

Józef Węglarz

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, Instytut Ochrony Zdrowia
State Higher Vocational School in Tarnow, Institute of Health Sciences, Poland

Sylwetka nauczyciela oczekiwanego we współczesnej edukacji fizycznej

The Figure of Teacher Expected in Modern Physical Education

Streszczenie

Współczesna edukacja ma wszechstronnie przygotować człowieka do samodzielnego życia w określonych realiach społeczno-kulturowych. W ramach tej wszechstronności mieści się przygotowanie edukowanego podmiotu do uczestnictwa w kulturze fizycznej w życiu dorosłym. Jest to naczelny cel procesu edukacji fizycznej. Aby ten cel można było spełnić, niezbędne jest wyposażenie wychowanka w trwałe przekonania o potrzebie dbałości o ciało oraz w umiejętności władania nim. Te kompetencje (aksjologiczne i technologiczne) powinny być poparte szeroką wiedzą o potrzebach i możliwościach organizmu w takim stopniu, by zabiegi wokół ciała były czynem racjonalnym. Jest to powinność nauczyciela wychowania fizycznego, który ma wprowadzić wychowanka w świat kultury fizycznej. Od niego oczekuje się, że będzie dla ucznia przewodnikiem po świecie wartości ciała.

Słowa kluczowe: aksjologia ciała, edukacja fizyczna, nauczyciel wychowania fizycznego

Abstract

Modern education is meant to prepare comprehensively a person to live independently in specific social and cultural realities. A part of this versatility covers preparing the student to participate in physical culture in adulthood. It is a main goal of the pro-

cess of physical education. To fulfil this purpose, it is necessary to equip the student with fixed beliefs about the need to care for his body and with skills to command it. These powers (axiological and technological ones) should be supported by extensive knowledge of the needs and possibilities of the body to such an extent that all activities relating to the body are rational. It is the task of physical education teacher who is supposed to introduce the student into the world of physical culture. The teacher is expected to be the student's guide to the world of the body's value.

Keywords: body axiology, physical education, physical education teacher

Wprowadzenie

O nauczycielu napisano wiele. Jest to bowiem zawód zaliczany do grupy wzbudzającej szerokie zainteresowanie społeczne, bo ma bezpośredni wpływ jaki jest, i jaki będzie, poziom wykształcenia społeczeństwa. Dlatego wiele rozpraw naukowych analizowało osobowość nauczycielską, wyłuskując przydatne do tego zawodu cechy, nawet talent, kreśliło jego zakres kompetencyjny, powinności, model kształcenia. Doczekał się ten zawód nawet swojej subdyscypliny naukowej – pedeutologii. A to wszystko dlatego, że nie jest obojętne, jak są przygotowywane następne pokolenia do samodzielnego życia w określonych realiach społeczno-kulturowych. Myśl pedeutologiczna kreśli sylwetkę współczesnego nauczyciela, który jawi się jako specjalista od procesu kształcenia i wychowania. W gronie specjalistów realizujących ten proces jest także nauczyciel wychowania fizycznego. Ma on przygotować swoich wychowanków do samodzielnego uczestnictwa w kulturze fizycznej w życiu dorosłym. O tym, jakie są oczekiwania wobec niego – kilka refleksji.

Nieco o cielesności

Cielesność ludzka jest wielowymiarowa i dlatego zainteresowanie nią wykazuje wiele dziedzin i dyscyplin naukowych. Szczególna rola przypada naukom przyrodniczym, medycznym i społecznym. Dwie pierwsze badają ciało w kategoriach jego biologizmu, głównie w aspektach rozwoju morfologicznego, fizycznego i psychicznego, zajmują się zdrowiem, chorobą, prokreacją, a także sposobami łagodzenia i opóźniania procesów inwolucyjnych. Dzięki tym naukom dysponujemy interdyscyplinarną wiedzą o człowieku, pozwalającą na zrozumienie potrzeb i możliwości ciała oraz procedur jego chronienia w różnych przejawach i etapach życia.

Biologizm człowieka przybiera zazwyczaj formę utajoną lub, jak trafnie go określa Ch. Shilling, „nieobecnej obecności” [1]. O takim stanie mówimy, kiedy organizm funkcjonuje jako zintegrowany i niezawodny system, bo wykorzystywanie jego organicznego potencjału jest pełne, a zakres używania ciała określają motywy, posiadane umiejętności, potrzeby oraz codzienność życia. Kiedy taki dobrostan ulega zakłóceniu i pojawia się zaburzenie homeostazy, choroba, ból, cierpienie, stan zagrożenia – człowiek zaczyna „odczuwać” ciało i staje się ono obecne w świadomości,

zajmując pozycję priorytetową. Wtedy *soma* jest rozpatrywana w kategoriach istniejącego dyskomfortu, utraty zdrowia, kalectwa lub niedomagania, a podejmowane zabiegi zmierzają do ich eliminacji i łagodzenia negatywnych skutków. Człowiek oddając wtedy swoje ciało w ręce specjalistów od medycyny naprawczej albo rehabilitacji, chce odzyskać zdrowie i pełną sprawność, czyli powrócić do pierwotnego stanu cielesnej „nieobecnej obecności”.

W wiedzy przyrodniczej i medycznej zawarte są także informacje, że ciało jest bytem materialnym, fizycznym i biologicznym [1]. Byt materialny określa jego strukturę w skali mikro- i makro-, czyli parametry morfologiczne. Byt fizyczny stanowi o homeostazie (albo jej braku), a także wydolności funkcjonalnej [2], która przejawia się stroną potencjalną i efektywną motoryczności [3], natomiast byt biologiczny określa jego miejsce w świecie przyrody.

Ludzkie ciała żyją w społeczeństwie i są przez społeczeństwo naznaczone oraz pod jego wpływem przekształcane. *Homo sapiens* zajmuje w świecie miejsce szczególne dlatego, iż posiadając zdolność myślenia przyczynowo-skutkowego – może przekształcać otaczającą rzeczywistość. Może zmieniać siebie, czyli także swoje ciało. Kiedy chęć owej zmiany wynika z istniejących norm i wzorów płynących ze środowiska społecznego – ciało staje się bytem społecznym określającym tożsamość kulturową człowieka, a dokładniej – jego przynależność do kultury fizycznej [1]. Problemy funkcjonowania człowieka w określonych realiach społeczno-kulturowych są domeną nauk społecznych.

Wśród wielu ogniw socjalizacyjnych, podejmujących planowe lub spontanicznie działania na rzecz przygotowania człowieka do samodzielnego życia, mieści się także jego dyspozycja do uczestnictwa w kulturze fizycznej. Szczególna rola w tym obszarze przypada edukacji fizycznej, która będąc zorganizowanym procesem pedagogicznym, bierze na siebie instytucjonalną odpowiedzialność za stymulowanie rozwoju edukowanych podmiotów, budowanie u nich trwałych przekonań o potrzebie troski o ciało przez całe życie, a także wyposażenie ich w odpowiednie kompetencje.

Ukazanie wychowankowi świata aksjologii ciała spoczywa przede wszystkim na nauczycielu wychowania fizycznego. On, we współpracy z innymi, przyjmuje rolę przewodnika dla ucznia w przestrzeniach ukazujących wartości ciała. Tu, w zgodzie z poglądami J. Kosiewicza, wprowadza ucznia w świat wartości subiektywnych, jakimi są idee, normy, wzory oraz obiektywnych powstałych w toku trwania tego procesu, które dotyczą sprawności ciała [4].

Ostatecznym celem tych zabiegów jest nadanie nauczaniem podmiotowi kompetencji pozwalających na uczestnictwo w kulturze fizycznej w życiu dorosłym w różnych jej formach, i na różnych poziomach. Szczególne znaczenie ma uczniowska wiedza o ciele i prawach rządzącym jego rozwojem, zdolność rozpoznawania jego potrzeb, śledzenie postępów oraz zagrożeń dla zdrowia, umiejętność władania ciałem, a przede wszystkim świadomości potrzeby dbania o nie. Dlatego proces kształcenia i wychowania powinien być „wędrowką po cielesności”, tak w obszarze jego biologizmu, jak i świata wartości.

Z tych przesłanek wynika, że edukacja fizyczna powinna być działaniem zorientowanym na promocję cielesności, której zakres ma ukazać wartość ciała we wszystkich przejawach życia. Zabiegi te mają zmierzać do wprowadzenia wychowanka ze świata natury w świat kultury. Warto podkreślić, że nie ma ważniejszej sprawy w tym procesie niż nauczanie procedur jak należy dbać o ciało. Tą dbałością jest, jak trafnie określa A. Pawłucki: *...troska o zasoby życiodajne (...) w trzech rodzajach działań witalnych: reperacyjnych, prewencyjnych i kreacyjnych* [5]. Każde z tych działań jest oparte na biologizmie, ale służy innym celom. Ich wspólną wartością jest zachowanie zdrowia, które jest dobrem nadrzędnym. ***Pierwszą zatem nauczycielską powinnością będzie ukazanie swoim wychowankom wartości ciała.***

Proces edukacji fizycznej i jego struktura

Niemal we wszystkich dostępnych źródłach naukowych zajmujących się procesem edukacji fizycznej pierwszeństwo zajmuje proces fizycznego kształcenia, a dopiero po nim mają miejsce rozważania dotyczące fizycznego wychowania. Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć dlaczego tak jest. Być może dlatego, że w tradycyjnym myśleniu o wychowaniu fizycznym, sięgającym początków dziewiętnastego stulecia, jego celem – ujmując skrótowo – była troska o zdrowie i prawidłowy rozwój oraz rozwijanie sprawności fizycznej dziecka [6]. W realizacji tego celu głównym czynnikiem oddziaływania na organizm był ruch, a środkiem ćwiczenia fizyczne, którym przypisywano moc sprawczą, czyli kształtującą. I chyba takie rozumienie wychowania fizycznego, zorientowanego głównie jako kształtowanie ciała i nauczanie ruchu, pozostaje nadal w świadomości niektórych teoretyków i praktyków, jako tylko byt fizyczny.

Z tym poglądem konkuruje współczesna, humanistyczna wersja wychowania fizycznego, powstała w wyniku „Demelowskiej repedagogizacji” w latach 70. ubiegłego stulecia, prezentująca odmienne spojrzenie na ten proces. Pierwszeństwo bowiem przyznano nie fizycznemu kształceniu, lecz fizycznemu wychowaniu. Słynne przesłanie mówiące, że *...nie przez ciało do osobowości, lecz przez osobowość do ciała* [7], zdaje się być przesłaniem imperatywnym, ponieważ inaczej ten proces tłumaczy. Jako argument przyjmuje się, że znikomą wartość będą miały np. wysoka wydolność fizyczna, rozległe umiejętności władania ciałem, znane i opanowane do tych działań techniki i procedury oraz gruntowna wiedza, jeżeli nie będzie przekonania edukowanego podmiotu o potrzebie ich stosowania. Chodzi zatem o aktywność fizyczną świadomą i umotywowaną. Brak tych elementów sprawia, że gdy ustaną działania edukacyjne i zniknie obowiązek uczestnictwa w zajęciach ruchowych, zdobyte kompetencje sprawnościowe oraz wiedza przejdą do archiwum osobistych zasobów człowieka i staną się bezużyteczne.

Można przyjąć tezę, że pozyskanie kolejnego uczestnika dla kultury fizycznej tak naprawdę nie odbywa się na boisku sportowym, w sali do ćwiczeń fizycznych, pływalni czy na turystycznym szlaku, lecz w świadomości ludzkiej. Wszystkie miejsca, gdzie odbywa się proces fizycznego kształcenia i wychowania stanowią ważny rezerwuar kompetencyjnych bodźców oraz są inspiracją do działań na rzecz cielesności. Inspiracje te należy jednak przekuwać w postawy i dlatego powinno się oddać pierwszeństwo sprawom wychowania, gdyż ono ma wymiar kreatywny i prospektywny.

Fizyczne wychowanie jako kreowanie kompetencji aksjologicznych

Zakładając, że równoległe z procesem fizycznego kształcenia toczy się proces fizycznego wychowania, trzeba przyjąć, że są one zespolone, lecz ich analiza wymaga odrębnego potraktowania. Inne bowiem są ich cele [9]. Fizyczne wychowanie jest wędrówką podmiotu po świecie aksjologii ciała, jako spełnienie – jakby to powiedział Z. Gilewicz – *celów swoistych* czyli takich, gdzie wychowanie fizyczne pełni funkcję wiodącą w tym obszarze edukacji. To nie oznacza, że jest ono zwolnione z obowiązku wypełniania misji aksjologicznej w świecie wartości ogólnoludzkich, które mają tworzyć współczesny model wychowania. Takie uniwersalia jak np.: prawda, dobro czy piękno edukacja fizyczna też uznaje i wpisuje w swój proces.

Edukacja fizyczna ma dostarczać pozytywnych doznań. Przyjemność towarzysząca aktywności fizycznej powinna wyzwolić procesy motywacyjne podmiotu. Rozpoczyna je zazwyczaj motywacja zewnętrzna, której zachęcające okoliczności wprowadza nauczyciel m.in. poprzez atrakcyjność zajęć, indywidualną lub zespołową rywalizację, zachętę i perswazję, a także system nagród i kar, których stosowanie, z przewagą pozytywnych treści, stanowi wzmocnienie procesu, pod warunkiem, że będą one racjonalnie dozowane [6]. Mamy w takich przypadkach do czynienia przede wszystkim z motywacją zadaniową, którą zewnętrznie steruje nauczyciel. Dominują wtedy okoliczności działań powszechnych, powtarzalnych i rutynowych, czyli wykonywanie ćwiczeń, zorientowanych na osiągnięcie zamierzonego efektu dydaktycznego. Są to czynności konieczne, należące do klasy zadań *wiem, że muszę* [9]. Ich celem jest wytworzenie, w dalszej perspektywie, mechanizmu motywacji wewnętrznej, a więc budowania przekonania podmiotu o potrzebie stosowania ćwiczeń, ze względu na ich znaczenie dla ciała. Motywacja taka, zwana także immanentną, polega na dążeniu do osiągnięcia zadowolenia płynącego z uzyskania ostatecznego celu, który jest jednak odległy, bo dotyczy pozytywnej postawy, życzliwej dla cielesności. Buduje się ją stopniowo poprzez satysfakcję z wykonywania samej czynności ruchowej. Tego typu aktywność zawiera w sobie pozytywne doznania jak np. elementy ryzyka, ciekawość czy radość, ale też odczucia negatywne obawy jak uczucie strachu w czasie ich wykonywania [10]. ***Drugim zatem oczekiwaniem od nauczyciela będzie umiejętność wyzwalania procesów motywacyjnych skłaniających uczniów do aktywności fizycznej.***

Pokonanie obaw i wiara w końcowy sukces wiedzie podmiot do zachowań samorealizacyjnych, które umiejętnie podsycane przez nauczyciela doprowadzą ucznia do decyzji – *wiem, że mogę* [9]. Jest to etap, w którym człowiek wykracza poza granice działań nawykowych, powszechnych, codziennych i wchodzi w obszar czynów nawet transgresyjnych, kierując się ku kreacji, tak siebie, jak i otaczającej go rzeczywistości. Kreacja, będąca zdolnością do samotworzenia, powinna opierać się na ukazywanych wartościach, które stanowią drogowskazy wiodące ku doskonałości. Wartości ciała odkrywane w tym procesie powinny być zorientowane nie tylko na jego zewnętrzność, ukazującą urodę kształtów, urodę ruchów, ale mają też zmierzać do utrzymania i pomnażania jego zdrowia, witalności i użyteczności. Jednak w początkowych etapach powierzchnowości nie da się uniknąć, bo jest ona niejednokrotnie jedynym źródłem inspiracji w tworzeniu własnego modelu dbałości

o ciało. Uczniowska wiedza o cielesności ma bowiem charakter rozwojowy i trudno jest np. ukazywać zagrożenia dla ciała, kiedy jest ono młode, zdrowe, a jego właściciel skłonny do zabawy. Później, gdy poszerzy się horyzont świata wartości i ich hierarchia okrzepnie, a proces dojrzewania intelektualnego osiągnie odpowiedni poziom, pojawią się okoliczności racjonalnego, aksjologicznego „zagłębiania się w cielesność”. Wtedy nadejdzie czas na samorealizację.

Wspomnianym zagłębianiem jest rozumne przyjmowanie odpowiedzialności za ciało znamionujące postawę wobec niego. Mówimy wtedy o postawie prosomatycznej, rozumianej jako: *...względnie stałą dyspozycję do zachowań kreacyjnych, rekreacyjnych, i rehabilitacyjnych wobec ciała, na podłożu poznania ich znaczenia dla zdrowia, sprawności i urody oraz pozytywnego stosunku emocjonalnego do nich* [6]. Postawa prosomatyczna jest stanem świadomości podmiotu, że o ciało należy dbać, bo jest ono wartością. W tym psychologicznym konstrukcie teoretycznym mamy trzy komponenty: poznawczy – *...podłoże poznania ich znaczenia...*, afektywny – *...pozytywny stosunek emocjonalny*, behawioralny – *...względnie stała dyspozycja do zachowań...*

Definicyjna kolejność komponentów postawy nie rozstrzyga, gdzie rodzi się postawa. Z prowadzonych rozważań i badań psychologów społecznych wynika, że w tym trójskładnikowym modelu największym problemem jest ustalenie, który komponent wszczyna proces jej tworzenia. Za komponentem afektywnym, w którym lokują się procesy motywacyjne i emocje opowiada się np. J. Koziński twierdząc, że motywacja *...wyznacza kierunek, podtrzymuje go, przerywa lub finalizuje myśli oraz czyny* [6]. Mniej rozstrzygająco wypowiadają się G. Bohner i M. Wanke i wskazują, iż wszystkie komponenty mogą inicjować procesy tworzenia postaw, a we wstępnym etapie znaczącą rolę spełnia tzw. *efekt ekspozycji* [11]. Z kolei N. Maliszewski w swych badaniach wykazał, że człowiek jest zdolny do reprezentowania postaw nie tylko jawnych, ale także utajonych, czyli tych, które zalegają w jego pamięci, a ich uaktywnienie zależy od różnych okoliczności, a nawet nastroju w danej chwili lub stanu fizjologicznego organizmu [12]. Powyższe przykłady ilustrują, iż mechanizm tworzenia postaw jest zjawiskiem złożonym i na obecnym poziomie wiedzy o nich, trudno jest znaleźć jednoznaczne rozstrzygnięcia.

W początkowych etapach procesu tworzenia postaw prosomatycznych należy głębiej rozważyć wspomniany efekt ekspozycji. Ma on istotne znaczenie dlatego, że takiej prezentacji dokonuje zazwyczaj nauczyciel, który demonstrując ciekawą,

wzorcową formę ruchu i podając go w atrakcyjnej formule, ma możliwość wzbudzić zainteresowanie nim. Łatwiej wtedy zainicjować skłonność do oczekiwanych zachowań.

Stosując daleko idące uproszczenia można przyjąć, iż proces tworzenia postaw prosoficznych jest uzależniony od aktualnego poziomu inicjacji podmiotu w kulturze fizycznej. Dla osób w młodym wieku, które są bardziej zorientowane na przeżywanie przez działanie i wobec niewystarczającej wiedzy o przedmiocie postawy, sama aktywność jest czynnikiem motywującym albo zniechęcającym. Dopiero w miarę zdobywanych doświadczeń i osiągniętej dojrzałości poziomu myślenia przyczynowo-skutkowego mogą ją inicjować także zasoby poznawcze. Szczególnego znaczenia nabiera tzw. „informacja chroniczna”, bo gdy jest powtarzana często w różnych kontekstach, wzmacnia komponent poznawczy postawy [12]. Kiedy tym działaniom towarzyszyć będzie stan przyjemności i zadowolenia, wtedy pierwszy etap tworzenia głębokości postawy, oparty na uległości powinien mieć łatwy przebieg.

Etap drugi, czyli identyfikacja, zależy już od zawartości komponentu afektywnego. Sądy wartościujące, tworzące fundament intelektualny podmiotu, umiejscowione w komponencie poznawczym, poparte odpowiednią motywacją, są zdolne wytworzyć połączenia sieciowe między poszczególnymi komponentami. Pomocna jest także siła oddziaływania wzorca osobowego, będącego zachętą do naśladownictwa. Na tym polega uczenie się przez obserwację, które przynosi zamierzone efekty, jeżeli towarzyszą mu zachęcające wzmocnienia, powierzanie ról, objaśniania i perswazja. Im większa jest siła oddziaływania wzorca, tym większa pojawia się chęć podmiotu do upodobnienia się do niego [11]. Tym sposobem proces tworzenia postaw wobec ciała wchodzi w fazę modelowania, będącą imitacją zewnętrznych przejawów zachowań modelu, wynikających z pragnienia bycia do niego podobnym. Takie cechy osobowe wzorca jak: jego wiedza, atrakcyjność, wiarygodność, pomysłowość, sprawność fizyczna wiodą do uzyskaniu zamierzonego efektu, czyli do oczekiwanych zachowań podmiotu wobec swego ciała [6].

Proces modelowania przebiega inaczej, kiedy podmiot styka się ze wzorcem bezpośrednio, niż wtedy, gdy obserwacja walorów jest możliwa drogą pośrednią. Kontakt bezpośredni ma w sobie dodatkową wartość, gdyż jest okazją do dialogu, przekazu niewerbalnego, czy też informacji zwrotnej. Ale takie okoliczności mogą także ujawniać słabe strony wzorca. Dociekliwy podmiot np. poprzez obserwację

ukrytą lub przypadkową, może zauważyć, że osoba przez niego podziwiana nie jest nośnikiem tylko cech pozytywnych i wtedy w jego poglądach może pojawić się dysonans.

Obserwacja pośrednia takich okoliczności nie stwarza, albo je ogranicza, gdyż obserwator zdany jest tylko na odbiór tych wrażeń, które do niego płyną i są zazwyczaj wyselekcjonowane. Nie ma także możliwości ich pełnej oceny, czy otrzymania wzmocnień. Dlatego w takich okolicznościach mogą pojawić się przewartościowania i nadmierna fascynacja, ponieważ możliwe jest wtedy zatajenie jego negatywnych cech osobowych i dopływu tylko walorów pozytywnych. Na tym też m.in. polega medialna promocja poglądów osób życia publicznego, wielu ludzkich zachowań, także reklama towarów, usług, itp. Idealizowanie tego typu może doprowadzić do zauważonego przez H. Grabowskiego tzw. *efektu aureoli*, która roztaczana się modelem-wzorcem jest zjawiskiem niepożądanym [6]. Szczególną siłą oddziaływania na osobowość ucznia mają tzw. „gwiazdy” sportu. One posiadają bardzo dużą moc kreatywnego oddziaływania, a ich osiągnięcia przybierają niejednokrotnie nawet wymiar charyzmatyczny [13]. Wtedy uczeń zafascynowany taką osobą będzie pragnął zbliżyć się do jej osiągnięć. Jednak nadmierne zauroczenie nią może doprowadzić do utraty poczucia rzeczywistości, a nawet działań szkodliwych dla procesu edukacji, gdyż inne sprawy z tym procesem związane mogą stracić na znaczeniu (w takich okolicznościach uczeń będzie preferował tylko reformy aktywności, które będą wiodły go do upodobnienia ze wzorcem, np. będzie grał tylko w koszykówkę). Wtedy potrzebna jest nauczycielska perswazja i wykorzystanie np. proponowanej przez dydaktykę ogólną metody biograficznej. Metoda ta pozwala na wykorzystanie w sposób intencjonalny wzoru osobowego, będącego szczególnym obiektem zainteresowania uczniów [14].

Aby głębokość postawy prosomatycznej osiągnęła najwyższy poziom, czyli postawy zinternalizowanej, musi dokonać się w świadomości człowieka przewartościowanie. Chodzi o jej uwewnętrznienie, a więc uznanie oferowanego systemu wartości za własne. Potwierdza to spostrzeżenie A. Masłowa mówiące, że *...postawy i wybory osób samorealizujących się są w dużej mierze oparte na podstawie wewnętrznej i zdeteminowanej przez rzeczywistość, a nie na postawie relatywnej i zewnętrznej* [15]. Wtedy tworzy się przekonanie, że nie tylko *wiem, że mogę lecz wiem, że muszę* [9]. Przymus w tych okolicznościach nie pojawia się ze względu na uległość wobec innych osób, albo przez nakazy, obawy przed karą czy z chęci zdo-

bycia nagrody, lecz z troski psychiki o ciało. Wyjątkowość tej transformacji polega na adaptacji wcześniejszego, często nietolerowanego, przymusu zewnętrznego na akceptowany i będący suwerenną decyzją podmiotu przymus wewnętrzny.

Samorealizacja jest zwięźczeniem pozytywnego znaku postawy prosomatycznej. W takich okolicznościach człowiek prowadząc dialog z samym sobą, wpisuje dbałość o ciało w całokształt swego życia, uczestnicząc w kulturze fizycznej, będącej obyczajem lansowanym społecznie i przyjętym przez niego [16]. Stanowienie obyczajów i następnie ich dyfuzja do uczniowskiej świadomości jest wyzwaniem dla nauczyciela, ale wartym podjęcia ze względu na efekty. Dobre obyczaje wiodą do umacniania głębokości postawy [17]. Na tym poziomie inicjacji do kultury fizycznej dbałość o ciało nie będzie już tylko działaniem hobbystycznym, ani też sposobem przyjemnego wypełniania czasu wolnego, lecz obowiązkiem wpisanim w scenariusz życia. Dlatego tego typu przedsięwzięcia trzeba osadzić w strukturze działań ochronnych *wiem, że muszę*, albo lepiej – *wiem, że trzeba*. Następuje w ten sposób przewartościowanie motywów i potrzeba troski o ciało zmierza w kierunku zaspokojenia potrzeb niższego rzędu, które posługując się klasyfikacją A. Masłowa, przynależą do takich jak: szacunek do siebie, czy bezpieczeństwo. Przyjęty obyczaj, będący wyróżnikiem osobowości podmiotu, paradoksalnie upraszcza motywację ludzką, czyniąc z niej naturalną powinność życiową, w imię zachowania zdrowia, sprawności, urody itp. ***Przygotowanie edukowanych podmiotów do samorealizacji jest następną powinnością, którą powinien spełnić nauczyciel, a tworzony przez niego proces powinien dać pierwszeństwo fizycznemu wychowaniu.***

Aby efekty procesu edukacji uzyskały jeszcze jedną jakościową kategorię postawy – trwałość, potrzebne są umiejętności spełnienia przez podmiot postulatów *wiem, że mogę* i *wiem jak*. O tym decydują przede wszystkim dyspozycje instrumentalne, czyli jego sprawność fizyczna, a także wiedza praktyczna. Nawet najgłębsze i najtrwalsze przekonania nie wystarczą, by „obyczajowo” uczestniczyć w kulturze fizycznej, jeżeli nie będzie wystarczających umiejętności posługiwania się ciałem i odpowiedniego poziomu sprawności motorycznej. Potrzebny jest zatem powrót „osobowości do ciała”.

Fizyczne kształcenie czyli świadome ćwiczenie ciała

Omawiane wcześniej pozytywne przeżycia podmiotu, pojawiające się w czasie wykonywania przez niego zadań ruchowych, mogą wywierać wpływ na skłonność do aktywności. Tutaj mistrzostwo nauczyciela polega m.in. na trafnym doborze zadań, w atrakcyjnej formule wykonawczej. Ich zakres ma być zorientowany na pomnażanie i wzbogacanie zasobu umiejętności ruchowych, umożliwiających wszechstronne władanie ciałem, przy równoczesnym rozwijaniu zdolności motorycznych: szybkości, siły, wytrzymałości, gibkości i koordynacji [6]. Usprawnianiu ciała i nauczaniu ruchu musi towarzyszyć przekaz wiedzy o tych działaniach i ich znaczeniu dla zdrowia, sprawności oraz przydatności w życiu, a także uczenie rozumienia własnych potrzeb i możliwości. W wyniku intelektualizacji proces fizycznego kształcenia staje się czynem kompletnym obejmującym sferę intelektualno-sprawnościową ucznia.

Pozostając w zgodzie z definicyjnymi ustaleniami pedagogiki, dotyczącymi pojęć określających proces edukacji, przyjąć należy, że kształcenie jest nauczaniem i uczeniem się [18]. Z kolei nauczanie jest działaniem zorientowanym na zmiany poznawcze i emocjonalne ucznia, a uczenie się jest zdobywaniem doświadczeń prowadzących do powstawania trwałych zmian [18]. Definicje te zostały zaadaptowane do struktury procesu fizycznego kształcenia jako procesu specyficznego, w którym głównym środkiem oddziaływań na ucznia nie jest jego wysiłek umysłowy lecz wysiłek fizyczny, wspierany aktywnością intelektualną. W edukacji fizycznej nauczanie jest zdobywaniem nowych umiejętności ruchowych, czyli dokonywaniem zmian w sprawności ruchowej wraz jego nową, przedmiotową wiedzą. Uczenie się będzie zaś czynem usprawniającym ciało w zakresie jego zdolności motorycznych, także z równoczesnym intelektualizowaniem tych działań [6]. Te dwa rodzaje pedagogicznych poczynań tworzą obszar uczniowskich kompetencji technologicznych określających poziom jego sprawności fizycznej.

Fizyczne kształcenie ma zatem znamionować świadomą umiejętność do podejmowania racjonalnych działań na rzecz zdrowego, sprawnego i użytecznego ciała we wszystkich sferach i etapach życia. Aby spełnienie tego zamiaru było możliwe człowiek musi wprowadzić swoje ciało w nurt adekwatnych do potrzeb jego „uprawy” działań, które wyposażą go w umiejętności władania nim. Nauczanie umiejęt-

ności powinno także uwzględniać biologiczny potencjał ucznia i dlatego niezbędna jest indywidualizacja, która czyni z tego procesu akt realny.

Obowiązujący w edukacji system klasowo-lekcyjny nie sprzyja indywidualizacji, bo zróżnicowane uczniowskie możliwości można, co najwyżej, pogrupować i uśrednić stosując zbliżone wymagania i treści dla danej grupy. W takiej sytuacji metodyka wychowania fizycznego, jako nauka praktyczna, proponuje w procesie lekcyjnym tworzenie tzw. „grup (zespołów) sprawnościowych”, które jako kryterium uwzględniają potencjał wykonawczy ucznia. Korzystnym rozwiązaniem systemowym wspierającym indywidualizację są także wprowadzone w ostatnim czasie zajęcia fakultatywne, tworzące wraz tradycyjnym systemem klasowo-lekcyjnym tzw. system mieszany [19]. W tych okolicznościach uczeń ma większą możliwość wyboru swojej formy ruchu, ze względu na zainteresowania, stan zdrowia i posiadany poziom sprawności fizycznej. Umiejętności i sprawność motoryczna nabywane tymi drogami tworzą instrumentarium pozwalające na „używanie ciała” dla celów elementarnych, takich jak: np. lokomocji, manipulacji czy samoobsługi lub specjalnych np. sportowych, rekreacyjnych artystycznych, produkcyjnych [20].

Zindywidualizowanie procesu jest także niezbędne, gdy jego treścią ma być pomnażanie zasobów w zdolnościach motorycznych ucznia. Rozwijanie np. siły, szybkości, wytrzymałości jest w znacznym stopniu uwarunkowane genetycznie [20]. Predyspozycje morfologiczno-strukturalne, energetyczne i koordynacyjne decydują o rozmiarach danej zdolności i określają ich graniczne wielkości. Poziom sprawności motorycznej decyduje także o umiejętnościach, ponieważ ich nauczanie bazuje na fundamencie danej zdolności [3]. Wiele z nich, a szczególnie te, mające charakter sportowy lub rekreacyjny są oparte na naturalnych formach ruchu (np. bieg, skok, rzut, pełzanie) i zawierają te same sekwencje ruchowe, które wykorzystuje się w ćwiczeniach rozwijających poszczególne zdolności motoryczne i umiejętności. Różnicują je wtedy tylko intencje. Dlatego proces fizycznego kształcenia należy rozpatrywać jako zjawisko globalne i, za H. Grabowskim, uznać, że przypisane jemu funkcje nakładają się i tworzą, w myśl uznawanych prawideł pedagogicznych, materializm funkcjonalny [6].

Dla świadomego ćwiczenia ciała niezbędna jest odpowiednia wiedza [6]. Jest ona łącznikiem pomiędzy kompetencjami aksjologicznymi i technologicznymi, ponieważ człowiek, z racji posiadania zdolności logicznego myślenia, chce znać sens

podejmowanego wysiłku. Ten składnik dopełnia proces fizycznego kształcenia i czyni go, jak wspomniano wcześniej, procesem kompletnym. W oparciu o wiedzę i doświadczenia edukowany podmiot buduje swój własny obraz i kreśli swoją egzystencjalną perspektywę. Zna także swoje potrzeby i możliwości, potrafi je właściwie zdiagnozować, podejmować adekwatne działania i dokonać samooceny.

Zdobyte w procesie edukacji fizycznej umiejętności elementarne i specjalne, osadzone na odpowiednim poziomie zdolności motorycznych, jako fundament, decydują o sprawności fizycznej podmiotu. Jest ona efektem finalnym procesu fizycznego kształcenia. Wszechstronne władanie ciałem i wykorzystywanie tego waloru we wszystkich przejawach życia spełnia jego naczelny cel. *Wyposażenie ucznia w umiejętności władania ciałem i pomnażanie jego motorycznego potencjału, wraz z gruntowną wiedzą proceduralną, przy uwzględnieniu tkwiących w nim indywidualnych możliwości, są następnymi oczekiwaniami, jakimi powinien sprostać nauczyciel.*

Ku przyszłości – czyli prospektywny wymiar rezultatów edukacji fizycznej

Rzeczywistą miarą efektów edukacyjnych nie jest tylko aktualny poziom wiedzy i umiejętności absolwenta danej szkoły, czy nawet deklarowane postawy, lecz użyteczność uzyskanych kompetencji w życiu dorosłym. Dlatego też trzeba uznać za słuszne, że *...miarą efektywności wszelkich systemów edukacyjnych nie jest to, co uczniowie robią i jak się zachowują w szkole, lecz to jak żyją po jej ukończeniu* [21]. Ta myśl H. Grabowskiego uświadamia, że weryfikacja rezultatów edukacji fizycznej jest odroczone w czasie, i dopiero wtedy, kiedy absolwent danej szkoły będzie traktował uczestnictwo w kulturze fizycznej jako swój obyczaj, można będzie uznać, że cel został osiągnięty.

Nie będzie to jednak zasługą tylko szkoły, jako instytucji realizującej ten proces, lecz wszystkich kręgów socjalizacyjnych, które przyczyniły się do wytworzenia w świadomości podmiotu takiej postawy. Przypisywanie wyłączności szkole byłoby nieuprawnione. Człowiek funkcjonuje bowiem w określonych realiach społeczno-kulturowych, które tworzą swoisty klimat jego życia, w oparciu o określone normy, tradycje i wzory postępowania. Wszystkie grupy i instytucje społeczne mają na ten proces wpływ, bez względu na to, czy oddziałują na podmiot w sposób planowy, czy

spontaniczny [22]. Siła ich argumentacji rozstrzyga o decyzjach samorealizacyjnych podmiotu.

Aby szkoła mogła spełniać wpisaną w jej misję rolę wiodącą w kształtowaniu postaw prosomatycznych, powinna uwzględniać perspektywę, rozumianą jako swoją powinność zmierzającą ku temu, by: *Wychowanie fizyczne zabezpieczyć powinno trwałość nabytych nawyków, które pozwolą utrzymać sprawność i odporność organizmu do późnej starości* [16].

Wydaje się, że owe „zabezpieczenie” zależy od trwałości postawy prosomatycznej, ponieważ systematyczna skłonność do oczekiwanych zachowań względem ciała tkwi w ludzkiej świadomości, a mniej w wyniku działań sterowanych zewnętrznie. Sens tych zabiegów sprowadza się do tego, aby edukowany podmiot był przygotowany do ...*dokonywania wartościowych wyborów* [8]. Taka zdolność wyboru znamionuje dojrzałość prosomatyczną, czyli postawę zinternalizowaną, która wyzwala chęć uczestnictwa w kulturze fizycznej w formie i zakresie najbardziej optymalnym.

Na osiągnięcie takiej dojrzałości prosomatycznej składają się zdobycze osiągnięte w wyniku edukacji, wpływu innych kręgów socjalizacyjnych oraz w wyniku aktywności własnej. Ta ostatnia, po zakończeniu edukacji i osiągnięciu dojrzałości życia w społeczeństwie, jest praktycznie jedynym źródłem podtrzymania zdobytych kompetencji, a także pozyskiwania nowych. Perspektywa musi zatem pozostawać w ścisłym związku z edukacją permanentną, znamionującą nieustanne kształcenie współczesnego człowieka. W społeczeństwie ponowoczesnym, w którym tempo przemian jest wielkie, istnieje konieczność nieustannego pogłębiania wiedzy i umiejętności oraz zdobywania nowych dyspozycji, bo w przypadku zaniechania tego, może nastąpić kompetencyjna inwolucja.

Można wymienić wiele przykładów z różnych dziedzin (np. medycyna, informatyzacja, technologia materiałowa), gdzie zmiany przebiegają w tempie wymagającym ciągłości kształcenia. W takich okolicznościach człowiek powinien podjąć decyzję o dalszym kształceniu i zlecić je instytucjom w tym wyspecjalizowanych. Wkracza wtenczas w świat andragogiki, mającej kompensować ewentualne niedobory w kompetencjach i zapobiegać wykluczeniu społecznemu [23]. Jest to decyzja o poszerzaniu lub aktualizacji kompetencji związanych z wykonywaniem wyuczonego zawodu lub jego zmiany. Samokształcenie, choć wskazane, nie zawsze wystarcza, jednak w przypadku uczestnictwa w kulturze fizycznej, można je wybrać jako mniej kosztowne.

Warunkiem do podjęcia samodzielnych działań na rzecz ciała jest posiadanie takich kompetencji, które je umożliwiają. Dlatego w procesie edukacji fizycznej szczególnego znaczenia nabierają stworzone przez dydaktykę metody proaktywne i kreatywne, a także indywidualne formy prowadzenia zajęć, przysposabiające podmiot do samodzielności. Niezmiernie ważną jest także umiejętność indywidualnego zdobywania wiedzy oraz samokontrola i samoocena. Wszystkie te działania mają wymiar prospektywny i w przyszłości będą sprzyjać autoedukacji.

Takie poczynania są możliwe wtedy, kiedy kompetencyjna możliwość podmiotu istnieje, a więc gdy posiada opanowane umiejętności na odpowiednim poziomie, wystarczającą wiedzę przedmiotową i potrafi te walory efektywnie wykorzystać. Uczenie się nowego w sposób samodzielny jest możliwe, ale wymaga więcej czasu i wysiłku. Może także wytworzyć błędne nawyki. W przypadku specyficznych form aktywności fizycznej, w których wymagane są wysublimowane umiejętności i techniki, a niekiedy specjalne uprawnienia (np. spadochroniarstwo, żeglarstwo, wspinaczka wysokogórska, turystyka podwodna) – takiej możliwości raczej nie ma, chociażby ze względów bezpieczeństwa. Wtedy niezbędny jest nauczyciel-instruktor i instytucje certyfikujące.

Edukacja permanentna i związana z nią autoedukacja wpisana jest w egzystencjalny obraz współczesnego człowieka. Ważne jest, aby szkoła ukazała swoim absolwentom perspektywę dalszej pracy nad sobą i utwierdziła ich w przekonaniu, że jest ona możliwa i konieczna [19]. Ciągłość pracy nad ciałem wynika z właściwości organizmu. Wystarczy kilka tygodni bezczynności ruchowej, aby obniżyć się znacznie poziom zdolności motorycznych, a wydolność organizmu osiągnęła zaledwie poziom fizjologicznego minimum [2]. O wiele dłużej pamiętane są wyuczone umiejętności, ale najbardziej trwałe są przekonania [24]. One pozostają jako wartość związana z postawą nawet wtedy, kiedy ustają zewnętrzne bodźce motywacyjne podnietowe i poznawcze (*bo muszą*), tworzone w procesie edukacji i są stymulowane już tylko wewnętrznymi potrzebami podmiotu (*bo chcą*) [25]. ***Z tego wyłania się jeszcze jedna powinność nauczycielska, jaką jest nauczenie wychowanka życia w kulturze fizycznej w przyszłości. Ten postulat powinien być zwieńczeniem ich wspólnego wysiłku.***

Trzeba też uznać, że uczestnictwo w kulturze fizycznej współczesnego człowieka nie jest jedyną możliwością promowania cielesności i przejawem dbałości o nią. Jest bowiem wiele profesji, w których na pierwszy plan wysuwają się wysokie kom-

petencje władania ciałem lub uroda jego kształtów i ruchów. Taka osoba nie musi mieć przekonania o roli i znaczeniu kultury fizycznej. Dla wielu sprawne, piękne i wydolne ciało jest niezbędne do wykonywania wyuczonego zawodu. Dla przykładu transgresyjne umiejętności cyrkowca są źródłem jego sukcesu zawodowego. Dla modelki piękna, wypielęgnowana i zwiewna sylwetka gwarantuje intratny kontrakt. Komandos, aby mógł wykonać swoje zadanie na polu walki, musi posiadać umiejętność skutecznego władania swoim ciałem i dlatego nieustannie je ćwiczy. Ponadprzeciętna sprawność fizyczna pozwala pracownikom ochrony zapewnić bezpieczeństwo ważnej osoby. Ale znamienne jest również to, że np. sportowiec klasy mistrzowskiej, którego aktywność na tym polu jest pracą zawodową, nie musi rozumieć istoty kultury fizycznej, pomimo że uprawia jedną z jej form. W takich okolicznościach permanentność w ćwiczeniu ciała spełnia inne, instrumentalne cele, wyzwala indywidualne motywy skłaniające do dbałości o cielesność, często zawierające elementy ryzyka, nieraz nawet kosztem utraty zdrowia.

Przykłady ilustrujące działalność zawodową człowieka, opartą na wysokiej sprawności lub urodzie ciała, wykraczają nieraz poza definicyjną treść uczestnictwa w kulturze fizycznej, ponieważ w takich okolicznościach aktywność fizyczna nie jest podejmowana dobrowolnie, bo jest w służbie innych celów.

Nauczycielskie dylematy i nadzieje

Wędrówka po aksjologii ciała i technologii jego ćwiczenia rozpoczyna się i kończy na osobie nauczyciela. Wiele na jego temat już napisano, ale też wiele jeszcze pozostaje do odkrycia. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że w obiegowych opiniach nauczyciel wychowania fizycznego funkcjonuje w szkole jako osoba drugiej kategorii zawodowej. Dzieje się tak między innymi dlatego, że jego edukacyjna misja jest wpisana w system oświaty jako działalność znajdującą się na uboczu głównego nurtu. Rdzeń współczesnej edukacji stanowi bowiem kształcenie umysłowe, zwane także ogólnym, obejmujące poszczególne dziedziny wiedzy. Zdobywanie wiadomości i umiejętności w tzw. „kształceniu przedmiotowym” obejmuje grupy przedmiotów humanistyczno-społecznych, matematyczno-przyrodniczych i innych [26]. W gronie tych „innych” lokuje się wychowanie fizyczne i np. w podręczniku niezwykle zasłużonego dla oświaty wybitnego uczonego W. Okonia nie jest nawet wymienione z nazwy i figuruje tylko w aspekcie wychowania zdrowotnego [26]. W innych opra-

cowaniach tego typu, edukacja fizyczna jest rozumiana głównie jako działalność na rzecz usprawniania ciała i promowania zachowań zdrowotnych. Pomijane są ważne jej prospektywne i kulturowe znaczenia. Wyjątek stanowi ceniony podręcznik pedagogiki, sprzed wielu lat, dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego pod redakcją B. Suchodolskiego; ale chyba tylko dlatego, że tę jego część napisał M. Demel [27].

Takie poboczne usytuowanie wychowania fizycznego można zauważyć już w trakcie kształcenia nauczycieli innych specjalności niż wychowanie fizyczne. Przyszli pedagodzy, filologowie, matematycy, przyrodnicy, a wśród nich potencjalni kandydaci na dyrektorów szkół oraz kierujących i zarządzających oświatą, czerpią podręcznikową wiedzę dotyczącą misji szkoły, celów, treści, zasad, metod, form kształcenia i wychowania, zorientowaną głównie na kształcenie umysłowe. O wychowaniu fizycznym otrzymują informacje szcątkowe, czyli takie, jakie są zawarte w podręcznikach akademickich z zakresu dydaktyki ogólnej. Podobnie jest w przepisach resortowych, stanowiących o funkcjonowaniu oświaty, w których ten segment edukacji stanowi marginalną wzmiankę.

Dlatego przebieg procesu kształcenia wychowawców fizycznych jest częstokroć dla wielu aktem egzotycznym, gdyż powszechnie panująca niewiedza, jaką rolę zawodową ma spełniać nauczyciel wychowania fizycznego we współczesnej szkole jest, niestety, zjawiskiem powszechnym. Jest także prawdą, iż wychowanie fizyczne przez wiele dziesięcioleci było przybudówką różnych systemów oświatowych, a kształcenie specjalistów w tej dziedzinie było także procesem specyficznym, usytuowanym z dala od głównego nurtu [5]. Realizowało – znowu za Z. Gilewiczem – *cele swoiste*. Takie myślenie pozostało w wielu kręgach do dziś. Dopiero w wyniku *repedagogizacji* zaproponowanej przez M. Demela ten wycinek rzeczywistości edukacyjnej został wpisany w system kształcenia i wychowania na zasadach równouprawnienia [6]. Tak obecnie stanowi teoria wychowania fizycznego. Jest to, niestety, tylko teoretyczne założenie.

W praktyce, szczególnie w obiegowych opiniach, misja edukacyjna nauczyciela wychowania fizycznego sprowadza się nadal do roli instruktora ćwiczeń cielesnych, które mają stymulować rozwój, rozwijać sprawność ucznia i pomnażać jego zdrowie. I wielu nauczycieli to zadanie przyjmuje jako jedyne i godzi się, a nawet tkwi w przekonaniu, że biologizm rozpoczyna i kończy ten proces. Jest to pokłosie ich niesymetrycznego kształcenia, w którym otrzymali głównie wiadomości i umiejętności w zakresie kompetencji technologicznych, kosztem aksjologii. Brakuje im

wystarczającej wiedzy jak oddziaływać na uczniowską osobowość, by wzbudzać u nich zainteresowanie cielesnością, by wzrastało u nich przekonanie, że ciało stanowi wartość, by uczniowie dostrzegali związek, jaki zachodzi pomiędzy odpowiednią dawką ruchu a homeostazą, zdrowiem, sprawnością i urodą. Problem ten dostrzegał już przed wieloma laty M. Bukowiec pisząc: *Wychowanie fizyczne w szkole nie nadąża za nowoczesnymi tendencjami wychowania, a w procesie (...) zdecydowanie przeważa nauczanie nad wychowaniem (...), co nie może gwarantować trwałych i odległych efektów wychowawczych* [28] Dzisiaj wiemy, że może to uczynić tylko specjalista, który wie jak dotrzeć do uczniowskiej osobowości i przekonać go do aksjologicznego wymiaru cielesności. ***Szczególnym oczekiwaniem, dotyczącym osoby nauczyciela, jest posiadanie pełnych kompetencji, umożliwiających wprowadzenie ucznia w świat aksjologii ciała i sposobów jego ćwiczenia.*** Nie uczyni tego także człowiek, który swój zawodowy wizerunek buduje tylko poprzez spektakularne osiągnięcia np. na niwie sportu dziecięcego, czy nośnych medialnie akcji i imprez, zamiast codziennej, wielowymiarowej pracy organicznej z każdym uczniem, która nie może się ograniczać – jakby to powiedział A. Pawłucki do – *ogwizdywania ciała*.

Jako mit trzeba także uznać, że kilkadziesiąt minut tygodniowo, które przeznaczają się na aktywność fizyczną w szkole jest w stanie wywołać korzystne, adaptacyjne zmiany w organizmie ucznia. Ten czas nie wpłynie też w sposób znaczący na pomnażanie jego zdrowia, bo dolegliwości związane z przebiegiem edukacji, szczególnie jej sedenteryjność, przewyższają uzyski związane z aktywnością fizyczną. Aby oczekiwane zmiany mogły nastąpić, trzeba wejść we wspomniany wcześniej cielesny „obyczaj”, którego cechami są systematyczność i regularność oraz strumień bodźców o odpowiednio wysokim poziomie, mogących dokonać tych zmian. Pozostałe ogniwa socjalizacyjne powinny ten proces wspierać i umacniać. Można natomiast w tym czasie wiele nauczyć jak władać ciałem, jak rozwijać motoryczny potencjał i dlatego należy to czynić [24]. Szczególnie można sporo przekazać tego „dlaczego?”, czyli promować odpowiedni styl życia. Nauczycielskie powinności, jak ukazano powyżej, prowadzą się do wprowadzenia edukowanego podmiotu w świat kultury fizycznej, czyli ukazania horyzontu wszystkich wartości ciała. To kolejny raz potwierdza priorytet kompetencji aksjologicznych nad technologią ćwiczeń.

Opisane uwarunkowania związane z przebiegiem procesu fizycznego wychowania i kształcenia, kreślą misję, cele i zadania współczesnej szkoły. Trzeba uznać, że jest ona od wieków instytucją niezmienną w swej roli. Ma przygotować człowie-

ka do dokonywania wartościowych wyborów, określania własnej tożsamości, tworzenia pozytywnych zmian u siebie oraz otaczającej rzeczywistości, zdobywania przydatnych w życiu kompetencji. Od początku, od kiedy stała się wszechnicą myśli i czynów przekazywała wiedzę, uczyła umiejętności, wpajała umiłowanie piękna i dobra, wychowywała do wartości [29]. Zmieniały się, i nadal się zmieniają, treści kształcenia i wychowania, przydatne dla współcześnie żyjących młodych pokoleń, które dzięki istnieniu tej instytucji nie muszą wszystkiego, co już zostało odkryte – odkrywać na nowo. Schedę po poprzednikach, wystarczy poznać i wykorzystywać; i na takim fundamencie budować nowe, własne wytwory, dla siebie, a także dla następnych pokoleń. W gronie pozyskiwanych tą drogą dóbr mają być także obecne wartości ciała. Ważne, by miały należną rangę.

Piśmiennictwo

- [1] Shilling Ch. Socjologia ciała. PWN, Warszawa, 2010.
- [2] Kozłowski S. Granice przystosowania. PWN, Warszawa, 1986.
- [3] Szopa J., Mleczko E., Żak S. Podstawy atropomotoryki. PWN, Warszawa, 2000.
- [4] Kosiewicz J. Filozoficzne aspekty kultury fizycznej i sportu. BK, Warszawa, 2004.
- [5] Pawłucki A. Pedagogika wartości ciała. AWF, Gdańsk, 1996.
- [6] Grabowski H. Teoria fizycznej edukacji. „Impuls”, Kraków, 1997.
- [7] Demel M. O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego. AWF, Kraków, 1990.
- [8] Grabowski H. Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym. OW „Impuls”, Kraków, 2000.
- [9] Koziński J. Transgresja i kultura, WA „Żak”, Warszawa, 2002.
- [10] Koziński J. Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko. WA „Żak”, Warszawa, 2004.
- [11] Bohner G., Wanke M. Postawy i zmiany postaw. GWP, Gdańsk, 2004.
- [12] Maliszewski N. Dynamiczna teoria postaw. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2011.
- [13] Wanat S. Kultura fizyczna i osobowość. W: Socjologia kultury fizycznej. Podręcznik dla studentów wychowania fizycznego. Red. Z. Krawczyk, AWF Warszawa, 1995.

- [14] Kruszewski K. Gry dydaktyczne. W: Sztuka nauczania. Podręcznik akademicki. Red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa, 2009.
- [15] Maslow A. Motywacja i osobowość. PWN, Warszawa, 2006.
- [16] Demel M. Szkice krytyczne o kulturze fizycznej. AWF, Kraków, 1998.
- [17] Konarzewski K. O wychowaniu w szkole. W: Sztuka nauczania. Podręcznik akademicki. Red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa, 2009.
- [18] Niemirko B. Cele kształcenia. W: Sztuka nauczania. Podręcznik akademicki. Red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa, 2009.
- [19] Madejski E., Węglarz J. Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów. OW „Impuls”, Kraków, 2013.
- [20] Raczek J. Antropomotoryka. Teoria motoryczności człowieka. PZWL, Warszawa, 2010.
- [21] Grabowski H. Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli. OW „Impuls”, Kraków, 2004.
- [22] Osiński W. Zarys teorii wychowania fizycznego. AWF, Poznań, 1996.
- [23] Jurgiel A. Nakaz uczenia się przez całe życie – mantra współczesnych andragogów. W: Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Red. L. Hurlo, D. Kluz-Stańska, M. Łojko, OW „Impuls”, Kraków, 2009.
- [24] Grabowski H. O wychowaniu fizycznym – poważnie. W: Kultura fizyczna i edukacja. Red. M. Bukowiec, AWF, Kraków, 2010.
- [25] Madsen K.B. Współczesne teorie motywacji. Naukowa analiza porównawcza. PWN, Warszawa, 1980.
- [26] Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. WA „Żak”, Warszawa, 2003.
- [27] Demel M. Wychowanie fizyczne (z uwzględnieniem wychowania zdrowotnego). W: Pedagogika podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. Red. B. Suchodolski, PWN, Warszawa, 1985.
- [28] Bukowiec M. Postulowane, założone i rzeczywiste funkcje wychowania fizycznego w przygotowaniu do uczestnictwa w kulturze fizycznej. AWF, Kraków, 1990.
- [29] Pilch T. Niezmiennność szkoły i trwałość wartości. [W:] Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna. Red. J. Modrzewski, K. Maćkowski, PWSZ, Leszno, 2007.