

**Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu**

# **Kultura fizyczna dla zdrowia**

pod redakcją  
Witolda Bodziony

Nowy Sącz 2025

**Redakcja naukowa**  
dr inż. Witold Bodziony

**Recenzja**  
prof. dr hab. Waldemar Andrzejewski  
dr hab. Tomasz Halski, prof. UO

**Redakcja językowa i techniczna**  
dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
Nowy Sącz 2025

ISBN 978-83-67661-45-4

**Wydawca**  
Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: [sog@ans-ns.edu.pl](mailto:sog@ans-ns.edu.pl)  
[www.ans-ns.edu.pl](http://www.ans-ns.edu.pl)

**Adres redakcji**  
Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: [wn@ans-ns.edu.pl](mailto:wn@ans-ns.edu.pl), [tbolanowska@ans-ns.edu.pl](mailto:tbolanowska@ans-ns.edu.pl)  
[wydawnictwo.ans-ns.edu.pl](http://wydawnictwo.ans-ns.edu.pl)

**Druk**  
Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.  
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk  
ul. Lwowska 14, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: [biuro@novasandec.pl](mailto:biuro@novasandec.pl)

## Spis treści

**Przedmowa** ..... 5

### CZĘŚĆ I. KULTURA FIZYCZNA

Uwarunkowania kategorii ciała w odniesieniu do koncepcji integralnego modelu edukacji (*Elżbieta CYGNAR, Marek MIERZYŃSKI, Irena MAŁECKA*) ..... 8

Uwarunkowania filozoficzno-społeczne fizycznego rozwoju człowieka (*Marek MIERZYŃSKI, Elżbieta CYGNAR, Irena MAŁECKA*).....21

„Anima sana in corpore sano – W zdrowym ciele zdrowy duch”?,  
czyli wpływ aktywności fizycznej na poprawę funkcjonowania mózgu  
(*Agnieszka MARCZAK-CHWAST*) .....32

Kompetencje społeczne dzieci i młodzieży uczęszczającej na pozaszkolne zajęcia sportowe w opinii trenerów i rodziców (*Agata KALINOWSKA, Elżbieta CYGNAR*).....41

### CZĘŚĆ II. AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA I ZDROWY STYL ŻYCIA

Olimpizm – zarys problematyki (*Julian LUBAŚ, Monika BIGOSIŃSKA*) .....58

Od nauk wychowania fizycznego do nauk o kulturze fizycznej (*Julian LUBAŚ*) .....64

Metody zabawowe z elementami sportów walki w lekcji wychowania fizycznego (*Piotr DOBOSZ*) .....69

Wpływ gimnastyki i piłki nożnej na poprawę sprawności fizycznej oraz psychicznej uczniów klas III szkół podstawowych w kontekście działań popandemicznych (*Zbigniew MAŁEK*) .....77

### CZĘŚĆ III. GIMNASTYKA KOREKCYJNA I ERGONOMIA

Rola fizjoterapii i ćwiczeń korekcyjnych podczas lekcji wychowania fizycznego ( <i>Tomas REICHEL</i> ).....	88
Zadania diagnozy ergonomicznej ( <i>Witold BODZIONY</i> ) .....	94
Proces bezpiecznej organizacji zajęć z wychowania fizycznego, z uwzględnieniem aspektu ergonomicznego w świetle linii orzeczniczej – zakresy odpowiedzialności dyrektora szkoły i nauczyciela ( <i>Witold BODZIONY</i> ).....	106
<b>Informacje o Autorach</b> .....	113

## Przedmowa

Z wielką przyjemnością i nadzieją przekazuję w Państwa ręce monografię naukową, będącą pokłosiem konferencji naukowych: „Aktywność fizyczna a dobrostan dzieci i młodzieży w kontekście wyzwań współczesnego świata” (2023) i „Kultura fizyczna dla zdrowia” (2024), zorganizowanych przez Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Publikacja została podzielona na trzy części: pierwsza z nich nosi tytuł „Kultura fizyczna”, druga to „Aktywność fizyczna i zdrowy styl życia”, a trzecia zatytułowana jest „Gimnastyka korekcyjna i ergonomia”.

W rozwoju osobowości człowieka bardzo duże znaczenie ma wychowanie fizyczne, które jest procesem ciągłym, wprowadzającym w świat etyki oraz wartości przyczyniających się do prawidłowego rozwoju. W procesie wychowania fizycznego kluczowa jest dbałość po pierwsze: o rozwój fizyczny (całokształt zmian zachodzących w organizmie człowieka), po drugie: o rozwój psychiczny (aktywność fizyczna wpływa na zdrowie psychiczne), a po trzecie: o rozwój społeczny (uczy współpracy, negocjacji, rozwija budowanie relacji).

Nie bez znaczenia w tym procesie jest rola pedagogiki kultury fizycznej, kreującej wartości osobowościowe oraz społeczne, zwracającej uwagę na dbałość o zdrowie, sprawność fizyczną, higienę, a także rozwój. W procesie dydaktyczno-wychowawczym należy zapewnić wszechstronny rozwój osobowości, obejmujący sfery: somatyczną, emocjonalną, wolicjonalną, społeczną i moralną.

W rozwoju człowieka bardzo ważna jest dbałość o zdrowie i sprawność fizyczną – zdrowie jako obiekt troski przejawiany w formie zachowań prozdrowotnych, sprzyjających zdrowiu, w tym m.in. aktywności fizycznej, zdrowego odżywiania, radzenia sobie ze stresem i dbałością o higienę osobistą.

Zdrowy styl życia jest kluczowym czynnikiem, mającym wpływ na zdrowie człowieka. Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), zdrowy styl życia jest równowagą pomiędzy sferami zdrowia: fizyczną, umysłową i społeczną.

W prawidłowym funkcjonowaniu człowieka niezwykle ważną rolę odgrywa aktywność fizyczna oraz prawidłowe odżywianie. Jest to rodzaj swoistego rodzaju inwestowania w siebie, prowadzącego do wielu korzyści i umożliwiającego rozwój społeczeństwa.

Dziękuję wszystkim Autorom, którzy poświęcili wydaniu tej publikacji swój czas i zdolności. Czytelnikom życzę zdobycia pożytecznej wiedzy. Mam nadzieję, że monografia pt. *Kultura fizyczna dla zdrowia* przyczyni się do powstania kolejnych opracowań w obszarze nauk o kulturze fizycznej oraz nauk o zdrowiu, będących transferem wiedzy od naukowców do praktyków.

Witold Bodziony



**CZEŚĆ I.**  
**KULTURA FIZYCZNA**

## Uwarunkowania kategorii ciała w odniesieniu do koncepcji integralnego modelu edukacji

(*Elżbieta CYGNAR*<sup>1</sup>, *Marek MIERZYŃSKI*<sup>2</sup>, *Irena MAŁECKA*<sup>3</sup>)

### Streszczenie

Wychowawcze i kształcące wartości kultury fizycznej oraz sportu mają niemal tak długą tradycję jak istnienie kultury ludzkości. Koncepcja pedagogicznych i edukacyjnych walorów aktywności fizycznej miała na przestrzeni wieków wielu znakomitych myślicieli, którzy w uprawianiu ćwiczeń cielesnych i sportu dostrzegali nie tylko system zabiegów higieniczno-zdrowotnych zapewniających pewien poziom sprawności fizycznej, lecz także uznawali tę formę ludzkiej aktywności ruchowej za doniosły element życia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem w jego całości kształcie wartości wychowawczych i zdrowotnych. Ciało we współczesnej kulturze wydaje się być pozbawione wnętrza, zredukowane do wyglądu oraz narządów, a cielesne przeżywanie ogranicza się do doznawania najprostszych podnieć kojarzonych z głodem, popędem seksualnym czy instynktem życia. Kształtowaniem tak pojętego ciała zajmuje się wychowanie fizyczne. Istnieje również ciało będące konstrukt myślowym, który jest kształtowany przez kulturę. Człowiek jest zobowiązany do poszukiwania najwłaściwszych sposobów integrowania z sobą własnej cielesności. To zagubienie człowieka cywilizacji zachodniej w świecie przyrody i kultury jawi się jako konsekwencja niezdolności do zintegrowania samego siebie z własnym ciałem.

W rozdziale pojawi się próba zaprezentowania owego bycia ciałem w kontekście wychowania oraz uchwycenia kategorii ciała jako jednego z wymiarów świadomości, nierozdzielnie zespolonego z duszą, w istocie stanowiącego konstrukt naszej podmiotowości w sensie esencjalnym. Zatem ciało może i powinno być traktowane jako przedmiot wychowania. Takie ujmowanie ciała wydaje się odsłaniać nowy horyzont myślowy w pedagogice i w efekcie wprowadzać pojęcie „ciało” w obręb kategorii pedagogicznych.

**Słowa kluczowe:** ciało, cielesność, kategoria pedagogiczna, integralne wychowanie.

### Summary

The educational and educative values of physical culture and sport have a tradition almost as long as the existence of human culture. The concept of educational and pedagogical values of physical activity has had many outstanding thinkers over the centuries, who in practicing physical exercises and sports saw not only a system of hygiene and health procedures ensuring a certain level of physical fitness, but also considered this form of human physical activity as a significant element of social life, with particular emphasis on educational and health values in its entirety. The body in contemporary culture seems to be devoid of interiority, reduced to appearance and organs, and physical experience is limited to experiencing the simplest stimuli associated with hunger, sexual drive or the instinct for life. Physical education deals with shaping the body understood in this way. There is also a body that is a mental

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

<sup>2</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk Społecznych i Sztuki, Chruślicka 6, 33-300 Nowy Sącz.

<sup>3</sup> Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Nowym Sączu.

construct that is shaped by culture. Man is obliged to seek the most appropriate ways of integrating his own corporeality with himself. This loss of the man of Western civilization in the world of nature and culture appears as a consequence of the inability to integrate himself with his own body.

The chapter will attempt to present this being a body in the context of education and to grasp the category of the body as one of the dimensions of consciousness, inseparably connected with the soul, in fact constituting a construct of our subjectivity in the essential sense. Therefore, the body can and should be treated as an object of education. Such an approach to the body seems to reveal a new horizon of thought in pedagogy and, as a result, introduce the concept of "body" into the scope of pedagogical categories.

**Keywords:** body, corporeality, pedagogical category, integral education.

## **Wprowadzenie**

W historii ludzkiej myśli niemal od jej zarania pojawiło się wielu wybitnych przedstawicieli, którzy uprawiania ćwiczeń cielesnych nie traktowali jedynie jako system zabiegów higieniczno-zdrowotnych, rozwijających poziom sprawności fizycznej, lecz również postrzegali wysiłek ruchowy jako istotny element życia społecznego. Wskazywali oni szczególnie na jego wartości ogólnowychowawcze i walory zdrowotne. Aktywność więc fizyczna była przez wieki doceniana na płaszczyźnie ich pedagogicznego i edukacyjnego wdrażania w proces kształtowania człowieka.

### **1. Pedagogiczny wymiar wychowania fizycznego na przestrzeni wieków**

Źródłem helleńskiej kultury stała się idea *paidei*, w której myślą przewodnią był harmonijny rozwój człowieka. W niej stapiała się w jedno sprawność fizyczna, pięknie wyrzeźbione ciało, a także wiedza o szlachetnych sztukach oraz literaturze. Niekwestionowanym mistrzem w tym dążeniu do kalokagatii, czyli jednoczesnego urzeczywistniania prawdy oraz piękna, był Platon (427-347 p.n.e.). Najsłynniejszy z uczniów, Sokrates, swą atletyczną budowę ciała zawdzięczał sportowym pasjom, czego zresztą potwierdzeniem były sukcesy zapaśnicze odnoszone przez niego podczas olimpiad ateńskich (Chrzanowski, 2014, s. 102). Sam, jak się wydaje, był najwspanialszym uosobieniem idei kalokagatii – odznaczał się oprócz sprawności fizycznej niezwykle gruntownym wykształceniem intelektualnym, zwłaszcza w zakresie nauk ścisłych.

W swojej spuściźnie pisemnej Platon nawiązywał do dwóch umiejętności ludzkiej natury – muzyki (obejmującej zakres nie tylko kultury muzycznej, co raczej szeroki zakres wykształcenia intelektualnego) i gimnastyki. Według niego umiejętności te stanowią instrument doskonalenia osobowości człowieka, a zarazem są uzupełniającymi się składnikami tego samego procesu wychowawczego (Kunicki, 1987, s. 119-132). Powiązanie tych dwóch elementów pozwala w pełni ukształtować duszę człowieka, w odmienny sposób ją wzbogacając. Platońska koncepcja ładu – wyrażająca się w sformułowaniu wspomnianej idei kalokagatii – kreuje zatem ponadczasowy ideał wychowawczy człowieka szlachetnego i mądrego, a zarazem sprawnego i dzielnego (Bittner, 1993, s. 50).

Arystoteles, uczeń Platona i jeden z najznakomitszych filozofów wszech czasów, uważał, że doskonały człowiek powinien w równym stopniu posiadać cztery cnoty: dzielność, mądrość, rozwagę i sprawiedliwość. Jedynie proces wychowania pozwala je osiągnąć. Czynnikiem konstytutywnym są trzy podstawowe sfery, a mianowicie: rozwijanie sił fizycznych, wychowanie moralne i kształcenie umysłu (Arystoteles, 2006, s. 193). Zdaniem Arystotelesa, aktywność fizyczna jawi się jako ważny środek do osiągnięcia harmonijnego rozwoju człowieka, oddziałujący zarówno na kształtowanie zdolności moralnych, jak również intelektualnych.

Ten wielki filozof – odwołując się do reguły złotego środka – zalecał umiar w stosowaniu ćwiczeń fizycznych i przestrzegał jednocześnie przed nadmiernymi wysiłkami w kształtowaniu swojego ciała. Arystoteles krytycznie odnosił się do spartańskiego, schematycznego drylu wychowawczego i zabiegał o ochronę szkoły ateńskiej przed analogicznymi praktykami wychowawczymi. Według bowiem jego koncepcji pedagogicznej, celem fizycznych ćwiczeń było rozwijanie harmonii ciała, umysłu i wdzięku (Kaźmierczak, 2022, s. 13).

Podobne do niego stanowisko w kwestii ćwiczeń cielesnych podzielał Plutarch z Cheronei (50-120 n.e.), który pochwalał hartowanie organizmu oraz wskazywał na użyteczne walory tradycyjnych dyscyplin olimpijskich, jak zapasy, rzut dyskiem i oszczepem. Opowiadał się też za wdrażaniem wychowania fizycznego dla dziewcząt. Jednak, analogicznie jak jego wielcy prekursorzy – myśliciele Platon i Arystoteles, nie jest pozytywnie nastawiony do nadmiernej aktywności fizycznej, która mogłaby potencjalnie zaburzać właściwy rozwój wychowanków (Wołoszyn, 1965, s. 101).

W okresie średniowiecza myśl pedagogiczna nie zawiera zbyt wiele treści odnoszących się do aktywności sportowej i jej znaczenia w dziedzinie wychowania dzieci i młodzieży. Panująca wtedy ideologia ascezy i wyrzeczenia nakazywała pogardę wobec potrzeb ciała, co w efekcie prowadziło do odrzucenia troski o higienę oraz brak aprobaty dla podejmowanych starań na rzecz rozwijania wszelkich przejawów form aktywności ruchowej (Kaźmierczak, 2022, s. 14). Pisarze chrześcijańscy wczesnego średniowiecza (np. Tertulian) ukazywali pejoratywne podejście chrześcijaństwa do rozmaitych form aktywności sportowej. Z dezaprobatą traktowali walki gladiatorów, wyścigi w cyrku i zawody sportowe, uznając, że są one źródłem bałwochwalstwa oraz wszelkiego zła, zatruwając umysły ludzkie poprzez prezentowaną brutalność, która w swoim całokształcie wywiera szczególnie zły wpływ na wychowanie zarówno uczniów, jak i wszystkich wyznawców wiary w Chrystusa (Bieniek, 2011, s. 86-88).

W chrześcijańskim średniowieczu troska o tężyznę fizyczną była połączona z rycerskimi cnotami, takimi jak męstwo czy odwaga i stanowiła nieodłączny element, a także nieodzowny warunek posiadania pełnych praw przynależnych rycerskiemu stanowi. Kanonizowani święci chrześcijańscy i wybitni myśliciele – św. Augustyn oraz św. Tomasz z Akwinu – byli żywotnie zainteresowani fizyczną sferą człowieka, a co więcej – w swych dziełach śmiało czerpali z symboli i porównań związanych z tą materią. Święty Augustyn (354-430) polemizował z feudalną „pogardą dla ciała”, propagując potrzebę ruchu i gimnastyki także w stanie duchownym (Wroczyński, 2003, s. 60). Tomasz z Akwinu (1225-1274) z kolei ujmował potrzebę troski o ludzkie ciało, jego pielęgnację i kształtowanie, w kontekście integralnej troski człowieka

o rozwój cnót. Zarysowana przez św. Tomasza intencjonalna praca dla ciała i nad ciałem poprzez podejmowanie ćwiczeń cielesnych prowadzi do doskonalenia się ciała i tym samym czyni z niego sprawne narzędzie działania cnót: intelektualnych, moralnych, religijnych i artystycznych (Bednarski, 1962).

Połowa wieku XVII w nurcie oświeceniowym charakteryzuje się wykreowaniem modelu człowieka rozumnego, opartego na liberalno-racjonalnych przesłankach, odznaczającego się wysokimi standardami intelektualnymi i moralnymi. Podstawowym celem założeń pedagogicznych głównego ideologa nowego stylu myślenia – Johna Locke’a (1632-1704) był wszechstronny rozwój umysłowy, fizyczny oraz moralny wychowanków, mających oddziaływać jako wzór dla warstw niższych stanów (Grabowska, 2011, s. 235-248).

W dziele pt. *Myśli o wychowaniu* J. Locke stara się z należytą wrażliwością i starannością dowartościowywać wychowanie fizyczne, jakkolwiek uznaje, że umysł jest najważniejszą częścią naszego ludzkiego jestestwa. Te sprawności i umiejętności zdrowego, silnego człowieka pozwolą mu skutecznie mierzyć się z trudnościami codziennego życia i stanowią cenny potencjał ułatwiający jego przystosowanie się do otaczającego środowiska (Androne, 2014, s. 74-79). Wychowanie fizyczne według koncepcji J. Locke’a przestaje więc odgrywać odrębną rolę o charakterze higieniczno-sprawnościowym, stając się ważnym ogniwem ogólnego rozwoju i wykształcenia człowieka (Grabowska, 2011).

Rozstrzygający wpływ na ostateczny kształt poglądów pedagogicznych francuskiego oświecenia wywarł J.J. Rousseau, reprezentujący w najpełniejszym kształcie nurt wychowania naturalistycznego (Kaźmierczak, 2022, s. 17). W edukacji postuluje on uwzględnienie natury dziecka, poszanowanie jego praw rozwojowych oraz stworzenie możliwości niezależnego doskonalenia umysłowego i moralnego w naturalnie ukształtowanym środowisku zewnętrznym. Wychowanie musi więc mieć charakter progresywny, dostosowany do naturalnego, swobodnego rozwoju młodej osoby (Poznański, 2006, s. 117). W aktywności fizycznej Rousseau upatrywał zatem ważny czynnik wychowawczy, wyrażając przekonanie, że stanowi on istotny obszar kształtowania umysłu i charakteru. Jego twórczość, przeniknięta zamiłowaniem i szacunkiem dla człowieka, szczególnie zaś dziecka, w dążeniu do realizowania naturalnego wychowania przyniosła także nowe spojrzenie na wartość aktywności sportowo-cielesnej (Jansa, 2014, s. 36).

## **2. Przedmiotowe traktowanie ciała w kulturze europejskiej**

We współczesnej myśli pedagogicznej ujawnia się – jak zauważa to Jean Baudrillard – *zanikanie ciała*, czyli wyłączenie ciała z przekazu pedagogicznego lub jego dostrzegalna redukcja czy marginalizacja. Być może wynika ona z apoteozy intelektualnego działania, przy równoczesnej deprecjacji wszelkiej pracy fizycznej, lub być może stanowi ona pokłosie filozoficznego zakorzenienia nauk o wychowaniu w platońskim „Fedonie” oraz pomijaniu wcześniejszych doświadczeń i dziedzictwa mądrości ludzkości (Baudrillard, 1982, s. 95). Z drugiej strony nasze czasy cechuje swoista eksplozja cielesności. Powszechnym kryterium wartościowania stał się wygląd, modne stało się poszukiwanie mocnych przeżyć zmysłowych, a prezentacja ciała stała się jednym z głównych narzędzi marketingowych. Ciało znalazło się więc w centrum zainteresowania kultury masowej (Iyengar, 2003, s. 94).

Ciało współczesnej kultury jawi się jako pozbawione wnętrza, które jest zredukowane do wyglądu oraz narządów, a cielesne przeżywanie ogranicza się do doznawania najprostszych podnieć związanych z głodem, popędem seksualnym, instynktem życia. Ciało istnieje w naszej świadomości jako zestaw komórek, tkanek, narządów, układów, czyli jako organizm. Jest to ciało-projekt medycyny. Kształtowaniem tak pojętego ciała zajmuje się wychowanie fizyczne. Istnieje również ciało będące konstruktem myślowym, które jest kształtowane przez kulturę. Doniosły wpływ na zachowania może wywierać kultura, co pokazują chociażby przykłady rzesz odchudzających się młodych ludzi, którzy wpisują się niejako swoimi wysiłkami w ujęcie ciała-projektu panujących mód i tendencji kulturowych (Błajet, 2006, s. 8).

Pedagogika przyjęła – w myśl dualistycznego paradygmatu kartezjańskiego – biomedyczny model ciała. Ciało jako żywy organizm, czy też „biologiczna strona osobowości człowieka”, stało się domeną wychowania fizycznego. Organizm bowiem jako zespół narządów można kształtować, ale nie można go wychowywać (Demel, 1980, s. 108). Wychowanie dotyczy więc duszy człowieka, a ciało – nie posiadające wnętrza, stanowiące duszy eksterioryzującą – można starać się co najwyżej tylko kształtować.

Ciało w takim ujęciu traktowane jest jako niższego rzędu wobec umysłu. Ciało jest jedynie przedmiotem, natomiast o naszej podmiotowości ma stanowić umysł. Troska o ciało w istocie sprowadza się do zabiegów higienicznych i estetycznego ulepszania. Wybrzmiewa tu platońskie podejście do ciała: ciało ma mniejszą wartość niż umysł, jednak – zgodnie z zasadą symetrii – ze względu na dobro umysłu należy poświęcać mu uwagę. Biomedyczne rozumienie człowieka może przynosić również odwrotne skutki w postaci nie lekceważenia ciała, ale przywiązywania nadmiernej uwagi do pewnych aspektów fizyczności człowieka, w związku z medycznym podzieleniem człowieka na poszczególne fragmenty według klasyfikacji narządowej czy układowej (Błajet, 2006, s. 12).

Należy odróżnić ciało własne – które zawiera w sobie bogactwo konkretnych przeżyć, doświadczanych przez nie w swoim egzystencjalnym bytowaniu – od ciała stanowiącego obiekt badań nauk biomedycznych (Chirpaz, 1998, s. 84). To ciało niejako wewnętrzne, na którym skupia się nasza badawcza refleksja, Merleau-Ponty (1996, s. 141) określa jako „ciało fenomenalne”, a Jan Paweł II nazywa „fizyczną osobowością”, owym „ja”, będącym nosicielem życia zewnętrznego oraz niższych poziomów doświadczenia, obejmującym elementy fizyczne i psychiczne (1986, s. 203).

W tym miejscu wydaje się racjonalnie uzasadnione wyjaśnienie znaczenia oraz zależności łączącej dwa kluczowe pojęcia, które z racji tematu pojawiają dosyć często w pracy, a mianowicie: „ciało” i „cielesność”. Człowiek posiada swoje własne, autentyczne ciało i jest ciałem. Natomiast cielesność – zgodnie ze słownikową definicją – oznacza ogół cech związanych z ciałem, jak też samo bycie ciałem (*Słownik...*, 1978). Stąd też cielesność należałoby postrzegać jako swoistą emanację „bycia ciałem” i dotyczy ono „zastosowania” w życiu zasady „bycia ciałem”. Można więc skonstatować, że ciało jest bytem, a cielesność stanowi właściwość (Błajet, 2006, s. 9).

Ciało powinno być rozważane nie tylko w aspekcie rozwoju fizycznego, kształtowania psychomotoryki techniki ruchu i tym podobnym doniosłym zagadnieniom, lecz również powinno być badawczo analizowane w kwestii jego istoty oraz sensu

z punktu widzenia całości pedagogiki. Cieleśność człowieka jawi się zatem jako jeden z podstawowych elementów w zakresie ogólnych zadań pedagogicznych (Cagigal, 1995, s. 64-65). Obecny w świecie kartezjański dualizm ciała i duszy oraz zagubienie aksjologiczne ludzi Zachodu w świecie przyrody i kultury niesie zobowiązanie dla każdego człowieka do poszukiwania najwłaściwszych sposobów zintegrowania z sobą własnej cieleśności (Kopania, 2002, s. 225).

Cieleśność nie jest odrębnym i izolowanym czynnikiem sprawczym, ponieważ warunkuje ona wszystko inne: myślenie, akty woli, uczucia. Człowiek zatem posiada rys cieleśności w swoim myśleniu, aktach woli i odczuwaniu (Cagigal, 1995, s. 65). Stanowiąc emanacją zdolności intelektualnych, wolicjonalnych, emocjonalnych i innych, nieustannie ujawnia się on więc jako byt ze wszech miar cieleśny.

Tu stajemy w obliczu paradoksu, ponieważ paradygmat nauk o wychowaniu stanowi, że wszelkie oddziaływania wychowawcze skupiają się na psychice człowieka. Kształcenie skupia się na kształtowaniu poznawczej sfery psychiki człowieka. Z kolei wychowanie tym różni się od kształcenia, że oddziałuje na osobowość wychowanka: na jego potrzeby, emocje, motywacje, relacje międzyludzkie (Śliwerski, 2001).

Tak ujmowany proces edukacji w klarowny sposób odrzuca podstawowy aksjomat sensualizmu: nie ma nic w umyśle, czego by przedtem nie było w zmysłach. Niezależnie od różnych form kontestacji tego aksjomatu, trudno byłoby odrzucić ciało i pozostawić samą psychikę. Trzeba zgodzić się tutaj z J.M. Cagigalem (1995, s. 66), że człowiek cieleśny jest zjawiskiem, którego nie można zignorować w jakimkolwiek rozważaniu problemów edukacji. Cagigal (Ibidem, s. 66-67) pokusił się ponadto, by sformułować cztery fakty antropologiczne, których wychowanie nie powinno zapoznać:

1. Człowiek jest ciałem, ale jednocześnie ma ciało. Ciało nie jest tylko częścią człowieka, lecz samym człowiekiem, chociaż precyzyjnie rzecz ujmując – z powodu zdolności ciała do obiektywizacji i ustawienia się w pewnym dystansie, dzięki świadomości człowiek nie jest po prostu ciałem, ale czymś więcej niż tylko ciało.
2. Wszelki wczesny kontakt dziecka ze światem jest cieleśny: zmysłowy oraz spostrzeżeniowy. Od samego początku życia trzeba zwracać uwagę na cieleśność człowieka.
3. Prymat cieleśności nie ogranicza się do wczesnych etapów życia. Człowiek w całym przebiegu swojej egzystencji „żyje nie tylko w swoim ciele – lecz także z nim, i w pewnym sensie z niego i przez nie”.
4. Podstawowym zjawiskiem antropologicznym – jakiego edukacja nie może pomijać – jest ruch. Dziecko poprzez ruch uczy się odczuwania, odróżniania oraz identyfikacji samego siebie jako istoty cieleśnej. Uczy się bycia w przestrzeni. Jawi się to jako konieczna dyspozycyjność własnego ciała i stopniowo uzyskiwane odpowiednie sposoby odnoszenia się do innych ciał i wymiarów przestrzeni.

Myślenie aksjomatyczne o ciele w kategoriach dualizmu kartezjańskiego nie pozwala w powyższych faktach antropologicznych uchwycić głębokiego sensu edukacyjnego i tym samym zrozumieć jedności ciała oraz umysłu. Owo mocno zakorzenione w kulturze europejskiej myślenie dualistyczne A. Schopenhauer określił „węzłem świata” (Wilber, 2002, s. 213).

W myśleniu współczesnego człowieka wyraźnie dominuje postrzeganie ciała jako przedmiotu. Łączy się z tym na płaszczyźnie języka zjawisko wyparcia słów oznaczających ciało-podmiot. Stosuje się powszechnie na oznaczenie ciała słowo *soma*, zamiast wcześniej używanego *sarx*, które posiada konotację podmiotową. W języku angielskim słowo *flesh* pozostało skostniałe, natomiast powszechnie używa się słowa *body* dla określenia ciała. Również w języku niemieckim powszechnie używa się pojęcia *koerper*, a *fleisch* pozostało głównie w idiomach (Błajet, 2006, s. 18). Ciało (*sarx*) jest więc człowiekiem w jego człowieczeństwie, z jego ograniczeniami, słabością moralną, „stworzonością”, śmiertelnością, które zakłada człowieczeństwo (Jan Paweł II, 1986, s. 203).

K. Wilber (2002, s. 213) zwraca uwagę, że granica między umysłem i ciałem jest głęboko zakorzeniona w sferze nieświadomości statystycznej osoby, iż trudno byłoby zakwestionować przeświadczenie o faktycznym istnieniu tej wyraźnej linii demarkacyjnej. Zresztą jest ono wzmacniane przez biomedyczną narrację, opierającą się przeciw o kartezjański paradygmat – kształtującą przekonanie o przedmiotowej ontologii ciała.

To przekonanie o ontycznej rozdzielności umysłu i ciała stanowi typowy rys współczesnego myślenia, a także daje asumpt do instrumentalnego traktowania ciała. W czasach ponowoczesnych ciało – jak twierdzi Baudrillard – zajmuje poczesne miejsce pośród wielu symboli konsumpcji, natomiast człowiek kreuje swoją tożsamość – zdaniem Z. Melosika – poprzez „konstruowanie wizualnego image swojego ciała”, stąd też instrumentalizacja ciała jawi się dla niego jako zagrożenie (Błajet, 2006, s. 19).

Swoisty wybuch mody na ciało współcześnie łączy się z towarzyszącym pragnieniem jego eksploatacji. J.M. Cagigal (1995, s. 67) twierdzi, że jesteśmy świadkami ujawniających się dwóch podstawowych trendów prowadzących do „wyzwolenia cielesności”:

- a) erotyzmu, który siły konsumpcji przekształcają w eksploatację pornograficzną,
- b) sportu, który przez te właśnie moce konsumpcji bywa wyrywany ze swojego humanistycznego podłoża i który prowadzi do przeobrażenia zwycięzców w zdehumanizowane, wysoce wyspecjalizowane roboty.

Pojawia się jeszcze trzeci trend mający „wyzwalać cielesność”: wygląd ciała, który nigdy nie okaże się doskonały, gdyż mechanizmy konsumpcji każą nieustannie porównywać się do wirtualnego ideału (Melosik, 1996). Paradoksalnie jednak wymienione zjawiska nie przywracają ciału należnego miejsca, ale zniewalają je, gdyż obserwujemy we współczesnym świecie różne formy zachłannej eksploatacji ciała. Jawią się w tym miejscu zasadne pytania: Czy i jak można znaleźć potencjał edukacyjny we współczesnych trendach eksplozji cielesności w ponowoczesności? Jakie praktyczne działania edukacyjne należałoby podjąć, żeby skutecznie kształtować przekonanie o podmiotowości ciała?

### **3. Sens hominizacji otwierający na podmiotowość ludzkiego ciała**

W niektórych tzw. holistycznych nurtach wychowania odwołujących się do trójjednej, „cielesnopsychiczno duchowej”, natury człowieka, lub do jedności ciała i duszy, fizyczności oraz psychiki akcentuje się wręcz konieczność integrowania ciała z całością człowieka. Podkreśla się w nich, że nadmierna intelektualizacja czy wybujała duchowość może prowadzić do zaniedbania i upośledzenia czy wręcz tłumienia

cielesności. Podkreślają to takie kierunki, jak pedagogika niedyrektywna (C.C. Rogers), pedagogika Gestalt, pedagogika antyautorytarna (A.S. Neill), pedagogika radykalnego humanizmu (E. Fromm), pedagogika emancypacyjna (P. Freire) czy pedagogika analityczno-krytyczna (M. Foucault) (Śliwerski, 2001). Trzeba jednak stwierdzić, że te kierunki aspirujące do holistycznych – w gruncie rzeczy – nie wykraczają poza platońskie czy kartezjańskie rozumienie ciała jako organizmu, gdyż ciało postrzegają jako niezbędne dla człowieka, ale nie przypisują mu znaczenia esencjalnego, które stanowiłoby o jego naturze (Steiner, 2003, s. 37).

Przykładowo, w pedagogice Gestalt akcentuje się jedność procesów *fizycznych* i *psychicznych*, traktuje się je jednak jako różne *procesy* tej samej całości: *osobowość-organizm*: objaw *fizyczny* – napięcie w ramionach ma swój kontekst psychologiczny (Kempner, 1991, s. 55). Podkreśla się konieczność włączenia w strukturę „ja” doznań cielesnych, od których człowiek w procesie rygorystycznego wychowania oddziela się (Błajet, 2006, s. 21). Głosi się jasno potrzebę integracji fizyczności i psychiki, ale w praktyce pojawia się opór przed integrowaniem się z ciałem sprowadzonym do fizyczności.

W swoich założeniach edukacja ma służyć człowiekowi oraz społeczeństwu. W związku ze współczesnym kryzysem jakości i sensu życia ważne zadanie stoi zatem przed hominizacją jako jednym z procesów pedagogicznych. Według Z. Kwiecińskiego (1995, s. 15), do jej zadań należy kształtowanie organizmu człowieka i jego cech gatunkowych, wdrażanie do higienicznego i zdrowego stylu życia, rozwój seksualności oraz kanalizacja potrzeb pierwotnych. Proces hominizacji powinien opierać się na zasadzie unikania kary i maksymalizowania przyjemności, a także na poszukiwaniu gratyfikacji bez szkodenia innym.

W nauce o antropogenezie jako hominizację definiuje się proces „uczłowieczania” zwierzęcia, w którym nasi przodkowie „zwierzęcy” nabywali właściwości pozwalających zaliczyć ich do kategorii istot ludzkich. Za kryterium człowieczeństwa uznano „zachowania społeczne i to o takim natężeniu (czy kompilacji), by ich efektem była kultura (Malinowski, Strzałko, 1996, s. 55-56). Człowiek na żadnym etapie ontogenezy nie jest zwierzęciem, dlatego też nie można mówić o przekształceniu zwierzęcości w człowieczeństwo. Na podobnej zasadzie można by skonstatować, że rozwój to przekształcanie związków węgla, wodoru i tlenu w człowieka. Stąd też na gruncie pedagogiki nie można zaakceptować myślenia, że hominizacja stanowi przekształcenie zwierzęcości w człowieczeństwo (Fijałkowski, 2001).

P. Błajet (2006, s. 24) wyraża przekonanie, że hominizacja jako składowa procesu wychowania musi się różnić od antropologicznego ujęcia. Przyjmuje on, że hominizacja osobnicza polega na rozwijaniu biologiczności człowieka (której nie można utożsamiać ze zwierzęcością), tak aby sprzyjała ona rozwojowi kulturowemu i aby była z nim zharmonizowana. Dlatego hominizacja nie będzie przekształcaniem biologiczności w kulturę, a integrowaniem biologiczności człowieka z jego poziomem mentalnym. Tak rozumiana hominizacja może stać się swoistym antidotum *a priori* lub *ex post* wobec wypierania tego, co w człowieku pierwotne, na mentalne oddzielenie od cielesności, na różne formy eksploatacji oraz zniewalania ciała związane ze współczesnymi trendami i kategoriami myślenia. Hominizacja stanie się więc edukacją i reedukacją cielesną jednocześnie.

Trudno byłoby uznać dążenie do intensyfikacji doznań w nurcie „ponowoczesnych praktyk tresury cielesnej” za zabiegi o charakterze hominizacyjnym (Baumann, 1995, s. 99-100). Granice człowieka świata pierwotnego wytyczane były przez cielesne przeżywanie. Według M. Bubera, wszystkie zjawiska, nad którymi rozmyślał ów człowiek, od czysto fizycznych (np. ból i zimno) po „mistyczne” (np. odwiedziny zmarłych) poruszały jego ciało (Buber, 1992, s. 51). Hominizację można więc rozumieć – jak określa J.M. Cagigal – jako „kształtowanie człowieka cielesnego”. Edukacja nie może pomijać tego aspektu człowieczeństwa, o ile chce uniknąć skrzywienia osobowości wychowanków.

Przyrodniczy opis ciała ludzkiego obecny w wychowaniu fizycznym i całej edukacji szkolnej – pomimo swego obiektywizmu – nie można uznać za adekwatny, współmierny wobec swojego przedmiotu. Chodzi bowiem nie tylko o organizm w znaczeniu „somatycznym”, ale dotyczy przecież człowieka, który przez to ciało wyraża siebie i w tym sensie „jest” poniekąd tym ciałem (Jan Paweł II, 1986, s. 219).

Opis przyrodniczy jest pozbawiony kontekstu osobowego, który wydaje się niezbędny dla opisu ludzkiego ciała. Nie można ciała jako rzeczywistości obiektywnej rozważać w oderwaniu od podmiotowości człowieka, gdyż niemal każdy aspekt „etosu ciała” łączy się nierozzerwalnie z jego „ontyczną identyfikacją jako ciała osoby” i podmiotowym doświadczeniem (przeżyciem) zarówno własnego ciała, jak również relacji międzyludzkich (Ibidem, s. 239).

W Księdze Rodzaju Jan Paweł II odkrywa „osobowy archetyp ludzkiej cielesności”, zawierający w sobie prawdę ciała ludzkiego tak ważną dla integralnej wizji człowieka. Prawda ta dotyczy podmiotowego znaczenia ludzkiego ciała w strukturze osobowości, a co więcej – pozwala rozszerzyć to znaczenie na całą sferę ludzkiej międzypodmiotowości (Błajet, 2006, s. 27). Jan Paweł II wskazuje więc na konieczność dostrzeżenia fenomenu ciała ludzkiego. Stawia też zadanie przed każdym człowiekiem (także naszych czasów), wytrwałego i konsekwentnego „uczenia się znaczenia swego ciała”, i to nie tylko w jakiejś rzetelnej „obiektywizującej abstrakcji” naukowej, ale „nade wszystko w obrębie wewnętrznych reakcji swojego *serca*” (Jan Paweł II, 1986, s. 193). Biomedyczna koncepcja ciała nie pozwala na przeżywanie ciała przedmiotu. Nie można przeżywać go „sercem”, a co najwyżej można zachwycać się nim, dotykać, manipulować, przekształcać itp. (Błajet, 2006, s. 28).

Pedagogię, którą proponuje Papież w swojej antropologii adekwatnej, można pojmować jako swoistą „duchowość ciała”. Ciało może stać się znakiem człowieczeństwa tylko wtedy, gdy dostrzeżemy sens, który Jan Paweł II (1986, s. 235) określa duchem. W ten sposób ciało nie zamyka się, ale otwiera się na głębię ludzkiego ducha.

Zamierzeniem filozofów przez wieki było definiowanie kategorii myślenia jako norm mających charakter absolutny i powszechny. Według Arystotelesa, kategoria stanowi rezultat poznania, ale też narzędzie zbliżania się do rzeczy (*Encyklopedia...*, 2003). Na gruncie pedagogiki Z. Kwieciński definiuje termin „kategoria” jako całościowe, holistyczne pojęcie, z pomocą którego można rozwiązywać problemy (Ibidem). W definicji J. Górniewicza kategoria stanowi „element rzeczywistości realnej lub symbolicznej stanowiący pewną funkcjonalną całość, będący zestrojem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturyowanych” (1997, s. 7).

Do pedagogiki przenikają często kategorie wprost z innych dziedzin wiedzy. Te zapożyczenia wymagają rekonstrukcji pedagogicznej, niekiedy krytycznego osądu i co za tym idzie – modyfikacji lub całkowitego odrzucenia. Według takiego toku rozumowania również należy krytycznie odnieść się do pojmowania ciała w nauce o wychowaniu. Musimy tutaj stwierdzić, że pedagogika przejęła niemal bez żadnych modyfikacji ciało jako kategorię biomedyczną (Błajet, 2006, s. 29-30). Tymczasem J. Śniadecki w ślad za Platonem utrzymuje, że „doskonałość człowieka wymaga, ażeby wszystkie jego władze równie wykształcone były, a zatem tak duszne jako i cielesne” (1956, s. 9).

We współczesnej teorii wychowania fizycznego próżno by szukać definicji ciała, jakkolwiek jest ono w centrum zainteresowań tej dziedziny. R. Trześniowski w definicji wychowania fizycznego postrzega ciało jako „biologiczną (fizyczną) stronę osobowości człowieka”. Jednakże w naukach o wychowaniu fizycznym ten wymiar osobowości człowieka bywa utożsamiany z „ciałem biomedycznym” – organizmem, przy czym pojęcie ciało i organizm są używane zamiennie (Demel, 1974, s. 30). Organizm stanowi zatem jedynie przedmiot. W teorii wychowania fizycznego mówi się o „fizycznym rozwoju organizmu” (Grabowski, 1997, s. 55). Stąd też jasno wynika, że ciało nie posiada statusu podmiotowego.

Zjawiska fizjologiczne i psychiczne ujawniają się jako dwie strony tych samych stanów oraz procesów, stąd też zadaniem wychowania fizycznego jest nie tylko kształtowanie ciała ludzkiego, ale też jego „uczłowieczenie” (Śniadecki, 1956, s. 33). M. Demel podkreśla, że w programie wychowania wszechstronnego cechy somatyczne (zdrowie, sprawność ruchowa) należy traktować w sposób równouprawniony (obok intelektu, uczuć, woli) i że są to cechy podatne na zabiegi wychowawcze (1980, s. 108). Tymczasem „humanizacja” ciała, które w teorii wychowania zostało zredukowane do organizmu, ma polegać jedynie na kształtowaniu świadomości ciała i „osobowości troskliwej wobec ciała” (Krawański, 2003). Stąd też owo „uczłowieczenie” nie ma – w gruncie rzeczy – polegać na jego upodmiotowieniu, a na ukształtowaniu takiego stanu świadomości wartości ciała, by człowiek-podmiot chciał się troszczyć o przedmiot ciała (Błajet, 2006, s. 32).

Według reprezentatywnej definicji A. Pawłuckiego, wychowanie ciała ma polegać na wprowadzeniu wychowanka w świat kultury fizycznej przez uczestnictwo w niej, a także na konieczności rozwijania w nim „wzorów witalnej uprawy ciała”, które ma być „posłusznym narzędziem czynów podmiotowych” (1992, s. 167). Jak zauważa P. Błajet (2006, s. 32), tutaj zarysowuje się dosyć paradoksalna sytuacja, ponieważ ta sama kultura, która neguje podmiotowość człowieka, miałaby podjąć się zadania „uczłowieczania” ciała! Tymczasem podmiotowość definiuje się najczęściej jako „wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości”, sam zaś podmiot posiada zdolność odczuwania i przeżywania doświadczanej rzeczywistości oraz odznacza się naturalną kreatywnością (Górniewicz, 1997, s. 24, 26, 37).

O podmiotowości ciała wypowiada się także feministyczna literatura. E. Grosz pisze, analogicznie zresztą jak kilka dekad wcześniej M. Merleau-Ponty, że ludzkie ciała (wszystkie ożywione ciała) przekraczają pojęcie fizykalności. Ciała nie są bezwładne: „funkcjonują interakcyjnie i twórczo”, oprócz tego posiadają zdolność wytwarzania, tego, co nowe, zadziwiające, nieprzewidywalne (Grosz, 1994, s. xi). Feministyczna koncepcja ciała E. Grosz wydaje się jednak wewnętrznie sprzeczna. Z jednej strony

akcentuje korporalność podmiotu, z drugiej zaś zaprzecza podmiotowości cielesnej, twierdząc, że doświadczenie materialności ciała jest konstytuowane kulturowo oraz historycznie.

Z kreatywnością cielesną można spotkać się choćby w sporcie wyczynowym. Niekiedy osobowości sportowe tworzą własną technikę ruchu, odbiegającą od przyjętych powszechnie kanonów. Kreatywność nie zawsze łączy się z *cogitatio*, gdyż niektóre sytuacje sportowe rozstrzygają się w ułamkach sekund, co uniemożliwia zastosowanie mentalnych metod rozwiązywania problemów.

## Podsumowanie

Reasumując, można stwierdzić, że ciało przeżywane jako określony fenomen wydaje się spełniać kryteria podmiotowości. Z pewnością też powinno być poddawane jako przedmiot świadomie zaplanowanym wysiłkom metodycznego oddziaływania wychowawczego. Ciało, reprezentując jeden z poziomów świadomości, może być rozumiane jako specyficzna kategoria pedagogiczna. Edukacja szkolna w istotny sposób niestety przyczynia się do rozdwojenia człowieka na umysł i ciało, a także do minimalizowania bądź rugowania ciała z pola swoich zainteresowań, spychając je na margines starań wychowawczych. Zamiast integrowania dwóch aspektów osobowości: psychicznej i biologicznej, prowadzi to do zdominowania osobowości przez psychikę. Stąd też problem zredukowania przeżyć cielesnych do procesów czysto psychicznych wymaga nie tylko refleksji, ale również konkretnych działań pedagogicznych zmierzających do kształtowania podmiotowości ciała. Dla osiągnięcia pełni człowieczeństwa niezbędna jest zatem świadomość ciała, rozumiana jako jeden z poziomów świadomości.

## Bibliografia

- Androne, M. (2014). Notes on John Locke's Views on Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 137, 74-79.
- Arystoteles. (2006). *Polityka*. Tłum. L. Piotrowicz. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Baudrillard, J. (1982). Vom zeremoniellen zum geklonten Koerper. W: D. Kamper, Ch. Wulf. *Die Wiederkehr Koerpers*. Frankfurt/M.
- Bauman, Z. (1995). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Bednarski, W.F. (1962). *Sport i wychowanie fizyczne w świetle etyki św. Tomasza z Akwinu*. London: Wydawnictwo Veritas.
- Bieniek, M. (2011). *Ideal chrześcijanina w świetle pism Tertuliana*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bittner, I. (1993). *Filozofia człowieka – zarys dziejów i przegląd stanowisk*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Błajet, P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Pax.

- Cagigal, J.M. (1995). Kształcenie człowieka cielesnego. W: P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*. Warszawa: WSSP.
- Chirpaz, F. (1998). *Ciało*. Tłum. J. Migasiński. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Demel, M. (1980). *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: WSiP.
- Demel, M., Skład, A. (1974). *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. (2003). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Fijałkowski, W. (2001). *Ekologia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Górniewicz, J. (1997). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Grabowska, B. (2011). Ideał człowieka według Johna Locke’a. W: J. Żelazna (red.), *Filozofia XVII wieku: twórcy, problemy, kontynuacje*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Grabowski, H. (1997). *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa: WSiP.
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Iyengar, B.K., (2003). *Drzewo jogi. YOGA VRKSA*. Tłum. S. Bubicz. Warszawa: Wydawnictwo V-I-R-Y-A.
- Jan Paweł II. (1986). *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich*. Citta del Vaticano.
- Jansa, P. (2014). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum Press.
- Każmierczak, A. (2022). *Zarys pedagogiki sportu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kempner, J.I. (1991). *Ciało w procesie psychoterapii Gestalt*. Tłum. E. Knoll. Warszawa: Wydawnictwo Pusty Obłok.
- Kopania, J. (2002). *Etyczny wymiar cielesności*. Kraków: Aureus.
- Krawański, A. (2003). *Ciało i zdrowie w nowoczesnym systemie wychowania fizycznego*. Poznań: Wydawnictwo AWF.
- Kunicki, B.J. (1987). Rozdroża paidei greckiej: Platon i Sokrates. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 1, 119-132.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Wydawnictwo MWN.
- Malinowski, A., Strzałko, J. (1996). Antropogeneza. W: *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza*. Toruń-Poznań: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Widzialne i niewidzialne*. Tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, R. Lis, I. Lorenc. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Pawłucki, A. (1992). *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość*. Gdańsk: Wydawnictwo AWF.
- Poznański, K. (2006). *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Słownik języka polskiego*. (1978). Warszawa: PWN.
- Steiner, R. (2003). *Świat zmysłów i świat ducha*. Tłum. M. Wiśniewski. Gdynia: Wydawnictwo Genesis.

- Śliwerski, B. (2001). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śniadecki, J. (1956). *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Wrocław: Ossolineum.
- Wilber, K. (2002). *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wołoszyn, S. (1965). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* (t. 1). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wroczyński, R. (2003). *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*. Wrocław: Wydawnictwo BK.

## Uwarunkowania filozoficzno-społeczne fizycznego rozwoju człowieka

(Marek MIERZYŃSKI<sup>1</sup>, Elżbieta CYGNAR<sup>2</sup>, Irena MAŁECKA<sup>3</sup>)

### Streszczenie

Kultura fizyczna i refleksja nad nią powinny być przepojone – w porównaniu z innymi formami ludzkiej aktywności – szczególną dbałością i troską o pełny i harmonijny rozwój człowieka. Chodzi bowiem o to, żeby ćwiczeniom fizycznym towarzyszyło nieustannie wzbogacanie i rozwój człowieka, pojętego integralnie. Wysiłek treningowy nie może się zatem ograniczać jedynie do rozwoju mięśni, lecz powinien być metodologicznie skorelowany z kształtowaniem emocji, woli i siły charakteru. Dążenie do pełnego i harmonijnego rozwoju posiada charakter wielostronny i kompleksowy. W istotny sposób na postrzeganie i ostateczny kształt refleksji nad kulturą fizyczną wywierają niewątpliwie determinanty filozoficzne, kulturowe oraz socjologiczne. Na gruncie europejskim od czasów greckich można odnaleźć zarówno fascynację sferą cielesności, jak i przedmiotowe traktowanie ciała. Analizując pod kątem historycznym traktowanie ciała, można zetknąć się z negacją ciała w chrześcijańskiej, myśli z ujawnianiem się niezamierzonych skutków dualizmu kartezjańskiego i występowaniem opresji wobec ciała w społeczeństwie burżuazyjnym. W czasach ponowoczesnych ciało z kolei ma stawać się organem konsumpcji, które jest nastawione na recepcję różnorodnych bodźców oraz przetwarzanie ich w przyjemność. W sferze edukacyjnej – w ślad za tym – aż nazbyt ujawniają się negatywne skutki przedmiotowego traktowania ciała. Stąd też pojawia się niezwykle doniosła i paląca kwestia rozwijania integralnej wizji człowieka, w której ciało będzie mogło odznaczać się należną mu podmiotowością i stawać się fundamentem relacji podmiotowych.

**Słowa kluczowe:** rozwój ciała człowieka, harmonia emocji, woli i siły, historyczny aspekt cielesności.

### Summary

In comparison with other forms of human activity, physical culture and reflection on it should be imbued with special care and concern for adequate and harmonious human development. The argument is that physical exercise should be constantly accompanied by enrichment and human development. Therefore, the training cannot be limited only to muscle development, but should be methodologically correlated with emotions, will, and strength of character. The pursuit of full and harmonious development is multilateral and comprehensive. Philosophical, cultural, and social determinants undoubtedly have a significant impact on the perception and the final shape of reflection on physical culture. Ever since the Greek era in Europe, one can find a fascination with the sphere of corporeality and treating the body as an object. Analyzing the treatment of the body in historical terms, we can encounter the negation of the body in Christian thought, the unintended consequences of Cartesian dualism, or the oppression of

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk Społecznych i Sztuki, Chruślicka 6, 33-300 Nowy Sącz.

<sup>2</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

<sup>3</sup> Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Nowym Sączu.

the body in bourgeois society. In postmodern times, however, the body is to become an organ of consumption, which is focused on the reception of various stimuli and processing them into pleasure. In wake of this, in the educational sphere, the negative effects of treating the body as an object are revealed. Hence, there is an extremely important issue of developing an integral version of man in which the body will be able to be characterized by du subjectivity and become the foundation of subjective relations.

**Keywords:** human body development, harmony of emotions, will and strength, historical aspect of corporeality.

## Wprowadzenie

Wychowanie fizyczne niewątpliwie ściśle łączy się z historią ludzkości. Zawsze zależało ono od stopnia rozwoju społeczeństwa: od rozwoju cywilizacyjnego i rozwoju kultury ogólnej, od rozwoju nauk humanistycznych i przyrodniczych, a także od poglądów pedagogicznych panujących w danym okresie czasu, a które zawsze były podporządkowane podstawowym potrzebom ludzkiego społeczeństwa. W istocie myśl ludzka posiadała charakter rozstrzygający co do oceny wartości ciała i jego sprawności, w kwestii tworzenia warunków do pielęgnacji i ćwiczenia ciała, a także stosowanych metod, przy pomocy których starano się realizować i osiągać cele stawiane wychowaniu fizycznemu.

Z pewnością warto tu zwrócić uwagę na powiązania wychowania fizycznego z zasadniczymi społecznymi dążeniami poszczególnych epok, a także panującymi trendami światopoglądowymi i kulturowymi. Jest rzeczą znamioną, że problem wychowania fizycznego przez wieki był integralnie powiązany z walką o nową koncepcję człowieka, jak również nowe formy organizowania jego życia społecznego (Wroczyński, 1979). Rozwojowi wychowania fizycznego towarzyszy też pewna refleksja filozoficzna. Owa myślowa spuścizna pokoleń stanowi także fundament formułowania współczesnej koncepcji teorii wychowania fizycznego. Dla jej zrozumienia wydaje się niezbędna wiedza historyczna, pozwalająca odnaleźć ślady tych proveniencji. Jedynie bowiem przez historyczną świadomość – samowiedzę historyczną – stajemy się ludźmi: dzięki świadomości i pamięci historycznej kształtują się narody i ich narodowa tożsamość; dzięki samowiedzy historycznej możemy mówić o człowieczeństwie oraz tworzeniu humanistycznego świata wartości (Osiński, 2011).

Myślenie nad rolą ciała oraz ćwiczeń fizycznych – z jednej strony, a wartości duchowych – z drugiej strony, było niezwykle ważne w starożytnej Grecji i wśród Rzymian. W obrębie kultury fizycznej obecna jest bardzo interesująca idea, stanowiąca jeden z podstawowych kanonów myślenia obowiązujących w tej dyscyplinie. Odwołując się do czasów greckich, gdzie tkwi źródło tej idei, lapidarnie wyraża się J. Lipiec: kalokagatia – to starogrecki ideał łączący w sobie prawdę, dobro, a także piękno. Kalokagatia to jedność cnót rozumu, serca i ciała. Duchowość i fizyczność zarazem (Lipiec, 1988, s. 7). Starożytni Grecy zwykli nierozzerwalnie łączyć ze sobą rozwój doskonalenia ciała, jego wydolność i sprawność ruchową wraz z rozwijaniem postawy moralnej i wiedzy o świecie. Jedność i równoczesna dbałość o cnoty ciała, serca oraz rozumu stanowi bez wątpienia stary ideał kulturowany nadal, który zajmuje wyjątkowe miejsce w obrębie refleksji nad kulturą fizyczną.

Chociaż dyscypliny sportowe w większości polegają na współzawodnictwie w umiejętnościach oraz dyspozycjach fizycznych, to w rywalizacji uczestniczy cały człowiek. Dla zawodnika są ważne – w równym stopniu jak dyspozycja fizyczna – wola, hart ducha, wytrwałość, umiejętność przewidywania itp. Wynik osiągnięć zawodnika oceniany jest według olimpijskiej zasady *citius, altius, fortius*. Zasada ta wyraża dominującą cechę sportu wyczynowego – walkę z czasem i przestrzenią (Stasiak, 2000, s. 16). Należy dodać, że pełny i wszechstronny rozwój człowieka obowiązuje nie tylko w sporcie, lecz we wszystkich dziedzinach kultury fizycznej. W turystyce i rekreacji wzajemne poznawanie się, kontakty społeczne, uwalnianie się od napięć psychicznych odgrywa równie doniosłą rolę, co ruch i przebywanie na świeżym powietrzu. Podobne cele są realizowane przez wychowanie fizyczne. Dzieci i młodzież ćwiczą na lekcjach wf, aby nie tylko wzmocnić swoje ciało i zwiększyć jego wydajność, ale także nauczyć się sztuki wzajemnego współdziałania, lepiej poznać innych, doświadczyć rozmaitych emocji związanych z uczestnictwem w zawodach.

Funkcjonowanie idei kalokagatii w pierwszym rzędzie należy rozpatrywać w sferze założeń filozoficznych tej dyscypliny. Takie rozważania bodaj najbardziej wszechstronnie i wielowątkowo podejmuje Z. Krawczyk. Wysiłki badawcze zarysowuje on w ten sposób, że tak jak humanizacja stosunków społecznych wymaga naukowej teorii humanizmu, tak właściwe sterowanie systemem sportu w kierunku poszerzenia jego humanistycznych wartości i jego humanistycznych oddziaływań na jednostki wymaga naukowej, humanistycznej, ogólnej teorii sportu (Krawczyk, 1978, s. 180).

Rozwój treści humanistycznych w sporcie i zespolony z tym pełny rozwój człowieka wymagają rozstrzygnięć na poziomie podstawowym. Należy odnieść się do filozoficznych koncepcji i uwzględnić fakt stosowanych przez siebie konkretnych metod badawczych. Sport posiada naturę społeczno-kulturową i jawi się jako istotny czynnik, ukierunkowujący osobowość człowieka. Jego fenomen trudno byłoby jednak wyjaśnić bez spożytkowania doświadczeń i dorobku nauk o kulturze i człowieku, czyli ogólnie rzecz ujmując – dziedzictwa nauk humanistycznych (Kozielecki, 2010).

Szerokie ujęcie metodologiczne Z. Krawczyka, obejmujące orientację społeczno-historyczną, analityczną i strukturalistyczną, umożliwia dostrzeżenie, że ćwiczenia i inne propozycje oferowane w obrębie kultury fizycznej znajdują swoje odniesienie do całości człowieka. W jednakowym bowiem stopniu przynoszą implikacje zarówno w płaszczyźnie biologicznej, jak też w psychospołecznej (Osiński, 2011). Oczywiście sprawą jest spełnianie potrzeb biologicznych przez ćwiczenia ruchowe. Stąd też autor badań pragnie skupić się na ich skutkach w płaszczyźnie duchowej. Realizacja ideału człowieka pełnego, wszechstronnego stanowi niekwestionowany dorobek tradycji europejskiej kultury. Współczesna kultura fizyczna – głównie sport – we wszystkich swoich formach: szkolnej, rekreacyjnej i widowiskowej, wydają się dostarczać takich właśnie licznych doznań, wzbogacających sferę wewnętrznych przeżyć jednostki. Sport ponadto zaspokaja potrzebę znaczenia jednostki w grupie, walki, porównania oraz sprawdzania efektów działania. Ułatwia rozładowanie psychicznych napięć tak powszechnych i charakterystycznych dla współczesności, a także stwarza warunki umożliwiające psychiczny relaks. Kultura fizyczna – a szczególnie sport i turystyka – zdają się pozytywnie oddziaływać na wzmocnienie płaszczyzn porozumienia między ludźmi w skali światowej, co sprzyja z pewnością wyrobieniu postaw otwartości, wzajemnie przekładalnych (Krawczyk, 1978, s. 150).

Funkcjonowanie człowieka w wymiarze społecznym wiąże się nieuchronnie z koniecznością respektowania i przestrzegania określonych norm. Człowiek w swoim działaniu powinien uwzględniać i w praktyce nie naruszać praw innych jednostek. W rywalizacji sportowej i rekreacji ruchowej można zauważyć zagęszczanie się wzajemnych kontaktów międzyludzkich, które stanowią okazję do moralnego doskonalenia. W powszednim życiu społecznym normy moralne służą zasadniczo niwelowaniu konfliktów i umniejszaniu trudności we wzajemnych kontaktach. Etyka sportowca i jego rozwój indywidualny mają zaś służyć nie tylko minimalizacji krzywd, co raczej pogłębianiu kontaktów społecznych (Strzyżewski, 1976). Pisał o tym w sposób dosyć jasny i transparentny B. Urbankowski, podkreślając, że etyka sportowca jest w jakimś sensie przedłużeniem etyki rycerskiej, zarówno poprzez perfekcjonizm i progresywność wymogów, jak też odwołanie się do ambicji i honoru jednostki. W przeciwieństwie do etyki społecznej – w której dobro bywa pojmowane jako maksimum przyjemności ludzi – etyka sportu stanowi rodzaj indywidualistycznej etyki, odnoszącej się do każdej jednostki z osobna, gdzie naczelną wartością nie jest dobro, a szczęście. Odznaczając się takimi rysami, jak: bezinteresowność czynów, wielkoduszność, perfekcjonizm czy pewnego rodzaju rzetelność, etyka sportu służy nie tylko utrzymywaniu poprawnych więzi społecznych, lecz sprzyja budowaniu oraz pogłębianiu kontaktów interpersonalnych, a także stymuluje rozwój człowieka (Urbankowski, 1976, s. 129).

Kultura fizyczna jest przeniknięta piękną ideą doskonalenia wszystkich ludzkich sfer. W związku z tym wielu autorów zgłasza potrzebę takiego traktowania oraz organizowania zajęć z kultury fizycznej, aby mogły one służyć wszechstronnemu, a nie tylko fizycznemu, rozwojowi człowieka (Stasiak, 2000). R. Botwiński w swoich publikacjach zaproponował, żeby zintegrować proces pedagogiczny w szkole dla urzeczywistnienia tego celu. Wtedy wychowanie fizyczne stanowiłoby jeden z elementów całości procesu wychowawczego i byłoby w ten proces integralnie wkomponowane. Dzięki wzajemnej integracji zyskałby na wartości cały proces wychowawczy szkoły i wpłynęłoby to korzystnie na rozwój kultury fizycznej (Ziemilski, 1984, s. 25). Oddziaływanie na osobowość wychowanków powinno dokonywać się przez wspólne przeżywanie wartości.

Wspólne przeżywanie wartości ma szansę zaistnieć ze wspólnym działaniem, wspólnym realizowaniem jakiegoś konkretnego celu, gdy cała zbiorowość oraz jej poszczególni uczestnicy przeżywają porażki, pokonują trudności i osiągają zwycięstwa. We wspólne przeżycia powinien być włączony również nauczyciel jako współpartner wychowania, jednoczący grupę oraz wzbogacający świadomość jej uczestników (Stasiak, 2000). Podczas uprawiania wszelkich form kultury fizycznej walor osobowo-twórczy posiada nie tylko praca oraz wysiłek nakierowany na rozwój wydolności i wzbogacania motoryki ciała. Równie doniosłą rolę odgrywa otoczenie, tzn. bliższy, bardziej intymny kontakt z przyrodą, przebywanie z ludźmi na innych zasadach, pełnienie nowych ról społecznych, jak również bezpośredni kontakt z ludźmi o innych obyczajach (Osiński, 2011). Krajobraz oraz otoczenie posiadają tutaj szczególne znaczenie, ponieważ w takich właśnie warunkach o wiele łatwiej można zdobyć nowe doświadczenia, jakby przy okazji i bez szczególnego, intensywnego wysiłku.

Idea kalokagatii – pełnego i harmonijnego rozwoju człowieka – jest z całą pewnością ważna i trudno z niej zrezygnować, gdyż wyraża jedną z podstawowych potrzeb człowieka. Ludzie chcą siebie rozwijać, wiele pracują nad zwiększeniem wydolności swojego organizmu, ale chcą także udoskonalać swoje przymioty serca i umysłu. Dążenia te nie słabną, a wręcz przeciwnie – przybierają na sile. Problem sprowadza się jedynie do rozmijania się stawianego celu z jego praktyczną realizacją.

Pozornie wydaje się, że ideał kalokagatii trudno jest uzyskać tylko w dziedzinie kultury fizycznej. W takiej sytuacji wystarczyłoby podjąć działanie uzdrawiające w tym obszarze. Jednak w rzeczywistości byłoby to błędne przekonanie. Tymczasem wspomniane trudności z osiągnięciem tego ideału są na terenie kultury fizycznej najbardziej dostrzegalne, ponieważ jest ona najbardziej przepojona ideą kalokagatii. W obrębie ćwiczeń nakierowanych na fizyczność najmocniej są odczuwane negatywne skutki dualistycznego podejścia do człowieka oraz rozdzielnego traktowania duszy i ciała (Stasiak, 2000, s. 31). Z dziedziny kultury fizycznej powinna więc wypłynąć potrzeba ponownego przemyślenia kwestii rozwoju człowieka, gdyż w jej perspektywie dotychczasowa praktyka przeżywa głęboki i dotkliwy kryzys.

## 1. Wśród wartości ciała

Człowiek poszukuje wartości, które pomogą mu zaspokajać jego potrzeby. Wolność ich wyboru jest nieograniczona, a zależy od dostępu do nich, a także od wzorców i kulturowych nakazów oraz własnych preferencji (Lipiec, 2001, s. 105). Fenomen wartości polega na tym, że nie są one dziedziczone, lecz stanowią dobro nabyte, ponieważ są udostępniane przez inne podmioty w zależności od ich intencji socjalizacyjnych. Zdarza się, że osoba wchodząca w dorosłe życie może ich nie odnaleźć, gdyż nie potrafi poznać dróg wiodących do nich. Stąd też ujawnia się niezwykle doniosłe znaczenie edukacji, dzięki której człowiek poszukujący wartości zmierza do ich pozyskania i poprzez nie do poprawy swojej egzystencji, pełniejszego życia, satysfakcji i samostanowienia (Węglarz, 2021). W tym kręgu sytuuje się też jego ciało i cielesność, które tworzą jego podstawowe, egzystencjalne dobro.

Ciało stanowi dla człowieka szczególną wartość, a dbałość o nie ujawnia się jako jedna z wielu jego potrzeb. Usytuowanie ciała w hierarchii wartości osobistych zależy od stanu, w jakim się ono znajduje. Gdy jego potencjał jest nienaruszony – dający się w pełni wykorzystywać – troska o ciało ogranicza się wówczas do zabiegów higienicznych i pielęgnacyjnych, a także rutynowych czynności podtrzymujących jego funkcjonowanie. W tej też sferze powinno znajdować się miejsce dla świadomej, regularnej aktywności fizycznej jako jednej z kluczowych potrzeb egzystencjalnych. Jeśli zaś ciało niedomaga, wtedy staje się obiektem szczególnej troski o charakterze leczniczym.

Kultura fizyczna – ze względu na dominujące motywy podejmowania przez człowieka aktywności na rzecz kreacji, reperacji lub rekreacji – wnosi do problematyki aksjologii ciała własny podział, który przedstawia się następująco:

- wartości zdrowotne – głównymi przyczynami aktywności fizycznej w tym wypadku są: pomnażanie lub przywracanie zdrowia lub profilaktyka;
- wartości użyteczne – wiążą się z chęcią utrzymania wysokiej sprawności fizycznej, przydatnej w wykonywanym zawodzie i w życiu codziennym;

- wartości estetyczne – wynikają z tego, że urok kształtów oraz ruchów ma różnorakie znaczenie dla podmiotu;
- wartości hedonistyczne – pozostają w związku z wartościami estetycznymi; głównym motywem skłaniającym podmiot do ćwiczeń jest przyjemność płynąca z aktywności fizycznej;
- wartości agonistyczne – odwołują się do skłonności do rywalizacji (Grabowski, 2010, s. 25-28).

Piękne, młode, sprawne, atrakcyjnie kinestetycznie, odziane modnie ciało uruchamia wyobraźnię, wzbudza pożądanie i dosyć często ułatwia awans społeczny. Takie ciało staje się niejako ważną kartą przetargową w dążeniu do realizacji osobistych życiowych aspiracji, gdyż powierzchowność może skutecznie skrywać obraz faktycznych kompetencji podmiotu. W codziennym życiu urok sfery cielesnej często istotnie wpływa na awans zawodowy oraz społeczny jednostki, jednak kiedy opiera się na tym jedynie kryterium, bywa zawodny i raczej krótkotrwały (Węglarz, 2021, s. 26).

Trzeba tu skonstatować, że niewątpliwie istnieje wiele profesji, które wymagają zdrowego, sprawnego ciała, żeby zatrudniona osoba mogła sprostać obowiązkom zawodowym. Życiu człowieka towarzyszą zawsze zachowania o charakterze motorycznym. Każdy zawód odznacza się więc swoistą – typową dla niego – sekwencją ruchów, a mistrzostwo w ich wykonywaniu ujawnia się przez konkretne umiejętności ruchowe i użyteczną wiedzę. W konsekwencji nabór i selekcja osób są zorientowane na kryteria sprawnościowo-ruchowe.

Należy również przyjąć założenie, że w istocie ciało jest wartością prywatną, a ciężar dbałości o nie spoczywa na właścicielu, który albo się o nie należy troszczyć, albo je zaniedbuje. W tym drugim wypadku wymyka się ono spod kontroli (Bauman, 2008, s. 101). Te myśli powinny prowadzić nas w kierunku większej staranności o ciało jako wartość szczególną, gdyż ostatecznie decydującą o ludzkim istnieniu.

## **2. Od przedmiotowości ku podmiotowości ciała**

W europejskim kręgu kulturowym myślenie o ciele zostało zdominowane przez koncepcje chrześcijańskie, opierające się na dualistycznym ujęciu platońskim. Kartezjusz przyczynił się wydatnie do jeszcze większego uprzedmiotowienia ciała, natomiast zwieńczeniem takiego postrzegania ciała stała się ideologia społeczeństwa burżuazyjnego. Paradoksalnie ponowoczesny kult ciała utrwala jego uprzedmiotowienie i instrumentalne postrzeganie.

### **2.1. Negacja ciała i cielesności w myśli chrześcijańskiej**

Przez wieki doktryna chrześcijańska wywarła swój przemożny wpływ na myślenie o ciele w europejskim obszarze kulturowym. Podstawowy jej kanon sprowadza się do założenia o nadrzędności duszy wobec ciała, ponieważ jedynie dusza może zmierzać do poznania Boga w sensie ostatecznym. Stąd też dusza, a nie ciało, stanowi istotny warunek zbawienia (Kosiewicz, 1988, s. 13). Myśl wczesnochrześcijańska znajduje się pod dużym wpływem filozofii Platona, dlatego w obrębie chrześcijańskiej koncepcji człowieka ugruntował się pogląd o zniewoleniu i uwięzieniu duszy w ciele oraz o konieczności wyzwolenia się duszy z grzechu i ciała (Błajet, 2006).

Pomimo wyraźnego dualizmu duszy oraz ciała Platon podkreślał konieczność zachowania równowagi ciała i duszy, gdyż wszystko, co jest dobre, jest piękne, a nie ma piękna bez symetrii (Platon, 1986, s. 87). Stąd też bycie dobrym i pięknym wymaga z jednej strony ćwiczenia ciała, a z drugiej wprawiania w ruch duszy za pośrednictwem muzyki i ogólnej filozofii (Ibidem, s. 88). Dualizm ciała i duszy stanowił dominantę myślenia Pawła z Tarsu. W Liście do Galatów uwydatnił on „przeciwieństwo, a zarazem napięcie” (Jan Paweł II, 1986, s. 203) pomiędzy wyodrębnionymi wcześniej przez Platona sferami egzystencji: „Oto czego uczę: postępujcie według Ducha, a nie spełnicie pożądania ciała. Ciało bowiem do czego innego dąży niż duch, a duch do czego innego niż ciało, i stąd nie ma między nimi zgody, tak że nie czynicie, tego, co chcecie” (*Biblia Tysiąclecia...*, 1988, s. 203). Dalej św. Paweł wymienia niebezpieczeństwa wynikające z życia bezduchowego, by potem wyliczyć liczne ujawniające się owoce Ducha i w końcu wskazać, że życie według Ducha jawi się jako konieczny warunek prowadzący do zbawienia.

Trzeba tu zauważyć, że Jan Paweł II stworzył nowy oryginalny paradygmat antropologiczny w myśli katolickiej. Podmiotowość ciała, jego mistycyzm i sakralność są nieustannie podkreślane w jego antropologii adekwatnej. Podstawowa jej teza sprowadza się do widzenia w ciele właściwości sakralnych oraz traktowania ciała jako źródła wartości duchowych, powinności moralnych (Jan Paweł II, 1986, s. 239). Konkluzja J. Kosiewicza wydaje się precyzyjnie określać chrześcijańskie myślenie o ciele, podkreślając ontyczny rozdział między ciałem i duszą rozumną, jednocześnie wskazując, że to „ontyczne rozdarcie” ma ścisły związek z przekonaniem o wyższości duszy nad ciałem.

## 2.2. Skutki dualizmu kartezyjskiego

Skrajnie dualistyczna kartezyjska koncepcja człowieka stanowiła niewątpliwie ważne źródło dla antropologii chrześcijańskiej.

Kartezjusz odseparował dwie sfery bytu – umysł i ciało – nadając im pełną autonomię działań. Jednocześnie twierdził, że ciało jest „zewnętrzne” wobec umysłu i zewnętrzne wobec człowieka. Ciało zostało zatem przez niego utożsamione z materią, która może się zmieniać, a człowiek – mimo to – pozostaje tym samym człowiekiem (Błajet, 2006, s. 51).

Z jednej strony takie ujęcie filozoficzne umożliwiło dynamiczny rozwój medycyny od interwencji chirurgicznych po transplantacje, z drugiej jednak zredukowało ciało człowieka do bytu materialnego, mechanizmu, do bytu w sobie. Mechanistyczne traktowanie ciała może prowadzić do nadużyć: działań „rekonstruujących” sylwetkę, ingerencji w fizjologię – przynoszących sporo wątpliwości z moralnego punktu widzenia (Kopania, 2002, s. 224). W koncepcji kartezyjskiej zasada symetrii – ratująca jedność ciała i duszy – przestała mieć zatem znaczenie. Oprócz tego, ciało zostało przez niego uznane za byt autonomiczny, na który *cogito* nie może mieć żadnego wpływu.

Jednym z bodaj najdramatyczniejszych skutków „błędu” kartezyjskiego była jednak utrata ciała żywego, gdyż ciało przestało się liczyć jako przeżycie, a zaczęło funkcjonować w naszej świadomości jako mechanizm fizyczny. Jeszcze innym skutkiem skrajnego dualizmu było niejako wysadzenie psychiki z jej naturalnego siodła, czyli oderwanie od naturalnego, fizyczno-biologicznego podłoża (Trąbka, 1983, s. 106). W konsekwencji więc świadomość odcięła się od rzeczywistości i zaczęła rościć sobie prawo do bycia kreatorem rzeczywistości.

### **2.3. Opresja ciała w społeczeństwie burżuazyjnym**

W rozwijającym się społeczeństwie burżuazyjnym mężczyzna – wytwórca i żołnierz, a także kobieta – matka i gospodyni, mieli funkcjonować najbardziej efektywnie, jak to tylko możliwe. Dążenie do maksymalnej eksploatacji siły roboczej i sprawności „mięsa armatniego” było nie do pogodzenia z „wolnością ciała” (Foucault, 1995, s. 46). Od ciała człowieka w społeczeństwie burżuazyjnym – dostarczyciela dóbr – wymagano, by było niezawodne niczym maszyna. Najbardziej pożądanym standardem cielesności była krzepkość i przeciwstawiano jej ciało „zdegenerowane”: pozbawione energii życiowej, niezdolne do wysiłku, wątłe, sflaczałe (Bauman, 1995, s. 89).

Opozycja „siła – słabość” stała się podstawowym kryterium wartościowania ciała i obywatela. Dotyczyło to zarówno mężczyzn, których głównym społecznym przeznaczeniem była praca i służba wojskowa, jak również kobiet, które musiały same sobie radzić z różnymi obowiązkami domowymi (Błajet, 2006). Celem burżuazyjnej opresji ciała było osiągnięcie renesansowej harmonii: połączenie umiarkowania, wstrzemięźliwości, spokoju i równowagi. Miało to dobrze korespondować z realizacją celów społecznych: społeczeństwo doskonałe miało się odznaczać stabilnością, brakiem jakiegokolwiek ruchu, gdzie każdy zna swoje miejsce i jest z nim związany (Bauman, 1995, s. 99).

### **2.4. Ciało dostarczycielem przyjemności w epoce ponowoczesnej**

Rozważania na temat ciała znajdują swoje uzasadnienie jako wyraz specyfiki rozmaitych prądów filozoficznych czy trendów kulturowych w postrzeganiu sfery cielesności.

Z. Bauman stwierdza, że współcześnie dokonuje się przekształcenie modelu stylu życia ukierunkowanego przedtem zasadniczo na pomnażanie dóbr w styl życia, który charakteryzuje się dążeniem do doznawania przeżyć. Stąd też ciało musi być uczulone, chłonne, nastrojone na absorpcję przyjemności (Ibidem, s. 90). Ciało w istocie nie ma innego sensu poza sensem hedonistycznym. Dlatego też nie poddaje się ono żadnym ocenom moralnym. Sens ciała bywa określany przez jakość doznań już przeżytych lub tych, które nas czekają (Błajet, 2006).

Rytm życia współczesnego człowieka coraz częściej jest wyznaczany przez rytm stosunków z własnym ciałem (Melosik, 1996, s. 74). Ludzie natomiast częściej niż kiedykolwiek są postrzegani przez pryzmat swoich ciał, zaś sama tożsamość bywa zredukowana do ciała, a dokładnie: do jego powierzchni (Melosik, 2002, s. 21).

Ciało, które miało stać się fundamentem lub nawet esencją tożsamości, musi być poddawane różnym manipulacjom, by mogło nadażyć za zmianami. Wreszcie symbole współczesnego świata – viagra i skalpel chirurgiczny – w dosyć ekstremalny sposób uświadamiają nam stopień uprzedmiotowienia ciała (Kopania, 2002, s. 224).

Uznanie ciała za kulturową powinność, a w cielesności uwzględnić indywidualne preferencje podmiotu pozwoli na wybranie realnego modelu edukacyjnego, który włączy te dwie wartości w program kształcenia i wychowania. Uniwersalne spojrzenie na ten problem nie stanowi przeszkody. W procesie edukacji oraz w szeroko rozumianej socjalizacji można wykorzystać indywidualne preferencje podmiotów w zasadniczym celu – wychowania do uczestnictwa w kulturze fizycznej. Sprawą o mniejszym znaczeniu jest motywacja, którą kieruje się podmiot, uznając swoje ciało za wartość, byle stało się to z przekonaniem i miało trwały charakter. Chodzi jedynie o to, aby się troszczył o swoje ciało zgodnie z obowiązującym prawem i uznanymi normami społecznymi.

Motywację tych starań mogą stanowić wartości sokratyczne, które można łatwo rozeznaczyć i opisać, gdyż można je potraktować jako potrzebę indywidualną, odnoszącą się do rekreacyjnej dbałości o sprawność i zdrowie, która w istotny sposób uwydatnia witalne i utylitarne walory życia jednostki. Rekreacyjne uprawianie wybranej dyscypliny może przynieść wiele przyjemności i satysfakcji, zwłaszcza gdy większość populacji przejawia przeciętne możliwości ruchowe i taka aktywność – ze względu na aspekt zdrowotny – trudna jest do przecenienia.

Kolejna motywacja fizycznej aktywności wiąże się z wartościami heraklesowymi, które czynią zadość potrzebie bycia osobą znaną i docenianą z racji osiągnięcia najwyższych stopni wtajemniczenia we władaniu ciałem. W tym wypadku wartości agonistyczne będą realizowały te jednostki, dla których doniosłe znaczenie posiada rywalizacja, czyli ujawnią się one w aktywności sportowej. Środowisko społeczne powinno dostrzec takie jednostki i stworzyć im odpowiednie, dogodne warunki, które pozwoliłyby im osiągnąć spełnienie przez uprawianie sportu wyczynowego.

Osoby nastawione na intensywne czerpanie z życia będą się z pewnością realizować poprzez urzeczywistnianie wartości dionizyjskich na rzecz ciała – często realizowanych w sposób snobistyczny, mający podkreślić ich pozycję społeczną. Nawet hedonizm bywa przez nich traktowany instrumentalnie. Stąd też współcześnie można zaobserwować osoby, które bez wewnętrznego przekonania uczestniczą w różnych imprezach sportowych, turystycznych lub rekreacyjnych, aby w ten sposób budować swój prestiż zawodowy, towarzyski, społeczny lub obyczajowy. Edukacja fizyczna zatem powinna wyraźnie piętnować płytkość takich postaw konformistycznych o podłożu koniunkturalnym.

W zbiorowych poczynaniach dotyczących aksjologii ciała można odnaleźć osoby, które uznają wartości prometejskie, dla których powinnością jest troska o dobro innych, a ich osobiste wartości ciała prezentują się jako inspiracja do działań prospołecznych i kreowania wzorów. Będą to czyny altruistyczne na rzecz upowszechniania kultury fizycznej, a także niesienie pomocy potrzebującym. Do takich działań i wysiłków należy zachęcać wychowanków – także przez praktyczne zaangażowanie wychowawców, ukazując im szlachetność czynów wobec osób potrzebujących i pomnażania społecznej energii dla kultury fizycznej. Z kolei wartości apollinijskie, esencjalne i duchowe można przypisać zawsze pożądanym społecznie – twórcom i prekursorom. W tworzeniu tych wartości powinno się nieustannie ujawniać dążenie do odkrywania nowych potrzeb ciała. Jeśli tymi, którzy zabiegają o wartości apollinijskie są w dużej mierze nauczyciele, to ich działalność jawi się jako niezwykle cenna na rzecz współczesnej edukacji fizycznej.

Edukacja fizyczna pozwala na ukazanie szerokiego spectrum wartości dla ciała i cielesności. Kwestią jednak otwartą pozostają sposoby ich wdrożenia w szeroki nurt wychowania, wzbogacający wszechstronny rozwój człowieka.

## **Podsumowanie**

Reasumując, hominizacja jawi się jako jeden z procesów edukacyjnych. Do jej zadań trzeba zaliczyć kształtowanie organizmu człowieka, wdrażanie do higienicznego i zdrowego stylu życia, jak też rozwój jego seksualności i kształtowanie potrzeb pierwotnych. Hominizacja nie polegałaby więc na przekształcaniu biologiczności w kulturę, a integrowaniu jej z poziomem mentalnym. Takie postrzeganie hominizacji może stanowić skuteczne antidotum na wypieranie lub negowanie tego, co w człowieku

pierwotne, na mentalne oddzielenie od cielesności, a także na rozmaite współczesne przejawy zniewalania i eksploatawania ciała. Stąd też hominizacja będzie stanowić w istocie jednoczesną, swoistą edukację i reedukację cielesną.

### **Bibliografia**

- Bauman, Z. (1995). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bauman, Z. (2008). Ponowoczesne przygody ciała. W: M. Szpakowska. *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Biblia Tysiąclecia Starego i Nowego Testamentu*. (1988). Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Błajet, P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna w poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Botwiński, R. (1979). Elementarne założenia podmiotowego kształcenia aktywności ruchowej dzieci i młodzieży. *Wychowanie fizyczne i higiena szkolna*, 3.
- Foucault, M. (1995). *Historia seksualności*. Tłum. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Grabowski, H. (1997). *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grabowski, H. (2010). Czy dezintegracja nauk o kulturze fizycznej jest nieuchronna? W: M. Bukowiec, *Kultura fizyczna i edukacja. Księga Pamiątkowa dedykowana profesorowi Henrykowi Grabowskiemu w 75. rocznicę urodzin*. Kraków: Wydawnictwo AWF.
- Jan Paweł II. (1986). *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*. Citta' del Vaticano.
- Kopania, J. (2002). *Etyczny wymiar cielesności*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Kosiewicz, J. (1988). *Mysł wczesnochrześcijańska i katolicka wobec ciała*. Warszawa: Witmark.
- Kozielecki, J. (2004). *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2010). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krawczyk, Z. (1976). *Kultura fizyczna i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kunowski, S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Wydawnictwo MWN.
- Lipiec, J. (1988). *Kalokagatia. Szkice z filozofii sportu*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lipiec, J. (2001). *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*. Kraków: Wydawnictwo Fall.
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza*. Toruń-Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Melosik, Z. (2002). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Osiński, W. (2011). *Teoria wychowania fizycznego*. Poznań: Wydawnictwo AWF.
- Platon. (1958). *Fedon*. Tłum. W. Witwicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Platon. (1986). *Timajos*. Tłum. P. Siwek. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Stasiak, M.K. (2000). *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Strzyżewski, S. (1976). *Proces wychowania w kulturze fizycznej*. Warszawa: WSiP.
- Trąbka, J. (1983). *Mózg a świadomość*. Kraków-Wrocław: Wydawnictwo Literackie.
- Urbankowski, B. (1976). *Antropologia filozoficzna i ogólna teoria sportu*. Warszawa: PWN.
- Węglarz, J. (2021). *Aksjologia ciała w edukacji fizycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wroczyński, R. (1979). *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*. Wrocław: Zakład Wydawniczy im. Ossolińskich.
- Ziemilski, A. (1984). *Dziwna kraina sportu*. Warszawa: Sport i turystyka.

## „Anima sana in corpore sano – W zdrowym ciele zdrowy duch”?, czyli wpływ aktywności fizycznej na poprawę funkcjonowania mózgu (Agnieszka MARCZAK-CHWAST<sup>1</sup>)

### Streszczenie

Celem rozdziału jest przedstawienie pozytywnych aspektów bycia aktywnym fizycznie oraz wzmocnienie przekonań o ich dobroczynnym działaniu na dobrostan funkcjonowania psychicznego. Przedstawiono też dobroczynne i terapeutyczne skutki aktywności fizycznej w przypadku wystąpienia zaburzeń psychicznych afektywnych i poznawczych.

**Słowa kluczowe:** aktywność fizyczna, mózg, emocje, zdrowie psychiczne.

### Summary

The aim of the chapter is to present the positive aspects of being physically active and to strengthen the beliefs about their beneficial effects on the well-being of mental functioning. It also presents the beneficial and therapeutic effects of physical activity in the case of affective and cognitive mental disorders.

**Keywords:** physical activity, brain, emotions, mental health.

## 1. Kultura fizyczna i zdrowie

Kultura fizyczna to część składowa kultury różnych społeczeństw, obejmująca działania związane z dbałością o zdrowie, budowę i postawę ciała, rozwój fizyczny człowieka, kształtowanie i doskonalenie jego uzdolnień ruchowych, sprawności oraz wydolności fizycznej, systemu zachowań oraz potrzeb indywidualnych i społecznych. Kultura fizyczna to wyraz określonej postawy wobec własnego ciała, rozumianej jako umiejętność organizowania i spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Z kolei pojęcie „zdrowie” nie jest łatwe do opisania. Różne sposoby jego definiowania zależą od domeny specjalisty w zależności od dyscypliny badacza czy teoretyka. Koncepcje zdrowia ujmowane są przez filozofów, psychologów i innych przedstawicieli nauk społecznych, jak również opisywane przez lekarzy, biologów i innych specjalistów. W związku z powyższym, jego definicje mają szerokie spektrum. Przez jednych jest ono opisywane jako najcenniejsza wartość ludzkiego życia, stan organizmu, w którym nie odczuwamy bólu. Według definicji Światowej Organizacji Zdrowia, to stan pełnego fizycznego, umysłowego i społecznego dobrostanu. Zdrowie w aspekcie dobra człowieka wynika zatem z jego osobniczych zasobów i możliwości realizowania dbałości o nie, a także zrozumienia jego wartości. Zdrowie ma status dyspozycji umożliwiającej zaadaptowanie do funkcjonowania w określonym kontekście środowiskowym. Na przebieg tej dyspozycji wpływa dostępność wyposażenia genetycznego i zasobów psychospołecznych odpornościowych, takich jak: poziom wsparcia społecznego, strategie radzenia sobie, zaangażowanie, spójność „Ja” i kontekst społeczno-kulturowy. Jedną z holistycznych definicji zdrowia jest ta zaproponowana

---

<sup>1</sup> Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Nowym Sączu, Przestrzeń Strefy Relacji Gabinet Psychologiczny.

przez polskiego lekarza, J. Aleksandrowicza, według którego zdrowie to stan, w którym człowiek potrafi przystosować się do działających na niego bodźców środowiskowych w taki sposób, żeby proces adaptacyjny nie zakłócił homeostazy w kręgu soma, psyche i środowisko, a w dalszej konsekwencji nie zniszczył organizmu. Pojęcie „zdrowie” można zatem rozpatrywać też w różnych płaszczyznach, takich jak:

- zdrowie biologiczne (inaczej fizyczne);
- zdrowie psychiczne;
- zdrowie społeczne;
- zdrowie duchowe.

Na potrzeby niniejszego rozdziału rozwinięty zostało określenie „zdrowie psychiczne”, które oznacza dynamiczny stan wewnętrznej równowagi, umożliwiającej wykorzystywanie osobie jej umiejętności w harmonii z uniwersalnymi wartościami społecznymi. Ponadto w nawiązaniu do dobrostanu psychicznego, składa się na nie sześć komponentów:

- pozytywna postawa wobec „Ja”, czyli samoakceptacja;
- zdolność do rozwoju i samoregulacji;
- pozytywne relacje z ludźmi;
- autonomia;
- cel życiowy;
- radzenie sobie z wymaganiami otoczenia.

Inicjacja badań na szeroką skalę nad zachowaniami zdrowotnymi nastąpiła w związku z ustaleniami tzw. Raportu Marca Lalonde. Przedstawił on w nim m.in. cztery główne obszary życia, których wpływy warunkują zdrowie człowieka. Są to:

- zachowania;
- środowisko, w tym warunki społeczne;
- służba zdrowia;
- czynniki genetyczne.

Najistotniejszym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest informacja, że ponad 50-procentowy wpływ na zdrowie człowieka wywiera styl życia, w tym aktywność fizyczna. Stąd prosty wniosek, że ten aspekt życia można i należy szeroko opisywać z przekonaniem, że każdy z nas ma niego znaczący wpływ i stale może go kształtować, dokonując wyboru, jaki styl życia wybierze. Jest on nieodłącznie powiązany z codziennymi aktywnościami, zadaniami i sposobem odżywiania. Wybierając, jakie działania podejmiemy wobec samych siebie, dokonujemy znaczących decyzji, rzutujących na jakość naszego życia, w tym przede wszystkim na nasze zdrowie. Na podstawie wielu wniosków z przeprowadzonych badań wiadomo, że to właśnie ćwiczenia fizyczne są najpotężniejszym narzędziem, które optymalizuje funkcjonowanie mózgu. Jednym z pierwszych badań o charakterze prospektywnym były Alameda County Study, realizowane przez prawie 20 lat w Kalifornii w grupie ok. 8 tys. kobiet oraz mężczyzn. Od tego czasu przeprowadzono ogromne ilości podobnych działań. Ich wnioski o wpływie ćwiczeń są następujące:

- przyczyniają się do wzrostu poziomu BDNF, tj. neurotroficznego czynnika pochodzenia mózgowego;
- poprawiają zarządzanie energią, w tym zwiększają stężenie insulinopodobnego czynnika wzrostu (IGF-1);

- zwiększają odporność na stres poprzez zwalczanie niekorzystnych efektów nadmiaru kortyzolu, czyli hormonu, który powstaje w wyniku działania przewlekłego stresu;
- poprawiają nastrój poprzez podniesienie poziomów neuroprzekaźników, takich jak: serotonina, noradrenalina, dopamina i endokannabinoidów;
- wspierają neuroplastyczność mózgu;
- wzmacniają układ odpornościowy;
- poprawiają działanie procesów uwagowych i pamięciowych;
- przyczyniają się do wzrostu kwasu  $\gamma$ -aminomasłowego;
- wzmacniają motywację.

## 2. Krótka charakterystyka mózgu, czyli budowa i funkcje

Mózg ludzki jest jak orzech włoski, chociaż waży zdecydowanie więcej, gdyż ok. 1,5 kg. Zasadniczo jest częścią ośrodkowego układu nerwowego, który tworzy wraz z rdzeniem kręgowym. Ponadto wyróżnia się jeszcze układ nerwowy obwodowy. Mózg razem z mózdzkiem i pniem mózgu tworzy mózgowie, które dzieli się na tyłomózgowie, śródmózgowie i przodomózgowie, zbudowane z ok. 100 mld komórek nerwowych, tzw. neuronów, oraz takiej samej ilości komórek glijowych, tzw. gleju. Całość mózgowia tworzy sieć neuronalną, system o nieskończonej złożoności, który stale się modyfikuje przez tworzenie nowych komórek nerwowych. Tyłomózgowie to tylna część mózgu, składająca się z rdzenia przedłużonego, mostu i mózdzku. Struktury te w dużej mierze odpowiedzialne są za funkcje ruchowe, podstawowe funkcje organizmu, ale i za korzystanie z zmagazynowanych wzorców myślowych oraz ruchowych. Śródmózgowie to najmniejsza struktura mózgowia, w dużej części otoczona przez przodomózgowie, które składa się z dwóch półkul mózgowych, połączonych ciałem modzelowatym (czyli spoidłem wielkim) i spoidłami: przednim oraz tylnym. Jest również podzielone na kresomózgowie oraz międzymózgowie. Przodomózgowie składa się z następujących struktur:

- jąder podstawnych;
- prążkowiec;
- struktur limbicznych (sklepienie, hipokampy, ciała migdałowate).

W kwestii obszarów mózgu, na które wpływa w istotnym stopniu aktywność fizyczna, wywołując zmiany, to hipokamp, ciało migdałowate, półkule i płaty mózgu, jądro półleżące, kora mózgowa. Wszystkie te struktury biorą też udział w procesach odpowiedzialnych za pojawienie się i odczuwanie napięcia oraz lęku, stresu, procesów pamięciowych i uwagowych. Według doniesień z badań, strukturą, na którą aktywność fizyczna wywiera największy pozytywny wpływ, jest hipokamp.

### Funkcje mózgu:

- Kognitywne:

PAMIĘĆ

UWAGA

SPOSTRZEGANIE (PERCEPCJA)

MOWA

MYŚLENIE

- Wykonawcze:

PLANOWANIE

ORGANIZOWANIE

INICJOWANIE

KONTROLOWANIE (KONCENTRACJA)

MONITOROWANIE

ZDOLNOŚCI ADAPTACYJNE

ROZWIĄZYWANIE SYTUACJI PROBLEMOWYCH

- Procesy emocjonalno-motywacyjne:

EKSPRESJA EMOCJONALNA

POBUDZENIE I HAMOWANIE PROCESÓW NERWOWYCH

REGULACJA PROCESÓW EMOCJONALNYCH/REAKTYWNOŚCI

EMOCJONALNEJ

MOTYWACJA DO DZIAŁANIA

Istotną kwestię, która jest kluczową cechą układu nerwowego, stanowi neuroplastyczność, czyli stale odbywający się proces modyfikacji istniejących już oraz tworzenie się sieci nowych połączeń nerwowych. Dzięki tej cesze, mózg ludzki jest zdolny do adaptacji i wyuczania się nowych umiejętności. Zasadniczym celem plastyczności mózgu w przypadku normalnego funkcjonowania jest optymalizacja relacji między organizmem a otoczeniem, czyli utrzymywanie homeostazy. W związku z tym, główne czynności, do których prowadzi plastyczność, to:

- 1) tworzenie nowych połączeń;
- 2) wzmacnianie istniejących;
- 3) modyfikacje już istniejących.

### 3. Emocje i układ stresowy

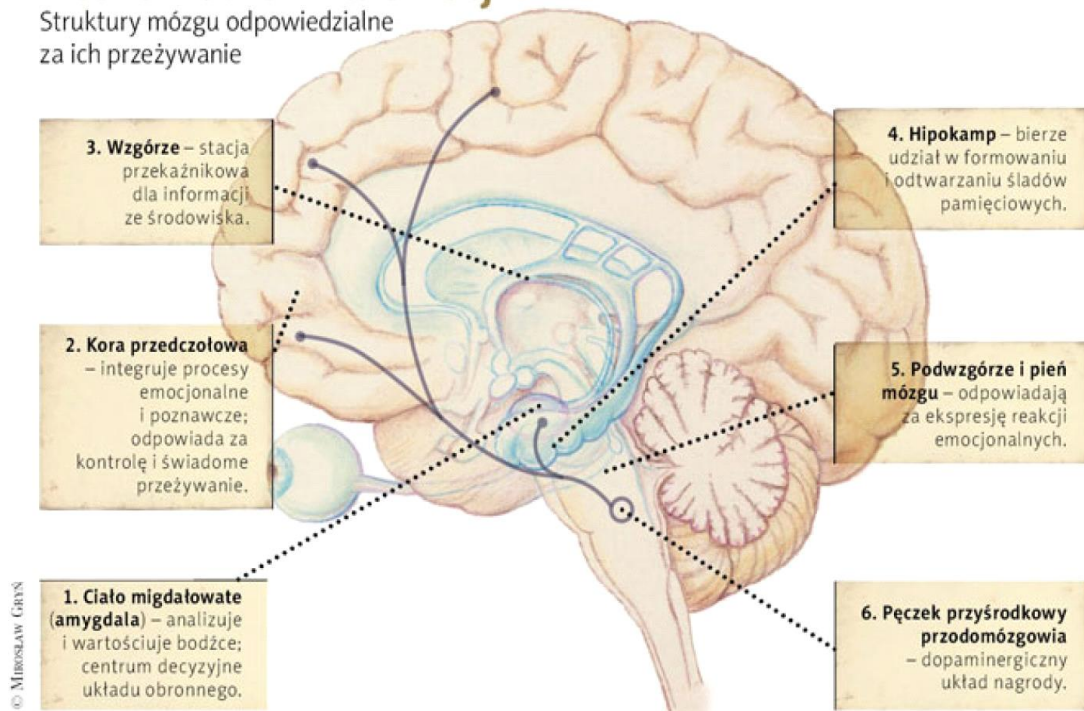
Emocje to efekt przetworzenia przez mózg sygnałów pochodzących z naszego ciała i bodźców docierających z otoczenia. Działają one na nas często szybko, pod ich wpływem reagujemy odruchowo, a w naszym organizmie i mózgu następuje kaskada reakcji, które wpływają na nas holistycznie. Uruchamiają reakcje naszych wewnętrznych narządów, procesy myślowe, jak też sposób postrzegania otoczenia. Działają, żeby pomóc nam przetrwać. Za instynktowne reagowanie na spostrzegane zagrożenie odpowiada układ limbiczny, którego jedna z części, ciało migdałowate – w związku z negatywnymi bodźcami z otoczenia – wysyła informacje do podwzgórza, co w efekcie prowadzi do wydzielania kortkoliberyny i pobudzenia współczulnego układu nerwowego. Uwalniana kortykoliberyna stymuluje przednią część przysadki mózgowej do wydzielania kortykotropiny (ACTH), co następnie prowadzi do aktywacji nadnerczy i uwalniania kortyzolu. Z kolei poziom stężenia kortyzolu jest poddawany regulacji poprzez mechanizm ujemnego sprzężenia zwrotnego w osi HPA, tj. osi podwzgórze-przysadka-nadnercza (*hypothalamic-pituitary-adrenal axis*).

Kortyzol, popularnie nazywany hormonem stresu, wpływa na wiele ważnych funkcji organizmu, m.in. tłumi reakcję lęku na stresor, mobilizuje zapasy energii, hamuje wzrost, reakcje immunologiczne i zapalne, wzmaga uwalnianie adrenaliny. W sytuacji

stresowej stężenie tego hormonu wzrasta. Kiedy osłabia się działanie czynnika stresowego, jego poziom powraca do normy, jednocześnie wtórnie wpływając na zatrzymanie wydzielania adrenaliny oraz noradrenaliny w autonomicznym układzie nerwowym. Jego wysokie, długotrwałe utrzymujące się wysokie stężenie jest również szkodliwe, ponieważ działa toksycznie na neurony i prowadzi do ich apoptozy.

### Neuromechanika emocji

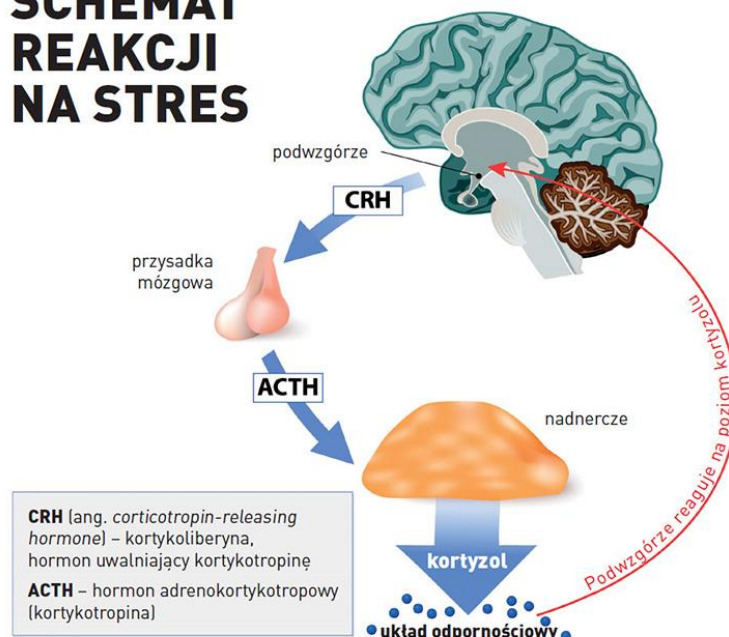
Struktury mózgu odpowiedzialne za ich przeżywanie



Rysunek 1. Neuromechanika emocji.

Źródło: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1504352,1,gdzie-rodza-sie-emocje.read>.

### SCHEMAT REAKCJI NA STRES



Rysunek 2. Schemat reakcji na stres.

Źródło: <https://www.dietetykraciborz.pl/oswajanie-stresu-niczym-oswajanie-lwa>.

#### **4. Aktywność fizyczna a stres**

Rezultaty badań oraz metaanalizy wskazują na istotny pozytywny, dobroczynny wpływ wysiłku fizycznego na oś HPA. Wyniki badań upoważniają do dwóch znaczących wniosków: pierwszy donosi, że podjęcie nawet jednorazowych ćwiczeń fizycznych ma korzystny wpływ na zmniejszenie reaktywności stresowej, a drugi uzasadnia wskazanie do regularnej aktywności fizycznej, mającej dobroczynne znaczenie na obniżenie poziomu stresu. Osoby bardziej wydolne tlenowo, czyli te, które systematycznie uprawiają ćwiczenia fizyczne, ujawniają mniejszą reaktywność fizjologiczną na stres. W trakcie badań notowano u takich osób szybszy powrót ich tętna i ciśnienia krwi do normalnego poziomu, co koreluje ze zdolnością do szybszego przywrócenia zakłóconej przez stres równowagi fizjologicznej. Systematyczne ćwiczenia fizyczne prowadzą do adaptacji fizjologicznej, czyli spadku reaktywności układów sercowo-naczyniowego oraz osi podwzgórze-przysadka-nadnercza, a także do uzyskiwania stanu relaksacji mięśniowej, czyli redukcję aktywności elektrycznej mięśni. Rezultaty porównawczych badań dowodzą również, że sprawne fizycznie osoby, które ćwiczą systematycznie, ujawniają niższy poziom napięcia i dolegliwości somatycznych. Ponadto, w licznych badaniach ćwiczenia fizyczne traktowane są jako strategia zaradcza, oddziaływanie terapeutyczne, których korzyści płynące z ich uprawiania porównywalne są z efektami medytacji, relaksacji i technik poznawczo-behawioralnych w związku z regulującą funkcją reakcji na zdarzenia stresujące. Zbliżone wyniki uzyskano także w ramach eksperymentu w warunkach szkolnych. Pewną grupę uczniów podzielono na dwie, aby porównać nastroje uczniów po trudnym wydarzeniu. Jedna z tych grup po tym zdarzeniu uczestniczyła w lekcji literatury, a druga w lekcji wychowania fizycznego. Uczniowie, którzy uczestniczyli w lekcji wychowania fizycznego ujawnili znacząco lepszy nastrój niż uczniowie z grupy drugiej.

#### **5. Aktywność fizyczna a lęk**

Przeprowadzone kilkaset badań na temat wpływu ćwiczeń fizycznych na poziom lęku upoważniają do stwierdzenia, że powodują one zmniejszenie niepokoju, napięcia czy obaw. Odnosząc się do lęku, należy mieć na uwadze, że jest to nieprzyjemny stan emocjonalny lub dyspozycja, czyli cecha. Wywołany jest myślami, wyobrażeniami czy spostrzeżeniami niegroźnych obiektywnie rzeczy, zjawisk, a przeciwstawny strachowi – emocji, która pojawia się w odpowiedzi na realne zagrożenie. Najnowsze wyniki badań opisują pozytywny efekt antylękowy ćwiczeń fizycznych tak w kontekście jednorazowych działań, jak również po cyklicznych treningach czy programach ćwiczeniowych. W przytoczonych metaanalizach wskazano, że skuteczniejsze okazały się ćwiczenia aerobowe, tj. tlenowe o umiarkowanej intensywności.

#### **6. Działanie BDNF**

Neurotroficzny czynnik pochodzenia mózgowego, czyli BDNF, jest kluczowym elementem w procesie neurogenezy i neuroplastyczności. Białko to jest aktywowane pośrednio przez glutaminian, wpływając na wzrost produkcji antyoksydantów oraz chroniąc komórki nerwowe przed destrukcyjnym działaniem kortyzolu. Jak można się domyślić w związku z tematem niniejszego rozdziału, czynnik ten aktywowany jest też w wyniku średnio intensywnych ćwiczeń fizycznych.

## **7. Aktywność fizyczna a depresja**

Badania i ich metaanalizy wskazały, że ćwiczenia fizyczne poprawiają nastrój, podwyższając poziom beta-endorfin, serotoniny i dopaminy. Umiarkowana aktywność fizyczna powoduje wzrost ilości wydzielanych i uwalnianych neuroprzekaźników mających udział w regulacji nastroju. Im częściej jest podejmowana aktywność fizyczna, tym niższe są wskaźniki depresji, dystymii czy zaburzeń dwubiegunowych.

## **8. Aktywność fizyczna a procesy uwagi**

Liczne badania, przeprowadzone w różnych częściach świata, m.in. w Szwecji, Finlandii czy Stanach Zjednoczonych, polegające na tym, że uczniowie mieli być codziennie aktywni fizycznie, wykazały, że dzieci poprawiły koncentrację, szybkość przetwarzania informacji i zdolność planowania.

## **9. Aktywność fizyczna a funkcjonowanie poznawcze osób starszych**

Metaanalizy w tej grupie osób badanych również potwierdziły dobroczynny wpływ ćwiczeń fizycznych na funkcje poznawcze. Wyniki badań sugerują, że procesy poznawcze osób bardziej sprawnych fizycznie są bardziej efektywne. Wartym odnotowania jest też fakt, że aktywność fizyczna hamuje proces skurczenia się płata czołowego i hipokampa, struktur odpowiedzialnych za zdolności poznawcze, a także przeżywanie i doświadczanie emocji.

## **10. Aktywność fizyczna a inne zaburzenia psychiczne**

Im częściej podejmowano trening fizyczny, tym niższe były wskaźniki występowania różnych zaburzeń psychicznych. Regularna aktywność fizyczna wywołuje dobroczynne efekty u osób, które mają trudności w zakresie nadpobudliwości oraz zaburzeń uwagi, czyli w występowaniu ADHD.

## **Wnioski**

Znaczenie aktywności fizycznej potwierdzają liczne badania, w których ustalano związki pomiędzy zaburzeniami psychicznymi i aktywnością fizyczną. Stwierdzono, że regularna aktywność fizyczna znacznie obniżyła wskaźniki występowania wielkiej depresji i zaburzeń lękowych. W badaniach wskazano zależność między częstością ćwiczeń a występowaniem tych zaburzeń. Im częściej podejmowano aktywność fizyczną, tym niższe były wskaźniki występowania depresji. Regularna aktywność fizyczna jest również istotnym czynnikiem wzmacniającym połączenia między neuronami w trakcie uczenia się. Liczne wyniki badań jednoznacznie wskazały, że ćwiczenia podejmowane przed wysiłkiem umysłowym mają pozytywny wpływ na procesy biorące udział w przyswajaniu wiedzy i utrwalaniu jej. W związku z powyższym, wniosek jest następujący – aktywność fizyczna jest najlepszym oddziaływaniem, jaki możemy samodzielnie podjąć na problemy z koncentracją, stres, psychofizyczne napięcie i poprawę pamięci. Ćwiczenia fizyczne powodują znaczący wzrost liczby neuroprzekaźników, które biorą udział w pozytywnej regulacji nastroju: dopaminy, serotoniny, noradrenaliny, epinefryny, endokannabinoidów i endogennych peptydów opioidowych, tj. endorfin. Ćwiczenia fizyczne wspierają komórki glejowe, a także są współodpowiedzialne za powstanie nowych neuronów.

Korzyści z regularnej aktywności fizycznej:

- wzrost poziomu dopaminy oraz noradrenaliny, neuroprzekaźników regulacji uwagi, emocji, nastroju;
- odbudowanie płata czołowego i hipokampa;
- poprawa pamięci roboczej;
- powstanie nowych naczyń krwionośnych w mózgu;
- zwiększenie tolerancji na stres;
- efekt terapeutyczny w doświadczaniu lęku oraz depresji;
- zwiększenie motywacji do podejmowania innych działań.

## Wskazania

Aby uzyskać pozytywne i pożądane efekty wzmacniające i ochronne na działanie naszego mózgu, potrzebujemy codziennej dawki aktywności fizycznej. Zaleca się ćwiczenia tlenowe o umiarkowanej intensywności w postaci, która jest najprzyjemniejsza dla konkretnej osoby. Czas trwania aktywności, aby wywoływała ona przedstawione w rozdziale korzyści, powinien wynosić ok. 30-45 min. Według danych z badań, są przesłanki do twierdzenia, że programy treningowe dla osób z depresją mogą przynosić większe korzyści, gdy wiążą się z ekspozycją na światło słoneczne, czyli są prowadzone na zewnątrz. Ponadto, wyniki badań wskazują, że pacjenci chorujący na depresję często uznają ćwiczenia fizyczne za najważniejszą część terapii, chociaż w początkowych etapach jest to zadanie najtrudniejsze do podjęcia ze względu na niski poziom wigoru, zwiększoną męczliwość oraz małą wydolność.

## Podsumowanie

Reasumując, powyższe wyniki badań i omówione kwestie, zwrócę uwagę na definicję zdrowia psychicznego, zawartą w preambule Ustawy o zdrowiu psychicznym, która precyzyjnie koresponduje z treścią rozdziału:

Zdrowie psychiczne to fundamentalne dobro człowieka. Człowiek jest zdrowy psychicznie, gdy zaspokaja swoje potrzeby i realizuje wymagania uspołecznionej kultury, a to zależy od: sprawności funkcji poznawczych i/lub od sprawności i jakości funkcji emocjonalno-motywacyjnych, od zdolności do rozwoju potencjałów, co w efekcie powoduje poczucie fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu (Dąbrowski, Pietrzykowski, 1997).

## Bibliografia

- Bielski, J., Błada, E. (2014). *Zdrowie i kultura fizyczna na przestrzeni dziejów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dąbrowski, S., Pietrzykowski, J. (1997). *Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Guszkowska, M. (2018). *Aktywność fizyczna i psychika. Korzyści i zagrożenia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Hansen, A. (2021). *W zdrowym ciele zdrowy mózg*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Hansen, A. (2021). *Wyloguj swój mózg*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Heszen-Celińska, I., Sęk, H. (2020). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.
- Kalat, J.W. (2006). *Biologiczne podstawy psychologii*. Warszawa: PWN.
- Lembke, A. (2021). *Niewolnicy dopaminy*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Ratey, J.J., Hagerman, E. (2022). *Ćwiczenia fizyczne a mózg*. Białystok: Wydawnictwo Vital.

<https://www.dietetykraciborz.pl/oswajanie-stresu-niczym-oswajanie-lwa>.

<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1504352,1,gdzie-rodza-sie-emocje.read>.

## Kompetencje społeczne dzieci i młodzieży uczęszczającej na pozaszkolne zajęcia sportowe w opinii trenerów i rodziców (*Agata KALINOWSKA<sup>1</sup>, Elżbieta CYGNAR<sup>2</sup>*)

### Streszczenie

Niniejszy rozdział stanowi próbę ukazania opinii trenerów i rodziców dotyczących kompetencji społecznych dzieci i młodzieży. Aspekt danego obszaru rozwoju rozpatrywany był z uwzględnieniem uczestnictwa w pozaszkolnych zajęciach sportowych. Starano się określić tygodniowe ujęcie czasu wolnego wraz z zaangażowaniem uczniów w pozaszkolne aktywności. Do najważniejszych zadań zaliczono ukazanie wybranych kompetencji społecznych, które w najpełniejszym zakresie charakteryzują jednostki trenujące. Istotny element procedury badawczej uwzględnił analizę wypowiedzi respondentów, dotyczącą korzyści w kontekście rozwijania kompetencji społecznych u dzieci uczęszczających na pozaszkolne zajęcia sportowe.

**Słowa kluczowe:** kompetencje społeczne, zajęcia pozaszkolne, aktywność sportowa.

### Summary

This chapter is an attempt to present the opinions of coaches and parents regarding the social competences of children and youth. The aspect of a given development area was considered with the participation in extracurricular sports activities in mind. An attempt was made to define the weekly approach to free time together with the involvement of students in extracurricular activities. The most important tasks included presenting selected social competences that characterize training units to the fullest extent. An important element of the research procedure included the analysis of respondents' statements regarding the benefits in the context of developing social competences in children attending extracurricular sports activities.

**Keywords:** social competences, extracurricular activities, sports activity.

### Wprowadzenie

Niniejszy rozdział jest wieloaspektową deskrypcją, ukierunkowaną na podjęcie rozważań teoretycznych popartych ukazaniem opinii trenerów i rodziców na temat wybranych kompetencji społecznych dzieci i młodzieży uczęszczającej na pozaszkolne zajęcia sportowe.

W pierwszej części skupiono uwagę na doprecyzowaniu prymarnych kwestii związanych z pozaszkolnymi zajęciami sportowymi. Niezwykle ważny aspekt tych zajęć stanowi aktywność ruchowa. Jak stwierdza wielu autorów, jest ona „niezbędna do prawidłowego rozwoju fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego i społecznego dziecka. Jest podstawowym elementem zdrowego stylu życia, sposobem na dobre

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk Społecznych i Sztuki, Chruślicka 6, 33-300 Nowy Sącz.

<sup>2</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

samopoczucie i czerpanie radości z życia, szansą na prawidłowy rozwój w dzieciństwie, dobrą jakość życia i samopoczucie w wieku dojrzałym” (Kowalski, 2013, s. 144). Aktywność ruchowa powinna stanowić nieodłączną część naszego życia. Już od najmłodszych lat dzieci powinny nie tylko obserwować aktywności wdrażane w życie dorosłych, ale również muszą mieć stworzone odpowiednie warunki do codziennej, różnorodnej ekspresji własnej.

Aktywność fizyczną w dzieciństwie i młodości możemy również upatrywać w „funkcji społecznej – dziecko kształtuje relacje z innymi, uczy się współpracy i samokontroli” (Ibidem, s. 144).

## 1. Zajęcia pozaszkolne

Jednym ze sposobów rozwijających dziecko w wielu obszarach życiowych jest uczestnictwo w zajęciach pozaszkolnych. Według słownika pedagogicznego, praca pozaszkolna jest to „nieobowiązkowa działalność uczniów, wykonywana w czasie wolnym poza szkołą (...). Jej celem jest świadome włączenie do realizacji procesu wychowawczego tych czynników wychowania równoległego, które mogą wywrzeć korzystny wpływ na wielostronny rozwój osobowości uczniów” (Okoń, 2001, s. 312). Możemy zatem przyjąć wartościowy wniosek, wskazujący, że „działalność poza ławką szkolną ma więcej szans na to, aby stać się skuteczną, jeżeli jej cele zostaną jednoznacznie określone” (Denek, 2011, s. 158). Dostrzegając niezwykle ważną ideę zajęć pozaszkolnych, należy doprecyzować cele podkreślające istotę danej aktywności. Cele edukacji zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej powinny zostać „uświadomione, umiejętnie sformułowane oraz systematycznie i konsekwentnie realizowane” (Ibidem, s. 156). Powyższe kwestie stanowią usystematyzowanie wszelkich założeń, będących prymarnymi wymogami. Jak podkreśla autor, cele są „swoistymi mapami krajoznawczo-turystycznymi, które pozwalają uczestnikom edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej zorientować się, gdzie są w danym momencie i dokąd mają zmierzać” (Ibidem, s. 157). Ważne staje się dostrzeżenie, że „cele są powziętymi z góry wyobrażeniami efektów działalności, wyrażają korzystny i pożądaný stan wiedzy” (Ibidem, s. 157). Doprecyzowanie i przejrzyste ujęcie celów względem prowadzonych zajęć pozaszkolnych stanowi podstawę działań każdej osoby realizującej dane aktywności. Aby zajęcia przynosiły oczekiwane rezultaty, muszą zostać spełnione warunki dotyczące podejmowanych działań, dlatego też działalność pozalekcyjna:

jest efektywna, jeżeli staje się procesem celowym, aktywnym i świadomym, podporządkowanym realizacji funkcji zajęć poza ławką szkolną [...] Celowość oznacza, że uczestnicy interesujących zajęć jasno rozumieją cele podejmowanych przez siebie zadań. Nie można mówić o aktywności wówczas, gdy wykonują oni jedynie polecenia swoich opiekunów. Mamy z nią do czynienia wtedy, gdy sami uczniowie są pełnymi inicjatyw, świadomymi uczestnikami różnych form zajęć odbywających się poza szkołą (Ibidem, s. 158).

Bez precyzyjnie określonych celów nie jest możliwa prawidłowa realizacja działań podejmowanych podczas aktywności pozaszkolnych. Kolejny ważny obszar stanowi dostrzeżenie funkcji tych zajęć, które:

- dostarczają wrażeń, wyobrażeń, spostrzeżeń o otaczającym świecie, na podstawie których możliwe staje się ukształtowanie obrazu przyrody, społeczeństwa, techniki i kultury;
- rozbudzają potrzebę poznawania świata i racjonalnego w nim działania;
- wzbogacają poczucie sensu życia dzięki temu, że ukazują ogrom i złożoność otaczającego świata;
- ukazują urodę życia, wywołują doznania estetyczne (Ibidem, s. 160).

Rozpatrując zajęcia pozaszkolne w kontekście rozwijania kompetencji społecznych, należy podkreślić ich następujące funkcje:

- kształcąca – określa doskonalenie sfer osobowości, tj. społecznej, emocjonalnej, motywacyjnej, intelektualnej, moralnej, estetycznej;
- adaptacyjna – ukierunkowana na kształtowanie i rozwijanie postaw, umiejętności oraz nawyków pożądaných w zmieniającym się świecie;
- profilaktyczna – dostrzegająca potrzebę ruchu wraz z przeciwdziałaniem negatywnym zjawiskom społecznym;
- integracyjna – wskazuje na współdziałanie z różnymi grupami oraz dostrzeganie potrzeby pogłębiania więzi społecznych;
- terapeutyczna – wskazująca na silną potrzebę kształtowania odpowiednich postaw jednostki względem otwartości, szczerości w kontaktach międzyludzkich (Lenartowicz, 2015, s. 62).

Dla doprecyzowania teoretycznego ujęcia, ukierunkowanego na pozaszkolne zajęcia, należy podkreślić zbiór przykładowych zasad uwzględniających prawidłową ich realizację. Do najczęściej przedstawianych w literaturze naukowej należą zasady:

- świadomego, dobrowolnego i aktywnego udziału w działalności;
- atrakcyjności;
- respektowania zainteresowań, aspiracji i uzdolnień indywidualnych;
- tworzenia warunków do zaspokajania potrzeb (rekreacyjnych, zdrowotnych, emocjonalnych, estetycznych i poznawczych);
- integracji zadań indywidualnych;
- samorządności;
- ścisłego współdziałania ze środowiskiem;
- jednolitego frontu wychowawczego;
- podejmowania w pracy celów osiągalnych;
- tworzenia w zespole dobrych stosunków międzyludzkich;
- ochrony spontaniczności;
- aktywnego wypoczynku;
- kompleksowego oddziaływania na osobowość;
- partnerstwa w rozwiązywaniu problemów (Denek, 2011, s. 162).

Uwzględnione aspekty działań pozaszkolnych wskazują na szeroki ich zakres. Różnorodność proponowanych dzieciom i młodzieży zajęć niejako wymusza konieczność doprecyzowania obszaru analizy. W niniejszym rozdziale skupiono się jedynie na pozaszkolnych zajęciach sportowych.

Zajęcia pozaszkolne ukierunkowane na aktywność fizyczną mogą wspierać „dbałość o sprawność fizyczną i psychiczną młodzieży, kształtowanie u niej nawyku ruchu, zapewnienie aktywnego wypoczynku po nauce, hartowanie stanu zdrowia” (Ibidem, s. 184). Należy również podkreślić, że „sprawność fizyczna stanowi swoisty wyróżnik społeczny młodzieży, przejaw jej kultury i wyraz sposobu bycia” (Ibidem, s. 184). Czynne uczestnictwo w pozaszkolnych zajęciach sportowych daje przestrzeń do dostrzegania u dzieci i młodzieży możliwości pełniejszego rozwoju różnorodnych kompetencji, w tym społecznych. To właśnie kompetencje społeczne będą stanowiły podstawę dalszej analizy.

## 2. Kompetencje społeczne

W początkowej fazie zostanie przytoczona definicja kompetencji, określana jako „zdolność do samorealizacji, będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się; w znaczeniu potocznym – umiejętności, kwalifikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym pracy zawodowej” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 82).

Z kolei kompetencje społeczne to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym, jak i innych środowiskach socjalizacyjnych” (Karwowska-Struczyk, 2009, s. 370). Kolejny z autorów określa kompetencję społeczną jako „skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych i osiągania celów w życiu społecznym” (Nęcka, 2003, s. 22). Warto podkreślić, że kompetencje społeczne „to dynamiczny konstrukt, w skład którego wchodzi zdolność do dostosowywania się i interakcja w określonych warunkach społecznych lub jako społeczna inteligencja” (Gardner, 2004, s. 29). „Z punktu widzenia psychologii osobowości można dostrzec zbiór pewnych cech składających się na kompetencję społeczną, jak: empatia, tolerancja, sumienność, nawiązywanie kontaktów, motywacja i dążenie do celu” (Grzywniak, Sufa, Vaskevic-Buś, 2019, s. 8). Warto też dodać, że kompetencje w perspektywie społecznej „są postrzegane jako efekt całościowego rozwoju, szeroko rozumianej socjalizacji, która zawiera w sobie także konieczność wychodzenia jednostki poza krąg wiedzy, ocen, umiejętności przekazywanych w trakcie socjalizacyjnych oddziaływań” (Marody, 2015, s. 23). Ważną rolę w procesie socjalizacji „odgrywają znaczące dla rozwoju jednostki osoby oraz środowisko, dostarczające wzorów niezależnego, krytycznego myślenia, alternatywnych sposobów zachowania, cechujące się odwagą, otwartością, gotowością do ponoszenia ryzyka oraz odpowiedzialnością za własne decyzje” (Solarczyk-Szwec, 2017, s. 30). Zarówno poprawne relacje z osobami znaczącymi dla dziecka, jak też aspekt środowiskowy stanowią podstawę dyskusji ukierunkowanej na poprawność zachodzących procesów społecznych. Warto podkreślać ukazanie pozytywnych aspektów wynikających z podejmowania relacji społecznych z poszczególnymi podmiotami procesu edukacyjnego. Jako pierwsze zostaną wskazane pozytywne aspekty prawidłowych relacji z rodzicem. Dziecko w tych interakcjach „uczy się samodzielności, zdobywa poczucie bezpieczeństwa, otrzymuje wsparcie poznawcze i emocjonalne, ma dostarczane wzorce zachowania oraz zapewniony kontakt emocjonalny” (Kamza, 2014, s. 28). Drugą ważną grupę w życiu uczniów stanowią nauczyciele/trenerzy, którzy powinni dołożyć wszelkich starań do stworzenia przestrzeni umożliwiającej jak najpełniejszy

rozwój kompetencji społecznych wychowanków. To właśnie od tej grupy zawodowej wymaga się znajomości prawidłowości oraz posiadania umiejętności kreowania działań wspierających i profilaktycznych. W licznych kontaktach z nauczycielami/trenerami uczeń „zdobywa nowe wzorce i ideały, kształtuje samoocenę, poczucie kompetencji oraz zdolność do samokontroli i samoregulacji” (Ibidem, s. 28). Ostatni omawiany obszar, będący niezwykle szerokim podłożem podejmowania interakcji w relacjach społecznych, to pole współpracy z rówieśnikami. Na danym obszarze uczeń ma możliwość „zaspokajania potrzeb przynależności do grupy i wspólnego działania z innymi dziećmi, doskonali własną samokontrolę i uczy się współdziałania. Grupy rówieśnicze bezpośrednio wpływają na kształtowanie poczucia własnej wartości oraz uczą przestrzegania norm grupowych z przyjmowaniem i wydawaniem opinii” (Ibidem, s. 28).

Należy też podkreślić ważny aspekt związany z kompetencjami społecznymi jakimi są aktywne i dwustronne relacje jednostki ze środowiskiem, ukazujące, że:

- rozwój jest rezultatem aktywnej interakcji dziecka z otoczeniem;
- środowisko oznacza rzeczywistość nie tyle obiektywną, ile spostrzeganą przez dziecko, tzn. podlegającą konstrukcji i interpretacji przez osobiste doświadczenie świata;
- środowisko wpływa na dziecko zarówno w sposób bezpośredni, jak i pośredni; jednostka nie podlega wyłącznie wpływom środowiska, ale także sama na nie wpływa i odczuwa potrzebę angażowania się w tego typu aktywności (Harwas-Napierała, Trempała, 2000, s. 146).

Zatem kształtowanie kompetencji społecznych:

w szkole dotyczy tworzenia takiego środowiska uczenia się i nauczania, aby zdobycie wiedzy w tym zakresie było możliwe, a także by uczniowie mogli nabywać umiejętności społecznych i je doskonalić oraz formować postawy sprzyjające satysfakcjonującemu funkcjonowaniu w relacjach indywidualnych z drugą osobą, grupowych i międzyludzkich (Roszkowska, Wiśła, 2019, s. 97).

Dalszy etap podjętej analizy wskazuje, że kompetencje społeczne:

na poziomie umiejętności uczniów obejmują: efektywne porozumiewanie się bez względu na jakiegokolwiek różnice, współpracę w grupie, aktywności związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji, podejmowanie trafnych decyzji, osiąganie celów, rozwiązywanie problemów, konfliktów, argumentowanie własnych racji, tworzenie klimatu empatii i zaufania, zarządzanie emocjami na poziomie zachowań (Roszkowska, Wiśła, 2019, s. 97).

Drugi z poziomów kompetencji społecznych dotyczy postaw. „Na poziomie postaw wiążą się one z: otwartością na współpracę, uzewnętrznieniem norm moralnych, asertywnością, akceptacją i poszanowaniem innych ludzi, jak również z gotowością do poszanowania uprzedzeń” (Ibidem, s. 97).

Do przykładowych kompetencji społecznych można zaliczyć: „umiejętności:

- komunikacyjne, asertywne, wzmacniania i podtrzymywania innych, wyrażania siebie, obcowania z rówieśnikami, współpracy rywalizacji w zabawie zespołowej;
- tworzenie klimatu wzajemnego zaufania;
- pomaganie oraz wywieranie wpływu;
- rozwiązywanie problemów i konfliktów;
- kształtowanie się postaw wobec grup i instytucji społecznych” (Szymańska, 2012, s. 13).

Warto również dodać, że:

kompetencje społeczne rozumiane są jako zdolność do zarządzania czasem, informacjami, własnym uczeniem się. To również umiejętność planowania własnej kariery zawodowej, zachowania odporności psychicznej w związku z sytuacjami trudnymi, które są nieuniknione w szybko zmieniającej się rzeczywistości, wspieranie swojego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego oraz zdolność do prowadzenia zdrowego stylu życia, także zorientowanego na przyszłość. Nacisk położony jest również na rozwój autorefleksji, konstruktywną pracę z innymi osobami, umiejętność zarządzania konfliktami. Nie bez znaczenia jest umiejętność podejmowania tak indywidualnej, jak i zespołowej pracy, w tym w zespołach zróżnicowanych, okazywanie tolerancji, sztuka negocjacji, krytyczna i twórcza refleksja, zdolność odczuwania empatii, konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich (Zawada, 2022, s. 54).

Podjmując rozważania dotyczące kompetencji społecznych uczniów, należy podkreślić teorie, w których dany obszar poddawano analizie. Jako pierwsze Autorki ukierunkują się na koncepcję społeczną przedstawianą przez J. Deweya. Dostrzeżenie potrzeby rozwijania kompetencji społecznych, takich jak umiejętność współdziałania, komunikowanie się, rozwiązywanie konfliktów czy podejmowanie wspólnych decyzji, stało się ważnym zadaniem egzekwowanym w pracy nauczyciela. Szeroko podkreślana potrzeba stwarzania odpowiednich warunków do prawidłowego kształtowania się różnorodnych kompetencji jest niezwykle ważna w praktyce edukacyjnej. Budowanie przestrzeni do bycia częścią środowiska społecznego, uwzględniającego zasady demokracji, może wpłynąć pozytywnie na funkcjonowanie jednostek w dorosłym życiu (Dewey, 2006, s. 31).

Koncepcja M. Montessori ukazuje inne spojrzenie względem kompetencji społecznych. Choć w swoich licznych publikacjach autorka ta podkreśla indywidualizm stosowany wobec każdej jednostki, to jednak społeczny wymiar wychowania jest uwzględniany w procesie nauczania. Na każdym etapie edukacyjnym prymarnym zadaniem stało się więc uczenie prawidłowego funkcjonowania w grupie, budowania poczucia przynależności do zespołu, wspierania samodzielności w sytuacji wystąpienia konfliktu oraz nauka odpowiedzialności społecznej (Montessori, 2007, s. 107).

Potrzebę dostrzegania przestrzeni związanej z psychiką wraz z kompetencjami rozwijanymi na bazie doświadczeń społecznych przedstawiał również L. Wygotski. Pojęcie strefy najbliższego rozwoju, czyli pomostu pomiędzy tym, co dziecko potrafi

zrobić samodzielnie, a tym, co może osiągnąć przy wsparciu kompetentnego partnera, stało się podstawą do zachęcania uczniów do podejmowania interakcji społecznych. W przestrzeni szkolnej należy uwzględnić rolę dialogu, wspólnego działania, modelowania oraz współpracy (Dolya, 2007, s. 149).

Uwzględniając społeczny wymiar wychowania, Autorki przytoczą też spojrzenie J. Korczaka. Szeroko podkreślane postrzeganie dziecka – jako członka wspólnoty, zdolnego do współdziałania, podejmowania odpowiedzialności i współtworzenia zasad życia społecznego – stało się ważnym elementem koncepcji. Warto również podkreślić powoływaną instytucję sądu koleżeńkiego, która nie tylko była wybierana demokratycznie, ale oceniała zachowania poszczególnych osób, uczyła sprawiedliwości, odpowiedzialności i empatii. Dzięki tym doświadczeniom dzieci nabywały kompetencje dialogu, negocjacji, autorefleksji oraz szacunku do innych. Wychowanie stało się procesem współżycia w grupie. Należy dostrzegać również związek pomiędzy ideą podmiotowości dziecka, jego prawami do współuczestnictwa w życiu społecznym a rozwojem kompetencji społecznych (Korczak, 1994, s. 183).

Rozwój społeczny jako proces ciągłych interakcji między jednostką a otoczeniem podkreślał również E. Erikson. Dużą wartość danej koncepcji należy upatrywać w precyzyjnym określeniu stadiów rozwoju względem kluczowych zadań wpływających na rozwój kompetencji społecznych. Przejście od współistnienia z innymi, rozumienia norm, podejmowania ról społecznych i budowania więzi stało się ważnym przesłaniem tego autora (Witkowski, 2015).

Analizując kompetencje społeczne dzieci oraz młodzieży uczęszczającej na pozaszkolne zajęcia sportowe, skupiono uwagę na węższym zakresie danego zjawiska. Ukierunkowano się na poznanie opinii trenerów oraz rodziców względem: łatwości nawiązywania kontaktu przez dzieci, posiadania zdolności pracy w grupie, a także umiejętności organizacji czasu wraz komunikatywnością jednostki.

Teoretyczny walor pracy stanowił podwaliny do części badawczej, bezpośrednio odwołującej się do praktyki edukacyjnej.

### **3. Badania własne**

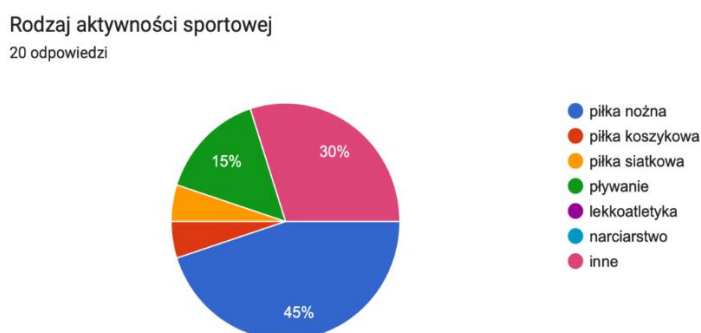
Celem podjętych badań stało się przedstawienie opinii trenerów i rodziców dotyczących wybranych kompetencji społecznych dzieci i młodzieży uczęszczającej na pozaszkolne zajęcia sportowe.

Sformułowano następujący problem główny: Jakie są opinie trenerów i rodziców względem wybranych kompetencji społecznych dzieci i młodzieży uczęszczającej na pozaszkolne zajęcia sportowe?

Dla większej klarowności doprecyzowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jaką ilość czasu w ciągu tygodnia uczniowie przeznaczają na aktywność, w ramach pozaszkolnych zajęć sportowych?
2. Jakie jest zaangażowanie dziecka w pozaszkolne zajęcia sportowe?
3. Które z wybranych kompetencji społecznych najlepiej charakteryzują dzieci uczęszczające na pozaszkolne zajęcia sportowe?
4. Jakie korzyści w kontekście rozwijania kompetencji społecznych dostrzegają trenerzy oraz rodzice u dzieci uczęszczających na pozaszkolne zajęcia sportowe?

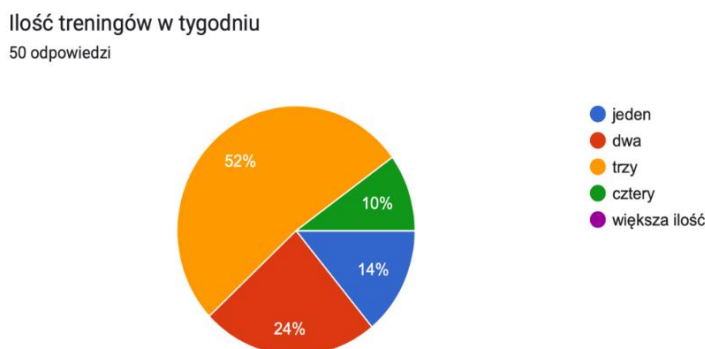
W celu zebrania materiału badawczego zastosowano metodę diagnostycznego sondażu z dwoma dedykowanymi technikami: techniką sondażu z zastosowaniem wywiadu oraz techniką sondażu z zastosowaniem ankiety. Badani respondenci mieli możliwość dokonania wyboru względem adekwatnego użycia techniki. Większość badanych po udzieleniu odpowiedzi przy użyciu kwestionariusza ankiety, uzupełniała swoje odpowiedzi w bezpośrednim kontakcie z badaczami. Pozyskany materiał został poddany analizie oraz interpretacji. Prymarnym zadaniem stało się dostrzeżenie wniosków ukierunkowanych na kontekst edukacyjny. Grupę respondentów stanowili rodzice uczniów uczęszczających na pozaszkolne zajęcia sportowe (50 osób) i trenerzy prowadzący różnorodne aktywności sportowe (20 osób). Grupę trenerów stanowiły osoby z doświadczeniem (w większości powyżej 10 lat), pracujące z dziećmi uprawiającymi różne aktywności sportowe. Rodzaj pozaszkolnych zajęć sportowych ukazany został na rysunku 1.



Rysunek 1. Rodzaj pozaszkolnych zajęć sportowych.  
Źródło: analiza badań własnych.

### 3.1. Ilość czasu w ujęciu tygodniowym przeznaczana na aktywność w ramach pozaszkolnych zajęć sportowych

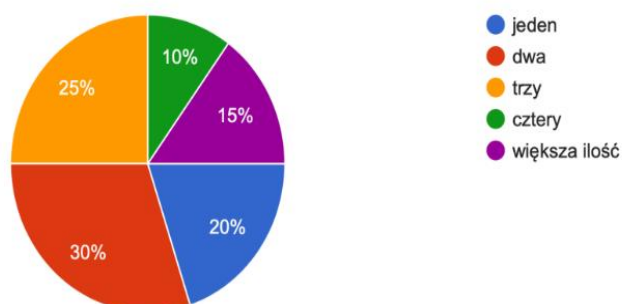
Różnorodne aktywności sportowe warunkują odpowiednią liczbę treningów, zaproponowanych w ciągu każdego tygodnia. Rodzice zadeklarowali, że dzieci w większości realizują trzy bądź dwie aktywności tygodniowo. Podobne odpowiedzi stanowiły wybór trenerów. Ujęcie czasu przeznaczanego na pozaszkolne zajęcia sportowe przedstawiono na rysunku 2.



Rysunek 2. Ilość treningów w ujęciu tygodniowym w opinii rodziców.  
Źródło: analiza badań własnych.

Ilość treningów odbywających się w tygodniu

20 odpowiedzi



Rysunek 3. Ilość treningów w ujęciu tygodniowym w opinii trenerów.  
Źródło: analiza badań własnych.

Obie grupy respondentów zostały zapytane też, czy wskazane ramy czasowe są adekwatne do podejmowanej przez dzieci aktywności sportowej. Również w danym zakresie odpowiedzi były spójne i wskazywały na odpowiedni wymiar obciążenia, dostosowany zarówno do wieku, jak i uprawianej aktywności.

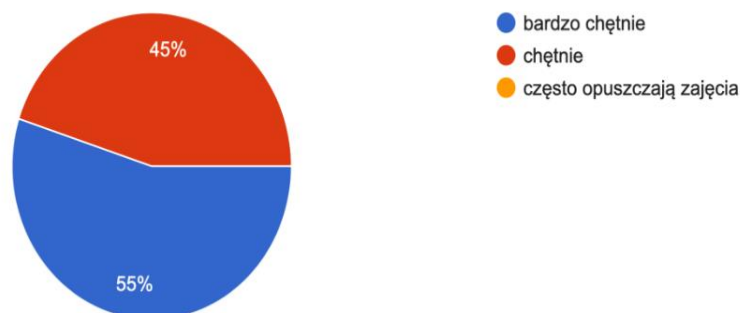
Respondenci mieli także możliwość określenia, czy czas przeznaczony na pozaszkolne zajęcia sportowe nie wpływa negatywnie na obowiązki edukacyjne dzieci. Trenerzy wskazali, że dzieci – przeznaczając znaczną część czasu wolnego na uczestnictwo w pozaszkolnych zajęciach sportowych – muszą nauczyć się prawidłowej organizacji, a także nabyć umiejętności w zakresie sprawnej i efektywnej nauki. Większość badanych rodziców nie dostrzegała jakichkolwiek trudności względem uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych i sprostaniu wymaganiom postawionym przez nauczycieli (40 badanych rodziców). Z kolei 10 badanych rodziców wskazało trudności w sprostaniu obowiązkowi edukacyjnemu przez dzieci w związku z uczestnictwem w dodatkowych zajęciach. Rodzice podkreślali, że nie są w stanie wyegzekwować od dzieci wyteżonej pracy po treningach. Szczególnie dany aspekt był widoczny w sytuacji, kiedy dziecko nie zdążyło przygotować się na zajęcia przed aktywnością fizyczną i było zobligowane do przyswajania treści po wysiłku. Należy tu więc podkreślić, że obie grupy respondentów dostrzegają uzasadnienie dla (w większości) dwóch lub trzech treningów w tygodniu. Doprecyzowują również, że pozaszkolne zajęcia sportowe stanowią podstawę do odpowiedzialnego podejścia względem obowiązków edukacyjnych.

### 3.2. Zaangażowanie dziecka w pozaszkolne zajęcia sportowe

Zaangażowanie dzieci w uczestnictwo w zajęciach pozaszkolnych stanowi ważny wymiar, warunkujący dostrzeżenie pozytywnych zmian w umiejętnościach sportowych. Im szerszy zakres ukazujący pasję i odpowiedzialne podejście do treningów, tym bardziej możliwa jest pełniejsza realizacja podejmowanych działań. Obie badane grupy w pełnym zakresie wskazały, że dzieci bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach. Jedna osoba z grona rodziców wskazał, że dziecko często opuszcza zajęcia bez określonej przyczyny. Chęć uczestnictwa dzieci w zajęciach została doprecyzowana na rysunku 3.

Chęć uczestnictwa w zajęciach

20 odpowiedzi

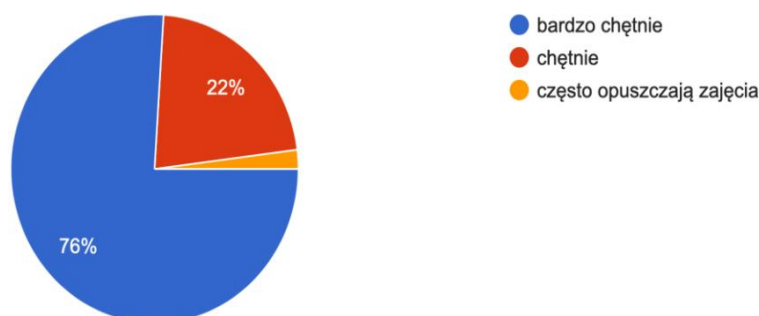


Rysunek 4. Chęć uczestnictwa dzieci w zajęciach dodatkowych w opinii trenerów.

Źródło: analiza badań własnych.

Chęć uczestnictwa dziecka w zajęciach

50 odpowiedzi



Rysunek 5. Chęć uczestnictwa dzieci w zajęciach dodatkowych w opinii rodziców.

Źródło: analiza badań własnych.

Autorki wskazały również na potrzebę dookreślenia dyscyplinowania dziecka do uczestnictwa w zajęciach. Jedynie 4 trenerów oraz 2 rodziców dostrzega potrzebę motywowania dziecka do dodatkowej aktywności. Respondenci wskazali także na pozytywną postawę trenujących dzieci, która wskazuje na dobrowolne oraz chętne uczestnictwo w pozaszkolnych zajęciach sportowych. Rodzice podkreślali, że dzieci pamiętają o terminie zajęć i same przypominają np. o konieczności doprowadzenia na miejsce, w którym odbywa się trening.

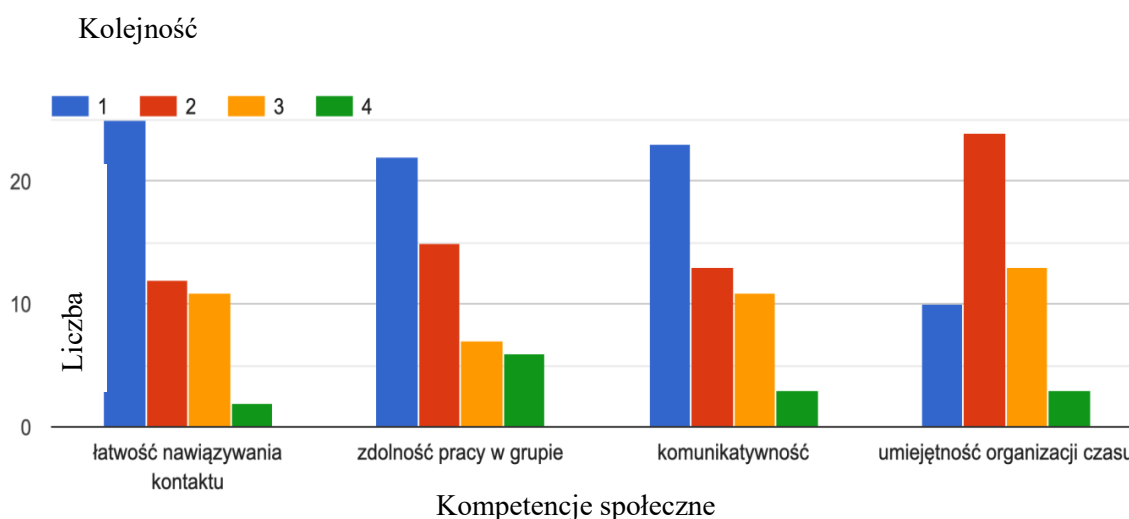
Kolejnym badanym aspektem wskazującym na zaangażowanie dzieci w czynne uczestnictwo w zajęciach stało się doprecyzowanie odczuć, jakie towarzyszą osobom uczestniczącym w pozaszkolnych zajęciach podczas ich odwołania. Rodzice wskazywali, że w zastanej sytuacji dzieci są smutne i wykazują potrzebę choćby samodzielnego wykonania ćwiczeń z zakresu danej dyscypliny sportowej. Również sytuacja, w której dzieci nie mają możliwości przybycia na zajęcia, jest dla rodziców doświadczeniem trudnym, połączonym z uspokajaniem dziecka i nauką radzenia sobie z emocjami. Tak określone aspekty, ukazujące niewątpliwie zaangażowanie jednostek w pełne

uczestniczenie w pozaszkolnych zajęciach, precyzuje wniosek, że dzieci w tych aktywnościach odnalazły własne pasje. Bardzo chętnie branie udziału w treningach również kierunkuje w stronę dostrzegania prawidłowości względem ciekawego oraz efektywnego prowadzenia tych zajęć.

### 3.3. Wybrane kompetencje społeczne najpełniej charakteryzujące dzieci uczęszczające na pozaszkolne zajęcia sportowe

Aspekt rozwoju kompetencji społecznych stanowi podłoże wielu oddziaływań zarówno rodziców, nauczycieli, specjalistów, jak też osób wspierających aktywność pozaszkolną uczniów. Będąc uczestnikiem zajęć sportowych, jednostki mają możliwość większego poszerzenia zasobów własnych działań, ukierunkowanych na współdziałanie, współpracę i podejmowanie dodatkowych zadań. Analizę materiału badawczego należy rozpocząć od ukazania spojrzenia rodziców i trenerów względem dostrzegania różnic w zakresie kompetencji społecznych dzieci w stosunku do rówieśników. Jako pierwsze zostaną ukazane spostrzeżenia rodziców.

Kompetencje społeczne charakteryzujące dziecko



Rysunek 6. Kompetencje społeczne charakteryzujące dziecko uczęszczające na pozaszkolne zajęcia sportowe – opinie rodziców.

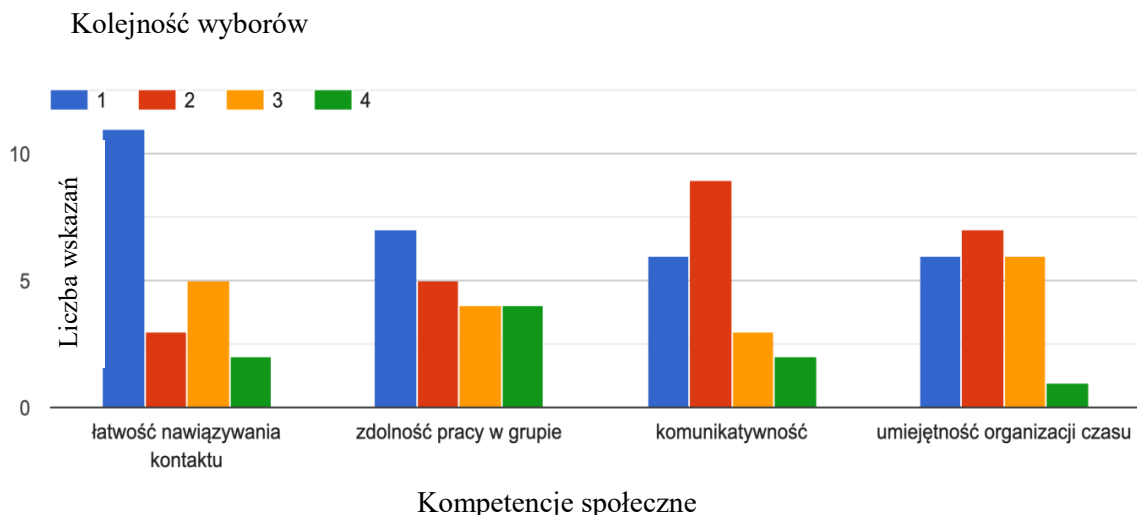
Źródło: analiza badań własnych.

Odpowiedzi udzielone przez rodziców wskazują na dostrzeżenie szerokiego spektrum posiadanych kompetencji społecznych u swoich dzieci. Największą liczbę wskazań dotyczących pierwszego wyboru stanowiła łatwość nawiązywania kontaktu. Rodzice podczas wywiadów podkreślali, że przed etapem trenowania dzieci były bardziej zamknięte w sobie i mniej chętne do nawiązywania interakcji z rówieśnikami. Oczywiście jest, że przyczyn zmian w nawiązywaniu kontaktów może być wiele, ale uczestnictwo, głównie w sportach zespołowych, zdecydowanie wspiera dany obszar funkcjonowania człowieka. Grupa respondentów w szerokim zakresie dostrzegała też u dzieci zdolność do pracy w grupie i komunikatywność. Warto podkreślić spostrzeżenia rodziców względem posiadanej przez dzieci umiejętności organizacji czasu. Większa część respondentów wykazywała zadowolenie z faktu, że dzieci nauczyły się w większym

stopniu planować kwestie edukacyjne oraz dodatkowe aktywności, które sprawiają im radość. Rodzice podkreślali, że przed uczestnictwem dziecka w pozaszkolnych zajęciach sportowych duża ilość czasu była przeznaczana na zastanawianie się dziecka, co w danej chwili powinno robić. Skutkowało to znudzeniem i brakiem pomysłu na podejmowanie działań. Respondenci w dużym stopniu wskazywali ponadto na komunikatywność własnych dzieci, połączoną z większą śmiałością zarówno w kwestii podejmowanych interakcjach z dorosłymi, jak też kolegami oraz koleżankami.

Dla dopełnienia procedury badawczej ukazano, że rodzice deklarują wyższy poziom kompetencji społecznych w stosunku do rówieśników (47 osób), większą łatwość nawiązywania kontaktów (49 osób), większą komunikatywność dziecka (wszyscy badani rodzice) oraz posiadanie umiejętności organizacji wolnego czasu (40 respondentów). Poniżej zostanie przedstawiona perspektywa trenerów, wskazująca na kompetencje społeczne najbardziej wykształcone w zespole.

#### Kompetencje społeczne najbardziej wykształcone w zespole



Rysunek 7. Kompetencje społeczne charakteryzujące dziecko uczęszczające na pozaszkolne zajęcia sportowe – opinie trenerów.

Źródło: analiza badań własnych.

Zdecydowanie trenerzy wskazali, że łatwość nawiązywania kontaktu przez ich podopiecznych stanowi najbardziej widoczny aspekt dotyczący kompetencji. Można zauważyć, że obie badane grupy ukazały dany obszar jako podstawowy. Kolejną z kompetencji określała lepszą zdolność pracy z grupie, co stanowi niezwykle ważną umiejętność, niezbędną w codziennym funkcjonowaniu. W świetle analizy drugiego wyboru zdecydowanie należy dostrzegać komunikatywność prezentowaną przez osoby trenujące.

Organizatorzy pozaszkolnych zajęć sportowych w wywiadach podkreślali też, że kształtowanie się poprawnych kompetencji społecznych jest widoczne na przestrzeni rozpoczynania aktywności i dłuższego uczestnictwa w danej formie zajęć. Ta grupa respondentów podkreślała również, że dostrzega pełniejsze rozwinięcie kompetencji społecznych dzieci trenujących w stosunku do ich rówieśników.

Reasumując opinie rodziców i trenerów dotyczące wybranych kompetencji społecznych najlepiej charakteryzujących dzieci uczęszczające na pozaszkolne zajęcia sportowe, należy podkreślić dostrzeganie przez obie grupy pozytywnych aspektów w danym zakresie. Zarówno grupa rodziców, jak też trenerów wskazuje na pełniejsze rozwinięcie kompetencji społecznych dzieci trenujących w porównaniu z rówieśnikami. Oba podmioty precyzują łatwość nawiązywania kontaktu, zdolność pracy w grupie i komunikatywność jako elementy najbardziej charakterystyczne dla dzieci aktywnych sportowo.

### **3.4. Opinie trenerów i rodziców w kontekście korzyści rozwijania kompetencji społecznych u dzieci uczęszczających na pozaszkolne zajęcia sportowe**

Dzięki przeprowadzonym badaniom możliwe stało się określenie opinii trenerów i rodziców względem dostrzeganych korzyści rozwijania kompetencji społecznych. Obie grupy respondentów podkreślały, że korzyści w danym zakresie jest wiele, ale nie można przyporządkować do nich negatywnych elementów. Do prymarnych korzyści wskazanych przez oba podmioty zaliczono:

- naukę aktywnego spędzania czasu, ukierunkowaną na potrzebę ruchu już od najmłodszych lat;
- rozwijanie własnych zainteresowań, połączone z dbałością o własne zdrowie;
- rozwijanie różnorodnych kompetencji społecznych, ułatwiających funkcjonowanie dziecka na każdym polu aktywności;
- zapewnienie jakościowego spędzania wolnego czasu;
- redukcję stresu, większą odporność na różnorodne trudne sytuacje;
- określenie i sumienne podążanie za marzeniami;
- dostrzeganie potrzeby samorealizacji;
- umiejętność adaptacji do różnych środowisk społecznych;
- dostrzeganie odmienności innych osób i pokonywanie własnych słabości;
- czerpanie radości z kontaktu z rówieśnikami;
- kształtowanie poczucia przynależności grupowej.

Zarówno trenerzy, jak i rodzice podkreślali niezwykłą wartość pozaszkolnych zajęć sportowych w kontekście rozwijania kompetencji społecznych dzieci.

Dostrzegając potrzebę wsparcia rodziców względem poprawy funkcjonowania dzieci w rozwoju kompetencji społecznych, przygotowano następujące zalecenia. Rodzicu:

1. dostrzegaj potrzebę modelowania pozytywnych zachowań – w codziennym funkcjonowaniu prezentuj postawy, które są społecznie pożądane, dawaj odpowiedni przykład reagowania na trudne sytuacje;
2. każdego dnia rozwijaj u dziecka umiejętności komunikacyjne – stwarzaj przestrzeń do ukazywania uczuć, wyrażaj opinie w sposób asertywny, bez naruszania swoich i cudzych granic;
3. stwarzaj przestrzeń do podejmowania interakcji z rówieśnikami – pozwalaj na kontakty interpersonalne po szkole, podkreślaj dużą wartość zajęć pozaszkolnych względem tworzenia się przyjaźni, zachęcaj do wspólnych aktywności z innymi;

4. naucz dziecko, w jaki sposób prawidłowo rozwiązywać konflikty – poszukuj z dzieckiem konstruktywnych sposobów reagowania na trudne sytuacje;
5. wzmacniaj pozytywne zachowania społeczne – nie tylko dostrzegaj, ale również jasno komunikuj aprobatę dla tych zachowań dziecka, które w pozytywny sposób wyróżniają go;
6. ustal zbiór konkretnych zasad, które należy przestrzegać – zwróć uwagę na branie odpowiedzialności za własne zachowanie. Pamiętaj, aby zasady były zrozumiałe i adekwatne do wieku;
7. naucz stawiania i dostrzegania własnych granic – naucz dziecko uwzględniania swoich potrzeb oraz dbania o ich realizację;
8. buduj z dzieckiem wartościową więź emocjonalną, która będzie stanowiła fundament dla rozwoju zdrowych relacji z innymi ludźmi.

Mając na względzie istotność roli trenera, który często jest autorytetem oraz przewodnikiem, przedstawiono zestaw zaleceń wspierających rozwój społeczny zawodników. Trenerze:

1. twórz atmosferę szacunku oraz współpracy – pamiętaj, żeby uczyć dzieci zasady „fair play”, budowania przestrzeni wzajemnego wsparcia oraz brania odpowiedzialności za swoje działania. Wspieraj również poczucie bycia częścią danej społeczności;
2. zachęcaj do pracy zespołowej – pozostaw przestrzeń do współpracy, samodzielnego podejmowania aktywności przez wychowanków i buduj zaufanie wewnątrzgrupowe;
3. dostrzegaj potrzebę podejmowania zindywidualizowanych działań – poznaj mocne i słabe strony swoich podopiecznych, buduj pozytywny obraz jednostki oraz bazuj na kompetencjach wyróżniających dziecko;
4. naucz brania odpowiedzialności za zespół – kształtuj poczucie bycia ważną częścią danej społeczności wraz z dostrzeganiem wspólnego celu. Ukaż też potrzebę identyfikowania się z grupą;
5. bądź wsparciem oraz pomocą podczas nauki trudnej sztuki rozwiązywania konfliktów. Pamiętaj, że nawet w najlepszym zespole zdarzają się trudne sytuacje, wymagające wsparcia trenera;
6. wzmacniaj postawy prospołeczne – dostrzegaj gesty i zachowania, które w pozytywny sposób wpływają na funkcjonowanie zawodników. Buduj atmosferę zaufania, otwartości i szczerości;
7. naucz, jak w prawidłowy sposób przeżywać zwycięstwa i porażki – bądź wsparciem, ukazuj sukcesy poprzez pryzmat pracy całego zespołu, reaguj na agresywne zachowania.

## Podsumowanie

Konkludując, rozwijanie kompetencji społecznych uczniów powinno stanowić ważne wyzwanie stojące przed wszystkimi dorosłymi zajmującymi się opieką bądź też pracą z dziećmi. Dostrzeganie szerokiego spektrum danego obszaru warunkuje podejmowanie wielu intencjonalnych działań wspierających. W rozdziale poruszono kwestię zbadania opinii trenerów i rodziców względem kształtowania oraz rozwoju kompetencji społecznych dzieci i młodzież uczęszczającej na pozaszkolne zajęcia

sportowe. Każda z omawianych kwestii stanowiła podstawę do wyciągnięcia wniosku, że pozaszkolne zajęcia sportowe wspierają rozwój kompetencji społecznych dzieci. Przeprowadzone badania stanowią jedynie podłoże do ukazania szerszego zakresu zasygnalizowanego obszaru. Kolejne etapy prac będą punktem wyjścia do szeroko zakrojonej aktywności badawczej Autorek.

## Bibliografia

- Denek, K. (2011). *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu.
- Denek, K., Kamińska, A., Oleśniewicz, P. (red.). (2013). *Edukacja Jutra. Edukacja ustawiczna. Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Dewey, J. (2006). *Szkoła i dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dolya, G. (2007). *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*. Great Britain: GDH Publishing.
- Grzywniak, C., Sufa, B., Waškević-Buś, J. (2019). *Kompetencje społeczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Kamza, A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela, seria I – Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Karwowska-Struczyk, M. (2009). *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kochanowska, E., Majzner, R. (red.). (2022). *Wybrane współczesne problemy edukacji ogólnokształcącej i artystycznej. W stronę kompetencji kluczowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kopińska, V., Solarczyk-Szwec, H. (red.). (2017). *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Korczak, J. (1994). *Na mównicy. Publicystyka społeczna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewartowicz, U. (2015). *Pozalekcyjna edukacja kulturalna w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Marody, M. (2015). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Struktura – geneza – funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademiczne „Żak”.
- Roszkowska, A., Wisła, S. (2019). Uczeń w kontekście edukacyjnych i społecznych oddziaływań. W: J. Skibińska (red.), *Nauczyciel i uczeń w kontekście społecznych przemian i oczekiwań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skibińska, J. (red.). (2019). *Nauczyciel i uczeń w kontekście społecznych przemian i oczekiwań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Solarczyk-Szwec, H. (2017). Społeczna perspektywa rozumienia kompetencji. W: V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika.
- Szymańska, J. (2012). Moc i kruchość kompetencji społecznych w życiu młodego człowieka. W: A. M. Janiak, K. Jankowska, W. Heller (red.), *Kompetencje społeczne w edukacji pracy socjalnej i relacjach zawodowych*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Wennerstrom, K.S., Smeds, M. B. (2007). *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. (2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawada, A. (2022). Rola szkoły w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich. W: E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Wybrane współczesne problemy edukacji ogólnokształcącej i artystycznej. W stronę kompetencji kluczowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

**CZEŚĆ II.**  
**AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA I ZDROWY STYL ŻYCIA**

## Olimpizm – zarys problematyki

(Julian LUBAŚ, Monika BIGOSIŃSKA)<sup>1</sup>

### Streszczenie

Czym jest olimpizm? Wybitny znawca historii olimpizmu – W. Lipoński – twierdzi, że pojęcie „olimpizm” nie istniało w starożytnej Grecji. Utworzył je pod koniec XIX wieku P. de Coubertin, który wskrzesił nowożytny igrzyska olimpijskie na I Kongresie Olimpijskim w Paryżu. Pojawiała się pierwsza definicja olimpizmu, zgodnie z którą jest to „stan ducha zrodzonego z dwoistości kultu wysiłku i harmonijności”. Na tym Kongresie powołano MKOL – jako najwyższy organ władzy i strażnik sportu, a także proklamowano wznowienie instytucji igrzysk olimpijskich. Autorem ideowych podstaw nowożytnego olimpizmu był Coubertin. Jego bogata osobowość romantyczna i amatorska wizja sportu wywarły ogromny wpływ na kierunek nowożytnego ruchu olimpijskiego. Ujęta w preambule Karty Olimpijskiej definicja olimpizmu brzmi: „Olimpizm jest filozofią życia wyrażającą i łączącą w wywarzona całość wartości ciała, woli i umysłu łącząc sport z kulturą i wychowaniem opierając się na uniwersalnych i fundamentalnych zasadach etycznych”. Z kolei filozof sportu J. Lipiec, definiując olimpizm, ujmuje go jako ideologię, doktrynę, a także jako system wartości uformowanych w olimpijski ideał. Celem olimpizmu jest umiejscowienie sportu w służebnej roli na rzecz harmonijnego rozwoju człowieka z wizją promocji pokojowego społeczeństwa, sportu uprawianego bez dyskryminacji, w duchu olimpijskim, w duchu przyjaźni i solidarności. Wieloletni rozwój olimpizmu nie ma sobie równych wśród wielkich ruchów społecznych XX i XXI wieku. W ruchu olimpijskim pojawiły się też liczne kryzysy, m.in. kataklizmy obu wojen światowych, nazistowskie igrzyska 1936 roku, terrorystyczny zamach na sportowców Izraela (1972), trzy wielkie bojkoty igrzysk (1976, 1980, 1984), skandale dopingowe czy inne. Ruch olimpijski przetrwał jednak do dzisiaj mimo wielu głębokich sprzeczności współczesnego świata.

**Słowa kluczowe:** olimpizm, idea olimpijska, Ruch Olimpijski, Karta Olimpijska, Pierre de Coubertin, MKOL.

### Summary

What is Olympism? A prominent expert on the history of Olympism W. Lipoński claims that the concept of Olympism did not exist in ancient Greece. This concept was created at the end of the nineteenth century by Pierre de Coubertin, who resurrected the modern Olympic Games at the First Olympic Congress in Paris. The first definition of Olympism appears: it is "a state of mind born of duality, the cult of effort and harmony". At this Congress, the IOC was established as the supreme authority and guardian of sport, and the resumption of the institutions of the Olympic Games was proclaimed. The author of the ideological foundations of modern Olympism was Coubertin. His rich romantic personality, amateur vision of sport had a huge impact on the direction of the modern Olympic movement. The preamble to the Olympic Charter defines Olympism as follows: "Olympism is a philosophy of life expressing and combining the values of body, will and mind into a developed whole, combining sport with culture and education based on universal and fundamental ethical principles". In turn, the philosopher of sport J. Lipiec defines Olympism, as an ideology, doctrine, and also as a system of values formed into the Olympic ideal. The aim of Olympism is to place sport in a service role for

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

harmonious human development with a vision of promoting a peaceful society, sport practised without discrimination, in the Olympic spirit, in the spirit of friendship and solidarity. The long-term development of Olympism has no equal among the great social movements of the twentieth and twenty-first centuries. In the Olympic movement there were also numerous crises. The cataclysms of both world wars, the Nazi Games of 1936, the terrorist attack on Israeli athletes (1972), the three great boycotts of the Games (1976, 1980, 1984), doping scandals and others. However, the Olympic movement has survived to this day despite the many deep contradictions of the modern world.

**Keywords:** Olympism, Olympic idea, Olympic movement, Olympic Card, Pierre de Coubertin, IOC.

## Wprowadzenie

Jak mówił P. de Coubertina podczas przemówienia na Kongresie Olimpijskim: „Igrzyska olimpijskie nie są przywilejem jakiegokolwiek kraju, jakiejkolwiek rasy. Będą tym i wyłącznie tym, czym być powinny tj. powtarzającym się w czteroletnim cyklu świętem wiosny, świętem ludzkości w służbie ducha” (Młodzikowski, 1984, s. 9).

Celem niniejszego rozdziału było omówienie podstawowych pojęć olimpijskich, tj. idea olimpijska, ruch olimpijski, igrzyska olimpijskie, Karta Olimpijska, a także ukazanie genezy nowożytnego olimpizmu wraz z wyjaśnieniem, czym jest olimpizm. Podkreślono też ważną rolę, jaką odegrał w rozwoju neoolimpizmu P. de Coubertin.

## 1. Geneza olimpizmu

Wybitny znawca historii światowego sportu i olimpizmu – W. Lipoński – twierdzi, że pojęcie „olimpizm” nie istniało w starożytnej Grecji (2000). Również takich terminów jak „idea olimpijska” i „Ruch Olimpijski” w antycznym języku (grece) nie było. Ówczesnym pojęciem był rzeczownik „olympias” w mianowniku, a w dopełniaczu „olympiados” – czyli po polsku olimpiada, jako okres 4 lat między igrzyskami, które określono jako święte (gr. *hieroj olympiakoj agones*).

Pojęcie „olimpizm” wprowadził francuski intelektualista – P. de Coubertin – w przemówieniu wygłoszonym na zakończenie I Kongresu Olimpijskiego w paryskiej Sorbonie w 1894 roku. Wznosząc toast, zagaił magicznymi słowami: „Za ideę olimpijską, która na kształt promieni słońca przedarła się przez mgły wieków i powraca, by blask radosnej nadziei rzucić na próg XX wieku” (Miller, 2012, s. 32).

Zaprezentowany przez Coubertina francuski neologizm „L’Oлимпisme” wszedł do słownictwa igrzysk nowożytnych. Kilka lat później uzupełnił go i nazwał neoolimpizmem, aby odróżnić współczesny olimpizm od igrzysk antycznych. Obecnie używa się zamiennie pojęć: „olimpizm nowożytny” lub „neoolimpizm”. Coubertin wprowadził do słownictwa również inne pojęcia, takie jak: „idea olimpijska”, „Ruch Olimpijski”, „wychowanie olimpijskie” (Lipoński, 2000). Na I Kongresie Olimpijskim, na wniosek barona de Coubertina, uroczyście proklamowano przywrócenie igrzysk olimpijskich, mających charakter międzynarodowy i powołano do życia Międzynarodowy Komitet Olimpijski (MKOL) jako stałą organizację, czuwającą na prawidłowym rozwoju igrzysk. Bogata osobowość Coubertina, jego pasja działania, liczny dorobek naukowy, odbyte podróże do Olimpiii, Anglii, USA oraz zdobyte tam doświadczenia, a także własna wizja sportu wywarły znaczny wpływ na kierunek nowożytnego ruchu olimpijskiego. To on jest twórcą Karty Olimpijskiej i olimpijskiego ceremoniału.

Coubertin uważał, że igrzyska olimpijskie powinny służyć umacnianiu pokoju między narodami, stawać się źródłem przyjaźni pomiędzy sportowcami wszystkich krajów, a same zawody winny być areną szlachetnego współzawodnictwa.

## 2. Co to jest olimpizm?

W swych pierwszych pismach Coubertin definiował olimpizm jako: „stan ducha zrodzonego z dwoistości kultu wysiłku i harmonijności” (Lipoński, 2000, s. 14). W ujęciu autora tej definicji, olimpizm miał akcentować harmonię duszy i ciała, nawiązując do platońskiej kalokagatii jako ideału wychowawczego w starożytnej Grecji. Olimpizm – neologizm wprowadzony do słownictwa olimpijskiego przez Coubertina – miał określać doktrynalny i instytucjonalny system, obejmujący igrzyska olimpijskie oraz kierowany przez MKOL ruch olimpijski. Miał również stanowić istotę wydarzenia sportowego, gdyż to sport umożliwia i ułatwia misję olimpizmu w każdym kraju na świecie. Olimpizm według barona Coubertina ma stanowić przesłanie ideałów, celów i powinności tych ludzi, którzy chcą się złączyć igrzyskami. Według W. Lipońskiego (2000), w intencjach wielkiego Francuza olimpizm miał także oznaczać nowożytne podejście filozoficzne i pedagogiczne do sportu (2000). Coubertin – jako pedagog i działacz sportowy – wydał w 1919 roku dzieło pt. *Pedagogie sportive*, w którym zawarł zagadnienia wychowawcze kojarzone ze sportem.

Coubertin uważał, że olimpizm nie jest monolityczną całością, a procesem, który podlega wpływom i modyfikacji, ponieważ na świecie zmieniają się warunki społeczne i polityczne. Dla tego wielkiego intelektualisty problem pokoju na świecie stanowił integralną część olimpizmu, dlatego włączył go w cele oraz program idei olimpijskiej. Idea rozejmu to istotny element olimpizmu. Coubertin zaproponował ludzkości coś szlachetnego, coś, co miało łączyć starożytny etos grecki ze współczesną kulturą i przyjaźnią między narodami (Miller, 2012). To on był autorem i promotorem ideałów ideowych podstaw nowożytnego olimpizmu, gdzie sport łączył rasy i kontynenty. Sport był dla niego religią, dogmatem oraz kultem zarazem. Zdaniem autora, który sformułował piękne idee i ideały olimpizmu w swojej oryginalnej i najszlachetniejszej postaci – olimpizm dąży do stworzenia drogi życia opartej na radości znajdowania w wysiłku wychowawczej wartości dobrego przykładu, a także na szacunku wobec uniwersalnych i fundamentalnych zasad etycznych.

Koncepcja twórcy nowożytnych igrzysk olimpijskich wywodziła się częściowo z agonistyki helleńskiej. Według Coubertina – igrzyska mają być manifestacją wolności jednostki, areną społecznego rozejmu, dążeniem do powszechności i egalitaryzmu: „All nations – all games”, czyli „wszystkie narody – wszystkie sporty”. Ważną tezą jego filozofii sportu było też stwierdzenie: „Istotą rzeczy nie jest zwyciężać, nie triumf, lecz umieć toczyć rycerski bój, uczestnicząc w walce sportowej” (Miller, 2012, s. 35).

Od czasów P. de Coubertina znana jest również późniejsza koncepcja modelu współzawodnictwa sportowego w postaci piramidy z rekordami na szczycie w nawiasie (mistrz) i tzw. sportem masowym u podstawy. *Citius-altius-fortius*, czyli szybciej, wyżej, silniej – to z kolei oficjalne motto ruchu olimpijskiego, przyświecające rywalizującym sportowcom. Głównym symbolem nowożytnego olimpizmu jest pięć złączonych kół w kolorach: niebieskim, czarnym, czerwonym, żółtym oraz zielonym, symbolizujących pięć kontynentów umieszczonych na białej prostokątnej fladze. Autorem tego olimpijskiego symbolu jest oczywiście P. de Coubertin.

Coubertin wiązał sport z kulturą i sztuką. U niego zrodził się pomysł utworzenia od igrzysk olimpijskich w Sztokholmie w 1912 roku pięciu olimpijskich konkursów artystycznych w dziedzinie muzyki, literatury, malarstwa, rzeźby oraz architektury. W tych konkursach przyznawane były też medale olimpijskie. W dziedzinie poezji za wiersz pt. *Oda do sportu*, autorstwa Coubertina, przyznano złoty medal. Ostatnie konkursy artystyczne odbyły się w 1948 roku podczas igrzysk olimpijskich w Londynie.

Według Coubertina, nowożytny olimpizm ma być szkołą etycznego ideału, czystości moralnej, a także wytrzymałości fizycznej i cielesnej siły. Olimpizm – jak powiadał Coubertin – ma łączyć wszystkie zasady prowadzące do doskonałości człowieka i ma być wspólną wartością całej ludzkości na świecie, ludzi różnych ras, kultur, religii, narodowości czy ustrojów politycznych (Ibidem). Takie pojęcia jak „olimpizm”, „idea olimpijska”, „olimpiada” czy „igrzyska olimpijskie” są często używane zamiennie. Zdaniem W. Lipońskiego (2000), idea olimpijska i olimpizm odnoszą się do tej samej strefy ludzkich dążeń i postaw filozoficznych związanych z tym, co olimpijskie. Różnią się jednak tym, że olimpizm określa głównie filozoficzne, pedagogiczne i etyczne normy postępowania, a idea olimpijska zakreśla ogólny obszar, w którym normy olimpizmu powinny być realizowane. Do norm tych należy przede wszystkim zasada „fair play” wobec partnerów w sporcie i życiu społecznym. „Ruch Olimpijski” to kolejne pojęcie wprowadzone przez Coubertina, które określało zbiorowość ludzką, realizującą posłannictwo olimpizmu. Na ten ruch składa się działalność MKOL, Narodowych Komitetów Olimpijskich i międzynarodowych federacji sportowych. Ruch Olimpijski to też zawodnicy biorący udział w igrzyskach, stowarzyszenia kulturalne, naukowe czy organizacje społeczne – wszyscy, którzy są zainteresowani osiągnięciem ideałów olimpijskich (Lipoński, 2000). Olimpizm jako źródło jest wyznacznikiem dróg rozwoju ruchu olimpijskiego.

Znany filozof sportu – J. Lipiec (1999), definiując olimpizm, ujmuje go jako ideologię, doktrynę, a także system wartości uformowanych w olimpijski ideał. Według tego autora, olimpizm, potraktowany jako doktryna, będzie realizowany poprzez ruch społeczny, który sprzęga w pewną całość instytucję sterującą międzynarodową organizacją działań na rzecz igrzysk olimpijskich. Z kolei takie wartości, jak np.: braterstwo sportowców, wolność, równość szans, brak dyskryminacji, solidarność, uczciwość – tkwią u podstaw koncepcji olimpizmu, a zasada „fair play” to główny standard etyczny. Ta piękna zasada zrodziła się najpierw na boiskach sportowych, a dopiero wtórnie została przeniesiona na inne dziedziny życia. Wymienione wartości olimpizmu odnoszą się do wszystkich wymiarów egzystencji ludzkiej i wszelkich relacji międzyludzkich, co dowodzi ich uniwersalnego charakteru.

W 1991 roku, opierając się na poglądach Coubertina, utworzono definicję olimpizmu, która została włączona do preambuły Karty Olimpijskiej – podstawowego dokumentu określającego zasady funkcjonowania Ruchu Olimpijskiego, a także warunki organizacji igrzysk olimpijskich (Lipoński, 2000). „Olimpizm jest filozofią życia wyrażającą i łączącą wytwarzaną całość wartości ciała, woli i umysłu łącząc sport z kulturą i wychowaniem, opierając się na uniwersalnych i fundamentalnych zasadach etycznych” (Ibidem, s. 14).

Karta Olimpijska określa również cele olimpizmu: „włączenie sportu do służby w harmonijnym rozwoju człowieka i zachęcanie do budowy pokojowego społeczeństwa zainteresowanego zachowaniem ludzkiej godności” (Ibidem, s. 17). Olimpizm, jako idea

przyswiecająca Ruchowi Olimpijskiemu, ma też przyczynić się do budowy pokojowego świata z pomocą wychowania młodzieży przez sport uprawiany bez dyskryminacji, w duchu olimpijskim, w duchu przyjaźni, solidarności i „fair play” (Ibidem). Miejscem tak pojętego olimpizmu są przecież teoretyczne pisma Coubertina oraz inne teksty poświęcone szlachetnej idei sportu olimpijskiego, a także wszelkie deklaracje, odezwy i kodeksy ogłaszane oficjalnie przez MKOL. Pojęcie „ideologia olimpijska” – olimpizm – można sprowadzić do dwóch działań: ruchu olimpijskiego i igrzysk olimpijskich. Służą tym samym celom, ale ich działania nieco się różnią.

Celem Ruchu Olimpijskiego jest urzeczywistnianie dążeń olimpizmu, czyli doprowadzenie do wszechstronnego rozwoju człowieka. Z kolei igrzyska olimpijskie, aby dobrze funkcjonowały, muszą się wiązać z ruchem olimpijskim jako trwałym jego działaniem. Dlatego ruch i igrzyska tworzą w praktyce całość, która gwarantuje wprowadzenie w życie i urzeczywistnienie wzniosłych ideałów olimpijskich – olimpizmu. Igrzyska olimpijskie i olimpizm jako system aksjonormatywny stanowią znakomity przykład pośredniczenia między społecznymi marzeniami a społeczną rzeczywistością na poziomie międzynarodowym. Neoolimpizm to też uniwersalny system filozoficzno-instytucjonalny, który funkcjonuje w dzisiejszym świecie. Z myślą o przyszłości jest otwarty dla ludzi i narodów, a jego naczelnymi ideałami są pokój na świecie i przyjaźń.

Olimpizm to nie tylko doktryna, nie tylko igrzyska olimpijskie, MKOL, Narodowe Komitety Olimpijskie, Międzynarodowa Akademia Olimpijska działająca w dzisiejszej Olimpii, ale głównie międzynarodowy ruch w sensie kulturalnym i ideologicznym w wielu instytucjach oraz organizacjach różnych krajów świata.

Od czasów Coubertina Ruch Olimpijski przeszedł ewolucję, która wiązała się z przeobrażeniami społecznymi, tłem historycznym, rozwojem techniki i zmianami jakościowymi sportu. Początkowo opierał się na sporcie amatorskim, na straży którego stał MKOL. Dopiero później, a głównie w latach 80. XX wieku, pojawił się wyraźnie sport zawodowy jako instytucja, z jego profesjonalizmem i komercjalizacją.

P. de Coubertin zmarł w 1937 roku w Genewie, pozostawiając humanistyczne postulaty, stanowiące fundament uniwersalnego olimpizmu. Pozostawił ruch olimpijski w stanie rozwoju, z utrwaloną i wrośniętą w rzeczywistość instytucją igrzysk olimpijskich. Niewielu późniejszych szefów MKOL odważyło się uzupełnić dorobek Coubertina jako wizjonera sportu, romantyka i obrońcy amatorstwa w sporcie. Dopiero nowoczesne środki masowego przekazu uświadomiły światu skalę i zasięg igrzysk olimpijskich, które jako podstawowa instytucja i cel olimpizmu wyrastają na największe międzynarodowe manifestacje naszych czasów. Są czymś szlachetniejszym niż inna impreza sportowa, gdyż opierają się na symbolizmie i przywiązaniu do rytuałów, mają magię płomienia olimpijskiego i urokliwy nastrój (Miller, 2012). Powszechna akceptacja igrzysk jako święta całej ludzkości ukazuje wielkość misji olimpizmu, którego rozwój nie ma w sobie równych. Żaden bowiem z wielkich ruchów społecznych nie ogarnął w tak krótkim czasie całego globu, pokonując przeszkody różnej natury, m.in. geograficznej, językowej, rasowej, politycznej, kulturowej. Przyczyną fenomenu nowożytnego olimpizmu należy się doszukiwać w humanistycznych założeniach programowych, jego misji służącej najważniejszej sprawie, jaką w skali globalnej jest pokojowe współistnienie.

Obecnie mamy gigantyzm igrzysk – bierze w nich udział ponad 200 państw. Ta uniwersalna misja olimpizmu znajduje poparcie, uznanie i wdzięczność wszystkich tych, którzy lubią zmagania na arenach olimpijskich. Należy jednak pamiętać, że w ruchu

olimpijskim pojawiły się na przestrzeni lat liczne kryzysy. Czarny cień padł na ideę olimpijską podczas igrzysk w Berlinie w 1936 roku, kiedy propaganda nazistowska szerzyła rasizm, a Hitler zmienił święto sportu w festiwal nietolerancji. Igrzyska nie odbyły się przez kataklizmy obu wojen światowych. Przed igrzyskami w Meksyku w 1968 roku odbywały się wielkie demonstracje, głównie studentów, w których zginęło ok. 200 osób, jednak igrzyska odbyły się, a głośny był na nich protest czarnoskórych sportowców USA przeciw rasizmowi. W czasie igrzysk w Monachium w 1972 roku miał miejsce terrorystyczny zamach ugrupowania Palestyńczyków „Czarny wrzesień” na sportowców z Izraela. Ówczesny prezydent MKOL – A. Brundage nie zgodził się na przerwanie zawodów, wypowiadając formułę: „The Games must go on” – „igrzyska muszą trwać dalej”. W historii letnich igrzysk wystąpiły trzy wielkie ich bojkoty: Montreal (1976) bez udziału aż 27 krajów Afryki, Moskwa (1980), Los Angeles (1984). Wielkie demonstracje związane były z przyznaniem Pekinowi igrzysk w 2008 roku. W historii igrzysk były też głośne skandale dopingowe sportowców. Ruch olimpijski przetrwał jednak do dziś mimo wielu głębokich sprzeczności współczesnego świata.

### Podsumowanie

Olimpizm nowożytny musi być taki, jaki wyznaczają mu ramy świata XXI wieku. Należy mieć nadzieję, że igrzyska jako podstawowy człon olimpizmu będą pojawiającym się w 4-letnim cyklu świętem ludzkości całego pokojowego świata, gdyż olimpizm niesie szczytne zasady humanizmu i wartości etyczne wysuwające je na pierwszy plan.

W Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu wprowadzono do programu studiów na kierunku Wychowanie fizyczne wykłady w ramach przedmiotu olimpizm. Tu zaznacza się pozytywny wpływ studiów na kształtowanie postawy proolimpijskiej słuchaczy. Nauczyciele wychowania fizycznego oraz przedmiotów humanistycznych powinni być głównymi animatorami idei olimpijskiej w ramach edukacji szkolnej.

Czym jest więc edukacja olimpijska dzieci i młodzieży? Po pierwsze, staje się środkiem wychowawczym. Oglądając trwające igrzyska olimpijskie, rywalizacje w duchu szlachetnej walki zgodnie z przepisami, dekorację zwycięzców, powiewające sztandary, odgrywanie hymny państwowe, widzimy w sporcie wzajemny szacunek jako istotę ogólnoludzkiej tolerancji. Z tym wiąże się drugi aspekt edukacji olimpijskiej, dotyczący zawodników, trenerów, sędziów i lekarzy poszczególnych reprezentacji, by jednoznacznie rozumieli przestrzeganie norm współzawodnictwa sportowego. Trzecie znaczenie edukacji jest takie, by stać się zdolnym do świadomego uczestnictwa w wartościach olimpijskich i widzieć humanistyczny sens wydarzeń sportowych.

Igrzyska olimpijskie są jednym z głównych środków promowania pożądanych wzorów. Już Coubertin stwierdził, że sport ma wychowywać, a nie demoralizować. Edukacja olimpijska ma ukazać, że olimpizm ma być szkołą moralnej szlachetności, a zasada „fair play” powinna stanowić ważne pojęcie etyki olimpijskiej.

### Bibliografia

- Lipiec, J. (1999). *Filozofia olimpizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Sportowe Sprint
- Lipoński, W. (2000). *Olimpizm dla każdego*. Poznań: Wydawnictwo AWF.
- Miller, D. (2012). *Historia igrzysk olimpijskich i MKOL*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Młodzikowski, G. (1984). *Olimpiady ery nowożytnej*. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.

## Od nauk wychowania fizycznego do nauk o kulturze fizycznej

(*Julian LUBAS*<sup>1</sup>)

### Streszczenie

Celem rozdziału było ukazanie drogi rozwoju wiedzy w ramach nauk wychowania fizycznego od początku XIX wieku oraz dalsze jej wzbogacenie po transformacji nazwy na nauki o kulturze fizycznej. Drogę do nauk wychowania fizycznego zapoczątkował prof. J. Śniadecki, wydając w 1805 roku w Wilnie dzieło o fizycznym wychowaniu dzieci. Już wówczas autor traktatu uznał wychowanie fizyczne za samodzielną i godną naukowego poznania dziedzinę. Po uzyskaniu niepodległości w Poznaniu (1922) i Krakowie (1927) powstały przy uniwersytetach instytucje kształcące nauczycieli – Studium Wychowania Fizycznego, a w Warszawie założono Centralny Instytut Wychowania Fizycznego (1929), przekształcony w 1938 roku w Akademię Wychowania Fizycznego. Po II wojnie światowej profesorowie wielu polskich Akademii Wychowania Fizycznego wzbogacali wiedzę w zakresie nauk wychowania fizycznego, wydając podręczniki m.in. z teorii wychowania fizycznego. Główny udział w transformacji nazwy nauki wychowania fizycznego na nauki o kulturze fizycznej miał prof. H. Grabowski, który w 1986 roku wystąpił z takim wnioskiem do Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wprowadzona nazwa „nauki o kulturze fizycznej” była okresowo szersza, gdyż obejmowała wszystkie cztery dziedziny: kulturę fizyczną, wychowanie fizyczne, sport, rekreację fizyczną i rehabilitację ruchową. Dodatkowo w uczelniach wychowania fizycznego od lat 70. powstawały nowe wydziały w ramach tych dziedzin kultury fizycznej. Obecnie nauki o kulturze fizycznej są klasyfikowane w grupie nauk medycznych. Posiadają charakter interdyscyplinarny, zajmując miejsce pośrednie między naukami biologicznymi a naukami społecznymi. Ze względu na metody badań należą do nauk empirycznych, a z uwagi na zadania zaliczane są do nauk stosowanych, inaczej praktycznych.

**Słowa kluczowe:** nauki wychowania fizycznego, nauki o kulturze fizycznej.

### Summary

The aim of the chapter was to show the path of development of knowledge within the framework of physical education sciences since the beginning of the 19th century and its further enrichment after the transformation of the name to physical culture sciences. The path to physical education sciences was initiated by Professor J. Śniadecki, who published in 1805 in Vilnius a work entitled: on the physical education of children. Already then, the author of the treatise considered physical education to be an independent field worthy of scientific knowledge. After Poland gained independence in Poznań (1922) and in Kraków (1927), institutions educating teachers were established at universities – the Physical Education Studies, and in Warsaw the Central Institute of Physical Education was founded (1929), transformed in 1938 into the Academy of Physical Education. After World War II, professors of many Polish Academies of Physical Education enriched knowledge in the field of physical education sciences by publishing textbooks, among others, on the theory of physical education. The main contributor to the transformation of the name of the science of physical education into the science of physical culture was Professor H. Grabowski, who submitted such a motion to the Main Council of Science and Higher Education in 1986. The introduced name of the science of

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

physical culture was periodically broader, as it included all four areas of physical culture, physical education, sport, physical recreation and movement rehabilitation. Additionally, in physical education universities since the 1970s, new departments have been established within these areas of physical culture. Today, the science of physical culture is classified in the group of medical sciences. They have an interdisciplinary character, occupying an intermediate place between biological sciences and social sciences. Due to research methods, they belong to empirical sciences. In turn, due to tasks, they belong to applied sciences, otherwise known as practical sciences.

**Keywords:** physical education sciences, physical culture sciences.

## **Wprowadzenie**

Najbardziej znany jest podział nauk na: formalne i realne, zwane przedmiotowymi, które kolei dzielą się na przyrodnicze i społeczne. Wśród nauk przyrodniczych znajdują się nauki biologiczne, jak: antropologia, antropomotoryka, fizjologia, a wśród nauk społecznych: psychologia, pedagogika i socjologia. Miejsce pośrednie między naukami biologicznymi a społecznymi zajmują nauki wychowania fizycznego na czele z teorią wychowania fizycznego, a z czasem w wyniku transformacji nazwy – nauki o kulturze fizycznej. Historycznie ujmuje się głębsze powiązania nauk wychowania fizycznego z przyrodoznawstwem niż humanistyką. Obecnie te dyscypliny wiedzy mogą działać komplementarnie na jednym polu z zachowaniem ich swoistości metodologicznych.

### **1. Droga do nauk wychowania fizycznego**

Zainteresowanie naukami wychowania fizycznego zapoczątkował J. Śniadecki, wydając w Wilnie w 1805 roku dzieło pt. *O fizycznym wychowaniu dzieci* (1990). J. Śniadecki – chemik, lekarz i przyrodnik – to wielka postać naukowa polskiego oświecenia. W swym traktacie podjął problematykę wychowania fizycznego, podkreślając m.in. wpływ natury, środowiska i rodziców dziecka na jego zdrowie oraz rozwój fizyczny. Pisał także: „Wychowanie fizyczne dobrze kierowane zawsze się uda”, a nauczyciela nazywał mistrzem. „To on najpierw musi poznać ten surowy materiał, tę pierwszą osnowę człowieka, z którego ma powstać dzieło jego pracy” (Grabowski, 2002, s. 19). Późniejsi teoretycy wychowania fizycznego, uznając dzieło Śniadeckiego za wybitne, nazwali go ojcem teorii wychowania fizycznego. J. Śniadecki od wielu lat jest patronem Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku, a także Szpitala w Nowym Sączu. To J. Śniadecki – wybitny umysł polskiego oświecenia – uznał wychowanie fizyczne za samodzielną i godną naukowego poznania dziedzinę.

Z kolei prof. medycyny H. Jordan (2 poł. XIX wieku), działając niejako z mandatu Śniadeckiego, wprowadził wychowanie fizyczne do uniwersyteckiego kształcenia na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie – otwierając przy Wydziale Lekarskim 2-letnie kursy dla kandydatów do tego zawodu.

Śladem H. Jordana podążył Poznań po odzyskaniu niepodległości. W 1922 roku na Uniwersytecie Poznańskim, przy Wydziale Lekarskim, powstało Studium Wychowania Fizycznego, kierowane przez prof. E. Piaseckiego, który wydał m.in. 2-tomową pracę pt. *Zarys teorii wychowania fizycznego*. W okresie międzywojennym E. Piasecki był czołowym przedstawicielem polskiej myśli pedagogicznej wychowania fizycznego i reprezentował Polskę na Kongresach Wychowania Fizycznego w Europie. Od wielu lat jest patronem Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Również w Krakowie w 1927 roku przy Uniwersytecie Jagiellońskim powstało Studium Wychowania Fizycznego, a w Warszawie w 1929 roku założono Centralny Instytut Wychowania Fizycznego, przekształcony w 1938 roku w Akademię Wychowania Fizycznego.

W tych uczelniach wykładana była teoria wychowania fizycznego. Wiodącym ośrodkiem nauk wychowania fizycznego po II wojnie światowej była Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, gdzie nauki wychowania fizycznego reprezentowali profesorowie: M. Demel – nestor tych nauk, Z. Gilewicz, R. Trześniowski, R. Przewęda i dr K. Zuchora, autorzy wielu książek z zakresu teorii wychowania fizycznego.

Z kolei w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie głównym autorem podręczników z tej dziedziny był H. Grabowski, a także M. Bukowiec – dwukrotny Rektor tej uczelni.

Pracujący w poznańskiej Akademii Wychowania Fizycznego, W. Osiński wydał *Zarys teorii wychowania fizycznego*, a kilka lat później *Teorię wychowania fizycznego*.

We wrocławskiej Akademii Wychowania Fizycznego A. Pawłucki opublikował w 2013 roku obszerne dzieło pt. *Nauki o kulturze fizycznej*.

Pierwsze uprawnienia akademickie w dziedzinie nauk wychowania fizycznego zostały przyznane uczelni w Warszawie w 1959 roku, a doktorskie i habilitacyjne w 1966 roku.

## 2. Nauki o kulturze fizycznej

Kultura fizyczna według H. Grabowskiego to całokształt uznawanych wartości, utrwalonych zachowań ruchowych i ich rezultatów dotyczących cielesności człowieka (1997). Wymienione w definicji kultury fizycznej wartości odnoszą się do fizycznej postaci i fizycznego funkcjonowania człowieka, a dotyczą: zdrowia, rozwoju fizycznego, budowy i postawy ciała, sprawności fizycznej oraz urody.

Główny udział w transformacji nazwy: nauki wychowania fizycznego na nauki kultury fizycznej miał H. Grabowski, który w 1986 roku wystąpił z takim wnioskiem do Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zatwierdzenie zmian nastąpiło dopiero w 1992 roku z korektą nazwy: z nauk kultury fizycznej na nauki o kulturze fizycznej. Przestało zatem funkcjonować nazewnictwo nauk wychowania fizycznego.

Wprowadzona nazwa – nauki o kulturze fizycznej – była zakresowo szersza, gdyż obejmowała teraz wszystkie cztery dziedziny kultury fizycznej, tj. wychowanie fizyczne, sport, rekreację fizyczną i rehabilitację ruchową.

Również w uczelniach wychowania fizycznego od lat 70. powstawały wydziały: rehabilitacji ruchowej, rekreacji fizycznej i turystyki, kierunki trenerskie o sporcie. Najstarszymi były działające wcześniej wydziały wychowania fizycznego.

Przedmiotem nauk o kulturze fizycznej jest ciało ludzkie jako wartość i obiekt doskonalenia (Grabowski, 2002). Ciało ludzkie jest przedmiotem badań głównie nauk biologicznych: antropologii, antropomotoryki, fizjologii i biomechaniki. Z kolei problematyka wartości wchodzi w zakres zainteresowań pedagogiki i psychologii jako nauk społecznych, badając m.in. dyspozycje kierunkowe osobowości uczniów.

Każda nauka zawiera w sobie teorie. Według *Wielkiej Encyklopedii Powszechnej*, teoria to zbiór zdań tłumaczących dane zjawiska i wraz z wyjaśniającymi je prawami naukowymi tworzy jednostkę wiedzy naukowej o tej dziedzinie (Grabowski, 1997).

Istniejące w naukach o kulturze fizycznej teorie: wychowania fizycznego, sportu, rehabilitacji ruchowej i rekreacji fizycznej powstały z powodów wybitnie praktycznych i takimi pozostają do dziś. Wśród nich teoria wychowania fizycznego jest najstarszą dziedziną wiedzy, syntezą wiedzy o wychowaniu fizycznym. Pozostałe teorie rozwijały się w uczelniach wychowania fizycznego od lat 70. XX wieku.

### **Podsumowanie**

W poprzedniej doktrynie wychowania fizycznego, tj. w początkach rozwoju nauk wychowania fizycznego, jej cele były adresowane wprost do ciała. Jej prekursorem był J. Śniadecki. Był to biologiczny sposób pojmowania wychowania fizycznego, który (jak sądzę) obecny jest w obiegowej opinii do dzisiaj. Również późniejsi teoretycy wychowania fizycznego, dr W. Osmolski czy prof. E. Piasecki akcentowali cele fizyczne wychowania fizycznego i dodatkowo cele zmysłowe. Ostatnim przedstawicielem tej orientacji biotechnicznej w wychowaniu fizycznym był prof. Z. Gilewicz, który wyróżnił kategorie celów swoistych dotyczących sfery cielesnej ucznia i marginalne cele dotyczące pozacielesnych właściwości osobniczych.

Dopiero w naukach o kulturze fizycznej (początek lat 90. XX wieku) jej główni wybitni przedstawiciele: prof. M. Demel oraz prof. H. Grabowski sformułowali cele wychowania fizycznego w wersji humanistycznej. W myśl tej nowoczesnej doktryny, celem wychowania fizycznego jest oddziaływanie na całą osobowość wychowanka, tj. na dyspozycje instrumentalne i kierunkowe osobowości w intencji przygotowania go do całościowej troski o ciało przez uczestnictwo w szkolnej kulturze fizycznej, zajęciach SKS, w szkolnych i międzyszkolnych zawodach. Generalnie chodzi o to, aby uczeń rozumiał, umiał i chciał pracować regularnie nad swoim ciałem, ale już w sposób nowoczesny, tj. „przez osobowość do ciała”.

Sumując rozważania na temat ewolucji poglądów dotyczących istoty i celów wychowania fizycznego, można stwierdzić, że w ujęciu nauk wychowania fizycznego dominowała wyraźnie koncepcja kształtowania ciała. Z chwilą wyodrębnienia się nauk o kulturze fizycznej powstała koncepcja wychowania w trosce o ciało, m.in. poprzez kształtowania na lekcjach postawy prosomatycznej ucznia jako ważnego warunku późniejszego uczestnictwa w kulturze fizycznej.

Z tego też względu w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu – w ramach prowadzonych przedmiotów, takich jak: metodyka i teoria wychowania fizycznego, a także teoria sportu – określa się cele wychowania fizycznego i sportu szkolnego w wersji humanistycznej, tj. przez osobowość do ciała. Sądzę, że tak przygotowani studenci kierunku wychowanie fizyczne będą w praktyce szkolnej realizować zajęcia w nowoczesnym ujęciu. Można więc stwierdzić, że dobre wychowanie fizyczne wyraźnie zbliży do harmonii „ciała, ducha i umysłu”.

Na koniec najważniejsze informacje na temat nauk o kulturze fizycznej można zestawić w następujący sposób:

1. Nauki o kulturze fizycznej – to obszar badań, który obejmuje różne aspekty związane z wartościami ciała, aktywnością fizyczną, zdrowiem i rozwojem psychofizycznym człowieka. Szeroki zakres zagadnień tych nauk to też: edukacja fizyczna dzieci i młodzieży, proces nauczania i uczenia się ruchu, usprawnianie fizyczne, profilaktyka i terapia chorób cywilizacyjnych, badania związane z uprawianiem sportu wyczynowego, modelowaniem treningu sportowego i rolą czynnego wypoczynku w rekreacji fizycznej.

2. Nauki o kulturze fizycznej są klasyfikowane w grupie nauk medycznych, wykazując duże powinowactwo z nimi.
3. Nauki o kulturze fizycznej mają charakter interdyscyplinarny, ponieważ nie mieszczą się w jednej kategorii przedmiotu badań. Zajmują miejsce pośrednie między naukami biologicznymi a naukami społecznymi.
4. Ze względu na metody badań, należą do nauk empirycznych, dochodzących do uogólnień na drodze indukcji, czyli od przesłanek szczegółowych do twierdzeń ogólnych.
5. Ze względu na zadania należą do nauk stosowanych, inaczej praktycznych, czyli nauka dla praktyki zgodnie ze stwierdzeniem: „Bez prawdziwej teorii praktyka jest ślepa”.
6. Nauki o kulturze fizycznej spełniają trzy podstawowe funkcje: opisową/deskryptywną, wyjaśniającą/eksplanacyjną i praktyczną.

Reasumując, należy wyrazić nadzieję, że w dalszej perspektywie nauki o kulturze fizycznej będą mieć możliwości poznawcze i praktyczne.

### **Bibliografia**

- Grabowski, H. (1997). *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grabowski, H. (2002). Perspektywy poznawcze i praktyczne nauk o kulturze fizycznej. *Studia i Monografie*, 18. Kraków: Wydawnictwo AWF.
- Pawłucki, A. (2013). Nauki o kulturze fizycznej. *Studia i Monografie*, 117. Wrocław: Wydawnictwo AWF.
- Śniadecki, J. (1990). *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Kraków: Wydawnictwo VIII AWF.

## Metody zabawowe z elementami sportów walki w lekcji wychowania fizycznego (Piotr DOBOSZ<sup>1</sup>)

### Streszczenie

Tematem rozdziału jest wykorzystanie zabawowych metod nauczania podczas lekcji wychowania fizycznego. Są one ważnym elementem zajęć sportowych, zwłaszcza w młodym wieku. Zabawy oraz gry ruchowe mają bardzo szerokie zastosowanie nie tylko na lekcjach wychowania fizycznego, ale również w różnych dyscyplinach, w tym w sportach walki. Wykorzystywane podczas treningów i zajęć sportowych wzmacniają pozytywne postawy związane ze współzawodnictwem, a także kształtują zdolności motoryczne, elementy techniki oraz taktyki walki. Pod pozorem zabawy pozwalają realizować określone cele trenerów i instruktorów. W sportach i sztukach walki, w których występują bezpośrednie uderzenia czy kopnięcia w ciało przeciwnika, „sparingi” zastępuje się zabawą lub inną formą przypominającą walkę, w której obowiązują podobne reguły z użyciem zbliżonych technik walki. To ważny element treningu, stosowany w celu zaspokojenia potrzeby współzawodnictwa szczególnie u dzieci i młodzieży. Ponadto wdrożenie gier i zabaw do treningu najmłodszych zawodników przygotowuje ich do późniejszej rywalizacji sportowej przez rozwijanie umiejętności radzenia sobie z ewentualną porażką. W ten sposób dzieci uczą się szacunku do przeciwnika, a także współzawodnictwa. Im młodsza grupa ćwiczących, tym więcej zabaw powinno się znaleźć na zajęciach sportowych.

Celem rozdziału jest zaprezentowanie wybranych zabaw oraz ćwiczeń stosowanych przez trenerów i instruktorów różnych stylów sztuk oraz sportów walki. Wiele z nich można wykorzystać podczas szkolnej lekcji wychowania fizycznego. Mogą stać się też inspiracją dla nauczycieli i trenerów prowadzących inne niż sztuki walki zajęcia sportowe, nie tylko na hali treningowej.

Do napisania rozdziału wykorzystano zarówno literaturę fachową, jak również własne doświadczenia zawodnicze i instruktorskie Autora.

**Słowa kluczowe:** wychowanie fizyczne, sporty walki, gry i zabawy.

### Summary

The topic of the chapter is the use of gamification teaching methods in the course of physical education classes. They are a very important element of sports activities, especially at a young age. Games that involve movement have a very broad application not only during physical education classes, but also in various disciplines including fighting sports. Incorporating games during training sessions and sports classes boosts positive attitude connected with competition, as well as it develops motor skills, elements of technique and fighting tactics. Under the pretense of fun, games allow to reach certain specific goals set by coaches and instructors. In fighting sports and martial arts that are based on direct punches and kicks aimed at the body of the opponent, ‘sparrings’ are replaced by games or an other form of activity that ought to resemble a fight that shares similar rules with the use of similar fighting techniques. This is an important element of training used to account for the need of competition among children and teenagers. What is more, introducing games into the training routine of the youngest

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

contestants prepares them for future sports competition by teaching them how to cope with a potential defeat. In that way, children learn how to respect their opponent, as well as they learn competition. The younger the training group, the more games should be incorporated in the sports classes.

The aim of the chapter is to present selected games and exercises used by coaches and instructors of various fighting styles and martial arts. Many of them may be used in physical education classes at school. They may also become a source of inspiration for teachers and coaches who lead other sports classes not limited only to the training hall.

The chapter has been written based on professional literature as well as individual experience of the author as a contestant and instructor.

**Keywords:** physical education, fighting sports, games and fun.

## **Wprowadzenie**

Zabawy i gry ruchowe, obok ćwiczeń fizycznych, stanowią podstawowe formy aktywności ruchowej, które wykorzystywane są m.in. w treningu sportowym. Biorąc pod uwagę niezbędne dla młodego zawodnika dyspozycje fizyczne, ruchowe, psychiczne, społeczne i intelektualne, wydaje się konieczne wykorzystanie w treningu fenomenu gier i zabaw. Zabawę można zdefiniować jako „formę aktywności człowieka, dowolnie podejmowaną przez jednostkę lub zespół, w której względy praktyczne, gromadzenie i wytwarzanie dóbr nie grają żadnej roli, natomiast dodatni tok emocjonalnych przeżyć, poczucie swobody i gra wyobraźni stanowią nieodzowny warunek odróżnienia jej od pracy” (Gilewicz, 1964, s. 21). Z kolei gra i sport postrzegane są raczej jako bardziej rozwinięte i zorganizowane formy zabawy, zawierające wyraźne reguły, podział na wygranych i przegranych, określone miejsce i czas (Caillois, 1997).

Zabawy i gry przewyższają inne formy działalności ruchowej człowieka, gdyż przez swą różnorodność, swobodę działania, możliwość wyboru rozwiązań ruchowych pozwalających na równomierne angażowanie wszystkich partii mięśniowych, narządów wewnętrznych, a także systemu nerwowego dają okazję do wszechstronnego oraz wielokierunkowego oddziaływania na jednostkę (Bondarowicz, Staniszewski, 2016). Zabawy i gry ruchowe powinno się stosować na etapie przygotowawczym nauczania techniki lub taktyki danej gry i w doskonaleniu wcześniej wyuczonych umiejętności. Konieczność stosowania zabaw oraz gier w początkowej fazie nauczania wynika z powinności zaspakajania potrzeby zabawy u dzieci i ze względu na fakt, że dzieci najlepiej uczą się przez zabawę. Ponadto, dla wytworzenia odpowiedniego poziomu zainteresowania dziecka określoną dyscypliną, niezwykle ważne są pozytywne emocje. Duży ładunek emocjonalny stanowi istotny element w psychicznym przygotowaniu zawodnika do walki sportowej i kształtowaniu właściwych zachowań prospołecznych (Szymańska, 2003).

Zabawy i gry ruchowe są niezastąpionym środkiem wychowawczym wtedy, gdy prowadzący je potrafi nimi umiejętnie operować, tzn. gdy zna metodykę prowadzenia zabaw i gier (Strzyżewski, 1996). Uczą poszanowania przyjętych norm oraz zasad, współdziałania w grupie, sprzyjają rozwojowi osobowości, uczą wygrywania oraz przegrywania, wprowadzają do zajęć pozytywne stany emocjonalne, rozładowujące napięcie nerwowe, wynikające z monotonnej i często ciężkiej pracy treningowej oraz

pełnią rolę środka ogólnego przygotowania fizycznego szczególnie na początku procesu treningowego (Litwiniuk, Cynarski, 2001, s. 69-72). Niestety jednak zabawa nie odgrywa w edukacji fizycznej roli, jaką ze względu na swe walory powinna mieć (Okoń, 1987).

Zabawy oraz gry ruchowe wykorzystuje się nie tylko na lekcji wychowania fizycznego, ale też podczas treningu dzieci i młodzieży w różnych dyscyplinach sportowych. Szczególnie przydatne są podczas szkolenia zawodników sportów i sztuk walki. W wielu przypadkach zastępują prawdziwą walkę kontaktową, dając adeptom możliwość współzawodnictwa w tych sztukach walki, w których nie ma „sparingów”. Wdrożenie gier i zabaw do treningu sportów walki przygotowuje dzieci do późniejszej rywalizacji sportowej, dzięki rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z ewentualną porażką i poprzez nabieranie szacunku do przeciwnika. Wykonywanie w treningu sportowym tylko ćwiczeń znacznie ogranicza ogólnorozwojowe przygotowanie młodego zawodnika do pełnienia roli zawodnika w sportach kontaktowych. Z tego też względu im młodszy uczestnik zajęć, tym więcej zabaw i gier powinno się stosować (Chryczyk, Dobosz, Konior, Mazur, 2018).

Poniżej przedstawiono przykładowe zabawy, które wykorzystuje się w wielu sportach walki i sztukach walki. Można z powodzeniem wykorzystywać je w treningu ogólnorozwojowym dzieci i młodzieży w każdej dyscyplinie sportowej, a także na lekcjach wychowania fizycznego w szkole.

## 1. Walka na „softy”

Walka na „softy” może być ciekawym urozmaicheniem lekcji wychowania fizycznego lub też treningu sztuk walki. Można ją również wykorzystać podczas rozgrzewki jako zabawę ożywiającą lub przeprowadzić na jej zasadach rozgrywkę sportowe. Rozwija szybkość, czas reakcji oraz kształtuje elementy techniczne walki bronią białą (szermierki). Do zabawy doskonale nadają się miecze i kije piankowe bądź przygotowane wcześniej fragmenty makaronów (80 cm), służących do nauki pływania.



Rysunki 1 i 2. Pozycja wyjściowa i zdobycie punktu w walce na „softy”.

Źródło: własne.

Uczestnicy zabawy ustawiają się naprzeciw siebie, trzymając w ręku „softa”. Przybory stykają się ze sobą, a zawodnicy stoją w odpowiedniej odległości od siebie, która umożliwi rozpoczęcie rywalizacji na zasadach „fair play” (rysunek 1). Na sygnał prowadzącego (sędziego) rozpoczynają walkę, polegającą na zdobyciu punktu. Pojedyncze punkty zyskuje się przez jak najszybsze trafienie „softem” w kończynę dolną, korpus lub głowę przeciwnika. Trafiania w rękę, ramię lub w przedramię nie są punktowane. Po każdej skutecznie przeprowadzonej akcji prowadzący przerywa walkę i przyznaje punkt zawodnikowi, który zdobył go jako pierwszy. W sytuacjach, w których trudno wyłonić zwycięzcę, nie przyznaje się punktu i powtarza się akcję. Jeśli w trakcie starcia wypadnie z ręki „soft”, to punkt przyznaje się przeciwnikowi. Osoba, która pierwsza uzyska 5 punktów, wygrywa cały pojedynek.

Warianty ćwiczenia:

- dla młodszych uczestników rywalizacji zaleca się wykonywanie trafień tylko w kończynę dolną (udo, podudzie i stopę);
- liczbę punktów potrzebnych do ostatecznego zwycięstwa można zmieniać według własnych potrzeb.

## 2. „Traf, nie daj się trafić”

Ćwiczenie to przypomina walkę bokserką na uproszczonych zasadach. Przeprowadzenie go w należyty sposób i na odpowiednim etapie wyszkolenia gwarantuje bezpieczeństwo podczas rozgrywki. Regularne wykonywanie ćwiczenia bardzo dobrze rozwija umiejętność ataku i obrony, a także kształtuje takie zdolności motoryczne, jak: szybkość, czas reakcji czy refleks. Sprawdza się podczas rozgrzewki jako forma zabawy ożywiającej.



Rysunek 3. Zdobycie punktu w zabawie „traf, nie daj się trafić”.  
Źródło: własne.

Ćwiczący, ustawieni na przeciwko siebie w pozycji stojącej, starają się jak najszybciej dotknąć (trafić) udo przeciwnika od strony wewnętrznej lub zewnętrznej. Osoba, która zrobi to pierwsza, zdobywa punkt. Wygrywa ten, kto zdobędzie najwięcej punktów. Ataki można blokować rękami, a także wykonywać uniki (rysunek 3).



Rysunki 4 i 5. Warianty zabawy „traf, nie daj się trafić”.

Źródło: własne.

Warianty ćwiczenia:

- ćwiczący, ustawieni na przeciwko sobie w pozycji stojącej, starają się jak najszybciej dotknąć stopę przeciwnika. W tym wariacie należy zachować ostrożność, by walczący nie zderzyli się głowami;
- ćwiczący, ustawieni na przeciwko sobie w pozycji stojącej, starają się jako pierwsi dotknąć brzucha lub klatki piersiowej przeciwnika;
- ćwiczący, ustawieni na przeciwko sobie w pozycji stojącej, starają się jako pierwsi dotknąć barku lub ramienna przeciwnika;
- ćwiczący, ustawieni na przeciwko sobie w pozycji stojącej, starają się jako pierwsi dotknąć głowy przeciwnika (wersja dla starszych i doświadczonych adeptów).

### 3. „Walka krabów”

„Walki krabów” mogą być ciekawą alternatywą dla popularnej zabawy „walki kogutów”. Ćwiczenie kształtuje siłę mięśni, a w szczególności kończyn dolnych.



Rysunek 6. Pozycja wyjściowa w zabawie „walka krabów”.

Źródło: własne.

Ćwiczący ustawieni są tyłem do siebie, w przysiadzie, ramiona zaplecione, a plecy proste – oparte o przeciwnika. Na sygnał prowadzącego zawodnicy starają się przepchnąć rywala za wyznaczone pole lub linię (rysunek 6).

#### 4. „Zapasy w stylu bociana”

Kolejna propozycja zabawy rozwija nie tylko siłę mięśni, ale też równowagę i koordynację ruchową.



Rysunek 7. Walka na zasadach „zapasów w stylu bociana”.

Źródło: własne.

Zawodnicy ustawieni są przodem do siebie, stojąc na jednej nodze. Opierają swój bark o bark rywala i starają się przepchać go, używając siły mięśni i sprytu. Wygrywa osoba, która wypchnie rywala poza wyznaczoną strefę. Rywalizację należy przeprowadzić, stojąc również na drugiej nodze (rysunek 7).

#### 5. Walka w przysiadzie

Zabawa kształtuje siłę i równowagę. Oprócz tego w rywalizacji możliwe jest wykorzystanie siły przeciwnika, jeśli ćwiczący wykaże się odrobiną sprytu. Ćwiczenie jest modyfikacją popularnych „walk kogutów”.



Rysunek 8. Walka w przysiadzie.

Źródło: własne.

Ćwiczący ustawieni są przodem do siebie, w przysiadzie. Starają się nawzajem wytrącić z równowagi poprzez przeciągnięcie lub przepchanie przeciwnika. Dozwolone jest tylko łapanie za ręce oponenta. Osoba, która jako pierwsza dotknie podłogą inną częścią ciała niż stopą, przegrywa (rysunek 8).

Wariant ćwiczenia:

- doświadczeni adepci sztuk walki podczas rywalizacji mogą stosować też dźwignie, chwyt i inne grapplingowe (chwywane) techniki walki wręcz.

## Scenariusza lekcji wychowania fizycznego z gier i zabaw z elementami sportów walki

### Cele lekcji:

**Umiejętności** – uczeń potrafi przyjąć pozycję do walki, umie posługiwać się „soft” kijem.

**Sprawność** – uczeń kształtuje koordynację ruchową, szybkość, siłę i równowagę.

**Wiadomości** – uczeń zna reguły zabaw i gier ruchowych z elementami sportów walki.

**Postawy** – uczeń przestrzega zasad „fair play” podczas gier i zabaw.

1. **Klasa:** VIII
2. **Liczba ćwiczących:** 20
3. **Miejsce prowadzenia zajęć:** sala gimnastyczna
4. **Czas trwania zajęć:** 45 min.
5. **Środki dydaktyczne:** „soft” kije

### CZEŚĆ WSTĘPNA (10 min)

- Przygotowanie przyborów, zbiórka, powitanie, sprawdzenie obecności i przygotowanie do zajęć, podanie tematu i celów lekcji, omówienie zasad „fair play”.
- Zabawa ożywiająca, „walka z cieniem” – ćwiczący indywidualnie demonstrują ruchy trafień (uderzeń) i obrony bez kontrataku.
- Rozgrzewka zasadnicza – bieg w miejscu, krążenia ramion, skłony i skręty tułowia, ćwiczenia w podskokach, ćwiczenia wzmacniające i rozciągające.

### CZEŚĆ GŁÓWNA (30 min)

1. Pokaz i omówienie prawidłowej pozycji do walki w postawie stojącej.
2. „Traf, nie daj się trafić w udo” – 1 min walki ze współćwiczącym, po czym następuje zmiana partnera (3 walki z różnymi ćwiczącymi).
3. „Traf, nie daj się trafić w korpus” – 1 min walki ze współćwiczącym, po czym następuje zmiana przeciwnika (3 walki z różnymi ćwiczącymi).
4. „Traf, nie daj się trafić w ramię” – 1 min walki ze współćwiczącym, po czym następuje zmiana przeciwnika (3 walki z różnymi ćwiczącymi).
5. „Walka krabów” – 1 min walki ze współćwiczącym.
6. „Zapasy w stylu bociana” – 1 min walki ze współćwiczącym na prawą stronę oraz 1 min walki na drugą stronę.
7. „Walki kogutów” – 1 min walki ze współćwiczącym.
8. Walki na „softy” – omówienie pozycji wyjściowej do walki i zasad przyznawania punktów podczas pojedynku.
9. Mini turniej walki na „softy” – ćwiczący walczą do momentu, gdy jeden z nich uzyska 3 punkty, co w rezultacie kończy walkę i daje zwycięstwo. Osoba wygrana przechodzi do kolejnego etapu. Walki rozgrywane są w systemie pucharowym.

### CZEŚĆ KOŃCOWA (5 min)

- Ćwiczenia oddechowe i uspokajające.
- Zbiórka, podsumowanie zajęć, wskazanie zwycięzców miniturnieju, ocena aktywności i zaangażowania uczniów w zajęcia.
- Aktywizowanie uczniów do podejmowania aktywności fizycznej poza lekcją wychowania fizycznego. Pożegnanie.

## Podsumowanie

Zabawy i gry ruchowe są ważnym elementem zajęć sportowych, szczególnie w młodym wieku. Stosowane powszechnie w sportach i sztukach walki, wzmacniają pozytywne postawy związane ze współzawodnictwem sportowym, a także kształtują zdolności motoryczne, elementy techniki oraz taktyki walki. Pod pozorem zabawy pozwalają realizować określone cele trenerów i instruktorów.

## Bibliografia

- Bondarowicz, M., Staniszewski T. (2016). *Podstawy teorii i metodyki zabaw i gier ruchowych*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
- Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie*. Warszawa: Volumen.
- Chryczyk, K., Dobosz, P., Konior, J., Mazur, M. (2018). Metody zabawowe z elementami sportów walki w lekcjach wychowania fizycznego. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 6, 51-55.
- Cynarski, W.J., Litwiniuk, A. (2001). Znaczenie zabawy w procesie treningu wschodnich sportów walki Idō. *Ruch dla Kultury: rocznik naukowy. Filozofia, nauka, tradycje wschodu, kultura, zdrowie, edukacja*, 2, 69-72.
- Gilewicz, Z. (1964). *Teoria wychowania fizycznego*. Warszawa: Sport i Turystyka.
- Okoń, W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP.
- Strzyżewski, S. (1996). *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szymańska, E. (2003). Zabawy i gry ruchowe w treningu piłki nożnej. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 12, 83-96.

## Wpływ gimnastyki i piłki nożnej na poprawę sprawności fizycznej oraz psychicznej uczniów klas III szkół podstawowych w kontekście działań popandemicznych

(Zbigniew MAŁEK<sup>1</sup>)

### Streszczenie

Epidemia koronawirusa i związane z nią zawieszenie nauki stacjonarnej w szkołach, przymusowa izolacja uczniów, ograniczenie do minimum zajęć ruchowych, według badań naukowych, miały bardzo negatywny wpływ na psychologiczną oraz fizyczną kondycję dzieci i młodzieży, szczególnie w młodszym wieku szkolnym. Brak ruchu i siedzący tryb życia uczniów spowodowały nadwagę, a także osłabienie gorsetu mięśniowego, co sprzyja powstawaniu wad postawy. Antidotum na to jest m.in. zwiększenie aktywności ruchowej uczniów, głównie w zakresie tych dyscyplin sportowych, które cieszą się ich największym zainteresowaniem. W rozdziale zestawiono wyniki własne z wynikami badań podobnego rodzaju prowadzonymi w innych regionach Polski. Celem badań było porównanie zainteresowań sportowych uczniów klas III sądeckich szkół z wynikami badań w innych regionach Polski oraz ustalenie wpływu gimnastyki i piłki nożnej na poprawę sprawności fizycznej dziewcząt i chłopców uczęszczających do klas III szkoły podstawowej. Materiał badawczy stanowią dzieci klas III z terenów Sądecczyzny. Do badań zastosowano sondaż diagnostyczny z ankietą i analizę dokumentów. Według przeprowadzonych badań, wśród uczniów klasy III u dziewcząt dominuje zainteresowanie gimnastyką, a u chłopców – piłką nożną. Rozdział przedstawia propozycję działań w celu poprawy sprawności fizycznej i prawidłowej sylwetki ciała. W tym celu nauczyciele wychowania fizycznego powinni u chłopców zwiększyć ilość zajęć z gimnastyki, a u dziewcząt – z piłki nożnej. Chłopcy zyskają dzięki temu większą sprawność ogólną, jaką daje gimnastyka, a dziewczęta umiejętność współpracy w zespole, jaką daje piłka nożna. Większa aktywność fizyczna powinna wpłynąć pozytywnie na dobrostan dzieci, szczególnie w kontekście tzw. stresu popandemicznego.

**Słowa kluczowe:** epidemia, zdalne nauczanie, aktywność fizyczna, zainteresowania sportowe, gimnastyka, piłka nożna, sprawność fizyczna.

### Summary

The coronavirus epidemic and the related suspension of full-time education in schools, forced isolation of students, limiting physical activities to a minimum, according to scientific research, had a very negative impact on the psychological and physical condition of children and adolescents, especially at younger school age. The lack of exercise and the sedentary lifestyle of students resulted in overweight, as well as weakening of the muscular corset, which is conducive to the formation of posture defects. The antidote to this is increasing the physical activity of students, especially in the sports disciplines that are of greatest interest to them. The article compares own results with the results of studies of a similar type conducted in other regions of Poland. The aim of the study was to compare the sports interests of third-grade students of schools in Nowy Sącz with the results of studies in other regions of

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

Poland and to determine the impact of gymnastics and football on improving the physical fitness of girls and boys attending the third grade of primary school. The research material consists of 3rd grade children from the Nowy Sącz region. A diagnostic survey with a questionnaire and an analysis of documents were used for the study. According to the conducted research, among 3rd grade students, girls are most interested in gymnastics, and boys are interested in football. The article presents a proposal of actions to improve physical fitness and correct body shape. To this end, physical education teachers should increase the number of gymnastics classes for boys and football for girls. Thanks to this, boys will gain greater general fitness, which is provided by gymnastics, and girls, the ability to cooperate in a team, which is provided by football. Greater physical activity should have a positive impact on the well-being of children, especially in the context of the so-called post-pandemic stress.

**Keywords:** epidemic, distance learning, physical activity, sports interests, gymnastics, football, physical fitness.

## Wprowadzenie

Życie współczesnego społeczeństwa zostało nagle przerwane globalną epidemią. Międzynarodowa Organizacja Zdrowia (WHO) ogłosiła w dniu 11 marca 2020 roku stan pandemii, wywołany koronawirusem SARS-CoV-2. Od tego momentu duża część populacji ziemskiej, w tym cała Europa, nie mogła swobodnie poruszać się poza własnym domem. Zamknięto większość zakładów pracy, uczelnie i wszystkie szkoły.

Zaburzenie normalnych kontaktów międzyludzkich osób dorosłych, młodzieży i dzieci spowodowane zostało obawą o własne zdrowie oraz zdrowie innych osób. Wprowadzono rygorystyczne procedury i obostrzenia epidemiologiczne, które miały zapobiec dalszemu rozprzestrzenianiu się wirusa.

Nie znając powagi sytuacji, początkowo uczniowie cieszyli się z zamknięcia szkół, traktując ten czas jako dodatkowe ferie. Niestety, rzeczywistość okazała się bardziej dramatyczna. Wprowadzono zdalne nauczanie, do którego ani szkoły, ani uczniowie nie byli przygotowani. Najwięcej trudności sprawiały problemy techniczne. Brak było odpowiedniego sprzętu komputerowego, komunikatorów edukacyjnych i dostosowanych do takiej formy nauczania narzędzi dydaktycznych.

Nauczyciele stanęli przed niezwykle dużym wyzwaniem, które bardzo często przewyższało ich umiejętności obsługi sprzętu i nowych technologii informacyjnych. Według badań Fundacji Centrum Cyfrowe, przed wybuchem pandemii 85,4% badanych nauczycieli nie miało żadnych wcześniejszych doświadczeń z nauczaniem zdalnym, a 36% nauczycieli wskazało braki sprzętowe uczniów jako jeden z głównych problemów dotyczących edukacji zdalnej (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020).

Największe kłopoty z realizacją swoich zajęć mieli nauczyciele przedmiotów praktycznych, a wśród nich nauczyciele wychowania fizycznego. Ich zajęcia początkowo ograniczały się do przesyłania za pomocą dziennika elektronicznego zestawów ćwiczeń do wykonania przez uczniów we własnym mieszkaniu. W trakcie kolejnych miesięcy pandemii, po uruchomieniu platform edukacyjnych, takich jak Google Classroom czy Microsoft TEAMS, nauczyciele tego przedmiotu zaczęli tworzyć własne materiały edukacyjne w formie prezentacji i filmików. Wykorzystywali je do prowadzenia zajęć ruchowych w formie online za pomocą komunikatorów Zoom, Messenger, Skype. Uczniowie w kontakcie z nauczycielem wykonywali prezentowane ćwiczenia

w warunkach domowych. Po jakimś czasie nauczyciele zaczęli wycofywać się z tej formy zajęć ze względu na różne warunki mieszkaniowe uczniów i związane z tym niebezpieczeństwo urazów podczas wykonywania prezentowanych ćwiczeń.

Pełny lockdown spowodował zamknięcie obiektów rekreacyjno-sportowych, również tych na wolnym powietrzu. Siedzący tryb życia i brak aktywności fizycznej podczas zdalnego nauczania zaczęły odbijać się na zdrowiu uczniów.

Według ogólnopolskich badań prowadzonych pod kierunkiem G. Ptaszka, stwierdzono, że odsetek uczniów poświęcających czas na uprawianie sportu przed pandemią wynosił 46% i zmalał do 23% w trakcie jej trwania. Na podstawie wypowiedzi respondentów, czyli uczniów, ich rodziców i nauczycieli, ustalono trzy największe negatywne skutki zdalnego nauczania:

- 1) obniżenie dobrostanu psychicznego i fizycznego;
- 2) nadużywanie mediów cyfrowych;
- 3) występowanie objawów zmęczenia cyfrowego, takich jak: przemęczenie, przeładowanie informacjami, niechęć do korzystania z komputera i Internetu oraz rozdrażnienie (Ptaszek i in., 2020).

Podczas prawie 2-letniego okresu zdalnego nauczania (od 25 marca 2020 do 20 lutego 2022 roku) długotrwałe przebywanie przed ekranem komputera oraz brak kontaktów z rówieśnikami, oprócz wyżej wymienionych skutków, spowodowało wzrost nadwagi u uczniów, pogłębienie już występujących wad postawy i problemy natury psychologicznej z depresją włącznie.

## **1. Znaczenie aktywności fizycznej w młodszym wieku szkolnym**

W najgorszej sytuacji w okresie epidemii znalazły się dzieci będące w wieku wczesnoszkolnym, czyli uczniowie klas I-III, w wieku 7-9 lat. W tych klasach, w ramach edukacji wczesnoszkolnej, w zdecydowanej większości zajęcia z edukacji zdrowotno-ruchowej, czyli wychowania fizycznego, od wprowadzenia w 1999 roku reformy oświaty, prowadzą nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej. Nie mając dostatecznej wiedzy i doświadczenia z zakresu nauczania techniki podstawowych dyscyplin sportowych i kształtowania sprawności fizycznej, koncentrowały się one podczas zdalnego nauczania głównie na innych, ich zdaniem ważniejszych, edukacjach, zostawiając zadania o dbałość kondycji fizycznej swoich uczniów na dalszym planie. Najbardziej odczuli to uczniowie klas III, którzy jako 9-10-latkowie weszli w okres drugiego apogeum motoryczności, czyli etapu ogromnej potrzeby ruchu i wszelkiej aktywności fizycznej.

Prowadzone badania motoryczności w tym przedziale wiekowym potwierdzają ogromny potencjał i naturalną potrzebę ruchu. Stwierdzono, że największa dynamika przyrostu badanych zdolności sprawności fizycznej przypada na wiek od 7 do 9 lat. Młodszy wiek szkolny jest okresem dynamicznego rozwoju zdolności motorycznych i choć w wielkościach bezwzględnych wyniki poszczególnych testów są dalekie od możliwości maksymalnych (co wiąże się z niezakończonym jeszcze rozwojem somatycznym), to wielkości względne obejmują wyniki maksymalne lub do nich zbliżone (Szopa, Mleczko, Żak, 2000).

Dzięki ćwiczeniom fizycznym jesteśmy w stanie oddziaływać na dowolny system organizmu, a tym samym na ogólny poziom sprawności ustrojowej. Wyśiłek fizyczny wpływa w istotny sposób na aktywność czynników odpornościowych

(Grzywacz, 2001). Systematyczne ćwiczenia regulują pobudzenie współczulnego układu nerwowego oraz reaktywność osi podwzgórze – przysadka – nadnercza. Ponadto sprzyjają one neurogenezie i zapewniają prawidłowy poziom neuroprzekaźników w mózgu, m.in. serotoniny, dopaminy, endorfiny i norepinefryny. Podjęcie aktywności ruchowej interpretowane jest przez nasz mózg jako sytuacja stresowa i właśnie dzięki temu uwalniane są neuroprzekaźniki mające złagodzić ból fizyczny lub też dyskomfort psychiczny. Produkcja nowych neuronów jest tym większa, im bardziej regularny i długi był wysiłek fizyczny badanych osób. Ruch powoduje wytwarzanie dopaminy, hormonu motywacji, a także serotoniny, która poprawia humor i dodaje energii. Za redukcję stresu oraz poprawę nastroju odpowiadają endorfiny, zwane hormonami szczęścia (Anderson, Shivakumar, 2013). W związku z tym, aby odstresować dzieci, poprawić ich nastrój i zwiększyć potencjał uczenia się należy stopniowo zwiększać poziom aktywności fizycznej, a szczególnie w zakresie ulubionych przez nich dyscyplin sportowych.

## 2. Metodologia badań

Celem i przedmiotem badań wśród uczniów klas III szkoły podstawowej było określenie stopnia pozaszkolnej aktywności fizycznej dzieci oraz ich zainteresowań sportowych związanych z konkretnymi dyscyplinami sportowymi. Badaniom poddano losowo dzieci z klas III sądeckich szkół w okresie od grudnia 2022 do lutego 2023 roku. Jako metodę zastosowano sondaż diagnostyczny. W badaniach wykorzystano kwestionariusz ankiety składający się z dwóch części. W pierwszej części badani uczniowie udzielali informacji na temat głównych aktywności fizycznych realizowanych wspólnie z rodzicami, a w drugiej wypowiadali się na temat ulubionych dyscyplin sportowych, w których chcieliby uczestniczyć podczas szkolnych zajęć sportowych. Ze względu na małą wiedzę dzieci dotyczącą dyscyplin sportowych uwzględnionych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, przed wypełnieniem ankiet każdej badanej grupie zaprezentowano krótki film o podstawowych dyscyplinach sportowych. Dzieci bardzo chętnie samodzielnie wypełniały dostosowane do ich wieku ankiety. Łącznie w badaniach uczestniczyło 245 uczniów – 113 chłopców (46% badanych) i 132 dziewcząt (54% badanych).

## 3. Wyniki badań

Poddani badaniom uczniowie pochodzą z rodzin o różnym statusie zawodowym i finansowym. Związana z tym jest różna świadomość wykorzystania czasu wolnego na uprawianie aktywności fizycznej realizowanej z dziećmi lub całą rodziną. Rodzice mają duży wpływ na aktywność fizyczną swoich dzieci. Nadzór rodziców i udział tych wszystkich, którzy kierują aktywnością ruchową dziecka w czasie wolnym, musi zapewnić dziecku swobodę wyboru własnych i odpowiadających mu form ruchowych, co sprzyja rozwojowi jego zainteresowań oraz kształtowaniu osobowości (Dybińska, Stasik, 2013).

Wśród badanych uczniów były też dzieci uczęszczające do szkół niepublicznych, których oferta dodatkowych zajęć sportowych jest dużo bogatsza od szkół publicznych. W tym przypadku dzieci w czasie wolnym kontynuują z rodzicami zajęcia z pływania, tenisa ziemnego, jazdy konnej, squasha, wspinaczki i narciarstwa. Wypełniając ankietę, dzieci musiały wybrać jedną, najczęściej realizowaną z rodzicami, aktywność fizyczną.

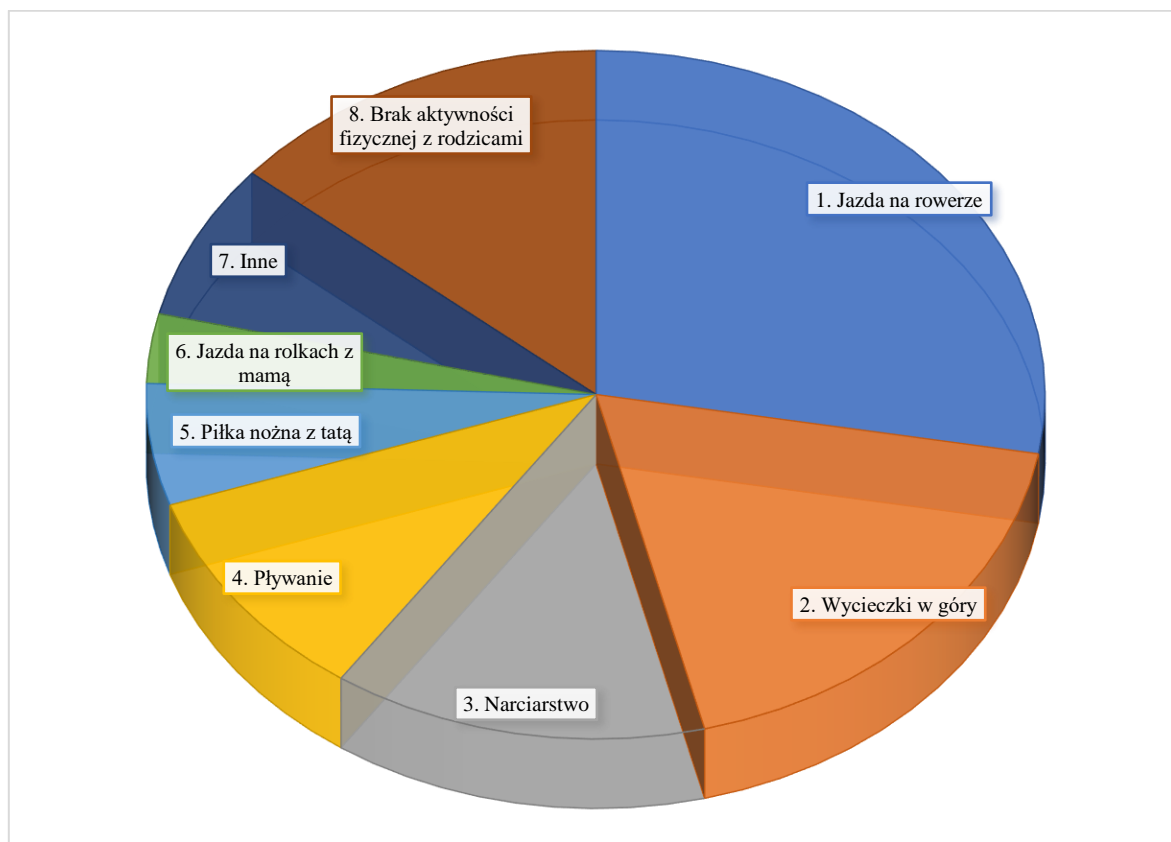
Analizując dane z tabeli 1, można zobaczyć, jakie rodzinne aktywności ruchowe dominują. Dzieci najczęściej wskazują na wspólną jazdę na rowerze. Na drugim miejscu znajdują się piesze wycieczki w góry (Sądeckczyzna to teren pasma górskiego Beskidu Sądeckiego), a później wspólne szusowanie na stokach narciarskich. Na kolejnych miejscach znajduje się wspólne pływanie, piłka nożna z tatą i jazda na rolkach z mamą. Wśród wszystkich badanych, 34 uczniów (13,9%), nie wymieniło żadnych aktywności fizycznych, które realizowaliby wspólnie z rodzicami. Prawdopodobnie jest to uzależnione od statusu finansowego rodziny.

Tabela 1  
Formy rodzinnej aktywności ruchowej

Rodzaj aktywności fizycznej	Ilość wyborów	Ilość w %
Jazda na rowerze	68	28,7
Wycieczki w góry	45	18,4
Narciarstwo	33	13,5
Pływanie	25	10,2
Piłka nożna z tatą	14	5,7
Jazda na rolkach z mamą	8	3,3
Inne*	18	7,3
Brak aktywności fizycznej wspólnie z rodzicami	34	13,9

Źródło: badania własne.

\* Jako inne aktywności wymieniono w kilku przypadkach jazdę konną, tenis stołowy, tenis, wspólne bieganie, siatkówkę plażową, badminton, taniec, squash i strzelectwo.



Wykres 1. Aktywności fizyczne uczniów klas III realizowane wspólnie z rodzicami.

Źródło: opracowanie własne.

Wypełniając ankietę, w części drugiej, uczniowie mogli wybrać tylko jedną z podanych dyscyplin sportowych. Poddając analizie wyniki przedstawione w tabeli 2, w aspekcie zmienności płci, wybory dyscyplin sportowych dziewcząt i chłopców różnią się między sobą. Wynika to z faktu, że u dziewczynek szybciej rozwijają się cechy szybkościowo-zwinnościowe. Wiek 9 lat jest szczególnie korzystny dla kształtowania szybkości, zwinności i mocy. U dziewcząt występuje większa dynamika rozwoju tych cech niż u chłopców. Chłopcy w tym wieku nie potrafią usiedzieć w miejscu, lubią być w ciągłym ruchu i przebywać w grupie. Uzyskują lepsze wyniki w czynnościach wymagających większej energii i siły, np. bieganie, skakanie w dal, rzucanie, kopanie. Dziewczynki są z kolei bardziej komunikatywne, lepiej czują się we własnym towarzystwie lub w niewielkich grupach, mają preferencje do indywidualnych dyscyplin sportowych. Przewyższają chłopców w sprawnościach motorycznych, które wymagają równowagi oraz rytmiczności, np. skoki na skakance, a także precyzji (Harwas-Napierała, Trempała, 2005).

Analizując dane z tabeli 2, widać, że chłopcy na pierwszym miejscu wybrali piłkę nożną, na drugim miejscu koszykówkę, a w następnej kolejności piłkę ręczną, siatkówkę, pływanie, lekkoatletykę i gimnastykę – dominowały więc gry zespołowe. Dziewczynki na pierwszym miejscu wybrały gimnastykę, na drugim pływanie, a w następnej kolejności lekkoatletykę, siatkówkę, piłkę nożną, koszykówkę i piłkę ręczną.

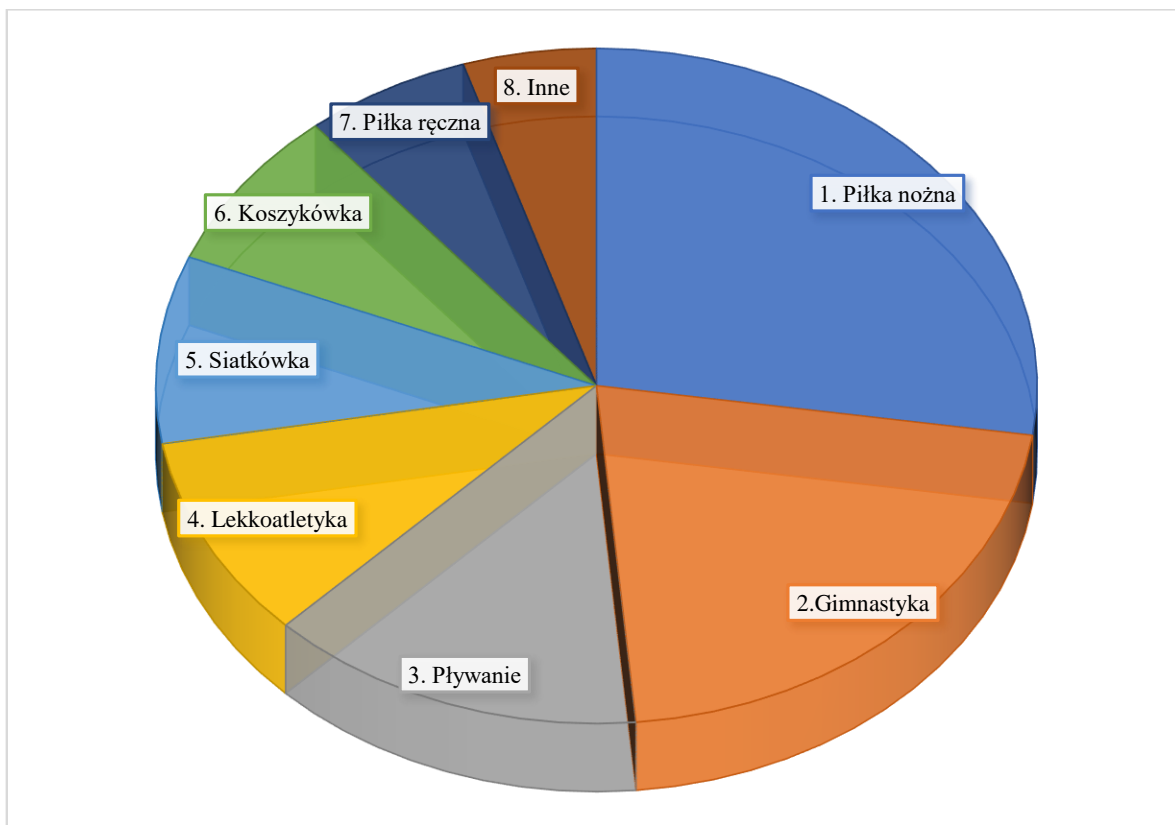
Tabela 2

*Zainteresowania sportowe chłopców i dziewcząt klas III*

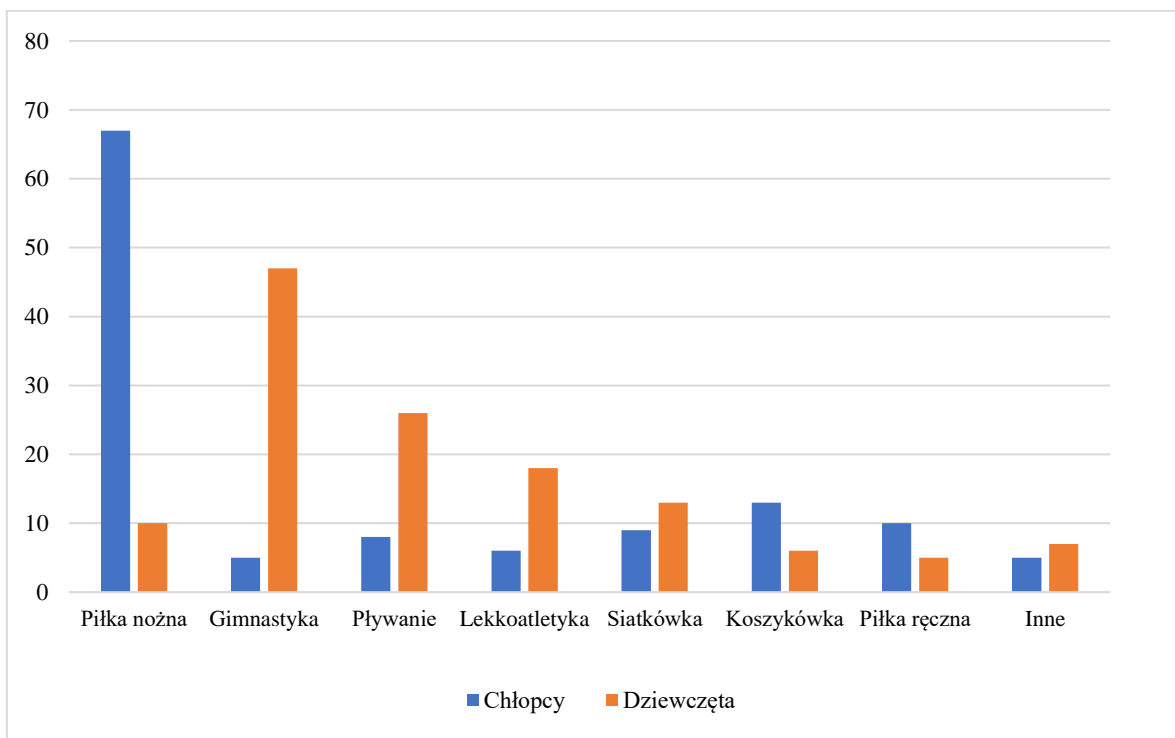
Chłopcy			Dziewczęta		
Dyscyplina sportowa	Ilość wyborów	Ilość w %	Dyscyplina sportowa	Ilość wyborów	Ilość w %
Piłka nożna	57	50,4	Gimnastyka	47	35,6
Koszykówka	13	11,5	Pływanie	26	19,7
Piłka ręczna	10	8,8	Lekkoatletyka	18	13,6
Siatkówka	9	7,9	Siatkówka	13	9,8
Pływanie	8	7,1	Piłka nożna	10	7,6
Lekkoatletyka	6	5,3	Koszykówka	6	4,5
Gimnastyka	5	4,4	Piłka ręczna	5	3,8
Inne*	5	4,4	Inne*	7	5,3

Źródło: badania własne.

\* Inne aktywności (chłopcy: unihokej, badminton i wspinaczka; dziewczęta: jazda konna, wspinaczka i taniec).



Wykres 2. Popularność dyscyplin sportowych wśród uczniów klas III.  
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Popularność dyscyplin sportowych uczniów klas III według płci.  
Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

Wyniki badań wykazały, że dziewczęta w wieku 9-10 lat preferują indywidualną aktywność fizyczną (indywidualne dyscypliny sportowe), a chłopcy wolą gry zespołowe. W związku z tym, że dzieci w klasie III uczestniczą w lekcjach wychowania fizycznego w grupach koedukacyjnych, należy znaleźć złoty środek, czyli takie dyscypliny, które zaspokołyby w pełni ich wspólne potrzeby.

Idealnie byłoby zachęcić chłopców do poprawy ich sprawności ogólnej, kształtowanej przez gimnastykę, a dziewczynki bardziej uspołecznic przez współpracę w zespole z wykorzystaniem piłki nożnej. Idealną motywacją ćwiczenia gimnastyki dla chłopców jest chęć popisania się swoją sprawnością. Który z piłkarzy nie chciałby po zdobyciu gola wykonać tzw. „cieszynkę”, wzorując się na reprezentancie Nigerii J. Aghahowie, który po strzeleniu bramki podczas meczu ze Szwecją wykonał rundak, a następnie trzy przerzuty w tył zakończone pojedynczym saltem w tył. U dziewcząt z kolei można wykorzystać gwałtowną falę wzrostu zainteresowania kobiecą piłką nożną, także na terenie Sądecczyzny (wszystkie akademie piłkarskie tworzą drużyny żeńskie w kategorii „skrzat” i „żak”, a tam, gdzie jest ich jeszcze zbyt mało, dziewczęta rywalizują podczas meczy z chłopcami). Gimnastyka w piłce nożnej stanowi przede wszystkim podstawę sprawności ogólnej bramkarza.

Gimnastyka podstawowa ma za zadanie wzmacniać wszystkie funkcje organizmu, a także kształtować i utrzymywać nawyki ruchowe, mające przełożenie na umiejętności sportowe, jak również funkcjonowanie w codziennym życiu. Ogólnym jej celem jest poprawa przemiany materii, systemu nerwowego i dobrego samopoczucia, usprawnienie zdolności ruchowych, poprawienie układu krążenia i oddychania (Jeziński, 1986).

Gimnastyka, wykorzystując naturalne formy ruchu, wzmacnia cały gorset mięśniowy dziecka, działa korekcyjnie na wady postawy i bardzo mocno zwiększa jego ogólną sprawność fizyczną: koordynację ruchową, siłę, gibkość, równowagę, skoczność i wytrzymałość. W celu realizacji specyficznych potrzeb uczniów po okresie izolacji, tj. dużą potrzebę kontaktów rówieśniczych, w ramach zajęć gimnastycznych należy stosować rozgrzewki grupowe, najlepiej w formie zabawowej i ćwiczenia ze współpartnerem. Bardzo dobrą formą zajęć grupowych jest tworzenie piramid 4-, 5-, 6-, 7-osobowych, wykorzystując w tym kreatywność uczniów (wyobraźnię przestrzenną i improwizację ruchową).

Fenomen piłki nożnej polega na tym, że jest ona najpopularniejszym sportem w 126 krajach, a połowa populacji ziemskiej choć raz w życiu grała w piłkę nożną. To gwiazdy futbolu motywują dzieci do uprawiania tej dyscypliny sportu. Każdy chłopiec chce być Messim, Lewandowskim czy Ronaldo. Dzieciom należy uświadomić, że aby zostać gwiazdą takiego formatu, trzeba dużo pracować nad swoją sprawnością ogólną, a taką daje na pewno gimnastyka.

Aby zachęcić dziewczęta do gry w piłkę nożną, należy włączać je do ćwiczeń z chłopcami i integrować w grupie rówieśników. Podczas takich zajęć należy stosować dużo zabaw i małych gier z elementami rywalizacji. Zalecane są następujące gry oraz zabawy:

Gry i zabawy ruchowe oraz ćwiczenia z wykorzystaniem materacy:

- 1) „Powrót na wyspę”.
- 2) „Ogień – woda – błyskawica”.
- 3) „Król strzelców”.

Gry i zabawy ruchowe oraz ćwiczenia z wykorzystaniem pachołków:

- 1) „Formuła 1”.
- 2) „Zagubieni w pachołkowym lesie”.
- 3) „Kręgle z pachołków”.
- 4) „Przepędzić pachołki”.

Gry i zabawy ruchowe oraz ćwiczenia z wykorzystaniem ławek gimnastycznych:

- 1) „Czyste pole”.
- 2) „Święto strzelców”.

Gry i zabawy ruchowe oraz ćwiczenia bez przyrządów:

- 1) „Duch zespołu”.
- 2) „Żywe bramki”.
- 3) „Malowane wrota”.

Zadaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III jest przede wszystkim uświadomienie uczniom, jaką rolę odgrywa ruch w ich życiu i dostarczenie im propozycji spędzania czasu wolnego bez biernego korzystania ze smartfonów, tabletów czy komputerów. Zgodnie z nową podstawą programową kształcenia ogólnego, w okresie nauki w klasach I-III nauczyciele ci powinni w ramach zajęć wychowania fizycznego nauczyć m.in.: wykonania ćwiczeń kształtujących w różnych płaszczyznach i z różnych pozycji wyjściowych, a także skoku zawrotnego i przewrotu w przód. W zakresie gier zespołowych powinni nauczyć prawidłowego wykonania elementów techniki rzutów, chwytów i podań piłki do partnera jednorącz i oburącz w miejscu i w ruchu, odbić piłki, kozłowania w miejscu i w ruchu, podania piłki w miejscu i w ruchu, prowadzenia piłki nogą i strzału do celu. Niestety, z małymi wyjątkami jest to przez nich nierealizowane.

Dlatego, dbając o zabezpieczenie ilości godzin do pełnego etatu dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, powinno się przekazać realizację zajęć wychowania fizycznego w ręce „wuefistów”, nauczycieli specjalistów, którzy zadbają o to, aby „złoty wiek motoryczności” uczniów klas I-III nie został zaprzepaszczone.

Aby zachęcić dzieci do aktywności ruchowej, należy połączyć działania trzech środowisk: szkolnego, rodzinnego i rówieśniczego. Bardzo dużą rolę odgrywają w tym rodzice. To oni, dbając o swoją sylwetkę i sprawność fizyczną, bardzo często inicjują tę aktywność, wciągając w to dzieci. Niestety, jest to często uzależnione od statusu finansowego rodziny i od wykształconych w latach szkolnych umiejętności oraz świadomości zachowań prozdrowotnych.

W indywidualnym lub rodzinnym uprawianiu aktywności fizycznej pomóc mogą różnego rodzaju aplikacje, dostępne na naszych urządzeniach cyfrowych, dzięki którym zmierzmy liczbę kroków, zużyte kalorie czy przebyty dystans.

Zgodnie z nowymi rekomendacjami Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), czas poświęcany na ruch powinien obejmować u dzieci i młodzieży średnio 60 min dziennie aktywności o umiarkowanej lub dużej intensywności tlenowej. Szkoda, że ta sama organizacja nie pamiętała o tym podczas pandemii, zalecając zamykanie lasów, parków oraz obiektów rekreacyjno-sportowych na wolnym powietrzu.

## Bibliografia

- Anderson, E., Shivakumar, G. (2013). Effects of exercise and physical activity on anxiety. *Frontiers in Psychiatry*, 4, art. 27.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. RAPORT Z BADAŃ. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Fundacja Szkoła z Klasą*. Pobrane z: [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii.pptx-2.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf).
- Dybińska, E., Stasik, N. (2013). Zainteresowania aktywnością ruchową w wolnym czasie dzieci i młodzieży w wieku od 12-18 lat regionu Małopolski w odniesieniu do uwarunkowań osobniczych i społecznośrodowiskowych. *Zdrowie Dobrostan*, 3, 31-33.
- Frick, U., Grein, A., Herzberg, S., Klostermair, W., Moebius, W., Tokarski, H., Wiedon, S., Desmond, M., Doroszewski, P. (2012). *Gry i zabawy z piłką. Wytyczne do organizacji gry w piłkę nożną w szkołach podstawowych*. Warszawa: PZPN.
- Grzywacz, R. (2001). Rola rekreacji ruchowej w wychowaniu dzieci w wieku szkolnym. *Medycyna Rodzinna*, 2, 48-53.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2005). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Jeziński, R. (1986). *Gimnastyka: teoria i metodyka*. Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szopa, J., Mleczo, E., Żak, S. (2000). *Podstawy antropomotoryki*. Warszawa-Kraków: PWN.

**CZEŚĆ III.**  
**GIMNASTYKA KOREKCYJNA I ERGONOMIA**

## Rola fizjoterapii i ćwiczeń korekcyjnych podczas lekcji wychowania fizycznego (Tomas REICHEL<sup>1</sup>)

### Streszczenie

W rozdziale skupiono się na problematyce występowania wad postawy u dzieci i młodzieży, przy nawiązaniu do różnych czynników prowokujący progres wad, a także odniesieniu się do aktywności na lekcji wychowania fizycznego. Poruszony został wątek zaleceń wydanych przez WHO (Światową Organizację Zdrowia) i porównano je z wynikami badań odnośnie do aktywności fizycznej w wieku szkolnym, przeprowadzonymi przez HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*).

**Słowa kluczowe:** wady postawy, COVID-19, dzieci, młodzież, wychowanie fizyczne, płaskostopie, kolana koślawe, skolioza, plecy zaokrąglone, rehabilitacja.

### Summary

The chapter focuses on the problem of the occurrence of postural defects in children and adolescents, the factors provoking the progression of defects, as well as on the activity in physical education lessons. In the next part, the article discusses the recommendations issued by the WHO (World Health Organization) and compares them with the results of research on physical activity in school age conducted by HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*).

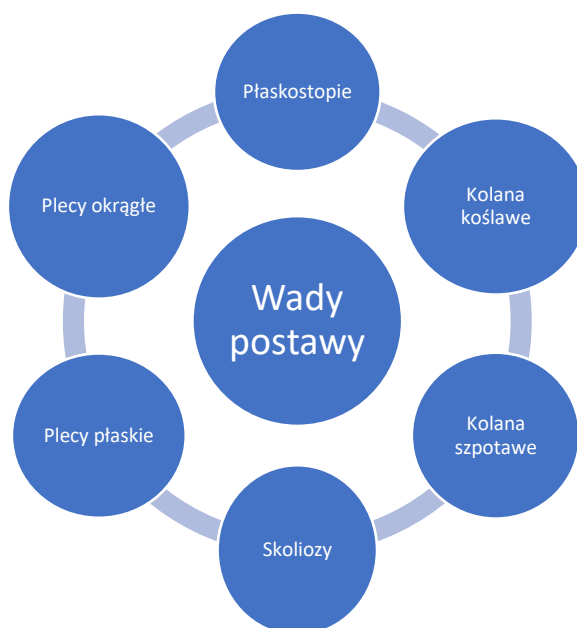
**Keywords:** postural defects, COVID-19, children, teenagers, physical education, flat feet, crooked knees, scoliosis, rounded back, rehabilitation.

Głównym celem rozdziału jest zwrócenie większej uwagi na wady postawy, czyli kumulację odchyłeń od fizjologicznej postawy ciała. Są one wynikiem zmian patologicznych, mogących występować w trzech płaszczyznach: strzałkowej, czołowej i horyzontalnej (Ostręga, 2014), lecz w teorii wady te są możliwe do wyprowadzenia dzięki odpowiednim ćwiczeniom fizycznym, dobieranym w sposób indywidualny (Wawrzyniak i in., 2017).

Wady postawy to jeden z najczęściej występujących problemów ze strony układu narządu ruchu podczas rozwoju młodego człowieka, a brak odpowiedniej aktywności fizycznej powoduje ich pogłębianie się (Decker i in., 2013). W obecnych czasach stopień występowania u dzieci i młodzieży wad postawy jest wysoki, a ostatnie dostępne publikacje wskazują, że jedynie ok. 10-15% dzieci i młodzieży nie ma zdiagnozowanej żadnej wady postawy. Najczęściej występujące wady postawy obrazuje rysunek 1 (Górecki, Kiwerski, Kowalski, 2009):

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.



Rysunek 1. Najczęściej diagnozowane wady postawy u dzieci.  
Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenia korekcyjne to ukierunkowana forma ćwiczeń, mająca na celu skorygowanie stwierdzonych wad postawy, a jednocześnie jest to rodzaj profilaktyki w zapobieganiu powstawaniu kolejnych odchyłeń od fizjologicznej normy. Jest to proces długofalowy, lecz poprawia naszą sylwetkę w sposób bezinwazyjny. Ćwiczenia korekcyjne muszą być wdrażane pod nadzorem osoby w tym kierunku wykształconej, ponieważ wówczas istnieje duże prawdopodobieństwo, że dany profil odpowiednio dobranych ćwiczeń przyniesie zamierzony efekt (Leśniak, 2015).

Wprowadzanie ćwiczeń korekcyjnych jest bardzo istotne, gdyż brak odpowiedniej korekcji będzie powodował więcej konsekwencji, zaprezentowanych na rysunku 2.

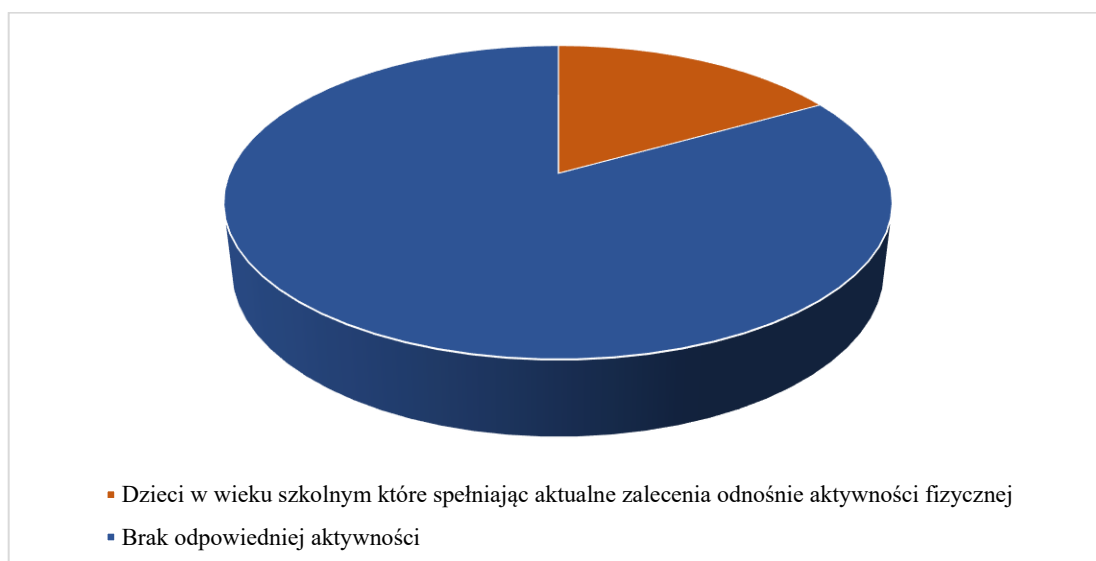


Rysunek 2. Konsekwencje braku wprowadzania ćwiczeń korekcyjnych przy wadach postawy.  
Źródło: opracowanie własne.

Aktywność ruchowa u dzieci obecnie jest na znikomym poziomie, na co także nałożyła się pandemia COVID-19 (Zembura, Korcz, Cieśla, Nałęcz, 2022) – każdy mógł doświadczyć szeregu idących za nią zakazów, nakazów oraz szeroko pojętych obostrzeń. Wszystko to spotęgowało brak aktywności fizycznej u dzieci. Zalecenia WHO (Światowa Organizacja Zdrowia) wprowadzone w trakcie pandemii nie pozostawiają złudzeń – dzieci i młodzież powinny w ciągu tygodnia średnio przez co najmniej 60 min dziennie wykonywać ćwiczenia o umiarkowanej lub większej intensywności, zwłaszcza aerobowy wysiłek fizyczny (Gieroba, 2019; World Health Organization, 2021).

Aktywność fizyczna u dzieci i młodzieży niesie za sobą wiele korzyści. Poprawia funkcjonowanie układu odpornościowego. Regularne skutecznianie zdrowego ruchu jest efektywne zarówno w zapobieganiu, jak i leczeniu chorób, m.in. układu ruchu, serca, cukrzycy, chorób nowotworowych, otyłości, depresji (Fijałowska i in., 2022; World Health Organization, 2021). Aktywność ta niweluje objawy permanentnego stresu, który był, jest i będzie obecny w codziennym życiu człowieka. Sytuacja pandemiczna COVID-19 przyczyniła się do wzrostu odczuwania wzmożonego napięcia stresowego (Dymecka, 2021). Ruch to jeden z podstawowych elementów, abyśmy mogli mówić o dobrostanie fizycznym, psychicznym i społecznym (World Health Organization, 2021). Jeśli dodamy do tego fakt, że dzieci w Polsce tyją najszybciej w Europie (Joško-Ochojska, Lizończyk, 2014), to musimy być przygotowani na to, że problem otyłości i występowania wad postawy będzie masowo narastał, a brak wprowadzania odpowiedniej aktywności fizycznej, gimnastyki korekcyjnej bądź też fizjoterapii doprowadzi do napiętrzania się patologii, co w konsekwencji może okazać się problemem nie do opanowania (Olszanecka-Glinianowicz i in., 2020; World Health Organization, 2018).

Problemem, z którym mamy obecnie do czynienia, jest bardzo duży i powszechny brak aktywności fizycznej wśród dzieci (Skorupka, Asienkiewicz, 2014), a patrząc na aktualne dane można obiektywnie spojrzeć na skalę problemu. Najnowsze badania HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) (Mazur, Małkowska-Szkutnik, 2018) ujawniają, że tylko 16,8% dzieci w wieku szkolnym spełnia aktualne zalecenia WHO w kwestii aktywności fizycznej (Zembura i in., 2022).



Rysunek 3. Aktywność fizyczna dzieci w wieku szkolnym a aktualne zalecenia WHO (Światowa Organizacja Zdrowia).

Źródło: opracowanie własne.

Nasuwa się refleksja, czy powtarzana od lat teza „ruch to zdrowie” nie powinna ewaluować? Powinniśmy pójść w kierunku „prawidłowy ruch to zdrowie”, namawiać dzieci i młodzież do wprowadzania odpowiedniej aktywności ruchowej, zachęcać do ruchu, który nie jest przeciążeniowy, ruchu, który jest zachowany w fizjologii, ruchu dostosowanego do potrzeb i stanu dziecka. Obranie takiego kierunku podczas aktywności fizycznej może progresować w przyszłości i przynieść dużo dobrego, a nie pogłębiać istniejące wady postawy. Nauczyciele podczas lekcji wychowania fizycznego muszą zwracać uwagę na wady postawy, które mają ich uczniowie. Często wady są widoczne już w trakcie pierwszego kontaktu nauczyciel-uczeń podczas lekcji wychowania fizycznego, a niektóre nieprawidłowości są zgłaszane przez rodziców. Nauczyciele wychowania fizycznego powinni z każdej strony poszukiwać informacji na temat fizyczności danego ucznia, tak aby móc zainicjować odpowiednią aktywność fizyczną (Skorupka i in., 2014).

Poprzedni styl prowadzenia zajęć wychowania fizycznego został wyparty przez bardziej złożone aktywności ruchowe, np. zajęcia na basenie, jednak nadal widać braki w aspekcie wprowadzania ćwiczeń o podłożu korekcyjnym. Należy zaznaczyć, że zaniechanie przeciwdziałania występującym wadom będzie nasilało pogłębianie się zaistniałej patologii w układzie narządu ruchu i może doprowadzić w wieku dorosłym do konieczności podjęcia stałej rehabilitacji, a nawet zabiegów operacyjnych w skrajnych przypadkach (Leśniak, 2015).

Poniżej zamieszczono przykładowy scenariusz zajęć (30-40 min) z elementami ćwiczeń korekcyjnych, ogólnorozwojowych, koordynacyjnych w formie spontanicznej aktywności na sali dla dzieci w wieku 6-10 lat.

## Scenariusz

### **Tytuł zajęć: „Wyprawa dzielnego kręgosłupa”**

Grupa wiekowa: 6-10 lat

Czas trwania: ok. 30-40 min

Cel główny:

- Poprawa postawy ciała.
- Wzmocnienie mięśni posturalnych.
- Rozwijanie nawyku prawidłowej postawy.

### **1. Rozgrzewka (5-7 min)**

Zabawa ruchowa: „Zwierzęta w dżungli”.

Opis: Dzieci poruszają się po sali, naśladując ruchy różnych zwierząt:

- Tygrys – czworakowanie.
- Żaba – skoki obunóż.
- Bocian – stanie na jednej nodze z wymachem drugiej.
- Małpka – przysiady z machaniem rękami.

Cel: ogólne rozgrzanie ciała, przygotowanie mięśni i stawów do dalszych ćwiczeń.

## 2. Ćwiczenia korekcyjne (15-20 min)

### I. „Martwy Robak”.

Pozycja: leżenie na plecach, ręce i nogi uniesione (kolana zgięte w 90°).

Ruch: naprzemienne opuszczanie prawej ręki i lewej nogi oraz odwrotnie.

Powtórzenia: 5-8 na stronę.

Cel: wzmocnienie mięśni głębokich brzucha i stabilizacja tułowia.

Forma zabawowa: dzieci udają przewrócone żuczki.

### II. „Mostek dźwigowy”.

Pozycja: leżenie na plecach, nogi ugięte, stopy na podłożu.

Ruch: unoszenie bioder w górę.

Powtórzenia: 5-8.

Cel: wzmacnianie mięśni pośladków i grzbietu.

### III. „Świeca” (ze wsparciem).

Pozycja: leżenie na plecach, nogi wyprostowane w górę, miednica wsparta rękami.

Czas trwania: 10-15 sek.

Cel: rozciąganie grzbietu i poprawa kontroli postawy.

### IV. „Pies z głową w dół” (pozycja jogi).

Pozycja: klęk podparty przejściem do pozycji odwróconego „V”.

Czas trwania: 3 powtórzenia po 20 sek.

Cel: rozciąganie kręgosłupa i obręczy barkowej.

### V. „Super bohater”.

Pozycja: leżenie na brzuchu.

Ruch: jednoczesne unoszenie rąk i nóg, przytrzymanie 5 sek.

Powtórzenia: 5.

Cel: wzmocnienie mięśni grzbietu.

### VI. „Wspinaczka po linie”.

Pozycja: siad prosty.

Ruch: naprzemienne wyciąganie rąk w górę, jakby wspinanie się po linie.

Czas trwania: 30 sek.

Cel: poprawa koordynacji i wzmocnienie tułowia.

## 3. Zakończenie i rozluźnienie (5 min)

Zabawa: „Leniwy kot”.

Opis: dzieci w klęku podpartym wyginają grzbiet w „koci grzbiet”, a następnie rozciągają kręgosłup jak przeciągający się kot.

Ćwiczenie oddechowe:

- Głęboki wdech nosem – ręce w górę.
- Powolny wydech ustami – ręce w dół.

Cel: rozluźnienie mięśni, wyciszenie organizmu, nauka prawidłowego oddechu.

## Bibliografia

- Decker, A., Kołat, N., Maksymowicz, K., Krysa, M., Heider, R. (2013). Trzymaj się prosto – przyczyny wdrożenia i opis wrocławskiego programu profilaktyki wad postawy. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 3, 175-181.
- Dymecka, J. (2021). Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 16, 1-10.
- Fijałowska, A., Oblacińska, A., Dzielska, A., Nałęcz, H., Korzycka, M., Okulicz-Kozaryn, K., Bójko, M., Radiukiewicz, K. (2022). *Zdrowie dzieci w pandemii COVID-19*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Gieroba, B. (2019). Wpływ aktywności fizycznej na zdrowie psychiczne i funkcje poznawcze. *Medycyna Ogólna i Nauk o Zdrowiu*, 25(3), 153-161.
- Górecki, A., Kiwerski, J., Kowalski, M. (2009). Profilaktyka wad postawy u dzieci i młodzieży w środowisku nauczania i wychowania – rekomendacje ekspertów. *Polish Annals of Medicine*, 16, 168-177.
- Joško-Ochojska, J., Lizończyk, I. (2014). Występowanie depresji u młodzieży z nadwagą i otyłością. *Hygeia Public Health*, 49(4), 690-695.
- Leśniak, K. (2015). Organizacja procesu korekcji wad postawy w Tarnowie. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 1, 57-70.
- Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A. (2018). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Olszanecka-Glinianowicz, M., Dudek, D., Filipiak, K.J., Krzystanek, M., Markuszewski, L., Ruchała, M., Tomiak, E. (2020). Leczenie nadwagi i otyłości w czasie i po pandemii. Nie czekajmy na rozwój powikłań – nowe wytyczne dla lekarzy. *Lekarz POZ*, 6(4).
- Ostręga, W. (2014) *Wady postawy u dzieci i młodzieży. Przyczyny powstawania i zapobieganie w domu i szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Skorupka, E., Asienkiewicz, R. (2014). Funkcja szkoły w zapobieganiu wad postawy ciała u dzieci. *Rocznik Lubuski*, 40(2), 177-187.
- Wawrzyniak, A., Tomaszewski, M., Mews, J., Jung, A., Kalicki, B. (2017). *Wady postawy u dzieci i młodzieży jako jeden z głównych problemów w rozwoju psychosomatycznym*. Warszawa: Klinika Pediatrii, Nefrologii i Alergologii Dziecięcej, Wojskowy Instytut Medyczny.
- World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018-2023: more active people for a healthier world*. Geneva.
- World Health Organization. (2021). *Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie*. Kopenhaga.
- Zembura, P., Korcz, A., Cieśla, E., Nałęcz, H. (2022). *Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce w ramach projektu Global Matrix 4.0*. Pobrane z: <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2022/10/Poland-report-card-long-form-2022.pdf>.

## Zadania diagnozy ergonomicznej (*Witold BODZIONY*<sup>1</sup>)

### Streszczenie

Naruszenie zasad bezpieczeństwa użytkowania urządzeń sportowych oraz urządzeń rekreacyjnych, zasad opracowanych przez producentów w oparciu o obowiązujące akty normatywne i normy, uwzględniające system człowiek – obiekt techniczny oraz otaczające środowisko, stanowi zagrożenie dla życia i zdrowia użytkowników. Urządzenia powinny spełniać normy bezpieczeństwa użytkowników, zgodnie z dokumentacją projektową oraz powykonawczą. Spełnienie norm i zasad bezpieczeństwa wpływa na poziom bezpieczeństwa, który jest bardzo ważnym wskaźnikiem efektywności działania. Stosując właściwe normy, można m.in.: uzyskać zgodność z wymaganiami prawnymi, wdrażać najlepsze rozwiązania i minimalizować ryzyko. Normalizacja często wykorzystywana jest m.in. w zarządzaniu: instytucją, ryzykiem i bezpieczeństwem. Zaplanowanie i wykonywanie zadań mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa w aktywności fizycznej powinno uwzględniać czynniki ergonomiczne, psychospołeczne i organizacji pracy. Obszar ergonomii powinien uwzględniać: obciążenie fizyczne, obciążenie psychiczne, strukturę przestrzenną miejsca ćwiczeń, rozmieszczenie urządzeń i materialne środowisko. Źródłem danych jest diagnoza ergonomiczna, której celem w odniesieniu do obciążeń człowieka jest: określenie możliwości jego adaptacji (umiejętności, właściwości energetyczne, regulacyjne zdolności), relacji informacyjnych, relacji energetycznych i optymalnego obciążenia. W diagnozie technicznej badamy dostosowanie członu technicznego do możliwości i potrzeb człowieka. Zadaniem diagnozy ergonomicznej jest określenie stanu ergonomicznego oraz wskazanie czynników, które powodują odstępstwa od stanu normalnego. W rozdziale wykorzystano materiały biegłego sądowego ze specjalnością ergonomią pracy i zarządzanie bezpieczeństwem pracy.

**Słowa kluczowe:** zarządzanie bezpieczeństwem, diagnoza ergonomiczna, urządzenia sportowe, urządzenia rekreacyjne.

### Summary

Breach of the safety rules when using sport gears or recreation facilities or non-observance of the rules developed by their manufacturers based on applicable standards taking into account the man-machine interactions and the environment creates life and health hazard to the users. Sport gears and facilities shall meet the user's safety standards as indicated in the engineering and as-built documentation. The Safety Level, which is a Key Performance Indicator depends on meeting the safety standards and rules. Application of appropriate standards allows, among others, getting compliance with the legal requirements, implementation of the best solutions and risk minimizing. Standardization is a frequently used tool to manage institution, risk or safety. Planning and performing tasks aiming at ensuring safety of physical activity should take into account ergonomic, psychosocial and work organization aspects. The ergonomic aspect shall consider physical and mental load, spatial structure of exercise facility, gear layout and physical environment. The source of data shall be ergonomic diagnosis, which, in relation to human load, shall determine capability of the human to adapt (skills, energetic properties, self-regulation abilities), information and energetic relations and optimum load. Technical diagnosis checks how good a technical component is adapted to the capabilities and needs of

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

a human. The task of ergonomic diagnosis is to determine the ergonomic status and indicate factors responsible for deviations from the normal condition. In this chapter, some contents developed by a court expert specialized in work ergonomics and work safety management have been used.

**Keywords:** safety management, ergonomic diagnosis, sport gears, recreation facilities.

## Wprowadzenie

W procesie pracy źródłem danych o człowieku jest diagnoza ergonomiczna. Pozyskiwane dane dotyczą: cech człowieka, biologicznych skutków wykonywanej przez niego pracy, a także parametrów: maszyn, urządzeń i materialnego środowiska pracy (Wojsznis, 2018).

Według E. Górskiej, diagnoza ergonomiczna „jest motorem rozwoju ergonomii (...) jest najbardziej powszechnie uprawianą formą działalności ergonomicznej (...). Diagnoza ergonomiczna jest specyficznym źródłem danych, uzupełniającym informację o człowieku i obiekcie technicznym (...) dotyczące zarówno układu jako całości, jak i samego człowieka w procesie pracy” (2021, s. 91).

Człowiek jest najbardziej złożonym ogniwem układu „człowiek-obiekt techniczny” (C-OT). Zdaniem M. Blaszcok: „rozpatrując układ C-OT, traktowany jako całość, analizujemy wzajemne powiązania, zależności i oddziaływania pomiędzy człowiekiem a obiektem technicznym (...). Stopień szkodliwości relacji C-OT (niebezpieczny, szkodliwy, uciążliwy, normalny), określa klasa stanu ergonomicznego” (2018, s. 76).

E. Tytyk zwraca uwagę, że: „Umiejętność trafnego identyfikowania zagrożeń jest niezwykle ważna dla rzetelnej oceny warunków pracy, oceny sytuacji zagrożenia i określenia poziomu ryzyka zawodowego, a w dalszej konsekwencji – dla zaplanowania i wykonywania działań mających na celu poprawę stanu bezpieczeństwa, higieny (w znaczeniu zdrowotności) oraz ergonomiczności wykonywania pracy” (2017, s. 28). Zdaniem tego badacza: „każdy system działa w określonym otoczeniu. W odniesieniu do elementarnego systemu człowiek – obiekt techniczny przyjęto wyróżniać tzw. materialne parametry środowiska (drgania mechaniczne, hałas, mikroklimat, oświetlenie, promieniowanie szkodliwe, substancje szkodliwe, zanieczyszczenie powietrza) oraz czynniki techniczno-organizacyjne” (2011, s. 15).

W parkach rozrywki zagrożenia można podzielić na grupy: zagrożenia wywołane czynnikami mechanicznymi, energią elektryczną, energią cieplną, chronobiologiczne, środowiskowe, społeczne i psychiczne. Nieprawidłowości związane z użytkowaniem parków stwarzają zagrożenia wystąpienia urazów, rozumianych jako uszkodzenia tkanek ciała bądź narządów człowieka wskutek działania czynnika zewnętrznego.

Eksplotacja maszyn, instalacji oraz urządzeń technicznych jest jednym z podstawowych źródeł zagrożeń w parkach rozrywki. Przeciwdziałanie im związane jest m.in. z respektowaniem wymagań ergonomicznych zapewniających bezpieczeństwo eksploatacji. Konstrukcje i zasady użytkowania muszą być dostosowane do możliwości osób korzystających z parków rozrywki. W procesie projektowania i w trakcie eksploatacji, uwzględnienie wytycznych ergonomii pozwala zmniejszyć zagrożenia i uciążliwości związane z użytkowaniem urządzeń/instalacji/maszyn. Niezmiernie ważne jest zmniejszenie obciążeń fizycznych i psychicznych.

Parki rozrywki są również miejscem pracy dla zatrudnionych pracowników.

## 1. Badania – parki trampolin

Badaniami własnymi objęto parki trampolin. Skoncentrowano się głównie na zasadach bezpiecznego korzystania z urządzeń przez małych użytkowników. Z regulaminów wynikało, że trampoliny udostępniano dzieciom m.in. w grupie wiekowej 1-10 lat.

W analizowanych kwestiach stwierdzono brak przeprowadzenia dla instalacji (zespołu trampolin) diagnozy ergonomicznej. Nie dokonano analiz wzajemnych powiązań, zależności i oddziaływania między człowiekiem (małym) a obiektem technicznym. Nie określono stopnia szkodliwości relacji C-OT (człowiek – obiekt techniczny) – mały – obiekt techniczny (niebezpieczny, szkodliwy, uciążliwy, normalny) i klasy stanu ergonomicznego.

Dokonujący przeglądów technicznych zwracali uwagę w swoich orzeczeniach na następujące obszary tzw. bezpiecznej eksploatacji:

- regulamin obiektu;
- instrukcje;
- zalecenia producenta;
- wytyczne projektanta urządzeń;
- zasady bezpieczeństwa i higieny pracy;
- zalecenia wskazane w orzeczeniu technicznym.

Regulamin (zapoznanie z regulaminem), a czasem też film instruktażowy, nie jest wystarczający do nauczenia umiejętności pozwalających na bezpieczne korzystanie z urządzeń parku trampolin/instalacji – basenu z gąbkami (głównie biorąc pod uwagę małe dzieci – od 1. roku, gdyż tak małe dzieci nie potrafią przy lądowaniu do basenu z gąbkami uginać nogi i schować język za zębami. Przeniesienie odpowiedzialności za korzystanie z atrakcji tylko na rodzica/opiekuna po przeczytaniu przez niego regulaminu i czasem oglądnięciu filmu instruktażowego budzi wątpliwości. Powinno być uzupełnione o element praktyczny, prowadzony pod nadzorem pracownika parku posiadającego w tym zakresie specjalistyczną wiedzę. Przyjmowane rozwiązania nie mogą być wbrew zasadom metodyki zajęć ruchowych dzieci, głównie odnoszącej się do etapów rozwoju psychofizycznego dziecka w zależności od jego wieku. Poszczególne okresy i stadia rozwojowe dzieci są kluczowe przy planowaniu atrakcji dedykowanych tym dzieciom.

W metodykach orzeczeń technicznych będących na stanie parków trampolin/instalacji stwierdzono, że obejmowały czynności kontrolne, polegające na przeglądach zespołów trampolin/instalacji w sposób organoleptyczny i za pomocą próbników kontrolnych, ze wskazaniem zgodności m.in. z normą PN-EN 1176:2009. Przeglądy nie obejmowały m.in. stref amortyzujących upadek. Ocena zgodności nie uwzględniała elementów zakrytych (np. spawy pod otulinami). Orzeczenie techniczne niejednokrotnie nie uwzględniało dokumentacji projektowej parku trampolin/instalacji. W ocenach technicznych znajdowały się też informacje, że nie dotyczą wad ukrytych, a sama ocena stanu jest obciążona subiektywizmem.

Zespoły trampolin powinny być poddane badaniom, z uwzględnieniem stref amortyzujących upadek. Ocena parku trampolin/instalacji powinna wynikać z aktualnego stanu wiedzy i techniki, przedstawionego m.in. w dokumentacji techniczno-ruchowej, instrukcjach, jak i mieć swoje odzwierciedlenia w aktach normatywnych oraz normach (Polskie Normy), na podstawie których producent urządzenia projektuje, testuje oraz oddaje do użytkowania dane urządzenie.

Umiejętność trafnego identyfikowania zagrożeń jest niezwykle ważna m.in. do oceny sytuacji zagrożenia, a w dalszej konsekwencji – dla zaplanowania i wykonywania działań mających na celu poprawę stanu bezpieczeństwa, higieny (w znaczeniu zdrowotności) oraz ergonomiczności. Każdy system działa w określonym otoczeniu. W odniesieniu do elementarnego systemu człowiek – obiekt techniczny przyjęto wyróżniać tzw. materialne parametry środowiska (mikroklimat) i czynniki techniczno-organizacyjne. Eksploatacja maszyn, instalacji i urządzeń technicznych jest jednym z podstawowych źródeł zagrożeń w parkach rozrywki. Przeciwdziałanie tym zagrożeniom związane jest m.in. z respektowaniem wymagań ergonomicznych, zapewniających bezpieczeństwo eksploatacji.

W skład dokumentacji techniczno-ruchowej wchodzi: dokumentacja techniczna, instrukcja obsługi i instrukcja konserwacji. Dokumentacja techniczna powinna zawierać m.in. podstawowe parametry techniczne, informacje dodatkowe ułatwiające konserwacje (np. adres importera), informacje dotyczące drgań. Instrukcja obsługi zawiera informacje, które m.in. gwarantują bezpieczną eksploatację urządzenia zgodnie z przeznaczeniem.

## 2. Pracownicy parku trampolin

Pracownicy parku trampolin – zgodnie zakresem obowiązków – są odpowiedzialni za sprawowanie opieki nad uczestnikami przebywającymi na terenie parku trampolin. Obowiązkiem pracodawcy jest zapewnienie bezpieczeństwa osobom korzystającym jako klienci (głównie dzieciom) z urządzenia (atrakcji), a także pracownikom.

Wiedza teoretyczna oraz praktyczna pracownika parku ma kluczowe znaczenie w przygotowaniu klienta do skorzystania z urządzeń (atrakcji), zaś jej brak może doprowadzić do nieprawidłowości.

Pracodawca zobowiązany jest udostępnić pracownikom, zgodnie z zakresem obowiązków, aktualne instrukcje dotyczące obszaru bezpieczeństwa i higieny pracy, instrukcje uwzględniające zmiany wynikające z modernizacji oraz modyfikacji parku trampolin, a także instrukcje używanego sprzętu.

Pracodawca powinien ocenić ryzyko zawodowe występujące przy wykonywanych pracach, a także prowadzić dokumentację oceny ryzyka zawodowego.

Każdy, kto przeczytał regulamin parku trampolin (z informacją o nadzorze oraz pomocy przez pracowników) i w szczególności był lub jest pracownikiem bądź pracodawcą, może nabrać przekonania, że dołożono należytej staranności m.in. w kwestii oceny ryzyka i udokumentowania tego ryzyka związanego z pracą w parku trampolin.

Zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego PWN*, pracownik to „osoba zatrudniona w jakimś zakładzie pracy” (<https://sjp.pl/pracownik>, dostęp: 12.06.2024). Definicja pracownika zawarta jest również w Kodeksie pracy, w którym zgodnie z „art. 2. Pracownikiem jest osoba zatrudniona na podstawie umowy o pracę, powołania, wyboru, mianowania lub spółdzielczej umowy o pracę” (Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz.U. z 1974 r., Nr 24, poz. 141 z późn. zm.).

Cele, zadania oraz obowiązki osób w obszarze zapewnienia bezpieczeństwa i higieny pracy pracownika określają oraz regulują różne akty prawne, z których najważniejsze są: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej i Kodeks pracy, głównie Dział X.

W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. w obszarze ochrony pracy, bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, ale również ochrony zdrowia, zapisano:

- art. 24. Praca znajduje się pod ochroną Rzeczypospolitej Polskiej. Państwo sprawuje nadzór nad warunkami wykonywania pracy;
- art. 66. 1. Każdy ma prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy. Sposób realizacji tego prawa oraz obowiązki pracodawcy określa ustawa;
- art. 68. 1. Każdy ma prawo do ochrony zdrowia (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483 z późn. zm.).

W Kodeksie pracy, w obszarze obowiązków pracodawcy, zapisano m.in.:

art. 94. Pracodawca jest obowiązany w szczególności: 1) zaznajamiać pracowników podejmujących pracę z zakresem ich obowiązków, sposobem wykonywania pracy na wyznaczonych stanowiskach oraz ich podstawowymi uprawnieniami; [...] 4) zapewniać bezpieczne i higieniczne warunki pracy oraz prowadzić systematyczne szkolenie pracowników w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy (Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz.U. z 1974 r., Nr 24, poz. 141 z późn. zm.).

Zgodnie z art. 6 Dyrektywy 89/391/EWG, pracodawca powinien „oceniać wielkość ryzyka zagrażającego bezpieczeństwu i zdrowiu pracowników (...) uwzględniać możliwości pracownika w aspekcie jego bezpieczeństwa i zdrowia przy powierzaniu mu zadań do wykonania”. Z art. 9 tego dokumentu wynika m.in., że pracodawca powinien mieć przeprowadzoną ocenę ryzyka zawodowego dla pracownika.

Źródłami prawa, stanowiącymi podstawę do oceny ryzyka zawodowego, są: Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy i Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy.

Pracodawca, zgodnie z Kodeksem pracy, ma obowiązek: podejmować działania mające na celu zapobieganie niebezpieczeństwu (art. 225), ocenić i udokumentować ryzyko (art. 226), stosować środki zapobiegające chorobom zawodowym (art. 227 § 1) oraz analizować przyczyny wypadków i chorób (art. 236). Obowiązki wynikające z art. 226 mają charakter obligatoryjny i bezwarunkowy. Do obowiązków pracodawcy należy ocena ryzyka zawodowego i wszelkie konsekwencje niedopełnienia obowiązków z tym związanych ponosi pracodawca. W trakcie tworzenia stanowisk pracy bądź modernizacji stanowisk pracodawca powinien brać pod uwagę kryteria ergonomiczne. Można wyróżnić kryteria ergonomiczne dla: procesu pracy, przestrzeni pracy, układów kontrolnych, układów sterowniczych i materialnego środowiska pracy. Obowiązkiem pracodawcy jest ocenić warunki pracy na stanowisku, uwzględniając wymagania ergonomii. Przeprowadzając ocenę warunków pracy, należy określić:

- obciążenie fizyczne pracą;
- obciążenie psychiczne pracą.

Ponadto należy przeprowadzić oceny:

- antropometryczną stanowiska pracy;
- rozmieszczenia układów kontrolnych;
- rozmieszczenia układów sterowniczych;
- materialnego środowiska pracy.

### 3. Obiekt sportowy

W niektórych przypadkach park trampolin był określany przez właścicieli jako obiekt sportowy. Warto zauważyć, że „obiekt sportowy” został zdefiniowany m.in. w *Małej Encyklopedii Sportu* (1987) i zeszycie metodologicznym w sposób następujący: „Samodzielny zwarty zespół urządzeń terenowych oraz budynków przeznaczonych do celów sportowych” (Malinowska i in., 2019, s. 15). Według A. Polanowskiego i T. Bracha, „za obiekt sportowy powszechnie uznaje się samodzielny zwarty zespół budynków oraz urządzeń terenowych przeznaczonych do celów sportowych i rekreacyjnych, tzn. do zbiorowego lub indywidualnego doskonalenia sprawności i kultury fizycznej oraz czynnego odpoczynku i rozrywki” (2017, s. 7).

Obowiązkiem zarządzającego obiektem sportowym jest prowadzić konserwacje bieżące i okresowe przeglądy w celu utrzymania urządzeń i instalacji w należytym stanie technicznym. Konserwacje polegają na przeprowadzeniu regularnych sprawdzeń, a także wymianie elementów, na które kończy się okres użytkowania (określony przez producenta przy np. intensywnym użytkowaniu) albo wykazują symptomy zużycia lub uszkodzenia. Zarządzający obiektem sportowym powinien dokonać analizy oraz określić zakres i częstotliwość konserwacji bieżącej. Okresowe przeglądy powinny być przeprowadzane przez osoby posiadające specjalistyczną wiedzę, doświadczenie i umiejętności, a w szczególności mogą to być np. przedstawiciele producenta urządzeń. W trakcie prowadzonych szczegółowych przeglądów musi być dostęp do pełnej dokumentacji urządzeń oraz instalacji. Częstotliwość przeglądów wynika z zaleceń producenta, modyfikacji urządzeń lub też czasookresu użytkowania, tzw. „czasu żywotności” zamienników stosowanych w urządzeniach.

Według A. Polanowskiego i T. Bracha (2017, s. 33), zarządca obiektu sportowego:

powinien w świadomy i odpowiedzialny sposób zidentyfikować źródła możliwego do wystąpienia ryzyka oraz opracować i wdrożyć metody przeciwdziałania tym ryzykom [...]. Zarządzanie ryzykiem wiąże się zawsze z podjęciem decyzji i dokonaniem odpowiednich zmian w środowisku fizycznym i otoczeniu organizacyjnym, mających przeciwdziałać wystąpieniu ryzyka.

### 4. Ergonomia w szkole

Wyposażenie klasy szkolnej, sali gimnastycznej, boiska sportowego i innych miejsc, w których odbywają się zajęcia, powinno zapewniać bezpieczne i higieniczne warunki pracy i pobytu uczniów w szkole.

W odpowiednich normach zawarte są wymagania ergonomii. Polska Norma PN-83/N-08015 definiuje m.in. rodzaje wymagań ergonomicznych, tj.: antropometrycznych, fizjologicznych, psychofizycznych i higienicznych. Meble szkolne, urządzenia sportowe oraz sprzęt sportowy nabywany do placówek oświatowych powinny posiadać atesty i certyfikaty, potwierdzające ich zgodności z Polskimi Normami.

Dla przykładu, Polska Norma PN-EN 1729-1:2007, pt. „Meble – Krzesła i stoły dla instytucji edukacyjnych -- Część 1: Wymiary funkcjonalne”, swoim zakresem:

obejmuje wymiary funkcjonalne oraz oznakowanie krzeseł i stołów przeznaczonych do celów edukacyjnych oraz do instytucji edukacyjnych. Norma dotyczy mebli o stałej wysokości, z możliwością regulacji oraz stołów wysokich do użytkowania bez krzeseł. Norma ma zastosowanie dla mebli do obsługi laptopu oraz urządzeń przenośnych, ale nie w przypadku stanowisk do pracy, np. stanowisk laboratoryjnych, siedzisk szeregowych czy warsztatów. Norma nie odnosi się do mebli użytkowanych przez nauczycieli (<https://wiedza.pkn.pl/wyszukiwarka-norm>, dostęp: 12.06.2024).

W kolejnej Polskiej Normie PN-EN 1729-1:2016-02, pt. „Meble – Krzesła i stoły dla instytucji edukacyjnych -- Część 1: Wymiary funkcjonalne”:

określono wymiary funkcjonalne i znakowanie wszystkich krzeseł, taboretów oraz stołów stosowanych w instytucjach edukacyjnych. Norma dotyczy krzeseł i stołów o wymiarach stałych jak i regulowanych. Norma ma zastosowanie do krzeseł nietapicerowanych i tapicerowanych, jak również do krzeseł nieobrotowych i obrotowych. Norma ma zastosowanie do mebli, na których użytkowane są komputery przenośne lub inne urządzenia przenośne. Norma nie dotyczy siedzisk szeregowych oraz miejsc pracy specjalnego przeznaczenia. Niniejsza norma nie ma zastosowania do mebli używanych przez personel nauczycielski (Ibidem).

Meble szkolne (ergonomiczne) należy dopasować do wzrostu uczniów oraz prawidłowo zestawić. Szkoła powinna posiadać procedurę/instrukcję lub regulamin, w którym określone są zasady dostosowywania mebli szkolnych (mebli edukacyjnych) do wysokości ciała uczniów. Sposób, w jaki szkolne meble zostały dobrane dla uczniów, powinien być dokumentowany.

Przedmiotami kontroli stacji sanitarno-epidemiologicznych jest dostosowanie mebli szkolnych do wzrostu uczniów i oświetlenia w szkole.

Zgodnie § 9 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, „w pomieszczeniach szkoły i placówki zapewnia się właściwe oświetlenie, wentylację i ogrzewanie”. Regulacja ta nie wskazuje szczegółów dotyczących właściwego oświetlenia. W tej sytuacji należy odwołać się do Rozporządzenia Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie. Zgodnie z § 57 ust. 1 tego dokumentu, „pomieszczenie przeznaczone na pobyt ludzi powinno mieć zapewnione oświetlenie dzienne, dostosowane do jego przeznaczenia, kształtu i wielkości, z uwzględnieniem warunków określonych w § 13 oraz w ogólnych przepisach bezpieczeństwa i higieny pracy”. W § 13 ust. 1 znajduje się informacja: „Odległość budynku z pomieszczeniami

przeznaczonymi na pobyt ludzi od innych obiektów powinna umożliwiać naturalne oświetlenie tych pomieszczeń”. Należy zwrócić uwagę na § 58 rozporządzenia, który przewiduje odstępstwo od zasady zapewnienia dziennego oświetlenia. Uzasadnieniem tego mogą względy technologiczne lub celowość funkcjonalna.

Oświetlenie dzienne w salach lekcyjnych przez organy kontroli traktowane jest jako wymóg obowiązkowy, podobnie jak sztuczne (które ma charakter uzupełniający). Niedopuszczalne jest całkowite wyeliminowanie oświetlenia naturalnego.

W Polskiej Normie PN-EN 12464-1:2004 (wersja polska) „określono wymagania oświetleniowe miejsc pracy we wnętrzach, w celu stworzenia warunków zapewniających komfort i właściwą wydolność wzrokową. Uwzględniono wszystkie typowe zadania wzrokowe, również związane z urządzeniami wyposażonymi w monitory ekranowe” (<https://sklep.pkn.pl/pn-en-12464-1-2004p.html>, dostęp: 12.06.2024).

Kolejna Polska Norma, PN-EN 12464-1:2012 (wersja polska), obejmuje następujący zakres, m.in.:

w niniejszej Normie Europejskiej określono wymagania oświetleniowe dla osób w miejscach pracy we wnętrzach, gdzie spotykają się potrzeby komfortu widzenia i wydolności wzrokowej ludzi normalnie widzących. Rozważane są wszystkie typowe zadania wzrokowe, łącznie ze sprzętem wyposażonym w monitory ekranowe (DSE). W niniejszej Normie Europejskiej określono wymagania dla rozwiązań oświetlenia w większości miejsc pracy we wnętrzach i miejsc związanych, z uwzględnieniem ilościowych i jakościowych cech oświetlenia. Dodatkowo podano zalecenia dla dobrej praktyki oświetlenia. [...] Oświetlenie może być wytworzone poprzez światło dzienne, sztuczne lub kombinację obu rodzajów [...]. Zewnętrzne miejsca pracy, patrz EN 12464-2, a oświetlenie awaryjne, patrz EN 1838 i EN 13032-3 (<https://sklep.pkn.pl/pn-en-12464-1-2012p.html>, dostęp: 12.06.2024).

W Polskiej Normie PN-EN 12464-1:2022-01 (wersja polska) określono m.in. „wymagania oświetleniowe dla osób na stanowiskach pracy w pomieszczeniach, które spełniają potrzeby związane z komfortem i wydolnością widzenia osób o normalnej lub skorygowanej do normalnej okulistycznej zdolności widzenia. Uwzględnione zostały wszystkie typowe zadania wzrokowe” (<https://sklep.pkn.pl/pn-en-12464-1-2022-01p.html>, dostęp: 12.06.2024).

Z kolei w Polskiej Normie PN-83 B-03430 określono minimalny strumień powietrza zewnętrznego w budynkach, w tym m.in. budynkach użyteczności publicznej (<https://sklep.pkn.pl/pn-b-03430-1983-az3-2000p.html>, dostęp: 12.06.2024).

Dopuszczalne stężenia i natężenia czynników szkodliwych dla zdrowia reguluje Zarządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 12 marca 1996 r. w sprawie dopuszczalnych stężeń i natężeń czynników szkodliwych dla zdrowia, wydzielanych przez materiały budowlane, urządzenia i elementy wyposażenia w pomieszczeniach przeznaczonych na pobyt ludzi.

Zgodnie z § 17 ust. 1 i 2 Rozporządzenia z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, „w pomieszczeniach, w których odbywają się zajęcia, zapewnia się temperaturę co

najmniej 18°C. Jeżeli nie jest możliwe zapewnienie temperatury, o której mowa w ust. 1, dyrektor zawiesza zajęcia na czas oznaczony, powiadamiając o tym organ prowadzący”. Obowiązkiem dyrektora jest na bieżąco monitorować temperaturę w szkole. Powinna być ona mierzona termometrem zawieszonym na wysokości 1,5 m. Termometr musi być z dala od źródeł ciepła. Ze względu na zapylenie (czynnik szkodliwy), powinny być w czystości utrzymane grzejniki.

Według E. Obodyńskiej (2017, s. 54):

nieuwzględnienie w dostatecznym stopniu zasad ergonomii w szkole może wywoływać niekorzystne zmiany w rozwoju bio-psycho-społecznym jednostki. Są to:

- wady postawy,
- dolegliwości bólowe kręgosłupa,
- bóle nadgarstka (tzw. zespół cieśni kanału nadgarstka),
- zwiększona męczliwość widzenia i wady wzroku,
- chroniczne bóle głowy i ogólne złe samopoczucie;
- zbytnia nerwowość i dekoncentracja.

## 5. Polskie Normy

Normy tworzone są m.in. w celu „zapewnienia ochrony życia, zdrowia oraz bezpieczeństwa pracy” (VI ACa 1386/13). Polska Norma (PN), zgodnie z art. 5 Ustawy z dnia 12 września 2002 r. o normalizacji, „może być wprowadzeniem normy europejskiej lub międzynarodowej. Wprowadzenie to może nastąpić w języku oryginału. Stosowanie Polskich Norm jest dobrowolne (...) mogą być powoływane w przepisach prawnych po ich opublikowaniu w języku polskim (...) korzystają z ochrony jak utwory literackie”. Do zakupionej Polskiej Normy udzielana jest licencja niewyłączna i nieograniczona w czasie na korzystanie z niej (Prawa do Polskich Norm).

Zdaniem Prezesa Polskiego Komitetu Normalizacyjnego – T. Schweitzera, „powołanie się na PN w przepisie prawnym nie zmienia jej dobrowolnego statusu, chyba że ustawodawca świadomie chce ten status zmienić, co jest możliwe przez wyraźne wskazanie tylko w postanowieniach innej ustawy” (<https://www.pkn.pl/informacje/2010/11/stanowisko-pkn-w-kwestii-dobrowolnosci-stosowania-norm>, dostęp: 12.06.2024).

W Polsce podstawami prawnymi funkcjonowania norm są m.in.:

1. Ustawa z dnia 12 września 2002 r. o normalizacji (Dz.U. z 2002 r., Nr 169, poz. 1386 z późn. zm.).
2. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 grudnia 2002 r. w sprawie sposobu nadawania i wykorzystywania znaku zgodności z Polską Normą (Dz.U. z 2002 r., Nr 241, poz. 2077 z późn. zm.).
3. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 grudnia 2002 r. w sprawie sposobu funkcjonowania krajowego systemu notyfikacji norm i aktów prawnych (Dz.U. z 2002 r., Nr 239, poz. 2039 z późn. zm.).
4. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 kwietnia 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu funkcjonowania krajowego systemu notyfikacji norm i aktów prawnych (Dz.U. z 2004 r., Nr 65, poz. 597 z późn. zm.).

5. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 11 października 2010 r. w sprawie sposobu nadawania i wykorzystywania znaku zgodności z Polską Normą (Dz.U. z 2010 r., Nr 198, poz. 1316 z późn. zm.).
6. Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1025/2012 z dnia 25 października 2012 r. w sprawie normalizacji europejskiej, zmieniające dyrektywy Rady 89/686/EWG i 93/15/EWG oraz dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 94/9/WE, 94/25/WE, 95/16/WE, 97/23/WE, 98/34/WE, 2004/22/WE, 2007/23/WE, 2009/23/WE i 2009/105/WE oraz uchylające decyzję Rady 87/95/EWG i decyzję Parlamentu Europejskiego i Rady nr 1673/2006/WE.

## Podsumowanie

Diagnoza ergonomiczna, w szczególności dotycząca parków trampolin, stanowi specyficzne źródło danych o człowieku oraz obiekcie technicznym. Celem diagnozy ergonomicznej parku trampolin jest określenie poziomu jego ergonomiczności oraz ustalenia relacji pomiędzy człowiekiem, obiektem technicznym a otoczeniem.

Diagnoza ergonomiczna powinna być przeprowadzona też w szkole. Analizując dopasowanie antropometryczne, można korzystać z metod statystycznych i metody graficznej. Istotna jest również wpływająca na procesy fizjologiczne zachodzące w organizmie ucznia jego pozycja w trakcie realizacji określonych zadań. Ważne są warunki mikroklimatyczne w szkole. Parametry mikroklimatu, zwłaszcza temperatura powietrza, wilgotność względna powietrza i prędkość przepływu powietrza wpływają na organizm człowieka. Dla przykładu:

- temperatura przekraczająca powyżej 26°C może skutkować m.in. obniżeniem poziomu uwagi i spostrzegawczości;
- wilgotność powyżej 70% sprzyja rozwojowi w pomieszczeniu bakterii i pleśni;
- na odczuwalną temperaturę wpływa prędkość przepływu powietrza (Wojsznis, 2018, s. 60-61).

Kluczowe do kontaktu z otoczeniem jest także oświetlenie o parametrach zgodnych Polskimi Normami (zgodnie z PN-EN 12464, sale lekcyjne 300 lx). Właściwie dobrane oświetlenie m.in. zapewnia dobre samopoczucie.

Stanowisko pracy ucznia musi spełniać warunki ergonomiczne. Zgodnie z § 2, § 9 ust. 2 i § 24 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach:

dyrektor zapewnia bezpieczne i higieniczne warunki pobytu w szkole lub placówce, a także bezpieczne i higieniczne warunki uczestnictwa w zajęciach organizowanych przez szkołę lub placówkę poza obiektami należącymi do tych jednostek. Sprzęty, z których korzystają osoby pozostające pod opieką szkoły lub placówki, dostosowuje się do wymagań ergonomii. Stanowiska pracy dostosowuje się do warunków antropometrycznych uczniów. Jeżeli ze stanowisk pracy korzystają osoby niepełnosprawne, dostosowuje się je do potrzeb wynikających z ich niepełnosprawności.

Należy wprowadzać odpowiednie działania profilaktyczne, minimalizujące wpływ czynników ryzyka w szkole na zdrowie uczniów.

Należy też zwracać uwagę na przybranie przez ucznia odpowiedniej pozycji w trakcie nauki. Aktywność fizyczna powinna spełniać potrzeby ruchowe ucznia. Błędy w tym zakresie mogą wiązać się z problemami zdrowotnymi ucznia, w tym m.in. z rozwojem wad postawy i nadmierną masą ciała.

### **Bibliografia**

- Błaszczok, M. (2018). *Ergonomia bezpiecznej i higienicznej pracy*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Górska, E. (2021). *Ergonomia, projektowanie, diagnoza, eksperymenty*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483).  
Pobrane z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970780483>.
- Malinowska, E., Jasiukiewicz, D., Krzezińska, T., Rak J., Uchman, J., Szlachta, P., Wójcik, S. (2019). *Zeszyt metodologiczny. Statystyka sportu*. Rzeszów: Urząd Statystyczny w Rzeszowie. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/sport/zeszyt-metodologiczny-statystyka-sportu,14,1.html>.
- Mała Encyklopedia Sportu*. (1987). Warszawa: Wydawnictwo Sportu i Turystyki WSiT.  
Pobrane z: <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/244,pojecie.html>.
- Obodyńska, E. (2017). Szkoła wobec konieczności wdrażania rozwiązań ergonomicznych w przestrzeni edukacyjnej – idea czy obowiązek? *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5, 1(9). Pobrane z: <https://czasopismoippis.uken.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/PPIW-9-obodynska-int.pdf>.
- Polanowski, A., Brach, T. (2017). *Najlepsze praktyki: Zarządzanie obiektami sportowymi*. Warszawa: Ministerstwo Sportu i Turystyki.
- Polski Komitet Normalizacyjny*. Pobrane z: <https://www.pkn.pl/>.
- PRAWA DO POLSKICH NORM. POLSKI KOMITET NORMALIZACYJNY*. Pobrane z: <https://www.pkn.pl/strefa-klienta/obsługa-klienta/prawa-do-polskich-norm>.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz.U. z 2022 r., poz. 1225) (Załącznik do obwieszczenia Ministra Rozwoju i Technologii z dnia 15 kwietnia 2022 r., poz. 1225). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001225>.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. z 1997 r., Nr 129, poz. 844 z późn. zm.). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19971290844>.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1025/2012 z dnia 25 października 2012 r. w sprawie normalizacji europejskiej, zmieniające dyrektywy Rady 89/686/EWG i 93/15/EWG oraz dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 94/9/WE, 94/25/WE, 95/16/WE, 97/23/WE, 98/34/WE, 2004/22/WE, 2007/23/WE, 2009/23/WE i 2009/105/WE oraz uchylające decyzję Rady 87/95/EWG i decyzję Parlamentu Europejskiego i Rady nr 1673/2006/WE. Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A32012R1025>.

- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 11 października 2010 r. w sprawie sposobu nadawania i wykorzystywania znaku zgodności z Polską Normą (Dz.U. z 2010 r., Nr 198, poz. 1316 z późn. zm.). Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20101981316>.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 grudnia 2002 r. w sprawie sposobu nadawania i wykorzystywania znaku zgodności z Polską Normą (Dz.U. z 2002 r., Nr 241, poz. 2077 z późn. zm.). Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20022412077>.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 grudnia 2002 r. w sprawie sposobu funkcjonowania krajowego systemu notyfikacji norm i aktów prawnych (Dz.U. z 2002 r., Nr 239, poz. 2039 z późn. zm.). Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?Id=WDU20022392039>.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 kwietnia 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu funkcjonowania krajowego systemu notyfikacji norm i aktów prawnych (Dz.U. z 2004 r., Nr 65, poz. 597 z późn. zm.). Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20040650597>.
- Słownik języka polskiego PWN*. Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/pracownik;2507781.html>.
- Stanowisko Prezesa Polskiego Komitetu Normalizacyjnego dra inż. Tomasza Schweitzera. Pobrane z: <https://wiedza.pkn.pl/web/wiedza-normalizacyjna/stanowisko-pkn-w-sprawie-do-browolnosc-pn>.
- Tytek, E. (2011). *Inżynieria ergonomiczna*. Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
- Tytek, E. (2017). *Bezpieczeństwo i higiena pracy, ergonomia i ochrona własności intelektualnej*. Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
- Ustawa z dnia 12 września 2002 r. o normalizacji (Dz.U. z 2002 r., Nr 169, poz. 1386 z późn. zm.). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20021691386/>.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. z 1974 r., Nr 24, poz. 141 z późn. zm.). Pobrane z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19740240141>.
- Wojsznis, M. (2018). *Ergonomia – ocena stanowisk pracy*. Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
- Wyrok Sądu Apelacyjnego w Warszawie z dnia 26 maja 2014 r. VI A Ca 1386/13. Pobrane z: <https://www.saos.org.pl/judgments/65242>.
- Zarządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 12 marca 1996 r. w sprawie dopuszczalnych stężeń i natężeń czynników szkodliwych dla zdrowia, wydzielanych przez materiały budowlane, urządzenia i elementy wyposażenia w pomieszczeniach przeznaczonych na pobyt ludzi (M.P. z 1996 r., Nr 19, poz. 231). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP19960190231>.

## Proces bezpiecznej organizacji zajęć z wychowania fizycznego, z uwzględnieniem aspektu ergonomicznego w świetle linii orzeczniczej – zakresy odpowiedzialności dyrektora szkoły i nauczyciela (*Witold BODZIONY*<sup>1</sup>)

### Streszczenie

Dyrektor szkoły ponosi odpowiedzialność za zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków uczestnictwa we wszystkich zajęciach organizowanych przez szkołę, w tym też zajęć z wychowania fizycznego. W miejscach do uprawiania ćwiczeń, w szczególności w salach i boiskach, umieszcza się tablice informacyjne z zasadami bezpiecznego użytkowania sprzętu i urządzeń sportowych. Obowiązkowa jest również instrukcja czystości używanego na zajęciach wychowania fizycznego sprzętu sportowego. Wszystkie urządzenia oraz sprzęt sportowy, znajdujący się na wyposażeniu sali gimnastycznej, boiska i siłowni (szkolnej), muszą posiadać odpowiednie oraz aktualne atesty i certyfikaty. Posiadanie ich jest spełnieniem norm bezpieczeństwa. Szatnie i przebieralnie powinny spełniać wymogi określone w aktach normatywnych. Organizację obiektów sportowych określa się w statucie szkoły, a regulamin obiektu powinno się umieścić przed wejściem na obiekt sportowy. Zajęcia z wychowania fizycznego i ćwiczenia fizyczne powinien prowadzić nauczyciel posiadający odpowiednie kwalifikacje. Obowiązkiem nauczyciela jest rzetelnie realizować zadania, w szczególności zadania związane z zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa.

**Słowa kluczowe:** normy bezpieczeństwa, wychowanie fizyczne, kwalifikacje.

### Summary

The school principal is responsible for ensuring safe and hygienic conditions for participation in all activities organised by the school, including physical education classes. In areas where physical activities are performed, especially in halls and on playing fields, information boards with instructions on how to use sports equipment safely are provided. Instructions on how to clean sports equipment used in physical education classes are also mandatory. All sports equipment and devices in the sports hall, sports field and (school) gym need to have the relevant and valid approvals and certificates. The possession of those approvals and certificates is a fulfilment of safety standards. Cloakrooms and changing rooms should meet the requirements set out in normative acts. The organisation of sports facilities is defined in the school's statutes, and the rules and regulations of the facility should be posted before entering the sports facility. Physical education classes and physical exercises should be carried out by a teacher with appropriate qualifications. It is the teacher's responsibility to carry out the tasks reliably, in particular those related to ensuring the safety of pupils.

**Keyword:** safety standards, physical education, qualifications.

---

<sup>1</sup> Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz.

## 1. Obowiązki dyrektora szkoły

Do obowiązków dyrektora szkoły należy m.in.:

- kierować działalnością szkoły;
- sprawować nadzór pedagogiczny;
- sprawować opiekę nad uczniami;
- realizować uchwały rady szkoły i rady pedagogicznej;
- dysponować środkami określonymi w planie finansowym szkoły;
- wykonywać zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć (art. 68. 1 Dz.U. z 2024 r., poz. 737, 854).

Zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć dotyczy zajęć organizowanych przez szkołę (zajęć na obiektach szkoły i poza obiektami szkoły). Zapewnienie bezpieczeństwa nie dotyczy tylko zajęć o charakterze dydaktycznym, a wszelkich imprez, niezależnie od ich charakteru, których organizatorem jest szkoła, imprez, w których biorą udział uczniowie i nauczyciele.

Zgodnie z § 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, „dyrektor zapewnia bezpieczne i higieniczne warunki pobytu w szkole lub placówce, a także bezpieczne i higieniczne warunki uczestnictwa w zajęciach przez organizowanych przez szkołę lub placówkę poza obiektami należącymi do tych jednostek”.

Jedynym źródłem, które określa obowiązki (ogólne) dyrektora szkoły, jest Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737, 854).

W obszarze bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli, uszczegółowienie następuje w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, wraz z aktami zmieniającymi:

- Dz.U. z 2024 r., poz. 933. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 13 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach;
- Dz.U. z 2020 r., poz. 1386. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach;
- Dz.U. z 2018 r., poz. 2140. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 października 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach;
- Dz.U. z 2011 r., Nr 161, poz. 968. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lipca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach;
- Dz.U. z 2010 r., Nr 215, poz. 1408. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 października 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach;

- Dz.U. z 2009 r., Nr 139, poz. 1130. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.

Z art. 68. 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe wynika, że „dyrektor szkoły lub placówki w szczególności: (...) 6) wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę”. Ustawa ta nakazuje zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom.

Odpowiedzialność dyrektora za bezpieczeństwo obejmuje nie tylko uczniów i nauczycieli, ale również wszelkie inne osoby uprawnione. Dyrektor powinien podjąć przedsięwzięcia mające na celu ograniczenie dostępu do obiektów szkoły osobom nieuprawnionym.

Sąd Najwyższy w wyroku z dnia 3 stycznia 1974 r. (II CR 643/73, OSP 1974/10/202) stwierdził, że:

obowiązek sprawowania opieki i nadzoru oraz zapewnienia bezpieczeństwa ze strony szkoły dotyczy tylko uczniów powierzonych jej funkcjonariuszom lub szkole jako całości. Obowiązek ten zachodzi w sytuacji, gdy uczniowie danej szkoły pozostają w dyspozycji nauczycieli lub administracji szkolnej podczas lekcji, przerw międzylekcyjnych i innych zajęć zleconych przez szkołę.

Uczeń nie może zostać pozostawiony bez nadzoru podczas przerwy. Nadzór musi być prowadzony w sposób ciągły zarówno w trakcie przerwy, jak i zajęć.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, nie ma wskazanego kręgu podmiotów, którym dyrektor szkoły ma obowiązek zapewnić bezpieczeństwo.

Dyrektor, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, ma obowiązek dokonywać co najmniej raz w roku kontroli zapewniania bezpiecznych i higienicznych warunków korzystania z obiektów należących do szkoły, a także określić kierunki ich poprawy.

Dyrektor musi również stosować szereg wymagań z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy dotyczących budynku, m.in. obowiązek właściwego ogrodzenia terenu, zapewnienia dobrego oświetlenia i odpowiednich szlaków komunikacyjnych.

## **2. Obowiązki nauczyciela**

Zgodnie z art. 6 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, nauczyciel obowiązany jest przede wszystkim: „1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę”. Niedopełnienie tych obowiązków skutkuje odpowiedzialnością dyscyplinarną na podstawie: „Art. 75. 1. Nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom, o których mowa w art. 6” (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela).

### **3. Kwalifikacje wymagane od nauczycieli**

W dniu 3 sierpnia 2019 roku weszły w życie przepisy Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450). Nowe wymagania kwalifikacyjne dotyczą osób, które rozpoczęły studia po dniu 3 sierpnia 2019 roku.

Zgodnie z § 3 ust. 1 pkt 2 lit. c) Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli:

kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w klasach IV-VIII szkół podstawowych i w szkołach ponadpodstawowych, z wyjątkiem szkół specjalnych i oddziałów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych oraz szkół w okręgowych ośrodkach wychowawczych, zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, w placówkach doskonalenia nauczycieli, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, bibliotekach pedagogicznych, placówkach oświatowo-wychowawczych, placówkach zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania i kolegiach pracowników służb społecznych posiada osoba, która ukończyła: [...] 2) studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. na: [...] c) kierunku innym (specjalności innej) niż określone w lit. a i b i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć.

Z kolei § 9 Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli wskazuje, że:

kwalifikacje do prowadzenia zajęć sportowych rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów oraz zajęć sportowych obejmujących szkolenie sportowe w szkołach sportowych i oddziałach sportowych w szkołach ogólnodostępnych oraz w szkołach mistrzostwa sportowego i oddziałach mistrzostwa sportowego w szkołach ogólnodostępnych posiada osoba, która: 1) ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela wychowania fizycznego w danym typie szkoły określone w § 3 ust. 1 i 2 lub 2) legitymuje się świadectwem dojrzałości i tytułem zawodowym trenera lub instruktora sportu uzyskanym na podstawie przepisów ustawy z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie (Dz. U. z 2023 r. poz. 2048), w brzmieniu obowiązującym przed dniem 23 sierpnia 2013 r., oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

### **4. Obowiązek prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego**

Zgodnie z art. 28 ust. 2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, szkoły mają obowiązek prowadzić zajęcia „z wychowania fizycznego dla uczniów kształcących się w tych szkołach w formie dziennej (...). Obowiązkowy wymiar zajęć wychowania fizycznego dla uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych wynosi 4 godziny lekcyjne (...) w ciągu tygodnia”.

Obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego dla uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych realizowane są w formie zajęć klasowo-lekcyjnych i zajęć do wyboru przez uczniów (sportowych, rekreacyjno-zdrowotnych, tanecznych, aktywnej turystyki). Dyrektor szkoły, przygotowując propozycje zajęć do wyboru, uwzględnia: potrzeby zdrowotne uczniów, zainteresowania uczniów, osiągnięcia uczniów w sporcie, aktywność fizyczną, uwarunkowania lokalowe, miejsce zamieszkania uczniów, tradycje sportowe szkoły, tradycje sportowe środowiska i możliwości kadrowe. Dyrektor konsultuje propozycje zajęć z organem prowadzącym. Po zaopiniowaniu propozycji przez radę pedagogiczną i radę rodziców, propozycja przedstawiana jest do wyboru uczniom. Wybór zajęć dokonywany jest przez uczniów za zgodą rodziców (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego).

Zajęcia z wychowania fizycznego odbywają się na sali sportowej, sali gimnastycznej, boisku szkolnym lub innym obiekcie sportowym (gdzie szkoła ma dostęp).

## **5. Instrukcje i certyfikaty**

W szkole powinna być opracowana instrukcja czystości sprzętu sportowego. Powinny być w niej zawarte informacje dotyczące zasad czyszczenia, dezynfekcji sprzętu sportowego używanego w trakcie zajęć z wychowania fizycznego. Instrukcja powinna być umieszczona na szkolnej tablicy ogłoszeń lub informacje te powinny być zawarte w regulaminie bezpiecznego użytkowania sprzętu i urządzeń sportowych (Kodeks pracy, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach).

W salach, boiskach oraz miejscach wyznaczonych do uprawiania ćwiczeń fizycznych, gier i zabaw umieszcza się tablice informacyjne, określające zasady bezpiecznego użytkowania urządzeń i sprzętu sportowego. Tablice informacyjne powinny również znajdować się w pomieszczeniu siłowni szkolnej.

Każde urządzenie sportowe i sprzęt sportowy stanowiący wyposażenie sali gimnastycznej, sali sportowej, siłowni szkolnej czy boiska musi posiadać odpowiedni certyfikat i atest. Posiadanie tych dokumentów jest spełnieniem nom bezpieczeństwa.

Szkoła ma obowiązek posiadać sprzęt bezpieczny. Dyrektor ma obowiązek żądać od producenta lub dostawcy certyfikatu wyrobu bezpiecznego i dobrej jakości. Szkoły mogą nabywać wyposażenie, które posiada odpowiednie atesty lub certyfikaty. Certyfikat stanowi potwierdzenie, że wyrób spełnia wymagania dokumentów normatywnych i jest bezpieczny.

## **Podsumowanie**

Dyrektor szkoły i nauczyciele są osobami odpowiedzialnym za bezpieczeństwo dzieci z chwilą ich wejścia na teren szkoły. Odpowiedzialność kończy się z chwilą opuszczenia przez uczniów terenu szkoły.

Obowiązkiem nauczyciela jest rzetelnie realizować zadania zgodnie z powierzonym stanowiskiem i podstawowymi funkcjami szkoły, w tym zadania mające zapewnić bezpieczeństwo uczniów w trakcie organizowanych zajęć.

Zajęcia z wychowania fizycznego, w zależności od wymagań programowych, mogą odbywać się w sali gimnastycznej, boisku, basenie, siłowni oraz sali fitness. Szczególnie istotne są zajęcia ruchowe realizowane w środowisku naturalnym.

Zajęcia z wychowania fizycznego, a w szczególności ćwiczenia, powinny być prowadzone przez nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje. Ćwiczenia z uczniami powinny być prowadzone przez nauczyciela z zastosowaniem metod zapewniających bezpieczeństwo osób ćwiczących. Stan urządzeń musi zapewniać pełne bezpieczeństwo osób ćwiczących.

Zgodnie z § 31 ust. 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, „w salach i na boiskach oraz w miejscach wyznaczonych do uprawiania ćwiczeń fizycznych, gier i zabaw umieszcza się tablice informacyjne określające zasady bezpiecznego użytkowania urządzeń i sprzętu sportowego”.

Na boiskach sportowych, salach gimnastycznych i szkolnych siłowniach należy umieszczać informacje dotyczące zasad bezpiecznego użytkowania urządzeń i sprzętu sportowego. Obowiązek ten dotyczy również miejsc wyznaczonych do uprawiania ćwiczeń fizycznych, gier i zabaw. Informacje powinny być umieszczone na każdym sprzęcie, muszą być wyraźne, powinny posiadać opisy graficzne i znajdować się na odpowiedniej wysokości (żeby każdy mógł się zapoznać).

Na siłowniach na świeżym powietrzu, tablice informacyjne powinny znajdować się w zasięgu wzroku osoby korzystającej ze sprzętu.

Zgodnie z § 9 ust. 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, „szkoły i placówki nabywają wyposażenie posiadające odpowiednie atesty lub certyfikaty”.

Atesty odnoszą się do higieniczności zastosowanego materiału w wyrobie i nie są potwierdzeniem wymagań ergonomii. W odpowiednich normach zawarte są wymagania ergonomii. Certyfikaty zgodności z normami poświadczają spełnienie ergonomii. Urządzenia i sprzęt sportowy stanowiące wyposażenie sali gimnastycznej, boiska i siłowni muszą posiadać odpowiedni certyfikat oraz atest. Posiadanie tej dokumentacji gwarantuje spełnienie norm bezpieczeństwa i funkcjonalność elementów wyposażenia.

Szczegółowe wymagania, jakie stawiane są urządzeniom, znajdują się w Polskich Normach. Przykładem dla placów zabaw i nawierzchni znajdujących się na tych placach są normy z grupy PN-EN 1176 i PN-EN 1177.

Zgodnie z § 31 ust. 4 i 5 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, „bramki i kosze do gry oraz inne urządzenia, których przemieszczenie się może stanowić zagrożenie dla zdrowia ćwiczących, są mocowane na stałe. Stan techniczny urządzeń i sprzętu sportowego jest sprawdzany przed każdymi zajęciami”.

## Bibliografia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r., poz. 2102). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002102>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r., Nr 6, poz. 69). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20030060069>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r., poz. 1386). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001386>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 października 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r., Nr 215, poz. 1408). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20102151408>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lipca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2011 r., Nr 161, poz. 968). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20111610968>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2009 r., Nr 139, poz. 1130). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.Nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091391130>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz.U. z 2017 r., poz. 1322). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001322>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 października 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2018 r., poz. 2140). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180002140>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 13 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2024 r., poz. 933). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.Xsp?id=WDU20240000933>.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737, 854). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000737>.
- Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie (Dz.U. z 2010 r., Nr 127, poz. 857). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20101270857>.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. z 1974 r., Nr 24, poz. 141 z późn. zm.). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19740240141>.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 1982 r., Nr 3, poz. 19). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19820030019>.
- Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 3 stycznia 1974 r. II CR 643/73. OSP 1974/10/202. Pobrane z: <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl>.

## Informacje o Autorach

**Monika BIGOSIŃSKA, dr**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz  
e-mail: mbigosinska@ans-ns.edu.pl

**Witold BODZIONY, dr inż.**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz  
e-mail: wbodziony@ans-ns.edu.pl  
ORCID: 0000-0003-4927-4910

**Elżbieta CYGNAR, dr**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz  
e-mail: ecygnar@ans-ns.edu.pl  
ORCID: 0009-0004-5377-9588

**Piotr DOBOSZ, dr**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz  
e-mail: pdobosz@ans-ns.edu.pl

**Agata KALINOWSKA, dr**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk Społecznych i Sztuki, Chruślicka 6, 33-300 Nowy Sącz  
e-mail: akalinowska@ans-ns.edu.pl

**Julian LUBAŚ, dr**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz  
mail: jlubas@ans-ns.edu.pl

**Irena MAŁECKA, mgr**

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Nowym Sączu  
e-mail: malira@interia.eu

**Zbigniew MAŁEK, mgr**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz  
e-mail: zmalek@ans-ns.edu.pl  
ORCID: 0009-0009-9648-687X

**Agnieszka MARCZAK, mgr**

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Nowym Sączu

Przestrzeń Strefy Relacji Gabinet Psychologiczny

email: agnieszkamarczak.psycholog@gmail.com

**Marek MIERZYŃSKI, dr**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk Społecznych i Sztuki,

Chruślicka 6, 33-300 Nowy Sącz

e-mail: mmierzynski@ans-ns.edu.pl

ORCID: 0009-005-1419-9174

**Tomas REICHEL, mgr**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej

i Bezpieczeństwie, Kościuszki 2, 33-300 Nowy Sącz

e-mail: treichel@ans-ns-edu.pl

ORCID: 0000-0001-6107-4263