

SENS SPORTU WEDŁUG PEDAGOGA

Na co dzień żyję wśród sportowców. Każdego dnia spotykam ludzi, którzy ze sportu żyją i dla sportu żyją. Sam żyłem kiedyś jako sportowiec. Sport otaczał mnie zewsząd. Przyglądałem się nieco jego przeszłości, zauważałem jakieś przemiany, lecz nie pytałem nigdy ani o jego przyczynę, dlaczego sport jest, ani tym bardziej o jego sens, przez jaką wartość sport się usprawiedliwia. Nie pytając o sport, nie pytałem o siebie. Jako sportowiec żyłem w niewiedzy położenia i nieświadomości swego przeznaczenia. Nie pamiętam zresztą, by ktokolwiek ze starszyny sportowej mego otoczenia, pławiącej się w oczywistości doznań codziennych, pytał refleksyjnie, nie mówiąc filozoficznie, o sprawy pierwsze. Moi nauczyciele sportu też nie pytali, ani niczego nie objaśniali. Zdali się drzeć w śpiączce edukacyjnej, niczym milczący nieobecni, raz na zawsze oswojeni z oczywistością zwykłej powtarzalności sportowego działania; sami nie myśleli i uczniom wzwyczajanym do sportu nie dawali niczego do myślenia.

Dwuprzyczynowość wychowania

Wszczynali działania, lecz nie wprowadzali w tajemnicę ich sensu. Udzielali lekcji gry, lecz nie objaśniali znaków jej kultury; nauczali zwyczajowo, bezmyślnie, jakby sami sportu nie rozumieli, a zarazem nie ogarnęli rozumem teoretycznym prawa dwuprzyczynowości wychowania: 1) o doznaniu przez ucznia działania, wznecającym emocje zachwyty, 2) po rozpoznanie tajemnicy jego dobra, a wzbudzającym poczucie sensu i umacniającym przekonanie o odpowiedzialności za jego stanowienie. Jakby sami nie wiedzieli, że w wychowaniu doświadczenie działania poprzedza poznanie jego sensu, i że to drugie, jako edukacja humanistyczna, przybliży stopniowo poznanie sensu – stosownie do rosnących możliwości samo zrozumienia ucznia w perspektywie przechodzenia od infantylności (anomii) ku dorosłości (autonomii) sportowej.

Pożyteczni nauczyciele sportu, dostarczyciele doznań emocjonalnych, spełnieni w samym działaniu, a bezużyteczni w objawianiu jego sensu. Sprawni bezmyślni: przygotowani metodycznie do samych działań, a pozbawieni zmysłu humanistycznego. Osieroceni edukacyjnie w fazie pobierania

technicznych nauk o sporcie, reprodukowali, i ciągle tak czynią, zwykłość sportową. Ich deficyt humanistycznej samowiedzy „przechodzi” na uczniów. Powielany bezwiednie brak „czegoś”, przechodzi, niczym ubóstwo myśli refleksyjnej, z pokolenia na pokolenia: z relacji edukacyjnej stopnia akademickiego na relację stopnia powszechnego i nie inaczej. To nie uczeń jest winny swej niekompetencji, lecz jego ułomny nauczyciel, pozbawiony intelektualnej potencji humanizacji ucznia, a zawiązujący z nim relację wyłącznie residualną, fundowaną na samym działaniu, generuje deficyt sensu. Ułomny jest zatem, jak widać, akademicki nauczyciel nauczyciela sportu, sprawca niedostatków swego studenta.

Międzypokoleniowe dziedzictwo deficytu humanistycznego stało się także i moim udziałem, kiedy tuż po studiach edukacyjnych, równając do ubogich rozumem aksjologicznym, zostałem nauczycielem nauczycieli. I trwałbym pewnie do dzisiaj w stanie niemyślenia, gdybym, nie pamiętam już w jakich okolicznościach, nie wzbudził w sobie pytania o sens wszechrzeczy i, w tym wszystkim, o sens swego położenia; gdybym następnie sam nie pomyślał, że moich uczniów sportowej praxis, przeznaczających siebie do roli nauczycieli, trzeba wytrącić z anomii sensu.

Dwa zadania pedagoga akademickiego

Dodam, że dorastałem do tego zadania w szczęśliwych dla pedagogów polskich latach 90., wolnej amerykanki, w których przywoływano wszelkie nieobecne dyskursy aksjologiczne i filozoficzne: od polskich, dawno zapomnianych, po europejskie, a także amerykańskie czy nawet latynoamerykańskie (od tradycyjnych, konserwatywnych, rygorystycznych, po liberalne, neoliberalne, ponowoczesne, anarchistyczne, radykalne czy neolewicowe, że wymienię tylko niektóre, bez zamiaru ich uporządkowania według jakiegoś klucza), a w których na plan pierwszy wysuwano często etyczną kwestię człowieczeństwa, dobra które jest dlań konstytutywne, oraz ideału stosunków społecznych i właściwego dla każdego z nich ładu życia w kulturze.

W każdej pedagogice rozbrzmiewała inna opowieść o człowieku i jego wersji życia, a każdy pedagog, niczym laudator, wychwalał bliski mu ideał dobra, uzasadniając, jak poprzez jego internalizację człowiek wychodzi „na swoje” W tych latach nauczyłem się, że pedagog z dyskursu „żyje” i właśnie dzięki temu, iż włącza się w spór o wyższość bliskiej mu idei dobra, ulokowanej w centrum normatywnym jego rzeczywistości kulturowej, zajmuje miejsce pośród akademickich pedagogów, innej orientacji aksjologicznej. Kiedy uzasadnia słuszność swojego ideału, spotyka się z uzasadnieniem innego pedagoga, który, wywodząc się z odmiennego porządku życia społecznego, zgółta inaczej dobro pojmuje i stosownie do tego wyznacza sens jego uczestnikom.

Pedagog wśród pedagogów przyjmuje dla siebie rolę właściwą w akademickiej społeczności uczonych. Uprawia pedagogikę naukową i ani mu w głowie upowszechnianie wśród nauczycieli jego wysublimowanej i najczęściej hermetycznie zakodowanej myśli. Jednocześnie jednak ten sam pedagog, postawiony przed przyszłym nauczycielem, przemienia się wewnętrznie i jako rzecznik znanego mu porządku życia społecznego, przedstawia im aksjologicznie „wyważoną” interpretację kulturowej rzeczywistości; przyszłych nauczycieli rozpoznaje jako edukacyjne sługi tego porządku. Staje przed nimi jako fundator własnego porządku przez to, że zawiązując relację z uczącym się roli nauczyciela studentem, zapewnia ciągłość międzypokoleniową życia w tej samej kulturze; napawany nadzieją, że uczeń, kandydujący do życia pośród dorosłych, stanie się uczestnikiem tego samego sensu.

Tak oto pedagog spełnia się w dwóch rolach jednocześnie: 1) naukowej, jako dyskursywny oponent wobec innych pedagogów akademickich oraz 2) praktycznej, jako nadnauczyciel wobec nauczycieli, zawiązujący edukacyjne relacje kulturowego przekazu wraz z zawartym w nich wskazaniem normatywnym.

Kiedy pozostaje wyłącznie uczestnikiem dyskursu akademickiego, jako pedagog naukowy, przestaje tym samym zawiadywać edukacyjnymi relacjami międzypokoleniowego samostanowienia kulturowego. Z pożytkiem dla siebie i zapewne korzyścią dla naukowej mocy pedagogiki staje się zarazem martwym sługą edukacyjnym, o niewykorzystywanej sile wpływu na bieg zdarzeń społecznych. Natomiast, kiedy przyjmuje, jako pedagog praktyczny, wyłącznie rolę społecznie użyteczną, to pozbawia się mocy argumentacyjnej w nieuniknionym sporze z nauczycielami wywodzącymi się z różnych porządków życia społecznego. W tym przypadku pedagog staje się sługą edukacyjnym niewydolnym, o nikłej mocy sprawczej. Pedagog, sługa niewydolny, nie liczy się wśród pedagogów (bo nie włącza się w ich dyskurs), zaś pedagog, sługa martwy, nie znajduje posłuchu pośród nauczycieli, gdyż po prostu jego obecności nauczyciel nie doświadcza.

Nawiązuję do tej kwestii podwójnego wcielenia pedagoga: naukowego i praktycznego, by pokazać, że w warunkach dowolnego dyskursu, w którym każda artykulacja ideału dobra i jakkolwiek pomyślanego modelu życia była uprawniona, miałem z jednej strony poczucie przewagi, wynikające z przekonania o wyższości humanizmu sportowego, a zwłaszcza olimpijskiego (gwarantowanego mądrością europejskich humanistów) nad pedagogami sezonowej mody na życie, a z drugiej, jako tradycjonalista, upominający się o uniwersalnie słuszny ideał uczestniczenia w kulturze społecznej osoby (na drogach uczestnictwa w cywilizacji sportu olimpijskiego), nosiłem i do dzisiaj noszę w sobie obawę przed posądzeniem mnie, zwłaszcza przez ponowoczesnych „wolnościowców”, moralnych relatywistów, czy libertyńskich antymoralistów, o aksjologiczny fundamentalizm; o to, że uniwersalnie słuszny

model życia w prawomocnej utopii cywilizacji sportowej, zostanie demagogicznie przez nich rozpoznany jako zagrażający wolności dowolnego samostanowienia ludzkich indywidualności.

Do dyskursu pedagogicznego wprowadzałem aksjologiczny uniwersalizm, zaś w zawiązywanej relacji edukacyjnej ze studentami interpretowałem kulturową rzeczywistość sportu jako jeden z możliwych ideałów życia społecznego. Tu jednak, wkraczając na pole edukacji akademickiej przyszłych nauczycieli, musiałem liczyć się z odmową przyjęcia przez studentów mojej interpretacji, uniwersalnie słusznej, jak ją nazywam, sportowej wersji uczestniczenia w kulturze społecznej. Jakby nie było, studenci też swój rozum praktyczny mają, ale co najtrudniejsze dla mnie, uczestniczą w rozmowie edukacyjnej z repertuarem osobistych przeświadczeń, wywiedzionych z potocznej i najczęściej normatywnie zubożonej, a nawet „zdefraudowanej” aksjologicznie sportowej praktyki.

Studenci, jako sportowcy, wiedzą o sporcie „swoje”, a zatem jako przyszli nauczyciele sportu, stając przed swoimi uczniami, pozostaną przy swoim osobistym ujęciu interpretacyjnym i normatywnym sportowej praxis. Sprzeniewierzą się nie tyle prawdzie o dobru sportowym, głoszonej przez pedagoga praktycznego (nie pierwszy i ostatni raz pedagog zobaczy, jak jego i nie jego nauczyciel sportu sam w niedorzeczności grzęźnie i jak w przyszłości nieodległej swego ucznia dezorientuje), co odrzucą kulturowy zapis sportu zawierający prawdę nienaruszalną, swoistą świętość myśli o sensie sportowego czynu oraz wartościach, dzięki którym każdy uczestnik sportowej praxis osiąga ideał w człowieczeństwie. Pedagog praktyczny, jako nadnauczyciel, pośredniczy jedynie w kulturowej transmisji sensu sportowego. Ani nie tworzy tego sensu, ani go nie „odwołuje”. Nie ma i nie chce mieć takiej władzy nad kulturą społeczności sportowej. Czuwa nad jej przekazem, to po pierwsze, ale także staje się żarliwym jej obrońcą i promotorem, to po drugie.

Kiedy pedagog praktyczny powraca na pozycję dla siebie pierwotną, w epistemologicznym porządku jego życia, jako pedagog naukowy sportu, wówczas polem jego popisu staje się naukowe współtworzenie kultury sportowej poprzez „uzupełnianie” prawd w niej zawartych o naukową myśl humanistyczną. Zauważmy, że kultura sportowa zawiera treści o sensie życia w sporcie wcześniejsze wobec naukowej kulturologii sportu, a więc starsze wobec naukowej etyki, filozofii czy pedagogiki sportu, czyli, w ogólności, jej naukowej humanistyki. Jednakże, bez późniejszego unaukowania humanistycznego kultury sportowej, przypadającego na ostatnią kwartę minionego stulecia, zawarte w niej prawdy o dobru sportowym, nie mogłoby wyzwalać z taką mocą przekonania o potrzebie ustanawiania powszechnego społeczeństwa sportowego, a zwłaszcza globalnie rozpościerającej swe wpływy rodziny sportu olimpijskiego.

W kulturze sportowej także i myśl poety czy malarza może stać się źródłem mocy życia z sensem, ale myśl naukowa humanisty, będąca zobiektywizowaną metodologicznie artykulacją prawdy o ideale sportowego dobra, a przetworzona przez pedagoga na język zrozumiały dla nauczyciela sportu, może wzmacniać potoczne intuicje życia z sensem w sporcie, a tym samym stawać się źródłem pewnych przekonań. Relacja pedagoga sportu, praktycznie zorientowanego na służbę wobec przyszłego nauczyciela, musi więc przybrać formułę wspólnego studium kulturologicznego, z nieodzownym wątkiem wartościowania.

Pedagog praktyczny sportu, jeśli chce być postrzegany przez nauczyciela jako sługa społecznie przydatny, musi powracać ciągle na pozycje pedagoga naukowego z zamiarem współtworzenia kulturologii sportu oraz ponownie przybywać na spotkanie z kolejnym pokoleniem nauczycieli z nową zdobyczą swej myśli, zawsze jednak respektującą jako niezbywalną myśl zawartą w tradycyjnym jądrze aksjologicznym kultury sportowej, i tak bez końca. Tak długo, jak sportowa praxis, istniejąca w różnych jej odmianach, będzie ludzkości przydatna w humanizacji stosunków społecznych, czy, jak w przypadku olimpijskiego ruchu odkupienia zła wojny, potrzebna w zawiązywaniu cywilizacji przyjaźni dla pokoju (*Amicitia pro Pace*), a pokoju olimpijskiego dla ustanawiania cywilizacji miłości (*Pace pro Caritas*).

Pedagog sportu nie ma wyboru. W dyskursie aksjologicznym pedagogów, gdyby chciał pójść za jednym z głosów ahumanistycznej mody na życie bez sensu i normy, wychwalając przy tym wyższość sportu wulgarne (ekstremalnego czy gladiatorского) nad sportem uczciwego konkursu lub czystej gry, musiałby wziąć na siebie moralną odpowiedzialność za spustoszenia wywołane w sumieniach nauczycieli sportu i, pośrednio, ich uczniów, ofiary edukacyjnego przestępstwa.

Jak na przykład pedagog postolimpizmu, sprowadzający w swej „autorskiej” interpretacji ruch olimpijski do imprezy festiwalowej gatunkowych indywidualistów, usprawiedliwianych ideologią wolnościową hedonizmu.

Jednocześnie, jako pedagog naukowy sportu, ignorujący humanistyczną mądrość kultury sportowej, wraz z zawartą w niej humanistyczną refleksją naukową, musiałby wdać się w spór kulturologiczny, po to, by zdekonstruować całą jej zawartość. Następnie musiałby logicznie wykazać, że jego myślenie prowadzi do rozwiązań, według których życie postsportowe też jest możliwe. To, że sam nie zauważyłby, iż popada w logiczną sprzeczność, której przezwyciężyć nie byłby w stanie bez odwołania się do zobiektywizowanych prawd naukowych, które przed chwilą był właśnie zniósł, posługując się jedynie słuszną epistemologią ponowoczesnego rozumu, też by mu to w sianiu spustoszenia nie przeszkadzało.

Naukowy pedagog sportu należy do humanistów, uniwersalizujących myśl kulturologiczną o sporcie, czemu on sam nie jest w stanie logicznie zaprze-

czyć, ani też zlikwidować jej w iluzjonistycznym akcie ponowoczesnego odczarowania modernizmu olimpijskiego i sportowego. Jednakże, co w sporze wewnętrznym pedagogów naukowych jest możliwe, mimo wszystko, a zauważmy, że nawet największa niedorzeczność ontologicznie spreparowana i nazwana, na przykład, antywychowaniem, istnieje życiem własnym, płacząc się pośród myśli wygenerowanych przez uczonych zdrowych na rozumie, nie powinno stać się udziałem nauczycieli. Niebezpieczeństwo nasycenia edukacji nauczycieli metateoretycznym, sztucznym i abstrakcyjnym żargonem zauważył znakomity pedagog, Wolfgang Brzezinka, który napisał też, iż nauki humanistyczne są szkodliwe w edukacji nauczycieli, o ile są naukami dla siebie. Nauki te „powinny wspierać całościową edukację człowieka i jak najmniej jej szkodzić”¹.

Niech zatem nikt nie wymyśli antysportu, ani też dalej nie myśli o tym, co miał na myśli. Gdyby jednak postanowił wnieść do tradycyjnej kulturologii sportu wątek anarchistyczny, niech nie ogłasza tej rewelacji studentom sportowej edukacji. Jeśli pozostanie ze swymi myślami we własnym domu wariata, uczonego, wyrządzi co najwyżej szkodę sobie, zaś oponentom przysporzy materii logicznych przekształceń jego nieokiełznanego rozumu.

Student edukacji sportowej, przygotowujący się na spotkanie z uczniem, potrzebuje spotkania z mądrym humanistycznie przewodnikiem po kulturze sportowej, z którego wyniesie przeświadczenie o takim sensie uczestniczenia w sporcie, jaki został mu przypisany we wspólnym i wielopokoleniowym wysiłku odkrywania wartości człowieczeństwa sportowego i dodatkowo wspieranym procedurą humanistyki naukowej.

Nachylony praktycznie pedagog sportu jest od tego, by studentowi edukacji sportowej dostarczyć odniesień normatywnych. Jak pisał W. Brzezinka, pedagogika praktyczna „zależała zawsze od normatywnej kultury społeczeństwa. Dlatego musi mieć charakter światopoglądowo normatywny, jeśli chce osiągnąć swój cel, czyli dostarczyć wychowawcom normatywnej orientacji”².

Pedagog praktyczny sportu przywołuje kulturę i wydobywa z niej prawdę o sportowym sensie oraz normach jego spełniania. Niech jednak wie, że sport nie posługuje się pojedynczym zapisem swego sensu. Typy sportu są różne, a więc w ich kulturowych nadbudowach istnieją różne myśli o sensach sportowego czynu. Nie ma jednego typu sportu, toteż nie ma jednej treści jego sensu.

¹ Korzystam z uwag autora odnoszących się do humanistyki naukowej w edukacji nauczycieli oraz zastosowanego podziału pedagogiki. Zob. W. Brzezinka (2005), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków, WAM, s. 128.

² Op. cit., s. 160.

Czymże jest sport, a raczej, jakie typy kulturowe sportu zostały usensownione i naukowo potwierdzone? – Oto pytanie, na które naukowy pedagog sportu musi znać odpowiedź, jeśli on sam, jako pedagog praktyczny, zechce spełnić swoją posługę edukacyjną z sensem. Z jego biegłości interpretacyjnej oraz umiejętności perswazyjnej skorzysta wreszcie oświecony aksjologicznie nauczyciel sportu, a na końcu zawiązanej relacji we wspólnocie myślenia o uczestniczeniu sensownym w sporcie, ich uczeń. Trójstopniowa relacja edukacyjna domyka się zawsze na uczniu sportowej praxis i przez niego może zostać wszczęta, jeśli tylko w odległej przyszłości uczeń zechce zostać nauczycielem, a może nawet akademickim nadnauczycielem sportu. Myśl o sensie sportowego czynu kołem edukacyjnym może się wówczas zatoczy. Każdy humanista był kiedyś uczniem i pobierał jakieś lekcje humanistyki. Każdy uczeń pobierał jakieś lekcje sportu, ale do humanistycznego źródła kultury sportowej nie był doprowadzony.

Zakończenie

Cała więc nadzieja w pedagogu sportu, by jego edukacja nauczycieli uwzględniała źródłowe treści kultur sportowych.

Koło edukacyjnego przekazu tych treści można poruszyć w dowolnym czasie. Sam wszczynam jego ruch jak mogę od lat wielu, lecz paradoksalnie zauważam, jak w edukacji humanistycznej największym zagrożeniem stają się dla siebie samych studenci, przyjmujący chętnie neoliberalny styl życia wyzwalającego ku dowolnej inności (niestety, także w sporcie) niż styl życia normatywnie uporządkowany dla moralnej jednoznaczności.

Podobnie mogą osłabiać prawdę humanistyczną sportowego sensu nauczyciele niezdolni do pochwały niezbywalnej zasady równości moralnej wszystkich sportowców; nauczyciele, na co dzień zwolennicy życia bez zasad, nie są w stanie afirmować moralnego rygoryzmu sportowego, kiedy przystępują do pracy edukacyjnej. Nie do pomyślenia, by w szkole wyznaniowej nauczyciel sam nie wyznawał prawd wiary, przekazując ich znajomość uczniom.

W pedagogium współczesnego sportu, do którego dostępu nie strzeże żaden rygorysta, każdy relatywista, niezdolny do udziału w życiu z sensem, może uczestniczyć w edukacji nauczycieli, w której samo użycie słowa sens dotyka nie tylko tajemnicy sportu, lecz metafizycznej tajemnicy sensu wszechrzeczy. Jeśli racjonalne jest założenie, że skoro świat wszechrzeczy ma sens, to i życie przez sport też musi sens posiadać. Czy wyzbywający się wiary w sens życia własnego nauczyciel jest zdolny świadczyć przed studentem o sporcie jako przejawie życia z sensem właśnie, śmiem wątpić. Nie mam jednak wątpliwości, co do szkodliwości jego wpływu w osłabianiu poczucia sensu sportowego studenta.

Wynika z tego, że pedagog sportu musi przedstawiać współcześnie słuszność humanizmu sportowego mierząc się z żywiołowymi prądami relatywizmu, amoralizmu, czy pospolitą głupotą wulgarne indywidualizmu, a docierającym do wnętrza jego pedagogium. Niezależnie od przeciwności jest nieodzownym tłumaczem sensu w przekazie międzypokoleniowym, jako nadnauczyciel, i dialogu międzykulturowym, jako krytyczny moralista. Przedstawia sens sportu tak samo, jak ujmują go humaniści, lecz zgoła inaczej niż oni powiększa dobro wspólne. Pod warunkiem, że w pedagogium sportu w ogóle jest obecny, uczestnicząc realnie a nie potencjalnie w edukacji nauczycieli.