

KULTURALIZM W WYJAŚNIENIACH PRZYCZYNOWOŚCI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO¹

Kiedy w latach 70. zaczynałem pracę jako teoretyk, zastałem w gabinetach moich darczyńców stan przygnębienia. Światli teoretycy wyrażali niezadowolenie ze skutków wychowania fizycznego. Ubolewali, że absolwenci polskich szkół wstępują w dorosłość z ostrym deficytem sprawstwa, objawiającym się niezdolnością podejmowania kreatywnych działań względem samych siebie, narzekali na niezdolność uczniów do samotworzenia doskonalszej wersji własnej fizyczności oraz samozapobiegania zdrowotnej degradacji. Absolwent ówczesnej szkoły, rychło rozleniwiający się w obyczaju straszego filistra, zapyziałego pracownika i gnuśnego sługi swego społeczeństwa, także nieroztropnego sługi siebie samego, nie dość, że nie umiał, to i nie chciał czynić z natury swojej cielesności usłużnego instrumentu gry kulturowej. Nie potrafił połączyć rozumnie uprawy swej cielesności z kulturą swego powołania i nie przejawiał oznak odpowiedzialności za stan posiadania fizyczno-zdrowotnego. Nie dość, że nie czynił sobie przysługi, przysparzającej poczucia mocy naturalnej, to wchodził sobie w szkodę – pomniejszając zasoby zdrowotne prymitywnymi odruchami barbaryzacji.

Niepokojące rozpoznanie teoretyków wychowania potwierdzał całościowy *Raport* – obrazujący przekrojowo rozmiary zaniechań w kulturze fizycznej społeczeństwa polskiego.

Wniosek wyprowadzony z tej obserwacji był na tyle przekonujący swą prostotą, że nikt spośród przepowiadających upadek obyczaju fizyczności w życiu wyzwolonego ku dorosłości ucznia, nie upomniał się o materiał dowodowy, upoważniający do postawienia w stan publicznego oskarżenia szkolnego wychowania fizycznego, oraz pociągnięcia per procura do odpowiedzialności nauczyciela, za sprowadzenia nieszczęścia na poszkolną fazę życia ucznia. Gdyby, jak sugerowano w konkluzji, nauczyciele nie sprowadzili lekcyjnych doświadczeń ucznia do tresury jego behavioru – przez animację muzealnej

¹ Przedstawiam fragment przygotowywanej rozprawy na temat *Przyczynowość i sens wychowania fizycznego*, z pominięciem szczegółów piśmiennictwa.

procedury cielesnej ćwiczeni i gdyby, na dodatek, nie przystali na usportowienie jego działań – wymuszonych administracyjnie przez ideologów państwa autorytarnego – to i szkody wynikłe z udziału ucznia w hybrydowym sylabusie nie byłyby tak znaczące dla formacji jego osobowości zdrowotnej.

Zdaniem teoretyków uczeń tracił wszystko. Na niczym więc nie zyskiwał. Udział w lekcyjnym systemie ćwiczeń fizycznych, przenikniętych zasadą sportowej nierówności, czynił uczniów słabych słabszymi, w następstwie przeżycia frustrującej porażki, zaś gatunkowo silnych umacniał w pysze i samozadowoleniu. Zdrowotna misja procesu edukacyjnego, zakładająca równość wobec prawa do udziału wszystkich uczniów w lekcji życia – niezależnie od ich przyrodzonych nierówności osobniczych – została zastąpiona zasadą elitarniej preferencji wobec uczniów wyróżniających się sportową przydatnością. Pomniejszony do roli trenera nauczyciel – nie zawsze świadomy udziału w spiskowej polityce państwa sportowego – wzbudzał być może swoje sumienie, kiedy w poczuciu winy za porzucone dobro zdrowotne wszystkich uczniów donosił do administracji oświatowej o medalowych osiągnięciach uczniów wyselekcjonowanych – lub też z ideologicznym wyrachowaniem przyjmował rolę współnika w szkoleniu mistrza.

Nikt w tamtych latach nie ustalił rozmiarów ślepego posłuszeństwa nauczyciela wobec aparatu władzy politycznej, nie rozpoznał nauczycieli wiernych osobie ucznia, ani też nie wykrył przypadków odmowy i jawnego nieposłuszeństwa. Z jednym wszakże wyjątkiem. Otóż, sam autor krytycznej ekspertyzy – występujący na scenie politycznej w roli przyjaciela dobra zdrowotnego ucznia – wyrażał niezgodę na podstępne utrwalanie partykularnej praktyki sportowego szkolenia w przestrzeni edukacyjnej szkoły, pozostającej przecież własnością wszystkich.

Sporządzony w latach 70. krytyczny szkic o szkolnej kulturze fizycznej demaskował uzurpacje socrealnej władzy względem bezbronnego podmiotu edukacyjnej praktyki, lecz zarazem jednym cięciem swego ostrza oskarżał nauczycieli o popełniany błąd w sztuce zawodu, objawiający się – jak wspomniałem – niemocą sprawczą ucznia względem siebie samego. Mam na myśli *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej* Macieja Demela, w których znajdujemy zarówno:

a) tytułową krytykę ideologicznej presji na szkolną praktykę – polegającą na sportoizacji życia uczniowskiej elity – jak również

b) niezadowolenie z dotychczasowej procedury sprawczej wychowania fizycznego, polegającej w najlepszym razie na aktualizowaniu fizycznych dyspozycji ucznia, a całkowicie pomijającej formację osobowościową, której skutkiem byłoby jego upełnomocnienie w czynnościach autokreacyjnych własnej fizyczności oraz zdrowotności – zapewniające mu życiowe powodzenie.

W jednym tekście krytycznym znajdujemy dwa ważne wątki. Pierwszy, właściwy dla języka ocennego pedagogiki praktycznej – wskazuje na obcy

ideowo Demelowi lewicowy socrealizm, oraz drugi – charakterystyczny dla języka teorii (edukacyjnej) i zawsze mu bliski – po uprzednim wyjęciu go z procesu politycznego czy nawet historycznego² – przyczynowo-skutkowy racjonalizm. Tu M. Demel pokazuje upodobanie do „czystej” teorii, w której posługuje się wyłącznie logiką przyczyny, w jej zastosowaniu do funkcjonalizmu społecznego.

Z dwóch więc powodów wychowanie fizyczne jest nieskuteczne:

1) jako zawłaszczone ideologicznie pole aktywności dla wybranych uczniów, z pozorowaną opieką nad uczniem pospolitym czy fizycznie ułomnym oraz

2) jako wybitnie uproszczona przyczynowo procedura hodowli i tresury motorycznej ucznia – używając określeń autora – pomniejszająca osobę ucznia do reaktywnej marionetki.

Krytyka nie pogrążyła bynajmniej uczestników dyskursu o wychowaniu fizycznym w smutku. Pokładano nadzieje w reformie, w której – ludzono się – nowoczesny rozum teoretyczny przekształci rzeczywistość. Zdaje się, że nie po raz pierwszy w dziejach nowożytnych wyrażano przekonanie o mocy sprawczej nowego, by nie powiedzieć rewolucyjnego dla praktyki myślenia. Złudzeniu ulegli wszyscy solidarni w reformie – wraz z eminencją ministrem³ – i wszyscy, z wyjątkiem starszyny metodyków, uznali, że nowa teoria wychowania fizycznego – popisowy w tamtym czasie numer erudycyjny M. Demela – uczyni z nauczyciela kulturową i oczywiście lepszą wersję siebie (nazwano go właśnie nauczycielem kultury fizycznej), praktykę wyposaży w wymiar kulturowości (właśnie nadano jej nazwę kultura fizyczna), a samego ucznia przemieni w samoświadomą substancję prozdrowotną i procielesną (właśnie powiedziano, że trzeba wychować jego osobowość co do zdrowia i ciała).

Podwójnie złe wychowanie fizyczne należy więc zastąpić lepszym, zaś samego nauczyciela trzeba wyposażyć w nową świadomość jego przeznaczenia. Odnosiłem wrażenie, że w tej fazie dyskursu o wychowaniu fizycznym lat 70., jaki wszczął i prowadził M. Demel, najbliższe Jego otoczenie sprzymierzeńców w krytyce, nawiedza siebie nawzajem optymizmem. Dokonywał się bowiem oświeceniowy przewrót, w którym wyrażano pochwałę dla nowoczesnego rozumu teoretycznego, nowego myślenia o przyczynowości wychowania fizycznego. Spodziewano się, że tchnięcie rozumu teorii w świadomo-

2 Przykład tego usposobienia znajdujemy w teoretycznej rekonstrukcji wychowania lekarskiego Jędrzeja Śniadeckiego z roku 1805, dokonanej w pracy z roku 1983 O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego, *Wychowanie Fizyczne i Sport* 1989, nr 2, czy odczytaniu przyczynowości wychowania dzieci co do ciała, to jest co do zdrowia i sił, Grzegorza Piramowicza, z pominięciem kontekstu ideologicznego fizjokratyzmu.

3 Ówczesny Minister Oświaty i Wychowania legitymizował politycznie reformę, na wzór sowiecki, która została rozpoznana po roku 1989 jako zdrada ideałów kultury narodowej.

mość starego, lecz wiernego uczniowi służy edukacyjnego oraz służy nowego pokolenia – nauczono go działania podług tej teorii, jako dominującej myśli o wychowaniu do kultury fizycznej we wszystkich centrach kształcenia nauczycieli na raz – wprawi w ruch koło oczekiwanych dziejów wychowania fizycznego i następnie – niczym przekładnia w mechanizmie wpływów międzypokoleniowych – uczyni społeczeństwo raz na zawsze wiernie proponowanemu ideałowi zdrowia cielesnego. Rozumny rewolucyjnie teoretyk wszczął więc ruch koła nowych dziejów kultury fizycznej przez to, że olśniewał rozumy metodyków (dokładniej, żywił nadzieję, że tego dokonuje), a poprzez nich nauczycieli; olśniewał dzięki temu, że posługiwał się istotnie innym modelem przyczynowym wychowania. Wyjaśniał w nim, że upodmiotowiony w troskliwych staraniach o siebie samego⁴ oraz świadomy odpowiedzialności za stan cielesności uczeń doprowadzi wszystkich do zmasowanej, narodowej akcji ustawicznego pomnażania zdrowia; uzasadniał także, że przemiana osobowości ucznia, skutkująca autoedukacyjnym staraniem o siebie, może się dokonać dzięki uprzedniej intelektualizacji jego rozumu. Uczniowi zamierzano przygotować podręcznik, zaś nauczyciela kultury fizycznej naprowadzano na nieznaną w dotychczasowej praktyce komunikacyjnej zadanie intelektualizacji rozumu ucznia⁵.

Co teoretyk pomyślał oficjalnie, to praktyk miał czynić realnie, jako uczestnik kultury fizycznej i zdrowotnej – na pożytek swój osobisty, a także sukces całego społeczeństwa.

Dyskurs lat 70. nabierał rozgłosu; wychodził z gabinetu i Katedry, wydobycywał się na świat oficjalnych doniesień o nowym modelu wychowania fizycznego z Instytutu, w którym powstawał. Pokazywał wtajemniczonym i mniej zorientowanym, dwa – moim zdaniem – wątki teoretyczne: antropologiczno-filozoficzny i socjologiczno-kulturowy.

1) Zastosowana wobec ucznia antropologia – jednoznacznie antynaturalistyczna – wyróżniała kompetencję osobowościową ucznia, jako zmienną niezależną, przesądzającą w trybie subiektywno-racjonalnym o trwałości jego obyczaju uczestnictwa w kulturze fizycznej. Nowa antropologia rehabilitowała historycznie postać ucznia w procesie wychowania fizycznego – zredukowaną w innych teoriach do natury cielesności (wyjaśnianej biologicznie), ponaglonej ruchowym zachowaniem gimnycznym – doposażając go w należny mu wymiar osobowości. Z modelu teoretycznego wynikało, że w finalnej fazie przemian uczeń „przemówi” swoimi czynami przez siebie dzięki temu,

4 Nowy model wychowania fizycznego nazwano również „wychowaniem w trosce o ciało” (H. Grabowski), a wcześniej „wychowaniem co do zdrowia i ciała” oraz oficjalnie „wychowaniem do kultury fizycznej i zdrowotnej” (M. Demel, K. Zuchora, 1975).

5 M. Demel powołał zespół metodyków ds. podręcznika dla ucznia. Ambitny plan unowocześnienia wychowania fizycznego, mimo że zrozumiale przedstawiany, nie został przez ministerstwo przyjęty.

że nauczyciel uformuje jego osobowość prosomatycznie i prozdrowotnie; że „wychowa jego osobowość co do ciała i zdrowia” Uczeń miałby więc stać się przyczyną skutku swej zmiany osobowościowej, lecz nie samoistnie. Skutek autokreacji mógłby osiągnąć w działaniu uczestniczącym, w którym inicjatorem i współwykonawcą: moderatorem działania kulturowego ucznia byłby nauczyciel. Od nauczyciela model „oczekiwał” światłości kulturowego przewodnictwa i przyjaznego usposobienia wobec ucznia. Tym samym model ujmował postać nauczyciela językiem poznawczej antropologii, czyli eksponował jego osobowościowe kompetencje, jako decydujące sprawczo w formacji ucznia upelnomocnienie: osobowości dla osobowości.

2) Relacja nauczyciela z uczniem zawiązywała się – jako mówiono – przez kulturę fizyczną i do niej⁶. Model zwracał więc uwagę na kulturowość łącznika owej relacji czy – mówiąc dosadniej – jego ontyczną nieodzowność. Wychowanie dokonuje się przez kulturę, gdyż wszelkie praktyki społeczne, do których włączano naukę, sztukę, technikę i kulturę fizyczną oraz zdrowotną⁷, przybierają kulturowy wyraz. Nauczyciel został w modelu hipotetycznym wyniesiony do roli moderatora zmiany ucznia, zaś medium owej procedury urabiania osobowości była jego kulturowa aktywność.

3) Kulturowość modelu wychowania fizycznego rewolucjonizowała paradygmatycznie teorię do tego stopnia, że jego twórcy (a może raczej twórca) unieważniał prawomocność teorii swoich poprzedników. Mimo iż model ów sprawiał wrażenie dojrzewającej hipotezy⁸, pełnej nieścisłości terminologicznych, niedopowiedzeń teoretycznych, zastępowanych potocznymi frazami, a nawet metaforami – to mimo swych logicznych, językowych i teoretycznych niedostatków został wykorzystany przez jego twórcę w konkursie naukowej prawdy o wychowaniu fizycznym⁹

Co wnosił do nauki o wychowaniu fizycznym dyskurs lat 70.?

Taką logikę rozumu teoretycznego, sprzężoną z logiką myślenia i działania praktycznego – nazwałbym ją dzisiaj oświeceniową opowieścią rewolucyjną

6 Mam na myśli wystąpienie dwóch autorów nowej koncepcji „wychowania do kultury fizycznej i zdrowotnej”, M. Demela i K. Zuchory, na ministerialnej konferencji ds. reformy wychowania – opublikowane następnie w *Kulturze Fizycznej* 1975, nr 4.

7 Podział ten był stosowany przez B. Suchodolskiego; daleki od teoretycznej przyzwoitości (choćby w porównaniu do znanych 6. form życia, wymienianych w pedagogice kultury E. Sprangera – nauczyciela B. Suchodolskiego), został uzupełniony przez M. Demela i następnie K. Zuchorę.

8 Autor tego myślenia nadawał nazwę nowego modelu wychowania fizycznego, a nie teorii. Mówiono także o nowoczesności w wychowaniu fizycznym.

9 Mam na myśli wywód M. Demela dyskwalifikujący teoretyczność wychowania fizycznego jako biotechniki postaci ucznia; patrz np. O trzech wersjach teorii wychowania fizycznego. *Wychowanie Fizyczne i Sport* 1989, nr 2.

o lepszym wychowaniu fizycznym – przejąłem od swoich darczyńców i, co więcej, stałem się w retoryce akademickiej tej logiki rzecznikiem. Pociągała mnie zawarta w niej wizja nowoczesnego społeczeństwa, ufundowana na etyce odpowiedzialności osoby za siebie i dobro innych. Być może nigdy tak nie nazwana, lecz z całą pewnością wyrażana językiem bliskiego mi ideału w człowieczeństwie osoby. Miałem wrażenie, iż dostępuję udziału w lepszym świecie: akademickich przyjaciół ucznia – otwierająca samodzielnie okno humanistycznej nadziei, wbrew oficjalnej perspektywie ideologicznej kolektywistów – z użyciem wytworzonego przez siebie narzędzia poznania człowieka wolnego.

W miarę dorastania do akademickiej samodzielności opowieść o osobie uczestniczącej w kulturze swej cielesnej zdrowotności, przedstawiałem w opozycji do obcego mi ideowo procesu politycznego, w którym – jak argumentowałem przed przyszłymi nauczycielami – socrealizm zwodzi oszukańczo propagandowym humanizmem. Jeszcze nie wiedziałem, że przyjętą od moich darczyńców logikę teorii połączę z logiką wartości w pedagogice wartości ciała osoby. Nie mogłem też wiedzieć, że nowe myślenie o wychowaniu fizycznym wzbudzi we mnie niepokój teoretyczny, a następnie – po jego autorskim przetworzeniu na wychowanie do wartości ciała – wyznaczy mi rolę swego promotora pedagogicznego. W tym rozumieniu związku myśli z myślą, mogę potwierdzić, że proces poznania wychowania fizycznego kołem się kręci nadal i zarazem przyznać nie potrafię, gdyż nie mam empirycznie mocnych dowodów, by jego obrót przemieniał rewolucyjnie – jak bym naiwnie kiedyś tego oczekiwał – praktykę edukacyjną. Zacząłem się poniekąd dziwić, że polski sektor kultury fizycznej w szkole, wygląda ciągle jak dziki ogród publiczny – podupadły materialnie i ubogi intelektualnie. Pytałem więc ponownie jak moi poprzednicy – usposobieni krytycznie – za jaką przyczyną ogród szkolnych praktyk cielesnych podupadł, ale zarazem dlaczego w tak niewielu miejscach rozkwitł długo oczekiwanymi barwami nadziei¹⁰.

Oczekiwanie brało się stąd, że w rzeczonym modelu badawczym (w metodologicznym jego rozumieniu) ujmowano podmiot społeczny wychowania jako doskonalącą się, dzięki teoretykowi, przyczynę, która skutkuje najpierw radykalną zmianą osobowości zdrowotnej uczniów, a następnie eksternalizuje się frontalnie, z chwilą ich wejścia w dorosłość, w działaniach prozdrowotnych jaśnie oświeconego pokolenia. To tak, jakby dotychczasowa historia brudu osobistego, objawiającego się zaniechaniem troski o „powłokę” cielesną oraz jej sprawność wewnętrzną, miała być zastąpiona radykalnie opowieścią o długo oczekiwanych narodzinach schludnego i fizycznie zdrowszego

10 Wyraziłem to zdziwienie w empirycznym studium o nauczycielu wychowania fizycznego w 1997 roku, sporządzając raport na temat *Nauczyciel wobec wartości zdrowia – studium krytyczne*, Gdańsk, AWF.

Polaka¹¹. Ojcem tych narodzin miałyby być nauczyciel – napawany oczywiście przez teoretyka potencjałem nowej świadomości witalnej – zaś jego dzieckiem „latający” radośnie po ścieżkach zdrowia uczeń (klubów fitness jeszcze nie zakładano) – obwieszczający światu powinność stosowania się do reguł prozdrowotnego obyczaju.

W modelu pominięto okoliczność, że podmiot wychowania nie jest światem w sobie zamkniętym monadycznie, wytwarzającym najpierw swój wyidealizowany porządek, a następnie – po jego przyjęciu przez ucznia – samoodtworzącym się w jego dojrzałych działaniach; pominięto, że zarówno nauczyciel jak i uczeń oraz wszyscy funkcjonariusze środowiska wychowawczego: pośredni i drugoplanowi od sprzątaczkę po kucharkę, pomoc świetlicową, administratorów i konserwatorów przenoszą samych siebie przez „próg” szkoły wraz z obyczajem cielesności i zdrowotności, „bagażem” przyzwyczajzeń i przekonań oraz, niestety, osobliwym dla swej klasy społecznej dziedzictwem podkulturowości brudu rąk, poszarzałej bieleziny osobistej, zardzewiałym od nikotyny uzębieniem, śmietnikiem obejścia i wszechogarniającym bałaganem siedliskowego otoczenia. Jeśli nawet uczeń dostępował gdzieś udziału w lepszym świecie kultury cielesności czy zwykłej poprawności higienicznej¹², to i tak wracał, skąd przybywał: z zaniedbanego do cna środowiska kulturowej nędzy ciała, zanieczyszczonego środowiska przyrody i wiecznie cuchnących urządzeń publicznej użyteczności. Nie tylko on, uczeń polskiej szkoły, uczestniczył od pokoleń w brudzie osobistym i publicznym. *Historia brudu* Europejczyka pokazuje z jednej strony powszechny obyczaj prymitywu i higienicznego zaniedbania, lecz z drugiej zaznaczającą się wśród niektórych społeczności dążność do usuwania „plam brudu z czystej pościeli życia” (ang. *the dirt on clean*) i ustanawiania porządku względem samych siebie, w poczuciu poszanowania własnej godności¹³.

Czy można było oczekiwać, że uczeń polskiej szkoły wniesie na scenę europejskich przemian swój obyczaj prozdrowotny, objawiający się zarówno wyszukany wysiłkiem fitness, jak i prostym odruchem higienicznej prewencji, kiedy widać było, że niezmiennie tak samo: uczestniczy w historii brudu swojej sali gimnastycznej, zaznacza udział w dewastacji urządzeń sanitarnych, korzysta z toalet cuchnących i nie ożywia nigdy wodą natrysków?

11 Trzeba pamiętać, co pisał o brudzie społeczności wileńskiej, a zwłaszcza polskiej Jędrzej Śniadecki na początku wieku XIX.

12 Mimo powszechnych zaniedbań w sferze zdrowia osobistego i społecznego, każde pokolenie szczyliło się elitą oświeconych „czyścioszków”. Fenomen ich indywidualnej wielkości w człowieczeństwie prozdrowotnym – wywiedziony zazwyczaj z etosu czystości rodziny – tłumaczy osiągnięcia indywidualnych nauczycieli wartości naturalnych, zauważalny w ich mikrośrodkach wpływu.

13 Różnice te zostały pokazane przez Katharine Ashenburg w *Historii brudu*, Warszawa 2009.

Upłynęło 40 lat od repedagogizacji wychowania fizycznego M. Demela, a nawet więcej – minęło 200 lat od *Uwag o potrzebie wychowania lekarskiego* J. Śniadeckiego, a mimo to byłbym skłonny uznać, że samoreplikujący się z pokolenia na pokolenie etos stanowego, klasowego, rodzinnego czy siedli-skowego brudu określa o wiele bardziej polski pejzaż witalnych i biotycznych zaniechań niż szkolny nauczyciel czystości cielesnej przysparza społeczeń-stwu zbawiennego porządku. Gdyby szkolny nauczyciel wykazywał się mocą zmiany kulturowej, jak oczekiwał tego teoretyk wychowania, to już w latach 70. i 80. XX wieku społeczeństwo wychowujące rozwiązałoby „palący” pro-blem nikotynizmu i alkoholizmu uczniów, następnie zmierzyłoby się sku-tecznie ze zboczeniem narkotykowym, znalazłoby sposób na przewycięże-nie otyłości, nie pozwoliłoby uczniowi na samowolną odmowę wzajemności (fikcyjnym zwolnieniem z lekcji), a ostatecznie nie przegrałoby dyskursu po-nowoczesnej dekonstrukcji fizyczności – objawiającej się estetyką brzydoty kostiumowej i swawolną dehigenizacją cielesności.

To jeszcze nie wszystko – gdy sporządzamy rachunek zaniechań w edu-kacji zdrowotno-fizycznej. Żałosnym skutkiem wielowarstwowego zaniecha-nia promocji zdrowia publicznego: od prezydenckiego niezrozumienia roli lidera narodowego programu promocji zdrowia, po parlamentarne, rządowe i wewnątrzszkolne porzucenie tej kwestii – jest pełna niezdolność uczniów do uczestniczenia w nowym, niezwykle dynamicznie wzbierającym na sile ruchu kulturowym fitness. Rozmiary instytucjonalne ruchu na rzecz uniwers-alizacji idei zdrowia pozytywnego – ruchu powstałego pierwotnie w na-stępstwie doznań szoku cywilizacyjnego – przerastają wyobraźnię pedagoga zdrowia z lat 70.

Pod koniec lat 90. nauczyciel fizyczności wraz z odpowiedzialnym za jego kompetencje metodykiem szkoły wyższej, nie podołał wyzwaniu rady-kalnej zmiany kulturowej rodzącego się globalnie ruchu fitness. Uczeń pol-skiej szkoły ćwiczył i cokolwiek innego wyczyniał w starym otoczeniu sali, będącej reliktem szwedzkiej kultury gimnastycznej, gdy tymczasem należało przygotowywać go do przyjęcia idei zdrowia pozytywnego (zapoznać z sen-sem kreacji fizycznej zdrowotności) oraz zwyczaić w obyczaj kosmicznej technologii cielesności w nowej przestrzeni sali operacyjnej: kliniki zdrowego człowieka. Kiedy sam zacząłem korzystać z urządzeń niepublicznych klubów fitness w roku 2001, widziałem wielokrotnie, jak w ich proggu stawał onie-śmielony gimnazjalista i licealista – niezdolny do obsługi maszyn *cardio* oraz, co najbardziej niepokojące – obsługi fizjologiczno-biochemicznej samego siebie. Do dzisiaj dziwię się, że do nastoletniego klienta, szukającego formy fizycznej poza szkołą, nie podchodzi instruktor fitness, że ani nie rozpoznaje jego możliwości, ani nie zaleca programu działania (by stało się zadość dia-gnozie i ordynacji); i dziwię się zwłaszcza temu, że wcześniej, przed przyj-ściem ucznia do klubu, nie podchodził do niego szkolny dyrektor fizyczności.

z zamiarem wyłożenia anatomii, fizjologii czy biochemii wysiłku fitness oraz wyposażenia go w stosowne umiejętności¹⁴. W niepublicznej sferze wellness powstało pod koniec 2008 roku ponad 500 szpitali dla ludzi zdrowych (tyle samo, co w sferze publicznej szpitali dla chorych), lecz nauczycielom fizyczności oraz ich akademickim mocodawcom nie przyszło do głowy, by zachować ciągłość skutku uczestniczenia w działaniach prozdrowotnych ucznia na drodze stosownej rewizji programu szkolnej kultury cielesności, rearanżacji przestrzeni sali lub raczej jej zaplecza¹⁵, a zwłaszcza redefinicji roli nauczyciela kultury fizycznej i poprzedzającej ją w czasie edukacyjnym zmianie procedury kształcenia animatora wellness i nauczyciela zdrowia w uczelni promującej zdrowie. Mam na myśli taką relację edukacyjną w kwestii fitness i zdrowia, która zostałaby zawiązana przez nauczyciela zdrowia już w szkole – choćby na zasadzie lekcji wychowania fizycznego w okolicznym „Fitness Center” – a skutkowałaby samodzielnym i w pełni (dobro)wolnym udziałem ucznia w jego osobistym programie wellness na dziś i dorosłą przyszłość.

Ten przykład pokazuje, że rewolucje kulturowe, zmieniające obyczaje wielkich rzesz społecznych nie dokonują się w szkole. Nauczyciel nie jest więc rewolucjonistą, gdyż to nie on był sprawcą nowego ruchu kulturowego na rzecz zdrowia. Jego obowiązkiem jest natomiast wydawanie krytycznych ocen o sensie nowego obyczaju – w odwołaniu do normatywnych interpretacji akademickiego pedagoga – oraz, po dwukrotnym upewnieniu się co do jego przydatności: przed własnym sumieniem oraz zobiektywizowanym sumieniem aksjologa, jego edukacyjnej promocji. Rewolucje naukowe dokonują się w świecie myśli zobiektywizowanej, lecz nie zmieniają one praktyki społecznej wprost na drodze edukacyjnego upowszechniania jakiejś nowej idei czy nowego obyczaju. Jeśli tak myślano o możliwości rewolucyjnej zmiany obyczaju co do zdrowia w latach 70., to nie dość, że było to naiwne oczekiwanie, to na dodatek teoretycznie ułomne.

Wydedukowany z teorii podmiotowości na początku lat 70. model nowoczesnego wychowania fizycznego „nie doczekał się” swego rewolucyjnego spełnienia w ideale samowładnego w dorosłości – jak go nazywano – uczestnika kultury fizycznej; jako hipotetyczny konstrukt myślowy – rewolucjonizujący paradygmat jednoprzyczynowego wychowania fizycznego – zaczynał jednak niezależne „życie” w przestrzeni myśli teoretycznej. Innych pobudzał do myślenia, wzbudzał dalsze skojarzenia, ożywiał dyskurs akademicki. Sam

14 W modelu unowocześnienia wychowania fizycznego zasadę intelektualizacji ucznia uznawano za kluczową dla jego formacji osobowościowej. Będąc na stażu u Profesora Macieja Demela udzieliłem jej wtedy, jak potrafiłem, wsparcia (O intelektualizację wychowania fizycznego; w: *Nowoczesność w wychowaniu fizycznym* (red. R. Trzeźniowski), Warszawa 1971.

15 Sala szkolna jest wykorzystywana w celach sportowych i innych, okolicznościowych. Nie można zmienić jej przeznaczenia, ale można nadać jej nowy sens, stosownie do etycznej idei zdrowia pozytywnego oraz teorii i technologii fitness.

dla siebie zyskiwał na znaczeniu, lecz nigdy bezpośrednio, nie rewolucjonizował obyczaju społecznego, jako że wielkie zmiany kulturowe – nie tylko w sferze zdrowotnej *praxis* – dokonują się wedle innego schematu¹⁶.

Kiedy więc szacuje się wynik wychowania fizycznego, spogląda na skutki uczestniczenia w lekcyjnych epizodach oraz wewnątrzszkolnych wydarzeniach, celebrujących cielesność czy zdrowotność, to trzeba zapytać samego ucznia, w co został wyposażony przez nauczyciela na swoją dorosłość. Łatwiej byłoby orzec wówczas, jak sądzę, o jego deficytach niż zyskach. Deficyt starań około zdrowia w szkole zawsze skutkował deficytem kreacji zdrowotnej w dorosłości. Uczeń polskiej szkoły, w odróżnieniu od uczniów szkół europejskich, został pozbawiony udziału w życiu szkoły promującej zdrowie. Administracja rządowa zamknęła mu do niej dostęp. Szkołom publicznym nie udzielono wsparcia na edukacyjną afirmację zdrowia publicznego. Kiedy w zachodnich szkołach ucznia alfabetyzowano prozdrowotnie, wzbudzano w nim potrzebę fitness, to w polskich zagrodach szkolnych poprzestawano na fikcyjnych planach przeprowadzania ucznia ścieżkami międzyprzedmiotowego labiryntu.

Nauczyciel fizyczności nie poczuwał się do roli gospodarza labiryntu prozdrowotności. Nie rwał się zresztą do tej roboty, mimo iż z definicji swej roli wynosił z uczelni samowiedzę nauczyciela zdrowia. Pozostawał, jak zawsze, na pozycji animatora szkolnej rekreacji – usprawiedliwianej potrzebą niesienia pomocy dotkniętym przemocą klasową uczniom; podążał niekiedy (w zależności od kwalifikacji) za uczniem fizycznie ułomnym – wchodząc w rolę gimnasty lub też skupiał na sobie uwagę uczniów sportowo przydatnych – przeznaczając siebie do roli trenera swojego sukcesu; budował bowiem swoją wielkość „na materiale” wyselekcjonowanym. Wystawiał siebie w gąblocie medali i pucharów, uczniom zaś umożliwiał przejście ku sportowej dorosłości. I paradoksalnie w tym działaniu prosportowym – dokonującym się na elitarnym polu klubowej aktywności szkolnej ucznia – można by dopatrywać się ciągłości skutku uczestniczenia w kulturze fizycznej. Szkolenie co do sportu okazywało się skuteczniejsze – w perspektywie dorosłości uczniów wybranych – niż wychowanie co do zdrowia uczniów pospolitych. Uczniowie – sportowcy nie tylko zostaną sportowcami na swoją społeczną dorosłość, zapewniając sobie na swoje lata 30. zysk witalności – mimo ponoszonych, w wyniku przeciążeń oraz nadużyć, ubytków fizyczności. Co więcej, sportowcy dojrzały zostaną studentami uczelni sportowej – jak ją nazwą – by następnie wystąpić z roszczeniem akademickim, wyrażanym pretensją do należnego im dyplomu trenera, ale także nauczyciela kultury fizycznej. Sportowy student

16 Jedną z ostatnich zmian obyczaju kostiumowego kobiet, o znamionach rewolucyjnych daje się zaobserwować w ortodoksyjnych społecznościach arabskich, w których przekaz filmowy, zawarty w serialowych operach mydlanych, ilustrujący amerykański styl życia kobiet, staje się źródłem nowego modelu życia; patrz np. *Newsweek*, 16/2009.

uzyska dyplom z łatwością, potykając się jednak w niezrozumiały dla siebie sposób o progi przedmiotów akademickich. Kiedy dopnie swego, uruchomi po przekroczeniu progu szkoły w stylu swego poprzednika cykl urabiania sportowej fizyczności uczniów mistrzostwa sportowego lub w szkole pospolitej wejdzie w hybrydową rolę trenero-nauczyciela. Zamknie w ten sposób na sobie cykl międzypokoleniowego utrwalania etosu szkolenia ucznia w szkole. Nie wyznaczy sobie jednak roli nauczyciela zdrowia i nie zawiąże wspólnoty szkolnej na rzecz promocji wartości naturalnych. Pozostanie w świecie, jaki lepiej rozumie i jaki potrafi uczniowi „po swojemu” przedstawić. Nie będzie czynił niczego, mimo ponagień ze strony pedagoga zdrowia, co mogłoby pomniejszyć jego poczucie przydatności społecznej oraz doprowadzić niepotrzebnie do wypalenia „wiary” w sens sportowego czynu.

Podsumujmy więc to wyjaśnienie: egalitarna usługa szkolna, dotycząca doraźnych potrzeb rekreacyjnych ucznia, nie skutkowała ciągłością swego wpływu na postszkolne angażowanie się w rekreację fizyczności i kreację zdrowotności. Nie ma dowodu empirycznego, który potwierdzałby moc prospektywnego wpływu nauczyciela na ucznia, objawiającą się jego samowładną rekreacją fizyczną w dorosłości. Brakuje go także w odniesieniu do nauczyciela – gimnasty, świadczącego usługę naprawczą względem ucznia doświadczonego deficytem fizyczności. Można z łatwością wykazać, że powtarzalność ćwiczeń ruchowych skutkowało doraźnie wzmocnieniem gorse-tów mięśniowych („zakładanych” w miejscach dotkniętych funkcjonalną lub strukturalną zmianą kostno-stawową) ucznia. Nie można natomiast przed-łożyć dowodu o takim wpływie gimnasty na osobowość zdrowotną ucznia, dotkniętego deficytem fizyczności, który skutkowałby ciągłością jego samo-władnych działań, podejmowanych wobec siebie w postszkolnej dorosłości. Trudno zresztą zakładać z perspektywy teorii podmiotowości, by resztkowy (residualny) w istocie biotechniczny stosunek interakcyjny między gimnastą, a oćwiczonym cielesnie uczniem skutkował inaczej niż behawioralnym przy-zwoleniem na zmianę. Trening naprawczy zmieniał posturę ciała doraźnie i w tym należy upatrywać jego korzyści realnej, lecz nie formował postawy pro-zdrowotnej wobec deficytowej postury cielesności na postszkolną dorosłość ucznia. Kiedy ustawała przyczyna treningu – wszczynana przez gimnastę – to i postura ciała byłego ucznia „wracać” musiała do swej starej i wielce nie-doskonałej formy. Mimo wszystko, lepszy okazywał się residualny stosunek edukacyjny niż jego brak w ogóle. Jak wyglądałby uczeń potrzebujący inter-wencji naprawczej, gdyby gimnasta nie czynił starań na rzecz poprawy jego postury? Zawsze byłem zdania, że nawet najprostsze w skutkach wychowanie fizyczne jest lepsze niż jego brak.

W ocenie skutków działania nauczyciela cielesności chodziło teoretykowi w istocie o to, czy między uczestniczeniem w lekcyjnym i wewnątrzszkolnym działaniu a postszkolnym angażowaniem się w kreację miała miejsce ciągłość:

od kierowanej przez nauczyciela relacji do samowładnej relacji ucznia wobec siebie; ucznia uzyskującego absolutorium, czyli osiągnącego władzę nad sobą przez siebie – nie tylko nad fizycznością własną, ale także nad całym wyposażeniem siebie jako osoby. Kto mógł przypuszczać, że pokolenie nadziei edukacyjnej lat 70. – wchodzące w swoje lata dojrzałe – przeistoczy się w społeczeństwo antyzdrowotnej beznadziei, skupiające się w grupach opornych, wycofanych, pozorujących i praktykujących wycinkowo¹⁷ Teoretyk przewidywał powodzenie, gdy tymczasem praktyk – jeśli nawet pozyskał lokalnie zrewidowaną wiedzę o nowej roli swego przeznaczenia oraz zapoznał się z teorią nowej przyczyny wychowania fizycznego – i tak zderzał się z nieprzewidywalnym obyczajem prostej lekcji w starym otoczeniu szkoły i środowiska.

Z wychowania fizycznego tamtych lat nie wyniknęło nic, co mogło by potwierdzić zmianę kulturową, wszczętą przez teoretyka wychowania, a podjętą przez nauczyciela – rewolucjonistę. Taka relacja nigdy nie została zawiązana. Wobec tego, czym skutkowało zawiązywanie tej relacji, jeżeli „śladów” roboty dyrygenta szkolnej kultury fizycznej nie mogli dopatrzeć się eksperci sporządzający portret fizyczności dorosłego Polaka¹⁸. Niewątpliwie doraźnym wybawianiem ucznia z klasowej opresji na drodze zabawiania go ruchową opowieścią w przechowalni rekreacyjno-sportowej. Uczniowski wyrobnik – umęczony emocjonalnie i nadto rujnujący siebie niepokojem o swój klasówkowy status – albo zrytualizował swoją niedolę poprzez wchodzenie w rolę błazna lub wagarującego eskapisty, albo też – całkiem racjonalnie – domagał się międzylekcyjnej gry rekreacyjnej; zachowywał się obronnie, niczym więzień osaczony głuchymi na jego los ścianami celi – wydobywając się na wybieg i znajdując na nim, mimo wszystko, wytchnienie w rekreacyjnej pętli obłądu.

Nie znajduję więc ciągłości między lekcyjnymi epizodami wzmożonej ruchliwości ucznia na wybiegu szkolnej rekreacji – aranżowanymi przez kierownika fizycznej edukacji – a jego samodzielną aktywnością w roli uczestnika prozdrowotnej kreacji. Były uczeń do dzisiaj nie wdaje się w troskliwą opiekę nad samym sobą, mimo że doświadczał przez kolejne fazy edukacyjnej kariery troski o jego zdrowotną fizyczność, świadczonej mu przez jego kolejnych nauczycieli. Wynika z tego, że zawiązywana z uczniem relacja lekcyjna skutkowałą pójściem nauki w las: uczeń nie spełniał oczekiwań nauczyciela i bynajmniej nie okazywał miłosierdzia wobec własnej fizyczności, kiedy sam

17 Korzystam z diagnozy B. Wojnarowskiej oraz ocen sporządzonych przez innych socjologów zdrowia, cytowanych w podręczniku akademickim *Edukacja zdrowotna*, autorstwa tej wybitnej promotor zdrowia (Warszawa 2007, s.73)

18 Mam na myśli Raport o stanie kultury fizycznej oraz inne opracowania diagnostyczne, ilustrujące rozmiary zaniedbań i zaniechań w dziedzinie fizyczności i zdrowotności społeczeństwa polskiego.

na sam z sobą decydował o zakresie kreacji siebie. Inwestował w swój kapitał ludzki intelektualnie, stroił się w kostium negocjatora komunikacyjnej gry rynkowej, uczył się nawet przemawiania ciałem¹⁹, lecz nie przejawiał troski o wzmożenie dobrostanu swej fizyczności.

Swoi i obcy w teorii wychowania fizycznego

Ważniejsze jednak pytanie stawiałem sobie, jak wspomniałem, w związku z natrętnie nawiedzającą mnie myślą o niewystarczalności uteoretyzowania modelu edukacyjnego kultury fizycznej z lat 70. Pomijane w tym dyskursie dzieło Zbigniewa Krawczyka *Natura – Kultura – Sport* (1970), wcześniej napisane niż *Szkice o nowym modelu wychowania fizycznego* (1973), przypominało – z socjologicznej perspektywy – dokonania teoretyczne z lat 30. – zapoznane i z powodów politycznych tak samo niechciane, jak słynne „nieobecne dyskursy” pedagogiczne z międzywojnia, uobecnione dopiero po roku 1989 w warunkach otwartego sporu etycznego polskich pedagogów. Chciał nie chciał, wdałem się w studia socjologiczne o wychowaniu fizycznym, z których wynosiłem, że najważniejsze prawo przyczynowości wychowania fizycznego zostało odkryte pod koniec lat 20., a ogłoszone publicznie w roku 1930.

Zanim dostąpiłem jego zrozumienia, przybyłem drogami osobistych przemyśleń na spotkanie z myśleniem Z. Krawczyka, odnajdując, że to, co bliskie w przedmiocie mojej nauki – teorii wychowania fizycznego – zawiera się już w wersji dojrzałej i zamkniętej tego socjologa²⁰. Pamiętam też, że to, co było przyczyną mojej radości, innych przyprawiało o zawieść, a nawet gorzej – upublicznią złość, połączoną z walką przeciwko „szwagrom kultury fizycznej” Nie pojmowałem ani znaczenia tego epitetu, ani rzeczowego powodu, dla którego został on użyty. Nie dzieliłem bowiem teoretyków wychowania fizycznego na swoich i obcych. Dodam, że była mi bliska inkluzywna formuła historii myśli o wychowaniu fizycznym, według której teoretykiem jest każdy, kto spełnia metodologiczny warunek teoretycznego stylu myślenia, niezależnie od jego nominalnego „przydziału” do nauk o człowieku. Dzięki Krawczykowi poznałem Znanieckiego (wyjmując ze swego życia trzy lata studiów nad dziełami poznańskiego uczonego), a odkrywając jego dzieło, nie tylko inaczej spojrzałem na ontyczną osobliwość wychowania fizycznego (o czym powiem dalej), ale także pojąłem

¹⁹ Znamienne jest to dla kultury rynkowej gry, że kwestia mody na „mowę ciała” zostanie w niej osadzona za sprawą psychologów społecznych i socjotechników wywodzących się spoza tradycyjnych centrów akademickich kultury fizycznej; także i to, że nauczyciel cielesności znowu zostanie pominięty w aranżacji nowego ruchu, powstającego w sferze ekonomicznej kultury społecznej.

²⁰ Korzystam z fragmentu tekstu, jaki przygotowałem na jubileusz 75-lecia Z. Krawczyka

nieodzowność wpisania myśli społecznej o wychowaniu fizycznym w socjologiczny teoryzm.

Od myśli społecznej o wychowaniu fizycznym zaczynał zresztą swoją przygodę akademicką z *homo phisicus* Z. Krawczyk, gdyż taką myśl – odnoszącą się do ukształtowanej już praktyki społecznej w kulturze fizycznej – głównie zastawał; praktyki rozumianej jako edukacja fizyczna, wychowanie lekarskie, czy wychowanie fizyczne jako higieniczne, fizyczno-utilitytarne, militarne przysposobienie obronne, a także wychowanie sportowe. Wielość tych odmian społecznej praktyki mieściła się w obszarze wychowania fizycznego.

W studium teoretycznym z roku 1970, przywołującym myśl społeczną o kulturze fizycznej, przedmiotem zainteresowań czyni Z. Krawczyk fakty z dziedziny świadomości z trzech pięter refleksji: a) ideologii w węższym znaczeniu, czyli refleksji uzasadniającej programy działania społecznego o znaczeniu usługowo-praktycznym, b) teorii jako refleksji pozostającej w zapleczu tak rozumianej ideologii oraz c) teorii jako teorii, czyli najwyżej usytuowanej warstwie myśli naukowej, usystematyzowanej logicznie oraz wpisującej się w dominujący paradygmat intelektualny epoki.

Przystępuje więc do studiów z dziedziny szeroko rozumianej historii myśli społecznej, w obrębie której stara się rozplątać owe warstwy, a które myśl ludzka nagromadziła w wielopokoleniowym wysiłku ideologizacji i teoryzacji pewnego obszaru społecznej praktyki, pewnej rzeczywistości społecznej, która zawiera się w szerokich ramach wychowania fizycznego. W tym rozumieniu studium Krawczyka – zapowiadające rozstrzygnięcie ontologiczne w kwestii natury i kultury – bierze sobie za przedmiot edukacyjną realność, by na niej właśnie sprawdzić metodologiczny model; dostrzegając znaczenie misji humanizacyjnej *homo phisicus*, uzna postulat prospekcyjnej edukacyjnej za nieodzowną normę we wprowadzaniu ucznia „w świat wartości symbolicznych kultury fizycznej” W ten sposób zaznaczy swój udział w przewrocie paradygmatycznym M. Demela, a odsłaniającym kulturowy wymiar wychowania fizycznego. Z dzisiejszej perspektywy czasu, rekonstruując proces nowego myślenia o wychowaniu fizycznym, powróciłbym do Krawczykowego dyskursu natura *versus* kultura, którego doniosłość traktuję na równi z przewyciężeniem naturalizmu oświeceniowego poprzez wydobywanie przez Hegla, a następnie Diltheya na powierzchnię myślenia socjologicznego kultury ducha obiektywnego.

Odkrycie przez Krawczyka kultury fizycznej jako przestrzeni myślowej, kumulującej zwłaszcza humanistyczną autorefleksję *homo phisicus*, wytworzyło przedpole, w epistemologicznym sensie, dla paradygmatycznych rewolucjonistów. Nie dokonałby się ów przełom w teorii wychowania fizycznego – tak sądzę dzisiaj – gdyby kultura fizyczna nie została pomyślana teoretycznie przez Z. Krawczyka jako przestrzeń myśli zobiektywizowanej społecznie.

Znamienne jest jednak to, że nawet najbliżej usytuowani ideowo wobec ekskluzywnego klubu teoretyków warszawskiej Katedry humaniści nie doświadczyli udziału w godności jego intelektualnego lidera. Etykietowano ich zgodnie z wcześniej ustaloną publicznie sankcją szwagra. Raz rozpoznani jako obcy nigdy później nie uczestniczyli oficjalnie w ruchu na rzecz nowego wychowania fizycznego, mimo iż – jak w przypadku Z. Krawczyka – uprawiali dziwnie swojską naukę. Zauważałem też, że do przełomu w tym myśleniu nie doprowadza sytuacja, jaką nazwałbym dzisiaj krytyczną kumulacją teorii ugruntowanej o wychowaniu fizycznym. Przełom dokonywał się zgoła inaczej niż kumulatywnie i linearnie, niczym w procesie historycznym tej myśli, osiągającym kulminację paradygmatycznej rewolty. Przykład M. Demela pokazuje raczej, jak był możliwy, lokalnie oczywiście, a żadnym razie europejsko, przewrót myślowy – wszczęty indywidualnie, lecz skutkujący na długie lata dalszym fermentem poznawczym wśród swoich. Tak znaczyła swoje życie wewnętrzne Katedra, z której wynoszono – niczym z dobrej szkoły akademickiej – poczucie niepokoju, wynikające z niedokonanych, lecz obiektywnie możliwych od bardzo dawna, operacji logicznych na modelu nowej teorii.

Przyczynowość wychowania fizycznego według Znanieckiego

Najważniejsza operacja myślowa nie została jednak wykonana, mimo iż w warstwie werbalnej – jak zapewniało dwóch co najmniej już wtedy teoretyków: M. Demel i H. Grabowski – przebiegła pomyślnie. Procedura odnosiła się do połączenia starego z nowym, do włączenia teorii kształcenia fizycznego w model wyjaśniający wychowanie do kultury fizycznej. „Konieczne było komplementarne, nie zaś opozycyjne usytuowanie tych wersji” – pisał M. Demel. Nie wiadomo, cokolwiek znaczą owe komplementarne wersje, że rozwiązanie w gruncie rzeczy prostego rozumowania wyjaśniającego, zawierającego się w logice edukacyjnej przyczynowości, istnieje od roku 1930 w socjologicznej teorii F. Znanieckiego. Albo zostało przeoczone, albo też źle odczytane w kodzie językowym użytym przez poznańskiego uczonego. Pytam dzisiaj retorycznie, czy nie poszło o „urabianie osoby wychowanka”, skojarzone, być może, przez M. Demela z praktyką kształcenia fizycznego jako „elementem kontrowersyjnym”²¹ w zapisie teorii F. Znanieckiego, zapisie tytułowym całego tomu 2. Kto otwiera tom na pierwszej stronie, a jest przejęty jak M. Demel – i słusznie – kwestią podmiotowości ucznia, urabianego właśnie w zwyczajowo zdepersonalizowanej praktyce szkolnej biotechniki jego ciała – ten źle zniesie podtytuł, a może nawet odtrąci prze-rabianie dzieła. Nie wiem, czy tak było, lecz z okupionej móżdżkiem pracy nad

²¹ Taką wątpliwością dzieli się M. Demel w komentarzu do trzeciej – pedagogicznej wersji myślenia o wychowaniu fizycznym; patrz: O trzech wersjach... op. cit., s. 27.

tekstem Znanieckiego nie wynoszę takiego uprzedzenia. Wprost przeciwnie, rozumiem powód użycia takiej frazy, gdyż rozumiem, że jest on związany z prawem społecznego zadania wychowania, według którego wychowanek – jako kandydat do udziału w życiu grupy społecznej – jest urabiany na osobnika społecznego przez to, że przyswaja sobie różne wartości i uczy się spełniania czynności kulturowych, stanowiących treść życia jej dorosłych uczestników. W tym ujęciu zależności przyczynowej: między nauczycielem jako funkcjonariuszem – działającym na rzecz kulturowego dobra grupy społecznej – a wychowankiem jako kandydatem do udziału w jej unormowanym życiu, istotnie – wychowanek jest urabiany. Nie znaczy to, że jest przedmiotowo traktowany, czy wprost zniewalany. Urabianie wychowanka nie tylko nie zakłada jego uprzedmiotowienia, lecz wręcz przeciwnie – jeśli ma się dokonać wewnętrznie, jako internalizacji wartości i norm – musi przebiegać w warunkach podmiotowej wolności wychowanka. Parafrazując Znanieckiego droga do wolności wychowanka prowadzi przez pogodzenie się z własną zależnością od osoby wychowawcy. W tym rozumieniu prawo przyczynowości wychowania po prostu jest urabianiem.

To dygresja. Najważniejsze jednak rozwiązanie logiczne zagadki przyczynowości wychowania fizycznego przychodzi wraz z odkryciem zależności między cielesnymi właściwościami osoby społecznej a jej obowiązkami, wynikającymi z podjętych ról względem grupy jako całości oraz poszczególnych jej członków. Role społeczne wymagają, by osoba była w ich spełnianiu cielesnie umocowana, to zaś nakłada na grupę społeczną wychowanie przyszłych członków w taki sposób, by nadać im cielesne właściwości pożądane, by urobić ich jako typy fizyczne: zdrowotnie, rozrodczo, wizerunkowo, przyjemnościowo, użytkowo, a także sportowo.

Zawiązanie relacji społecznej z osobą wychowanka, które ma na celu wpłynąć na zmianę jego cielesnych właściwości, przybiera nazwę wychowania fizycznego, co też znaczy – w ogólniejszym znaczeniu tego słowa – że osoba wychowanka uczestniczy w tej relacji, by urobienie typu jej fizyczności spełniało wymagania społeczne.

Urabianie typu fizycznego ucznia może dokonać się dwojako:

a) przedmiotowo, bez udziału woli wychowanka²² w wyposażaniu jego ciała w pożądane właściwości lub też

22 Co znaczy „bez udziału woli”? Nie chodzi tu o jakieś filozoficzne, typu Heglowskiego, rozumienie relacji między panem a niewolnikiem, lecz sytuację wymuszenia na uczniu działania – wynikającego z jego obowiązku szkolnego oraz udzielonej nauczycielowi władzy nad postępowaniem przedmiotowym wobec ucznia. Uczeń zostaje niejako „doprowadzony” do tej sytuacji i jest zmuszony do działań, których przeznaczenia nie poznaje. Nie może zatem z własnej woli współuczestniczyć w rozporządzaniu swoją osobą, upodmiotowić się. Chciał nie chciał zdaje się bezwolnie na działanie swego mocodawcy, niczym bezwolny pacjent zdaje się na działanie wobec siebie ze strony lekarza.

b) podmiotowo, z jego czynnym udziałem, czyli samowładnym działaniem na rzecz pożądanej zmiany fizycznej przez ucznia wobec siebie.

Wynika z tego, że dwa różne modele przyczynowania zmiany cielesnej ucznia są tym samym z nazwy, czyli wychowaniem fizycznym. Jak to możliwe, można zapytać, mając w pamięci tok rozumowania M. Demela, a później powtórzony za nim sposób teoretyzowania H. Grabowskiego, że to ściśle wyjaśnienie Znanieckiego nie zostało zauważone. Co następnie objawiło się podszeptem omylnej, niestety, intuicji – drwiącej z ich teoretycznej rozumności i zalecającej werbalne pozbawienie procedury kształcenia fizycznego ucznia nazwy wychowania, czyli praktyki polegającej na przedmiotowym urabianiu jego fizyczności. Intuicja owa podsuwała dalej, by uzasadnić tę semantyczną degradację twierdzeniem o niemożności wychowywania ciała. „Wykazaliśmy, pisał M. Demel, fałszywość koncepcji wychowania ciała. Ciało można pielęgnować, kształtować, lub zniekształcać, nie można go jednak wychowywać, ciało nie jest wychowywalne”

To zdecydowane zakwestionowanie przyczynowości wychowania fizycznego, której skutkuje zmianą ciała realnie, w czasie trwania ćwiczeń fizycznych ucznia, pojawia się w pracach M. Demela już w roku 1968, kiedy po raz pierwszy teoretyk ten uzasadnia, że ciała wychować nie można. Wychowanie fizyczne odnosi się do osobowości ucznia, a nie do jego cielesności. Podobnie, wychowanie zdrowotne jest wychowaniem co do zdrowia, a nie wychowaniem zdrowia. Na pytanie o źródło inspiracji dla tej logiki M. Demel odpowiadał, że znajduje je u Grzegorza Piramowicza, który posłużył się frazą o wychowaniu fizycznym jako „wychowaniu co do ciała, to jest co do zdrowia i sił dzieci”

Nieco wcześniej ten sam podszept doprowadził rozumowanie M. Demela do „deportacji” modelu wychowania fizycznego J. Śniadeckiego poza ramy teorii wychowania, a nawet ramy pedagogiki²³; Śniadecki „sytuuje się poza pedagogiką, niezależnie od tego, jakiej terminologii używa i jakie problemy podejmuje” – pisze M. Demel. Dlaczego? – Otóż dlatego tylko, że wychowanie fizyczne w modelu wyjaśniającym Śniadeckiego skutkuje realną zmianą cielesności i zdrowotności dziecka, a nie – jak chce tego M. Demel – „rozbudzeniem jego osobowości w stosunku do spraw ciała” Co więcej, ta sama logika werbalizmu doprowadza Demela do wzięcia w cudzysłów osoby „wychowawcy”, kiedy „jest on nikim więcej jak biotechnikiem”, a następnie zakwestionowanie „całego ciągu lekarskiego teorii „wychowania” fizycznego, zapoczątkowanego przez Śniadeckiego” – jako ciągu myśli o wychowaniu.

Na czym błąd polega tego rozumowania? – Przyznam, że jako asystent prof. Macieja Demela uległem tej logice i przez wiele lat rozprawiając się

23 Uzasadnienie obrony Śniadeckiego jako pedagoga zdrowia przedstawiam w rozdziale Myśl Jędrzeja Śniadeckiego o wychowaniu zdrowotnym w perspektywie współczesnego dyskursu pedagogów. Śniadecki vs. Rousseau W: A. Pawłucki (2007): *Osoba w pedagogice ciała. Prawo pokoju olimpijskiego*. Olsztyn, także w *Kultura Fizyczna* 2006, nr 3-4.

podobnie z prostotą skutków wychowania zdrowotnego oraz wychowania fizycznego (odmawiając właśnie procedurze urabiania zdrowia cielesnego ucznia nazwy wychowania zdrowotnego) nie dostrzegalem, że ignoruję socjologiczność teorii wychowania. Według której niezależnie od tego, jaką zmianą ucznia skutkuje wychowanie (cielesną, intelektualną, moralną i każdą inną), to staje się ono dlatego sobie tożsame, że dojrzała osoba, wszczynająca stosunek z uczniem, zawiązuje tę relację z konieczności; przez fakt jego niezdolności wszelakiej (zdrowotnej i cielesnej) jest zmuszona „doprowadzić” ucznia do udziału w życiu dorosłych, traktując go jako kandydata do dorosłości. Dojrzały uczestnik życia społecznego nie musiałby wszczynać wychowania, czyli zawiązywać specjalnego stosunku społecznego, wchodzić w specjalną rolę społeczną (wychowawcy), tworzyć sieci powiązań tych ról (jako grupy, a nawet myśleć o społeczeństwie wychowującym), gdyby każde ludzkie indywiduum było zdolne pod każdym względem (w tym cielesnym i zdrowotnym) do udziału w życiu danej społeczności „z siebie” czy „przez się” wyłącznie. Wiadomo, że nikt „z siebie i przez siebie” nie osiąga samowładnie statusu dojrzałego członka społeczności dorosłych. Dorosłość wymaga od każdego udziału w jej uczeniu się, czyli poddaniu się kandydackiej procedurze urabiania jej fizyczności, osobowości, czy także, jeśli zachodzi taka potrzeba, formowania duchowości wychowanka. Nie chodzi więc o to, jaki zakres osoby wychowanka jest objęty zmianą, lecz o to, że zmiana dotyczy takiej osoby społecznej, którą dorośli uczestnicy życia ujmują jako kandydata do udziału w życiu pośród nich, związując z nim specjalny stosunek społeczny, a nawet tworząc cały system społecznych oddziaływań. Wszystko to, co myślą i czynią dorośli wobec kandydata jest właśnie dlatego wychowaniem, że do osoby nie gotowej pod żadnym względem do życia w społeczności dorosłych owo postępowanie jest kierowane. Wychowanie ciała jest wobec tego tożsame sobie przez to, że ma za przedmiot nie ciało, lecz osobę kandydata, której cielesność wymaga zmian stosownych do zadań społecznych, w których te lub inne kompetencje cielesne kandydata, uważa się za niezbędne.

W socjologicznym więc rozumieniu, a nie leksykalno-werbalnym, o statusie ontycznym wychowania przesądza intencja dorosłej osoby społecznej, która konstytuuje wychowanie swoim zamiarem oraz urealnia je swoim czynem wychowywania. Osoba dorosła osiąga status wychowawcy, kiedy jest świadoma owego zamiaru oraz kiedy urealnia swoją intencję czynem. Wobec tego, również nieznaczna zmiana ucznia należy do wychowania, jeśli jest ona skutkiem zawiązanej relacji społecznej z osobą kandydata, nawet gdyby osoba kandydata nie była świadoma celu zawiązanej z nim relacji oraz znaczenia jej prospektywnej funkcji. Dla przykładu, działanie sprawcze osoby dorosłej, skutkujące choćby tylko zmianą adaptacyjną ciała dziecka, wynikłą z jego termicznego hartowania, należy do wychowania zdrowotnego, kiedy zostaje ono pomyślane jak relacja społeczna (resztkowa oczywiście), zawiązana z osobą

kandydata, a więc z refleksyjnym uwzględnieniem znaczenia jej przyczynowości dla przyszłej dojrzałości.

Widzimy więc, że nawet skromne w skutkach działanie sprawcze jest wychowaniem cielesnym czy zdrowotnym. Wychowanie fizyczne czy zdrowotne nie musi skutkować przemianą osobowości ucznia, by mogło owo działanie, jako relacyjne oczywiście, zyskać nobliwą nazwę własną wychowanie. W latach 70., kiedy spór ten się toczył, nikt nie myślał inaczej niż M. Demel, mimo że w dziele klasyka socjologii wychowania, Floriana Znanieckiego widniał od roku 1928 ważny zapis o przyczynowości wychowania (funkcjach wychowania) oraz – co równie fascynujące – osobowościowej przemianie kandydata uczestniczącego w stosunku społecznym wychowania zdrowotnego (nazwanego wychowaniem higienicznym).

Wywołany przez M. Demela spór oraz wyrażona niezgoda na objęcie nazwą wychowania fizycznego i zdrowotnego prostej biotechniki urabiania ciała i kształtowania zdrowia (cokolwiek znaczy ten zwrot) – mimo że uchybiał ontologii wychowania – okazał się na tyle pożyteczny, że w sposób wyrotowy przykuwał uwagę do osobowościowych zmian (skutków) wychowania zdrowotnego ucznia. Dał początek kulturowemu paradygmatowi wychowania fizycznego i zdrowotnego. Mimo iż przemilczał osiągnięcie F. Znanieckiego z roku 1930, dał początek myśleniu teoretycznemu o wychowaniu jako działaniu kulturowym. Z perspektywy antropologicznej ów przewrót myślowy – nazwany manewrem repedagogizacji wychowania fizycznego – był poznawczo ważny dzięki temu, że wskazywał na kulturowość wychowania (człowiek jako podmiot społeczny wyraża się poprzez uczestnictwo w różnych systemach kulturowych) oraz osobowość zdrowotną upodmiotowionego wychowanka. Tym samym zapowiadał przewyżczenie biologizmu teorii wychowania fizycznego oraz antropologicznego naturalizmu.

Dalej wykazemy, że uteoteryzowanie modelu wychowania fizycznego zmienną kulturową istotnie przyczyniało się do zastąpienia dominującego w tradycji biomedycznej przyrodniczego a nawet naturalistycznego języka wyjaśnień skutków zmian ucznia, lecz – obiektywnie patrząc – ujęcie to istniało już w latach 20. Kiedy Znaniecki pisał, że „wychowanie jest tym terenem, na którym fakty specyficznie społeczne najbliższej spotykają się z innymi faktami kulturowymi – mową, religią, wiedzą, sztuką, techniką, ekonomią, hedonistką. Udział wychowanka w życiu grup społecznych wymaga bowiem jego uczestnictwa w całej kulturze materialnej i duchowej, którą te grupy kulturowe uważają za swoją własność i w procesie wychowania przyswaja on różne wartości i uczy się spełniać czynności kulturalne.

Jak widać, w tej argumentacji błędów jest wiele, a najważniejszy polega na pominięciu osoby ucznia w prawie przyczynowości społecznej wychowania. Otóż, zupełnie innej wymowy teoretycznej nabrałoby to samo wyjaśnienie, że kształtowanie ciała osoby ucznia jest jego wychowaniem fizycznym, a nie, że

nie jest, gdyby uznać, że niezależnie od zakresu zmiany osoby ucznia, takiej czy innej jego cechy czy właściwości oraz niezależnie od technicznie różnego sposobu dokonywania w nim zmian, wychowanie jako stosunek społeczny przybiera nazwę wychowywania (w tym przypadku – fizycznego), kiedy jest zawiązywana obiektywnie relacja między osobą kandydata, w roli ucznia, a osobą funkcjonariusza, w roli nauczyciela. Wszystko, co taką relacją jest, pozostaje wychowaniem, gdyby nawet uczeń nie był świadomy dokonywanych w nim zmian. Wychowujemy osobę kandydata do dorosłości, podobnie jak leczymy osobę pacjenta, a nie ciało – „wyjęte” sztuczką werbalną z ontycznej całości osoby społecznej, jaką jest uczeń czy pacjent. Ciało konia wytresować też się nie da, lecz konia można tresować tak, że skutkiem tego działania będą zmiany jego ciała. Konia nie da się jednak tak wytresować, by w jej następstwie (tresury) koń „chciał i umiał” samowolnie zmieniać siebie, w tym zmieniać własne ciało. Ucznia można natomiast wychować fizycznie bezpośrednio i pośrednio, ujmując jego osobę przedmiotowo i podmiotowo. I jedno, i drugie jest jego wychowaniem fizycznym, a różnica wynika jedynie z techniki działania sprawczego, a nie z inności zawiązywanego stosunku społecznego. W obydwu sytuacjach przyczynowych uczestniczą te same osoby społeczne: funkcjonariusz i kandydat. Stosunek społeczny jest ten sam, także z nazwy, gdyż po to jest on zawiązywany, by mógł on skutkować finalnie oczekiwaną zmianą fizyczności ucznia, urobieniem fizyczności według typu higienicznego, geneonomicznego, obyczajowo-estetycznego, utylitaro-fizycznego, hedonistycznego i sportowego. Na jakiej drodze zmiana się musi dokonać, jest to u Znanięckiego kwestią „techniczną” Dodałbym, że co techniczne u Znanięckiego, u innych zostało wyniesione do rangi zagadnienia teoretycznego.

Przyczynowość wychowania fizycznego polega na tym, zdaniem Znanięckiego, że funkcjonariusz:

a) może zmienić ciało kandydata – oczywiście, w ramach trwania stosunku społecznego – przez dokonywanie manipulacji na osobie ucznia, ale można też

b) wzwyczać ucznia do działań kulturowych o przeznaczeniu zmiano-twórczym dla jego ciała, w następstwie czego uczeń wzbudzi w sobie chęć do ich podejmowania w przyszłości, tym chętniej, że posiada także umiejętność uprawy swej fizyczności (powiemy wtedy, że uczeń staje się skutkiem swej przyczyny). Co więcej, to samo działanie kulturowe ma jednocześnie znaczenie dla aktualności cielesnej ucznia (czego Znanięcki już nie objaśnia). Jedno i to samo działanie jest przyczyną dwóch skutków: zmiany osobowościowej ucznia wobec jego cielesności oraz zmiany cielesnej ucznia wprost.

Reasumując, model przedmiotowy zmiany ciała ucznia (a) nie jest – według M. Demela, a później H. Grabowskiego – wychowaniem tylko kształceniem ciała, zaś model podmiotowy (b) właśnie jest – przybierając nazwę

wychowania co do ciała lub wychowania w trosce o ciało. U Znanieckiego jedno i drugie jest wychowaniem fizycznym, a wynika to – jak wspomniałem – z rodzaju zawartego stosunku społecznego. Jest to właśnie stosunek wychowania.

Obydwaj teoretycy bardzo by chcieli zachować model przedmiotowy, gdyż poczuwając się do odpowiedzialności za ciągłość tradycji tego myślenia oraz będąc świadomi jego prawomocności – nazbyt dobrze wiedzieli, że dla aktualnej pomyślności rozwojowej ucznia trzeba go kształcić cieleśnie. Choć bardzo chcieli, to nie mogli wykluczyć z teorii wyjaśniania skutków zmiany ucznia (jego „mięśni i kości”) językiem bioantropologii. Dosadnie zapewnia o rozumieniu tej przyczynowości H. Grabowski, który powiada – nie szczędząc sobie dowcipu – że trzeba kształcić ciało ucznia choćby dlatego, że wychowywany w trosce o swoje ciało nie będzie miał o co się troszczyć w przyszłości, kiedy zaniedba się jego dobro cielesne w terażniejszości.

Czy można zatem chcieć i nie chcieć czegoś zarazem?

Okazuje się, że można, choć logicznie jest to sprzeczne: M. Demel chce włączyć wersję rozumienia przedmiotowego wychowania fizycznego do teorii podmiotowej, lecz zarazem nie chce nawet słyszeć, by kształcenie ciała ucznia było tożsame jego fizycznemu wychowaniu. Poprzestaje na zapewnieniach o rozumieniu ważności kształcenia ciała, lecz w wersji kulturowej i pedagogicznej wychowania fizycznego – jak je nazywa – już tego modelu nie uwzględnia. Z kolei H. Grabowski włącza model kształcenia ciała do teorii edukacji fizycznej, lecz – konsekwentnie za M. Demelem – nie łączy logicznie obydwu modeli. Niby uznaje, że kształcenie ciała ucznia jest jego wychowaniem fizycznym, ściślej mówiąc – zawiera się w modelu edukacji fizycznej (kształcenie ciała jest tożsame edukacji cielesnej ucznia), lecz zarazem pokazuje w tym modelu rozłącznie kształcenie ciała wobec wychowania fizycznego w ścisłym dla niego znaczeniu, czyli wychowania w trosce o ciało. Wynika z tego, że operacja semantyczna, polegająca na wprowadzeniu do modelu słowa edukacja, pozoruje jedynie logiczne wyjaśnienie relacji między trzema zmiennymi: kształcenie, wychowanie, edukacja fizyczna. Można na drodze operacji werbalnych przechować kształcenie cielesne ucznia w modelu jego edukacji fizycznej, lecz nie można zarazem uznać za udaną logicznie operację uteoretyzowania owego modelu. Wyróżnienie w modelu teoretycznym kształcenia fizycznego obok wychowania fizycznego pokazuje, że co nie skutkuje zmianą osobowości ucznia (co do ciała) nie jest wychowaniem fizycznym. Tak właśnie rozumuje H. Grabowski – nie zauważając w tym sprzeczności logicznej. Jeśli bowiem edukacja fizyczna polega na kształceniu i wychowaniu, to kształcenie nie jest wychowaniem, lecz kształcenie jest edukacją.

Jak to możliwe, że dwa różne fakty są tym samym z nazwy u F. Znanieckiego, czyli wychowaniem fizycznym, a u wspomnianych teoretyków zostały ujęte w operacji logicznej rozłącznie? – Do udzielonej powyżej od-

powiedzi dodałbym jeszcze, że we współczesnym modelu, nazwanym przeze mnie wielopasmową kulturacją wychowania do wartości ciała, wychowanie fizyczne jest wielością przyczyn i odpowiadających im skutków.

Znanięcki powiedział to oczywiście inaczej, zwracając uwagę, że „pierwszego rodzaju czynności mają charakter przygotowawczy lub pomocniczy i faktyczny ich zakres jest daleko mniejszy, niż czynności drugiego rodzaju” I choć działania te należą do zakresu wychowania fizycznego, to „w większości działań należących do zakresu wychowania fizycznego nie chodzi przy tym tylko o to, aby wychowanek spełniał pewne czynności w czasie trwania stosunku wychowawczego, ale by nabrał chęci i umiejętności do wykonywania ich później, po dojrzeniu i uniezależnieniu się od wychowawcy”

Wyjaśnił przyczynowość obydwu relacji jako logicznie niezależnych. Nie wyjaśnił natomiast, na jakiej zasadzie przyczynowości przedmiotowe typu fizycznego zawierają się w podmiotowym działaniu ucznia (w żadnym razie odwrotnie, w sytuacji przedmiotowego urabiania typu fizycznego ucznia nie dochodzi do zmiany jego osobowości).

Dlaczego nie przeczytano teorii sprzed 40 lat uważniej? Wynikało z niej przecież odkrywczе prawo dwuprzyczynowości wychowania fizycznego.

Nie po raz pierwszy w tym samym miejscu różni myśliciele myśleli o tym samym, nie znając nawzajem wyników swoich dokonań lub – jak w przypadku warszawskim – jednostronnie je ignorowali, a nawet publicznie dyskwalifikowali (za szwagrowskie pochodzenie owej myśli). Talcott Parsons nie raczył cytować Znanięckiego, a Piasecki – opracowujący w Poznaniu teorię wychowania fizycznego – ani słowem nie wspomniał o socjologicznej teorii wychowania fizycznego Znanięckiego – kolegi profesora z tego samego podwórka uniwersytetu poznańskiego i tych samych lat pobytu na nim. Znajduję u Znanięckiego ślady lektury tekstu Piaseckiego, lecz nie odwrotnie. Czy jednak teoria Piaseckiego mogłaby zawierać inne treści – byłaby teorią na temat (określony w tytule), a nie eklektyczną wiązką przyrodniczych wątków dostępnej w latach 20. wiedzy – gdyby E. Piasecki wdał się w studia socjologiczne Znanięckiego. Nie potrafię tego rozstrzygnąć. Wiem jednak z własnego doświadczenia, że można było oszczędzić sobie nawzajem wielu spornych debat, nierzadko ułomnych metodologicznie, gdybyśmy w latach 70. czytali klasyków uważniej.