

(NIE)HUMANISTYCZNA EDUKACJA FIZYCZNA

Uznanie za paradygmat, że proces fizycznej edukacji powinien przebiegać wedle reguł wersji (orientacji) humanistycznej skłoniło środowiska naukowe, oświatowe i opiniotwórcze do wyrażania poglądów, koncepcji oraz programów określających, jak powinna przebiegać jego realizacja, aby efekty były zbieżne z celami edukacyjnymi i równocześnie zaspokajały potrzeby jednostki. Dyskusja wokół tych problemów toczy się już od kilkudziesięciu lat. W założeniu generalnym przyjmuje się, iż humanizacja oznacza uznawanie ucznia jako osobę, a to sprawia, że nie powinien być bezwolnym przedmiotem w ręku nauczyciela, lecz pełnoprawnym uczestnikiem procesu edukacyjnego. Uczeń, w myśl tych poglądów, jest podmiotem, mającym swoje potrzeby, określone możliwości, godność osobistą oraz, jak by to powiedział M. Demel „uczłowieczone ciało”¹. Współczesne teorie i nurty pedagogiczne dostarczają nam wiedzy, w jaki sposób tworzyć zręby nowoczesnego procesu kształcenia i wychowania, by był on nie tylko skuteczny lecz także „uczłowieczony”, czyli humanistyczny. W kooperacji z nimi, edukacja fizyczna powinna czerpać tę pedagogiczną wiedzę i co istotne – stosować ją w praktyce.

Rzeczywistość dostarcza nam jednak innych przesłanek, a przede wszystkim niepokoi fakt, że wychowanie fizyczne nadal tkwi w biologicznym nurcie i jest zorientowane głównie na „technologię” ćwiczenia ciała, mniej zaś, co będzie się z nim działo po zakończeniu edukacji. Warto zatem przyjrzeć się bliżej niektórym uwarunkowaniom spowalniającym, a nawet uniemożliwiającym ten proces, jak i tym, które powinny zmienić istniejący stan.

Problem pierwszy – kształcenie i dokształcanie kadr wychowawców fizycznych

Jest prawdą, że nawet najbardziej prestiżowe studia nie gwarantują pełnych kompetencji nauczycielskich na cały okres działalności zawodowej. Umożliwiają jedynie start, a reszta zależy od samokształcenia i samodoskona-

¹ M. Demel (1998), *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Kraków, AWF, s. 22.

lenia². A zatem intencją wszelkiego studiowania jest postawienie drogowskazów, wedle których zorientowany na nie absolwent szkoły wyższej, będzie kroczył, wypełniając swoją powinność zawodową. To, co jest jego zdobyczą uzyskaną w toku kształcenia na poziomie wyższym, można uznać jako jego rdzeń kompetencyjny, nigdy zaś jako pełnię kwalifikacji. Kompetencje dojrzewają dopiero w trakcie wykonywania zawodu, lub jak niektórzy wolą – misji. Dlatego też studia dają fundamentalną wiedzę i umiejętności, które później, w praktycznym działaniu, zostają weryfikowane co do ich przydatności. Kształcenie studentów odbywa się w innych, wręcz sterylnych warunkach, znacząco różniących się od tych, w jakich toczy się właściwy proces kształcenia i wychowania.

Pierwszą więc trudnością jaką napotyka absolwent szkoły wyższej, jest dysonans pomiędzy tym, co wyniósł ze studiów a tym, co zastaje w swoim miejscu pracy. Wtedy ze zdziwieniem dostrzega np., że przyswajanie przez uczniów nowych umiejętności jest o wiele wolniejsze niż miało to miejsce wśród kolegów-studentów, że aktywność dzieci i młodzieży na zajęciach jest znacznie zróżnicowana, że są duże dysproporcje w poziomie zdolności motorycznych wśród wychowanków itp. Jeszcze większym problemem dla niego będzie zrozumienie, dlaczego dzieci lub młodzież z niechęcią odnoszą się do wydawanych przez niego poleceń, a podejmowane próby nawiązania z nimi dialogu są częstokroć nieudane, że oferta programowa nie jest trafna, zaś rodzice rzadko godzą się z nim na współpracę i przyjmują zazwyczaj postawę obojętną lub roszczeniową, że w gronie rówieśniczym dominują rozwiązania siłowe, a skłonność do aktywności fizycznej nie jest typową właściwością tego okresu rozwojowego. Na takie sytuacje absolwent szkoły wyższej nie jest w pełni przygotowany. Brakuje mu bowiem wystarczającej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej.

Aktualnie obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego, podobnie jak poprzednie, są głównie zorientowane na wyposażenie kandydata do wykonywania tego zawodu w umiejętności związane z metodyką ćwiczeń cielesnych, której podłożem są nauki przyrodnicze. W wymiarze śladowym realizowane są przedmioty kształcenia przygotowujące do zawodu pedagoga; i już na tym etapie umyka pierwszy element humanizacji procesu fizycznej edukacji. Umyka, w wyniku niezawinionej przez absolwenta niewiedzy. Trafnie wyjaśnia ten problem H. Grabowski pisząc: „trzeba zacząć od rewizji programów kształcenia nauczycieli tego przedmiotu. (...) Kryterium doboru treści programowych na studiach winien być stopień prawdopodobieństwa ich wykorzystania w procesie wychowania fizycznego, i dalej dodaje, współcześnie wykształceni nauczyciele są tak samo bezradni wobec takich zjawisk, jak narkomania, przemoc, otyłość, anoreksja itp., jak wówczas, gdy

² H. Grabowski (2000), *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Kraków, „Impuls”, s. 79.

jeszcze na terenie szkoły były one nieznane”³. Współczesny nauczyciel nie zawsze wie, jak dotrzeć do świadomości ucznia i przekonać go, iż troska o cielesność jest jego powinnością kulturową, a mniej ważny jest poziom wyuczonych umiejętności i aktualny stan sprawności motorycznej (które nie ćwiczone ulegają inwolucji) od tego, co ze swoim ciałem będzie czynił w przyszłości.

Absolwentowi szkoły wyższej brakuje kompetencji pedagogicznych, obejmujących aksjologiczny wymiar procesu fizycznej edukacji i nie można ich zastąpić nawet najlepiej opanowanym warsztatem nauczania ruchu. Ruch bowiem nie jest celem, lecz jedynie środkiem wiodącym ku edukacyjnym zdobyczom, także w wymiarze aksjologicznym. Są nimi, przede wszystkim, trwałe przekonania o potrzebie aktywności fizycznej, jako nieodłącznego atrybutu stylu życia współczesnego człowieka.

Trudność drugą stanowią jego kompetencje komunikacyjne i współdziałania, a w zasadzie ich brak. Uczelnie nie są w stanie w pełni ich nauczyć, bowiem student ma ograniczone możliwości bezpośredniego i systematycznego kontaktu ze środowiskiem szkolnym, ponieważ zniknęły takie instytucje, jakimi były dawniej „szkoły ćwiczeń”. W nich można było, w zasadzie codziennie, zetknąć się z rzeczywistością szkolną i sprawdzić użyteczność gromadzonej w toku studiów wiedzy poprzez obserwację uczniów, kontakty i dialog z nimi, a przede wszystkim przyglądaniu się pracy doświadczonych pedagogów. Zakres tych przydatnych kompetencji jest rozległy⁴. Luki tej nie wypełniają organizowane praktyki pedagogiczne, których programy zorientowane są głównie na doskonalenie umiejętności warsztatowych, czyli prowadzenie zajęć, a więc podobnie jak kształcenie w czasie studiów, także dotyczą technologii ćwiczenia ciała.

Nie ma też drożnego, spójnego systemu doksztalcania i doskonalenia nauczycieli już pracujących. Oferowane formy podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych nie obejmują zintegrowanych treści i zawierają w sobie duży stopień dowolności, tak pod względem treści, jak i formy. Ponadto, większość z nich jest odpłatna i nie każdy nauczyciel może wyasygnować potrzebną kwotę, aby wziąć w nich udział. Decyzja o podjęciu doksztalcania wynika raczej z konieczności niż z rzeczywistej potrzeby, ponieważ ubieganie się o kolejny awans zawodowy (np. na stopień nauczyciela dyplomowanego) takie zobowiązanie na nauczyciela nakłada. Tak więc, spontaniczna aktywność na tym polu sprowadza się do zdobywania przez nauczycieli kwalifikacji, które nie zawsze są przydatne dla niego w codziennej pracy z uczniem, a zaspokajają tylko spełnianie przez niego kryteriów formalnych.

³ H. Grabowski (2004), *Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli*, Kraków, „Impuls”, s. 64 i nast.

⁴ Zob. E. Madejski, J. Węglarz (2007), *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego. Podręcznik dla studentów i nauczycieli*, Kraków, „Impuls”, s. 65 i nast.

Kompetencje, które powinny być zdobyte podczas studiów, kształtują się w trakcie wykonywanego zawodu, nierzadko poprzez przypadkowe odkrycia dopiero wtedy, kiedy okazuje się, że zaistniała sytuacja pedagogiczna ujawnia ich brak. Wtedy nauczyciel sięga po literaturę fachową, lub szuka pomocy u specjalisty w danej dziedzinie. Jeżeli czyni to w przekonaniu o swojej niekompetencji, wówczas istnieje szansa nadrobienia luk w swoim wykształceniu. Kiedy zaś pozostaje przy tym, co nabył w trakcie studiów, jego praca zostaje sprowadzona do tego, czego go nauczono, czyli ćwiczenia ciała ucznia wedle utartych schematów. Staje się wtedy „schematycznym tradycjonalistą”, dla którego raczej egzotyczny wymiar mają: empatia, asertywność, personalizm, dialog, perswazja. Nie ma więc w jego działaniach tego, co najcenniejsze – humanizmu. Jego brak powoduje, że realizowane treści pozbawione są tych wartości.

Problem drugi – cele, treści kształcenia i wychowania

Edukacja tym różni się od socjalizacji, że nie jest działalnością spontaniczną i okazjonalną, lecz planowaną. Zawiera także w sobie elementy przymusu wykonawczego. Jeżeli jednak w procesie fizycznej edukacji jest stosowany ponad miarę system nakazowo-rozdziałczy, bez zdiagnozowania rzeczywistych możliwości i potrzeb uczniowskich, wówczas oferta programowa satysfakcjonuje niewielu, a zdecydowana większość, chociażby z obawy przed karą, staje się bierną grupą wykonawczą. I to stanowi zasadniczy problem, ponieważ zindywidualizowanych oczekiwań uczniów nie można tą drogą wprzęgnąć w ogólny nurt działań nakierowanych na perspektywny cel, czyli przygotowanie do uczestnictwa w kulturze fizycznej w życiu dorosłym. Konieczne jest zatem stworzenie właściwego programu działań, którego treść będzie satysfakcjonująca dla wszystkich.

Jawi się zasadnicze pytanie: jak to osiągnąć? Wydaje się, że fundamentalnym warunkiem jest dialog nauczyciela z uczniem. Jakże trafnie problem ten ujmuje A. Pawłucki pisząc: „Uczniowi jest potrzebny (...) przygotowany na spotkanie z nim nauczyciel. Zdolny do negocjacji w sprawie znaczeń i znaków ciała ucznia, a zwłaszcza przekonujący go mądrością etyczną, jako tłumacz sensu i bezsensu kultu ciała”⁵. Bez dialogu nie ma sukcesu edukacyjnego. Uczeń bowiem powinien być współtwórcą programu, z którym się identyfikuje, który spełnia jego oczekiwania. Coś, co jest narzucone odgórnie, nie jest jego własnością. Pierwszym więc niezbędnym działaniem nauczyciela powinna być konsultacja dotycząca jego treści. Mądrość nauczycielska powinna określić ich obszary, a perswazja – wyjaśnić, dlaczego proponowane zadania są ważne. I tu pojawia się kolejny, istotny element, a mianowicie – cel do którego się zmierza. Inne bowiem cele (bądź oczekiwania) nakreśla

⁵ A. Pawłucki (2002), *Osoba w pedagogice ciała. Wykłady*, Olsztyn, OSW, s. 72.

sobie uczeń, a inne nauczyciel-specjalista, który wie, jakie one powinny być, gdyż zna misję edukacyjną szkoły. Potrzebne jest więc ukazanie perspektywy, uwzględniającej przede wszystkim potencjał możliwości wykonawczych jednostki. W tym tkwi sedno humanizmu, bowiem ukazywany horyzont wartości ciała zwiiera się z tym, z czym edukowany podmiot będzie się identyfikował i uznawał jako własne. Będzie to jego osobisty, a nie narzucony przez nikogo, korporeizm (określenie A. Pawłuckiego).

Tworzenie autorskich programów, uwzględniających te uwarunkowania, jest sporym wysiłkiem intelektualnym nauczyciela. Trzeba bowiem postawić trafną diagnozę, wnikać w standardy kształcenia, określić obszary możliwości wykonawczych i wreszcie, osiąść warsztat tworzenia. Wymagana jest także dogłębna znajomość potrzeb i możliwości ucznia. Złożoność tych zależności sprawia, że nauczycielowi trudno jest samodzielnie sformułować „cel (po co uczyć?), drogę do celu (jak uczyć?, jak oceniać?), i środki realizacji celu (czego uczyć?)”⁶. Dlatego też większość nauczycieli decyduje się na wykorzystywanie programów autorskich, które dopuszczone są do użytku przez resort edukacji i będących dziełem tych, którzy zdobyli się na twórczy wysiłek. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę fakt, iż każda szkoła posiada własną, odrębną specyfikę realizacji swojej misji, to trudno znaleźć uniwersalny program, który byłby w pełni przystający do jej warunków. Intencją władz reformujących edukację, było pozostawienie swobody nauczycielom w doborze treści kształcenia i wychowania. Zamiar słuszny, ale cóż z tego, skoro nie przygotowano ich do twórczej samodzielności.

Powszechnie wiadomo, że nawet najlepszy program nie gwarantuje powodzenia w osiągnięciu zamierzonych efektów. Jest on jedynie drogowskazem. Reszta zależy od okoliczności, w jakich ten proces przebiega, czyli sytuacji pedagogicznych stwarzanych przez nauczyciela i uczniów będących we wzajemnych relacjach, zwanych „stosunkiem wychowawczym” na zasadach pełnej dobrowoli⁷. Słusznie zatem twierdzi H. Grabowski pisząc: „za rzeczywistą miarę kompetencji zawodowych nauczyciela można uznać jedynie czas, jaki uczniowie zechcą poświęcić na aktywne uczestniczenie w procesie uczenia się”⁸.

Problem trzeci – proces kształcenia i wychowania

Sokrates nie zasłynął z tego, czego uczył, tylko w jaki sposób to robił⁹. Skoro miarą efektów kształcenia ma być poziom kompetencji uczniowskich

⁶ A. Zarychta (2007), *Projektowanie w procesie wychowania fizycznego*. W: T. Maszczak [red.], *Edukacja fizyczna w nowej szkole*, Warszawa, AWF, s. 81.

⁷ H. Grabowski (1999), *Teoria fizycznej edukacji*, Warszawa, WSiP, s. 103.

⁸ H. Grabowski (2004), *Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli*, op. cit., s. 53.

⁹ H. Grabowski (2000), *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, op. cit., s. 80.

(technologicznych i aksjologicznych), zdobytych w kontakcie z nauczycielem, a następnie utrwalanych w aktywności podejmowanej dobrowolnie, to wydaje się, iż warunkiem koniecznym jest odpowiedni klimat, w jakim ten proces przebiega. Wspomniany wyżej autokratyzm i arbitralność w poczynaniach nauczycielskich, niweczy właściwe relacje na linii nauczyciel – uczeń. Jeżeli dialog z zespołem uczniowskim był niezbędny już na poziomie tworzenia programów działania, to wykonawstwo, w sposób szczególny, nakłada taką konieczność. Jest on o wiele ważniejszy w codziennej pracy, chociażby dlatego, że podmiotowość w tworzeniu wspólnych planów działania ma charakter epizodyczny, jednorazowy, natomiast proces kształcenia i wychowania jest aktem systematycznym i ciągłym. Wyjaśniający dialog w codziennej pracy z uczniem, wiedzie nas do uzyskania posłuszeństwa ucznia wobec wspólnie nakreślonych celów i realizacji zadań, identyfikacji z nimi i jak słusznie twierdzi M. Barlak: „jest zawsze aktem dobrej woli”¹⁰.

Mistrzostwo nauczyciela objawia się umiejętnością poszukiwania kompromisowych rozstrzygnięć w bezpośrednich relacjach z uczniem, z pełnym poszanowaniem jego osoby i jego godności. Osobowość nauczycielska, a w szczególności jej wewnątrzpochodne cechy, takie jak: atrakcyjność, pomysłowość, wiarygodność, empatia i asertywność, są kluczem do powodzenia w tej mierze. Mniejsze znaczenie zdają się mieć zewnątrzpochodne atrybuty, a w szczególności represyjne „insygnia władzy”, np. stosowany system kar, surowych ocen, czy też przymusu wychowawczego. I nie chodzi tu o całkowite zaniechanie korzystania z przysługujących praw, lecz o właściwe proporcje pomiędzy tym, co nauczyciel daje z siebie, jako człowiek, a tym, w jakim zakresie korzysta z przyznanej mu władzy. Jest to humanistyczna miara jego wartości. Jego, i wypełnianej przez niego powinności edukacyjnej.

Z obserwacji współczesnych realiów, w jakich toczy się proces edukacji fizycznej wynika, że rzeczywistość różni się z postulowanymi założeniami. Nadal obowiązują sztywne reguły „dydaktyzmu motorycznego”, gdzie uzyskany wynik, poziom umiejętności, efekty sprawnościowe, stanowią główne kryteria oceny efektów pracy nauczyciela z uczniem. Mało kto interesuje się tym, co uczeń odczuwa ćwicząc swoje ciało, jakie ma potrzeby, problemy, oczekiwania i zainteresowania. Proces kształcenia i wychowania toczy się jakby na uboczu tych spraw. A przecież humanizacja edukacji fizycznej polega na pomaganiu uczniowi w odkrywaniu samego siebie, pozytywnym przeżywaniu stworzonych wespół z nauczycielem sytuacji pedagogicznych, ukazywaniu dróg w poszukiwaniu własnej tożsamości poprzez autokreację. Słowem, na upodmiotowieniu, a nie podporządkowaniu się zewnętrznym rygorom, nakazom i standardowym normom.

¹⁰ M. Barlak (2007), Refleksje na temat wolności, posłuszeństwa i samowychowania. W: Z. Dziubiński [red.], *Drogi i bezdroża sportu i turystyki*, Warszawa, AWF / SALOS RP, s. 381.

Zastanawiające jest, dlaczego nauczyciele stronią od tych propozycji? A może dlatego, że łatwiej jest osiągać zamierzone efekty poprzez klasyczną musztrę? Czy warto zagłębiać się w uczniowskie sprawy, skoro z góry wiadomo, że pomiędzy nauczycielem i jego wychowankami istnieją dwa światy? Te i podobne wątpliwości nurtują wielu pedagogów. Są one nawet wśród tych, którzy kiedyś zdobyli się na próbę zmiany istniejącego stanu i ponieśli porażkę. Być może zabrakło im cierpliwości, wytrwałości, wystarczającej wiedzy, albo też obrali złą metodę. Jedną z przyczyn takiego stanu zdaje się być wyraźny dysonans pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną. Teoria określa założenia, system wartości, cele, treści, metody i ma charakter postulatyczny. Praktyka ma je wdrożyć. Rozdźwięk między nimi sprowadza się do tego, iż w krajobrazie współczesnej szkoły nadal dominują: odtwórczość, werbalizm, bierność ucznia, schematyzm i brak indywidualizmu¹¹. Taki stan będzie istniał dopóty, dopóki system oceny efektów pracy nauczycieli nie będzie uwzględniał w swoich kryteriach, humanistycznych wartości realizacji tego procesu.

Zakończenie

Przedstawione problemy nie ukazują całej złożoności spraw, jakie wiążą się z nowoczesną edukacją fizyczną. Sygnalizują zaledwie niektóre obszary, które jak się wydaje, są istotne dlatego, gdyż stanowią rdzeń, wokół którego toczy się proces fizycznego kształcenia i wychowania. Istnieje między nimi ścisła zależność, co oznacza, że jeżeli jedno z tych ogniw niedomaga, wówczas pozostałe tworzą kadłubowy system. I tak – bez znajomości celów kształcenia i wychowania nie ma adekwatnych treści. Z kolei nawet najlepszy program będzie tylko zbiorem haseł, jeżeli nie znajdą się odpowiedni wykonawcy, czyli kompetentny nauczyciel i właściwie umotywowany, kreatywny uczeń. Właśnie wykonawstwo, a przede wszystkim klimat, w jakim toczy się ten proces, jest sprawą najważniejszą.

Humanizacja dla współczesnej edukacji fizycznej jest wyzwaniem i koniecznością. Bez niej nadal tkwić będziemy w tradycjonalizmie, którego efektem będzie to, co trafnie dostrzegł już przed laty A. Pawłucki pisząc: „uczeń polskiej szkoły zaczyna dorosłe życie tak, jakby nikt go nie nauczył odpowiedzialności za swój kulturowy los i – warunkujący ten los cielesny byt”¹².

¹¹ Zob. E. Piotrowski (2007), Problemy podmiotowości ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia. W: J. Modrzewski, K. Maćkowiak [red.], *Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, Leszno, PWSZ, s. 77.

¹² A. Pawłucki (1996), *Pedagogika wartości ciała*, Gdańsk, AWF, s. 9