

OLIMPIZM JAKO DOBRO OBIEKTYWNE CZY RZECZYWISTOŚĆ WARTOŚCIOWANA?

Sport jest sam w sobie edukacją, niezależnie od tego, czy uprawia się go dla dobrego samopoczucia, czy też dla chęci nawiązywania kontaktów towarzyskich, czy wreszcie dla osobistego wyzwania, aby osiągnąć swoje cele. W czasach nowożytnych uprawianie sportu przez młodych ludzi stało się siłą napędową wielkiego ruchu olimpijskiego, ale też wielu inicjatyw o charakterze światowym, kontynentalnym, państwowym, czy regionalnym.

OLIMPIZM (ang. *olympism*, fr. *l'olympisme*, niem. *Olympismus*, ros. *olimpizm*), jako termin filozoficzno-pedagogiczny, odnoszony jest do filozofii igrzysk olimpijskich i nawiązuje do odtworzenia starogreckiego obyczaju rozgrywania zawodów sportowych w Olimpii. Olimpizmem określana jest ideologia lub ten zarys systemu wartości, który przybiera formę olimpijskiego ideału, uznawany za system doktrynalny, a także instytucjonalny obejmujący igrzyska olimpijskie oraz ruch olimpijski kierowany przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski¹.

Termin użyty po raz pierwszy w 1894 r. przez twórcę nowożytnych igrzysk olimpijskich barona Pierre'a de Coubertin'a dla nazwania idei odrodzonych igrzysk olimpijskich. Chociaż sam Coubertin daleki był od uznawania olimpizmu za system, czy jakiś zbiór dobrze określonych prawd, lecz uznawał go raczej i przede wszystkim za pewien stan ducha, to jednak według niektórych badających rozwój tej idei zauważają, że z czasem nawet sam Coubertin

¹ J. Nowocien (2004). *Olimpizm*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, T. III (M-O), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 829-831.

nazywał go (konkretnie od 1920 r.) „neoolimpizmem” i dążył do tego, aby olimpizm stał się wręcz kultem, religią.

Biorąc jednakże pod uwagę dążenia do związków olimpizmu z kultem i religią, należy zauważyć, że musiałby taki ruch czy idea przekroczyć rzeczywistość w której żyjemy i wkroczyć w sferę transcendencji. Póki co, olimpizm (podobnie jak sport, czy imprezy sportowe) nie jest ani kultem, ani religią, bo należy do rzeczywistości ziemskich a nie niebieskich i to w tych kategoriach ziemskiej rzeczywistości może być ujmowany².

Jaką ma jednak wartość olimpizm? Czy jest to wartość o charakterze obiektywnym, którą każdy rozpoznaje i której doświadcza, czy też jest to wartość subiektywna i może być odkrywana indywidualnie lub narzucana tylko dla niektórych? Jakie wartości wnosi olimpizm w życie ludzkie i jakie ma znaczenie w naszych czasach, w roku 2024, gdy przeżywamy pierwszy rok Igrzysk Olimpijskich zainaugurowanych w Paryżu? Skoro olimpizm jest określany jako termin filozoficzno-pedagogiczny, to czy olimpizm posiada znaczenie i może wnosić wartości wychowawcze dla edukacji szkolnej i akademickiej? Są to pytania, na które poszukuje się odpowiedzi w obecnych czasach, z racji także ożywienia idei olimpizmu przez rozpoczęte XXXIII Igrzyska Olimpijskie. Poszukujemy odpowiedzi na powyższe pytania w niniejszym artykule.

Starożytne pochodzenia idei olimpizmu a czasy współczesne

Nade wszystko warto wyjaśnić fakt, że chociaż wskazuje się w związku z olimpizmem na odległą tradycję sięgającą czasów starożytnej Grecji, gdzie pierwsze poświadczone źródłami igrzyska odbyły się w 776 roku p.n.e. w mieście Olimpia, położonym w zachodniej części Peloponezu, a ostatnie w 393 roku n.e., to sam termin *olimpizm* nie występował w starożytności, jednak jego korzenie są upatrywane właśnie w starożytnej Grecji. Istotą takich starożytnych igrzysk była rywalizacja, a nie samo zwycięstwo, dlatego też wiązał się z tym wydarzeniem określony etos, który ustanawiał nawet zasady surowego traktowania nieuczciwych zawodników.

Dla edukacji i pedagogiki ważne staje się powiązanie starożytnych igrzysk, które miały charakter święta religijnego ku czci Zeusa, ze starożytną ideą *kalokagatii*, czyli harmonijnego połączenia piękna ludzkiego ciała z dzielnością i dobrocią moralną. Starożytna helleńska sentencja „Νοῦς ὑγιής ἐν σώματι ὑγιής” („W zdrowym ciele zdrowy duch”) była bardzo dobrze znana także

M. Wąsik (2004). Pierre de Coubertin jako pedagog i promotor nowożytnego olimpizmu. *Lider* (7/8), 24-25.

starożytnym Grekom i przyczyniała się do rozszerzenia początkowego praktykowania podczas igrzysk tylko zawodów sportowych na konkursy sztuki, turnieje poetyckie, muzyczne i teatralne. Wydarzenie takie posiadało także swoje implikacje społeczne a nawet polityczne, z których warto wskazać na obowiązujący w czasie trwania igrzysk pokój (*ekecheiria*) wymuszający zawieszenie wszelkich konfliktów.

Chociaż sama idea turniejów, czy współzawodnictwa, obecna była w kolejnych epokach, zwłaszcza w średniowieczu znane były turnieje rycerskie, to jednak po piętnastu stuleciach na skutek zaniedbań tych i podobnych aktywności w czasach nowożytnych pojawiają się próby zorganizowania nowoczesnego turnieju sportowego m.in. w 1850 w Wielkiej Brytanii (Wencllock Olympian Games), czy w 1859 roku I-sze Igrzyska Nowogreckie w Atenach o charakterze bardziej rozrywkowym niż moralno-wychowawczym.

Definicja „olimpizmu” wypracowana w *Karcie Olimpijskiej* z 1991 r., przytaczana i cytowana przez Autorów wielu tekstów poświęconych olimpizmowi wskazuje, że jest to „filozofia życia wyrażająca i łącząca w wyważoną całość wartości ciała, woli i umysłu”. Skoro działanie związane z olimpizmem jest celowe, to posiada ono swój cel, swoje ideały i wartości. Łącząc sport z kulturą i wychowaniem, olimpizm dąży do otwarcia drogi życia opartej na radości znajdowanej w wysiłku, wychowawczej wartości dobrego przykładu i na szacunku wobec wartości uniwersalnych i fundamentalnych zasad etycznych”. Bardzo ważne staje się określenie celu olimpizmu, który w *Karcie Olimpijskiej* ujęto jako: „włączenie sportu do służby w harmonijnym rozwoju człowieka i zachęcanie do budowy pokojowego społeczeństwa zainteresowanego zachowaniem ludzkiej godności”

W nawiązaniu do starożytnych idei związanych ze sportem, w czasach już nowożytnych francuski historyk i pedagog Pierre de Coubertin (1863 – 1937), wskazuje na sport jako na uniwersalną metodę wychowania współczesnego człowieka do uczciwości, sprawiedliwości oraz wytrwałości.

Tej właśnie wychowawczej roli sportu, uprawianego według zasad *fair-play*, bez jakiegokolwiek dyskryminacji, od 1892 r. zaczyna się nadawać nazwę OLIMPIZMU.

Z olimpizmem Pierre de Coubertin wiązał zamysł mesjanistycznej odnowy moralnej i fizycznej ludzkości, jaka miałyby się dokonać przez udział w wielonarodowym ruchu olimpijskim. W swojej *Pedagogice sportowej* (*Pédagogie sportive*) Pierre de Coubertin zawarł swoje *credo*, nie definiując jednak bliżej samego pojęcia *olimpizmu*, a w 1920 r. nadając mu nazwę „neoolimpizmu”³

³ P. Coubertin (1922), *Pédagogie sportive*, Paris, Les Éditions G. Cres et C.

Można zastanawiać się dzisiaj skąd mogły pochodzić trudności związane ze zdefiniowaniem pojęcia olimpizmu przez samego Coubertina i jakie problemy mogą rodzić próby przeniesienia starożytnych idei sportowych do naszych czasów?

Oczywiście, tych trudności i przyczyn jest zapewne wiele, natomiast spróbuję wskazać – jako na jedną z nich – na całkowicie inną koncepcję człowieka i koncepcję wartości wówczas – w starożytności greckiej, jak i współcześnie. Podczas, gdy zbyt łatwo sięgamy do czasów starożytnych – zwłaszcza w kwestiach sportu i olimpizmu – warto podjąć jednak refleksję nad problemami, jakie z tymi odniesieniami się współczesnych do starożytności mogą powstawać. Do ważniejszych problemów różnicujących te epoki można zaliczyć koncepcję człowieka oraz aksjologię.

Starożytne i nowożytne koncepcje człowieka

Jeśli chodzi o koncepcję człowieka, jak zauważa m.in. Jürgen Oelkers, teoria samego człowieka stała się zasadniczo inna od tej jaka była w starożytności. Decydującą innowacją czasów nowożytnych jest *uczasowienie* wszelkich struktur, a także człowieka, którego współczesne ujęcia są bardziej dynamiczne⁴.

Historyczność, podkreślana przez teorie XIX wieku, była w rzeczywistości radykalizacją kategorii „czasu” i „czasowości”⁵, a odzwierciedlenie tego znajdujemy w myśli pedagogicznej J. F. Herbarta (1776 – 1841), który chociażby w ujęciu „jasnej i ciemnej pedagogiki” (*Helle und dunkle Seiten der Pädagogik*)⁶ przeciwstawił sobie dwa światy: świat idealny (statyczny świat idei) i świat realny (dynamiczny). Między obu światami brakuje jakiegokolwiek interakcji, co widzimy chociażby w zestawieniach klasycznej koncepcji

⁴ Zob. J. Oelkers, *Person und Prozeß: Unaufgelöste Reste in der Bildungstheorie*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau“ Padova, 40, 1982, n. 1, s. 3-17; N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd. 1, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1980, s. 278nn.

⁵ Wskazuje się jako na możliwe wyjście z tej sytuacji – ująć czas jako ontologiczną wielkość, tzn. jako cały splot rzeczywistości z którą należy się liczyć, na co wskazywał N. Hartmann, *Zeitlichkeit und Substantialität (1938/39)*, w: I. Heidemann (Hrsg.), *Der philosophische Gedanke und seine Geschichte. Aufsätze*, Berlin, 1947, s. 129nn.

⁶ J. F. Herbart (1882-1912). *Über die dunkle Seite der Pädagogik (1812)*, W: Tenze, *Sämtliche Werke*, hrsg. Von Karl Kehrbach, Otto Flügel, Theodor Fritsch, t. 3, Verlag von Veit & Comp., Leipzig / Langensalza 1882-1912, s. 147-154.

wychowania (a jeszcze bardziej – *wykształcenia klasycznego*)⁷ ze współczesnymi koncepcjami postępu i rozwoju – z bardziej radykalną ideą czasu⁸.

Możemy też śledzić, jak nowożytna pedagogika usiłowała sobie z tym problemem poradzić włączając po prostu ideę postępu w świat idei (statyczny), co doprowadziło jednak na gruncie pedagogiki do szeregu sprzeczności⁹.

Pedagogika współczesna bowiem zdaje się opierać na dwu istotnych podstawach:

- 1) arystotelesowskiej teorii „człowieka uformowanego”;
- 2) *teorii postępu* wieku XVIII.

Charakterystyczną rzeczą jest to, że przy włączaniu idei postępu w świat idei, nie zwraca się uwagi na fakt, że oba aspekty nie są ze sobą do pogodzenia, lecz istnieje między nimi sprzeczność, która zdaniem Oelkera teorię pedagogiczną czyni niejasną i obarcza ją wieloma defektami¹⁰.

Krótko mówiąc, starożytne myślenie o osobowości¹¹ i współczesne myślenie o postępie (a więc procesie), trudno jest doprowadzić do harmonii, a całkowicie już nie jest to możliwe w teorii pedagogicznej rozpatrywanej w aspekcie działania. Decydująca trudność powstaje w związku z relacją pomiędzy jakością i czasem, a dokładniej: między osobą a procesem wychowania.

Starożytna osobowość nie mogła być „uczasowiona” tzn. poddana uwarunkowaniom czasu – w sensie związania jej z czasem i zdynamizowania, z kolei *nowożytna osobowość* wydaje się istnieć wyłącznie w czasie, z aktualnymi stadiami przejściowymi, często nawet bez stawiania ostatecznego celu, jaki ma być osiągnięty. Nowożytna osobowość spotyka się, dialoguje i zmienia się w czasie.

Starożytne rozumienie formacji ludzkiej i jej ideału wskazywało na człowieka, który jest strukturalnie ukształtowany, który nie zagubi się ani nie

Zob. D. Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1991 (3. Aufl.), s. 79.

⁸ Radykalne postawienie pod znakiem zapytania zwyczajnego widzenia czasu wykazuje św. Augustyn w swoich *Wyznaniach* (zwłaszcza w 11. księdze), gdy poszukuje optymalnego dowodu na istnienie Boga. Ma to również znaczenie dla scholastycznej świadomości kontyngencji, w której czasowość jest radykalizowana, aby stworzyć racjonalną przesłankę wykazania niezbędności wiary.

⁹ Zob. D. Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, s. 79.

¹⁰ Zob. J. Oelkers, *Person und Prozeß*, s. 15-16.

¹¹ Zob. np. J. Ritter, *Das bürgerliche Leben. Zur aristotelischen Theorie des Glücks* (1956), w: Tenze, *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1969, s. 57-105.

pozwole zredukować do jednego wymiaru (jakiegoś „królestwa płaszczaków” jedynie), który jest w stanie czynić wartościowe rzeczy dla nich samych, a nie ze względu na swoje potrzeby¹².

Natomiast nowożytna teoria pedagogiczna nie podjęła wysiłku, aby tę starożytną wizję zachować, lecz zwyczajnie usiłowała połączyć ze sobą starożytną koncepcję osobowości i nowożytną teorię czasu. W rezultacie o wychowaniu nie myśli się jako o pogłębianiu swojej tożsamości, lecz jako o swoistym postępowaniu naprzód w czasie. Jest jednak niejasne, co wyniknie, gdy postępowanie do przodu jest jednocześnie rozumiane jako przebudowa podmiotu. Problemem jest, czy te dwa aspekty są w ogóle do pogodzenia?

Jeśli zatem sięgamy po starożytną koncepcję człowieka żyjąc współcześnie, powinniśmy zauważać przynajmniej, że chodzi o człowieka trochę z innego świata, który należałoby bliżej poznać i uszanować.

Inną trudnością jest brak respektu dla pojedynczego człowieka. Zauważamy to już u Herbarta, według którego idee moralne odpowiadają płci, ale jego pedagogika przemilcza pojedynczego człowieka – w jego jednostkowości i oryginalności, współcześnie natomiast w to miejsce wprowadza się niemal powszechnie pojęcie „rodzaju”, czy „gatunku” (gender).

Tę trudność można próbować wyjaśnić uwagą, że gdy z jednej strony człowiek w rozwoju jest w drodze, idee ukazują tego człowieka, jako już tego, który znalazł się u celu. Wypracowana koncepcja zwracająca uwagę na ten cel, zdaje się nie chce niczego wiedzieć o drodze, a więc w żaden sposób nie może pomóc człowiekowi¹³.

Brak korespondencji między obu wymienionymi biegunami prowadzi, zdaniem Dietricha Bennera, do konieczności jednoczesnego bycia jakby obywatelem dwu światów: z jednej strony – świata idei, a z drugiej strony – świata rzeczywistego, dynamicznego i konkretnego, który m.in. Zygmunt Bauman określał jako „płynną rzeczywistość” z której wszystko co stałe miałyby wyparować¹⁴.

Ale przecież osoby powinny się przemieniać w osobowości i chociaż nie mogą być już więcej tym, czym były na początku, to przecież zachowują

¹² Zob. M. Nowak (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: RW KUL, s. 26-34.

¹³ Zob. J. F. Herbart, *Sämtliche Werke* (Hrsg. G. Hartenstein), Leipzig, 1850-1852, T. VIII, s. 117nn; Tenże, *Pädagogische Schriften* (Hrsg. W. Asmus), Düsseldorf/München, 1964-1965, T. I, s. 119.

¹⁴ Zob. Z. Bauman (2008). *Wszystko, co stałe, wyparowało*. W: *Idee z pierwszej ręki: antologia najważniejszych tekstów „Europy”* – sobotniego dodatku do „Dziennika” Wybór tekstów (s. 121-142). C. Michalski, M. Nowicki. Warszawa: Axel Springer Polska; D. Benner. *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. s. 79-80.

w tym procesie własną tożsamość. Możemy to przenieść na grunt poszukiwań dotyczących zdynamizowania koncepcyjnych ujęć teorii pedagogicznej. Podmiot nauki pozostaje przecież tożsamy, chociaż ciągle się zmienia, podlega wpływom i ulega przemianie¹⁵.

Możliwości przewyciężenia wyżej zarysowanego kryzysu w myśli pedagogicznej leżałyby w ukierunkowaniu jej na pojedynczego człowieka, na jego podmiotowość, jednostkowość (na to, co w języku niemieckim otrzymuje nazwę *jedyność*, *niepowtarzalność* – *Einmaligkeit*) i oryginalność (podczas, gdy współcześnie wszystko wydaje się zmierzać raczej ku kolektywizmowi, ku kategorii *rodzaju* – *gender*, a nie podmiotowości).

Wskazuje się też, jako na drogę przewyciężania tego trudnego stanu rzeczy, na konieczność podjęcia w pedagogice badań nad koncepcjami dynamicznymi i otwartymi, które byłyby zdolne poszukiwać wiedzy nie tylko o celu (u którego chcemy widzieć wychowanka), lecz także o konkretnych miejscach drogi, jaką przebywa wychowanek¹⁶.

A zatem oczekiwane jest podjęcie trudu na rzecz przebudowania i transformacji dotychczasowych ujęć w kierunku ich zdynamizowania oraz poszukiwania takich ujęć, które potrafiłyby widzieć oba istotne bieguny dla uwzględnienia jednocześnie dwu różnych aspektów teorii wychowania, czy też w ogóle życia człowieka i poszukiwania ich równowagi?

Wartości doświadczane a rozpoznawane dobro obiektywne

Podobne trudności pojawiają się w związku z kategorią „wartości” Jest to kategoria *najmłodsza* w porównaniu do innych kategorii pedagogicznych i z nią wiążą się również poważne problemy, a na niektóre z nich warto wskazać. Najpierw należy przypomnieć, że kategoria *wartości* pojawia się dopiero pod koniec XIX wieku wraz z rozwojem klasycznej ekonomii politycznej, a zatem posiada ona swój stosunkowo krótki rodowód sięgający do dziewiętnastowiecznego Kantyzmu.

Po odrzuceniu klasycznej koncepcji prawa naturalnego i zanegowaniu wizji świata, w którym rządzą nie pochodzące z ludzkiego nadania prawa, kategoria ta wraz z zaakceptowaniem neokantowskiej wizji świata, w którym wszystkie prawa wynikają z ludzkiego wyboru, wiąże się z ludzkimi wyborami, także z wymienialnością związaną z procesami rynkowymi.

¹⁵ Zob. J. Oelkers. *Person und Prozeß*, s. 17.

¹⁶ Zob. M. Nowak (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: RW KUL, s. 26-29.

Warto na ten fakt zwrócić uwagę i uwzględnić te rozbieżności, gdy usiłujemy czasami używać kategorii „wartość” przypisując ją autorom starożytnym lub średniowiecznym – po prostu takie pojęcie wówczas nie występowało, więc autorzy tych okresów nie mogli ich używać.

Należy zatem mieć na uwadze, że nie można tak rozumianej kategorii odnosić ani do prawa naturalnego, ani do Platónskich idei dobra i zła, jako obiektywnie i niezależnie od człowieka istniejących.

Słowo „wartość” wskazuje na subiektywnie uznane wartości i na względność, a jego początki można wyprowadzać od Kartezjańskiej subiektywizacji: „Cogito ergo sum” – *Myślę więc jestem*. Możemy zatem stwierdzić, że nowoczesność zastąpiła kategorię „idee” przez „wartości”. W taki też sposób *prawda* i *dobro* stały się wartościami ustanawianymi i ocenianymi przez człowieka, który teraz staje się miarą wszystkich rzeczy.

Zdaniem Allana Davida Blooma (1930 – 1992) – autora m.in. książki: *Umysł zamknięty*, termin „wartość” sygnalizuje skrajny subiektywizm wszystkich przekonań na temat dobra i zła. W takich okolicznościach nieznośne dla współczesnego człowieka panowanie dobra i zła zostaje zastąpione bardziej łagodnymi i elastycznymi oraz całkowicie ludzkimi kategoriami „wartości”. Pociąga to za sobą fakt, że ludzkie sprawy przestają podlegać zewnętrznym, ponadludzkim i obiektywnym normom¹⁷.

Wskazuję zatem, że nawet jako poważne nieporozumienie należałoby traktować próby nadawania wartościom statusu dobra lub idei (i ideału), gdyż mamy do czynienia z całkowicie innym porządkiem i z całkiem inną wizją świata. W taki sposób zauważmy, że nie można, odwoływać się jednocześnie z jednej strony do cnót i ideałów, a z drugiej w tym samym czasie do wartości, gdyż są to kategorie zaczerpnięte z odmiennych i nieprzystających do siebie sposobów rozumienia świata, człowieka, moralności.

Z jednej strony mamy zatem cnoty i ideały, z drugiej zaś wartości – jako dwa różne światy filozoficzne całkowicie inaczej funkcjonujące i jeśli zabraknie ich wyraźnego ewidencjonowania, skazujemy się na poważne niezrozumienie i sprzeczność, której przykładowym modelem stała się chyba w bieżącym roku artystyczna koncepcja pokazów przygotowana na uroczystość inauguracji Igrzysk Olimpijskich w Paryżu w 2024 r.

Ze stanowiska tomistycznego o. prof. Mieczysław Krąpiec tak ujmuje sytuację wartości: „Słowo ‘wartość’ stało się słowem-wytrychem we współczesnej kulturze, zwłaszcza w dziedzinie etyki oderwanej od źródeł rozumienia bytu i dobra. Oderwanie się w poznaniu od rzeczywistości realnie istniejącej, burzy fundamenty poznania i międzyludzkiego komunikowania się”

¹⁷ A. Bloom (2007). *Umysł zamknięty*. Poznań: Z-sk i Spółka.

Tak otwiera się cała grupa problemów związanych z obecnością wartości i aksjologią w pedagogice, które razem odnotowują swoje występowanie zaledwie od ponad stulecia. Także bardzo popularny dzisiaj termin „aksjologia” jako dział filozofii, a w pedagogice „aksjologia pedagogiczna” datują swoją zaledwie stuletnią historię.

Wartości – ich pochodzenie i rola w wychowaniu

W jaki sposób natomiast można obdarzać wartościami i jak do nich wychowywać także przez sport?

Odpowiedź na to pytanie możemy zacząć od stwierdzenia ogólnie uznanego, że nie ma ludzi niekierujących się wartościami. Tak otwiera się cała grupa problemów związanych z obecnością wartości i aksjologią w pedagogice, które wyrażamy w formie pytania: Czy może być wychowanie bez celu? A skoro mowa o celu, to konieczne staje się odniesienie się do wartości. Czym jednak są wartości? Jak one istnieją? Skąd pochodzą?

W odpowiedzi na te pytania możemy przywołać trzy stanowiska związane już od starożytności z zastanawianiem się, wprawdzie nie tyle nad wartościami, lecz nad dobrem, gdy pytano: Skąd ludzie wiedzą o dobru?

1/ pierwsze stanowisko związane było z odpowiedzią starożytnych, że to bogowie Olimpu powiedzieli ludziom o dobru;

2/ drugie stanowisko wiązano ze wskazaniem na ludzkie doświadczenie wartości, a zatem sami ludzie doświadczaali tego co dobre, a następnie jako do sprawdzonego dobra do tego dążyli;

3/ Chrześcijaństwo reprezentuje w tej dyskusji trzecie, pośrednie stanowisko, zauważając i akcentując z jednej strony Prawo Boże (Przykazania) dane nam „z góry”, a z drugiej strony dostrzegamy też odwoływanie się do ludzkiego doświadczenia. Przykład takiego podejścia daje sam Jezus Chrystus.

Między innymi w *Przypowieści o miłosiernym Samarytaninie* (Łk 10, 30-37) możemy zauważyć, jak Jezus zapytany o dobro, odwołuje się najpierw i odsyła pytającego o dobro, do przykazań, wskazując na potrzebę ich zachowywania, a zwłaszcza odnosi się do przykazania miłości Boga i bliźniego, z drugiej strony, zapytany o konkretyzację kategorii „bliźni” (*a kto jest moim bliźnim*), Jezus odwołuje się do doświadczenia ludzi i w ten sposób powoduje, że w wyobraźni słuchaczy pojawia się scena z miłosiernym Samarytaninem i człowiekiem pobitym przez zbójców.

Na pytanie uczonego w Piśmie, „Kto jest moim bliźnim?”, Jezus odpowiada obrazowo, zarysowując w formie przypowieści doświadczenie możliwego postępowania ludzi wobec tego, który wpadł w ręce zbójców i w kondycji człowieka „na wół żywego” został pozostawiony przez nich przy drodze¹⁸

¹⁸ Zob. M. Nowak (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: WSiP, s. 376-377.

Z tego stanowiska mądrości chrześcijańskiej wyprowadzano jako cechy charakteryzujące myślenie chrześcijan, którego istotnym elementem staje się spójnik „i”, czyli zarówno jedna strona zjawiska, jak i druga powinna być wzięta pod uwagę.

Ks. Konstanty Michalski (1879 – 1947) zauważał w *Katolickiej idei wychowania*, że katolicyzm uznaje i akceptuje każdą prawdę i każdą zdobycz naukową, niezależnie od kogo by pochodziła, jeśli odnajduje w niej obecność prawdy i dobra, co samo przez się już powoduje ten uniwersalizm naukowy i filozoficzny, w którym św. Augustyn sięga po prawdy zauważone przez Platona, a św. Tomasz z Akwinu po prawdy odkryte przez Arystotelesa¹⁹.

W jaki sposób natomiast można obdarzać wartościami i jak do nich wychowywać? Odpowiedź na to pytanie możemy zacząć od ogólnie uznawanego stwierdzenia, że nie ma ludzi niekierujących się wartościami. W tym kierowaniu się nimi, warto obok wychowywania do subiektywnego wartościowania, wskazywać na wychowanie do uznania obiektywnego stanu rzeczy, czego elementy znajdujemy przecież także w sporcie, gdy wychowujemy do respektowania chociażby zasad fair-play w poszczególnych dyscyplinach sportu.

Owszem są fakty, cechy i aspekty, które raz są bardziej cenione innym razem mniej, np. kompetencje w określonej dziedzinie, zaradność czy błyskotliwość, nawet rekord w określonej dyscyplinie sportu posiada swoją dynamikę, ale są też takie cechy i jakości, które zawsze są ważne i należy je cenić oraz uwzględniać jako obiektywne, np. natura i jej prawa, płęć, warunkowania zdrowotne i społeczne, prawdomówność itp.

W istocie cały problem i powstające nieporozumienia tkwią nie tyle w tym, że ktoś chce coś osiągnąć, że chce wygrać w turnieju lub w zapasach, że ktoś chce lepiej wiedzieć, więc się uczy, czy też chce więcej zarobić, lepiej prosperować itd., lecz istota problemu tkwi w tym, co dany człowiek widzi jako największą wartość? Nie tyle zatem ważne jest stwierdzanie o fakcie, że ktoś zabiega o jakieś wartości, lecz: konkretnie o jakie wartości zabiega i w czym on te wartości dostrzega? Nie tyle jest ważne, że ktoś opowiada się za życiem, za ekologią, za pomyślnością, czy nawet za modną dzisiaj – *wellness*, ile to, czy kształt tego życia, za jakim się opowiada, *jest jeszcze ludzki?*

Nie ma wychowania ani nauczania, nie ma też sportowej rywalizacji i zmagania się bez wartości i bez celów. Takie stwierdzenie znajduje pełne swoje uzasadnienie w praktyce życia. Jeśli kogoś wychowuję, lub chcę zwyciężyć kogoś w zmaganiach, jeśli towarzyszę komuś jako trener w przygotowaniu się do tych zmagania – to w każdym przypadku stawiam cele i wartościuję

¹⁹ Zob. K. Michalski (1937), *Katolicka idea wychowania*. W: *Katolicka myśl wychowawcza*. Nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, 1937 Poznań, s. 25.

– wcześniejszy stan uznając za gorszy od tego, jaki proponuję jako pewne dobro.

Jest to chyba też główne przesłanie Platona zawarte m.in. w *Przypowieści o jaskini* gdy pedagog zauważając dylemat wychowanka, który z jednej strony czuje się pociągany przez odkryte światło – symbol prawdy i jest nim zachwycony, z drugiej strony doświadcza dramatu rozstania ze swoimi dotychczasowymi towarzyszami – więźniami jaskini, gdy czuje się wezwany by powędrować w kierunku światła. W takim momencie decyzyjnym Platon umiejscawia pedagoga, który powinien siłą perswazji i swoim osobistym oddziaływaniem przekonać wychowanka i wspierać go w zauważeniu negatywów swojej dotychczasowej sytuacji i wybrać wyższą jej jakość. Dotyczy to prowadzenia wychowanka ku pewnej wzniosłości, ku wyżynom duchowym, do czego potrzebne jest pedagogowi pewne przygotowanie²⁰.

Na ten temat zabierają głos także teoretycy i badacze natury ludzkiej już od starożytności, do których przykładowo możemy się odwołać:

– Platon (ok. 427-347 przed Chr.) podkreślał, że każdy, kto chce prowadzić ludzi, a zwłaszcza pedagog czy człowiek polityki, powinien wiedzieć, kogo i dokąd ma prowadzić;

– nie brakuje wśród współczesnego spectrum teorii i koncepcji antropologicznych takich, które analizując na przykład psychiczną kondycję człowieka i w ogóle dotycząc podstawowych prawidłowości jego życia, wskazują na charakteryzującą naturę ludzką celowość.

Mówi o tym między innymi teoria psychologii indywidualnej Alfreda Adlera (1870-1937). Według tej teorii człowiek jest istotą ukierunkowaną na cel. Celowość wyznacza jednostkowy styl życia, spójność działania osoby oraz motywy ludzkiego funkcjonowania i działania²¹.

Wychowanie do wartości olimpizmu i edukacja olimpizmu

Powyższe analizy wskazują na konieczność podejmowania działań edukacyjnych, które z jednej strony będą uwrażliwiał na wartości, uczyły subiektywnego wartościowania, a z drugiej wprowadzały w pewne wartości uniwersalne i obiektywnie ważne.

²⁰ Zob. G. Reale (2008). *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, Lublin: Wydawnictwo KUL; W. Tatarkiewicz (2009), *Platon*, W: W. Tatarkiewicz. *Historia filozofii*, T. I: *Filozofia starożytna i średniowieczna*. Warszawa: PWN, s. 91–115.

²¹ M. Nowak (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 340-346.

Zdaniem Grażyny Klimowicz odmiennosc norm obowiązujących w różnych grupach społecznych, do których młody człowiek przynależy, niejasność bądź rozbieżność obowiązującego systemu wartości utrudniają określenie siebie, własnego spójnego systemu wartości i oczekiwań wobec otoczenia. Oznacza to, iż w relacjach trener – trenowany, wychowawca – wychowanek, nauczyciel – uczeń, zawsze należy nieść pomoc wspomaganym w rozwijaniu umiejętności odpowiedzialnego wyboru i kierowania sobą²².

Nie można zapominać, że wychowanie występuje w świecie ludzkim i wiąże się z relacją wychowawcy z wychowankiem, człowieka z człowiekiem. Istotnym komponentem prawdziwego procesu wychowawczego jest immanentnie tkwiąca w nim relacja „człowieka do człowieka” Wychowanie zaś, jak je ujmuje ks. Janusz Tarnowski, jest „całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”²³.

Takiego rodzaju oddziaływaniom wychowawczym może i powinno służyć także wychowanie związane z olimpiżmem. Problematyka dotycząca edukacji olimpijskiej ponownie została wyeksponowana w okresie zbliżania się momentu inauguracji XXXIII Olimpiady w Paryżu, która zainaugurowana 26 lipca 2024 r. będzie trwała do 31 grudnia 2027 roku, wiążąc się z szeregiem inicjatyw, występów, rozgrywek i współzawodnictwa itd.

W związku z tym wydarzeniem, Komisja Europejska i Międzynarodowy Komitet Olimpijski rozpoczęły akcję promującą wartości olimpiżmu skierowaną do szkół. Wskazuje się m.in. na Viviane Reding, członkini Komisji Europejskiej odpowiedzialną za edukację, kulturę i sport, oraz Jacques’a Rogge’a, przewodniczącego Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego (MKOl), którzy podpisali w połowie września 2024 r. w Brukseli porozumienie o współpracy w sprawie „Sportu, szkół i wartości olimpiżmu w Europie” Celem tego działania jest promowanie wartości etycznych sportu wśród europejskich uczniów i studentów²⁴.

Nie tracąc z oczu edukacyjnego wymiaru sportu, należałoby dążyć do proponowania działań, które mogą wzbudzić w ludziach pasję, a jednocześnie stymulować do osiągania wysokich celów. To znaczy wspierać, motywować,

H. Rylke, G. Klimowicz (1992). *Szkoła dla ucznia: Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

²³ J. Tarnowski (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, s. 66.

²⁴ D. Di Salvo (2001). *Promozione dei valori dell'olimpismo destinate alle scuole*. w: <https://www.tecnicadellascuola.it/promozione-dei-valori-dell-olimpismo> (pobrano dnia 24 czerwca 2024).

przyjmować, aby nie zaprzepaścić talentów, które sprawiają, że jesteśmy tak dumni i które ekscytują nas w wielkich zawodach olimpijskich. Kultywowanie i wspieranie rozwoju młodych ludzi w sporcie, to przede wszystkim tzw. „wartości szkoleniowe”

W wielu krajach wskazuje się na potrzebę powoływania Szkół Sportu na poszczególnych etapach edukacji, aby ich absolwenci byli bardziej przygotowani na dostrzeganie i odkrywanie takich właśnie „wartości szkoleniowych sportu” W Polsce na poziomie akademickim taką rolę w pewnym stopniu pełni Akademia Wychowania Fizycznego. Wielu pokłada w nich nadzieję, że właśnie one mogą przyczynić się do poprawy stanu edukacji olimpijskiej, która byłaby zintegrowana z wartościami sportu. Zadanie takich szkół, to także wyszkolenie wysoko wyspecjalizowanego personelu, który zajmowałby się postępowaniem technicznym, naukowym i metodycznym w dziedzinie sportu, poprzez studia, badania oraz wymianę kulturalną i techniczną i to w wymiarze międzynarodowym.

Przywoływana na początku artykułu *Karta Olimpijska* inspiruje także *Projekt Szkolenia Olimpijskiego*, który jest dokumentem opracowanym przez MKOl i który wskazuje na podstawowe zasady, reguły i normy stosowania olimpizmu – który następnie podejmują Narodowe Komitety Olimpijskie.

W *Karcie Olimpijskiej* stwierdza się wyraźnie: „Olimpizm łączy sport z kulturą i edukacją”, co także wyznacza kierunki oddziaływań w zakresie wychowania do wartości olimpizmu, w którym, jak wskazano wyżej, ważne znaczenie przypisuje się dziedzictwu pedagogicznemu czerpanemu ze starożytnej Grecji, zwracając uwagę na potrzebę uwzględnienia tych przemian, które współczesnym mogą rodzić trudności w percepcji idei olimpizmu²⁵.

Ważne wskazanie jakie wynika z podjętych wyżej analiz, to dążenie do realizacji zarówno wychowania do olimpizmu, jak i refleksji nad nim, usiłującymi uwzględnić zarówno dziedzictwo starożytności, jak też te wszystkie uwarunkowania jakie wnosi aktualna sytuacja egzystencjalna i zachodzące w niej przemiany.

Olimpizm jako dobro obiektywne czy rzeczywistość wartościowana?

Streszczenie

Sport posiada w sobie ważny potencjał edukacyjny a jego uprawianie w czasach nowożytnych stało się siłą napędową wielkiego ruchu

Zob. G. Letta (2024). Trening olimpijski i wartości sportu. W: *Formiche*. W: <https://formiche.net/2024/02/progetto-formazione-olimpica> (pobrano 22 września 2024).

olimpijskiego, jak też wielu inicjatyw o charakterze światowym, kontynentalnym, państwowym i regionalnym określanych olimpizmem. W rozumieniu olimpizmu, gdy nawiązuje się do czasów starożytnej Grecji i idei igrzysk olimpijskich, brakuje jednak uwzględnienia pojawienia się kategorii „wartości” dopiero przed ponad stu laty, która odzwierciedla współczesne podejście w refleksji o świecie i człowieku, a które radykalnie różni się od podejścia starożytnych. Współczesne rozumienie wartości wiąże się z ludzkimi wyborami, ze zmiennością związaną z procesami rynkowymi, a takie ich rozumienie rodzi trudności z odniesieniami do olimpizmu, do prawa naturalnego, czy zestawianiem ich z Platońskimi ideami dobra i zła. W artykule nawiązując do tych stanowisk poszukuje się koncyliacyjnego powiązania tych stanowisk odwołując się do mądrości chrześcijańskiej i wskazania na możliwości wychowania do olimpizmu.

Słowa kluczowe: *Olimpizm, dobro obiektywne, wartości, wartościowanie, sport, wychowanie, pedagogika sportu*

Olympism as an objective good or a valued reality?

Abstract

Sport has an important educational potential and its practice in modern times has become the driving force of the great Olympic movement, as well as many global, continental, state and regional initiatives called *olympism*. In the understanding of *olympism*, when referring to the times of ancient Greece and the idea of the ancient Olympic Games, there is a lack of consideration of the emergence of the category of “values” over a hundred years ago, which reflects the modern approach to reflection on the world and human being, which is radically different from the approach of the ancients. The modern understanding of values is associated with human choices, with variability associated with market processes, and such understanding raises difficulties with references to Olympism, natural law, or comparing them with Plato’s ideas of good and evil. Referring to these positions, the article seeks a conciliatory connection between these positions, referring to Christian wisdom and pointing to the possibilities of *education for olympism*.

Keywords: *Olympism, objective good, values, evaluation, sport, education, sports pedagogy*

Bibliografia

1. Bauman, Z. (2008). *Wszystko, co stałe, wyparowało*. W: *Idee z pierwszej ręki: antologia najważniejszych tekstów „Europy”* – sobotniego dodatku do „Dziennika” *Wybór tekstów* (s. 121-142). C. Michalski, M. Nowicki. Warszawa: Axel Springer Polska.
2. Benner D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, (3. Aufl.).
3. Bloom A. (2007), *Umysł zamknięty*. Poznań: Z-sk i Spółka.
4. Coubertin De P. (1922). *Pédagogie sportive*. Paris Les Éditions G. Cres et C.
5. Hartmann N. (1947). *Zeitlichkeit und Substantialität (1938/39)*. w: I. Heidemann (Hrsg.). *Der philosophische Gedanke und seine Geschichte. Aufsätze*. Berlin, s. 129-139.
6. Herbart J.F. (1882-1912). *Über die dunkle Seite der Pädagogik (1812)*, W: Tenze, *Sämtliche Werke*, hrsg. Von Karl Kehrbach, Otto Flügel, Theodor Fritsch, t. 3, Verlag von Veit & Comp., Leipzig / Langensalza 1882-1912, s. 147-154.
7. Herbart J.F. (1850-1852). *Sämtliche Werke* (Hrsg. G. Hartenstein). Leipzig, T. VIII.
8. Herbart J.F. (1964-1965). *Pädagogische Schriften* (Hrsg. W. Asmus). Düsseldorf/München. T. I.
9. Luhmann N. (1980). *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Bd. 1, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
10. Michalski K. (1937). *Katolicka idea wychowania*. W: *Katolicka myśl wychowawcza: Pamiętnik II. Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28. VIII-1. IX. 1936 r.*, Nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej. Poznań: Instytut Akcji Katolickiej.
11. Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: RW KUL.
12. Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: WSiP.
13. Nowak M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
14. Nowocień J. (2004). *Olimpizm*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, T. III („M-O”), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 829-831.

15. Oelkers J. (1982). Person und Prozeß: Unaufgelöste Reste in der Bildungstheorie. *Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau*. Padova, 40, n. 1, s. 3-17.
16. Reale G. (2008). *Historia filozofii starożytnej*. t. 2. Lublin: Wydawnictwo KUL.
17. Ritter J. (1969). *Das bürgerliche Leben. Zur aristotelischen Theorie des Glücks (1956)*. w: Tenze, *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1969, s. 57-105.
18. Rylke H., Klimowicz G. (1992), *Szkoła dla ucznia: Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
19. Tarnowski J. (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej.
20. Tatarkiewicz W. (2009). *Platon*. W: W. Tatarkiewicz. *Historia filozofii*. T. I: *Filozofia starożytna i średniowieczna*. Warszawa: PWN, s. 91–115.
21. Wąsik M. (2004), Pierre de Coubertin jako pedagog i promotor nowożytnego olimpizmu. *Lider* (7/8), 24-25.