

# Wojciech J. Cynarski

---

## W kierunku pedagogiki sztuk walki

---

Idō - Ruch dla Kultury : rocznik naukowy : [filozofia, nauka, tradycje wschodu, kultura, zdrowie, edukacja] 2, 150-160

---

2001

Artykuł został zdigitalizowany i 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wojciech J. Cynarski jest od wielu lat nauczycielem i wychowawcą młodzieży – w szkole średniej, w klubie sportowym i na uczelni. Od 1987 roku pracuje jako instruktor i trener sztuk i sportów walki (jūjutsu, aikijutsu, kobudō, karate, jaidō). Ukończył podyplomowe studia pedagogiczne i liczne zagraniczne staże trenerskie. Jest adiunktem w Zakładzie Sportu i Obozownictwa IWFiz UR (kierownik – prof. dr hab. Kazimierz Obodyński).

Praca dra Cynarskiego została zrecenzowana przez dwóch niezależnych profesorów: Jana Drausa (UJ, UR) i Andrzeja Szyszko-Bohusza (ZP AWF Kraków). Prof. Draus jest specjalistą w zakresie historii kultury, oświaty i wychowania. W swej bardzo pozytywnej recenzji napisał m. in., że „w perspektywie historii pedagogiki praca wydaje się być interesująca, zawierając propozycję szerszego zastosowania sztuk walki w edukacji fizycznej. Stanowi kolejny głos w dyskusji nad zastosowaniem systemów dalekowschodnich sztuk walki w procesie edukacyjnym”.

Prof. Szyszko-Bohusz swe koncepcje pedagogiczne wiąże z erudycją psychologiczną i filozoficzną. Pracę ocenił bardzo wysoko, wskazując, że: „Autor wykazuje pogłębioną znajomość literatury przedmiotu dociekań, wyostrzony zmysł krytyczny, samodzielność oraz oryginalność poglądów. Na szczególne podkreślenie zasługuje uwypuklenie przez Autora podstawowego znaczenia nauk humanistycznych w sportach walki, doniosłej roli postawy społeczno-moralnej, autorytetu nauczyciela wf, trenera, wszechstronnego rozwoju osobowości. Praca zasługuje na szerokie upowszechnienie, zwłaszcza wśród nauczycieli wf oraz trenerów sportów walki. Położenie nacisku na problematykę etyczną w sportach walki oraz podejście multidyscyplinarne stanowi nowe ujęcie problemu”.

WOJCIECH J. CYNARSKI  
IWFiz UR

## W kierunku pedagogiki sztuk walki

*Humanistyczna teoria sztuk walki wymaga jednocześnie syntezy i analiz od strony wielu naukowych dyscyplin teoretycznych i praktycznych, których wspólnym polem zainteresowań jest człowiek. Zamierzeniem autora jest przedstawić w niniejszym opracowaniu miejsce i rolę sztuk walki z pedagogicznego punktu widzenia; na gruncie pedagogiki holistycznej i pedagogiki kultury fizycznej. Rozważania te prowadzone są w aspekcie paradygmatu ujęć holistycznych i systemowych.*

*Przedstawiona jest edukacyjna droga sztuk walki, którą autor dobrze poznał w autopsji. Na bazie ponad 20-letnich doświadczeń własnych i porównania ich z opiniami zachodnich badaczy, autor przedstawia koncepcję holistycznej edukacji według humanistycznego i ascetycznego (o proveniencji azjatyckiej) modelu kultury fizycznej – dalekowschodnich sztuk walki.*

### Wprowadzenie metodologiczne

Dalekowschodnie sztuki walki zawierają się w szeroko pojętej kulturze fizycznej, w jej holistycznym ujęciu zaproponowanym przez J. Kosiewicza, które uwzględniła problematykę osoby i świadomości, wartości i celowości działań, wszechstronnego rozwoju fizycznego i „w sferze idealnej” [Kosiewicz 2000, s. 21-23]. Kosiewicz następująco określa nowy, pedagogiczny paradygmat kultury fizycznej: „Kreacyjna koncepcja człowieka aksjologicznie zorientowanej kultury fizycznej zakłada konieczność kształcenia, wprowadzania jednostki w świat kultury. Przyjmuje potrzebę formowania osobowości, ale osobowości zdolnej do samokształcenia i samorozwijania. Inspiruje wyznaczanie celów i ideałów wychowawczych w dyscyplinach pedagogiki kultury fizycznej” [Kosiewicz 2000, s. 73].

Nowy, ogólny paradygmat nauki na miarę XXI wieku zaleca systemowe podejście do ontologii (dotyczące bytu człowieka) i epistemologii (dotyczące badania jego poznania) i wszechstronnego wychowania), zmuszające do ujęć interdyscyplinarnych i stosowania adekwatnej metodologii. Analogicznie nowy paradygmat kultury fizycznej i teorii wychowania fizycznego odchodzić powinien od dość już dzisiaj anachronicznych pozostałości XIX-wiecznego pozytywizmu i mechanicyzmu [Heller, Życiński 1988]. Technologizm, sprowadzający ludzką rzeczywistość do „mechanizmów” funkcjonowania, algorytmów i przepisów, spowodował rozrost schematyzmu i formalizmu. Dotyczy to np. metodyki wychowania fizycznego i schematycznego kształcenia nauczycieli (wg modelu 4-elementowego: lekka atletyka, gimnastyka, gry zespołowe, sporty zimowe). Model ten kwestionowany był we wnioskach kilku konferencji naukowych, m. in. przez Ewarysta Jaskólskiego i autora pracy [Cynarski 2000 c, g, h, j; Jaskólski 2000].

Dla zobrazowania jednostronności i nieadekwatności utartych schematów metodycznych wychowania fizycznego do wymogów nowoparadygmatycznej i systemowej metodologii – powiedzmy, że metodologia tak różni się od metodyki, jak kulturologia od kulturystyki. Przykład kulturystyki także nie jest tu nieuzasadniony. Uzasadnione kultem osiłka i cielesności poprawianie natury, przerost formy (mięśni) nad treścią w powiązaniu z dopingiem

anabolicznym nie wytrzymuje porównania aksjologicznego z systemami wszechstronnego rozwoju psychofizycznego, wypracowanymi na Wschodzie [Oździński 1995; Cynarski 2000 a].

Ponieważ poza środowiskiem humanistycznie zorientowanych socjologów metodologicznej normatyw uwzględniający ‘współczynnik humanistyczny’ jest mało znany, przedstawię w skrócie ogólnie, tę – wprowadzoną przez F. Znanieckiego (po raz pierwszy w nocie metodologicznej pracy *Chłop polski w Europie i Ameryce*) – koncepcję. Otóż źródłem wiedzy powinno być przede wszystkim ludzkie doświadczenie. Każdy element systemu kulturowego jest taki, jakim jawi się w doświadczeniu ludzi, którzy w nim czynnie uczestniczą. Do faktów kulturowych nie można podchodzić jak do faktów przyrodniczych, ponieważ nie istnieją one niezależnie od świadomości i działań ludzi. Zasadną metodą badań i interpretacji przedmiotów kulturowych, które są wartościami, jest obserwacja i rozumienie. Natomiast nieadekwatne są tutaj metody empiryczne i potwierdzenia indukcyjne [Znaniecki 1992, s. 114-115].

Typowe dla uprawiania dalekowschodnich sztuk walki poszanowanie dla „miejsca drogi” (*jap. dōjō*), miejsca poza codziennością, więc w sferze *sacrum*, gdzie odbywa się trening, a także specyficzna atmosfera pracy i wysiłku, autorytet nauczyciela (*sensei*) oraz zespół tradycyjnych zasad, legend, wyobrażeń mitycznych itp. funkcji symbolicznych [Nowak 1985, s. 96], przyczyniają się do skuteczności oddziaływań edukacyjnych. Materialna przestrzeń jest tutaj znaczącą społecznie przestrzenią wartości symbolicznych, miejscem odświętnym poświadczonym introspekcji (medytacja, doświadczenie psychofizycznej jedności) i opanowania emocji (eliminowania lub sublimowania emocji negatywnych).

„Osobowość ludzka jest dziełem Stwórcy, jest też rezultatem samokształcenia się człowieka oraz oddziaływania na niego naturalnego środowiska, w jakim żyje. Istota ludzka może być przeto badana naukowo z różnych punktów widzenia. Może być badana przez teologię, przez filozofię moralną, biologię, psychologię, antropologię, socjologię” [Turowski 1999, s. 7]. Także więc oddziaływania edukacyjne uwzględniać muszą (powinny) wszelkie wymiary ludzkiej osobowości, zwłaszcza w zalecanym ujęciu holistycznym i systemowym. Dotyczy to także nauk o kulturze fizycznej [Jaczynowski 2000, s. 39-40] i wychowania fizycznego w szczególności.

Typowy także dla historii powszechnej, historii filozofii i teorii kultury europocentryzm powoduje, że człowiek z zachodniego kręgu kulturowego – także pracownik naukowy – posiada zwykle nikłą wiedzę o innych kulturach, opartą często na informacjach z mediów (z tzw. komunikatów kultury masowej) lub z komercyjnego obiegu eklektycznego ruchu *New Age*. Pomimo że np. już dwie spośród wschodnioazjatyckich sztuk walki stały się sportami olimpijskimi (*jūdō* i *taekwondo*), a społeczno-kulturowy fenomen *Martial Arts* jest istotnym dla kultury fizycznej zjawiskiem w skali światowej [Cynarski 1999], studenci wychowania fizycznego nie są obligatoryjnie nauczani ani ruchowego bogactwa tychże sztuk walki, ani tym bardziej ich bogatej aksjologii. Co więcej, w systemowym ujęciu kultury fizycznej nie uwzględnia się orientalnych systemów psychofizycznych [Jaczynowski 2000, s. 28]. Azjatyckie ‘sztuki walki’ stanowić powinny, z racji swej specyfiki, odmienną kategorię składową kultury fizycznej, obok sportu, rekreacji fizycznej, aktywnej turystyki, rehabilitacji czy również sportu zawodowego. Wszystkie te kategorie pojęciowe łączą cielesne środki, lecz różnią cele fizycznej aktywności.

### **Przeciw schematyzmowi wychowania fizycznego**

Formalistyce, kultowi techniki i technologii oraz schematyzmowi metod należałoby przeciwstawić inteligencję i elastyczność nauczyciela, szerokie kompetencje w zakresie umiejętności, entuzjazm do pracy twórczej, wiedzę humanistyczną i właściwy przykład osobowy. Aby nauczyciel wychowania fizycznego (lub edukacji fizycznej) był mniej trenerem, a bardziej przewodnikiem, powinien przede wszystkim posiadać odpowiednie predyspozycje psychiczne i zdolności psychologiczne, intelektualne i charakterologiczne. A więc nie tresura, a świadoma kultura cielesna, powiązana z etyką, ideałami uniwersalnymi –

jak we wskazaniach pedagogiki holistycznej, psychologii humanistycznej, a także w systemie *budō* „Idōkan Polska – 2000”. Model kultury fizycznej oparty na wzorze ascetycznym sztuk walki zgodny jest z postulowanym paradygmatem [Cynarski 2000 c, i, k; 2001].

B. Szymańska i Ł. Trzciniński analizowali podstawowy dla antropologii filozoficznej problem jedności ciała i ducha, nawiązując do ascezy chrześcijańskiej, hinduskiej, taoistycznej i buddyjskiej (negatywnej lub pozytywnej w stosunku do ciała) oraz do praktyk jogi, *taiji* i *wu-shu/kung-fu*. Ich zdaniem „...zespół reguł etycznych, dotyczących rozwijania sprawności ciała ma w wielu kulturach i religiach podobny cel: przy uznaniu, iż człowiek jest jednością tego, co cielesne i tego, co duchowe, wszelkie techniki odnoszące się do pierwszego aspektu odnoszą się zarazem do rozwoju człowieka jako całości – jako połączenia materialności i duchowości, mikrokosmosu i makrokosmosu” [Szymańska, Trzciniński 1994, s. 128]. Należy dodać, że asceza sztuk walki japońskiego *budō* związana jest z pozytywnym stosunkiem do ciała, i że oprócz ćwiczeń cielesnych rozwojowi osobowemu sprzyja zespół metod i środków przekazywanych przez tradycję dalekowschodnich sztuk walki (np. buddyjskie zagadki *kōan*, dialogi *mondō*, medytacje *zen*, doskonalenie koncentracji, rozwijanie intuicji, etykieta *reigi saho*, przysięga *dōjō kun*, kodeksy honorowe i wskazany wcześniej wpływ nauczyciela). Doświadczenie praktyczne potwierdza efektywność tego rodzaju oddziaływań wychowawczych [Cynarski 2000 e, f, 2001].

### Trzy wymiary schematyzmu

Nawiązując do naszkicowanego powyżej wprowadzenia metodologicznego, rozpoczniemy od modelu ‘pracy naukowej’ pracowników uczelni wychowania fizycznego, który sprowadza się często do przepisu: liczyć, mierzyć, przedstawiać w tabelkach i na wykresach. Tego rodzaju popularny ciągle empiryzm implikuje badania, których jałowość (z racji fragmentaryczności i bezpłodności) już dość dawno stwierdzono np. w socjologii. Bardzo niewiele wnoszą one do nauki. Prócz tego kultura fizyczna wymaga uwzględniania w badaniach wskazanego wcześniej współczynnika humanistycznego, roli świadomości i celowości działań, wewnętrznego doświadczenia i osobowego, psychofizycznego (więc także duchowego – moralnego, emocjonalnego) rozwoju. Badania indukcyjne i aparat statystyczny zniekształcają, wręcz wypaczają obraz humanistycznej rzeczywistości. Sprowadzając człowieka do jego biologicznych parametrów, zachowań zaprogramowanych instynktami lub do obiektu, na który oddziałuje się bodźcami obciążeń treningowych i wzorów ruchowych, traci się z oczu całego człowieka.

Ten model przekazywany jest w procesie kształcenia nauczycielom wychowania fizycznego. Między humanistycznie zorientowaną metodologią nauk o kulturze fizycznej a stanem schematycznej metodyki wychowania fizycznego pozostaje dość duży rozdźwięk. Przyszły magister wf-u dostaje do ręki algorytmy w postaci konspektów zajęć, przypominające przepisy kulinarne lub inne recepty. W niewielkim natomiast stopniu jest nauczany prowadzenia ucznia po drodze osobowej samorealizacji, interakcji w procesie oddziaływania na postawy uczniów – podmiotów procesu wychowania (rola „guru”) lub metod indywidualnego osiągnięcia doświadczenia jedności i harmonii, zawartych immanentnie w duchowo-cielesnych praktykach kulturowego dziedzictwa orientalnych tradycji.

Trzecim wymiarem schematyzmu tej formy edukacji jest właśnie szkolne wychowanie fizyczne. Problemem nie jest dyskutowana często rozbieżność kierunków: nauczanie ruchu (umiejętności) czy doskonalenie sprawności. Istotnym problemem jest zainteresowanie ucznia i wprowadzenie w świat wartości, swoista inkulturation i socjalizacja do kultury fizycznej. Czy technologia „przerobu” programu, dość rytualnego w swej zawartości, zastąpi przykład osobowy nauczyciela? Czy nie powinien on być wzorem moralnym, człowiekiem zdrowym, twórczym, o szerokiej erudycji w zakresie wiedzy o człowieku? Czy na pewno model biotechniczny kształtuje te cechy? Czy uczeń w procesie wychowania fizycznego transformuje swą świadomość i dąży do autokreacyjnych celów? W myśl humanistycznej psychologii

A. Masłowa nie tylko osiągnięcie celu, lecz także samo tylko dążenie (jak droga do szeroko rozumianego mistrzostwa w praktyce sztuk walki) stanowi nagrodę w postaci satysfakcji.

Formalistyce, kultowi techniki i technologii oraz schematyzmowi metod należałoby przeciwstawić inteligencję i elastyczność nauczyciela, szerokie kompetencje w zakresie umiejętności, entuzjazm do pracy twórczej, wiedzę humanistyczną i właściwy przykład osobowy. Aby nauczyciel wychowania fizycznego (lub edukacji fizycznej) był mniej trenerem, a bardziej przewodnikiem, powinien przede wszystkim posiadać odpowiednie predyspozycje psychiczne i zdolności psychologiczne, intelektualne i charakterologiczne. A więc nie tresura, a świadoma kultura cielesna, powiązana z etyką i ideałami uniwersalnymi – jak we wskazaniach pedagogiki holistycznej i psychologii humanistycznej, a także w systemie *budō* „Idōkan Polska – 2000” [Cynarski 2000 i]. Według wybitnego humanisty E. Fromma możliwe jest sformułowanie systemu zawsze prawdziwej etyki normatywnej – obiektywnych zasad moralnych – a osobowy rozwój i dążenia do realizacji potrzeb wyższych stanowią normę fundamentalną [Fromm 1989, 1996].

Model wychowawczy oparty na wzorze ascetycznym sztuk walki zgodny jest z postulowanym paradygmatem systemowych oddziaływań pedagogicznych dla całościowego i wszechstronnego rozwoju wychowanka. Nauczyciel uzyskuje wartościowe ‘narzędzia pracy’, wzbogacające jego zawodowy warsztat [Cynarski, Berdel 2000].

### Co jeszcze przemawia za alternatywnym modelem edukacji fizycznej?

Przedstawię jeszcze kilka argumentów z gruntu psychologii społecznej, pedagogiki i filozofii nauki, które potwierdzają zasadność istotnych modyfikacji całej struktury edukacji fizycznej – nauczania, kształcenia nauczycieli, czy wręcz zmiany pojmowania przedmiotu wychowania fizycznego.

Elastyczność, jako pożądana cecha charakterologiczna, znacznie zyskuje obecnie na popularności w społeczeństwach postindustrialnych [Sennett 2000], gdyż ułatwia jednostce społeczne i ekonomiczne funkcjonowanie. Jest to także zasada, która z taoizmu przejęta została przez chińskie i japońskie sztuki walki (*jū-no ri*, np. w nazwach *jūjutsu* i *jūdō*; jap. ‘jū’ – miękki, elastyczny; ustępować). Także inne zasady, akcentowane w procesie nauczania sztuk walki, nawiązują do cech natury: harmonii (wajutsu), koordynacji energii (aiki), komplementarności (*jīn – jang*), ciągłości i nieustannego ruchu (*idō*), co ukazywałoby właściwy sens edukacyjnego „powrotu do natury” J. J. Rousseau. Nie tylko zawierają się one w regułach wykonywania ćwiczeń i zachowania poza *dōjō*, ale przede wszystkim są w procesie nauczania rozwijane.

Psychologia sztuk walki dotyczy nie tylko kształcenia odpowiednich cech charakteru, drogi duchowego rozwoju, relacji interpersonalnych w *dōjō* [Cynarski 2000 a, s. 44-50], bądź przygotowania do walki (samoobrony). Zawiera także (m. in.) istotny element z zakresu epistemologii – techniki i metody treningu mentalnego, rozwijania intuicji i doświadczenia duchowego (pokrewnego osiąganiu świadomości mistycznej [Por.: Szyszko-Bohusz 1996, s. 88-137]). Z. Czajkowski zwraca uwagę na obecność w sztukach i sportach walki podświadomych determinantów, wpływających na popularność „bohaterów przygód walki i sensacji”, „oczekiwanie niebezpieczeństwa” i egzystencjalne lęki powodowane brakiem wrażeń walki, co tłumaczy on językiem psychoanalizy S. Freuda [Czajkowski 2001]. Refleksje te można byłoby uzupełnić o hipotezę archetypu wprowadzoną przez C. G. Junga. Archetyp wojownika funkcjonuje ciągle zarówno w kulturze, jak i w nieświadomości zbiorowej, w sferze mitu, w symbolice sztuki, w historii gatunkowej ludzkości i – jak wynika z hipotezy A. Szyszko-Bohusza – w pamięci genetycznej [Szyszko-Bohusz 1996].

Ponieważ brak do tej pory ogólnej teorii antropologicznej, która łączyłaby wymiary fizyczne, społeczne i duchowe człowieka (byłoby to coś więcej niż synteza antropologii społecznej i kulturowej z antropologią filozoficzną i fizyczną), musimy bazować na dość kompletnie traktującej człowieka i jego potrzeby pedagogice holistycznej [Szyszko-Bohusz

1989]. Edukacja człowieka wszechstronnie rozwiniętego, twórczego i szlachetnego, wymaga etyki normatywnej. Jej wybór będzie decydował o osobowości naszego wychowanka: czy będzie to *homo creator nobilis* [Cynarski 2000 d, k, 2001], czy może *homo sovieticus* – osobowość sterowalna, albo osobowość marketingowa – samosprzedajna? [Fromm 1989] Priorytetowym zadaniem pedagogiki holistycznej jest dogłębne poznanie osobowości i podniesienie całego człowieka na wyższy poziom rozwoju.

Ujęcie systemowe sportu (kultury fizycznej) jest według Karla-Heinricha Bettego jedynym sposobem adekwatnego opisu i interpretacji złożonych problemów w tej dziedzinie [Bette 1999]. Podobnie można odnieść się do problematyki wychowania fizycznego, czy także wszelkiej edukacji. Postrzeganie systemowe problemów i procesów (kulturowych, edukacyjnych) oraz wzajemnej zależności zjawisk, fenomenów bądź ich relacji wymaga myślenia systemowego, tzn. spojrzenia szerszego, wielowymiarowego, ponad liniowym algorytmem jednej przyczyny i jej skutku. Ujęcie systemowe (epistemologiczne) to także odchodzenie od wyinkowych analiz i redukcjonizmu na rzecz syntez, metod integralnych i badań interdyscyplinarnych. Człowiek nie powinien być traktowany ani jako nośnik intelektu, ani jako cielesne zwierzę, ani też jako kłębowisko instynktów i emocji, czy też dusza w drodze do nieba. Podejście holistyczne uwzględnia wiele wymiarów człowieczeństwa, potrzeb *stricte* ludzkich – egzystencjalnych i transcendentnych. Odrzuca jedynie jednostronne (jednoaspektowe) i jednowymiarowe, XIX-wieczne sprowadzanie człowieka do maszyny lub mechanizmu, jak w pozytywistycznych i mechanicznych [Heller, Życiński 1988; Życiński 1996], „mierzalno-wynikowych” koncepcjach biotechnicznych i medycznych. Niestety mechanicystyczny technologizm, a także pozytywistyczny formalizm i schematyzm pokutują w metodyce wychowania fizycznego, podobnie jak w teorii treningu i w terapii klinicznej. Algorytm planu i konspektu lub przepis na sukces zastępują często umiejętność inteligentnego dostosowania się do zmiennej sytuacji.

Proponowana ‘nieschematyczna formuła wychowania fizycznego’, bazująca na zasadach pedagogiki holistycznej, dalekowschodnich tradycjach systemów psychofizycznego doskonalenia i zgodna z humanistycznym ujęciem nauk o kulturze fizycznej w duchu nowego, systemowego paradygmatu nauki, stanowić może pewien przyczynek do pedagogiki wychowania fizycznego (i pedagogiki sztuk walki) oraz głos w dyskusji nad kształtem edukacji fizycznej na miarę globalnego społeczeństwa wieku XXI.

### **Pedagogika holistyczna**

„Współczesne koncepcje wychowania, wiążące się zwłaszcza z nurtem psychoterapii, przede wszystkim zaś psychologii humanistycznej (Rogers, Pearls, Maslow i inni), akcentują coraz wyraźniej potrzebę holistycznego (całościowego) rozpatrywania problematyki pedagogicznej, zwłaszcza w aspekcie jej funkcji wychowawczej i opiekuńczej” [Szyszko-Bohusz 1989, s. 7]. Priorytetowym zadaniem pedagogiki holistycznej jest dogłębne poznanie osobowości i podniesienie całego człowieka na wyższy poziom rozwoju. Autor *Pedagogiki holistycznej* wskazuje na problemy rodziny i środowiskowe źródła trudności w wychowywaniu współczesnej młodzieży. Pisze, że „do coraz poważniejszych problemów w skali światowej zaliczyć również należy rozpowszechniające się wśród szerokich rzesz młodzieży zjawisko alkoholizmu i narkomanii, których pozornie tylko niewinnym odgałęzieniem bywa nadużywanie kawy i tytoniu. Niebezpiecznym i wymagającym gruntownych badań zjawiskiem jest coraz większa swoboda młodzieży w dziedzinie życia seksualnego, podejmowanego przedwcześnie i nicodpowiedzialnie” [Szyszko-Bohusz 1989, s. 10-11]. Pedagogika holistyczna będąca synonimem pokoju wewnętrznego, samokontroli, radości i twórczej energii, opiera się na zasadach empatii i efektywnej pomocy udzielanej młodzieży przez nową, otwartą na przemiany naukę jutra. Nawiązuje do myśli Henryka Pestalozziego, Henryka Jordana, Mahatmy Gandhiego [Gandhi 1973], Alberta Schweizera, Władysława Dawida i Janusza Korczaka. Także osoby uznane powszechnie za autorytety moralne, jak Jan

Paweł II lub Maksymilian Kolbe, uzyskują status wybitnych współczesnych pedagogów, wywierających znaczący wpływ na kierunek dalszego rozwoju pedagogiki jako nauki [Szyszko-Bohusz 1989, s. 6-7]. Jan Paweł II wymienił następujące cechy charakterystyczne dzisiejszej młodzieży: „Jest to młodzież krytyczna, która, osiągnąwszy wyższy poziom rozwoju kulturalnego, jest dzięki temu bardziej myśląca, zdolna do refleksji, osądu, – jest to młodzież wymagająca, która, jeśli nawet przesadza i ulega osobistemu egoizmowi, to chce uczciwości, prawdy, sprawiedliwości, konsekwencji w życiu, – jest to młodzież cierpiąca z powodu uderzających w nią sprzeczności między ideologiami, z powodu dokonującej się na jej oczach dewaluacji ideałów – jest to młodzież pytająca, która chce rozumieć wydarzenia, która szuka sensu własnego życia i znaczenia historii ludzkiej i całego świata, która potrzebuje pewności i jasności na temat własnego przeznaczenia i postępowania, – jest to młodzież potrzebująca prawdy, ideałów, dla których warto żyć, odpowiedzialności, piękności moralnej, niewinności, radości [...] Być młodym znaczy mieć w sobie nieustanną świeżość ducha, podsycającą ciągłe poszukiwanie dobra i podtrzymującą w dążeniu do celu” [Szyszko-Bohusz 1989, s. 12-13].

A. Szyszko-Bohusz pisze o celowości indywidualnego podejmowania wysiłków dla uzyskania kontroli nad życiem emocjonalnym i mentalnym, co nie tylko zgodne jest z zasadami hinduskiej jogi, ale decyduje o skuteczności procesu wychowawczego [Szyszko-Bohusz 1990, s. 107-108]. Konieczne jest świadome podjęcie trudów ascetycznej drogi, przy czym *guru* jest tu jedynie przewodnikiem. Stan pogłębionej medytacji lub „głębokiej introspekcji” wymaga psychicznej dojrzałości, „zwłaszcza zaś czystości moralnej” [Szyszko-Bohusz 2000, s. 103]. O tęsknocie do cnót męstwa, heroizmu ciała, umysłu, ducha, woli i serca człowieka, która jakby zanika na obszarze sportu (kultury sportowej), pisze Maria Zowisło, pytając: „czy nasi współcześni bohaterowie pozostaną już na zawsze tylko rekordzistami, gwiazdoram i estrady, konsumpcji?” [Zowisło 2000, s. 56]. Otóż właśnie systemy azjatyckich sztuk walki (zwłaszcza japońskiego *budō*) wnoszą w swym bogactwie ideowym i aksjologicznym [Cynarski 2000 a, b, d] nowe treści do kultury fizycznej – oryginalne i alternatywne wobec zdegenerowanych moralnie sportowych normatywów walki o sukces.

T. Maszczak przedstawił tezy raportu UNESCO dotyczące podstawowych celów kształcenia: uczyć się, aby *wiedzieć, działać, żyć wspólnie i aby być*. „Świat dzisiejszy jest zbyt często światem przemocy, która niweczy nadzieję, jaką niektórzy pokładali w postępie ludzkości. W tym kontekście edukacja powinna zmierzać ku stopniowemu wzbogacaniu wiedzy o innych, ich kulturze i duchowości oraz podejmowaniu wspólnych działań z poszanowaniem pluralizmu i wzajemnego zrozumienia” [Maszczak 2001, s. 35]. Właśnie „drogi powstrzymywania przemocy”, jak etymologicznie tłumaczyć można pojęcie *budō*, funkcjonują zgodnie z humanistycznym i uniwersalistycznym postulatem „non-violence”. Służą indywidualnemu opanowaniu agresji i kształcą zdolność do samoobrony. Nauka dalekowschodnich sztuk walki sprzyja także zainteresowaniu kulturami Wschodu i postawie tolerancji dla obcych ras, religii i tradycji kulturowych. Sztuki walki stanowią środek, a jednocześnie efekt dialogu i wymian kulturowych. Odchodzenie od edukacji instrumentalnej w kierunku edukacji holistycznej i akcentowanie wychowania dla „być” jest także zgodne z koncepcją drogi kształcenia charakteru i doskonalenia osobowości przez samodyscyplinę (internalizacja systemu aksjonormatywnego) i psychofizyczny trening sztuk walki.

Holistyczna pedagogika, dla której bazą są metody sztuk walki, nie mieści się w definicji edukacji fizycznej H. Grabowskiego. Nie jest to tylko ‘intencjonalny przekaz wzorów wartości i wzorów zachowań dotyczących ciała’ [Grabowski 2001, s. 6]. Nie dotyczy bowiem jedynie wartości, ani (świadomych) działań dotyczących ciała (autor celowo pomija obce humanizmowi behawiorystyczne pojęcie zachowań). Wychowanie to jest procesem kształtowania emocjonalnego, pozytywnego stosunku do – jednocześnie – własnej cielesności i rozwoju duchowego (moralnego, wyższych stanów świadomości itd.).

## Holistyczna edukacja psychofizyczna na drodze sztuk walki

Zagadnienia integracji osobowej i społecznej w edukacyjnej drodze dalekowschodnich sztuk walki (takich systemów jak *budō* lub *wu-shu kung-fu*) pokrewne jest oddziaływaniu wychowawczemu hinduskiej jogi, o której A. Szyszko-Bohusz pisze, że system ten „wyłożony w świętych księgach Indii zawiera w sobie, prócz pierwiastka religijnego i metafizycznego, wiele wskazówek o zabarwieniu pedagogicznym i psychologicznym. System ten stawia sobie za cel wypracowanie – drogą swoistych praktyk i ćwiczeń – całkowicie zintegrowanej osobowości, opartej zarówno na silnym, wytrzymałym i odpornym organizmie fizycznym (hathajoga), jak i daleko posuniętym samoopanowaniu psychicznym (radzajoga). Samoopanowania tego nie można uzyskać bez wypracowania takich cech charakteru, jak silna wola, cierpliwość, głęboka życzliwość dla wszelkiego życia, współczucie dla cierpiących” [Szyszko-Bohusz 1978, s. 37-38].

Zasady pedagogiki holistycznej, odnoszone do procesu wychowania fizycznego przez sztuki walki, należy analizować na gruncie nowych koncepcji psychologii humanistycznej. Psychologia humanistyczna akcentuje zwłaszcza osobowy rozwój i pojęcie samorealizacji. Uwzględniając zastrzeżenia krytyczne, przedstawione przez Kozielskiego w części pt. *Koncepcja humanistyczna, czyli dążenie do samorealizacji* [Kozielski 1998, s. 237-260], można stwierdzić istotny wkład tej orientacji dla sformułowania zadań wychowania humanistycznego: 1) dążenie do integracji osobowości; wychowywanie ludzi, których myśli i działania byłyby zgodne; 2) rozwój autonomii jednostki; uniezależnienie jej od przypadkowych bodźców i nacisków zewnętrznych, a także od przeszłości; 3) kształtowanie postaw allocentrycznych; koncentrowanie uwagi na innych, a nie na samym sobie; 4) rozszerzanie świadomości; wychowywanie ludzi zdolnych do refleksji nad życiem; 5) Formułowanie tożsamości, która pozwala odpowiedzieć na pytanie ‘kim jestem’, która jest względnie stabilnym układem w zmieniającym się świecie [Heath 1968]. Ze wskazaniem tymi współbrzmii postulat E. Fromma, aby znieść w szkolnictwie przepaść, jaka istnieje między doświadczeniem emocjonalnym a intelektualnym człowieka, aby kształtować jednocześnie umysł i serca [Kozielski 1998, s. 153; Fromm 1962; Fromm 1968]. Idea ta popierana jest współcześnie przez psychologów społecznych [Aronson, Wilson, Akert 1997] i postmodernistów, doceniających znaczenie rozwoju uczuć i kształcenia moralnego.

W psychologii poznawczej także formułowane są takie zadania, jak „celowe wychowanie i autokreacja, czyli formowanie siebie według własnego projektu” [Kozielski 1998, s. 171]. Akcent pada tu na rozwijanie umysłu twórczego [Boden 1990; Gardner 1993; Nęcka 1995]. Orientacja ta pozostaje jednak w kręgu paradygmatu mechanistycznego.

**Edukacyjna droga sztuk walki** podejmuje problem wszechstronnego rozwoju człowieka zdecydowanie inaczej niż ma to miejsce w wychowaniu przez sport. W systemach sztuk walki podstawowym kanonem są: zasady szacunku (dla drugiego człowieka i dla siebie), poszanowania dla autorytetów i tradycji, samodyscyplina, etos honoru i droga doskonalenia moralnego. Funkcjonują tu mniej obecnie popularne pojęcia, jak honor i patriotyzm (statut *Stowarzyszenia Idōkan Polska* posiada odpowiedni zapis). Edukacyjny program „Idōkan Polska – 2000” konkretyzuje cele i środki wychowania przez *budō* [Cynarski 2000 i]. Cele te są ogólnie zgodne z postulatami pedagogiki holistycznej. Holistyczne wychowanie na drodze sztuk walki (przykładowo w systemie *Idōkan*) zapewnia wszechstronny rozwój fizyczny. Przyczynia się także do rozwoju emocjonalnego (umiejętność opanowania gniewu, agresji, godne znoszenie porażki), moralnego (etyka, autorytet nauczyciela, przysięga *dōjō*) i intelektualnego (poprawa sprawności psychoruchowej, pamięci i zdolności koncentracji; zainteresowanie kulturą Wschodu i kulturą fizyczną). Grupy ćwiczących w *dōjō* (*jap.* miejsce drogi) sztuk walki stanowią struktury bliskiego dystansu, które generują poprzez odpowiednie wzory kulturowe rozwój osobowości.

*Budō* bazuje na fizycznej praktyce sztuk walki, lecz zasadniczo jest właśnie drogą doskonalenia duchowego, a raczej – poprzez ćwiczenie ciała i umysłu – dążeniem do jedności.

Współczesne budō nawiązuje, podobnie jak wcześniej kodeks rycerski *bushidō*, do drogi zen (*zendō*), czyli praktyk medytacyjnych, do etyki konfucjańskiej i duchowości japońskiego *shintō*. Ogólnie 'dō' (*jap.* droga) jest drogą transgresji i duchowej transcendencji – co można wiązać z humanistyczną zasadą dążenia do perfekcji lub np. chrześcijańskim, personalistycznym dążeniem do świętości. Dla mieszkańców wschodniej Azji praktyka *budō* posiada istotny wymiar sakralny, wiążąc się zwłaszcza z buddyzmem. Natomiast ogólnie systemy sztuk walki nie narzucają religijnego światopoglądu, stanowiąc uniwersalne i zasadniczo (z niewielkimi wyjątkami) neutralne ideologicznie medium wszechstronnego samodoskonalenia. Można więc łączyć je z różnymi orientacjami ideologicznymi, religijnymi i humanistycznymi.

Rycerska kultura *bushi* zrodziła nie tylko etos samurajski, ale przetrwała także w tradycji sztuk walki pod postacią pewnych kanonów szlachetnego postępowania, postaw – wobec nauczyciela i hierarchii, symboliki i dziedzictwa pokoleń mistrzów. Jak J. Szczepański podaje za S. Czarnowskim, kulturę stanowi „ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobjektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom (...) Idee, zasady moralne, wyobrażenia religijne, poglądy filozoficzne, doktryny społeczne, estetyczne i polityczne – są wytwarzane przez ludzi, a jeżeli się przyjmują i trwają przez wieki i pokolenia, to znaczy, że odpowiadają podstawowym potrzebom i popędom człowieka” [Szczepański 1970, s. 78]. Systemy sztuk walki nie tylko przetrwały zmiany ustrojowe (społeczne, ekonomiczne, polityczne) w Japonii, ale można mówić o ich współczesnej ekspansji na cały świat. Zawdzięczają to swej bogatej aksjologii [Cynarski 2000 b; d]. Milton Rokeach określa wartości jako typ przekonań, centralnie umieszczonych w ogólnym systemie przekonań jednostki. Jego zdaniem „wartość jest trwałym przekonaniem, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest obojętne lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji” [Rokeach 1973]. Z definicji tej odczytujemy aspekt normatywny: coś jest warte osiągnięcia, czyli jest pożądane – jednostkowo i społecznie. Wartości możemy dzielić na autoteliczne (ostateczne, cenne same w sobie) oraz instrumentalne (środki, za pomocą których osiąga się ostateczne cele). Pedagogika *budō* wskazuje cele i środki, w tym cele podstawowe i ostateczne.

Proces treningowy *budō* realizuje cele kształcenia fizycznego, kształcenia charakteru, wszechstronnego wykształcenia w zakresie metod (technik i taktyk) walki, nauki zasad i tradycji sztuk walki, przygotowania psychicznego, mistrzostwa „wewnętrznej mocy” i psychofizycznej harmonii, z zastosowaniem metod specyficznych pochodzenia orientального, jak również wskazań teorii sportu [Cynarski 2000 e]. Wychowanie przez „drogę powstrzymywania przemocy”, jak tłumaczyć można termin *budō*, pozwala: redukować agresywność, kształcić cierpliwość, wytrwałość i siłę woli, lojalność, przyjaźliwość, szacunek dla przyrody, poczucie honoru, odwagi i męstwa. Wskazuje się na wzrost samodyscypliny i samokontroli, szacunku dla drugiego człowieka i samego siebie (pewność siebie, samoakceptacja), poprawę międzyludzkiej komunikacji, uzyskanie dystansu do wielu problemów ludzkiej egzystencji, możliwość osiągnięcia pełnej samointegracji, stanu zharmonizowania z naturą i społeczeństwem [Cynarski 2000 k].

Istotna jest tutaj rola *sensei* – nauczyciela, będącego mistrzem i wzorem – autorytetu z racji umiejętności i wiedzy, a przede wszystkim osobowości. W historii sztuk walki nauczyciel wybierał godnego ucznia. Aktualnie, w dobie realiów gospodarki rynkowej i powszechnej komercjalizacji, coraz częściej uczniowie wybierają mistrza. Jako osobę atrakcyjną i autorytet darzą go sympatią i szacunkiem. Wpływa to istotnie na skuteczność jego oddziaływania na postawy uczniów, na ich internalizację przekazywanych zasad moralnych i innych treści. E. Aronson zwraca uwagę na problem wiarygodności przekazu, powtarzając za Arystotelesem, że człowiek szlachetny jest bardziej wiarygodny, lub też ktoś, kto wydaje się najbardziej wiarygodny łatwiej przekona nas do czegokolwiek [Aronson 1997, s. 97-110]. Mistrz jest wytworem, dziełem sztuki walki. Uczni naśladować go, powtarzając jego ruchy technik i form

walki. Mimetycznie kopiuje wręcz jego sztukę. Tym bardziej podatny jest na wpływ osobowy nauczyciela, który jest tu ekspertem i z którym uczeń się identyfikuje. Nauczyciel musi być świadom odpowiedzialności za wychowanie moralne swych uczniów, dużo bardziej niż trener wobec zawodników [Cynarski 2000 a, s. 44-50].

Dążenia do ideałów moralnych, immanentnie obecne w filozofii sztuk walki, droga przez wielki wysiłek i dyscyplinę, wytrwała wieloletnia praca oraz 'duchowe mistrzostwo', jako cel nadrzędny, stanowią o traktowaniu sztuk walki nie w kategoriach egzotycznych odmian sportu, ale jako odmiennej kategorii kultury fizycznej – jej modelu ascetycznego, alternatywnego wobec sportu. Z uwagi na inne cele nie jest to także jedynie forma rekreacji fizycznej. Sztuki walki są systemami o dużych walorach wychowawczych, lecz jako formy ustawicznej, „całozyciowej” osobowej autokreacji nie powinny być utożsamiane z wyczerpaniem fizycznym. Są osobną jakością, której wartość społecznego oddziaływania zweryfikowała pozytywnie historia – wielowiekowa empiria tradycji japońskiego rycerstwa, chluby tego narodu. Oczywiście formą zalecaną dla edukacji fizycznej i psychofizycznej na użytek szkolny jest wersja zaadaptowana, zhumanizowana i pozbawiona technik niebezpiecznych – np. system *Stowarzyszenia Idōkan Polska* [Cynarski 2000 i].

### Konkluzje

Sztuki walki stanowią potencjalnie wartościowy i przydatny środek wychowawczego oddziaływania, który należałoby szerzej upowszechnić w nauczaniu przedmiotu wychowania fizycznego. Przemawiają za tym argumenty psychologiczne: systemy sztuk walki oferują osiągnięcie stanu harmonii i integracji (jedności) psychofizycznej oraz z naturą i społeczeństwem, umożliwiają podjęcie trudu samodoskonalenia na drodze do indywidualnego (osobowego) mistrzostwa, zapewniają ustawiczne dążenie do perfekcji fizycznej – stały, czynny kontakt z kulturą fizyczną – oraz do doskonałości moralnej, duchowej, osobowej.

### BIBLIOGRAFIA

1. Aronson E. (1997), *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.
2. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
3. Bette K.-H. (1999), *Systemtheorie und Sport*, Suhrkamp, Frankfurt.
4. Boden M. (1990), *The creative mind, myths, and mechanisms*, Basic Books, London.
5. Cynarski W. J. (1999), *Sociological and anthropological conditions of the Far Eastern fighting arts on the example of Japanese budō*, „Research Yearbook. Studies in the Theory of Physical Education and Sport”, Volume 6, p. 75-88.
6. Cynarski W. J. (2000 a), *Sztuki walki budō w kulturze Zachodu*, Wyd. WSP, Rzeszów.
7. Cynarski W. J. (2000 b), *Etyka drogi japońskich sztuk walki. Prolegomena aksjologii budō* [w:] Kalina R. M., Jagiełło W. [red.], *Wychowawcze i utylitarne aspekty sportów walki*, AWF, Warszawa, s. 16-20.
8. Cynarski W. J. (2000 c), *Budō jako sport akademicki. Funkcjonowanie sztuk walki w sekcjach AZS i w programach studiów*, „Przegląd Naukowy IWFIZ WSP w Rzeszowie”, nr 1-2, s. 69-76.
9. Cynarski W. J. (2000 d), *Między kulturą fizyczną a duchową – praktyki sztuk walki*, „Studia Humanistyczne. Zeszyty Naukowe nr 80”, s. 241-258.
10. Cynarski W. J. (2000 e), *Proces treningowy w tradycyjnym budō* [w:] Litwiniuk S., Bujak Z., Litwiniuk A. [red.], *Optymalizacja struktury treningu i współzawodnictwa w sportach walki*, IWFIS, Biela Podlaska, s. 76-82.
11. Cynarski W. J. (2000 f), *Współczesny ascetyczny wzór edukacyjny jako nowy model kultury fizycznej*, „Przegląd Naukowy IWFIZ WSP w Rzeszowie”, nr 3, s. 143-148.
12. Cynarski W. J. (2000 g), *Wychowawcze i utylitarne aspekty sportów walki. Sprawozdanie z Konferencji Naukowo-Metodycznej z udziałem gości zagranicznych, AWF w Warszawie, 5-6 X 2000*, „Przegląd Naukowy IWFIZ WSP w Rzeszowie”, nr 3, s. 223-227.
13. Cynarski W. J. (2000 h), *Debaty nad studencką kulturą fizyczną. Refleksje po dwóch konferencjach naukowych*, „Rocznik Naukowy Idō – Ruch dla Kultury”, t. 1, s.
14. Cynarski W. J. (2000 i), *Program „Idōkan Polska 2000” – alternatywą dla dotychczasowego wychowania fizycznego*, „Przegląd Naukowy IWFIZ WSP w Rzeszowie”, nr 4, s. 313-324.
15. Cynarski W. J. (2000 j), *Budō jako sport akademicki. Uwarunkowania społeczno-kulturowe* [w:] Dziubiński Z., Gorski B. [red.], *Kultura fizyczna w okresie transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce*, PW, Warszawa, s. 212-220.

16. Cynarski W. J. (2000 k), *Uduchowiona kultura fizyczna* [w:] Dziubiński Z. [red.], *Sport na przełomie tysiącleci: szanse i nadzieje*, SALOS, Warszawa, s. 265-278.
17. Cynarski W. J., Berdel B. (2000), *Warsztat pracy instruktora sztuk walki, jako nauczyciela kultury fizycznej*, „Rocznik Naukowy Idō – Ruch dla Kultury”, t. 1.
18. Cynarski W. J. (2001), *Efekty wychowawcze ascezy sztuk walki*, „Edukacja i Dialog”, nr 1, s. 60-65.
19. Czajkowski Z. (2001), *Freudowskie motywy, postawy i zachowania w sporcie (I)*, „Sport Wyczynowy”, nr 3-4, s. 139-142.
20. Fromm E. (1962), *The Sane Society*, Holt, Rinehart, and Winston, New York.
21. Fromm E. (1968), *The Revolution of Hope. Toward a Humanized Technology*, Bantam, New York.
22. Fromm E. (1989), *Mieć czy być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*, Klub Otrycki, Warszawa.
23. Fromm E. (1996), *Zdrowe społeczeństwo*, PIW, Warszawa.
24. Gandhi M. K. (1973), *Autobiografia*, Warszawa.
25. Gardner H. (1993), *Creative Minds*, Basic Books, London.
26. Grabowski H. (2001), *Co ma wspólnego edukacja fizyczna z edukacją*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 2, s. 4-8.
27. Heath D. H. (1968), *Growing up in College*, San Francisco.
28. Heller M., Zyciński J. (1988), *Wszelchświat – maszyna czy myśl?*, PTT, Kraków.
29. Jaczynowski L. (2000), *System nauk o kulturze fizycznej (próba uporządkowania)*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 1, s. 25-43.
30. Jaskólski E. (2000), *Rozwój osobowości i dyspozycyjności ciała w procesie pedagogicznego wykorzystania zasad budō* [w:] Kalina R. M., Jagiello W. [red.], *Wychowawcze i użytkowe aspekty sportów walki*, AWF, Warszawa, s. 9-13.
31. Kosiewicz J. (2000), *Kultura fizyczna i sport w perspektywie filozofii*, AWF, Warszawa (seria: Studia i monografie 83).
32. Kozielecki J. (1998), *Koncepcje psychologiczne człowieka* (wyd. VIII), Wyd. Żak, Warszawa.
33. Maszczał T. (2001), *Wyznaczniki edukacji nauczycielskiej w świetle potrzeb reformującej się szkoły*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 1, s. 35-39.
34. Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Impuls, Kraków.
35. Nowak S. (1985), *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa.
36. Ożdżiński J. (1995), *Aktywność ruchowa jako element samorealizacji w cywilizacjach antycznych i orientalnych oraz w transmisji współczesnej*, AWF, Poznań.
37. Rokeach M. (1973), *The Nature of Human Values*, The Free Press, New York.
38. Sennett R. (2000), *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Verlag, Berlin.
39. Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Łódź.
40. Szymańska B., Trzciniński Ł. (1994), *Ruch i spoczynek. Sprawność ciała jako etyczny problem filozofii Wschodu* [w:] Lipiec J. [red.], *Logos i etos polskiego olimpizmu*, WN, Kraków, s. 119-128.
41. Szyszko-Bohusz A. (1978), *Joga – indyjski system filozoficzny, leczniczy i pedagogiczny*, Ossolineum, Wrocław.
42. Szyszko-Bohusz A. (1989), *Pedagogika holistyczna*, Ossolineum, Wrocław.
43. Szyszko-Bohusz A. (1990), *Hinduizm, buddyzm, islam*, PAN, Kraków.
44. Szyszko-Bohusz A. (1996), *Nieśmiertelność genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość*, Wyd. A. Przybyłowski, Kraków.
45. Szyszko-Bohusz A. (2000), *Nieśmiertelność genetyczna w świetle pedagogiki holistycznej*, „Sztuka Leczenia”, t. VI nr 2, s. 101-108.
46. Turowski J. (1999), *Socjologia. Male struktury społeczne*, TN KUL, Lublin.
47. Zowisto M. (2000), *Sport i filozofia jako kultura męstwa*, „Studia Humanistyczne. Zeszyty Naukowe nr 80”, s. 39-56.
48. Znaniecki F. (1992), *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój* (przeł. J. Szacki), PWN, Warszawa.
49. Zyciński J. (1996), *Elementy filozofii nauki*, Academica, Tamów.

### Towards the pedagogy of martial arts

On the base of pedagogics of physical culture and holistic pedagogics, author considers the martial arts' place and role in pedagogics. All analysis are carried on aspects of holistic and system-paradigm. Rules of holistic pedagogics – considered on the base of humanistic and system paradigm – are referred to physical education process.

Author discusses question of personal and social integration in context of humanistic psychology, which accents personal progress and notion of self-realization. Postulates of holistic pedagogics – in their ethical and social dimensions – undertake humanistic thesis of wide-range educational actions. With thesis by Andrzej Szyszko-Bohusz are in general

consistent conceptions of holistic education – built according to humanistic and ascetic (Asian) model of physical culture – as Japanese martial arts called *budō* or Chinese kung-fu. Turn from “instrumental” education to holistic one and forming personality towards “to be” instead of “to own” is consistent with conception of character-building and personality-improvement by self-discipline and psycho-physical practice of martial arts.

Educational way of martial arts is process of emotional formation, building positive relation to – both – someone’s corporeality and mental (moral) progress. In martial arts` systems question of versatile man’s progress presents different than in education through sport. The basic canon are rules of respect (for myself and other men), esteem for authorities and tradition; also self-discipline, ethos of honour and the way of mental self-progress. Martial arts are valuable and useful medium of educational influence, which should be applied much more widely as a part of physical education. It seems to be *interesting, alternative proposition* for rather schematic, popular present model.