

Jerzy Urniaż, Marzena Jurgielewicz-Urniaż

Szkolne wychowanie fizyczne w III Rzeczypospolitej : rozważania w kontekście problematyki wartości i obowiązku oraz dziedzictwa kulturowego

Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe 2/1, 75-92

2019

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Jerzy URNIAŻ*

Marzena JURGIELEWICZ-URNIAŻ**

Szkolne wychowanie fizyczne w III Rzeczypospolitej. Rozważania w kontekście problematyki wartości i obowiązku oraz dziedzictwa kulturowego

Streszczenie

W artykule autorzy, na podstawie wybranych tekstów, próbują prześledzić i uchwycić przyczyny zjawiska unikania zajęć wf. w III Rzeczypospolitej, w kontekście problematyki wartości i obowiązku oraz dziedzictwa kulturowego. Wziąwszy pod uwagę, że przykłady mogły być dobrane tendencyjnie, sięgnięto po teksty z różnych dziedzin wiedzy.

W pierwszej części podjęto rozważania nad zmiennością rozumienia pojęć *wartość* i *obowiązek* w postrzeganiu i wartościowaniu siebie samych, poglądów i świata nas otaczającego, następnie – rozwojem wf., poczynając od ateńskiego systemu *kalokagatia* i kolejno przez wybrane nowożytne wiodące kraje europejskie, do rozważań na temat edukacji i wf. w aksjologicznej i kulturowej przestrzeni funkcjonowania I i II RP oraz PRL. W części drugiej odniesiono się do zmian polityczno-gospodarczych, jakie nastąpiły po 1989 r., i ich związku z edukacją szkolną i wf.

W podsumowaniu wyrażono pogląd, iż na przestrzeni wieków po dzień dzisiejszy trudno doszukać się w naszym dziedzictwie kulturowym wzoru wartości i obowiązku wf. – poza okresem PRL. Zaproponowano wprowadzenie modelu wf. z Australii, gdzie jest ono przedmiotem maturalnym.

Słowa kluczowe: wychowanie fizyczne, wartość, obowiązek, dziedzictwo kulturowe, Rzeczpospolita, transformacja ustrojowa, Australia.

Wprowadzenie

Zmiany w szkolnictwie po transformacji ustrojowej miały na celu zerwanie z Polską Ludową – PRL-owską przeszłością – i nawiązanie do spuścizny

* dr hab. prof. OSW, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

** dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

kulturowej i narodowej II Rzeczypospolitej (RP) oraz włączenie się w nurty edukacyjne krajów Unii Europejskiej.

Ubocznym efektem zmian jest widoczny problem unikania zajęć wychowania fizycznego (wf.) przez młodzież w III RP, na co zwracał uwagę raport Najwyższej Izby Kontroli (NIK) już w 2010 roku. Z raportu wynikało, że do głównych przyczyn opuszczania lekcji wf. należał brak stroju – 33,1%, zwolnienia od rodziców – 22,8%, oraz zwolnienia lekarskie – 17,7%¹. Kilka lat później o tym pogłębiającym się problemie przypominał szerokiej opinii publicznej spot reklamowy *Stop zwolnieniom lekarskim z wf.*, umieszczony podczas Mistrzostw Świata w Piłce Siatkowej Mężczyzn w Warszawie (wrzesień 2014).

Temat na pewno nie należy jedynie do zakresu akademickich dyskusji. Zdajemy sobie sprawę, że w pierwszej kolejności na problem unikania zajęć wf. należy spojrzeć przez pryzmat bieżącego sposobu funkcjonowania państwa. Jednak podkreślane po 1989 roku nawiązanie do tradycji i spuścizny RP sugeruje, iż warto w tej kwestii również odnieść się do problematyki kontekstu rozumienia takich pojęć, jak *wartość* i *obowiązek*, a przede wszystkim roli naszego dziedzictwa kulturowego. I temu chcemy się bliżej krytycznie przyjrzeć. Dziedzictwo kulturowe w każdej społeczności ma bowiem zawsze istotny, choć może niedostrzegalny, wpływ na dzisiejszą praktykę społeczną i polityczną.

Wziąwszy pod uwagę, że przykłady mogły być dobrane tendencyjnie, sięgnięto po teksty z różnych dziedzin wiedzy. Z konieczności jest to ujęcie fragmentaryczne różnych dziedzin nauki, co zaznaczamy w piśmiennictwie. Nie sposób bowiem w tak krótkim szkicu omówić całej problematyki. Pomoże natomiast lepiej dostrzec związek między tymi sprawami.

Wartość i obowiązek – pojęcia uniwersalne, trwale i powtarzalne czy zmienne i dowolne

Współczesne dyskusje dotyczące rozumienia obowiązku i wartości, podobnie jak dyskusje na temat dylematów moralnych i etycznych, wiążą się nieuchronnie z problemami ogólnej natury. Mogą wyrażać się w pytaniach: jak rozumieć pojęcia wartość i obowiązek? czy mają one charakter uniwersalny, a więc trwałe i powtarzalny, czy w sferze owych pojęć występuje zmienność i dowolność?

Na wstępie odniesiemy się do powszechnego (encyklopedycznego) rozumienia owych pojęć. *Wartość* z filozoficznego punktu widzenia stanowi podstawową

¹ Ministerstwo Sportu i Turystyki, *Stop zwolnieniom z wf-u. Najczęstsze przyczyny zwolnień z wf.* <https://zsp2wagrowiec.pl/cms/wp-content/uploads/2015/STOP.pdf> [dostęp: 8.12.2018]; źródło: *Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych. Informacja o wynikach kontroli*, NIK 2012, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,5651,vp,7325.pdf> [dostęp: 8.12.2018]. Jednak dopiero spot reklamowy *Stop zwolnieniom lekarskim z wf.*, umieszczony w mediach podczas Mistrzostw Świata w Piłce Siatkowej Mężczyzn w Warszawie (wrzesień 2014), zwrócił uwagę opinii publicznej na trwający od lat problem.

kategorię aksjologii i oznacza wszystko to, co jest cenne i godne pożądania, i stanowi cel dążeń ludzkich (w dobrym tego słowa znaczeniu). Uznane uniwersalne wartości stanowią podstawę ocen, norm i wzorów kulturowych². Z kolei pojęcie *obowiązek* jest zdefiniowane jako „zbiór norm (nakazów i zakazów), których stosowanie jest przedmiotem ludzkiej odpowiedzialności; w zależności od rodzaju norm”. Mamy tu na uwadze obowiązek moralny, prawny, rodzicielski, zawodowy, szkolny, itd.; więcej – to jedna z podstawowych kategorii etyki, spójna z pojęciem powinności³.

Mimo tak – wydawać by się mogło – jasnego zdefiniowania owych pojęć, w praktyce mamy do czynienia z problemem widocznej, często skrajnej, polaryzacji w ich ocenie, niezależnie od możliwych kontekstów semantycznych. Dzieje się tak głównie z powodu, jak to często bywa, że gdy wielu mówi to samo, to nie zawsze mówi o tym samym. Istotą rozumowania nie zawsze są kwestie uniwersalne. Często są to własne tradycje i interpretacje, do których jesteśmy przywiązani i w które wierzymy. Takim przykładem może być widoczne spolaryzowanie rozumienia takich pojęć, jak chociażby: prawda, odpowiedzialność, poszanowanie prawa, etos (pracy), wolność, solidarność, patriotyzm, nacjonalizm, bohaterstwo, głupota, lojalność, kultura, wiara, etyka, moralność, honor, ojczyzna (takich pojęć można znaleźć jeszcze więcej), nie mówiąc już o rozumieniu wartości czy obowiązku.

Nawet na najogólniejszym poziomie nabierają one różnych znaczeń, zwłaszcza jeśli wypełnione są konkretną treścią. Strony wchodzące wówczas w spory w owych kwestiach zawsze mogą korzystać z łatwych argumentów, godzących w przeciwstawne rozwiązania.

Odwołamy się tu do pewnych przykładów, być może dla wielu subiektywnych, jednak nie wydaje się, by ktoś, kto zna nasze dzieje i współczesność, chociażby w zarysie, nie zgodził się z naszymi wyborami, zwłaszcza że osobliwość ludzkiej kultury polega także i na tym, że oznacza ona dziedziczenie, przekazywanie i kumulację wytwarzanego w procesie historycznym dorobku – także we wspomnianych pojęciach.

Znamienne mogą być tu pewne mity i idee, do których jesteśmy szczególnie przywiązani, jak chociażby dostojne sarmackie pochodzenie ludu polskiego, czyli szlachty⁴, obrona wiary i wartości moralnych, Rzeczpospolita jako przedmurze chrześcijaństwa na Wschodzie, pospolite ruszenie, złota wolność szlachecka, *liberum veto*, wolna elekcja, które od XVII wieku na stałe wpiśały się

² *Encyklopedia PWN w trzech tomach*, t. 3: P–Z, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 724.

³ *Encyklopedia PWN w trzech tomach*, t. 2: J–P, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 666.

⁴ „Lud polski” – pojęcie to odnosiło się tylko do arystokracji i szlachty. Mieszczanstwo, nawet zamożne, niewiele miało do powiedzenia w sprawach kraju, natomiast chłop pańszczyźniany nie miał żadnych praw.

w powszechną świadomość naszego narodu, myślenie i jego kulturę, a także rozumienia honoru, wartości i obowiązku. Stały się kanonem obowiązującym i normą sądów historycznych i moralnych, gdzie wartość i obowiązek wypełnione były głównie treścią religijną⁵. Inny przykład w kwestii wartości i obowiązku – być może nawet śmieszny, ale dużo mówiący o narodzie – mogą stanowić stare porzekadła funkcjonujące w naszej kulturze, jak chociażby „szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie”, „musi to na Rusi...”, czy też znane w PRL „czy się stoi, czy się leży...”⁶.

Współcześnie przykładem spolaryzowanego rozumienia wartości i obowiązku, np. w etyce lekarskiej, mogą być wyniki ankiety przeprowadzonej w latach 90. XX wieku, dotyczące oceny kryteriów jakości życia i w konsekwencji selekcji głęboko upośledzonych noworodków. Odpowiedzi polskich lekarzy odbiegały radykalnie od odpowiedzi lekarzy kanadyjskich, australijskich i brytyjskich. I tak 98% respondentów pochodzących z tych trzech krajów odrzuciło pogląd powinności podejmowania wszelkich wysiłków dla ratowania życia dzieci, niezależnie od stopnia upośledzenia. Wśród lekarzy polskich opinie były podzielone 50% na 50%⁷.

Do listy przykładów spolaryzowanego rozumienia obowiązku i wartości można dołączyć nauczycielskie środowiska szkolne i akademickie, podzielone chociażby w kwestii wartości poszczególnych przedmiotów w programach edukacyjnych, nie mówiąc już o ocenie merytorycznego przygotowania do pracy koleżanek i kolegów. Podobnie rzecz ma się wśród uczniów i studentów w kwestiach wartości przedmiotów lekcyjnych oraz stosunku do zajęć wychowania fizycznego⁸.

Z pełną świadomością podjęliśmy ryzyko przedstawienia tak szerokiego spektrum powyższych przykładów. Zależało nam bowiem na tym, aby pokazać, jak trudno jest w naszym kraju (być może w innych krajach jest podobnie) polemizować w sprawach wartości i obowiązku; tym bardziej stawiać pytania dotyczące ich uniwersalności, a więc trwałości i powtarzalności, czy wprost przeciwnie – pytać o zmienność i dowolność, w zależności od poglądów i potrzeb. Wychowanie fizyczne, do którego się odnosimy w temacie pracy, nie jest tu szczególnym przypadkiem. Tak bowiem diametralnie różne rozumienie wartości i obowiązku jest bardzo często efektem zależności od wielu spraw, ale głównie – naszym zdaniem – pochodną sposobu funkcjonowania państwa, oddziaływań kulturowych i światopoglądowych, a nierzadko zakłamania i obłudy.

⁵ M. Pełka, *Główne mity polskiej myśli społecznej i filozoficznej*, „Szkice Humanistyczne” 2011, nr 3, s. 7–20.

⁶ W pełnym brzmieniu: „musi to na Rusi, a w Polsce – jak kto chce”, czy funkcjonujące w PRL: „czy się stoi, czy się leży, dwa tysiące się należy”.

⁷ Za: Z. Piątek, *Czy tradycyjna etyka wymaga przebudowy w kontekście postępów nauk biomedycznych*, [w:] W. Tulibacki, A. Moździerz (red.), *Świat człowieka w perspektywie humanistycznej*, Olsztyn 2005, s. 159–177.

⁸ Autorzy, będąc nauczycielami akademickimi, niejednokrotnie spotykali się z takimi sytuacjami.

Obiektywne źródła kształtowania się wf. w wiodących krajach europejskich, a głównie Rzeczypospolitej do 1989 roku

Już w starożytnych Atenach, słynących z nauki, kultury i sztuki oraz z systemu szkolno-wychowawczego zwanego *kalokagatia*, kształcono dzieci i młodzież w myśl Arystotelesowskiej równowagi rozwoju umysłu i ciała, gdzie obowiązkowe ćwiczenia fizyczne – dziś nazywamy je wychowaniem fizycznym – zapewniały uczniom sprawność fizyczną i umiejętności ruchowe na potrzeby praktyki obywatelsko-społecznej.

Wiemy też, że starożytne Ateny miały ogromny wpływ na cywilizację i kulturę starożytnego Rzymu, zaś obie te kultury stanowiły inspirację dla środowisk intelektualnych w zachodniej Europie w okresie renesansu. Nastąpiło wówczas ogromne zainteresowanie człowiekiem i życiem ziemskim. Nowy prąd nazwano humanizmem – wyrażał się on w renesansowych hasłach: „nic, co ludzkie, nie jest mi obce” i „chcę żyć”. Nowa ideologia nie ominęła też duchownych – pojawił się Martin Luter, tworzyły się zręby kapitalistycznej gospodarki towarowo-pieniężnej i nowych stosunków rynkowych, odkrywano i kolonizowano świat, natomiast w nauce rodził się racjonalny eksperyment, bez którego nie mogłyby się rozwinąć nauki empiryczne.

Pisano traktaty edukacyjne, opracowywano programy szkolne, korzystając z dorobku greckiej i rzymskiej myśli teoretycznej i praktycznie użytecznej. W szkołach prowadzono obowiązkowo zajęcia sprawnościowe, na których uczono gimnastyki, jazdy konnej, strzelania z łuku, szermierki, tańców, pływania, gry w piłkę oraz lokalnych gier i zabaw ruchowych⁹.

W kolejnych wiekach wraz ze zmianami cywilizacyjnymi, a przede wszystkim rozwojem nauki, w edukacji eksperymentowano z programami szkolnymi, dostosowując je do potrzeb ówczesnego życia. Wymownym przykładem zachodzących zmian byli oświeceniowi filantropiści w Niemczech. W swoich szkołach wprowadzili powszechność nauczania i program uwzględniający tolerancję religijną, nauki przyrodnicze, geografii, historię, praktyczne umiejętności dla dziewcząt i chłopców oraz obowiązkowe zajęcia wf. – prowadzone w krytych pomieszczeniach, na placach i w terenie, bez względu na porę roku i warunki pogodowe. Były to: gimnastyka, ćwiczenia na poręczach i drążku, biegi, skoki, rzut oszczepem, gry i zabawy ruchowe, także w terenie, zimą jazda na sankach i łyżwach. Szybko dostrzeżono ogromną wartość wychowawczą takiego programu. To z kolei zachęciło niemieckich pedagogów i władze niemieckie do tworzenia ogólnie dostępnych placów sportowych z podstawowymi przyrządami gimnastycznymi, które stały się miejscem narodowego wychowania młodzieży¹⁰. Ćwiczenia

⁹ Mamy na myśli renesansowe pionierskie szkoły w Ferrarze i Mantui. Zob. R. Wroczyński, *Powszechność dzieje wychowania fizycznego i sportu*, wyd. Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1985, s. 76–77.

¹⁰ T. Jurek, *Kultura fizyczna mniejszości niemieckiej w Polsce w latach 1918–1939*, Gorzów Wlkp. – Poznań 2002, s. 64–65.

fizyczne – wf. – uznano za wartość narodową, co zapoczątkowało, jak można przypuszczać, wzór kulturowy uprawiania ćwiczeń fizycznych w Niemczech¹¹. Szybko też się okazało, że filantropijne szkolnictwo, wf. oraz place sportowe stały się swoistą inspiracją edukacyjno-wychowawczą w XIX wieku dla takich krajów, jak: Szwajcaria, Francja, Dania, a nawet Anglia, której system wf. oparty był głównie na grach i zabawach ruchowych, oraz Szwecja, która wzbogaciła program wf. o kwestie metodyczne i zdrowotne, mając na uwadze zdrowie dzieci i młodzieży zatrudnianych w gospodarce przemysłowej.

Tak kształtował się rozwój wychowania fizycznego, wzbogacony o refleksję pedagogiczną, wiedzę w sprawach fizjologii organizmu dzięki rozwojowi medycyny, a także teoria wf. – o czym tutaj szerzej nie piszemy – w wiodących krajach zachodniej Europy do II wojny światowej, gdzie wychowanie fizyczne stanowiło wartość nie tylko utylitarną, militarną i wychowawczą, ale także społeczną i narodową, wpisującą się w kulturę swoich państw.

Inaczej rzecz się miała w Rzeczypospolitej. Owszem, nieobce nam były antyczne kultury Grecji i Rzymu. Szczególnie w ich historii ceniliśmy wolność i odwagę. Można nawet sądzić, że rozumieliśmy to lepiej niż oni sami. Szczyciliśmy się wysoką kulturą, tolerancją i otwarciem na inne kultury¹²; lecz mimo pozornej otwartości dworu królewskiego i dworów arystokratycznych na idee odrodzeniowe, trudno było doszukać się zainteresowania nowożytnymi zmianami¹³. Wynikało to ze sposobu funkcjonowania państwa i pielęgnowania naszych narodowych wartości, co miało ścisły związek z edukacją i ćwiczeniami ruchowymi.

Za najwyższy autorytet moralny uważano Kościół katolicki i jego nauki. I chociaż nie byliśmy w Europie w tej kwestii odosobnieni, to jednak u nas związek z Kościołem charakteryzował się – jak byśmy to określili – specyficznym poddaństwem i brakiem w tej kwestii refleksji, widocznej do dnia obecnego (z wyjątkiem okresu PRL). Kolejną wartością był wspomniany mit o sarmackim pochodzeniu szlachty, a prawdziwy Sarmata bronił wiary i nauk Kościoła, więcej, bronił chrześcijaństwa na wschodzie Europy przed Tatarami i prawosławiem. Takie podejście stanowiło zasadniczy czynnik polskiego sposobu myślenia i kultury, a jednocześnie konserwowało przez wieki fanatyzm i konserwatyzm religijny¹⁴.

¹¹ J. Urniaż, M. Jurgielewicz-Urniaż, *Ćwiczenia fizyczne jako wzór kulturowy w Polsce na przestrzeni wieków*, „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu” 2015, nr 49, s. 20–28.

¹² C.S. Bartnik, *Podstawowe idee społeczno-polityczne w historii Polski*, [w:] A. Ajnenkiel, J. Kuczyński, A. Wohl (red.), *Sens polskiej historii*, UW, Warszawa 1990, s. 203–208.

¹³ Przykładem mogą być prace A.F. Modrzewskiego *O naprawie Rzeczypospolitej (1551, 1554)*, napisane po latach studiów i pobycie w Niemczech, oraz Sebastiana Petrycego, absolwenta uniwersytetu w Padwie i doktora medycyny, piszącego 50 lat później *Przydatki do polityki Arystotelesa (1605)*; zob. M. Ordyłowski, *Historia kultury fizycznej. Starożytność – Oświecenie*, Wrocław 1997, s. 104–105.

¹⁴ W XVI wieku sarmatyzm i pojęcia z nim związane były powszechnie wyznawaną ideologią w pracach historycznych i sądach moralnych. Nawet fantazje dopisywane przez kronikarzy przy ważnych wydarzeniach państwa, z biegiem czasu rozbudowane w światopogląd, postrzegano

Przyczyniła się do tego nieobowiązkowa edukacja prowadzona przez księży i zakonników uczących szlacheckie dzieci teologii, religii, polskiego i arytmetyki, prowadzących także zajęcia ruchowe. Były to głównie zabawy i gry na powietrzu, w zależności od chęci i warunków pogodowych¹⁵. Ówczesne badania naukowe skupiały się głównie na wartościach polskiego sarmatyzmu, jak chociażby nad „starożytną” przeszłością Polski. Przykładem może być tu franciszkanin Wojciech Dembołęcki, który w swoim *Wywodzie* pisał m.in., że Adam i Ewa mówili po polsku, a wśród synów Adama obowiązywała wolna elekcja¹⁶.

Wartością były feudalna gospodarka rolna i chłop pańszczyźniany oraz niewiele znaczące mieszczaństwo, pospolite ruszenie i nie zawsze zwycięskie wojny religijne, słaba władza królewska, a zwłaszcza „złota wolność” szlachecka, *liberum veto* oraz wolna elekcja. Zachęcało to do lekceważenia prawa, forsowania własnych, partykularnych ambicji, także w ważnych sprawach państwa, egoizmu i troski o własne dobro. Skutkowało to – jak wiemy – często złymi decyzjami politycznymi i wnikaniem się w niepotrzebne wojny, brakiem reform i zastojem gospodarczym, paraliżami sejmowymi, zrywaniem obrad w parlamencie, rokoszami, biedą w państwie oraz zatargami z sąsiadami. A wszystko to razem przenikało polską codzienność, myślenie i postrzeganie świata. Co ciekawe, we własnym przekonaniu, szczyliciliśmy się ustrojem idealnym; wyjątkowym rozumieniem wiary i najlepiej postrzeganą wolnością, dobrobytem i wyjątkową pozycją Rzeczypospolitej w Europie. Efektem takiego myślenia było zamknięcie się na nowożytnie zmiany rynkowe, a przede wszystkim trendy humanistyczne i oświeceniowe w edukacji i nauce oraz różne nowinki płynące z zagranicy¹⁷.

Owszem, odnotowujemy nowoczesne postawy polskiej inteligencji. Dotyczyły one jednak głównie rozbudzenia świadomości narodowej i czynnego patriotyzmu wśród arystokracji i szlachty¹⁸. Postawy takie kształciło elitarne Collegium Nobilium (1740) i Szkoła Rycerska (1765) oraz prowadzone na podobny wzór kolegia pijarów w Wilnie i Warszawie, a przede wszystkim Komisja Edukacji Narodowej (KEN), utworzona po pierwszym rozbiórce Polski (1773).

jako rzeczywistość, co stanowiło często podstawę badań naukowych; T. Mańkowski, *Genealogia sarmatyzmu*, WN Łuk, Warszawa 1946; Z. Ogonowski, *Z dziejów megalomanii narodowej*, [w:] tegoż, *Filozofia polityczna Polsce XVII wieku i tradycje demokracji europejskiej*, PAN, Warszawa 1992, s. 16–33; K. Zielińska, *Pustka zwana narodem czy mit wiecznie żywy? O różnych obliczach sarmatyzmu dawnego i współczesnego*, „Szkice Humanistyczne” 2016, vol. 40, nr 3, s. 37–45.

¹⁵ M. Ordyłowski, dz. cyt., s. 123–124.

¹⁶ Badania W. Dembołęckiego spotkały się nawet z krytyką zakonu franciszkanów i niektórych polskich intelektualistów, niemniej znalazły uznanie i aprobatę takich postaci, jak, m.in. król Władysław IV czy Hugo Kołłątaj, a zwłaszcza wśród konserwatystów religijnych, stanowiących ogromną większość w kraju. Z. Ogonowski, *Filozofia i myśl społeczna w Polsce XVII wieku*, cz. 1, PWN, Warszawa 1979.

¹⁷ M. Pełka, *Główne mity polskiej myśli społecznej i filozoficznej*, „Szkice Humanistyczne” 2011, nr 3, s. 10.

¹⁸ T. Mańkowski, dz. cyt., s. 153–155.

Rozbiór państwa wpłynął z pewnością na rozbudzenie świadomości narodowej i czynny patriotyzm polskich elit oraz kontakt z przemysłową gospodarką europejską, a nawet z oświeceniowym szkolnictwem i obowiązkowym wf. Tak było przede wszystkim w zaborze pruskim, na mniejszą skalę w zaborze rosyjskim, zaś w zaborze austriackim – jak pisze R. Wroczyński – na edukację i wf. wpływ mieli sami Polacy, a z tym bywało różnie¹⁹. Mając zatem powyższe na uwadze i sposób funkcjonowania RP, trudno tu doszukać się tworzenia wzoru kulturowej wartości i obowiązku wychowania fizycznego. Nieobowiązkowa skromna edukacja dotyczyła bowiem wąskiego kręgu społecznego i była całkowicie pozbawiona refleksji odrodzeniowej i oświeceniowej.

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku II Rzeczpospolita w kwestiach wyznaniowych, aksjologicznych, politycznych i gospodarczych stanowiła kontynuację swojej poprzedniczki. Także z własnej woli stanęliśmy na straży Europy, tym razem przed komunizmem. W projekcie narodowej edukacji nawiązano do KEN i *kalokagatii*. Zapisano w nim powszechny i bezpłatny siedmioletni obowiązek szkolny powiązany z pięcioletnim gimnazjum, demokratyzację szkół i rozwój wf. Ponadto „wnoszenie jak najszybciej odpowiedniej liczby wzorowych budynków dla wszystkich rodzajów szkół z salami gimnastycznymi, kąpieliskami, boiskami i ogródkami szkolnymi”²⁰. Dodatkowo rozwojowi wf. we wszystkich typach szkół miały pomóc „codzienne półgodzinne ćwiczenia metodyczne [...] w czasie nauki szkolnej i dwa popołudnia na tydzień poświęcone grom i zabawom ruchowym”. Twórcy programu zapowiedzieli też naukę wychowania fizycznego i higieny jako „obowiązkową do programów kształcenia wszystkich nauczycieli, aby mieli należyte zrozumienie do tych spraw i mogli być pomocni kierownikom wychowania fizycznego”²¹.

Sprawy szkolnictwa należały do kompetencji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Jak to bywa z różnicą poglądów oraz partykularnych interesów w kwestii tych samych wartości, szybko okazało się, że wprowadzenie powszechności zadeklarowanego szkolnictwa i wf. było nie tylko trudne, ale często nawet niemożliwe.

Z jednej strony brakowało szkół i nauczycieli, a przede wszystkim środków na powszechne wprowadzenie reformy²². Reforma była widoczna głównie w większych miastach, gdzie edukowała się najczęściej młodzież wywodząca się z miarę zamożnych rodzin inteligenckich, gdzie nawet brak owej wzorcowej bazy szkolno-sportowej nie utrudniał prowadzenia zajęć wf. Z drugiej strony – jak pisał R. Wroczyński – reformę skutecznie hamował nurt konserwatywny, przeciwny jednolitej siedmioletniej i ogólnie dostępnej szkole podstawowej

¹⁹ R. Wroczyński, dz. cyt., s. 224–236.

²⁰ Tamże, s. 335–336.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 337.

w środowiskach wiejskim i małomiasteczkowym²³. Podobnie rzecz wyglądała w tworzącym się środowisku robotniczym w kilku większych miastach kraju.

Znaczenie wf. w II RP wzrosło po 1930 roku, po wprowadzeniu dyktatury wojskowej przez Józefa Piłsudskiego (maj 1926), za sprawą utworzonych wtedy wojskowych instytucji, mianowicie Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przynależenia Wojskowego (1927) oraz Centralnego Instytutu Wychowania Fizycznego (CIWF) (1929) w Warszawie, który stał się wiodącym ośrodkiem kształcenia nauczycieli wf. oraz badań w tym zakresie w kraju. Nie wiązało się to jednak z powszechnością wf. w szkolnictwie, ale z potrzebami armii²⁴. Obok umiejętności ruchowych i wojskowych, wartością były kwestie wiary, narodowe i państwowe²⁵.

Obowiązkowe wychowanie fizyczne widoczne było głównie w środowisku w miarę zamożnej inteligencji, stanowiącej w niewielką grupę w kraju. Pełnym szkolnictwem podstawowym oraz wychowaniem fizycznym nie udało się objąć młodzieży w II RP. Szczególnie trudne warunki widoczne były w szkołach podstawowych na terenach wschodnich. I mimo pozytywnych zmian, II Rzeczpospolita pozostała krajem rolniczym z rodzącą się gospodarką kapitalistyczną z licznymi problemami finansowymi, bezrobociem i analfabetyzmem. Trudno tu zatem mówić o powszechnym wzorze wartości i obowiązku wychowania fizycznego, a nawet ćwiczeń fizycznych²⁶.

Zakończenie II wojny światowej doprowadziło do politycznego podziału świata, gdzie Polska w zmienionych granicach²⁷ znalazła się w strefie wpływów Związku Radzieckiego²⁸. Dotychczasowy wielowiekowy sposób funkcjonowania państwa zastąpiły retoryka humanistyczna, materialistyczna i komunistyczna oraz socjalny charakter państwa. Skutkowało to odsunięciem od władzy Kościoła i nacjonalizacją dużych własności (fabryk, ziemskiej i mieszkaniowej). Wpro-

²³ Zob. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1915–1945*, Warszawa 1980, s. 279 i nn.; J. Gaj, K. Hądzelek, *Dzieje kultury fizycznej w Polsce w XIX i XX wieku*, AWF, Poznań 1991, s. 137.

²⁴ J. Kęsik, *Organizacja wychowania fizycznego i sportu w polskich siłach zbrojnych w latach 1918–1926*, [w:] L. Szymański, Z. Schwarzer (red.), *Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce*, t. 2, AWF, Wrocław 1996, s. 57–58.

²⁵ M.in. Walerian Sikorski i Eugeniusz Piasecki dążyli w oparciu o wychowanie fizyczne do utworzenia polskiego systemu wychowawczego dostosowanego do warunków i potrzeb narodowych; R. Wroczyński, *Powszechne...*, s. 341.

²⁶ J. Urniaż, M. Jurgielewicz-Urniaż, *Ćwiczenia fizyczne jako wzór kulturowy w Polsce na przestrzeni wieków*, „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu” 2015, nr 49, s. 20–28.

²⁷ Przejeliśmy ponad 50% obszaru byłych Prus Wschodnich (Olsztyn, Elbląg), uzyskaliśmy ponad 500 km wybrzeża Bałtyku, od Gdańska aż po Odrę ze Szczecinem, na południu uzyskaliśmy część Bieszczad, Śląsk z Wrocławiem, Katowicami, Gliwicami i innymi dużymi miastami oraz wieloma byłymi niemieckimi kopalniami węgla, Opolskie, a na zachodzie Zielonogórskie.

²⁸ Konferencja odbyła się w Jałcie w dn. 4–11 lutego 1945 roku, z udziałem przedstawicieli 3 mocarstw, które zmusiły Niemcy do kapitulacji i ustanowiła nowe zasady politycznego podziału świata. Rząd USA reprezentował F.D. Roosevelt, rząd Wlk. Brytanii – W. Churchill, rząd ZSRR – J. Stalin.

wadzano uprzemysłowienie kraju i planową gospodarkę oraz obowiązek pracy, równość społeczną i powszechność w dostępie do edukacji na wszystkich szczeblach i poziomach, do ochrony zdrowia, kultury, w tym kultury fizycznej i sportu. W sferze politycznej zadekretowano przyjaźń polsko-radziecką i dobre stosunki z sąsiadami.

Wartością stały się edukacja i rozwój gospodarki przemysłowej. Miały zmienić nie tylko dotychczasowy rolny charakter państwa, ale przede wszystkim szybko doprowadzić kraj do poziomu gospodarki wiodących zachodnich krajów europejskich i samodzielności w kwestii produktów przemysłowych, nie mówiąc już o niepisanej rywalizacji systemów komunistycznego i kapitalistycznego na wszystkich płaszczyznach życia gospodarczego, społecznego i sportowego w okresie „zimnej wojny”. Rozwijano przemysł węglowy, stalowy, budowlany, chemiczny, farmaceutyczny, samochodowy, gospodarstwa domowego, zbrojeniowy, rybacki, spożywczy i rolny²⁹. Tworzono tym samym nową socjologicznie grupę wykwalifikowanych przemysłowych robotników i inteligencji, wywodzących się często z byłych przedwojennych parobków i robotników rolnych oraz środowisk robotniczych.

Zadeklarowaną powszechność szkolnictwa, a w nim wf., począwszy od siedmioklasowych szkół podstawowych (później ośmioklasowych), przez ogólnokształcące i tworzone zawodowe, ukierunkowane na rozwój wspomnianej gospodarki przemysłowej i rolnej – po studia, mimo ogromnych zniszczeń materialnych i biologicznych oraz powojennych problemów egzystencjalnych i kadrowych, wprowadzono szybko i do tego z dużą skutecznością.

Poziom zajęć wf. zapewniały reaktywowane, ale głównie nowo otwierane szkoły i uczelnie wf., przygotowujące fachowców i programy wychowania fizycznego dla wszystkich rodzajów szkolnictwa, nie mówiąc już o badaniach naukowych w szerokim zakresie kultury fizycznej. Na wf. przeznaczono dwie godziny lekcyjne w tygodniu, zaś z biegiem czasu nawet trzy i cztery tygodniowo. W szkołach podstawowych wprowadzono zajęcia korekcyjne, w starszych klasach elementy gimnastyki i lekkoatletyki oraz gier zespołowych, które często łączono ze sportowymi zajęciami pozalekcyjnymi³⁰. Standardem stały się liczne szkolne imprezy sportowe, począwszy od szkolnej rywalizacji, po lokalne zawody międzyszkolne i ogólnopolskie, w których uczniowie bardzo często prezentowali umiejętności nabyte podczas lekcji wychowania fizycznego³¹. Nadana

²⁹ Co prawda, mimo planowej gospodarki, identycznej jak w ZSRR, Czechosłowacji, Węgrzech i NRD, a nawet Bułgarii, Polska od końca lat 50. XX wieku i w kolejnych dekadach – jak pisał J. Szczeptański – „wlokła” się w ogonie sąsiadów pod względem poziomu sprawnego zarządzania i organizacji pracy, wydajności i efektywności, nie mówiąc już o marnotrawstwie, J. Szczeptański, *Rozważania o Rzeczypospolitej*, PIW, Warszawa 1971.

³⁰ R. Wroczyński, *Powszechność...*, s. 368.

³¹ J. Urniaż, *Rozwój sportu szkolnego na Warmii i Mazurach po 1945 roku*, [w:] J. Chełmecki (red.), *Spoleczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpiizmu. Sprawność fizyczna dzieci i młodzieży*, AWF, Warszawa 2009, s. 217–225.

wysoka ranga kulturze fizycznej i sportowi kraju³² oraz propagandowe nagłośnienie tego faktu w mediach dodatkowo tworzyły klimat wartości oraz społecznego obowiązku uczestnictwa w lekcjach wf., zwłaszcza że państwo potrzebowało wyedukowanych i sprawnych obywateli do odbudowy kraju i jego rozwoju, pracy i obrony. Klimatowi wartości wf. dodatkowo sprzyjały liczne place zabaw, zimą szkolne lodowiska, kolonie letnie i zimowe z programami ćwiczeń fizycznych, zaś wśród studentów spływy kajakowe, żeglarstwo rekreacyjne, obozownictwo, wędrówki piesze i rowerowe w różnych regionach kraju. Ponadto – co należy podkreślić – wf. i sport szkolny stanowiły często początek przyszłego uczestnictwa w wielkim sporcie – krajowym, a zwłaszcza międzynarodowym, w którym Polacy odnosili wiele znaczących sukcesów w świecie, co miało ogromny wpływ na korzystny stosunek młodzieży do wf.

Co pewien czas wprowadzano nowe koncepcje (ustawy) programowe, jak chociażby te z początku lat 60., skierowane do szkół ogólnokształcących i zawodowych, odnoszące się do kwestii sportowych, utylitarnych i zdrowotnych, czy też z początku lat 80., dotyczące sportu wyczynowego, rekreacji ruchowej i turystyki – z uwagi na skrócony w tych latach czas pracy i wydłużony czas wolny. Obok wychowania umysłowego, politechnicznego, moralno-społecznego i estetycznego ważne było przygotowanie ucznia do zadań oczekujących go w życiu społecznym, a jednocześnie wychowanie w wartościach zdrowotnych kultury fizycznej³³.

Bez względu na głosy krytyczne, trzeba przyznać, że po raz pierwszy w Polsce widoczna była powszechność wf., co więcej, społeczna akceptacja, które dodatkowo wzmacniały propagandowy wydzźwięk polskich sukcesów sportowych w świecie i ogólnie widoczny rozwój kultury fizycznej. Wpływało to korzystnie na potrzebę dobrze rozumianego obowiązku uczestniczenia młodzieży w zajęciach wf., a ocena z tego przedmiotu stanowiła nawet o wartości ucznia³⁴. Tak zaprojektowany system wychowania fizycznego funkcjonował do czasu transformacji ustrojowej.

Jak staraliśmy się w dużym skrócie przedstawić, rozwój i znaczenie wychowania fizycznego kształtowały się różnie w wiodących krajach europejskich oraz Rzeczypospolitej. W tym wszystkim widoczne było zróżnicowanie historyczne i kulturowe wynikające z humanistycznych i nowożytnych zmian ideowych, gospodarki towarowo-pieniężnej oraz nauki.

³² Uchwałą Komitetu Centralnego PZPR z 28 września 1949 roku *W sprawie kultury fizycznej i sportu* wprowadzony został w Polsce radziecki model kultury fizycznej i sportu, któremu nadano wysoką rangę w życiu mieszkańców. Wiązało się to również z unifikacją działań na tym gruncie w skali całego bloku państw socjalistycznych.

³³ J. Gaj, K. Hądzelek, dz. cyt., s. 261.

³⁴ Ze wspomnień własnych autorów jako nauczycieli wf.

Przesłanki zjawiska unikania zajęć wf. w III Rzeczypospolitej

O kłopotach zajęć wf. mówiono także w Polsce Ludowej. Jednak po transformacji ustrojowej pojawił się problem unikania wf., który stosunkowo szybko przybrał charakter dość powszechnego zjawiska. Nietrudno się domyśleć, że jest to efekt zmian, jakie nastąpiły po 1990 roku, do których pragniemy się krótko odnieść.

Transformacja ustrojowa III Rzeczypospolitej w kwestiach światopoglądowych, aksjologicznych, politycznych i gospodarczych nawiązała do II RP³⁵. Dla nowych władz i wielu rodaków nastał radosny dzień, zaś wolny rynek stanowił o wolności, demokracji oraz samodzielności i dowodził prawdziwej troski o państwo, naród i solidarność społeczną. Nowe relacje i polityka wyznaczały pojęcia prawdy i wartości, a tym samym – to, co słuszne, i to, co etyczne. Dające się zauważyć świętoszkowatość, obłuda, zachłanność, partykularyzm, cynizm, lekceważenie prawa, kłamstwo i oszustwo dla wielu stanowiły sposób, wartość i sens funkcjonowania w sprawach parlamentarnych, gospodarczych, społecznych, egzystencjalnych i kulturowych. W imię także tych wartości likwidowano PRL-owski dorobek gospodarczy, społeczny i kulturalny, który *a priori* uznano za najbardziej szkodliwy w dziejach naszego państwa, więcej, okres, który należy wymazać z pamięci. Nie było tu miejsca na jakąkolwiek analizę zysków i strat minionego 45-lecia. I o to właśnie chodziło. Pozostawiono natomiast przywileje pracownicze, będące m.in. przyczyną obciążeń PRL-owskiej gospodarki, bezpłatność szkolnictwa państwowego i wyższych uczelni³⁶, a przede wszystkim dyplomy tych uczelni, którymi do dziś szczycą się najbardziej zagorzali likwidatorzy PRL. W ferworze licznych dyskusji można usłyszeć – napawa to nas szczególnie dumą – że to nasi robotnicy jako pierwsi w świecie walczyli o kapitalizm i likwidację „swoich” miejsc pracy, co im nawet nieźle wyszło.

Bez większego namysłu zlikwidowano szkolnictwo zawodowe, a przy okazji wiele innych szkół w kraju, oraz zmniejszono liczbę godzin wf. w tych, co jeszcze pozostały, a zwłaszcza na uczelniach. Wszystko to uzasadniano rachunkiem ekonomicznym, prawem wolnego rynku lub, jak kto woli, grą rynkową.

Sukces krajowi miały zapewnić „dzika” prywatyzacja, spontaniczna i dorażna przedsiębiorczość, zaś w edukacji – szkolnictwo podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne, a w nich wprowadzona do szkół religia, oraz licznie budowane kościoły, studia państwowe, niepaństwowe i podyplomowe opłacane przez studentów, a przede wszystkim obcy kapitał, korporacje i towar³⁷, co dało nawet

³⁵ Jedyne, co nas odróżniało, to fakt, że nie staliśmy się dyktaturą wojskową. Dla wielu osób ikoną narodową stał się J. Piłsudski, którego postać łączona jest z wolnością i demokracją, a nie z wprowadzoną przez niego dyktaturą wojskową w II RP.

³⁶ W przypadku studiów wyższych – bezpłatne są studia dzienne (stacjonarne), natomiast zaoczne (niestacjonarne) są odpłatne.

³⁷ N. Klein, *Doktryna szoku*, WWL Muza, Warszawa 2014.

poczucie dobrobytu w sferze konsumpcji. Z dnia na dzień staliśmy się społeczeństwem – można odnieść wrażenie – najlepiej rozumiejącym wolność i demokrację, a głównie światową ekonomię i gospodarkę w Europie. We własnym przekonaniu byliśmy wzorem dla byłych socjalistycznych krajów, jak chociażby Czech, Słowacji czy Węgier. Tak rozumiana odpowiedzialność za wspólnotę już sama w sobie rozwiązywała wszystkie problemy. Stanowiła też środek realizacji dobra wspólnego, miała dać bowiem perspektywę oraz sens i normalność, taką jak w Niemczech, Francji czy Szwecji.

A przecież lista negatywnych zjawisk, które wystąpiły po 1989 roku, jest długa. Należy do nich ogromne, strukturalne bezrobocie, podziały klasowe, stagnacja gospodarcza i kulturalna w wielu regionach kraju³⁸. Skutkowało to niżem demograficznym i problemami egzystencjalnymi wielu polskich rodzin. Wielu młodych ludzi, nie widząc dla siebie perspektyw życiowych w kraju, wyjechało za granicę, głównie na zachód Europy, ale także do Czech i Słowacji³⁹.

Nasuwa się tu istotna uwaga. Od trzydziestu lat politycy w III RP, bez względu na rządzącą opcję, nie wkładają nadmiernego wysiłku intelektualnego w stworzenie systemowych rozwiązań gospodarczych i edukacyjnych. W tym miejscu powołamy się na Z. Baumana. Otóż, zaprojektować skuteczny system czy też model funkcjonowania państwa, a w nim skuteczne rozwiązania gospodarcze, edukacyjne i społeczne, które decydują o sile i sprawności państwa, to tyle, co wybierać i ustanawiać preferencje i hierarchie wartości, które leżą u źródła systemu owych powiązań i tworzą spójną całość⁴⁰.

Piszemy o tym dlatego, że wszystko to ma ścisły związek także ze zjawiskiem unikania zajęć wf. Nikogo nie trzeba przekonywać, iż fundament dobrego i skutecznego systemu funkcjonowania rozwiniętych państw od setek lat stanowiła edukacja, a w niej wf. jako integralny czynnik każdego silnego systemu politycznego. Tymczasem – można odnieść wrażenie – edukacja od początku transformacji jest nie tylko niestabilizowaną strukturą organizacyjną, ale także odbiciem niestabilnej rzeczywistości gospodarczej i społecznej, czego doświadczamy do chwili obecnej⁴¹.

Zasadniczą funkcją szkoły jest kształcenie, w perspektywie studia, a w każdym przypadku realizowanie zakładanych przez młodzież perspektyw życiowych⁴². Dla wielu uczniów i ich rodziców ma to kluczowe znaczenie i sytuje

³⁸ J. Kurowicki, *Etyka polityka i jej demony*, „Szkice Humanistyczne” 2011, nr 3, s. 29.

³⁹ Szacuje się, że do dziś z przyczyn ekonomicznych wyemigrowało ok. 3 mln młodych Polaków, raczej niezainteresowanych powrotem do kraju.

⁴⁰ Zob. Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1990.

⁴¹ Mamy na myśli wspomnianą likwidację wielu szkół, widoczne problemy ekonomiczne placówek oświatowych, które funkcjonują, wielokrotnie niższe zarobki nauczycieli w szkolnictwie i uczelniach wobec podobnych w UE, relatywizację życia szkolnego, nie zawsze przyjazną w nich atmosferę, kryminalne zachowania uczniów, częste zamiany programowe, a nawet ponowną zmianę ustroju szkolnego.

⁴² Z informacji uczelni, na której autor pracuje, wynika, że 70–80% absolwentów np. Wydziału Wychowania Fizycznego ma często wieloletni problem z podjęciem pracy w zawodzie.

ucznia w ramach określonego horyzontu aksjologicznego i egzystencjalnego. Więcej, utwierdza w poczuciu własnej wartości i uznaniowości społecznej ucznia w przyszłym życiu dorosłym. To z kolei ma zapewnić warunki godziwej egzystencji, dające poczucie faktycznej wolności, a co za tym idzie, tworzyć „moją”, „naszą” tożsamość nie tyle plemienną, ile w obrębie perspektyw życiowych.

Znaczące jest, jak podpowiada nam Ch. Taylor, psychologiczne samookreślenie „podmiotu” – wiem, co jest dla mnie ważne – a ponadto „kim chcę zostać, jakie cele (wartości) w życiu obrać”, zwłaszcza że współcześnie rozumiana tożsamość każdego człowieka w cywilizowanych krajach ma to „coś osobistego, potencjalnie ekscentrycznego lub oryginalnego”, i pozwala postrzegać siebie jako samodzielnelnego twórcę swojego życia⁴³.

Nie powinno dziwić zatem widoczne po 1989 roku zjawisko „wyścigu szczurów”, nieznane wcześniej w środowisku szkolnym. Nie pozostaje to – jak sądzimy – bez wpływu na sposób myślenia uczniów, ich rodziców, a nawet nauczycieli, chociażby w kwestii wartościowania przedmiotów szkolnych i dzielenia ich na te mające zapewnić wiedzę, rozwój intelektualny i w perspektywie stabilizację materialną i egzystencjalną, oraz na te niewiele przydatne, jak chociażby wychowanie fizyczne⁴⁴.

Mimo wielu korzystnych zmian, głównie w sferze konsumpcji, w wielu dziedzinach życia widoczne są problemy, czego najjaskrawszym przykładem może być wspomniana, trwająca przez te wszystkie lata, emigracja zarobkowa milionów Polaków w poszukiwaniu pracy i perspektyw życiowych, często jako tania siła robocza, a z tym spotykamy się na co dzień we własnym kraju. Przy takim postrzeganiu rzeczywistości trudno oczekiwać ze strony uczniów i ich rodziców zrozumienia dla ćwiczeń fizycznych, biegania i gry w piłkę powodujących zmęczenie, a nawet wypadki. Nijak się to ma do ogólnikowego mówienia o zdrowiu, rozwoju psychofizycznym, zwłaszcza że niewiele jest na tych lekcjach (albo wcale) werbalnego przekazu na temat wiedzy o efektach zdrowotnych, korzyści fizjologicznych organizmu i sprawności fizycznej, zdolności motorycznych oraz podstawowej wiedzy teoretycznej z zakresu wf. i różnych dyscyplin sportowych, co wiąże się z pytaniami, po co, dlaczego i w jakim celu uczeń te ćwiczenia ma wykonywać⁴⁵.

Z wymienionych wyżej powodów wf. – można odnieść wrażenie – dla dużej grupy uczniów, ich rodziców, a także samych nauczycieli stało się przedmiotem

Niewiele lepiej rzecz ma się wśród absolwentów np. Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

⁴³ Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości*, [w:] M. Król, A. Smolar (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, „Znak”, Kraków 1995, s. 9–22.

⁴⁴ J. Urniaż, M. Jurgielewicz-Urniaż, *Rozwój szkolnego wychowania fizycznego na przestrzeni dziejów w Polsce a współczesny problem jego unikania*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna” 2015, nr 2, s. 13–26.

⁴⁵ Nie ma chociażby wydzielonych godzin, na których nauczyciele wf. mieliby możliwość (obowiązek) omówienia powyższych kwestii. Co prawda, autorzy spotkali nauczycieli (stanowią oni margines), którzy na lekcji wf. podejmowali próby omówienia owych spraw.

mało ważnym, a nawet zbędnym, niemającym zastosowania w owym intelektualno-egzystencjalnym budowaniu perspektyw życiowych, co w konsekwencji może zachęcać do jego unikania. Sens zasadniczy tego procesu jest związany z czymś znacznie głębszym i szerszym. Po pierwsze, z brakiem poczucia stabilizacji materialnej, merkantylizacją obecnych uwarunkowań społecznych, w tym niejasną perspektywą życiową. Po drugie, co chcieliśmy wykazać, niewiele mamy do zaoferowania młodzieży w kwestii rodzimej kulturowej tradycji – wartości i obowiązku wf., wywodzącej się z I i II RP, zwłaszcza że okres PRL uznano za najgorszy w dziejach państwa.

Zakończenie

W tak krótkim artykule nie sposób dokonać szczegółowej analizy tej ciekawej i skomplikowanej, a jednocześnie ważnej problematyki. Uznaliśmy jednak, że na problem, który ma charakter zjawiska, warto spojrzeć także od strony dziejowej przeszłości naszego narodu. Pozwala to bowiem na uchwycenie roli rodzimego obszaru kulturowego w kształtowaniu naszego rozumienia wartości i obowiązku, wartościowania siebie samych, poglądów i świata nas otaczającego, co nie pozostaje bez wpływu na współczesność. Dlatego też sądzimy, że nawet tak krótki zarys przedstawionych charakterystycznych faktów w sposobie funkcjonowania naszego państwa i wiodących krajów zachodniej nowożytnej Europy może nam unaocznić, iż historia kształtowania się wychowania fizycznego w Europie jest nie tylko historią jego rozwoju (do czego tak lubimy się odwoływać), musimy uwzględniać również to, co określa się mentalnością, wynikającą z wieloletniego sposobu funkcjonowania państwa i kultury własnego narodu. I tu nasuwają się pewne uwagi.

Po pierwsze, w warunkach tworzących się nowożytnych stosunków rynkowych niewiele przejęliśmy z myśli zachodniej cywilizacji. To, co dojrzewało przez stulecia na Zachodzie i znalazło swoje odbicie w sferze edukacji i wychowania fizycznego, w wychowaniu dzieci i młodzieży, we wzorach sprawności fizycznej na potrzeby utylitarne i wojskowe w wiodących krajach europejskich, tego brakowało przez wieki w Polsce. Po drugie, problem, o którym mówimy, nie leży w tym, czy jakieś praktyki i sposoby samorozumienia w rekonstrukcji historii naszego narodu się uwzględni, czy nie, ale w tym, gdzie tych źródeł się dopatrujemy, w jakich obszarach naszego dziedzictwa, a z tym bywa różnie, zwłaszcza że ignorujemy okres 45-lecia PRL, gdzie wychowanie fizyczne pełniło, podobnie jak i cała kultura fizyczna, ważną rolę w życiu narodu. Po trzecie, idealizując demokrację, wolność i dobrobyt, nie zadbano o skuteczny system funkcjonowania państwa w neoliberalnej rzeczywistości, natomiast ogromnej większości rodaków zafundowano problemy egzystencjalne i emigrację zarobkową, w charakterze taniej siły roboczej, która określa także swoistą przestrzeń kształtującą edukację i niską wartość wf. w odbiorze społecznym.

Dlatego też, być może, warto wreszcie zaprzestać szukania własnych, nie zawsze trafionych, pomysłów, a przyjąć *a priori* sprawdzony model wf. kultury anglosaskiej, z jakim można spotkać się w Australii, gdzie wf. jest przedmiotem maturalnym. Na egzaminie uczeń ma obowiązek wykazać się umiejętnościami praktycznymi i teoretycznymi z dwóch wybranych przez siebie dyscyplin sportowych (podstawowej wiedzy z teorii sportu, metodyki, techniki i taktyki, przepisów i zachowań zdrowotnych). Oczywiście, uczeń w trakcie kilkuletniej nauki zapoznaje się z kilkoma dyscyplinami sportowymi, chociażby po to, aby wybrać te, które go interesują. W założeniu decydentów, konkretne umiejętności i wiedza w tej kwestii mają ułatwić w dorosłym życiu świadome i chętne (nie wstydę się, bo potrafię) uczestnictwo w aktywności ruchowej – w trosce o własną sprawność fizyczną i zdrowie⁴⁶.

Powyższe rozważania pozwalają na sformułowanie następujących konkluzji. Otóż mamy w europejskiej historii szkolnictwa niezwykle fenomen, mianowicie wychowanie fizyczne, które na przestrzeni wieków w wiodących krajach europejskich poprzez upowszechnienie stanowiło istotny wątek europejskiej tożsamości i wartość na potrzeby wojskowe i użyteczne, by wreszcie, jak to było w Szwecji od połowy XIX wieku, mówić o sprawach zdrowia. Więcej, wf. było akceptowanym zjawiskiem w przestrzeni kulturowej, aksjologicznej i cywilizacyjnej.

W Rzeczypospolitej, mimo odnotowanych przez wieki pewnych starań w tym zakresie, trudno było mówić o powszechności wf., poza okresem PRL. Obecnie brakuje nam jakiegokolwiek propozycji oryginalności, chociażby w postrzeganiu wf. jako europejskiego dziedzictwa kulturowego. Inaczej mówiąc, trudno jest się tu doszukać kulturowej wartości wf. w naszym narodzie. Można mieć tylko nadzieję, że nie mamy do czynienia z nowym, niechcianym paradygmatem, tak widocznym w innych dziedzinach naszego życia.

Bibliografia

A. Źródła

I. Źródła instytucjonalne

Ministerstwo Sportu i Turystyki, *Stop zwolnieniom z wf-u. Najczęstsze przyczyny zwolnień z wf.* <https://zsp2wagrowiec.pl/cms/wp-content/uploads/2015/STOP.pdf> [dostęp: 8.12.2018].

II. Relacje

Rozmowa przeprowadzona z maturzystą (T.M.), przebywającym na zaproszenie Rotary w Niemczech w lipcu 2016 r.

⁴⁶ Z rozmowy przeprowadzonej z maturzystą (T.M.), przebywającym na zaproszenie Rotary w Niemczech w lipcu 2016 r.

B. Literatura

- Bartnik C.S., *Podstawowe idee społeczno-polityczne w historii Polski*, [w:] A. Ajnenkiel, J. Kuczyński, A. Wohl (red.), *Sens polskiej historii*, UW, Warszawa 1990, s. 203–208.
- Bauman Z., *Socjologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1990.
- Encyklopedia PWN w trzech tomach*, t. 2: J–P, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Encyklopedia PWN w trzech tomach*, t. 3: P–Z, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Gaj J., Hądzelek K., *Dzieje kultury fizycznej w Polsce w XIX i XX wieku*, AWF, Poznań 1991.
- Jurek T., *Kultura fizyczna mniejszości niemieckiej w Polsce w latach 1918–1939*, Gorzów Wlkp. – Poznań 2002.
- Kęsik J., *Organizacja wychowania fizycznego i sportu w polskich siłach zbrojnych w latach 1918–1926*, [w:] L. Szymański, Z. Schwarzer (red.), *Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce*, t. 2, AWF, Wrocław 1996, s. 47–58.
- Klein N., *Doktryna szoku*, WWL Muza, Warszawa 2014.
- Kurowicki J., *Etyka polityka i jej demony*, „Szkice Humanistyczne” 2011, nr 3, s. 21–32.
- Mańkowski T., *Genealogia sarmatyzmu*, WN Łuk, Warszawa 1946.
- Ogonowski Z., *Z dziejów megalomanii narodowej*, [w:] tegoż, *Filozofia polityczna w Polsce XVII wieku i tradycje demokracji europejskiej*, PAN, Warszawa 1992, s. 16–33.
- Ogonowski Z., *Filozofia i myśl społeczna w Polsce XVII wieku*, cz. 1, PWN, Warszawa 1979.
- Ordyłowski M., *Historia kultury fizycznej. Starożytność – Oświecenie*, Wrocław 1997.
- Pełka M., *Główne mity polskiej myśli społecznej i filozoficznej*, „Szkice Humanistyczne” 2011, nr 3, s. 7–20.
- Piątek Z., *Czy tradycyjna etyka wymaga przebudowy w kontekście postępów nauk biomedycznych*, [w:] W. Tulibacki, A. Moździerz (red.), *Świat człowieka w perspektywie humanistycznej (Józef Rusiecki – pro memoria)*, OSW, Olsztyn 2005, s. 161–165.
- Szczepański J., *Rozważania o Rzeczypospolitej*, PIW, Warszawa 1971.
- Taylor Ch., *Źródła współczesnej tożsamości*, [w:] M. Król, A. Smolar, (red.) *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, „Znak”, Kraków 1995, s. 9–22.
- Urniaż J., *Rozwój sportu szkolnego na Warmii i Mazurach po 1945 roku*, [w:] J. Chełmecki (red.), *Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpizmu. Sprawność fizyczna dzieci i młodzieży*, AWF, Warszawa 2009, s. 217–225.

- Urniaż J., Jurgielewicz-Urniaż M., *Rozwój szkolnego wychowania fizycznego na przestrzeni dziejów w Polsce a współczesny problem jego unikania*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna” 2015, nr 2, s. 13–26; <http://dx.doi.org/10.16926/kf.2015.14.13>.
- Urniaż J., Jurgielewicz-Urniaż M., *Ćwiczenia fizyczne jako wzór kulturowy w Polsce na przestrzeni wieków*, „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu” 2015, nr 49, s. 20–28.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1975–1945*, PWN, Warszawa 1980.
- Wroczyński R., *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, wyd. Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1985.
- Zielińska K., *Pustka zwana narodem czy mit wiecznie żywy? O różnych obliczach sarmatyzmu dawnego i współczesnego*, „Szkice Humanistyczne” 2016, nr 3, s. 37–45.

School physical education in the Third Polish Republic. Considerations in the context of the issues of value, obligation as well as cultural heritage

Abstract

In the article, based on the selected texts, the authors attempt to trace and capture the reasons for the phenomenon of avoiding PE classes in the Third Polish Republic in the context of the issues of value, obligation and cultural heritage. Taking into account that the examples could have been chosen in a biased way, the texts from various fields of knowledge were used. The changeability of understanding concepts of the value and obligation in perceiving and valuing ourselves, perception and the world around us, followed by the development of PE are discussed in the first part, starting from the Athenian system of kalokagatia and successively through selected, modern, leading European countries to deliberations on education and PE in the axiological space of the functioning of the First and Second RP and the PPR (PRL). In the second part, reference is made to the political and economic changes that took place after 1989 and their relation to school and PE education. In the summary, the view was expressed that over the centuries it is difficult to find in our cultural heritage a model of the value and duty of PE to the present day, outside the period of the PRL. There was a proposition to introduce the Australian model of PE, where PE is the subject of the secondary school-leaving examination.

Keywords: physical education, value, duty, cultural heritage, Republic, political transformation, Australia.