekwencji zawodnika występuje nie tylko w wersji ograniczania wysiłku. Jeden z prowadzonych przez autorkę zawodników, młody, ambitny i posiadający silną motywację junior, zawsze dorzucał do obciążeń zadanych przez trenera 5 – 10% więcej. Zaszła więc wtedy konieczność odbycia kilku rozmów z tym zawodnikiem, w czasie których, wyjaśniając mu zasady trenowania (w niezbędnym dla niego zakresie), jednocześnie trzeba było zachować w nienaruszonym stanie jego zapał i pozytywne nastawienie do treningu. Cel został osiągnięty, a jak wskazują w rozmowach byli zawodnicy, ukształtowana w trakcie uprawiania sportu pozytywna postawa wobec pracy koniecznej do osiągnięcia celu, przenosi się na postawę wobec później wykonywanej pracy zarobkowej.

Pozytywna postawa zawodnika wobec trenera jest warunkiem bezwzględnym osiągnięcia sukcesu w sporcie. Kształtuje się ona na podstawie przekonania, że obaj: zawodnik i jego trener, dążą do tego samego celu. Zawodnik powinien ufać swemu trenerowi aby systematycznie ćwiczyć. Wzajemne stosunki między trenerem i zawodnikiem cechuje ogromna dynamika. Praca wykonywana przez zawodnika podczas treningów i zawodów wymaga od niego często wysiłków graniczących z ekstremalnymi. Różne nieoczekiwane sytuacje zmuszają nieraz trenera do podejmowania trudnych czy kontrowersyjnych decyzji, których sens i prawidłowość nie zawsze dla zawodnika są od razu jasne. W takich sytuacjach łatwo o konflikty czy pochopne oceny. Dzięki właściwemu kontaktowi z psychologiem zawodnik ma możliwość uzyskania zarówno pomocy w rozwiązywaniu doraźnych problemów, jaki i poszerzenia swojej wiedzy na temat mechanizmów zachowania się ludzi, co znakomicie poprawia funkcjonowanie układu zawodnik – trener. Zagadnienie to porusza także A. Poczwardowski w artykule „Relacje pomiędzy trenerem i zawodnikiem. Jak je doskonalić?” (2000).

Ze szczególną siłą wpływ relacji między zawodnikami na wynik sportowy ujawnia się w sportach zespołowych. Psycholog współpracujący z zespołem dużą część pracy poświęca na budowanie pozytywnych postaw zawodników wobec siebie, na kształtowanie właściwej komunikacji zarówno pomiędzy członkami zespołu, jak i pomiędzy nimi a trenerem. Silne osobowości dominujących w zespole zawodników często stają się przyczyną konfliktów pomiędzy zawodnikami a trenerem. Z drugiej strony zespół bez silnych osobowości nie ma szans na największe sukcesy. Rolą psychologa jest więc

stworzenie warunków dla powstania klimatu porozumienia w zespole, przeciwdziałanie niepotrzebnym starciom i tworzenie **pozytywnych postaw zawodników wobec siebie**.

Ale nie tylko w grach zespołowych umiejętność właściwego kształtowania przez zawodnika swych stosunków z innymi odgrywa ważną rolę. Także w sportach indywidualnych, jak np. lekka atletyka, sporty walki czy tenis stołowy, klimat wzajemnej sympatii, poczucie wsparcia w grupie (np. dopin-gowanie) i dobrego porozumienia waży istotnie w procesie tworzenia zawodnika sukcesu. Psycholog, jako osoba w pewnym sensie zewnętrzna (bo tak spostrzegana przez zawodników), ma możliwość wywierania wpływu na rozwijanie u sportowców umiejętności interpersonalnych.

Postawa wobec własnego mistrzostwa lub porażki, czyli stosunek do własnego poziomu sportowego, to problem zarazem znany jak i wciąż nie mający ostatecznych, dobrych rozwiązań. Wciąż w gorszej sytuacji są przegrani niż zwycięzcy, choć ci ostatni, gdy przegrywają, doznają goryczy wyjątkowo mocno. Zawodnik po porażce potrzebuje takiego wsparcia, które pozwoliłoby mu odbić się od dna i ruszyć znowu do walki. Negatywnym zjawiskiem, kładącym się cieniem na karierze zawodnika – zwycięzcy jest z kolei tzw. syndrom mistrza. Psycholog jest tą osobą, która towarzyszy zawodnikowi zarówno w jego najlepszych, jak i najgorszych momentach. Nie ocenia, nie poucza, nie wskazuje jedynie słusznej drogi. Towarzysząc swemu podopiecznemu w chwilach klęski i triumfu, pomaga mu radzić sobie zarówno z jednym, jak i z drugim doświadczeniem.

Powyższy szkic miał na celu ukazanie, jak szerokie i wychowawcze są w swej istocie kontakty psychologa sportu z jego zawodnikami. Trudno jest przytaczać przykłady konkretnych zdarzeń i procesów ilustrujących poruszane zagadnienia z tego względu, że grono pracujących w sporcie psychologów jest bardzo wąskie, a i sylwetki czołowych zawodników nad wyraz czytelne. Niemniej w sposób oczywisty ujawnia się fakt, że psycholog sportu to nie tylko „akcelerator rozwoju sportowego”, ale także wychowawca i mentor swego podopiecznego.

Key words: sport psychology

DEVELOPMENT OF COMPETITOR'S PERSONALITY- SPORT PSYCHOLOGIST'S REFLECTION FROM WORK

Psychologist is much more often a real member of scientist's team working with a competitor. The goal of this paper is to show the real psychologist's influence in to the competitor. This is – besides result orientated activities – work for better self-confidence, social skills and relevant attitudes. There are many reasons, why competitors and their trainers are looking for psychologist. But the first few meetings can show, if this work will be successful.

On the very beginning competitor keeps some distance to the psychologist, and it is real trouble for him to give information. But gradually he became more open and confidence. A specially good effects of working one can see in self-consciousness of competitor and his body-confidence. Having this new knowledge he becomes more conscious partner to the trainer. Over the time of working, psychologist helps to the player to make better his relationships with trainer, friends and others. He learns communication skills, so that his training and competitions became more successful and efficient. Very important part in the work with player is shaping his positive attitudes to sport, training, partners, opponents and other aspects in sport. But the most important is to create a good, positive and proper attitude to his own success.

This paper shows clearly, that the role of psychologist in sport is not only to hurry success, but also this is the role of tutor and teacher.

Piśmiennictwo

- Gracz J., Sankowski T. 1995. *Psychologia sportu*. AWF Poznań.
- Karolczak-Biernacka B. 1989. *ZAWODNIK STEROWANY, rzecz o ewolucji współczesnego sportu*. Sport Wyczynowy, nr 5.
- Poczwardowski A. 2000. *Relacje pomiędzy trenerem i zawodnikiem. Jak je doskonalić?* Sport Wyczynowy, nr 3-4.
- Ryczek W. 2000. *Cechy osobowości oraz motywacji osiągnięć a typ psychologiczno-taktyczny szermierza*. Sport Wyczynowy, nr 3-4.
- Zalewski Z. 1991. *Psychologia zachowań celowych*. PWN, Warszawa
- Zdebski J. 1988. *Psycholog i trener – model współpracy*. Sport Wyczynowy, nr 10.

Małgorzata Okupnik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

UPRAWIANIE „SPORTÓW PRZESTRZENI” I DYLEMATY ETYKI BIZNESU CASUS PODRÓŻNIKA MARKA KAMIŃSKIEGO

W rozprawie *Humanistyczne podstawy teorii sportów przestrzeni* Andrzej Matuszyk centralną kategorią pojęciową czyni termin „sporty przestrzeni”, który ustawia w opozycji do „sportów boiska”. Precyzuje, że chodzi o te dyscypliny sportu, w których „[...] podłoże materialno-przestrzenne aktu walce sportowej jest nie tylko miejscem spełniania się tego aktu, ale pełni funkcję jego substratu („quasi-podmiotu”, przedmiotu działań oraz „centrum aksjologicznego”)¹.

Nazwą „sporty przestrzeni” można umownie objąć m.in. takie dyscypliny, jak: alpinizm, żeglarstwo i polarnictwo². Ważna w kontekście niniejszych rozważań staje się eksplikacja pojęcia przestrzeni. Sportowcy-samotnicy postrzegają przestrzeń *sensu stricto* jako rzeczywistą odległość do pokonania. Staje się ona jednocześnie naturalnym przeciwnikiem w walce sportowej. Ta zaś winna być traktowana jako zachowanie przestrzenne i „gra z przyrodą”³, sprowadzająca się do zawłaszczenia przestrzeni. W wielu przypadkach do tak szerokiego ujęcia dochodzi jeszcze waloryzacja filozoficzna, w której przestrzeń jest wielowymiarowo konstytuowana przez mitologię, sztukę, literaturę, wreszcie – naukę. Rzecz sprowadza do odnajdywania w ekstremalnych warunkach związków między realną, geograficzną, horyzontalnie ujętą przestrzenią a wyobrażeniową, intertekstualną przestrzenią myśli ludzkiej. Przestrzeń traktuje się w tym drugim przypadku *sensu largo*, erudycyjnie, ze wskazaniem na problematykę etyczno-aksjologiczną.

¹ A. Matuszyk, *Humanistyczne podstawy teorii sportów przestrzeni*. AWF, Kraków 1998, s. 7.

² Zastrzec trzeba, że wyprawy, w których dominuje element sportowej rywalizacji, należą do rzadkości. Na przykładzie działalności Marka Kamińskiego widać, że granica między wyczeniem sportowym, turystyką i towarzyszącą jej komercjalizacją jest nieostra. Dziękuję w tym miejscu prof. A. Matuszykowi za trafne uwagi polemiczne, które pozwoliły mi doprecyzować niektóre sporne kwestie terminologiczne.

³ *Ibidem*, s. 46-48.

Przyjęcie specyfikacji „sportów przestrzeni”, zaproponowanej przez A. Matuszyka, skłania do dwutorowych **rozważań** na temat etyki⁴. Po pierwsze, odsyła do Baumanowskiej etyki **ponowoczesnej** z hiperbolicznie zarysowanymi typami osobowości **ponowoczesnych**, których być może skrajną realizacją jest *modus vivendi* osób **uprawiających** „sporty przestrzeni”, czyli sporty dla indywidualistów, samotników. **Po** drugie, z racji komercyjnego charakteru większości wypraw, **dopisywania do** nich pewnej ideologii, wyznaczania misji nieunikniony wydaje się **akces** do rudymentarnych dylematów etyki biznesu ze wskazaniem na cele, **motywację**, wartościowanie i ocenę – w kategoriach racjonalności i efektywności – przedsięwzięcia sportowego⁵. Zwornikiem kulturowych aspektów **walki** z siłami natury i praw biznesu może być – jak sugestywnie przekonuje J. Ladd⁶ – Wittgensteinowska teoria gier językowych. W szkicu tym **nacisk** będzie położony na splot **konkretnego działania** (realizacji przedsięwzięcia z planowaniem i finansowaniem, monitorowaniem kolejnych **etapów** wypraw) i **języka** (redagowania oficjalnych komunikatów, **dopisywania ideologii** do wypraw, wreszcie żywioł autobiograficzny).

Osoby uprawiające „sporty przestrzeni” **tworzą** osobliwą społeczność, bo „społeczność pisząca”. Twórczość literacka w subkulturze polarników, żeglarczy, alpinistów bywa elementem strategii **marketingowej**, gdyż często się zdarza, że autobiografie są dziełami **zleconymi przez** wydawców, będących również sponsorami wypraw. Na gruncie **polskim** ciekawym przypadkiem łączenia pasji podróżniczych z twórczością **literacką jest Marek Kamiński**⁷. W swoim życiu znajdował się w różnych miejscach: w dżungli na pograniczu Meksyku i Gwatemali (1985/1987), na Spitsbergenie (1990), na Grenlandii (1993

⁴ Kulturoznawcze aspekty tej problematyki **przedstawił** J. Grad w artykule: *Etyczne konteksty sportu*. [W:] Z. Dziubiński (red.): *Sport na przelomie tysiącleci: szanse i nadzieje*. Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2000, s. 230-236.

⁵ Strukturę tę przyjmuję za: J. Ladd, *Moralność a ideał racjonalności w organizacjach formalnych*. [W:] *Etyka biznesu. Z klasyki współczesnej myśli amerykańskiej*. Wybór i redakcja L.V. Ryan CSV, J. Sójka, „W drodze”, Poznań 1997, s. 23-27.

⁶ Autor bardzo wnikliwie analizuje dylematy **moralne** rodzące się z często pogmatwanych zależności jednostek i organizacji formalnych, **utożsamianych** tu z biurokracją. Nacisk zostaje położony na problem odpowiedzialności i **zobowiązań** organizacji wobec jednostek i społeczeństwa. Podstawowym „narzędziem”, jak się **wyraża** Ladd, jest pojęcie gry, wprowadzone przez L. Wittgensteina, definiowane następująco: „<Grą językową> nazywać [...] będą całość złożoną z języka i czynności, w które jest on **wpleciony**”. [Por. L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz. PWN, Warszawa 1972, s. 12].

⁷ Autor wydaje się być humanistą, o dość **gruntownym** wykształceniu filozoficznym (studiował przez trzy lata filozofię i fizykę, podjął **studia w Hamburgu**, zna 5 języków), nadto człowiekiem wrażliwym moralnie i jednocześnie **konkurencyjnym** „na rynku osobowości”. Postrzegając go należy jako człowieka sukcesu, **realizującego się** w wielu dziedzinach. Kamiński jest założycielem firmy „Gama San” i **wyróżniającym się** menedżerem – w 1995 roku został laureatem polskiej edycji konkursu „World Young Business Achiever”. Przede wszystkim jednak pozostaje wybitnym podróżnikiem, eksploratorem, **zdobywcą** obu biegunów w jednym roku.

i 2000), na biegunie północnym (razem z W. Moskałem) w roku 1995, samotnie na biegunie południowym (1995), na Antarktydzie (1996 i 1997/1998), w Andach, Boliwii (1998), na Atlantyku (w 1998/99 na jachcie „Gemini”, a w 2000 na katamaranie „Polpharma–Warta”), na pustyni Gibsona w Australii (1999), u źródeł Amazonki (2000). Ostatnio, w kwietniu 2001 roku, zorganizował komercyjną wyprawę *North Pole Expedition*, podczas której wraz z 10 uczestnikami ponownie zdobył biegun północny. Będąc klasycznym przykładem *homo irrequietus*, Kamiński realizuje się również jako literat.

Autobiografie *Moje bieguny. Dzienniki z wypraw 1990–1998*⁸ oraz *Moje wyprawy*⁹ Marka Kamińskiego, a także praca zbiorowa *Nie tylko biegun* (autorstwa Sławomira Swerpla, Marka Kamińskiego i Wojciecha Moskała)¹⁰ są adresowane nie tylko do wąskiego środowiska polarników, ale także do kręgu czytelników–profanów, usiłujących poznać specyfikę „sportów przestrzeni” i porównać system aksjologiczny, normy etyczne obowiązujące w rzeczywistym świecie i w sytuacjach ekstremalnych.

W autobiografiach sportowców widoczna jest towarzysząca osobiwej konfesji świadoma autokreacja: heroizacja, gloryfikacja własnego sukcesu, hiperbolizacja niebezpieczeństw, podkreślenie stopnia skomplikowania wykonywania najprostszych czynności w skrajnych warunkach. W ramach prowadzonej przez Marka Kamińskiego działalności toczy się przewrotna gra między oryginalnym, samotniczym stylem życia, którego celem jest dokonanie ekstremalnego wyczynu, a marketingową potrzebą uczynienia zeń przedstawięcia i upowszechnienia nie tylko w dziennikach, albumach, reportażach z ekspedycji, ale także w mediach – przekąźnikach kultury globalnej. Sieć internetowa, umożliwiając śledzenie kolejnych kroków bohatera sportowego spektaklu – dramatu rozgrywanego w otwartej przestrzeni (np. serwisy z ostatnich wypraw: *Przejsie Pustyni Gibsona w Australii, Katamaranem przez Atlantyk, Trawers Grenlandii, Źródła Amazonki, Biegun północny*¹¹), pełni tu rolę „metamedium”, gigantycznego lustra, w którym obserwuje się zmagania samotników, outsiderów, niepokodzonych z rzeczywistością. To oni stają się wzorami do naśladowania, gdyż tworzą własną, niepowtarzalną tożsamość.

Osoby takie jak Marek Kamiński doskonale wpisują się w główne nurty życia ponowoczesnego. Istotą ich egzystencji jest spędzanie czasu w nieokreślonej przestrzeni – w drodze. Taki sposób życia jest niezwykle atrakcyj-

⁸ M. Kamiński, *Moje bieguny. Dzienniki z wypraw 1990–1998*. IDEAMEDIA, Gdańsk 1998. Krytycy uhonorowali jego wspomnienia prestiżowymi nagrodami: Nagrodą Artusa - Gdańska Książka Roku 1998 i Bursztynowym Motylem - Nagrodą im. Arkadego Fiedlera.

⁹ M. Kamiński, *Moje wyprawy*. Pascal, Bielsko-Biała 2001. W tym wydaniu albumowym zamieszczone zostały relacje z ostatnich podróży, m.in. z kontrowersyjnej komercyjnej wyprawy – *Powrót na biegun północny. Ocean Arktyczny 2001* (s. 192–195).

¹⁰ S. Swerpel, M. Kamiński, W. Moskal, *Nie tylko biegun*. MUZA, Warszawa 1996.

¹¹ Zob. adres internetowy: <http://www.kaminski.pl/fundacja/online/wyprawy>

ny, bo umożliwia obserwację świata zewnętrznego z oddali, z perspektywy. Ruch, zmiana są równie ważne bądź ważniejsze od celu podróży. Sportowiec–indywidualista, w moim przekonaniu, łączy cechy turysty, wędrowca (łagodzę tu Baumanowski typ włóczęgi) i – ze względu na umiłowanie ryzyka – gracza¹². Do wędrowca (*alias* włóczęgi) upodabniać go będzie świadomość, od czego ucieka, od czego się separuje i nieświadomość, ku czemu tak naprawdę zdąża, co jest autentycznym celem jego podróży. Polarnikowi można przypisać też osobliwe poczucie bezdomności, brak poczucia zakorzenienia w jakiejś społeczności. Dom rodzinny, firma i fundacja są ważne w jego życiu, ale najcenniejsza jest epizodyczność, zmiana, ciągle marzenie o czymś nowym, potrzeba przemieszczania się. Nie bez znaczenia są też tajemniczość, nieprzewidywalność, tymczasowość, ciągle ryzyko. Stwierdzenie, że polarnictwo jest formą „turystyki” może wydać się nadużyciem. Warto więc przywołać tezę znakomitej norweskiej zdobywczyni bieguna – Liv Arnesen.

Chociaż nikt przedtem tędy nie przechodził, to przecież w porównaniu z dawnymi bohaterami nie jestem żadnym odkrywcą, jestem po prostu turystką [podkreśl. – M.O.], *która idzie dla przyjemności. Turyści zaś na terenach, gdzie natura pozostała nietknięta, powinni zachować szczególną ostrożność. Arktyka i Antarktyda stają się coraz bardziej popularnymi celami podróży ludzi bogatych, a przy tym poszukujących spokoju i niepospolitych wrażeń*¹³.

Polarnik jest turystą, który opuszcza dom w poszukiwaniu nowych emocji, robi to celowo i dobrowolnie, gdyż jest kolekcjonerem wrażeń. Strategię turysty i wędrowca łączy więc osobliwe poczucie eksterytorialności, a postacie te – jak zauważa Z. Bauman –

*Są formami przeznaczonymi do rośnięcia i modelowania całości życia, a więc i codziennej rutyny; są wzorcami, prototypami, wedle których wszyscy inni i wszystko inne się mierzy. Chwalę ich opiewają chóry komercyjnych maklerów i dziennikarskich pochlebców. Służą wszystkim za wzór szczęśliwości i udanego życia*¹⁴.

Z turystycznym wymiarem ekspedycji Kamińskiego wiąże się druga „ścieżka” etyczna. Głosą do rekapitulacji Z. Baumana winno być pytanie o aspekty etyczne biznesu. Kamiński, organizując wyprawę, każdorazowo zawiera umowę o dzieło, eksploracja nieznanych, niedosiężnych regionów dokonuje się bowiem trybem transakcji handlowej. Ekspedycje polarne trzeba traktować jako działalność komercyjną, nastawioną na zysk. Bardzo dobitnie przypomina o tym L. Arnesen, referując fazę przygotowawczą ekspedycji:

¹² Wyodrębnienie metaforycznych typów ponowoczesnych ze spacerowiczem, włóczęgą, turystą i graczem jest dziełem Z. Baumana. Zob. Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 21-36 i Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman i J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa 1996, s. 326-333.

¹³ L. Arnesen, *Grzeczne dziewczynki nie chodzą na biegun*, tłum. A. Marciniakówna. MUZA, Warszawa 1998, s. 63.

¹⁴ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, op. cit., s. 330.

Sprzedawałam swój projekt najlepiej jak umiałam. Nie ulega bowiem wątpliwości, że także i w tym przypadku chodziło o transakcję kupna–sprzedaży. Firmy decydujące się wesprzeć taką ekspedycję robią to w nadziei, że same coś w zamian dostaną. Jedne widzą możliwość lepszej sprzedaży swoich towarów i w związku z tym wzrostu produkcji, inne uważają, że „udział” w ekspedycji może stać się pozytywnym elementem ich wizerunku. [...] Zyskując kolejnych sponsorów, stopniowo upodabniałam się do choinki: kurtka i spodnie, pulki i czapka zostały pokryte ich znakami firmowymi¹⁵.

Dylematy etyki biznesu przestają być czymś odległym – są pytaniami aktualnymi. Z biznesem nieodłącznie związana jest organizacja. W przypadku ekspedycji polarników należy dokonać stratyfikacji organizacji, uwzględniając:

- 1) środowisko wewnętrzne,
- 2) środowisko zewnętrzne¹⁶.

Organizacja utożsamiana ze środowiskiem wewnętrznym to rodzaj centrum, sztab koordynujący przygotowanie wyprawy. W 1995 roku, w czasie wyprawy Kamińskiego i Moskała na biegun północny rolę tę pełniły dwie firmy. W sprawozdaniu *Nie tylko biegun* rzecz przedstawiono następująco:

Naviga jest niewielką gdyńską firmą przygotowującą zaopatrzenie i organizującą transport polskich wypraw polarnych do stacji badawczych na Spitsbergenie i Antarktydzie. Słabość Jurka Różańskiego, prezesa Navigi, do wszystkiego, co pachnie lodami, sprawiła, że tutaj właśnie powstało jedno z biur organizacyjnych wyprawy na biegun północny. Drugie mieściło się w firmie prowadzonej przez Marka Kamińskiego – Gama San¹⁷.

Równie ważna jest organizacja związana z otoczeniem zewnętrznym, czyli instytucje wspierające przedsięwzięcie, sponsorzy. Oba środowiska winny być uzgodnione – jak to ujął P. F. Drucker – w „etycznym szyku”¹⁸. Istnienie obu organizacji wymusza współzależność, koegzystencję społeczną, tworzy układ harmonijny, konstruktywny i wzajemnie korzystny. Przypomina o tym M. Kamiński. Nie wyrzeka się bynajmniej „oświeconego egoizmu”¹⁹, dającego podstawę do transakcji wymiany z partnerami i respektującego minimalny zakres praw środowiska zewnętrznego, interesu publicznego.

[...] zauważyłem, że zbyt duża liczba sponsorów powoduje, iż trudno jest wypełnić wszystkie zobowiązania, więc lepiej skupić się na małej liczbie dużych firm. Ta strategia zaowocowała przy wyprawie Solo Transantarctica, kiedy miałem dwóch partnerów. [...] Podstawą myślenia o potencjalnych spon-

¹⁵ L. Arnesen, op. cit., s. 31-32.

¹⁶ Por. K. Krzakiewicz, *Podstawy zarządzania*. TNOiK, Poznań 1996, s. 5-9.

¹⁷ S. Swerpel, M. Kamiński, W. Moskał, op. cit., s. 27.

¹⁸ P.F. Drucker, *Kłopoty z „etyką biznesu”*. [W:] *Etyka biznesu*, op. cit., s. 296.

¹⁹ Termin ten wprowadza, a następnie objaśnia P. Pratley, *Etyka w biznesie*, tłum. M. Albigowski. Gebethner & S-ka, Warszawa 1998, s. 202.

sorach musi być jednak traktowanie ich jak partnerów. Jeżeli chcemy coś od kogoś, to najpierw zapytajmy siebie, co my możemy dać w zamian? [...] Warto pamiętać o tym, aby nie przykładać zbyt wielkiej wagi do patronów, nazwisk, organizacji, stowarzyszeń, klubów i tak dalej. Jest to mile i sympatyczne, ma jednak dosyć ograniczone działanie i nie można tylko na słowach opierać powodzenia w negocjacjach. Ważne są konkrety²⁰.

Do tych konkretnych zadań należy też etyczne zachowanie w *public relations*, będącej również istotną częścią działań sportowca i jego sztabu, oraz stosowanie odpowiednich instrumentów. Teoretycy etyki biznesu, R. van Es i T.L. Meijlink²¹, w artykule *The Dialogical Turn of Public Relation Ethics*, na prawach emergencji wyprowadzili nowy model etyczny w PR. Punktem wyjścia były dla nich dwa obecne w literaturze przedmiotu ujęcia: pragmatyczne i dialogiczne. Z ich nałożenia zrodziła się nowa jakość – model, pokazujący system zależności etycznych i kierunki oddziaływań – „tory” interakcyjne. Model kołowy R. van Esa i T.L. Meijlinka uwzględnia 4 istotne elementy: relewantne fakty, intuicję zaangażowanych w przedsięwzięcie ludzi, ideały komunikacyjne i pryncypia etyczne²².

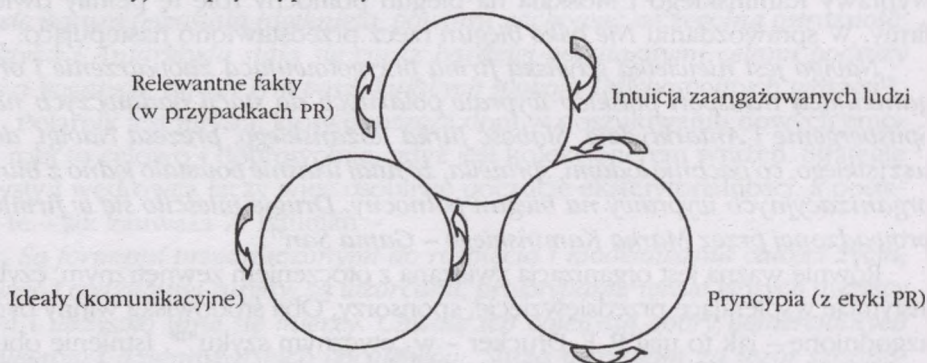


Diagram ten warto uzupełnić o propozycje J. Ladda, który na podstawie modelu gry językowej stworzył paradygmat cech, pozwalających ocenić działalność organizacji formalnych przez pryzmat dylematów etyki biznesu. Punktem wyjścia, a zarazem najistotniejszym aspektem gry językowej, związanej z organizacją, jest uświadomienie **celu organizacji**²³, czyli **relewantnych fak-**

²⁰ M. Kamiński, *Moje bieguny*, op. cit., s.420.

²¹ Zob. R. van Es i T. L. Meijlink, *The Dialogical Turn of Public Relation Ethics*. [W:] *Business Challenging Business Ethics: New Instruments for Coping with Diversity in International Business*. The 12th Annual EBEN Conference, edited by J. Sójka, J. Wempe, *Kluwer Academic Publishers*, Dordrecht/Boston/London 2000, s. 69-70.

²² Ibidem, s. 75.

²³ Organizacje winny określić swój system wartości i norm moralnych. W celu ukształtowania i kontrolowania filozofii organizacyjnej mogą wykorzystywać rozmaite środki, m.in. publikacje uwierzytelniające czystość intencji, deklaracje *fair play*. W odniesieniu do przedsięwzięcia szerzej na ten temat pisał P. Pratley, op. cit., s. 106.

tów, istotnych z punktu widzenia szeroko rozumianego interesu społecznego. Z narracji autobiograficznych polarników wyodrębnić można rozmaite cele realizowane w jasno określonej sytuacji zadaniowej. Cele te są także punktem wyjścia rozmaitych przekazów na stronach witryny w sieci internetowej. Zawsze pojawia się cel prymarny, którym jest dotarcie do wcześniej wyznaczonego miejsca, pokonanie różnych trudności.

Zgodnie z supozycjami M. Friedmana, klasyka amerykańskiej myśli skupionej wokół etyki biznesu, „społeczną powinnością biznesu jest pomnażanie zysków”²⁴. Przywołana wyżej doktryna „społecznej odpowiedzialności” aktywizuje mechanizmy polityczno-ideologiczne, nie zaś rynkowe. Dlatego też często formułuje się cele fakultatywne – nadbudowane, związane z ideologią. Ich ujawnienie sprzyja akceptacji społecznej przedsięwzięcia, ukazuje je w innym świetle. Strategię tę obrali angielski podróżnik i lekarz Mike Stroud i jego towarzysz – baronet Ranulph Fiennes, którzy na przełomie 1992 i 1993 roku zamierzali przejść Antarktydę. W kluczowym rozdziale sprawozdania z ekspedycji *Cienie na pustkowiu* M. Stroud przedstawił cele i motywację wyprawy. Pierwszym, wyrażonym *expressis verbis*, był „głód przygód”, czyli wyzwanie, satysfakcja czerpana z jego podjęcia i sprostania mu, odezwanie od szarości życia. Stroud odważnie łączy go z osobistymi motywami: próżnością i dążeniem do samorealizacji. Na drugim planie znalazła się motywacja naukowa – ambitny program badawczy, obejmujący zagadnienia związane ze zdolnościami adaptacyjnymi organizmu człowieka, dietą, kontrolą wagi ciała, przemianami metabolicznymi, wysiłkiem fizycznym w warunkach ekstremalnych (bycie, jak to niefortunnie przetłumaczono, „świnka doświadczalna”²⁵). Ostatnim bardzo szlachetnym celem były działania na rzecz instytucji dobroczynnych, wspieranie funduszu na rzecz Stowarzyszenia do Walki ze Stwardnieniem Rozsianym. W tym miejscu nasuwa się oczywisty wniosek: na wyprawę wyrusza się po to, by zarobić.

Kamiński długo zdawał się twierdzić, że do zdobywania bieguna, przemierzania Antarktydy nie jest potrzebna żadna ideologia²⁶. Przegląd ostatnich sprawozdań na stronach internetowych dowodzi jednak, że polarnik zmienił zdanie. Przejawem pragmatyzmu podróżnika było niewątpliwie powołanie w 1996 roku Fundacji Marka Kamińskiego, do której celów statutowych należy: wspieranie eksploracji rejonów polarnych i innych odległych miejsc na kuli ziemskiej (stworzono w tym celu w latach 1996–1997 Międzynarodowy Program Edukacyjny, przybliżający ludziom specyfikę Antarktydy), propagowa-

²⁴ M. Friedman, *Społeczną powinnością biznesu jest pomnażanie zysków*. [W:] *Etyka biznesu*, op. cit., s. 49.

²⁵ M. Stroud, *Cienie na pustkowiu*, przeł. M. Dalecka, Prószyński i S-ka, Warszawa 1996, s. 46.

²⁶ Nawiązuję tu do tez artykułu A. Matuszyka, „Czy ideologia jest konieczna do wspinania potrzebna?” (Kilka słów o istocie i funkcjach ideologii wspinaczkowych), [W:] A. Matuszyk (red.): *Materiały z teorii i dydaktyki sportów wspinaczkowych*. AWF Kraków, 1993, s. 105-122.

nie polarystyki i ekologii, m.in. przez organizowanie dla dzieci i młodzieży konkursów wiedzy o biegunie południowym i Australii, wydanie dzienników i relacji Kamińskiego, wreszcie promocja młodych uczestników wypraw, sponsorowanie dwojgu studentom antropologii pobytu w wiosce eskimoskiej na Grenlandii. Założenie fundacji obliguje do wytyczenia celów jej istnienia, a pośrednio stwarza niebywałą szansę do zaprezentowania pozytywnego wizerunku, co z kolei sprzyja aprobacie społecznej, usankcjonowaniu zasadności podejmowania ryzyka w ekstremalnych warunkach. Dlatego też Kamiński świadomie eksponuje walory edukacyjne swoich wypraw. W ramach szeroko pojętej edukacji alternatywnej podróżnik przybliży wiedzę z zakresu geografii. Oznacza to w praktyce – posługując się językiem etyków biznesu – że Kamiński jest „człowiekiem pozytywnie ukierunkowanym na interes publiczny”²⁷. W oficjalnym komunikacie zamieszczonym w witrynie internetowej na stronach poświęconych celom i technice wyprawy PURMO GREENLAND EXPEDITION można przeczytać:

*Marek Kamiński planuje też spędzenie kilkunastu dni w wiosce eskimoskiej – Ammassalik. Spotka się tam z polskimi studentami, którzy będą prowadzili badania nad kulturą eskimoską. Dzięki wyprawie grenlandzkiej Marek Kamiński po raz kolejny udowodni, że jest wielkim podróżnikiem. Pokaże też światu swoją drugą twarz – edukatora i człowieka walczącego o właściwe miejsce dla innych kultur w naszym świecie*²⁸.

Motywację tę trudno przyjąć bezkrytycznie i uznać za wiarygodną. Czas samowolnego, bardzo egoistycznego planowania i nagłaśniania ekspedycji bezpowrotnie minął. Współcześnie nie ma udanej i społecznie akceptowanej wyprawy bez czytelnej misji, statutu, stąd też wielu przedsięwzięciom towarzyszą hasła, np. na stronie promującej Fundację Marka Kamińskiego prócz informacji o wydawnictwach i konkursach, planach i projektach wypraw na eksponowanym miejscu znajduje się slogan: „Pomóżmy chorym dzieciom spełniać ich marzenia”. Wytyczenie takiego szlachetnego celu – **pryncypium etycznego** ma dostarczyć przesłanek wartościujących²⁹, nie tylko sankcjonujących przedsięwzięcie, ale też umożliwiających jego rzetelne uzasadnienie oraz ocenę trafności podejmowanych decyzji i działań. Należy tu jednak podkreślić, dostrzeżone przez Pratley’a³⁰, niebezpieczeństwo stygmatyzacji i idealizacji. Z drugiej zaś strony przypomnieć trzeba, że

²⁷ Termin P. Pratleya, op. cit., s. 202.

²⁸ <http://www.kaminski.pl/strony/wyprawy/grenland93>, s.1. Bardzo podobnie przedstawiono misję wyprawy na Pustynię Gibsona w Australii por. http://www.kaminski.pl/gibson_misja.htm, s.1. W tym komunikacie można przeczytać: „Aborygeni posiadają najdłuższą historię kultury na świecie. W ich wierzeniach dominuje duchowy związek z ziemią i naturą. [...] Poznanie i przekazanie historii Aborygenów to misja tej wyprawy.”

²⁹ Por. J. Ladd, op. cit., s. 24.

³⁰ P. Pratley, op. cit., s. 108.

„(...) esencja public relations realizuje się w sferze publicznego dialogu, gdzie consensus opinii i poglądów, niejednokrotnie sprzecznych, jest warunkiem ładu komunikowania społecznego. W tym sensie public relations zawsze będzie sztuką dobrego współżycia z ludźmi”³¹.

Najważniejszym kryterium oceny działalności organizacji jest efektywność osiągnięcia jej celów w ramach istniejących warunków oraz dostępnych środków. Dokonuje się zatem mentalny proces racjonalizacji przedsięwzięcia, w ramach którego pyta się o produkt finalny ekspedycji i jego wydzźwięk społeczny. Ostatni etap etycznej oceny przedsięwzięcia sportowego stanowi bilans zysków i strat. U Kamińskiego ma on wymiar pragmatyczny (ekonomiczny) – jest zestawieniem finansowym. W ostatniej części *Moich biegunów*, zatytułowanej *Aneksy*, będącej profesjonalnym poradnikiem i instruktażem dla osób planujących wyprawę, prócz dokładnych wskazówek dotyczących planowania, form treningu, zagadnień związanych z wyposażeniem, doбором odpowiedniego sprzętu, sposobu odżywiania, znajduje się obszerny passus poświęcony finansom. Polarnik przedstawia przybliżony budżet wyprawy na biegun północny³²:

Lp.	Opis	PLN	USD
1	Transport 2 osób i około 500 kg sprzętu na trasie Gdańsk - Resolute Bay (Kanada) - Gdańsk	15000	6200
2	Czarter samolotu na trasie Resolute Bay - Cape Columbia	25000	10300
3	Czarter samolotu na trasie Biegun Północny - Resolute Bay	55000	22700
4	Wpłata za ewentualne awaryjne zaopatrzenie wyprawy w trakcie marszu do bieguna	30000	12400
5	Sprzęt biwakowy, narciarski, ubrania, wyposażenie	40000	16500
6	Sprzęt radiowo-nawigacyjny: radiostacja, odbiornik satelitarny GPS, radio- boja, kompas	25000	10300
7	Żywność	20000	8200
	RAZEM	210000	86600

Jak widać, brakuje w tym zestawieniu oszacowania wielkości wpływów i źródeł finansowania, naliczenia stopy procentowej przeznaczonej na szczytne cele (realną pomoc potrzebującym dzieciom). Za produkt finalny ekspedycji uznać natomiast należy wcześniej zaplanowane, starannie promowane na rynku wydawniczym publikacje (m.in. autobiografie) bogato inkrustowane mapkami i zdjęciami, do których polarnik pozował w strojach (i ze sprzętem

³¹ K. K. Kasprzyk, *Public relations. Podstawowe pojęcia i nieco przykładów*. [W:] Z. Bauer i E. Chudziński (red.): *Dziennikarstwo i świat mediów*. UNIVERSITAS, Kraków 2000, s. 372-373.

³² M. Kamiński, *Moje bieguny...*, op. cit., s. 421. Analizując te dane, należy uwzględnić wskaźnik indeksacji. Jako ciekawostkę podam również koszt uczestnictwa w komercyjnej wyprawie *North Pole Expedition 2002*, który wynosi 11800 USD (Por. http://www.kaminski.pl/biegun_polnocny2002).

w tle) markowanych znakami firmowymi instytucji i firm wspierających wyprawę³³. Organiczną część przedsięwzięcia stanowią także fotoreportaże w najpoczytniejszych czasopismach³⁴ oraz filmy. Kamiński wspomina, że w czasie pierwszej wyprawy polarnej w 1995 roku jemu i partnerowi – Wojciechowi Moskałowi towarzyszyła ekipa filmowców. Nie obyło się bez pewnych rozbieżności interesów.

Dla nas ważny jest w tej wyprawie każdy detal, cała ma szczególne znaczenie. Oni [tj. filmowcy – uzup. M.O.] traktują to z pozycji scenariusza filmowego, może fascynującej przygody. Dla nas to cząstka bardzo ważna, naszego życia, naszego ja. To intymność. Oni zaś produkują produkt. [...] Dawali na ten cel kupę szmalu. I żądali. Mieli prawo żądać. Nie wkalkulowali tylko tamtejszej aury i nieprzewidywalności zdarzeń³⁵.

Polarnik niewątpliwie należy do grona ludzi nie bojących się biznesu, nie zainteresowanych jego idealizacją, traktujących go jako „zjawisko pozytywne, korzystne z punktu widzenia antroposfery, dobra człowieka”³⁶. Biznes, towarzyszący uprawianiu „sportów przestrzeni”, jest zatem rodzajem gry, w której balansuje się pomiędzy estetyzacją (świadomą projekcją, nobilitacją etyczną strategii marketingowych i działalności gospodarczej, doбором odpowiednich instrumentów PR) i brutalizacją (*moral insanity*), cynizmem. Kamiński jako menedżer, mający inklinacje filozoficznie, wcześniej zauważył:

Budowa pewnych struktur, ot tak. Większość słów maskuje tylko naszą niewiedzę. Rozum ma tylko dwa słowa: tak i nie, reszta to sprawa estetyki. [...] I tak ze wszystkim³⁷.

Key words: space sports, ethic, business

PRACTISING SPACE SPORTS AND BUSINESS ETHICS DILEMMAS

The sketch *Practising space sports and business ethics dilemmas* treats of an explorer Marek Kamiński. Kamiński is well-known for reaching both, North and South, Poles in the same year (1995), he is the author of diaries *My Poles*,

³³ Por. casus zakończonego 16.05.2000 r. trawersu Grenlandii – PURMO GREENLAND EXPEDITION. Logo firmy pojawiło się na sprzęcie, odzieży Kamińskiego i towarzyszącego mu Wojciecha Ostrowskiego.

³⁴ Zob. np. *Grenlandia wzięta. Kolejny wyczyn Marka Kamińskiego*. Fotoreportaż M. Kamińskiego, „Magazyn Rzeczypospolitej” 2000, nr 28, s. 16-19.

³⁵ S. Swerpel, M. Kamiński, W. Moskał, op. cit., s. 30.

³⁶ M. Gołaszewska, Kto się boi biznesu? Esej z pogranicza estetyki, antropologii filozoficznej i pedagogiki, [W:] J. Gajda (red.): *O nowy humanizm w edukacji*. IMPULS, Kraków 2000, s. 48.

³⁷ M. Kamiński, *Moje bieguny*, op. cit., s. 13-14.

and is also a conspicuous manager. His expeditions are usually treated as sports undertakings. In the sketch a different aspect was revealed – namely a commercial character of his expeditions. Kamiński efficiently uses marketing strategies, chooses public relations tools, creates a certain expedition ideology. The aim of the sketch was to show the explorer's pragmatic and cynical attitude to polar and mountain (expeditions) business.

Ewa Kałamacka

AWF Kraków

Z DZIEJÓW PROFILAKTYKI CHORÓB WIEKU PODESZŁEGO

Długie życie od zarania dziejów było najważniejszym pragnieniem człowieka, co znajduje potwierdzenie w licznych opowieściach o sędziwych ludziach, którzy tak naprawdę w dawnych społeczeństwach należeli do wyjątków. Starość w otchłani dziejów jawiła się w różnych barwach, od majestatu starca z siwą brodą, który wraz z wiekiem osiągał wiedzę i władzę, poprzez wychudzonego, pomarszczonego, ubożego oraz zmęczonego życiem staruszka wspartego na lasce i wyczekującego śmierci, aż do młodości odzyskanej, będącej kwintesencją mądrości i życiowego doświadczenia oraz wigoru i młodzieńczej urody. Ta ostatnia wersja, jak się wydaje była najbardziej pożądana, o czym świadczyła niezliczona liczba przepisów na odmładzające eliksiry, mikstury oraz porady jak żyć, aby mimo upływu lat zachować młodość.

Poglądy na zjawisko starości

Starzenie się jako nieuchronny proces, któremu podlegają wszystkie żywe istoty, od najdawniejszych czasów wzbudzało zainteresowanie, a starość jako okres życia następujący po wieku dojrzałym, napawała lękiem i chęcią uchronienia się przed jej przykrymi konsekwencjami. Żyć długo, nie zestarzeć się, zachować młody wygląd, być zdrowym i sprawnym było odwiecznym pragnieniem wielu ludzi. Znalazło to odbicie w różnych poradnikach na temat jak się nie zestarzeć lub jak się starzeć. Ich autorami byli lekarze, filozofowie, czasem sędziwi starcy, chcący podzielić się własną receptą na długie i sprawne życie. Liczyła się długość i jakość życia, a także wygląd.

Medycyna, wychodząc naprzeciw owym oczekiwaniom, od dawna usiłowała rozpoznawać, leczyć i zapobiegać wielu chorobom ludzi w podeszłym wieku. Lekarze, poszukując przyczyn starzenia się, próbowali określić jej tożsamość, co nie należało do rzeczy łatwych. Aby zrozumieć starość, należało najpierw ustalić w jakim wieku się ona zaczyna i na czym polega. Próby takie podjęli już starożytni lekarze i filozofowie. Hipokrates, baczny

obserwator natury, jako pierwszy, życie ludzkie przyrównał do pór roku. Starość przypisał ziemie, która zaczynała się w wieku 56 lat. Niepraktykujący lekarz, słynny filozof Arystoteles uważał, że starość zaczyna się już od 50 roku życia. Galen, którego nauka obowiązywała przez całe wieki, starość tłumaczył opierając się na teorii humorальной. Uważał ją za chorobę nieuleczalną i nieuniknioną, która była efektem zmniejszania się wilgotności i ciepła, a więc dwóch ściśle ze sobą powiązanych jakości właściwych człowiekowi¹. Kolejne epoki i lekarze czynili dalsze próby opracowania etiologii starzenia się.

Następcy Galena niewiele jednak posunęli się do przodu. Ulegając manii dzielenia życia ludzkiego na cykle, również starość dzielili na okresy. Przykładem mogą być rozważania wielkiego chirurga Ambrożego Paré, który tak oto pisał: „Starość dzieli się na dwie części, pierwsza trwa od wieku 35 do 49 lat; jest to wiek, w którym ludzie po łacinie nazywani są senes, czyli starzy. Druga część starości dzieli się na trzy stopnie, pierwszy następuje wtedy, gdy ludzie mają jeszcze męską cnotę, aby ubiegać się o cywilne urzędy, czego nie mogą czynić ludzie na drugim stopniu dla słabości swych cnot. Ci, którzy znajdują się na trzecim stopniu, dotknięci są najwyższą słabością, cierpią na niemoc zarówno na ciele, jak i na duchu, są zgarbieni, są głupcami i powrócili do dzieciństwa, i są całkiem nieprzydatni; o tych mówi się bis pueri senes. Ci z pierwszego stopnia są weseli i jeszcze cnotliwi, często są zwani żwawymi starcami; drugim potrzeba tylko stołu i łoża, a ostatnim grobu. Otóż na starość ludzie są zimni i wysuszeni aż po części stałe”². Ten przygnębiający wywód koncentrował się bardziej na opisie zewnętrznych objawów starości, co było najczęściej praktykowane przez lekarzy, a znajdowało również odbicie w pierwszych encyklopediach, które starość definiowały na podstawie objawów chorobowych. „Starzec jest cały w kaszlu i płwocinach, i w nieczystościach aż do czasu, kiedy obróci się w popiół i proch, z których powstał”³.

Fizjologiczne próby tłumaczenia starości zazwyczaj były pochodną uwspółcześnionych poglądów starożytnych i niewiele nowego wносиły do definicji starości, którą nie wyjaśniły również późniejsze teorie „niewidzialnego parowania”, witalistyczna, mechanistyczna. Proces starzenia się i jego objawy tłumaczono różnie. O starości wiedziano mało. Analizowano ją pod kątem właściwych sobie chorób, podkreślając iż są one bardzo przykre. Ciało wysycha, rogowacieje, gdyż „zgrzybiali pospolicie chudną”, oddychanie sprawia trudności; dokuczają katar, płwociny, flegma. Następuje zgęstnienie humorów

¹ Zob. Galen, *De sanitate tuenda*, przekł. ang. M. Green, *A Translation of Galen's Hygiene*. Springfield 1951.

² Cyt. za J.P. Bois, *Historia starości od Monaigne'a do pierwszych emerytur*. Warszawa 1996, s. 28.

³ Ibidem, s. 25.

znajdujących się w stawach, co objawia się skłonnościami do reumatyzmu, do których dochodzą jeszcze jaskra, głuchota, paraliż⁴. Gorzki pesymizm i nieprzychylność wobec starości charakteryzuje dawne definicje tego naturalnego okresu życia ludzkiego, która traktowana była niemal jak kara. Być może do powierzchownej wiedzy na jej temat przyczyniała się stosunkowo mała liczba ludzi dożywających późnych lat.

Narodziny starości zaczęły się w XVIII w., kiedy to ówczesna Europa zaznała wyraźnego wzrostu demograficznego. Było to spowodowane licznymi i złożonymi przyczynami, w efekcie których życie ludzkie stawało się dłuższe. Kres życia nie następował już średnio około czterdziestki, jak miało to miejsce wcześniej. Ci, którzy przeżyli trudne lata dzieciństwa i młodości, osiąkali średni wiek sześćdziesięciu lat, który odąd stał się powszechnie przyjętą cezurą starości. „Człowiek jest stary mając sześćdziesiąt lat, a zgrzybiały lub niedołężny mając lat osiemdziesiąt”⁵. Francuski pisarz moralizujący Luis Sébastien Merciere starcem nazywał dopiero siedemdziesięcioletniego mężczyznę, gdyż w wieku sześćdziesięciu lat mężczyzna jeszcze podróżuje⁶. Wszystkie te próby określające starość były efektem powierzchownej wiedzy na temat procesów starzenia się. Stąd też się brały mniej lub bardziej oryginalne definicje starości, które opierały się na fascynacji przypadkami ówczesnej, nadzwyczajnej długowieczności podszytej w gruncie rzeczy strachem przed jej nieodwracalnymi skutkami i mimo wszystko tęsknocie każdego do długiego życia.

Wydłużanie się ludzkiego życia, które zaczęło się od XVIII w., przyczyniło się do powolnej akceptacji dla zjawiska starości, która staje się coraz liczniejsza dopiero w XIX w. Wtedy też powoli na znaczeniu zaczęły tracić dawne dzieła poświęcone starości, które wraz z rozwojem fizjologii i nauk doświadczalnych pozwalały lepiej zrozumieć proces starzenia się. Najwcześniej takie badania podjęto we Francji i w Niemczech, w krajach w których liczba starych ludzi była znaczna. Starość stała się interesującym obiektem dociekań lekarzy, a podjęte badania legły u podstaw patologii i terapii wieku starczego.

Zainteresowania starością nie ominęły ziem polskich, aczkolwiek dla wielu Polaków okazywała się ona być nieosiągalną. Co do medycyny, to jeszcze przez pół wieku ograniczano się do obserwacji starych ludzi. Znajduje to potwierdzenie w definicji doktora Karola Kaczkowskiego, która pochodzi z pierwszej połowy XIX w. Jego rozważania na temat starości o tyle są interesujące, że były przedmiotem wykładów z higieny prowadzonych w liceum wołyńskim, które również zostały opublikowane. Kształtowały więc poglądy na temat tego okresu życia. Czytamy w nich co następuje: „W 45 lub 50 roku

⁴ Ibidem, s. 112.

⁵ *Dictionnaire de Trévoux*, 1771, t. VIII, s. 389-390. [W:] J.P Bois, Ibidem, s. 104.

⁶ Ibidem, s. 104.

życia wchodzą mężczyźni w wiek podeszły, kobiety nieco wcześniej. Już naczynia w ciągu tej epoki tracą powoli na swej sprężystości, a starte na siłach przez ciągle natężoną swą czynność, ku powolnemu i nieznacznemu upadkowi nachylają się. Z wiekiem podeszłym postępuje starość ta do lat 70 lub później utrzymać się zwykła, nim wiek zgrzybiały całą scenę przemian człowieczego życia zamknie". W tym okresie życia, jak pisał doktor Karol Kaczkowski, zachodziły różne zmiany, nie tylko fizjologiczne, ale i duchowe – „Władze zaś umysłu ciągłym doświadczeniem kierowane, w wieku podeszłym i starym dalekie od szalów imaginacji lub polotnej niepewności, zimną już rozważą się rządzi./.../ wszystkie zamiany i czynności, nie idą od razu za popędem wpływów zewnętrznych, lecz wprzód długiemu rozważaniu i jak-by wewnętrznej próbie ulegają”⁷.

Najpoważniejszym jednak zmianom ulegały organy wewnętrzne. „W ciągu starości wszystkie naczynia powoli tężeją, ich ruch staje się leniwy, z czego powstawać muszą stwardniałości naczyń, ich skostnienie, zatkania kanałów, kamienie itd.” Wtedy to włosy siwieją, wypadają. „Różne organa zbaczają w swej czynności, słabną, tępieją lub zupełnie ustają” i dlatego z wiekiem człowiek niedosłyszy i niedowidzi. „W tym to okresie życia ludzkiego, z naturalnego porządku rzeczy, słabną powoli siły, wolniej ruch wszystkich naczyń, nadwyręża się równowaga części stałych z płynnymi, rozstraja się zadziwiająco harmonia między wszystkimi organami: słowem cała machina człowieka nachyla się ku upadkowi. Tak więc z samej natury starość pociągać za sobą musi niemoc, niedołęstwo i cierpienia różnego rodzaju zwolna wzrastając” tłumaczył Kaczkowski przyczyny dolegliwości starczych⁸.

Pewnym pocieszeniem dla ewentualnego nestora było zapewnienie Kaczkowskiego, że starość niekoniecznie musiała jednak oznaczać same choroby i związane z nimi cierpienia. Pozbawioną przykrych dolegliwości „gdy przy zdrowym i wesołym umyśle, niewiele jest cierpień ciała”, można ją nazwać szczęśliwą. Była ona marzeniem każdego człowieka, ale spodziewać się jej „może tylko młodość dobrze przepędzona”. Wielu sądziło, że starość była obrazem całego biegu życia. Pogodna była nagrodą za życie „porządnie przebyte”⁹. Do starości zatem człowiek powinien się zawczasu sposobie prowadząc umiarkowany, higieniczny tryb życia. Przy czym jak twierdził Hufeland, aby doczekać sędziwego wieku należało w pierwszej połowie życia być bardzo czynnym, w drugiej odpoczywać i żyć bardzo regularnie¹⁰.

⁷ K. Kaczkowski, *Lekcje higieny czyli nauki zachowania zdrowia wydane w liceum wołyńskim*. Lwów 1833, s. 26-27.

⁸ K. Kaczkowski, *Lekcje higieny czyli nauki zachowania zdrowia wykładane publicznie od roku 1823 w liceum wołyńskim*. Warszawa 1826, s. 5-6.

⁹ Ibidem, s. 6.

¹⁰ Zob. *Sztuka przedłużenia życia ludzkiego przez Hufelanda, doktora i nauczyciela sztuki lekarskiej w Jenie w niemieckim języku napisana a na polski przez Jana Baudoin przełożona*. Warszawa 1800 cz. I, 1801 cz. II.

Wstrzeźliwość i umiar środkiem przeciw starości

Dość dziwaczne pojmowanie starości siłą rzeczy musiało inspirować do równie dziwacznych przepisów higienicznych, mających zapobiegać, bądź łagodzić dolegliwości wieku podeszłego. Były w nich zalecenia dietetyczne, cudowne eliksiry odmładzające, takie jak nalewki aloesowe, imbirowe, rozmarynowe do stosowania zewnętrznego i wewnętrznego. Według Paracelsusa siarka wegetalna była panaceum na starość, podobnie jak różne talizmany miała moc przedłużania życia¹¹. Dość oryginalną metodą stosowaną w starożytności na odmłodzenie starego ciała było przebywanie pośród młodych osób. Ten sposób stosowano u sędziwego króla Dawida¹². Dość naiwnie wierzone w cudowną moc wdychania oddechu młodych osób, która to niejakiemu rzymianina Clodusa Hermippusa ponoć utrzymywała przy życiu aż do 65 lat. Dlatego kilka wieków później Boerhave staremu i niedołężnemu burmistrzowi zalecił spanie pomiędzy dwoma młodymi dziewczynami¹³.

Dużą popularnością cieszyły się porady szlachcica włoskiego Luigi Coronaro, który przede wszystkim zalecał wstrzeźliwość w jedzeniu. Uważał, że im człowiek starszy, tym mniej powinien jeść, co tłumaczył spowolnieniem funkcji organizmu. Dowodził, że tylko ci długo żyją, co mało i prosto jedzą¹⁴. Podkreślał, że „Obżarstwo zabija więcej ludzi niż morowe powietrze lub wojny”. Niehigieniczny sposób życia, będący przyczyną wczesnej i upływającej w chorobach starości, według weneccjanina wynikał „z mocy zwyczaju, wprowadzonego przez zmysły i zmyślne chuci, którymi ludzie tak są zapasieni i upojeni, że porzuciwszy drogę dobrą, chwycili się złej: która ich nieznacznie wprowadza w nieznanome, a śmiertelne choroby, i nazbyt wczesną starość: ponieważ wielu, nim jeszcze dojdą czterdziestego roku, już się znajdują zgrzybiałymi”¹⁵. Tak więc tylko życie wstrzeźliwe okazywało się być najlepszą profilaktyką chorób starczych. To dzięki niej w dobrym zdrowiu można było doczekać osiemdziesięciu lat, przy czym należało jeszcze zachować umiarkowanie w uczuciach, dużo przebywać na świeżym powietrzu, uprawiać niezbyt forsowne ćwiczenia fizyczne.

Zalecenia Coronaro były skuteczne przynajmniej dla niego samego. Zmarł nieomal jako stulatek. To zapewne sprawiło, że jego wytyczne cieszyły się ponadczasowym powodzeniem i stały się swego rodzaju podstawą formułowania zaleceń profilaktycznych. Ich echo pobrzmiwało również w późniejszych epokach.

¹¹ Zob. Paracelsus, *Sämtliche Werke*. München-Berlin 1930, t.III.

¹² *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Pierwsza Księga Królewska, Starość Dawida*. Poznań-Warszawa 1980, s. 311.

¹³ *Sztuka przedłużania życia...*, op. cit., cz. I, s. 6-7.

¹⁴ Zob. L. Cornaro, *Discorso della vita sobria*. Venezia 1620.

¹⁵ *Nauka Zdrowia to jest, skuteczny sposób, którym się zdrowie dobre i życie, a przy tym zmysłów, rozumu i pamięci calość, aż do ostatniej starości dochować może*. Traktatów II, Lwów 1768, s. 5-6.

Nadzwyczajne rekordy długowieczności zawsze znajdowały zwolenników. Wierzano, że są one dostępne dla wszystkich, w czym utwierdzała coraz liczniejsza liczba starych ludzi, którzy żyli coraz dłużej. Co robić żeby żyć dłużej i lepiej stało się przestaniem wielu rozpraw medycznych, w których pojawiały się wskazówki umożliwiające przedłużenie życia ludzkiego. Wizja dłuższego życia skłaniała do różnych zachowań, w których zdrowie, sprawność pojmowano jako wartości użyteczne, z których należało czerpać przyjemności, bądź jako podstawę przyszłej pogodnej starości. To ostatnie sprawiło, że istniało zapotrzebowanie na literaturę, w której można było znaleźć wskazówki dotyczące higieny życia.

Wzrost liczby starych ludzi zmuszał, aby dawne mity o sędziwych starcach zastąpić rzeczywistą wiedzą na ten temat, która pozwoliła medycynie lepiej leczyć i przede wszystkim pielęgnować starych ludzi, których w związku z tym przybywało. Stawali się oni coraz liczniejsi i coraz starsi, toteż zdawało się, że długowieczność może być osiągalna przez wszystkich. Niestrudzenie rejestrowano i opisywano przypadki ludzi osiągających sędziwy wiek. Chociaż medycyna rozwijała się, w dalszym ciągu zachwalano dawne przepisy Cornara, Patina¹⁶, których wspólną cechą było umiarkowanie w odżywianiu i w uczuciach. Nie dziwi, że Leopold Lafontaine nawoływał, że „trzeba zachowywać pewne pomiarkowanie i porządek we wszystkim, najbardziej zaś w pokarmach i napoju, używać potrzebnego ruchu, namiętności w należytych utrzymywać granicach, z resztą być baczny na gospodarstwo natury”¹⁷, aby doczekać sędziwego wieku. Jeszcze w 1881 r. Józef Majer w swych rozważaniach na temat długiego życia podkreślał, że człowiek chce żyć długo, lecz sam je skraca poprzez wszelkiego rodzaju nadużycia¹⁸.

Głównym zaleceniem, któremu patronował XIX w., w dążeniu do zachowania zdrowia była wstrzeźliwość, tak jak w poprzednich wiekach. Jedyną znaczącą różnicą było to, że znanych i uznanych lekarzy owładnęło pragnienie zastąpienia dawnych eliksirów, będących zazwyczaj mieszaniną składników roślinnych, nowymi specyfikami złożonymi z substancji zwierzęcych. Czyniono różne eksperymenty z substancjami hormonalnymi oraz z opracowaniem diety terapeutycznej. Przykładowo Ilia Miecznikow, prowadząc

¹⁶ Gui Patin (1602-1672) dziekan paryskiego wydziału medycyny, który posłużył za model dla postaci doktora biegunki w „Chorym z urojenia” był autorem rozprawy „*Traite de la conservation de la sante par un bob regime*” (Rozprawa o zachowaniu zdrowia poprzez zdrowy sposób życia), wydanej w Paryżu w 1632 r. Dzieło to posłużyło P. Patte za wzór dla poradnika, w którym można odnaleźć podobne, żeby nie powiedzieć identyczne myśli związane ze starością upływającą w zdrowiu. *Starość szczęśliwa czyli sposoby utrzymania w czerstwości sił, umysłu i ciała aż do najpóźniejszego wieku. Wybrane z Dzieła w francuskim języku napisanego przez P. Patte.* Kraków 1805.

¹⁷ „Dziennik Zdrowia dla Wszystkich Stanów” 1801, nr 1, s. 27.

¹⁸ J. Majer, *O stuletnim życiu w krajach polskich w porównaniu z trwaniem życia prawidłowem.* Kraków 1881, s. 18-19.

badania nad długowiecznością, zainteresował się sposobem odżywiania Bułgarów słynących z długiego życia. Doprowadziło go to do przekonania o dobroczynnym działaniu kwaśnego mleka – jogurtu, którego sam spożywał ogromne ilości¹⁹.

Wielu ludzi chciało żyć lepiej, dłużej, nie zawsze prawidłowo interpretując postępy w medycynie, ufając ślepo w zwycięstwo nauki nad przyrodą, zapominając o zdrowym stylu życia. Wśród mniej lub więcej oryginalnych teorii pojawiających się przez cały wiek, ugruntowane miejsce miała aktywność ruchowa, dzięki której łatwiej było znosić jesień życia.

Aktywność ruchowa podstawą profilaktyki trzeciego wieku

Aktywność fizyczna była postrzegana jako jeden z ważniejszych czynników sprzyjających długiemu i zdrowemu życiu. „Którzy najstarszemi zostali, mieli nieustannie mocną komocyną w wolnem powietrzu”²⁰. Wielokrotnie podkreślano, że ruch sprzyja zdrowiu, ale tylko umiarkowany, gdyż zbyt duży wysiłek fizyczny był bardzo szkodliwy, podobnie jak i zbyt czyste silenie rozumu.

Czyste powietrze i ćwiczenia gimnastyczne mogły sprawić utrzymywanie się w dobrej formie ponad zwykłe granice wieku, co podkreślał Piotr Patte w następujący sposób – „...poruszenie ciała /.../ wspólnie z trzeźwością i umiarkowaniem jest jednym z najdzielniejszych środków zachowania zdrowia i przedłużenia życia. Nic bardziej nie szkodzi fizycznej budowie człowieka, a nawet moralnemu jego charakterowi nad nieczynność, próżnowanie i miękkość, sama nawet czerstwość dojrzałego wieku, ginie przez zbyt ni spoczynek. Poruszenie więc ciała powinno być zamienione w nałóg codzienny, i że tak powiem w część nabożeństwa. Ażeby z niego pożądaný skutek otrzymać, nie dosyć jest przechodzić się po pokoju, lub nawet po wolnym powietrzu liczonými, że tak powiem, krokami, jak pospolicie osoby czynią podeszłe. Należałoby wprowadzić w poruszenie i czynność wszystkie części ciała; należałoby czasem jeździć na koniu, niekiedy pracować w ogrodzie, bawić się ręczną pracą, lub grami wyciągającymi wolnego ruchu. Taki bowiem ruch wszystkich części ciała rozprasza zgęszczone humory, utrzymuje sprężystość i równowagę w muszkułach, równą giętkość we wszystkich członkach, ułatwia krążenie krwi w zewnętrznych mianowicie członkach, a tem samym broni od reumatyzmów, kurczów, drętwień, obstrukcji, słowem tego wszystkiego, co by sposobić mogło do paraliżu, lub apopleksji”²¹. Ćwiczenia niezbyt intensywne należało wykonywać codziennie, najlepiej na świeżym po-

¹⁹ Zob. O. Metchnikoff, *Vie d'Elie Metchnikoff*, 1845-191. Paris 1920, s. 107.

²⁰ *Prawidła i Zdrowego i Długiego Życia. Zebrane z Hufelanda*. Lwów 1800, s. 15.

²¹ P. Patte, *Starość szczęśliwa...*, op. cit., s. 59-60.

wietrzu. Gdy pogoda nie sprzyjała, trzeba było je zastąpić np. grą w bilard, która „umysł rozrywa, a członkom wielorakiego namiętności poruszenia. Wiele tu bardzo czyniemy drogi, nie uważając prawie, że się ruszamy”²². Zaleceniom Patte trudno nie przyznać racji. Wiele z nich nie utraciło na aktualności, jak choćby chwalone przez niego prace na działce²³. Ten program aktywności ruchowej był do zaakceptowania przez wszystkich, zwłaszcza przez ludzi starszych. Jego główne założenia uwzględniające regularne ćwiczenia i aktywność dostarczały koniecznego ruchu pozytywnie oddziałującego na organizm²⁴.

Dwa polskie wydania tej książki świadczyły o zainteresowaniu ludzi naturalnym pragnieniem przedłużenia życia. Upowszechnianie zasad zdrowego życia stawało się w XIX w. koniecznością ze względu na powiększającą się liczbę coraz starszych ludzi. Napawało to optymizmem, ale również i obawami dotyczącymi samej starości, jej zmian anatomicznych i fizjologicznych. Antidotum na te przykre konsekwencje wieku dojrzałego był ruch, który jednocześnie miał być jednym z czynników przedłużających życie. Przekonać ludzi dojrzałych do aktywności fizycznej nie było rzeczą łatwą.

Powszechnie pokutował pogląd, iż „wstydem było utrzymanie zdrowia naszego przez różne ćwiczenia ciała starać się wtedy kiedy naszą wyniosłą głowę czci godna urzędowa peruka otacza”²⁵. Działalność lekarzy higienistów upowszechniających i urzeczywistniających kulturę fizyczną sprawiła, że zaakceptowano ćwiczenia fizyczne dla młodzieży, natomiast – nad czym ubolewał fizjolog francuski Ferdinand Lagrange – dziwny uśmiech wywoływał widok „dojrzałego męża dzielącego ochoczo zabawy młodzieży; jego zapasy o lepsze zdrowie podpadają surowej krytyce i nazywają się wręcz nie licującymi z wiekiem”²⁶. Takie podejście było irracjonalne, o czym próbował przekonywać Lagrange, który uważał ćwiczenie ciała za niezbędne dla organizmu dojrzałego, aczkolwiek należało zachowywać środki ostrożności. Przestrzegał więc, że rodzaj ruchu nie jest obojętny dla organizmu.

Ludzie starsi powinni zrezygnować z ćwiczeń szybkościowych (bieganie do mety) i siłowych (wyścigi wioślarskie). Lagrange – podobnie jak Cazalis – wyznawał zasadę, że „każdy człowiek ma wiek swoich tętnic, a nie metryki” i dlatego ćwiczenia fizyczne należy indywidualnie dobrać. Pisał — „Regułą powinno być, że począwszy od 40 roku życia unikać już należy sprowadza-

²² Ibidem, s. 63.

²³ Ibidem, s. 68-69.

²⁴ Sekcja Geriatrii American Physical Therapy Association pośród ćwiczeń dla „odmłodzenia serca” proponuje: uprawianie działki, spacer, biegi, różne gry, np. golf. <http://www.geriatricspt.org/consumer/Young.html>

²⁵ L. Lafontaine, *Opisanie skutków i używania ciepłych starczych i zimnych i żelaznych kąpieli w Krzeszowicach*. Kraków 1789, s. 118.

²⁶ Ćwiczenie ciała osób starszych, streszczenie artykułu *De l' Exercice chez les adultes par le Dr. Lagrange*. „Przewodnik Higieniczny” 1892, nr 2, s. 33-38.

jących brak tchu a oddawać się ćwiczeniom wymagającym wytrwałości, bo do tych siły są jeszcze znakomite; aż do późnego wieku można przez długie godziny wykonywać znaczną pracę, ale zwolna". Najlepsze dla ludzi starszych według niego były umiarkowane ćwiczenia. Godne polecenia były: spacer długi, marsze, polowanie z wyczłem, ślizgawka.

Przy wyborze ćwiczeń „uważać należy, aby stawy utrzymać w stanie gibkości, członki ochronić od zeszywnienia, występującego łatwo w późniejszym wieku a wreszcie, aby cały system mięśniowy utrzymać w stanie zdrowia i siły. Do tego dążą ćwiczenia wprowadzające w stan czynny nie wszystkie mięśnie od razu, ale pojedyncze grupy, jedne po drugich; najpewniej prowadzą do tego celu szwedzka gimnastyka oraz ćwiczenia według francuskiej mody”²⁷ konkludował Lagrange, któremu wtórowali polscy lekarze pragnący dla wszystkich starości pogodnej, jak słoneczne piękne dni kończącej się jesieni.

Dawne tęsknoty do szczęśliwej starości stają się powoli udziałem dzisiejszych seniorów. Znaczne postępy XX w., jakie dokonały się w sposobie życia, odżywianiu, higienie, medycynie, pozwalają na zachowanie sprawności fizycznej coraz większej liczbie ludzi odsuwając coraz dalej dawną cezurę „zgrzybiałości”. Zapowiedzią tych zmian był żart z 1900 r. o starszej pani Iks, która zaniemogła. „Wzywa tedy lekarza i żąda, aby dal jej radykalne lekarstwo.

– Mój doktorze, aby się ruszać, chodzić, jeść, spać...

– Dobrze, dobrze... – odpowiada żartobliwie – a może pani każe się odmłodzić?

– To nie. Ale zrób pan tylko tak, abym mogła starzeć się jak najdłużej”²⁸.

Współczesne, dłuższe starzenie się, które stało się udziałem wielu ludzi, nie oznacza jednak, że wszyscy żyjemy znacznie dłużej niż ongiś. Zawsze i wszędzie zdarzali się ludzie w bardzo podeszłym wieku, osiągający prawie sto lat. Maksymalna granica wieku, jak się wydaje nie podnosi się, a stulatkowie, jak za dawnych czasów nadal stanowią wyjątki. Ale dzisiejsi seniorzy nie są tymi dawnymi starcami. Zawdzięczają to zmianom jakie zaszły w XX w.

Patrząc na dzisiejszych emerytów z krajów zachodnich, żyjących niemal tak aktywnie jak młodsze roczniki, można powiedzieć, że ziściły się marzenia pani Iks. Aktywne życie seniorów nie stanowi obecnie wyjątku, lecz regułę przeżywania późnego wieku.

²⁷ Ibidem, s. 36.

²⁸ „Ognisko Rodzinne” 1900, nr 3.

Key words: history, old age, medicine, physical activity

PROPHYLAXIS OF OLD AGE ILLNESS FROM THE HISTORICAL POINT OF VIEW

What is the meaning of old age? This question has been asked by nearly all the physicians in the history. The formulation of definition of old age was the most essential aspect of the study of this subject. It was formulated in terms of humour theory. From that point of view, old age was disruption of equivalent to the balance and harmony of the humours, various parts of the organism, organs and forces governing the body. The various answers physicians proposed set the advisers for the people. Basically, the authors advocated an individualised regimen to ensure good health with moderate physical activity. Therefore they proposed hygienic lifestyles and adequate health care also for younger people, before the organism enters old age.



