

L I D E R

PROMOCJA ZDROWIA, KULTURA ZDROWOTNA I FIZYCZNA

Numer 6. 2014 /282/

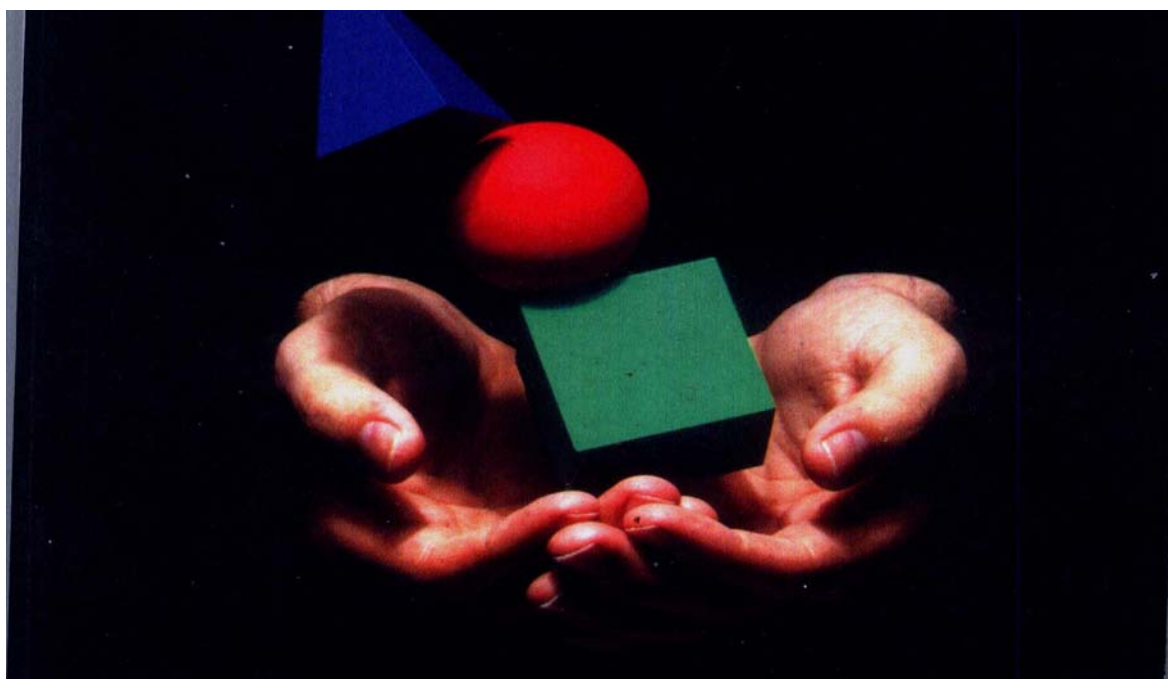


SZKOLNY
ZWIĄZEK
SPORTOWY



INSTYTUT
KARDIOLOGII

Możemy odnaleźć potrzebne nowe rozwiązania dzięki rozsądkowi i żarliwej miłości życia, a nie poprzez nieracjonalne działania i nienawiść. (Erich Fromm 1968. Rewolucja Nadziei)



(Foto – fragment okładki z książki E. Fromma : Rewolucja nadziei) Patrz rekomendacja w końcu numeru)

Lider ten poświęcony jest różnym aspektom przyszłości, którą często oglądamy przez mgłę doraźnych, krótkowzrocznych oczekiwań, a która wymaga głębszych namysłów i przede wszystkim przygotowania przyszłych pokoleń do tego by ich los był lepszy od naszego a także by lepszosc ta dotknęła w większym stopniu dziś wykluczonych, poniżanych, zagrożonych, cierpiących. Nauka i edukacja mają tu do spełnienia rolę najprzedniejszą. Nauka powinna odkrywać prawdy i prawa rządzące światem i człowiekiem a edukacja umiejętnie przetwarzać te prawdy w wiedzę i umiejętności służące człowiekowi. Każdemu człowiekowi. Oczekiwać możemy, że **XX Tatrzańskie Sympozjum Naukowe Edukacja Jutra** odbywające się w dniach 23-25 czerwca 2014 w Zakopanem, które to przedsięwzięcie Lider z satysfakcją popularyzuje, choćby w małej części te zamiary podejmie.

Drodzy czytelnicy



Lider ten poświęcony jest różnym aspektom przeszłości, której doświadczenia często zapominamy, przyszłości, którą często oglądamy przez mgłę doraźnych, krótkowzrocznych oczekiwań, a która wymaga głębszych namysłów i przede wszystkim przygotowania przyszłych pokoleń do tego by ich los był lepszy od naszego a także by lepszość ta dotknęła w większym stopniu dziś wykluczonych, poniżanych, zagrożonych, cierpiących. Nauka i edukacja mają tu do spełnienia rolę najprzedniejszą. Nauka powinna odkrywać prawdy i prawa rządzące światem i człowiekiem a edukacja skutecznie przetwarzać te prawdy w umiejętność życia służącą człowiekowi. Każdemu człowiekowi.

Lider3000@poczta.onet.pl
www.lider.szs.pl

Oczekiwać możemy, że **XX Tatrzańskie Sympozjum Naukowe Edukacja Jutra** odbywające się w dniach 23-25 czerwca 2014 w Zakopanem, które to przedsięwzięcie Lider z satysfakcją popularyzuje, choćby w małej części te zamiary, o ile zechce, podejmie.

Od czasu do czasu słyszymy deklaracje i slogany o tym jak to dobre intencje i szlachetność ludzka kształtują obyczaje i mir społeczny, mając wpływ na samopoczucie i zdrowie. Wynikałoby z tych zapewnień, że człowiek za podstawę swej działalności przyjmuje dobro innych, powodzenie wszystkich i sprawiedliwość.

Ostatnie wybory dały jednak dobitne dowody na to, że te intencje i podstawy nie są bynajmniej dominujące, że w walce politycznej hasła dobra, sprawiedliwości, równych praw są często pustym sloganem mającym na celu zyskanie przychylności wyborców, prawdziwe zaś zamiary i cele są jak najbardziej osobiste, egoistyczne, dosiebne.

Oczywiście byłoby niewybaczalne uznanie tych tendencji za powszechne i dotyczące wszystkich. Jednak obserwacja dróg życiowych wielu polityków (i innych liderów) budzi niesmak, i wątpliwości czy tacy ludzie mogą podejmować trafne i skuteczne decyzje.

Wracając do Sympozjum pomyślałem sobie, że w sposobach pobudzania ludzkiej wrażliwości, co nazwać można właśnie edukacją, szukać trzeba wciąż nowych dróg, pamiętając o tym, że pedagogika i dydaktyka zajmując się tym „**jak**” są równie ważne jak nauka o tym „**co**”. A może nauka zajmuje się tym co jest, pedagogika zaś tym jak ma być a tym co je łączy jest pytanie **dłaczego jest tak jak jest a nie jest tak jak być powinno**. A może wobec różnych niepowodzeń edukacyjnych trzeba szukać innej koncepcji. Znajdujemy tu interesującą (moim zdaniem) analogię : Czerwcowy numer Scientific American (Świat Nauki) zatytułowany „Kryzys w fizyce” twierdzi, że jeżeli supersymetria się nie potwierdzi trzeba będzie szukać innej koncepcji wszechświata.

Do tej pory twierdzono, że Supersymetria tak bardzo jest atrakcyjna, że musi być prawdziwa.

Analogia może zaś polegać na tym, że sądzimy iż humanizm ludzki musi być prawdziwy, skoro tak bardzo nam się podoba. A może rację miał profesor Bogdan Suchodolski kiedy mówił o pedagogice tragicznej ?

Zbigniew Cendrowski

Redaktor Naczelny

Spis treści

Zbigniew Cendrowski

Drodzy czytelnicy

To już cytowaliśmy w Liderze

Kazimierz Denek

XX lat Edukacji Jutra

Andrzej Pawlucki

Sport jako utopia konkursu równych szans

A.J. Dąbrowska, P. Drzewiecki, J.

Jasiewicz, J. Lipszyc, G. D. Stunża

Kształtowanie kompetencji medialnych i

informacyjnych w podstawach

programowych Ministerstwa Edukacji

Narodowej

Edyta Wolter

Wychowanie w zgodzie z naturą na

przykładzie idei humanizmu epoki

Odrodzenia

Barbara Woynarowska

Kształcenie studentów w zakresie edukacji

zdrowotnej

Karta Toroncka na Rzecz Aktywności

Fizycznej

Janusz Górny redivivus

Zbigniew Cendrowski

Rekomendacje (Denek, Fromm. Świat

Nauki)

Nadesłane wiersze :

Dorota Czerniakiewicz, Tadeusz

Ostrowski, Anonim (nad. J. Szymański)

Taras Szewczenko

Ukraina

(fragment z dzieła N. Daviesa „Europa”

To już cytowaliśmy w Liderze – teraz dedykujemy uczestnikom XX Sympozjum Tatrzańskiego - Edukacja Jutra

1. Nie jesteś tak bezwolny, a choćbyś był jak kamień polny, lawina bieg od tego zmienia, po jakich toczy się kamieniach. Możesz więc, wpłynąć na bieg lawiny, uładź jej dzikość i okrucieństwo, do tego też potrzebne męstwo (Cz. Miłosz).

2. Wszystkie programy nauczania i wychowania winny być inspirowane ideą, że naczelną wartością jest życie i zdrowie człowieka..(J. Aleksandrowicz).

3. Nie wystarczy biec w stronę celu ! Trzeba biec stale, bo tylko w ten sposób osiąga się sukces. Innej metody nie ma (M.R.Kopmeyer)

4. Pesymista narzeka na wiatr. Optymista myśli, że uda mu się go zmienić. Przywódca ustawia żagle (J.C. Maxwell).

5. Własności poszczególnych części składowych można zrozumieć jedynie przez dynamikę całości (F. Capra).

6. Ideał doskonałości moralnej jest nie tylko użyteczny, ale w wychowaniu niezbędny. (L. Kołakowski).

7. Wiedza nie określa bezpośrednio wyboru, ale dostarcza przesłanek na których się on opiera. (J. Koziński).

8. Na niepowodzenie skazane są próby cenzurowania twierdzeń naukowych za pomocą kodeksów moralnych (S. Jones).

9. Ludzki umysł jak spadochron : najlepiej działa gdy otwarty. (Zasłyszane)

10. Daremnie mówisz do mnie, skoro jesteś inny, niż Twoje słowa(Arystoteles)

Kazimierz Denek

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka)
w Poznaniu

XX LAT EDUKACJI JUTRA W SCENERII UROKLIWYCH TATR

*Ziarnem Polski być jeden prosty człowiek może,
Jak w ziarnku żyta – żyje całe przyszłe zboże¹.*

Juliusz Słowacki

W scenerii fascynujących i niepowtarzalnych w swym uroku Tatr witam bardzo serdecznie wszystkich Uczestników Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego (TSN) pod nośnym i wymownym tytułem *Edukacja jutra*. Obchodzi ono swe dwudzieste urodziny. Tyle też lat trwa moja aktywność jako inicjatora, animatora, współorganizatora najpierw Tatrzańskich Seminariów (1994 – 2008), a później Sympozjów (2009-2014) Naukowych *Edukacja jutra*, przewodniczącego ich komitetu naukowego oraz redaktora pokłosa tego przedsięwzięcia.

Ta działalność przynosiła mi wiele satysfakcji. Towarzyszyło jej przekonanie, że biorąc czynny udział w tych pracach, powiązanych z konceptualizacją kolejnych TSN *Edukacja jutra* uczestniczę w doprowadzaniu do tego, że oświata, nauka i szkolnictwo wyższe będą coraz lepiej odpowiadać współczesnym tendencjom kulturowym oraz wyzwaniom *społeczeństwa wiedzy*² i gospodarki opartej na niej³.

Radość moja gdy jestem razem z Państwem na TSN *Edukacja jutra* jest pełna. Dzięki temu nabieram większej ochoty do życia, odnajduję w sobie dodatkowe siły twórcze i pomnażam wiarę w poszukiwanie wartości ponadczasowych, ogólnoludzkich w drodze dialogu i zrozumienia samego siebie wśród Was. Znajduję potwierdzenie trafności przesłania Juliusza Słowackiego, które stanowi motto tego opracowania. Trudno o piękniejsze przesłanie wieszczka, który pisał dla nas i następnych pokoleń. Od niego czerpiemy takie wartości, jak: mądrość, polskość, piękność i czystość ojczystej mowy, zawsze młodej.

Wartości te ogniskują się wokół trójedni Platona: *prawdy, dobra i piękna*. Platon w *Fajdroście* nadał tej triadzie najwyższą wartość, a w *Uczcie* dowodził, że pośrednikiem między dobrem i pięknem jest miłość

⁴, która jest środkiem do poznania prawdy. Mają one charakter autoteliczny. Cechuje je powszechność i trwałość. Każda z transcendentnej triady wartości uszlachetnia poszczególne strony ludzkiej natury. Prawda doskonali *intelekt*, a dobro i piękno odpowiednio *wolę* i *uczucia*. Umysł ucznia i studenta nakierowany jest *na prawdę, tak jak oczy na światło, a uszy na dźwięk*. Powinnością nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych jest poszukiwanie, głoszenie i obrona prawdy. Strażnikami tych wartości jest uniwersytet⁵ i szkoła. Bez przestrzegania tego trudno im funkcjonować w społeczeństwie⁶.

¹. J. Słowacki, *Przypowieści i epigramaty*, (w:) J. Słowacki, *Liryki i inne wiersze*, Wrocław 1952, t. 1, s. 298.

². K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku, Poznań 2011; W. Kojs, *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*, „Chowanna” 2012, nr 2; J. Morbitzer, *Społeczeństwo wiedzy – mit czy realny cel?*, (w:) *Edukacja jutra*. *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010.

³. Z. Chojnicki, T. Czyż, *Gospodarka oparta na wiedzy*, (w:) *Przestrzeń w polityce gospodarczej*, red. J. Terajkowski, L. Wojtasiewicz, Poznań 2008.

⁴. L. Buscaglia, *Miłość. O sztuce okazywania uczuć*, Gdańsk 2007;

⁵. Pod pojęciem uniwersytetu traktuje się wspólnotę (*universitas*) nauczycieli akademickich i studentów, których aktywność skierowana jest kształcenie pracowników naukowo-dydaktycznych i badawczych, a także wysoko kwalifikowanych kadr dla kultury i edukacji oraz szczególnych

Cieszę się, że Tatry, które od ponad dwóch wieków w szczególny i trwały sposób wnoszą tak wiele do kultury, literatury, sztuki, nauki i edukacji Polski⁷ stały się nieodłączną częścią nas. Tęsknimy za nimi. Choć Tatry corocznie witają nas jako niezmiennie, to jednak ich piękno i smak dla każdego z nas jest inny, swoisty. Tatry coraz wyraźniej są w nas. Przybywamy tu dla nich, żeby odczuć ich bliskość, wielkość, piękno i majestat. *Hinc itur ad astra*. (Stąd idzie się do gwiazd). W ich scenerii podejmujemy dyskurs nad systemem edukacji narodowej w kulturze⁸ oraz kontekście wyzwania teraźniejszości i przyszłości⁹.

Zasady organizacyjno - programowe TSN *Edukacja jutra*

Podstawą cywilizacji wiedzy jest edukacja na najwyższym poziomie. Niestety, jeszcze nią nie dysponujemy. Ze względu na perspektywę jej osiągnięcia określamy ją *edukacją jutra*. Jest ona zjawiskiem amorficznym, które nie daje się jednoznacznie określić. Stanowi pożądane i perspektywiczne zarazem widzenie oświaty i wychowania oraz i szkolnictwa wyższego z pozycji nauk, którym zawdzięczamy wiedzę. Trzeba dokonywać tego ponad opcjami politycznymi, w kontekście wielopłaszczyznowych, wielowarstwowych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, kulturowych, postępu technicznego i społeczeństwa wiedzy oraz procesów globalizacji, integracji państw Europy, dokonującej się w Polsce transformacji systemowej, a wraz z nią reformy systemu oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego.

Kształtowaniu oblicza *edukacji jutra* służą corocznie organizowane od 1994 roku z inicjatywy i pod naukowym kierownictwem autora tego tekstu Tatrzańskie Seminaria (1994-2010) Sympozja (2011-2014) Naukowe *Edukacja jutra*. Przedmiotem ich uczyniono szerokie spektrum wzajemnie powiązanych, wielowątkowych, wielopłaszczyznowych wątków edukacji, przedszkolnej, wczesnoszkolnej, szkolnej, na poziomie gimnazjum, liceum oraz i szkoły zawodowej i wyższej. Ostatni etap urósł do roli *flag ship*. Dowodzą one, że przedszkola, szkoły i uczelnie aby sprostać wymaganiom *społeczeństwa wiedzy* muszą swą aktywność podporządkować nowemu rozumieniu edukacji, które odpowiada realizacji zasad: *ciągłości* (ustawiczność kształcenia i wychowania), *wielowymiarowości* (wielostronne kształcenie obejmujące różne aspekty rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, technicznej, kulturowej), *interaktywności* (ściślejszej więzi uczniów z rodzicami, nauczycielami, społecznością lokalną oraz pracowników naukowo-dydaktycznych ze studentami i otoczeniem zewnętrznym uczelni).

Tym, co charakteryzuje współczesną rzeczywistość jest ustawiczny pośpiech i zmiana. Stąd każdy z nas potrzebuje zwolnienia¹⁰. Do tego niezbędna jest cisza i spokój¹¹. Wówczas można

sektorów, sfer, działów i gałęzi gospodarki narodowej, podejmowanie ważnych społecznie, interesujących poznawczo i istotnych utylitarnie problemów tak, aby rozwiązywać je w twórczych i nowoczesnych w sensie merytorycznym, metodologicznym i aplikacyjnym poszukiwaniach naukowo-badawczych. Uosabia on wszystkie uczelnie, bez względu na ich nazwę i statut, które kształtują studentów do *człowieczeństwa* (w rozumieniu: M. C. Nassbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008)

⁶. B. Marciniak, *W poczuciu wspólnoty – radujmy się*, „Życie Uniwersyteckie” 2013, nr 10, s. 8-13.

⁷. J. Kolbuszewski, *Osobliwości i sensacje tatrzańskie*, Kraków 1977; J. Kolbuszewski, *Strofy o górach*, Warszawa 1981; J. Kolbuszewski, *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Wrocław 1992; P. Kuleczka, *Tatry a edukacja*, (w:) VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001.

⁸. J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006

⁹. W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.

¹⁰. W. Eichelberger, *Zatrzymaj się*, Warszawa 1999.

udzielić odpowiedzi na fundamentalne pytania: *Co jest dla mnie ważne?, Do czego dążę?, Czy życie, które prowadzę, zmierza we właściwym kierunku?*

Szalony postęp w dziedzinie nauki i techniki, wbrew zapowiedziom i oczekiwaniom, nie zapewnił ludzkości ani dobrobytu, ani spełnienia. Obecnie wielu ludzi traci coś najcenniejszego – poczucie własnej tożsamości. Czują się zawieszani pomiędzy pewnością a niepewnością. Często za niegodne zaufania lub pozbawione prawdziwego autorytetu uznają te elementy funkcjonowania społeczeństwa, które tradycyjnie uznawane były za podstawowe.

W świecie: *granic wzrostu i luki ludzkiej*, licznych zagrożeń (społecznego nienadążania za powodowanymi przez siebie przemianami; nieodwracalnego wyczerpywania się zasobów i bogactw nieodnawialnych; ambiwalentnego zjawiska konsumpcji; gasnących autorytetów; braku poczucia wspólnoty i odpowiedzialności za los ziemi; wzmagającego się chaosu ekonomicznego, społecznego i politycznego; narastającej fali agresji i egoizmu; zachwiania poczucia bezpieczeństwa, lęku przed rozszerzającymi się siłami regresji; sankcjonowania stanu społecznej i indywidualnej bierności; podatności na kłamstwo, i propagandę; ulegania fałszywym autorytetom; utraty przez jednostkę swej wewnętrznej autentyczności; *kultury niecierpliwości*; prymatu działań doraźnych, pragmatycznych, umożliwiających *urządzenie się* w świecie motywowania bezrefleksyjnością i egoizmem; zacierania różnic między *wzrostem* a *rozwojem*)¹².

Zatem dobrze jest oderwać się od codziennych zajęć dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych, wybrać się na spacer, pobyć na łonie przyrody, czy też zamiast włączać TV posiedzieć trochę w ciszy¹³.

Założeniem TSN *Edukacja jutra* było, jest i mam nadzieję będzie gromadzenie nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy: w codziennej aktywności troszczą się o najwyższe wartości w edukacji i naukach o niej; dbają o wielostronny rozwój dzieci, młodzieży (szkolnej i studenckiej) i dorosłych; stwarzają nauczycielom i społeczności *universitas* odpowiednie warunki na rzeczową dyskusję i polemikę o istotnych problemach oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego; autoedukacji oraz poszukiwania własnej tożsamości i transgresji.

Chodziło o miejsce promieniujące od ponad dwu stuleci na kulturę i sprzyjające przede wszystkim debacie wokół szerokiego spektrum systemu edukacji narodowej, wymiany nieskrępowanej myśli, a nie przekonywania kogoś o kimś, czy o czymś, werbowania, karcenia, czy nakłaniania. Nie musimy w tych dyskursach mieć ostatniego słowa ani bezwzględnej racji. Możemy wsłuchując się we wskazanie Cypriana Kamila Norwida *różnić się pięknie i mocno*. Natomiast mają one być płaszczyzną intelektualnej integracji. Podejmowane tu problemy mają wspólny mianownik. Jest nim *edukacja jutra*. Dotyczy on nas wszystkich, ale każdego w inny, właściwy dla niego sposób, zapewniający własny punkt widzenia. Dzięki temu uzyskujemy wielowymiarowy obraz *edukacji jutra*, zawierający też ścierające się sądy i rodzące się wątpliwości.

Uczestnicy TSN *Edukacja jutra* biorąc udział w prawdziwej intelektualnej debacie, polemice, rozmowie, dyskusji, wymianie myśli, poglądów i opinii wzbogacają tym samym siebie oraz swoich adwersarzy i rozmówców. Niestety, okazuje się, że zaczynamy już mówić żargonem, metajęzykiem, związanym ściśle z wąską, konkretną problematyką edukacji i nauk o niej. Jest tak, że przestajemy rozumieć się, pewne pojęcia zaczynają być nam obce, a już na pewno mało rozumiałe.

Trzeba przestrzegać zasady definiowania pojęć i terminów, zanim zupełnie przestaniemy rozumieć, co do siebie mówimy. Nauka w swym dynamicznym rozwoju zaczyna przypominać kosmos. Galopujemy w nim, jak gwiazdy. Oddalamy się i rozpraszamy. Przestajemy się widzieć. W tych warunkach rozmowa, wymiana myśli, innych niż własne, staje się czymś wyjątkowym. A przecież trzeba to czyni

¹¹. A. Gruen, *Potrzeba milczenia*, Kraków 1996.

¹². I. Wojnar, *Pedagogika nieboju*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 3, s. I-VII.

¹³. I. Lasota, *O trudnej sztuce bycia ze sobą*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 1, s. 21-24.

TSN *Edukacja jutra* przyświeca dewiza: *Veritas in omnibus quaerenda est* (We wszystkim szukać prawdy). Opierają swe funkcjonowanie na takich zasadach, jak: *pozapolityczność; otwartość; futurystyczne, perspektywiczne, holistyczne* myślenie o edukacji, nauce i szkolnictwie wyższym; *podmiotowy, partnerski, demokratyczny i oparty na wzajemnym szacunku do siebie stosunek* wszystkich jego Uczestników.

Cele TSN *Edukacja jutra*

Istoty edukacji i jej celów na wszystkich jej poziomach (od przedszkola po uniwersytet oraz studia doktoranckie i podyplomowe) nie da się zrozumieć *bez uprzedniego spojrzenia na procesy i zjawiska zachodzące w społeczeństwie i w świecie*. (Te mają charakter cywilizacji wiedzy). Nie przebiega ona *poza nimi ani niezależnie od nich*. Jest wręcz nieodłącznym składnikiem *życia społecznego*, który ogarnia globalizacja. Skłania ona *do rozwijania edukacji humanistycznej*¹⁴, orientującej kształcenie, wychowanie na *introcepcję*¹⁵, czyli wartości w tych procesach.

Wartości są podstawową kategorią edukacji i nauk o niej. Odgrywają istotną rolę w życiu ucznia i studenta. Są wzorami i wzorcami w kształtowaniu ich osobowości i w poszukiwaniu sensu życia. Mają swoją reprezentację i dwuwymiar (dobry – zły, ważny – nieważny). Pierwszy z nich odnosi się do wartości pozytywnych i negatywnych (piękny – brzydki). Natomiast wymiar *ważnościowy* umożliwia uporządkowanie wartości i ujęcie ich w hierarchię (przystojny, mniej przystojny i najmniej przystojny). Całkowita charakterystyka wymaga sięgnięcia po *powinnościowy* wymiar wartości (powinien – nie powinien). Hierarchia wartości ucznia i studenta stanowi ważne kryterium do charakterystyki ich osobowości¹⁶. Powstaje pytanie czy w uniwersytecie ma miejsce wychowanie do wartości? Czy możliwy jest brak w nim tego wychowania w ogóle? Jak nauczyciele akademicy radzą sobie z procesem wartości? Jaką posiadają świadomość celów, znaczenia, uwarunkowań i ograniczeń wychowania do wartości?

Postępujący rozwój cywilizacyjny generuje szereg gwałtownych przemian, dotyczących wiele zróżnicowanych sfer życia człowieka (...) Pociągają one za sobą nieuchronne zmiany w polskim systemie edukacji (...) Fundamentem zmiany w myśleniu o szkole jest świadomość przyspieszonego rozwoju cywilizacyjnego, którego skutki można oceniać wielorako. Z jednej strony dostrzega się szereg pozytywnych impulsów przemian, skutkujących w poprawie jakości życia, szybkości przepływu informacji, zwiększenia możliwości komunikacji, dynamicznego rozwoju gospodarki. Z drugiej zaś strony nie można ignorować poważnych niebezpieczeństw kryjących się pod jakże mocnym hasłem „zmian cywilizacyjnych”. Mowa tu o zagrożeniach zwłaszcza w dziedzinie humanistyki, relacji międzyludzkich, aksjologii czy niekontrolowanego zalewu informacji

Podstawowym celem TSN *Edukacja jutra* było i pozostaje nakreślenie horyzontu w najważniejszych kwestiach dotyczących kondycji i tożsamości edukacji i nauk o niej. Bez tych znaków orientacyjnych na widnokręgu nie wiedzielibyśmy, do jakiego wzorca dążymy.

Trzeba zastanowić się, co poprawić w polskim systemie edukacji, co rozwijać, a z czego zrezygnować¹⁷. Oznacza to wzięcie udziału w szerokiej dyskusji naukowej na temat kształcenia (nauczania i uczenia się) dzieci, młodzieży szkolnej i studenckiej oraz dorosłych w wymiarze teorii i praktyki wraz z nowymi kierunkami rozwoju edukacji i nauk o niej. Analiza tych wymiarów, w obecnej niejednoznacznej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społeczno-ekonomicznej, jest ze wszech miar istotna i ważna.

¹⁴. J.A. Pielka, *Edukacja humanistyczna – wymóg współczesnych czasów*, (w:) *Wybrane problemy współczesnej humanistyki*, red. K. Iwan, E. Jackowska, I. Korpaczewska, Szczecin 2010, s. 69-70.

¹⁵. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 47.

¹⁶. J.A. Pielka, op. cit. s. 73.

¹⁷. *Kondycja edukacji*, „Forum Akademickie” 2010, nr 3, s. 56.

Wymaga ona zajęcia się funkcjonowaniem młodego pokolenia Polaków w aspekcie: aksjologii pedagogicznej; globalizacji; transformacji systemowej i dokonującej się w jej ramach reformy oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego; specyfiki edukacji dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych, a także starszych; kontynuacji i poszukiwania strategicznych celów edukacji na jej poszczególnych poziomach; metod, form kształcenia i studiowania z wykorzystaniem nowych technologii; kształtowania u uczących się umiejętności i kompetencji funkcjonalnych, wymaganych przez zmieniający się dynamicznie rynek (wewnętrzny i zewnętrzny) pracy; autoedukacji; modernizacji kompetencji nauczycieli; nowych ról nauczycieli i uczniów; kształcenia osób niepełnosprawnych i edukacji uniwersyteckiej.

Wszystkim TSN *Edukacja jutra* przyświecało poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań problemu, który można sprowadzić do troski pozytywnego rozstrzygnięcia pytania: co zrobić, żeby kształcić i wychowywać na wszystkich poziomach edukacji narodowej: ciekawiej, łatwiej, lepiej, kreatywniej, mądrzej? Co czynić, aby proces ten był nowoczesny, szybszy, skuteczny, efektywny, a zdobyta w jego rezultacie wiedza, kompetencje i umiejętności zapewniały absolwentów twórczych, elastycznych, pomysłowych, zdolnych do podejmowania trafnych decyzji czyli przydatnych w realiach XXI wieku, stale wzrastających wyzwaniach społeczeństwa wiedzy i zmiennego rynku pracy w skali kraju i Unii Europejskiej?

Nie mniej ważnym ich celem jest także szukanie odpowiedzi na pytanie: *w jaki sposób szkoły i uczelnie powinny reagować na potrzeby różnych odbiorców usług edukacyjnych w warunkach kształtującego się społeczeństwa wiedzy i opartej na niej gospodarki. Odpowiedzią na nie są różne formy, metody i środki kształcenia się przez całe życie.*

Staraliśmy się też być pomocni organom władz systemu edukacji narodowej i administracji publicznej oraz środowisku nauczycieli i pracownikom naukowo-dydaktycznym w rozwiązywaniu różnych problemów dotyczących oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego. Byliśmy otwarci na wszystkich, których interesują te problemy. Współpracowaliśmy ściśle z Zespołem Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Zarządem Krajowym Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych.

Dyskursy o *edukacji jutra*

Problematykę i tematykę TSN *Edukacja jutra* dyktuje nam samo życie i chęć uchwycenia tego, co leży u źródeł wyraźnie dostrzegalnego i kulturowo i społecznie groźnego kryzysu w oświacie, nauce i szkolnictwie wyższym¹⁸. Są one targane ciągłymi reformami i patologiami systemu edukacji narodowej.

Zarzuca się edukacji, że zaniedbuje uczenie funkcjonowania ucznia i studenta w grupie. Ze szkół w dostrzegalny organoleptyczny sposób wyeliminowano *funkcję wychowawczą* (żeby nie przekazywać uczniom wartości moralnych i patriotycznych), *udostępniono* programy, okrawając szczególnie takie przedmioty, jak *język ojczysty* (m.in. przez *kastrację* listę kanonu lektur) i *historię*¹⁹. Usunięcie z kanonu lektur szkolnych *Pana Tadeusza*, czyli eposu narodowego, *który na wieki zbudował polskość, czytaniem książek Agaty Christie i Artura Conan Doyle, jest nie tylko bałamutne, ale szkodliwe.* (...) Jest ono *dramatycznie chybione. Przede wszystkim dlatego, że są to pisarze niskiego lotu, choć niewątpliwie zabawowi*²⁰.

Pod wpływem nacisków na szkołę nastąpiło wyraźne rozluźnienie dyscypliny, w czym pomogło obniżenie rangi wychowania, zrezygnowano z jednolitego ubioru uczniów, noszenia tarcz lub innych znaków wskazujących na przynależność uczniów do konkretnej szkoły. Preferuje się w

¹⁸. Problematykę Tatrzańskich Seminariów Naukowych *Edukacja jutra* organizowanych w latach 1994 - 2009 i ich konceptualizację omawiają: K. Denek, *15 lat obecności <edukacji jutra> u stóp Giewontu* oraz W. Kojs, *Dokąd zmierza edukacja jutra*, *Edukacja jutra*. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocław 2009.

¹⁹. K. Denek, *Ojczyzna patriotyzm w nielasce*, „Wciąż Wędrujemy” 2013, nr 10, s.3-4.

²⁰. P. Muldner-Nieckowski, *Windowanie Agaty Christie*, „Forum Akademickie” 2013, nr 10, s. 68.

mało przemyślanych treściach i formach *wychowanie do seksu* już od przedszkola. Czyni się wiele hałasu wokół *poziomu* (jakości) nauki w szkole i uczelni. Niestety, sporo jest w tym pozorowania.

Urządza się liczne sprawdziany, konkursy, olimpiady. *Testy* (mądrzejsze, głupsze i całkiem bez sensu) zdominowały polskie szkoły i uczelnie. Nie wiele mają wspólnego z weryfikowaniem wiedzy. Młodzież szkolna i studencka wypełnia je bez większego zrozumienia, na chybił trafił, w nadziei, że uda się jej wskazać prawidłową odpowiedź. Stąd wiedzy w umysłach i zachowaniach młodzieży uczącej się coraz mniej. Maturę sprowadzono do jej hybrydy. Stąd abiturienti coraz gorzej są przygotowani do podjęcia studiów. Aby wyjść z tego marazmu, mówi się o konieczności powrotu do klasycznych wartości, metod i form kształcenia.

Unikanie wymagań powoduje u większości uczniów beztróskie lenistwo i niewyszukiwane *impreszowanie*. Czy ten stan rzeczy zmieniają kuratorzy *inspektorzy jakości edukacji*? Zapewnie nie, jeżeli swą aktywność sprowadzą do respektowania w pracy szkoły przytaczanych z zagranicy *zdań* – *kluczy* w postaci: *radosna szkoła, szkoła bliżej ucznia, szkoła bez stresu*. W rezultacie jakość edukacji ustępuje miejsca jej *bylejakości*, produkującej zadowolonych z siebie nieuków, zupełnie bezradnych w życiu.

W oświacie, nauce i szkolnictwie wyższym coraz bardziej utwierdza się pogląd, że tradycyjne czynniki rozwoju (ziemia, zasoby kopalne, praca i pieniądz) ustępują miejsca *wiedzy*. Stąd kształtującą i rozwijającą się w XXI wieku pod dominującym wpływem cywilizację określa się *społeczeństwem wiedzy* i opartą na niej gospodarkę. Pogląd ten znajduje odzwierciedlenie w dokumentach Komisji Edukacji krajów Unii Europejskiej. Stąd wśród najważniejszych wyzwań, przed którymi staje Polska zalicza się edukację. Przypada jej rola jednego z głównych czynników rozwoju naszego kraju i systemowych w nim przemian. Zatem musi ona zająć w tym procesie czołowe miejsce. Bez niej nie możliwe jest dokonanie cywilizacyjnego skoku, żeby zbliżyć się do społeczeństw państw wysokorozwiniętych.

Żeby tego dokonać trzeba przede wszystkim zmienić *paradygmat* systemu edukacji narodowej. Oznacza to odejście od *edukacji odtwórczej, liniowej, standardowej, opartej o myślenie konwergencyjne* na rzecz tej, która zorientowana jest na humanizm²¹ i uniwersalne wartości oraz bazuje na rozwoju myślenia *dywergencyjnego*²² i uwzględnia paradygmat *błyskawicznie zmieniającego się świata*,²³ zwraca uwagę na konieczność zdobywania umiejętności korzystania z zasobów wiedzy z *Internetu*²⁴. Dla młodych ludzi ważniejsza staje się umiejętność selekcji, identyfikacji nadawcy wiedzy, zwracanie uwagi na źródła i ocena ich wiarygodności, a nie obsługa urządzeń czy sprzętu.

Edukacji trzeba również przywrócić *charakter demokratyczny*. Skoro *decentralizacja i demokracja sprawdziły się we wszystkich dziedzinach życia, na pewno sprawdzą się w edukacji*²⁵.

Zmiana interesującego nas tu paradygmatu wymaga też odejścia od edukacji centralistycznej do decentralizowanej, autonomicznej, publicznej, uspołecznionej, poddanej kontroli społecznej²⁶.

²¹. M. Rembierz, Humanizm nauk pedagogicznych a niektóre założenia nauk społecznych, „Społeczeństwo i Rodzina” 2013, nr 1, s.8-32.

²². PK. *Dyskusja o priorytetach*, „Forum Akademickie” 2012, nr 4, s. 4-5.

²³. Sir K. Robinson, *Zmiana paradygmatu edukacji*, (w:) *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011.

²⁴. R. Firmhofer, *Społeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść?*, (w:) *Rozwój...*, s. 70.

²⁵. M. Żylińska, *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji?*, (w:) *Rozwój...*, s. 96.

²⁶. B. Śliwerski, *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikowskiego*, (w:) *Rozwój...*, s. 75-85.

Co było przyczyną szczególnego zainteresowania się nauką i edukacją uniwersytecką? Zostały one zdominowane ustawicznym reformowaniem uniwersytetu i tocząca się dyskusją nad jego przyszłością. Niestety, towarzyszy mu ograniczanie samorządności i autonomii uniwersyteckiej, biurokratyzacja systemu nauki i dydaktyki, odgórne, pospieszne bez pogłębionych dyskusji ze środowiskiem pracowników naukowo-dydaktycznych podejmowanie decyzji w sprawach nauki i szkolnictwa wyższego. Nie były one poprzedzane testami, celowości, konieczności i efektywności. Diametralnie odmienne tej sprawie stanowisko zajmuje Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego²⁷.

Stało się to też dlatego ponieważ zmiany w uniwersytecie dokonują się głównie na poziomie odbywającego się w nim procesu kształcenia i studiowania. To on przede wszystkim decyduje o jakości tej uczelni.

Uniwersytet pełni dwie podstawowe, dopełniające się funkcje: *autoteliczną* i *instrumentalną*. Pierwsza z nich akcentuje wykształcenie jako istotną ze względu na jej wpływ na kształtowanie się wielostronnej osobowości studentów, przygotowanych intelektualnie i wolitywnie do stawienia czoła wyzwaniom *społeczeństwa wiedzy*. Natomiast druga podkreśla powinność uniwersytetu wobec rynku pracy przez dostarczanie mu kadr o najwyższych kwalifikacjach dla sfer, sektorów, działów i gałęzi gospodarki narodowej oraz kultury, oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego.

Interesująca nas tu uczelnia powinna kształcić w sposób możliwie najbardziej ogólny, ponieważ to zwiększa szansę adaptacyjności w nowych warunkach pracy jego absolwentów. Tymczasem przedmioty studiów o charakterze ogólnym są ograniczane do śladowej liczby godzin. Z kolei przedmioty specjalistyczne są stale rozdrabniane na coraz to nowe *specjalności*. W ślad za tym plany studiów układane są pod kątem coraz węższych zainteresowań pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy zobowiązani są do wypracowania pensów. W rezultacie do przedmiotów ogólnych, które stanowią kanon studiów na poszczególnych kierunkach brakuje kompetentnych nauczycieli akademickich. Stąd coraz częściej zaczynamy uczyć o *drzewach*, zapominając o *lesie*.

Wśród wielu kwestii o przyszły poziom cywilizacyjny każdego narodu czy kraju, jako jedno z najważniejszych jawi się pytanie o kształt organizacyjny i naukowo – dydaktyczny szkolnictwa wyższego. Jego jakość i efektywność funkcjonowania, stopień dostosowania do aktualnych i przyszłych potrzeb społeczno-cywilizacyjnych, zdolności do permanentnego zaspokajania tych potrzeb decydują o tym, czy dany kraj znajduje się we wnętrzu nurtu lawinowych przemian naukowo-technicznych, jakie obserwujemy już od szeregu dziesięcioleci we współczesnym świecie, czy też pozostaje na jego peryferiach, za nim nie nadąża. Jest już wręcz niemal frazesem, chociaż absolutnie prawdziwym, że to właśnie szkolnictwo wyższe decyduje o poziomie cywilizacyjnym, a więc i poziomie bytu materialno – kulturowego każdej społeczności. Stąd nauka w ogóle, w tym wyższe wykształcenie, stały się cenionym towarem, co jednoznacznie udowadnia wysoki odsetek ludzi aspirujących do posiadania wyższego wykształcenia.

Uniwersytet kojarzy się z uczelnią akademicką, która swe zadania sprowadza do wytwarzania, poznawania, upowszechniania wiedzy, utrzymywania ciągłości historyczno-kulturowej narodu, kreowania człowieczeństwa²⁸ oraz wzorców zachowań ludzkich i postaw obywatelskich, wreszcie wychowywania światłych ludzi. Powołany jest też do pełnienia *misji obywatelskiej i kulturowej*, dbałości o wartości uniwersalne²⁹. Obiektywne poznawanie wartości

²⁷. *Nie ograniczam autonomii*. Rozmowa P. Kieracińskiego z prof. Barbarą Kudrycką, minister nauki i szkolnictwa wyższego, „Forum Akademickie” 2013, nr 10, s.24-25.

²⁸. M.C. Nussbaum: *W trosce o człowieczeństwo*. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego. Wrocław 2008.

²⁹. K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom*. Lublin – Kielce 2003; K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000; K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń 1994.

stanowi jedno z najważniejszych zadań edukacji³⁰. Nie można też nie dostrzegać, że do zadań uniwersytetu należy pietyzm wobec jego tradycji, trafne odczytywanie wyzwań społeczeństwa wiedzy i wychodzenie im naprzeciw, wspieranie szans ludzi na korzystne zmiany jakości swej egzystencji.

Uniwersytet to także miejsce dialogu uczestników procesu kształcenia i studiowania oraz prowadzenia badań. Dialog ten sprowadza się do kształtowania umiejętności stawiania pytań, osiągnięcia zrozumienia w zbliżaniu się do prawdy. Dialog jest ideą przewodnią uniwersyteckiego procesu dydaktyczno-wychowawczego, jedną z jego metod, zwłaszcza wymiany myśli między nauczycielem akademickim i studentem, sprzyja aktywnemu uczestnictwu młodego pokolenia w procesie jego kształcenia.

Do tradycyjnych funkcji uniwersytetu dochodzi nowa, która polega na powiązaniu kształcenia i badań naukowych z gospodarką, rynkiem oraz biznesem w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i międzynarodowej. Efektywne wykonywanie wymienionych funkcji przez uniwersytet postrzega się jako warunek jego międzynarodowej pozycji i wypełniania roli stymulatora wzrostu gospodarczego³¹. Uniwersytetowi nie mogą być obce niepowodzenia edukacyjne³² i zagrożenia globalne, żeby zwłaszcza w sferze społecznej móc je ograniczać i im przeciwdziałać³³.

Edukacja stanowi istotny element struktury każdego nowoczesnego państwa. Sprawne i efektywne działanie tego sektora, jako podstawowego elementu usług publicznych, wpływa bezpośrednio na dobrobyt społeczeństwa i jakość życia jego obywateli. Wśród podstawowych norm obowiązujących w strukturze usług publicznych jest reguła jakości prowadzonej działalności. Urosła ona w edukacji i naukach o niej, z dydaktyką akademicką na czele, do roli zasady rządzącej procesem kształcenia i studiowania³⁴. Przybrała nazwę *zasady efektywności*, czyli związku między celami a wynikami kształcenia. Zasadami w edukacji i naukach o niej określa się normy, algorytmy, przepisy regulujące działalność dydaktyczną i jej dyrektywy. W zasadach dydaktycznych wyrażają się normatywne podstawy kształcenia, które obowiązują zarówno nauczycieli akademickich jak i studentów.

O uniwersyteckim kształceniu i studiowaniu możemy mówić w kontekście usług z racji zmian w relacji pracownik naukowo-dydaktyczny – student (usługodawca – klient) oraz koncentrowaniu się w niej na jakości jako zasadniczym pojęciu, w rezultacie poszukiwań naukowo-badawczych uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności dydaktycznej.

Między edukacją na poziomie uniwersyteckim, jako źródłem kapitału ludzkiego, a rozwojem społeczno-ekonomicznym i rynkiem pracy istnieje, jak już powiedzieliśmy, ścisły związek. Stąd ewidentny wzrost wartościowych badań naukowych i jakości kształcenia akademickiego będzie dopóty iluzją, dopóki nie stworzy się w Polsce możliwości młodzieży kończącej studia zatrudnienia i godziwej pracy.

Podstawowe dylematy związane z klasycznym uniwersytetem, który wobec wyzwań gospodarki narodowej i rynku pracy znalazł się na wirażu, dadzą się sprowadzić do szeregu pytań. Oto najważniejsze z nich: Czy jesteśmy świadkami zaniku klasycznego uniwersytetu? Czy wyznacznikami uniwersytetu pozostają nadal wolność badań, poszukiwanie prawdy, zaufanie,

³⁰. W. Chudy: *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.

³¹. P.J. Gumpert: *Academic restructuring: organizational change and institutional imperatives*. „Higher Education” 2000, vol. 39.

³². A. Karpińska: *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Białystok 2011.

³³. M. Kleiber: *Zagrożenia globalne, (w:) Zagrożenia globalne barierami rozwoju*. Komitet Prognoz „Polska 2000 plus”, Warszawa 2012.

³⁴. K. Denek: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011.

autorytet i dostojeństwo? Czy uniwersytety powinny służyć prawdzie i społeczeństwu, względnie tylko technologicznemu rozwojowi? Czy mają one dostarczać wykształcenie, czy pragmatycznie adaptować się do zmiennego rynku pracy? Czy uniwersytet nadal jeszcze można uważać za świątynię wiedzy, czy już tylko jako efektywnie funkcjonujące przedsiębiorstwo? Czy w czasach dominacji rynku, jest jeszcze miejsce na wewnętrzne kształcenie osobowości i troskę o człowieczeństwo? Czy marginalizacja humanistyki, odchodzenie od wykształcenia ogólnego (w szczególności od filozofii, rozdzielania jedności nauki i kształcenia) w edukacji z uniwersytecką włącznie, nie jest zagrożeniem dla kultury i jakości życia społecznego? Czy nie za dużo w uniwersytecie prywatnych, subdyscyplinarnych poletek z bylejakością i kolokwializmem wygłaszanych tez? Czy w dobie ustawicznych zmian jest szansa, aby uniwersytet odzyskał swoje dawne oblicze? Co zrobić żeby absolwenci uniwersytetu nie tworzyli swoistej grupy społecznej, nowej i charakterystycznej dla naszych czasów nie tylko w Polsce, ale i w Europie, mianowicie – *prekariatu*. Jaka będzie przyszłość uniwersytetu³⁵?

Uniwersytet nigdy nie był miejscem dla wszystkich, którzy chcieli się tam znaleźć. Może tracąc swą elitarność, niepotrzebnie wabi młodzież, która studia akademickie nie uważa za konieczne do życia i kariery?

Efektywne kształcenie uniwersyteckie opiera się na skutecznym, refleksyjnym współdziałaniu jego uczestników (nauczycieli akademickich i studentów) traktowanych w sposób podmiotowy, partnerski i demokratyczny, tworzących *universitas*, dialogu bazującego na wzajemnym poszanowaniu etosu i godności osoby, wzmacnianiu wiary we własne siły i możliwości poznawcze studiujących, sprzyjaniu rozwojowi ich kreatywnej postawy.

Co hamuje doskonalenie edukacji uniwersyteckiej i badań naukowych? Na przeszkodzie stoją liczne zagrożenia tkwiące na zewnątrz i wewnątrz uniwersytetu³⁶. Stała troska o nauczyciela od przedszkola po uniwersytet, jego staranne kształcenie, ustawiczne doksztalcanie i doskonalenie jest równoznaczne z dbałością o jakość systemu edukacji, a tym samym o wartość, tożsamość i morale narodu i państwa³⁷. Jest to szczególnie ważne w okresie, gdy życie społeczno-ekonomiczne, kultura i edukacja w naszym kraju ulegają coraz większym wpływom neoliberalizmu i merkantylizmu. Podporządkowuje on wszystko bezpośredniemu osiągnięciu korzyści, relatywizuje wartości, utożsamia nowoczesność ze stylem życia propagowanym przez reklamy w mas-mediach i ogranicza je do konsumpcjonizmu, zarabiania pieniędzy i oddawania się rozrywkom, propaguje poprawność polityczną. Prowadzi to do intelektualnego uwiądu dzieci, młodzieży i dorosłych.

Jakie kompetencje w sensie umiejętności złożonych wyższego rzędu są potrzebne nauczycielom akademickim, aby sprościli wyzwaniom społeczeństwa wiedzy? Wymaga ono od nich, żeby byli wyposażeni w bogaty zasób wiadomości i umiejętności, w tym również metodycznych, oraz otwartości na kreatywność i innowacje w swej aktywności zawodowej. Nauczyciel akademicki ma być dla studenta przede wszystkim przewodnikiem po świecie wiedzy, nauki i wartości (zwłaszcza ogólnoludzkich).

Zdaniem J.G. Fichtego pełna wiedza obejmuje poznanie: filozoficzne, fizjologiczne i historyczne. Ujęte łącznie składają się na *uczoność*. Pracownik naukowo-dydaktyczny poszukując i głosząc prawdę moralnie uszlachetnia³⁸ ludzi. Przytoczone słowa o powołaniu nauczyciela akademickiego brzmią szczególnie aktualnie w kontekście wprowadzania transformacji polskiego systemu szkolnictwa i nauki, zmierzających ku ich *upraktycznieniu*.

³⁵. K. Denek: *Wyzwania uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2013, nr 1.

³⁶. Z. Kwieciński: *Pedagogia postu. Protesty. Konteksty. Podteksty*. Kraków 2012.

³⁷. K. Denek: *Nauczyciel: Między ideałem a codziennością*. Poznań 2012; K. Denek: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011.

³⁸. J.G. Fichte,: *Kilka wykładów o powołaniu uczonego*. Toruń 2012.

Nauczyciel akademicki nie może zapominać, że na uniwersytecie w ciągu jego ponad osiemsetletniego trwania, powstawała i dojrzewała zdolność jego społeczności do zadawania sobie niełatwych pytań i poszukiwania prawidłowych na nie odpowiedzi oraz kształtowanie w oparciu o nie własnego życia studentów i ich mistrzów. Proces ten zakłóca obecne w naszym otoczeniu przewartościowanie i relatywizm wartości, wywołujące chaos aksjologiczny. Utrudnia on znacznie proces dydaktyczno-wychowawczy i zachowanie własnej tożsamości.

Tradycyjny uniwersytet był otwarty zawsze na różne racjonalne, prawdopodobne pomysły i hipotezy. Jedynym ich kryterium ewaluacji była prawda. Kwestionując ją mimo woli w jej miejsce przyjmuje się poprawność polityczną. Czy takie stanowisko nie grozi przekształceniem się uniwersytetu w cheder. Szczególną uwagę zwrócić trzeba na takie aspekty kompetencji pracowników naukowo-dydaktycznych, jak: innowacyjność przejawiającą się umiejętnością zdobywania nowej wiedzy i praktycznego zastosowania jej w różnych sytuacjach życiowych i przy układaniu autorskich programów studiów; otwartość na nowe koncepcje edukacyjne i europejskość wyrażającą się znajomością i zrozumieniem ideałów wychowania proeuropejskiego; umiejętność korzystania z bogatych zasobów wiedzy o współczesnej Europie i sprawne funkcjonowanie w warunkach postępującej komputeryzacji wszystkich aspektów życia. Już obecnie mamy w uniwersytetach więcej technologii i oprogramowania, niż wiedzy o tym, jak można to bogactwo informacji wykorzystać na zajęciach dydaktycznych i w poszukiwaniach naukowo-badawczych. Kształtowanie tych umiejętności zwiększy szanse Polaków w europejskim obszarze wiedzy i rynku pracy.

W uniwersytecie traktowanym coraz częściej jako instytucji ekonomicznej względnie przedsiębiorstwa, postrzeganym przez pryzmat zwiększającej się komercjalizacji, której klient jest królem, a pieniądź bogiem; konkurencji oraz efektów finansowych, zwłaszcza logiką zysków; kompetencje pracowników naukowo-dydaktycznych określają sfery gospodarki i finansów oraz rząd. *„W konsekwencji nauczyciel akademicki przestaje być mistrzem czy mędrce, zostaje zredukowany do roli (tutora) czy wręcz zwykłego przekaźnika (pasa transmisyjnego) pożądanej wiedzy i kompetencji. (...) Główną rolę w takim systemie odgrywać zaczynają akademicy menedżerowie, których zadaniem jest optymalne zaprogramowanie całego systemu, oraz akademicy doradcy, którzy kierują (właściwymi) wyborami studentów. Wszystko to służy rynkowi zgłaszającemu zapotrzebowanie na określony typ studenta. (...) Zgodnie z logiką rynku relacja między nauczycielem, studentem i programem nauczania są przekształcane w relacje producentem, konsumentem i towarem.”³⁹*

Studenci, jako klienci, w coraz większym zakresie decydują czego, gdzie, kiedy i z kim będą się uczyć. Niepokoi radykalnie obniżający się poziom intelektualny studentów, którzy lekturę książek zastąpili pozyskiwaniem zdawkowych informacji ze stron Internetu. Razi słabe przygotowanie absolwentów uniwersytetu do praktyki, czego świadectwem u pedagogów są liczne porażki wychowawcze w czasie ich pracy zawodowej.

Nauka stanowi proces nieskończony, a dostarczanie rozwiązań gotowych do zastosowań w praktyce nie jest właściwą rolą uniwersytetu. Tymczasem gospodarka coraz częściej domaga się ich od uniwersytetu. Uniwersytety powołane jako świątynie prawdy i wiedzy, działające dla tych wartości, podlegają coraz większej komercjalizacji w zakresie funkcji kształcenia i badań naukowych. Świadczy o tym wdrażanie znowelizowanej 18 marca 2011 roku ustawy o zmianie ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”, doświadczeń i ustaleń Unii Europejskiej (proces boloński, ramy kwalifikacji).

W edukacji uniwersyteckiej coraz częściej do wartości współczesnego świata podnosi się takie jego cechy konstytutywne, jak: szybkość, zmienność, powierzchowność i tymczasowość. Odchodzi się od ideału doskonałości na rzecz akceptowanej przez większość społeczności akademickiej przeciętności. Im bardziej uniwersytet odstępuje od swego dostojeństwa, tym bardziej

³⁹. Z. Melosik: *Uniwersytet a komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 2012, nr 1, s. 24-25.

traci prawo do swej nazwy. Przeciętność wprowadza do procesu kształcenia: łatwość, lekkość, pośpiech, bezrefleksyjność, pobieżność, niestaranność, niedokładność, nieporadność w formułowaniu i wypowiedaniu myśli oraz upraszczanie, bezstresowość i luz. Odbywa się to kosztem kształtowania takich cech charakteru młodych Polaków, jak: ciekawość, subtelność, szlachetność, samodzielność, pracowitość, odpowiedzialność, punktualność, kreatywność, dokładność, staranność, solidarność, wytrwałość, silna motywacja, innowacyjność i konsekwencja w działaniu.

Reforma nauki i kształcenia nadała obu nierozłącznym sferom działania uniwersytetu wysoką rangę w hierarchii jego zadań. Czy zapewniła poziom finansowania ich realizacji w odpowiedniej skali? Niestety, budżet państwa na rok 2013 w częściach dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki dowodzi, że nadal te dwie sfery aktywności uniwersytetu nie są postrzegane jako jeden z podstawowych czynników rozwoju Polski. Co zatem ma być tym czynnikiem⁴⁰?

Znowelizowana ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” stworzyła podstawy prawne ewolucji szkolnictwa wyższego, z uniwersytem w szczególności, od świątyni wiedzy do organizacji oferującej usługi edukacyjne, badawcze, konsultingowe z jednej strony oraz z instytucji ewaluacyjnej procesu kształcenia do takiej, w której oceniane będą jego efekty pracy, takie jak wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne studentów. Na straży tego stoją wprowadzane ramy kwalifikacji zawodowych (europejskie i krajowe). Stwarzają one możliwości opracowywania atrakcyjnych i wartościowych programów kształcenia, podejmowania na większą skalę współpracy z praktykami i gospodarką oraz konsolidacji (strukturalnej i funkcjonalnej), zmniejszenie ilości uniwersytetów (przymiotnikowych), a przez to zwiększenie ich naukowej i dydaktycznej siły i poprawę pozycji w rankingach. Natomiast oparcie studiów akademickich na ich efektach, przy równoczesnej likwidacji centralnej listy kierunków i standardów kształcenia, ma dać szansę opracowania programów studiów zgodnych z oczekiwaniami rynku pracy. Czy tak się stanie pokażą najbliższe lata.

Realizacja szerszej współpracy nauki z biznesem wymaga wzmożenia ewaluacji prowadzonej przez uniwersytet polityki naukowej i innowacyjnej. Nie można zapominać także, że podstawową przyczyną nikłej współpracy nauki z gospodarką, a zwłaszcza z przemysłem „...*jest system oceny przy kolejnych awansach naukowych (...) gdzie liczą się przede wszystkim publikacje anglojęzyczne, najlepiej z listy filadelfijskiej.*”⁴¹ Nie uwzględnia się osiągnięć dydaktycznych, inżynierskich i ekonomicznych.

Podstawę określania jakości procesu kształcenia uniwersyteckiego powinny stanowić jego cele wyrażane w postaci funkcji, czynności i zadań (celów ogólnych, pośrednich, szczegółowych i operacyjnych). Stąd powstaje pytanie, czy w dążeniu do stałego podwyższania jakości kształcenia orientować dydaktykę akademicką na cele czy efekty kształcenia? Opowiedziano się za konsekwentnym respektowaniem w procesie kształcenia uniwersyteckiego zasad dydaktycznych i jego orientacją na cele dydaktyczne oraz konsekwentnym dążeniu do pełnej ich realizacji w drodze systematycznego badania wyników (efektów). Dobrze temu służy określanie efektywności kształcenia, ustawiczne śledzenie w jakim zakresie zostają osiągnane cele kształcenia, żeby w porę podjąć skuteczne działania w razie zagrożenia ich realizacji⁴².

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* poprawia relacje edukacji akademickiej i nauki z biznesem, gospodarką i rynkiem pracy oraz lokalizuje badania naukowe w gospodarce, decentralizuje otwieranie kierunków studiów i specjalizacji w uczelniach, ułatwia powiązanie autonomii szkół wyższych z zewnętrznym systemem zapewnienia jakości kształcenia (Polskiej Komisji Akredytacyjnej). Wprowadza większą przejrzystość w funkcjonowaniu systemu

⁴⁰. J. Lubacz: *Powróćmy do spraw zasadniczych*. „Forum Akademickie”2012, nr 12, s.39.

⁴¹. J. Honczarenko: *Polska marka. O współpracy nauki z przemysłem*. „Forum Akademickie”2012, nr 12, s.27.

⁴². K. Denek: *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1980.

szkolnictwa wyższego. Umożliwia wprowadzanie innowacyjnych kierunków kształcenia, bardziej dostosowanych do możliwości uczelni, oczekiwań studentów i potrzeb gospodarki. Niewątpliwie reforma szkolnictwa wyższego i nauki zapobiega pogarszającej się jakości w tych sferach aktywności ludzkiej; pomaga uniwersytetom w elastycznym reagowaniu na dynamicznie zmieniające się realia rynku pracy. Realizacja tych zadań w warunkach niżu demograficznego powinna stać się zjawiskiem oczyszczającym z uczelni słabych, źle zorganizowanych i kierowanych, prowadzących edukację i badania naukowe na niskim poziomie. Nie powinny one funkcjonować w systemie szkolnictwa wyższego, bo obniżają jego rangę.

Reformowanie nauki i dydaktyki akademickiej ma liczne słabości. Zawiera w sobie elementy globalizmu i neoliberalizmu. Pierwszy z nich osłabia cywilizację opartą na kulturze europejskiej. Niesie homogenizację stylu życia, niweluje regionalizmy i marginalizuje ludzi. Natomiast neoliberalizm podporządkowuje – w ramach jawnego i ukrytego edukacyjnego programu ekonomicznego – system oświaty, wychowania, nauki i szkolnictwa wyższego. Edukacja staje się pochodną neoliberalizmu i konsekwencją funkcjonowania ekonomii neoliberalnej (korporacyjnej). Jest w nim uwikłana⁴³. Ponadto w swych zadaniach osłabia aspekt humanistyczny pracy uniwersytetu. Skłania też do doskonalenia kształcenia i nauki w kategoriach rynkowych kosztem myślenia o nich w aspekcie prospołecznym. Akceptując masowość kształcenia, wpisuje uniwersytet w curriculum vitae studentów, nie decydując o przyjęciu lub odrzuceniu kandydatów na studia, co stanowi zarzewie ich przeciętności. Osłabia pozycję rad naukowych, a jedna ze ścieżek awansu naukowego opiera się na decyzjach administracyjnych. Ponadto wprowadza potężną sieć rozporządzeń wykonawczych. W ich gorsecie nauczyciele akademicy nie są już w stanie zapanować nad nimi.

Łatwo zauważyć, że źródła, zmian w uniwersytecie i kontrola nad ich realizacją znajdują się poza nim. Inicjatorami są politycy i ekonomiści. Zmiany te przebiegają pod nośnymi hasłami: zwiększenia otwartości, dostępności, jakości kształcenia i studiowania oraz zmniejszenia związanych z tymi procesami kosztów. Dotychczasowa praktyka realizacji założeń transformacji systemowej szkolnictwa wyższego wskazuje, że uniwersytety i biznes są sobie nawzajem potrzebne⁴⁴. Natomiast wdrażanie europejskich i krajowych ram kwalifikacji stanowi narzędzie zbliżające uniwersytet do zmiennego i wymagającego rynku pracy. Kuriozalnym z punktu dbałości o jakość kształcenia i badań naukowych jest zaliczanie do minimum kadrowego na studiach pierwszego stopnia o profilu praktycznym w miejsce profesora lub doktora habilitowanego dwóch doktorów względnie za każdego z nich dwóch magistrów. Nieporozumieniem jest wprowadzenie funkcji promotora pomocniczego, bez ścisłego określenia, na czym miałyby polegać jego obowiązki i zakres odpowiedzialności.

Edukacja, w tym uniwersytecka, podlega oczywiście zmianom. Są one jej nieodłączną cechą. Jest jednak dziedziną ponad kadencyjną⁴⁵. Nie można nią manipulować po kolejnych zmianach na scenie politycznej Polski. Nie ma w niej miejsca na gwałtowne zmiany, lecz na toczącą się reformę⁴⁶. Czy nie jest ona przykładem swoistej epidemii reform szkolnictwa wyższego, które w zamiarze ich twórców miały być śmiałymi projektami jego modernizacji i unowocześnienia a w rezultacie prowadzą do odwrotnych skutków, czyli efektu odwrócenia⁴⁷.

⁴³. E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2010.

⁴⁴. K. Leja: Czy uniwersytet jest potrzebny biznesowi? Spojrzenie od strony uczelni. „Forum Akademickie” 2012, nr 6.

⁴⁵. K. Denek: *Edukacja. Dziś – jutro*. Leszno – Poznań - Żary 2006.

⁴⁶. A. Karpińska, (red.): *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*. Białystok 2008.

⁴⁷. R. Boudon: *Efekt odwrócenia*. Warszawa 2008.

Uniwersytet nie powinien być przedsiębiorstwem lecz co najwyżej uniwersytetem przedsiębiorczym. Oznacza to jednostkę intelektualną, otwartą na gospodarkę. Nie może to ograniczać jej autonomii oraz wolności badań naukowych i edukacji. Czy uniwersytet zdoła stworzyć się na współczesne wyzwania i pogodzić swą uniwersalną misję z komercjalizacją i wymaganiami rynku pracy? W jakim kierunku będzie przebiegać transformacja uniwersytetu? Ze względu na swą adaptacyjność prawdopodobnie utrzyma on znaczne elementy dotychczasowego kształtu (w zakresie *universitas*, jego wizji, misji, etosu, idei, dostojeństwa, funkcji) i będzie na rynku pełnić zadania właściwe dla sfery usług.

Żeby sprostać nowym zadaniom, odnaleźć się w cywilizacji społeczeństwa wiedzy uniwersytetowi potrzeba niezależności decyzyjnej⁴⁸, która pozwoli na kreowanie własnej polityki rozwojowej, wiernej jego etosowi i nierozłącznie związanej z nim autonomii, tradycyjnym funkcjom i związkom z otoczeniem. Muszą one być odpowiedzialne wobec Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego za jakość oraz efektywność kształcenia i badań naukowych. Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy pozostanie instytucją, która wyposaży swych absolwentów w wartość dodaną, a ta sprawia, że ci, dzięki rozwijaniu zdolności poznawczej, poradzą sobie nie tylko z wyzwaniami wymagającego rynku pracy, lecz także ze zmieniającą się rzeczywistością w różnych obszarach życia⁴⁹.

Problematyka nauczyciela akademickiego jest w naszym systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia niedoceniana, praktycznie nieobecna. Szczególnej troski wymaga zwrócenie uwagi na jego kompetencje. Dbałość o nie wymaga: inicjowania badań nad: stanem profesjonalizmu nauczycieli akademickich, szczególnie kryteriami selekcji do zawodu pracownika naukowo-dydaktycznego, jego rozwoju, związane z nim moralne-etyczne wymogi; systemu ewaluacji aktywności naukowo-badawczej i dydaktyczno-wychowawczej. Osobowość nauczyciela akademickiego to złożona i dynamiczna struktura. Obejmuje ona zespół cech psychicznych, postaw i nastawień. Dzięki nim nauczyciel ten wchodzi w różne interakcje ze swymi kolegami, studentami. Jakość ich zależy w dużej mierze od kompetencji pracowników naukowo-dydaktycznych.

Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli dla edukacji na wszystkich jej poziomach to problem złożony. Spowodowane to jest: ustawiczością reform systemu oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, silnymi naciskami społeczeństwa na te sektory usług społecznych, co pociąga za sobą ostrą polemikę odnośnie do funkcjonujących i proponowanych wzorców edukacji, celów, metod i form kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Edukacja nauczycieli akademickich uwikłana jest w zjawiska tymczasowości i poszukiwań nowych rozwiązań. Odnosi się to do procesu ich kształcenia, jego zasad, celów, treści, metod, form i środków, czasu trwania pełnionych przez nich ról, oraz niezbędnych kompetencji i strategii.

Zamiast lawinowego narastania źródeł prawnych (w ich rezultacie nauczyciele akademicy) znaleźli się w potężnej sieci przepisów, uciskającego gorsetu biurokracji, ustawicznego reformowania uniwersytetu, nad czym już nie są w stanie zapanować, uczelnia ta tęskni za spokojem, harmonią zmian i aksjologicznym ładem.

Między edukacją na poziomie akademickim, jako źródle kapitału ludzkiego, a rozwojem społeczno-ekonomicznym rynkiem pracy istnieje ścisły związek. Stąd ewidentny zwrot wartościowych badań naukowych i jakości kształcenia akademickiego będzie dopóki iluzją dopóty nie stworzy się w Polsce młodzieży kończącej studia możliwości zatrudnienia i godziwej za nie płacy.

W społeczeństwie wiedzy nie da się stworzyć nowoczesnej, zasobnej, dynamicznej, atrakcyjnej, dostatniej i konkurencyjnej Polski poza uniwersytetem prowadzącym zajęcia dydaktyczne i badania naukowe o najwyższej jakości. Prowadzenie badań naukowych i kształcenie

⁴⁸. M. Stachowiak-Kudła: *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*. Warszawa 2012.

⁴⁹. M. Kwiek: *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej*. Poznań 2010.

akademickie ma miejsce we wszystkich krajach, w tym tych, których wyniki edukacyjne i poszukiwań naukowych są znacznie lepsze od naszych. Wiele z nich to nasi unijni partnerzy. Czy nie można by skorzystać z ich doświadczeń?

Żeby wyprowadzić uniwersytet tradycyjny z impasu czeka nas podjęcie rzetelnego namysłu nad poruszonymi kwestiami, zwiększenia jakości jego poszukiwań badawczych i dydaktyki akademickiej oraz takich rozwiązań, które będą na miarę naszych oczekiwań, możliwości i wyzwań społeczeństwa wiedzy.

Wiek rozpoczynania nauki szkolnej jest różny w poszczególnych krajach Unii Europejskiej. W wieku 4 lat dzieci rozpoczynają ją w Luksemburgu; w wieku 5 lat na Cyprze, w Holandii, Wielkiej Brytanii i na Węgrzech; w wieku 6 lat – w Austrii, Belgii, Francji, Grecji, Hiszpanii, Irlandii, Lichtensteinie, na Litwie, w Niemczech, Norwegii, Portugalii, Czechach, Słowacji, Słowenii i we Włoszech. Najpóźniej, bo w wieku 7 lat – w Bułgarii, Łotwie, Rumunii, Szwecji i w naszym kraju. Obniżenie wieku szkolnego i obowiązkowa edukacja dzieci sześciolatków w Polsce wzbudziła wiele wątpliwości u rodziców przyszłych uczniów, nauczycieli i specjalistów zajmujących się edukacją wczesnoszkolną. Sejm RP przyjął nowelizację ustawy *o systemie oświaty*, zgodnie z którą we wrześniu 2014 roku obowiązkiem szkolnym objęte zostaną sześciolatki urodzone w pierwszej połowie 2008 roku. Problematyka wieku rozpoczynania nauki szkolnej i jej uwarunkowania były przedmiotem wielu wystąpień na TSN *Edukacja jutra*.

Tematami poszczególnych edycji TSN *Edukacja jutra* uczyniliśmy takie kwestie, jak: *Czym jest dla nas edukacja jutra?; Jakie przypadają w niej role szkole i uniwersytetowi? Jak je rozumiemy i co z tego wynika dla procesu dydaktyczno-wychowawczego i naukowo-badawczego? Jak sobie radzimy z takimi codziennymi problemami dydaktyczno-wychowawczymi, jak; agresja, przemoc, lenistwo, wygodnictwo, niechęć, unikanie wysiłku, słabość własnych charakterów? Jaką rolę w edukacji jutra odgrywają wszystkie podmioty szkoły i uczelni (uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, studenci, pracownicy naukowo-dydaktyczni, samorząd szkolny i uczelniany)? Jakie są relacje edukacji jutra z pedagogiki niepokoju? Zajmowano się także: nanonauką i nanotechnologią w perspektywie edukacji jutra; edukacją twórczą diagnozą i stymulowaniem uzdolnień kreatywnych dzieci i młodzieży; psychologiczno- socjologicznymi uwarunkowaniami procesów edukacyjnych, problemami niepełnosprawności; edukacją bez barier; szkołą zorientowaną na uczestników procesu kształcenia⁵⁰ (dzieci i młodzież, rodziców i nauczycieli); szkołą jako placówką obywatelską⁵¹; konsekwencjami kompetencji (zwłaszcza studentów) w kontekście wyników i ocen jakich dostarczyły Międzynarodowe Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies), które 8 października 2013 roku ogłosiła Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organization for Economic Cooperation and Development)⁵²; aktualnością pracy organicznej w XXI wieku⁵³; promocją zdrowia, kultury zdrowotnej i fizycznej⁵⁴; krajoznawstwem i turystyką w szkole jutra; kształtowaniem wśród młodego pokolenia Polaków poczucia etosu, tożsamości i dziedzictwa*

⁵⁰. J. Kuźma, *Ku przyszłej szkole skoncentrowanej na uczniach*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 9-10, s. 74-81.

⁵¹. K. Denek, *Ku szkole jutra*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 6.

⁵². L. Jastrzębska, *Jak wypadamy w badaniach PIAAC?*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 9, s. 3-11.

⁵³. *Dekalog pracy organicznej w XXI wieku*, red. M. Król, J. Szyło, Poznań 2013.

⁵⁴. Z. Cendrowski, *Sporządźmy wspólnie Pomarańczową Księgę Zdrowia, Kultury Zdrowotnej i Fizycznej*, „Lider” 2012, nr 10, s. 4-7; Z. Cendrowski, *Zapraszamy do wspólnej pracy nad Pomarańczową Księgą Promocji Zdrowia, Kultury Zdrowotnej i Fizycznej*, „Lider” 2012, nr 11, s. 5-8.

narodowego; ucieczką młodzieży przed dorosłością; kształceniem ustawicznym; uniwersytetami dla dzieci i trzeciego wieku.

Zajmując się problematyką *uniwersytetu trzeciego wieku* wychodzimy naprzeciw zarówno osobom w wieku 50+, by czerpać z ich działań inspirację, korzystać z wiedzy i doświadczenia, jak i seniorom, chcąc dopomóc tej grupie społecznej w podniesieniu jakości życia i zaktywizować w taki sposób, by twórczo i z satysfakcją uczestniczyła w życiu naukowym. Jesteśmy przekonani, że wiek senioralny niesie ze sobą mądrość i doświadczenie, z którego korzystać mogą i warto by tak było, młodzi nauczyciele i pracownicy naukowo-dydaktyczni. Walczymy ze stereotypami dotyczącymi starości. Zależy nam na zmianie potocznego myślenia i zniesieniu, często krzywdzących, opinii na temat tego etapu w życiu. Chcemy też zwrócić uwagę, że dobrą i twórczą starość można i trzeba zaplanować. Wszystko to, co robimy w życiu, czego uczymy się jako dzieci i co potem wypracowujemy jako młodzi i dorośli dojrzewa i procentuje w późniejszych latach. Im wcześniej nauczymy się dbać o siebie, tym lepiej będziemy funkcjonować w przyszłości.

Jesteśmy świadkami niepokojącego zjawiska znikania szkół z polskiego krajobrazu, zwłaszcza małych miast a szczególnie terenów wiejskich. Przybrało ono niepokojące rozmiary w ostatnich latach. Tylko na przestrzeni lat 2008-2013 zamknięto ponad 3000 szkół, głównie z terenów wiejskich. Przegrały one z ekonomią. Coraz więcej samorządów, wójtów i burmistrzów protestuje przeciwko przerzucaniu na barki lokalnych władz wydatków związanych ze szkołami. Subwencja oświatowa wypłacana z budżetu państwa pokrywa jedynie 79% potrzeb edukacyjnych. Pozostałe 21% pochodzi z dochodów własnych gmin kosztem ograniczania nakładów na inwestycje. Bez dodatkowych nakładów proces likwidacji szkół będzie się nasilał.

Uczestnicy TSN *Edukacja* jutra zwracają uwagę, że inwestowanie w oświatę, naukę i szkolnictwo wyższe, zwłaszcza w kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży szkolnej i studenckiej jest inwestycją skuteczną, nieefektywną ale bardzo efektywną. *Skuteczność i efektywność* to jedne z głównych walorów sprawnego działania zarówno w nauce jak i edukacji. Miarą ich jest stopień osiągnięcia postawionych celów. Jeżeli myślimy o Polsce w kategoriach jej przyszłości, to na oświacie, nauce i szkolnictwie wyższym nie wolno oszczędzać, bez względu na trudny stan finansów państwa⁵⁵. Nie można na dalszą metę stosować werdyktu wieszczki narodowego: *nie czas żałować róż, gdy płoną lasy*⁵⁶. Następstwa zaniedbań na tym odcinku są długotrwałe i trudne do odrobienia. Ratujmy zatem *różę*, mimo, że *płoną lasy*.

Proces transformacji społeczno-ekonomicznej i kulturalnej w naszym kraju stawia przed edukacją narodową nowe wymagania. Chodzi o taką oświatę, naukę i szkolnictwo wyższe, które spełnią oczekiwania i nadzieje budowy społeczeństwa demokratycznego w naszym kraju. Ponadto pozwolą Polsce nie tylko na uczestniczenie w procesie jednoczenia się starego kontynentu, lecz także zapewnią wpływ na kształtowanie oblicza integracji państw Europy.

O przemianach w systemie edukacji narodowej decydują światli, kompetentni nauczyciele⁵⁷. Dlatego przebudowa edukacji jest niemożliwa bez zmian dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli. Uniwersyteckie kształcenie pedagogów trzeba tak zorganizować, żeby sprzyjało ono osiągnięciu przez nich wysokich kompetencji: interpretacyjnych, autokreacyjnych i realizacyjnych. Ma ono zapewnić im taki rozwój zawodowy, który będzie bazował na ewolucji tych kompetencji. Przebiega ona w stadiach: wchodzenia w rolę zawodową, pełną w niej adaptację i twórczego jej przekraczania.

⁵⁵. K. Denek, Inwestowanie w oświatę, (w:) *Edukacja jutra*. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 2001, s. 41-48; K. Denek, *Tańczące chochoły*, (w:) *Edukacja jutra*. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe. red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, Wrocław 2004, s. 17-27.

⁵⁶. J. Słowacki, Lilla Weneda, (w:) J. Słowacki. *Dzieła*. Dramaty, Wrocław 1952, s. 296.

⁵⁷. K. Denek, *Nauczyciel*. Między ideałem a codziennością, Poznań 2012.

Wśród progresywnych kierunków pedagogicznego kształcenia nauczycieli wyróżnia się tendencję *gnozologiczną* i *aksjologiczną*. Dadzą się one sprowadzić do koncepcji edukacji nauczycieli o formacji: osobowościowej, kompetencyjnej i osiągnięciowej ucznia i studenta. W każdej z nich edukacja nauczycieli przebiega w fazie kształcenia wstępnego, wprowadzenia do zawodu i ustawicznego, profesjonalnego doskonalenia się w toku pracy.

Przy określaniu profilu absolwenta uniwersyteckich studiów pedagogicznych trzeba odpowiedzieć, kim ma być przygotowywany przez nie nauczyciel? Ma on w coraz mniejszym stopniu być przekąźnikiem wiedzy, a w większym zakresie przewodnikiem po świecie wartości i animatorem rozbudzającym myślenie o tym, który uczy, jak się uczyć i żyć.

Sytuacje edukacyjne nie są neutralne aksjologicznie. Wiązą się z określaniem preferencji i zajmowaniem stanowisk. Wymagają formułowania sądów wartościujących. Dlatego znajomość istoty, genezy, rodzajów, hierarchii określania wartości oraz świadomość ich roli i konsekwentnej realizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowi jedną z cech konstytutywnych tych, którzy uczą i wychowują. Do pierwszoplanowych zadań edukacji nauczycielskiej należy kształtowanie wśród jej uczestników wartości humanistycznych (uniwersalnych).

Transformacja szkoły od autorytarnej do demokratycznej wiąże się ze zmianą funkcjonowania w niej nauczyciela. Stąd najważniejszym zadaniem uniwersyteckich studiów pedagogicznych jest dostarczenie dla edukacji nauczyciela innowacyjnego, który w swej profesji znajdzie elementy sztuki i ujawni go w aktywności na co dzień. Zatem chodzi tu o nauczyciela refleksyjnego i twórczego. Istnieje pilna potrzeba takiego kształcenia nauczycieli, żeby – zgodnie z wymaganiami sprawnego działania – mogli bez trudności odpowiedzieć na pytania: *czego, dlaczego i jak uczyć?* Ma też nauczyć młodzież studiującą *afirmacji życia*, która jest duchowym potwierdzeniem jego sensu. Natomiast *sens życia jako immanentną jego treść przeżywamy wtedy, gdy wzbudza ono naszą ciekawość, nasze zainteresowanie, gdy wzrusza nas. Do głębi, gdy jest tajemnicą, którą objąć, zrozumieć, zgłębić pragniemy*⁵⁸ Afirmacja stanowi rezultat aktywnego działania, realizującym marzenia⁵⁹ i dostarczającym radości życia i przynoszącym szczęście. Można je osiągnąć dzięki własnemu wysiłkowi sprawczemu⁶⁰.

Zawód nauczycielski związany jest ze szczególnie wysokim poziomem stresu, którego konsekwencją mogą być różnego rodzaju choroby, dysfunkcje psychiczne i wypalenie zawodowe⁶¹. Dobre efekty dydaktyczne gwarantuje umiejętność prowadzenia przez nauczyciela akademickiego zajęć ze studentami opartych na rozmowie z nimi. Stanowi ona nawyk współlistnienia, zarówno w społeczności ludzkiej, jak i we wspólnotach narodowych, jednostek o odmiennych nieraz sposobach życia. Nawyk ten trzeba rozwijać, żeby stał się metodą budowania porozumienia między uczestnikami procesu kształcenia i społeczeństwami, opartego na wartościach⁶². W uniwersyteckim

⁵⁸. S. Szuman, *Afirmacja życia*, Lwów 1938, s.5.

⁵⁹. T.W. Nowacki, *Świat marzeń*, Lublin 2010.

⁶⁰. M.E.P. Seligman, *Prawdziwe szczęście*, Poznań 2005.

⁶¹. M.S. Litzke, H. Schuh, *Stres, lobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2007.

⁶². K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011; K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011; M. Kaliszewska, *Osoba i powinności zawodowe nauczyciela akademickiego*, (w:) M. Kaliszewska, *Funkcja eseju pedagogicznego w dydaktyce akademickiej na tle procesów inkluzji społecznej*, Kielce 2011, s.215-258; J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008; W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2011; J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011; K. Zuchora, *Nauczyciel a wartości w filozofii kultury fizycznej i pedagogice sportu*, Warszawa 2009.

kształceniu pedagogicznym nauczycieli nie można pominąć dziedzin: komunikacyjnej (przemian interakcji międzyludzkiej w podmiotowe i partnerskie stosunki: nauczyciel ↔ uczniowie); diagnostycznej (w sensie analizy wszystkich zmiennych współwyznaczających efekty procesu dydaktyczno-wychowawczego); *projektywnej* (konstruktywnej); *realizacyjnej* (planowania, kierowania, ewaluacji kształcenia). Zamiast upraszczania myśli i pompatyczno-misyjnego tonu rozważań do problematyki nauczyciela trzeba podchodzić niestereotypowo, lecz z uwzględnieniem jej złożoności i świadomością jego funkcjonowania w wiedzy, która podlega dynamicznym procesom przetwarzania. Wszelkie poczynania związane z doskonaleniem edukacji nauczycielskiej dadzą się sprowadzić do jednolitego kształcenia na poziomie wyższym; programowo-organizacyjnej drożności kształcenia; pedagogiczno-psychologicznego i praktycznego przygotowania, elastyczności metodyczno-organizacyjnej w kształceniu, ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Z należąca uwagą Uczestników TSN *Edukacja jutra* spotkała się metodologiczna problematyka prowadzenia poszukiwań naukowo-badawczych w naukach: humanistycznych, społecznych i o kulturze fizycznej ze szczególnym zaakcentowaniem badań jakościowych i umiejętnego interpretowania ich wyników. Szczególne zainteresowanie wzbudziły tu prace takich badaczy, jak: E. Babbie⁶³, J. Brzeziński⁶⁴, K. Duraj-Nowakowa⁶⁵, J. Gnitecki⁶⁶, M. Łobocki⁶⁷, S. Nowak⁶⁸, S. Palka⁶⁹, T. Pawłowski⁷⁰, L. A. Raths, M. Harmin, S. B. Simon⁷¹, K. Rubacha⁷², D. Silverman⁷³, Kazimierz Żegnałek⁷⁴. Staraliśmy się żeby w naszych poszukiwaniach występowały wszystkie funkcje nauk o edukacji i odpowiadające im procedury badawcze. Chodzi o: *deskryptywną* (opisową), *eksplanacyjną* (wyjaśniającą), *predyktywną* (prognostyczną) *ewaluacyjną* (oceniającą) funkcję i odpowiednio przypadające im procedury badawcze: *diagnostyczne*, *wiedzo twórcze*, *optymalizacyjne* i *oceniające*. Niestety, najczęściej prowadzone przez nas poszukiwania

⁶³. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003.

⁶⁴. J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Poznań 2000.

⁶⁵. K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997; K. Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe*, Kraków 2014; K. Duraj – Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki. Zarys problemów*, Kielce 2005.

⁶⁶. J. Gnitecki, *Elementy metodologii w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996; J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.

⁶⁷. *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006.

⁶⁸. S. Nowak, *Metodologia nauk społecznych*, Warszawa 2006.

⁶⁹. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.

⁷⁰. T. Pawłowski, *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Wrocław 1997.

⁷¹. L. A. Raths, M. Harmin, S. B. Simon, *Values and teaching*, Toronto – London – Sidney 1978.

⁷². K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

⁷³. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2008; D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2008.

⁷⁴. K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*, Warszawa 2010.

naukowo-badawcze ograniczały się do realizacji jednej lub dwóch z wymienionych funkcji i adekwatnych dla nich procedur badawczych.

Życie w cywilizacji wiedzy wymaga coraz większego zasobu wiadomości i umiejętności. Istnieje potrzeba doskonalenia sprawności intelektualnych niezbędnych w procesie nauczania, uczenia się i studiowania, metod kształcenia oraz powszechnego korzystania z nowoczesnych technologii komunikacyjnych w edukacji. *Otwarta edukacja*, zbudowana na nowoczesnych technologiach komunikacyjnych, oferująca interesującą przestrzeń aktywności poznawczej, dostępną dla wszystkich, to kierunek zmian prospektywnych. Kształcenie opierające się na internetowych platformach edukacyjnych, programach komputerowych umożliwia elastyczną dystrybucję treści dydaktycznych, elastyczne ścieżki uczenia się i studiowania, interaktywność i optymalizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Otwarta edukacja wymaga stosowania różnych metod aktywizujących z kształceniem wielostronnym i programowanym na czele, ciekawych i aktualnych treści, interesujących form (w tym *poza ławką szkolną*), włącznie z krajoznawstwem i turystyką, właściwego tempa przekazywania informacji. Przy tych metodach i formach edukacji niezbędna jest kreatywność i ogromny wkład pracy w przygotowanie zajęć ze strony nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych. Zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji w otwartej edukacji, drogą kształcenia zdalnego wymaga samodyscypliny, zaangażowania, czasu i znacznego wysiłku ze strony uczniów i studentów.

Niepisany dogmatem współczesnej szkoły jest *edukacja dla sukcesu*. Nastawienie takie jest mirażem. Mija się z rzeczywistością. Skłania do udawania człowieka sukcesu i wstydu z niespełnienia. Czy nie jest to jedno z zarzewi nienubienia szkoły przez uczniów? Zapomina się o tym, że szkoła, spełniając jedną ze swych funkcji, tzn. *selekcję*, oddziela tych, którzy ze względu na predyspozycje psychofizyczne mają szanse, że im się w życiu uda, od tych, którzy z tego samego powodu nie mogą na to liczyć. Szkoła nie może też zapominać o niesieniu pomocy tym ostatnim. Tylko czy wie i umie to zrobić? Stanowisko to nie jest równoznaczne z pesymistycznym zakładaniem nieudanego życia. Chodzi o szkołę lansującą nadmierny optymizm i udawanie, że wszystko będzie *okay*.

Masz odnosić sukcesy! – żądają od ucznia rodzice (...) i nauczyciele. (...) Wartość szkoły mierzy się liczbą absolwentów, którzy studiuja. Reszta się nie liczy. Trzeba zatem uczyć w szkole również tego, jak żyć w niespełnieniu. Jest to pilne i konieczne, ponieważ mass media wołają: jeżeli nie odniesiesz sukcesu jesteś niczym. Przecież nawet najlepsi mogą przegrać. Założenie, że edukacja jest kluczem do sukcesu jest mitem. Jest ona jedynie niezbędnym elementem do jego osiągnięcia. Jak zauważa S. Chwin przesadny optymizm, który niepodzielnie króluje w szkole jest także efektem terroryzowania nauczycieli przez rodziców, którzy nie chcą nawet słyszeć o tym, że ich dziecko może przegrać. Nauczyciel jest od tego, by dziecko nie przegrało nigdy. Zamyka się błędne koło. Kto na tym traci? W ostatecznym rachunku wszyscy. <Ma ci się udać w życiu>. Tymczasem wielu młodych ludzi stanie w obliczu życia częściowo udanego albo nieudanego wcale. (...) Człowiek, któremu się nie udało, chciałby się w takim świecie zapaść pod ziemię. Nauczono go, że takie życie nie ma sensu. Powstaje wstyd. Zawieść. Wrogość. (...) Rezygnacja, Rozpacz⁷⁵. Jaki stąd wniosek?

Edukacja i nauki o niej stoją przed koniecznością poszukiwania rozsądnej równowagi w przygotowaniu młodzieży do życia w warunkach sukcesu i jego braku. Nie można jednak zapominać, że orientacja procesu dydaktyczno-wychowawczego na sukces uzbraja uczniów w odporność na niepowodzenia. *Jeżeli coś nie udaje się tu i teraz, to nie znaczy, że nie można odnieść sukcesu w innej dziedzinie. Większe szanse ma zawsze ten, kto umie zachować postawę optymistyczną i łatwo nie traci wiary w swoje możliwości⁷⁶.*

Ten sam autor dowodzi, że: *ideałem wychowania jest człowiek nieagresywny, przyjmujący ze zrozumieniem wszelką inność, przychylny innym. Jego symbolem jest otwarta do porozumienia dłoń, przeciwstawiona dłoni zaciśniętej w pięść. Edukacja zaciśniętej pięści rysuje się z tej*

⁷⁵. S. Chwin, *Tyrania optymizmu, Plus Minus* 2001, nr 28, s. 3.

⁷⁶. S. Rzęsikowski, *Jak udoskonalić nasz system edukacyjny*, „Hejnał Oświatowy” 2006, nr 1, s. 1.

perspektywy w mrocznych barwach. Pięć jest znakiem tego, co najgorsze. (...) Paradoks życia polega też na tym, że nie da się przez nie przejść bez pewnej dozy agresji. Szkoła, która wygasza w uczniach wszelką agresję, jest nierealna, ma dziś zresztą raczej kłopoty z uczniowską agresją. Cała sprawa z w tym, żeby ten potencjał życia skierować na cele godziwe, a nie dążyć do jego wygaszenia. Idealem obecnej edukacji jest więc polski inteligent jako człowiek bezbronny. Do tego ma kształtować szkolna polonistka. Człowiek niezdolny do żadnej energicznej akcji przeciwko <wrogom> i <obcym>. Kultura liberalna nie potrafiła wytworzyć ideału osobowego, który by uczył, jak żyć w świecie konfliktów⁷⁷.

Efekty w uczeniu się i studiowaniu zależą w dużym stopniu od doświadczeń emocjonalnych uczestników procesu kształcenia. Wyzwania, które dla mózgu wykraczają poza rutynę, wprawiają go w stan pobudzenia, co wyzwala procesy biochemiczne, które umożliwiają rozwój kolejnych połączeń w mózgu. Szczególnie głęboko kodują się w mózgu intensywne przeżycia emocjonalne. Proces uczenia się i studiowania przebiega najlepiej, gdy towarzysza mu bodźce emocjonalne, zwłaszcza w budzenia u uczniów i studentów: *zaciekawienia, zainteresowania i zamięłowania*. Decydujący na to ma wpływ nauczyciel, pracownik naukowo-dydaktyczny, który potrafi im towarzyszyć i pomagać w *dostrzeganiu, określaniu, i rozwiązywaniu* problemów, czuwaniu żeby bodźców nie było za wiele i by nie wymknęły się spod kontroli. Nieodzownym elementem efektywnego procesu kształcenia jest budowanie więzów między jego uczestnikami. Bez nich mózg pozostaje w stanie niepokoju, co utrudnia mu budowanie kompleksowych struktur, które są nieodzowne, by uczeń/student mógł samodzielnie decydować o sobie, wczuwać się w emocje rówieśników, planować swoje postępowanie i kontrolować swe impulsy⁷⁸.

Efektywność kształcenia znacznie wzrośnie, gdy szkoła/uczelnia większą uwagę zwróci na uczenie *samoregulacji*. Tymczasem zarówno szkoły jak i uczelnie w nikłym zakresie podejmują wysiłki związane z usprawnieniem uczenia się i studiowania w płaszczyźnie: *przygotowania, organizowania, monitorowania, kierowania* motywacją i koncentracją; poznawania, kontroli analizy i oceny osiągnięć uczniów/studentów; dostarczania informacji zwrotnych.⁷⁹ - służące zwiększaniu efektywności kształcenia⁸⁰.

Uczestnicy TSN *Edukacja jutra* nie wyznają poglądu, że w szkole należy stronić od książkowej wiedzy, bo to podobno *hamuje rozwój ucznia*. Rzekomo zapewnia mu go pytając o zdanie jakie są jego *zainteresowania* (stara się nie narzucać, bo to wbrew *partnerstwu*). Zachęca ucznia do czytania, nie każąc mu tego czynić. Pyta ucznia, co chce robić w szkole, zaniedbując, co powinien *wiedzieć, rozumieć i umieć*. Jakość takiej edukacji przeduniwersyteckiej weryfikuje obraz studentów pierwszego roku, którzy są ignorantami w zakresie podstawowej wiedzy i umiejętności.

Wśród wielu rzucających się w oczy słabości dydaktyki uniwersyteckiej jest odchodzenie od kanonów odbywanych w nim studiów na rzecz rozdrabniania kierunków, specjalności i dyscyplin naukowych. Wyraźnie to jest widoczne na przykładzie przedmiotu studiów *dydaktyka ogólna*, który obowiązuje na kierunkach kształcenia nauczycieli. Zaliczano go trafnie do najbardziej stabilnych, neutralnych wobec zmiennych kontekstów społeczno-ekonomicznych, kulturowych, a zwłaszcza politycznych, ugruntowanych naukowo, zorientowanych teoretycznie i praktycznie dyscyplin nauk o edukacji. Jest to zrozumiałe skoro pamięta się, że dydaktyka ogólna stanowi odzwierciedlenie doświadczeń społecznych w dziedzinie edukacji i nauk o niej, refleksji związanych z jej

⁷⁷. S. Chwin, *Inteligent jako człowiek bezradny*, „Tygodnik Powszechny” 2023, nr 42, s. 3-4.

⁷⁸. A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011, s. 179-2006.

⁷⁹. E. Czerniawska, *Samoregulacja uczenia się – aktualny stan wiedzy*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 5.

⁸⁰. K. Denek, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1980.

tożsamością, statusem naukowym i uwarunkowaniami pedagogiczno-psychologicznymi, filozoficznymi, ekonomicznymi, metodologicznymi, metodycznymi i praktyki szkolnej.

Przedmiot ten wraz z pedagogiką ogólną, teorią wychowania i myśli i praktyki pedagogicznej (historia oświaty i doktryn pedagogicznych) przez wiele dziesiątków lat tworzył *kanon studiów pedagogicznych*. Dydaktyka ogólna należała do przedmiotów konstytuujących trzon programu akademickich studiów przygotowujących nauczycieli do przedszkoli, szkół podstawowych, liceów i uczelni⁸¹. Tymczasem w ramach przyznanej uczelniom autonomicznym znacznej swobody w kształtowaniu programów studiów dwukrotnie obniżono o 50% wymiar 60 godzin wykładów i 60 godzin ćwiczeń na realizację tego przedmiotu.

Rolę dydaktyki ogólnej w procesie kształcenia uniwersyteckiego osłabia fakt, że nauczanie nigdy nie było dla nauczyciela akademickiego w uczelni publicznej głównym na niej zajęciem, z wyjątkiem garstki pasjonatów i entuzjastów. Pogłębia go brak szkół ćwiczeń, przykładów dobrych praktyk w szkole, luka pokoleń wśród uniwersyteckich dydaktyków ogólnych i szczegółowych. Większość z nich nie była nauczycielami w szkołach podstawowych, gimnazjach czy liceach, co w okresie II Rzeczypospolitej było regułą. W nikłym stopniu w swej pracy odwołują się do *coachingu*⁸². Tymczasem bez ustawicznej pracy nad sobą, swoim warsztatem poczynań dydaktyczno-wychowawczych, dbałości o język⁸³ i doskonalenie umiejętności komunikacyjnych trudno oczekiwać efektywnego kształcenia studentów i wyzwalań tkwiących w nich potencjałów.

Nieporozumienia wokół dydaktyki ogólnej są też rezultatem słabej więzi komunikowania się między środowiskami naukowymi, które w badaniach naukowych i praktyce edukacyjnej podejmują tę problematykę. Podchodzą do niej z różnych stanowisk, paradygmatów badawczych, dyscyplin współdziałających z dydaktyką ogólną i bardzo często z braku doświadczeń w roli nauczycieli edukacji przeduniwersyteckiej. Stąd trudno się dziwić, że nastąpiła deprofenizacja tej dziedziny nauk o edukacji utrata w nich jej pozycji oraz atomizacja badań z tego zakresu. Troskę o losy dydaktyki wyraża Józef Półturzycki w swej najnowszej książce *Niepokój o dydaktykę*⁸⁴.

Są to symptomy świadczące o teoretycznym zwolnieniu, a może nawet już zastoju dydaktyki ogólnej. Czy nie świadczy o tym też ostatni podręcznik do nauczania tego przedmiotu⁸⁵. *Z informacyjnej, samokształceniowej, badawczej, i praktycznej* wspomniany podręcznik wychodzi jedynie obronną ręką z dwóch pierwszych. Trudno dostrzec nim *drogi przechodzenia od analizy faktów jednostkowych do ich uogólnień, a od uogólnień do ich zastosowań*⁸⁶.

Jak tę dyscyplinę wyprowadzić z tego wirażu? Powstaje pytanie czy dydaktyka ogólna stoi przed koniecznością nowego ukształtowania się czy tylko transformacji? Do czego musimy wrócić, by (od) budować dydaktykę ogólną, żeby mogła rozkwitać na nowo? Jak wyprowadzić się z trudnej sytuacji? Podczas licznych dyskursów podejmowanych w czasie TSN *Edukacja jutra* podejmowano liczne próby odpowiedzi na to pytanie. Problematyką tą zajmowano się też w czasie spotkań Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych organizowanych w ramach: TSN *Edukacja jutra*, Augustowskich Spotkań Naukowych *Edukacja w dialogu i perspektywie*,

⁸¹ . K. Denek, *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009, nr 2, s. 46-49.

⁸² . A. Brzezeziński, *Coaching – trzeba umieć się uczyć...* „Nowa Szkoła” 2013, nr 9, s.35-36.

⁸³ . K. Denek, „...Aby język giętki powiedział wszystko...” (w:) *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Toruń 2010, s.9-42; B. Zgółka, *Ojczysty – dodaj do ulubionych*, „Życie Uniwersyteckie” 2012, nr 3, s. 12-13.

⁸⁴ . J. Półturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Toruń 2013.

⁸⁵ . K. Denek, *Od Podstaw dydaktyki ogólnej do Dydaktyki*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 4, s. 10-19.

⁸⁶ . W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971, s. 285.

Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego *Ewaluacja i innowacje w edukacji oraz zebrań Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych oraz Zakładu Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*⁸⁷.

Czy w *chaosie* można upatrywać atrybutu i kontekstu dla unowocześnienia dydaktyki? Nie sędzę. Natomiast uważam, że zamiast różnego rodzaju udziwnień potrzebuje ona: normalności, spokoju, ładu, porządku, samodyscypliny, sprawdzonych metod, form i środków działania, naukowej organizacji pracy i kierownictwa, odpowiedzialności nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych oraz uczniów i studentów za efekty kształcenia i studiowania.

Pilnym zadaniem jest przywrócenie na studiach pedagogicznych należnego miejsca dydaktyce ogólnej i nadanie jej właściwego sensu. Leży ono w interesie wszystkich nauczycieli akademickich i studentów studiów pedagogicznych. Stawia je przed sobą powołany podczas V Augustowskiego Spotkania Naukowego *Edukacja w dialogu i perspektywie* (Augustów, dnia 16 września 2008 roku) Zespół Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zespół jest afiliowany w kierowanym przez Panią prof. dr hab. Annę Karpińską Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Nie ma jednak podstaw nazywania współczesnej dydaktyki jako *nauki pustej, która niczego nie opisuje i nie wyjaśnia*⁸⁸. Polska dydaktyka ogólna cieszy się uznaniem za granicą. Świadczą o tym m. in. wydane w krajach Europy i Azji podręczniki z tego zakresu. Natomiast wydany w 2012 roku podręcznik z dydaktyki Czesława Kupisiewicza uzyskał rekomendacje Komitetu Nauk Pedagogicznych. Dostępne są też na rynku podręczniki z dydaktyk (ogólnej, Szkoły zawodowej i wyższej) takich doświadczonych autorów, jak: F. Bereźnicki, K. Denek, K. Konarzewski, K. Kruszewski, T. Lewowicki, B. Niemierko, T. Nowacki, B. W. Okoń, Siemieniecki, J. Pólturzycki, Wiatrowski, K. Żegnałek. Dydaktycy organizują liczne, cykliczne konferencje naukowe o charakterze ogólnopolskim i międzynarodowym. Należą do nich przykładowo: Toruńsko – Płockie Konferencje Dydaktyczne (mogą poszczycić się już XXII edycja); Tatrzańskie Sympozja Naukowe *Edukacja jutra* (XX); Wielkopolskie Fora Pedagogiczne *Ewaluacja i innowacje w edukacji* (XII); Nadmorskie Seminaria Dydaktyczne (X); Augustowskie Spotkania Naukowe *Edukacja w dialogu i perspektywie* (VII).

Dla TSN *Edukacja jutra* nie obcy był problem współlistnienia nauki i wiary, relacji nauk o edukacji do teologii w kontekście współdziałania i bezkonfliktowości uprawiania tych dziedzin. Najogólniej można je sprowadzić do pytań: 1. Czy poznanie uzyskane na drodze wiary i rozumu są względem siebie konkurencyjne?, 2. Czy wiara jest na pewno czymś racjonalnym?, Czy można ją określać jako coś, co zasługuje na miano *poznania naukowego*?, 3. Czy nie jest tak, że wiara jest typem poznania, który mocno angażuje rozum, co przejawia się w powstawaniu różnych dziedzin i dyscyplin naukowych?, 4. Czy nie jest tak, że wiara jest dla samego rozumu czymś pozytywnym i wzbogacającym poznanie naukowe? Okazuje się, że rozum i wiara mogą z powodzeniem uczestniczyć w partnerskim dialogu i wspólnie rozważać fundamentalne dla uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole i uczelni kwestie wspólnego odkrywania prawdy o świecie. Stąd nie wskazane jest izolowanie nierozdzielnego związku: wiara rozum. Oddzielona od rozumu wiara zmierza ku fanatyzmowi, w drugim natomiast przypadku rozum narażony bywa na błędy sceptycyzmu i relatywizmu. Problemy, które wykraczają poza kompetencje nauki możliwe

⁸⁷. M. Kabat, Różne perspektywy oglądu jako obszaru dyskursu Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Zakładu Dydaktyki WSE UAM w Poznaniu, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1, s. 198-204.

⁸⁸. Jest to wypowiedź Pani prof. zw. dr hab. Doroty Klus – Stańskiej w referacie Chaos jako perspektywa analizy i rekonstrukcji dydaktyki wygłoszona na konferencji Pedagogika jako kierunek kształcenia i dyscyplina naukowa. Między tradycyjnym etosem a komercjalizacją – Gułtowy, 23-24 maja 2011 roku. K. Kuryś, Sprawozdanie z tej konferencji, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1, s. 248.

stają się do wyjaśnienia poprzez wiarę. Jakkolwiek połączenie w spójny obraz wielu płaszczyzn (nauki: przyrodnicze, antropologiczne i teologiczne) jest zadaniem trudnym, to jednak możliwym.

Próby zmierzające do ukazania niezbędności współistnienia wiary z wiedzą mają podstawowe znaczenie dla kultury i edukacji, które marginalizując religię, przyczyniają się do duchowego uwiędnięcia europejskiej cywilizacji i skierowuje je w dekadentyzm, niezdolny do obrony wartości, etosu, tradycji i dziedzictwa.

Zdaniem m. Hellera w życiu najważniejsze są nauka i wiara. Pierwsza z nich daje wiedzę, a wiara nadaje jej sens. Obie są niezbędnymi warunkami godnego życia⁸⁹.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dużym zapałem dąży do kolejnych nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* w kierunku znacznego ograniczenia niezależności uniwersytetu i jego samorządności. Cofa to Polskę z obranej w 1989 roku drogi *decentralizacji państwa*. Dlatego liderzy z Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w złożonym w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego słusznie krytykują: ograniczanie samodzielności Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ingerowanie w statuty uczelni i naruszanie zasad dysponowania ich funduszami własnymi.

Polskiemu systemowi edukacji coraz częściej zarzuca się, że przestaje nie tylko wychowywać, lecz też uczyć. W konsekwencji *korepetycje* coraz częściej służą uczniom do nadrabiania zaległości, które w znacznej mierze wynikają z błędów reformowania oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Skutkiem ich jest pogłębianie nierówności w dostępie do edukacji. Stąd *edukacja domowa* w naszym kraju, podobnie jak w USA zyskuje coraz więcej zwolenników.

Dążenie ku *dobrej szkole* jest równoznaczne z usiłowaniami placówki nowoczesnej, zorientowanej na uczniów, ich rodziców i nauczycieli, zdolnej do przekształcania się i zmieniania, czyli w sposób elastyczny reagowania na potrzeby uczestników procesu kształcenia i wychowania⁹⁰. Szkoła taka obdarza uczniów znaczną ale odpowiedzialną autonomią, nie tylko uczy i wychowuje, lecz także wspiera swych wychowanków w wielostronnym rozwoju ich osobowości. Kształci dzieci i młodzież w nielicznych klasach, pozwala dostrzec indywidualnego ucznia, rozwija talenty i w porę usuwa deficyty, uczy podopiecznych poprawnego komunikowania swych myśli w mowie i piśmie, kształtuje umiejętność wykorzystywania wiedzy w sytuacjach problemowych, zapewnia opanowanie sztuki dialogu i negocjacji społecznych oraz sposobów podejmowania racjonalnych decyzji⁹¹.

Niepokoju narastająca fala: zwalniania nauczycieli, nie przedłużania wygasających umów i ograniczania etatów w różnych wymiarach (ca 10 tysięcy w skali ostatnich lat), zmniejszania się subwencji oświatowej, otrzymywanej przez jednostki samorządu terytorialnego⁹². Mimo niżu demograficznego klasy szkolne nadal pozostają przepełnione. Nie ma szans na dostrzeżenie uzdolnionych uczniów i tych, którzy napotykają na niepowodzenia. Nauczyciele zamiast poświęcać więcej czasu uczniom, tracą go na pogłębiającą się papierkową robotę. Pochopna likwidacja szkół i zwalnianie nauczycieli już w tym roku może odbić się czkawką, gdy do szkół dotrze podwójna w stosunku do obecnej liczba uczniów. Do siedmiolatków dołączą sześciolatki. Kumulacji ulegną roczniki z większą liczbą uczniów. Wzrośnie ich liczebność o 80000 dzieci. To efekt uboczny reformy posłania sześciolatków do szkół, które przez dwa lata Ministerstwo Edukacji Narodowej realizuje mimo protestów rodziców.

⁸⁹. M. Heller, *Bóg i nauka. Moje dwie drogi do jednego celu*. Warszawa 2013.

⁹⁰. L. Pawelski, B. Urbanek, *Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli*, Szczecinek 2014.

⁹¹. K. Denek, *Ku szkole jutra*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 6, s. 3-16; J. Kuźma, *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Roczniki Pedagogiczne” Lublin 2013, t. 5(41), nr 2, s.15-52.

⁹². Sprawozdania z działalności Regionalnych Izb Obrachunkowych z wykonania budżetu przez jednostki samorządu terytorialnego (www.rio.gov.pl)

Tatrzański charakter sympozjów

Tatrzański charakter sympozjów naukowych *Edukacja jutra* wynika nie tylko z miejsca ich odbywania. Były nimi w kolejności odbywania TSN *Edukacja jutra*: Dom Wypoczynkowy Wyższej Szkoły Pedagogicznej (obecnie Akademii Jana Długosza) w Częstochowie *Kłos* w Zakopanem – Jaszczurówce, Schronisko PTTK wna Polanie Chochołowskiej, Hotel Górski PTTK na Kalatówkach, Hotel *Bel – Ami* w Zakopanem, Ośrodek Konferencyjno-Wypoczynkowy *Hyrny* w Zakopanem. Decydują o nich przede wszystkim programy TSN *Edukacja jutra*. Realizacja ich trwa od rana do wieczora, z przerwami na kawę i obiad.

Taka konstrukcja programów pozwala na wygospodarowanie *dnia tatrzańskiego*, aby poza referatami, komunikatami z badań i dyskusją nad różnymi kwestiami przeszłości, teraźniejszością i przyszłością systemu edukacji narodowej, móc w ramach wędrówek pieszych, objazdów studyjno-metodycznych obcować z Tatrami, Zakopanem i Podhalem. Przykładowo dzień tatrzański XX TSN *Edukacja jutra* zakłada:

Grupa I (maksimum 60 osób !)

7.00 – 7.30 Śniadanie

7:30 – 9:00 Przejazd instruktarzowo-metodyczny sprzed hotelu *Hyrny* mikrobusikami do Zazadni. Przejście z przewodnikiem tatrzańskim (znaki niebieskie) do Sanktuarium Matki Bożej Królowej Tatr (Matki Bożej Jaworzyńskiej) na Wiktorówkach koło Rusinowej Polany. Zwiedzanie Sanktuarium.

9:00 - 10:15 Msza Święta sprawowana przez Ks. Prof. zw. dra hab. Janusza Mastalskiego, dziekana Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, uczestnika TSN *Edukacja jutra*, połączona z Jego homilią dla Uczestników jubileuszowego XX Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego *Edukacja jutra*. Po Mszy Świętej zejście do kuchni, która znajduje się pod kaplicą, aby napić się gorącej herbaty. Jest ona na Wiktorówkach zawsze najlepsza, a woda ze źródła najczystsza i najsmaczniejsza.

10:15 – 13:45. Przejście Na Rusinową Polanę (1180 - 1300 m npm), rozległą, pochyłą polanę rozłożoną półkolistą na grzbiecie między Gęsią Szyją a Gołym Wierchem z wypasem owiec. Podziwianie panoramy Tatr. Widać stąd najwyższe szczyty Tatr (Rysy, Gierlach, Lodowy, Hawrań, Murań i wiele innych). Gawędy: Pani Prof. dr hab. Poli Kuleczki z Uniwersytetu Zielonogórskiego na temat *Literackie przystanki w Tatrach* i Prof. zw. dra hab. Kazimierza Denka pt. *Na oscypkowym szlaku* oraz degustacja: bundzu, oscypka i żętycy (w baczowce *U Bacy na Rusinowej Polanie*).* Wypad chętnych (z przewodnikiem tatrzańskim) za znakami zielonymi na piękne dolomitowe skałki Gęsiej Szyi (1489 m npm), położonej w regłowej części Tatr Wysokich. Podziwianie szerokiej panoramy gór od Tatr Bielskich przez Tatry Wysokie po Tatry Zachodnie. Dołączenie do Osób, które pozostały na Rusinowej Polanie.

13:45 – 14:45. Zejście do Palenicy Białczańskiej (znaki niebieskie).

14:45 – 15:15 Przejazd mikrobusikami do hotelu *Hyrny*

Grupy II i III (120 osób)

7:30 – 8:00 Śniadanie

8:00 - 8:30 Przejście (z przewodnikiem tatrzańskim) na zabytkowy, stary Cmentarz Zasłużonych na Pęksów Brzyzku, jedną z najbardziej znanych polskich nekropoli**

8:30 - 9:00 Zwiedzanie cmentarza

9:00 – 10:15 Msza Święta (wraz z homilią) sprawowana przez ks. dra Grzegorza Godawę, adiunkta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, w

pierwszym zakopiańskim kościele parafialnym pod wezwaniem Matki Boskiej Częstochowskiej z 1847 roku*

10:15 – 10:30 Przejście grupy II (60 osób) do Muzeum Tatrzańskiego im. Tytusa Chałubińskiego przy ul. Krupówki 10

10:30 - 12:00 Zwiedzanie Muzeum*

12:00 - 15:15 Przejście do stacji kolejki terenowo-linowej na Gubałówkę. Wyjazd na Gubałówkę (1120m npm). Podziwianie panoramy Tatr. Spacer piękną widokową drogą Stanisława Zubka do Butorowego Wierchu (1160 m npm). Zjazd kolejką linowo-krzeselkową do Zakopanego. Przejście do hotelu *Hyrny*.

10:15 - 10:30 Przejazd (z przewodnikiem tatrzańskim) mikrobusikami grupy III (60 osób) do Muzeum Jana Kasprowicza , Harenda 12a

10:30 - 11:45 Zwiedzanie Muzeum

11:45 - 12:00 Powrót mikrobusikami do stacji kolejki linowo-terenowej Gubałówka

12:00 - 15:15 Wyjazd na Gubałówkę (1120m npm). Podziwianie panoramy Tatr. Spacer piękną widokową drogą Stanisława Zubka do Butorowego Wierchu (1160m npm). Zjazd kolejką linowo-krzeselkową do Zakopanego. Przejście do hotelu *Hyrny*.

15:30 -16:30 Obiad

17:00 -18:00 Otwarte spotkanie Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk na temat *Czy dydaktyka stoi przed koniecznością nowego ukształtowania się czy transformacji ?* (prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek, prof. dr hab. Anna Karpińska).

18:00 -19:00 Spotkanie Komitetów Naukowego i Organizacyjnego XX jubileuszowego Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego *Edukacja jutra* (Prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek, dr Aleksandra Kamińska).

20:00 – 24:00 Wieczór regionalny połączony z występem kapeli góralskiej i kolacją w Restauracji Bąkowo *Zohylina*.

Prosimy o zapoznanie się z jej historią i wyrobem produktów regionalnych:
<http://www.youtube.com/watch?v=35jbDlzABF4>

Prosimy o zapoznanie się z historią Pęksów Brzyzka: <http://www.polskie-cmentarze.com/zakopane/>

Prosimy o zapoznanie się z treścią strony <http://z-ne.pl/s.doc.21756.1.1308.html>

Prosimy o zapoznanie się z treścią strony <http://www.muzeumtatrzańskie.pl>

Prosimy o zapoznanie się z treścią strony <http://z-ne.pl/s.doc.22086.1.1301.html>

Integralną częścią TSN *Edukacja jutra* stanowi *sympozjum*, w rozumieniu nieodłącznego elementu świata antycznego. Jak wiadomo, w Grecji *sympozjon* oznaczał wspólnotę osób oddających się rozkoszy nie tylko picia wina, lecz także nauce. Staraliśmy się żeby lampka wina po pierwszym dniu naukowej agory, śpiew i tańce rozjaśniały umysły, rozpałały energie wokół dyskusji o *edukacji jutra*.

Zanim udamy się w Tatry

Warto postawić sobie pytanie: *po co idziemy w góry?*⁹³ Podążamy ku nim, bo tam oczy wypoczywają, ciesząc się niepowtarzalnymi widokami i gubiąc się w górskiej bez granic dali,

⁹³. K. Denek, *Gdzie Góra Bony...* „Na Szlaku” 2005, nr 5; K. Denek, *Góry odmienne i niepowtarzalne*, „Na Szlaku” 1997, nr 7-8; K. Denek, *Między <Chwilą> a edukacją jutra i Tatrami*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2003, nr 5; K. Denek, *Nie ma życia jak na poloninie*, „Na Szlaku” 2000, nr 10; K. Denek, *Podobni do Dionizosa i Klemedesa*, (w:) *Edukacja jutra*. VIII Seminarium Naukowe, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2003; K. Denek,

gdzie umysł i wyobraźnia delektują się łańcuchem błękitniejących mrokiem szczytów, których pokonywania uczymy się, tak jak codziennych trudów, tam czujemy się i myślimy inaczej, a wyjątkowa, tajemna siła prowadzi nas do przodu.

Udajemy się w nie, bo tam poznajemy swoje możliwości i ograniczenia, hartujemy ducha i ciało, uczymy się poznawania słabości, solidarności, wytrwałości i to niezależnie od wysokości celu wędrowki.

Kto w latach 1949 - 2012 przemierzył główny szlak beskidzki od wykapów Wisły spod Baraniej Góry w Beskidzie Śląskim przez Beskid Żywiecki, Pasma Policy, Gorce, Beskid Sądecki, Beskid Niski, Bieszczady, Gorgany, Świdowiec, Czarnohorę, Połoniny Hryniawskie po Stoh (trójstyk granic II Rzeczypospolitej, Czechosłowacji i Rumunii) w Górach Czywczyńskich, wchodził na wąskie przesmyki perci: Sokolej (Pieniny), Akademickiej (Pasma Babiej Góry) i Orlej (Tatry), wchodził na *honorne szczyty* Sudetów i Gór Świętokrzyskich i wytrwał, będzie szukał podobnych wrażeń w innych górach⁹⁴.

Nieraz w tych wędrowkach towarzyszył deszcz, skwar i suchość skał. Jak trudna by nie była trasa, jakbyśmy bardzo nie byli zmęczeni – jednego możemy być pewni. Osiągnięty szczyt wynagrodzi nam wszystko. Nie ma piękniejszej chwili od tej, gdy uspokoiwszy oddech siadamy na wierzchołku. Wokół nas nikogo lub tylko podobnie milczący i bliszy sercu współuczestnicy wędrowki. A w oddali, gdzie okiem sięgnąć morze gór. Można cały dzień przesiedzieć nad którymś ze stawów tatrzańskich i patrzeć na zmieniające się barwy otoczenia, oświetlenie skał, koloryt nieba...

Wieczorem w schronisku w schronisku siedzimy za drewnianymi stołami, wewnątrz rozświetlają lampy naftowe lub elektryczność, z kubków paruje herbata lub kawa. Przysiada się gospodarz schroniska – jak się tutaj mówi *chatar* i snuje opowieści górskie. Gdyby nie konieczność wczesnej pobudki, moglibyśmy go słuchać bez końca. Ale wstawać trzeba, bo czekają Tatry, które nie bez racji Słowacy nazywają *najpiękniejszymi górami świata*.

Góry ofiarują przestrzeń i szczególnie wymiar bycia w nich, jakim jest milczenie. Obnaża ono *pustkę i jałowość*

cywilizacyjnej krzątaniny. Pragniemy być bliżej chmur, w których giną szczyty Tatr. Chcemy być na niepowtarzalnej wędrowce na tatrzańskich szlakach wzruszenia, *wzdłuż bystrych potoków, pomiędzy świerki, smreki i sosny, zadzierając głowę do iglic, turni i przedziwnych maczug skalnych*⁹⁵. Tęsknimy żeby wejść w majestatyczna cisze Tatr, po to by zjednoczyć się z przyrodą i być z samym sobą oraz wsłuchać się w wieczny spokój szemrania górskich strumyków i potoków, szumy sosen, świerków, kwilenie drozda i pohukiwanie puszczyka. Nie zapominajmy, że jesteśmy przede wszystkim *wędrowcami, niosącymi w plecaku pamięci swój los*⁹⁶.

Na szlakach tatrzańskich wybranych przez Uczestników TSN *Edukacja jutra*, zgodnie z zainteresowaniami oraz stopniem wtajemniczenia w tę formę aktywności dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki będziemy w małych grupach kontynuować dyskursy wokół szczegółowych kwestii sympozjum

Tańczące chochoły, „Wychowanie Na Co Dzień” 2004, nr 7-8; K. Denek, *U stóp Giewontu o edukacji jutra*, „Wędrujemy” 2006, nr 6; K. Denek, *Z plecakiem po górach domowych Stanisława Vincensa*, „Hejnał Oświatowy” 2000, nr 6; J. Jonkisz, *Fenomen profesora Kazimierz Denka*, „Poznaj Swój Kraj” 2005, nr 5-6.

⁹⁴. Autor tego opracowania miał przyjemność wędrować po: Alpach w Austrii, Schwarzwaldzie (Niemcy), Masywie Centralnym, Wogezach (Francja), Pirynie, Ryle i Witoszy (Bułgaria), Górach Fogaraskich (Rumunia), Olimpie (Grecja), Półwyspie Synaj (Egipt).

⁹⁵. A. Sulikowski, *Z Krakowa w góry*, Kraków 1989, s. 7 i 38.

⁹⁶. B. Paluchowa, *Moje góry*, Kraków 2004, passim.

wzbudzających zaciekawienie lub kontrowersje, bądź pominiętych w czasie obrad plenarnych, w sekcjach i *okrągłego stołu*⁹⁷.

Jakkolwiek wędrujemy *ścieżkami tymi samymi*, to jednak każdy to czyni inaczej i inne ślady Tatr być może spotka na szlaku. Jak każde spotkanie z Tatrami domaga się od nas wysiłku. Czy można wytropić ślady Tatr, tkwiąc beczynnianie w miejscu?

Wiele ludzi, podobnie jak Uczestnicy TSN *Edukacja jutra* wybiera się w góry. Dlaczego nieraz w pocie czoła, a nawet w mozolnym trudzie pokonuje kolejne odcinki wędrowki, wznosząc się ku odległym graniom, do upragnionego szczytu? Prawdopodobnie czynią tak, ponieważ góry kształtują takie cechy osobowości, jak: życiowa mądrość, rozważa, wytrzymałość, zręczność, tężyzna fizyczna, pracowitość, solidarność, odwaga, upór, zaciętość, moc. Odsłaniają oczom wędrowców coraz to inne swoje oblicza. Turnie szczytów śmiało wchodzą w królestwo obłoków i chmur, które strzegą ich niewysłowionego piękna. Zaskakuje górski wiatr z ukrycia i zaprasza białe obłoki do tańca w niebie. W promieniach słońca wylaniają się tatrzańskie granie i błyszczą majestatycznie skalne ich olbrzymy. Jak panna na wydaniu, nie skąpią uroku oblubieńcowi, który z zachwytem patrzy, podziwia i dziękuje Bogu za cudowny widok. Może dlatego niektórzy z Uczestników TSN *Edukacja jutra*, przyjeżdżają w Tatry dodatkowo, dla samej radości bycia w nich. Podobnie jest z piszącym te słowa, który od 1951 roku corocznie je odwiedza. W Tatrach, tak jak w Górach Krzemienieckich czuję się wolnym⁹⁸. *Tu nie ma zakazów, nakazów, konwenansów, pośpiechu, kłamstw, pozerstwa, wyścigu szczurów, tego wszystkiego, czego na co dzień doświadcza (się, dop.KD) w mieście (...). Tu jest jest wolność, bezgraniczna, niczym nieskrępowana wolność i poczucie, że człowiek powinien w życiu troszczyć się tylko o to, aby nie zmarnować ani jednego dnia*⁹⁹.

Góry uczą pokory¹⁰⁰. Są przyjazne tym, którzy strudzeni codzienną aktywnością szukają miejsca, w którym można się zaszyć z własnymi myślami, wytchnąć w ciszy i spokoju. Będąc w nich, może uda nam się usłyszeć samych siebie?

W celu lepszego poznania środowiska, w którym odbywają się TSN *Edukacja jutra*, każde z sympozjum poświęcono wybitnym osobom, postaciom kultury, literatury, nauki i sztuki związanym z Zakopanem i Tatrami. Byli to m.in.: J. Sabała, dr T. Chałubiński, hr. W. T. Zamoyski, ks. J. Stolarczyk, gen. A. Galica, ks. W. Gadowski, K. Szymanowski, J. Kasproicz, św. A. Chmielowski, K. Makuszyński, gen. M. Zaruski, S. Witkiewicz¹⁰¹. Zwiedzano też muzea,

⁹⁷. J. Malinowski, *Edukacja jutra – diagnoza i prognoza*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2012, nr 7-8, s. 46; J. Malinowski, *Edukacja jutra wyzwaniem dla teorii i praktyki pedagogicznej*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2010, nr 7-8, s. 48-50; J. Malinowski, *Tatrzańska debata*, Wychowanie Na Co Dzień” 2008, nr 7-8, s. 46-50; J. Malinowski, *Tatrzańskie Seminarium Naukowe <Edukacja jutra> - piętnasta odsłona*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2009, nr 7-8, s. 48-50; J. Malinowski, *Zakopiańska debata o edukacji – perspektywa szans i zagrożeń*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2011, s. 45-46.

⁹⁸. K. Denek, *Filozofia życia*, Poznań 2012.

⁹⁹. A. Orlicka, *Znaki pamięci*, „Wciąż Wędrujemy” 2013, nr 11, s. 3.

¹⁰⁰. A. Karpińska, *Tatry uczą pokory, a Tatrzańskie seminaria Naukowe myślenia o edukacji jutra. Jubileuszowe refleksje o procesie uczenia się*, (w:) *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004.

¹⁰¹. P. Kuleczka, *Nierozłączni – Chałubiński i Sabała*, (w:) *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 2005; P. Kuleczka, *Obrońca Zakopanego i Tatr*, (w:) *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004; P. Kuleczka, *Przynoszę ci kilka pieśni – czyli Jan z Harendy*, (w:) *Edukacja jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, W.

sanktuaria, kościoły i cmentarze w Zakopanem. Zajmowano się w ramach warsztatów terenowych takimi problemami, jak: kulturotwórczy wymiar pasterstwa w Tatrach; *Redyk Karpacki*; schroniska tatrzańskie, szlaki turystyczne, górską odznaką turystyczną (GOT), Górskie (Tatrzańskie) Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe¹⁰².

W szczególny sposób zadbano o obecność intelektualną w referatach i dyskusjach św. Jana Pawła II jako 264 następcy św. Piotra – przez recepcję Jego posługi apostolskiej w formie Jego: encyklik, adhortacji, listów, książek, homilii, przemówień, audiencji. Papież spenetrował Tatry gruntownie. Szukając Boga, słyszał Go tu najpełniej, a krzyż wieńczący Giewont był częstym i upodobanym Jego przystankiem¹⁰³.

Tatrzańskie dyskursy o edukacji dowodzą, że chociaż głos z gór o problemach oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego powinien być słyszany wyraźnie i daleko – to jednak w odniesieniu do decydentów w tych sprawach bywa przeciwnie.

Dyskusja o różnych aspektach edukacji i nauk o niej nie może się zaczynać i kończyć na przepychance dotyczącej lektur ani ograniczać do rozmów i dyskursów. Trzeba angażować się w realizację wypowiedzianych w referatach i dyskusjach zadań *edukacji jutra*. *Lepiej określać mniej celów a porządnie je realizować, niż nagromadzić je, aby pełniły funkcję sztuki dla sztuki*¹⁰⁴.

Podczas debat TSN *Edukacja jutra* nie ustrzeżono się pułapki mówienia jedynie w *swoim gronie*. To nie musi być złe samo w sobie, ale dyskursy profesjonalistów z profesjonalistami sprawiają momentami wrażenie *przekonywania przekonanych*.

Organizatorzy, współorganizatorzy i sponsorzy TSN *Edukacja jutra* ich sekretarze i uczestnicy

Organizacja TSN *Edukacja jutra* ze względu stawianą przed nimi interdyscyplinarną problematykę oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego, lokalizację, czas i miejsce odbywania, bezpieczeństwo, a zwłaszcza liczebność Uczestników (110-150 osób), reprezentujących różne uczelnie krajowe i zagraniczne oraz związane z nimi specjalności stanowi stosunkowo trudne sensie logistycznym przedsięwzięcie naukowo- dydaktyczne. W roli tej wystąpiły: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Szczeciński, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie i Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

Natomiast współorganizatorami dziesiętnastu edycji TSN *Edukacja jutra* były następujące uczelnie: [Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu](#), [Uniwersytet Jagielloński](#), [Uniwersytet Opolski](#), [Uniwersytet Szczeciński](#), [Uniwersytet Śląski - Filia w Cieszynie](#), Uniwersytet Humanistyczno Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Przyrodniczo - Humanistyczny w Siedlcach, Politechnika Radomska, [Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego](#), Akademia Podlaska w Siedlcach, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, [Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu](#), [Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Koszalinie](#), Gdańska Wyższa Szkoła

Starościak, K. Zatoń, Wrocław 2006; P. Kuleczka, *Wołanie o Witkiewicza*, (w:) *Edukacja jutra*. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2003.

¹⁰². Z. W. H. Paryscy, *Wielka Encyklopedia Tatrzańska*, Poronin 1995.

¹⁰³. Denek, *O edukacji jutra na szlakach Jana Pawła II w Tatrach*, (w:) *Edukacja jutra*. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, Wrocław 2008; P. Kuleczka, *W górach słyhać Boga, czyli edukacyjny aspekt duszpasterstwa na łonie natury*, (w:) Ks. Karol Wojtyła – Jan Paweł II, miłośnik gór i przyrody, red. W. A. Wójcik, Kraków 2007; J. A. Malinowski, *Tatrzańska debata o przyszłości edukacji – inspiracje Jana Pawła II*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2008, nr 7-8..

¹⁰⁴. R. Cupryniak, *Bardzo wzniosłe cele lekcji*, „Gazeta Szkolna” 2006, nr 14, s. 10.

Humanistyczna, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach, [Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach](#), Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Legnicy, Polsko-Czeska Wyższa Szkoła Biznesu i Sportu „Collegium Glacense” w Nowej Rudzie, Szczecińska Szkoła Wyższa „Collegium Balticum”, [Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku](#), Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Środzie Wielkopolskiej, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku Białej, Wyższa Szkoła Celna w Warszawie, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu. Wymienieni organizatorzy i współorganizatorzy TSN *Edukacja jutra* byli jego sponsorami finansowymi.

Gros pracy organizacyjnej związanej z TSN *Edukacja jutra* spoczywał na ich sekretarzach i zastępcach. Te niełatwe funkcje sprawowali kolejno: dr Tomasz Zimny (obecnie dr hab. prof. Szczecińskiej Szkoły Wyższej *Collegium Balticum* w Szczecinie), dr Artur Stachura, dr Marek Lewandowski, dr Wojciech Starościk, dr Piotr Oleśniewicz (obecnie dr hab. prof. Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu), dr Sylwia Toczek, dr Wojciech Wiesner (obecnie dr hab. prof. Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu). W roli zastępców sekretarzy wystąpili: dr Mariusz Sołtysik, dr Anna Kwaśna i mgr Ewa Kraus. To przede wszystkim dzięki ich pracochłonnej, czasochłonnej i wielomiesięcznej działalności wszystkie TSN *Edukacja jutra* kończyły się sukcesem.

Sponsorami medialnymi były następujące periodyki pedagogiczne i krajoznawczo-turystyczne: *Forum Akademickie*, *Gościniec*, *Lider*, *Na Szlaku*, *Nowa Szkoła*, *Poznaj Swój Kraj*, *Wciąż Wędrujemy*, *Wędrujemy*, *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, *Wychowanie Na Co Dzień*, *Ziemia*, *Życie Akademickie*.

Monografie

Plonem dwudziestu spotkań z *edukacją jutra* pod Giewontem jest 42 obszernych monografii, w tym 4 w języku angielskim. Odzwierciedlają one swoista mozaikę: problemów, zagadnień i tematów kształcenia i wychowania w kontekście wyzwań teraźniejszości i przyszłości. Nie pretendują one do rangi kompendium podręcznikowego edukacji i nauk o niej. W sumie dają jednak zarys teorii i praktyki nauczania, uczenia się i studiowania, jakie chcielibyśmy mieć w naszym kraju. Nie znajdzie się w nich konkretnego modelu edukacji. Jest to konstrukcja ażurowa, z wieloma miejscami dopiero do wypełnienia. Mamy nadzieję, że nawet tak niepełny kształt, nieraz zaledwie fragmentaryczny rys kształcenia i wychowania oraz badań naukowych, może inspirować i ukierunkowywać działania w różnych ogniwach oświaty i szkolnictwa wyższego.

Recenzji poszczególnych monografii dokonali znamienici profesorowie: F. Bereźnicki, A. Budniak, Z. Danielewska, K. Denek, K. Duraj - Nowakowa, J. Gnitecki, K. Jaskot, Z. Gajdzika, J. Grzesiak, J. Jonkisz, W. Kojs, T. Koszyc, W. Łuszczuk, A. Nowak, E. Ogrodzka, P. Oleśniewicz, E. Piotrowski, A. Radzewicz – Winnicki, J. Skrzypczak, E. Smyrowa, A. Szczyrek – Boruta, U. Szuścik, W. Wiesner, K. Wenta, Z. Wiatrowski, K. Zatoń, J. Zieliński, T. Zimny, Z. Zimny.

Zawarte w poszczególnych monografiach teksty referatów po ewentualnych drobnych zmianach wynikających z uwag recenzentów i korekt redakcyjnych były i są publikowane bez ingerencji redaktorów monografii. Zatem stanowią one odbicie osobistych preferencji badawczych Autorów, bogactwa możliwych ujęć niełatwej problematyki *edukacji jutra*. Mają wagę i odwagę diagnozy i uogólnienia. Są jak krople drążące skały Tatr, w scenerii których się odbywają. Na ich stronach możemy mówić własnym głosem o naszych, europejskich i światowych kontekstach oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego. Reprezentują one zbiorową mądrość nauczycieli i

pracowników naukowo-dydaktycznych z wielu szkół i uczelni w kraju i z zagranicy dzięki poczuciu wspólnych celów i zadań, stawianych w założeniach organizacyjno-programowych TSN *Edukacja jutra*.

Przez publikacje TSN *Edukacja jutra* przemaszerował legion znakomitych Autorów. Bardzo im dziękuję, zwłaszcza tym, którzy podjęli z nami bliższą współpracę. Należ do nich profesorowie: K. Ablewicz, W. Ambrozik, B. Andrzejewski, C. Banach, B. Baraniak, A. S. Barczak, F. Bereźnicki, J. Bogusz,

Uczestnicy o TSN *Edukacja jutra*

Z systematycznie przekazywanych przez Uczestników TSN *Edukacja jutra* opinii do jego Komitetu Naukowego i Organizacyjnego zgodnie stwierdza się, że są to bardzo udane, interdyscyplinarne fora, które wyróżniają się dobrą jakością prezentacji referatów, interesującą dyskusją oraz licznym udziałem w obradach plenarnych i sesyjnych.

Referaty prezentują szerokie spektrum podejść: od bardzo teoretycznych i praktycznych, przez bazujące na danych statystycznych analizy i studia przypadku, po prace konceptualne. Zawarte w nich treści stanowią dla Uczestników TSN *Edukacja jutra* nie tylko źródło inspiracji do dalszych rozważań, ale pozwalają także na sformułowanie aplikacyjnie wartościowych wniosków dotyczących implementacji rozwiązań służących edukacji na miarę wyzwań cywilizacji wiedzy.

O szczególnym ich charakterze stanowią nie tylko ożywione dyskusje naukowe, podczas których pojawia się wiele cennych rozstrzygnięć i pytań, mogących stać się inspiracją dalszych poszukiwań naukowo-badawczych, lecz przede wszystkim przyjazna atmosfera tworzona przez przybyłych z całej Polski i zagranicy nauczycieli i pracowników naukowo-badawczych

W opinii Autorów referatów przedstawiane prace ukazują wybrane problemy współczesnej edukacji, w tym pedagogiki, jej konsekwencje społeczne i kulturowe, jednak nie są w stanie objąć wszystkich procesów i zjawisk zachodzących w systemie oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego. Intencją Autorów jest scharakteryzowanie – w obszarach analiz teoretycznych i eksploracji empirycznych – najbardziej istotnych, ich zdaniem tendencji obserwowanych w edukacji.

Podzielim opinię Uczestników, że TSN *Edukacja jutra* cechuje wysoki poziom intelektualny. Towarzyszą im pogłębione dyskusje, które toczą się nie tylko w salach obrad plenarnych i sekcyjnych, ale także w kularach, podczas *dni tatrzańskich* i związanych z nimi zajęć terenowych, warsztatów oraz objazdów instruktarsko-metodycznych. Dowodzą, że problematyka poruszana na nich jest fascynująca.

Pozostaje życzyć, aby kolejne TSN *Edukacja jutra* były równie udane, tak pod względem podejmowanej problematyki, jakości wystąpień plenarnych i sekcyjnych oraz dyskusji, jak również frekwencji Uczestników.

Podziękowania

Dobiega kres mojej dwudziestoletniej aktywności w TSN *Edukacja jutra* oraz służby ich społeczności w roli przewodniczącego. Był to dla mnie okres wyjątkowej pracy, ale też wielki zaszczyt i honor. Jestem wdzięczny losowi, że mogłem być pomocny w rozwiązywaniu problemów naukowych i edukacyjnych oraz spotkać wielu wspaniałych ludzi. Za pomoc, przychylność i współpracę serdecznie wszystkim dziękuję.

Dziękuję! – tak proste słowo, a jak wiele znaczy...Pełni funkcję *fatyczną* (podtrzymującą kontakt), *autoekspresywną* (samooceny, którą nadawca prezentuje odbiorcy) i *perlokulacyjną* (planowania reakcji lub oczekiwania na nią ze strony odbiorcy).

Dziękuję serdecznie – bo nie można inaczej!

Pięknie dziękuję za patronat nad XX TSN *Edukacja jutra* Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Pani prof. zw. dr hab. Lenie Kolarskiej - Babinskiej; Magnificencjom Rektorom: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Panu prof. zw. dr hab. dr. h. c. Bogdanowi Marciniakowi; Uniwersytetu Szczecińskiemu Panu prof. zw. dr hab. Edwardowi Włodarczykowi; Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu Panu prof. zw. dr hab. dr. h. c. Juliuszowi Migasiewiczowi; Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Panu prof. dr. hab. inż.

Zygmuntowi Bąkowi; Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu Panu prof. dr Jerzemu Kopeć; Komitetowi Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk; Zarządowi Krajowemu Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych; Towarzystwu im. Hipolita Cegielskiego w Poznaniu; Staroście Tatrzańskiemu Panu Andrzejowi Gąsienicy-Makowskiemu; Burmistrzowi miasta Zakopane Panu Januszowi Majcherowi; Redaktorom Naczelnym: *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne* Panu prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Maszczakowi; *Wędrujemy* Pani Prof. dr hab. Poli Kuleczce; *Wychowanie Na Co Dzień* Panu dr Janowi A. Malinowskiemu; *Na Szlaku* Panu Prof. zw. dr. hab. Krzysztofowi R. Mazurskiemu; *Nowa Szkoła* Panu mgr. Jackowi Jackowskiemu; *Lider* Panu dr Zbigniewowi Cendrowskiemu; *Gościniec i Ziemia* Panu mgr. Andrzejowi Gordonowi; *Wciąż Wędrujemy* Panu mgr. Januszowi Sapie.

Wyrażając swą radość, serdecznie dziękuję wszystkim organizatorom; współorganizatorom; patronom honorowym, naukowym i medialnym; komitetom naukowym i organizacyjnym; Magnificencjom Rektorom i Prorektorom; Kanclerzom i Założycielom Uczelni; Kierownikom Katedr i Zakładów wielu szkół wyższych w Białorusi, Czechach, Słowacji, Rosji, Ukrainie, USA i Polsce. Podziękowania składam wszystkim uczestniczącym w TSN *Edukacja jutra*: profesorom, doktorom habilitowanym, doktorom i magistrom z wielu uczelni rozsianych po różnych zakątkach naszej Ojczyzny. Poczytuje sobie za zaszczyt i honor, że wielu z nich mogę zaliczyć do grona swych przyjaciół. Przyjaźń – daniem Friedricha Schillera – *przedłuża i podwaja własne istnienie*. Natomiast św. Augustyn dopowiada: *że jest tak piękna, gdyż tworzy jedność serc*.

Dziękuję wszystkim Uczestnikom od I do XX TSN *Edukacja jutra* i każdemu z osobna za wielki dar obecności i życzliwości. *Obecność* po staropolsku oznacza tworzenie żywej i ścisłej społeczności oraz wspólnoty.

Przesłanie

Niekwestionowana wartością TSN *Edukacja jutra* są bogate repertuary tematów, liczba i znamienitość Uczestników (w naszych sympozjach każdorazowo uczestnicy ca 65 profesorów (sic!), ożywcze tchnienie nowości, ranga i miejsce, niepowtarzalny urok Tatr.

Mamy ugruntowaną pozycję wśród: zjazdów, konferencji, sympozjów, seminariów z zakresu edukacji i nauk o niej. Osiągnięć dwudziestu TSN *Edukacja jutra* mierzonych poszukiwaniami naukowo-badawczymi i dokonaniem zawodu określanego *trudnym siewem* nie sposób w pełni przywołać, a ze względu na ich bogactwo zamknąć w syntetycznym artykule. Zasługują one na oddzielne, wnikliwe studium i opracowanie.

Przekazując wyrazy szacunku i podziękowań wszystkim, którzy przyczynili się do tego, że możemy obchodzić nasz skromny XX-letni jubileusz TSN *Edukacja jutra*, pragnę wyrazić głębokie przekonanie, że będą one nadal *instytucją autentyczną i niezależną*, trwałym elementem istotnej debaty o edukacji i naukach o niej. Zatem kierujemy się w naszej dalszej aktywności przesłaniem mistrza Jana z Czarnolasu, z jego *Pieśni* (Pieśń XIX):

*Przeto chciejmy wziąć przed się myśli godne siebie,
Myśli ważne na ziemi, myśli ważne w niebie;
Służmy poczciwej sławie, a jako kto może,
Niech ku pożytku dobra wspólnego pomoże.*

Po 20 latach urosły one do wartości, o które należy dbać i ich strzec. Bardzo chciałbym, żeby przez kolejne lata nasi następcy dalej mówili, że *są to nasze TSN Edukacja jutra*.

W wielu rozmowach z Państwem i adresach skierowanych do nas z okazji XX lat obecności pod Giewontem TSN *Edukacja jutra* odnajduję wyrazy uznania dla naszej pracy i zachętę do dalszej działalności. Państwa, tak liczna obecność jest najlepszym zaproszeniem do kontynuowania TSN *Edukacja jutra*, a jednocześnie najpiękniejszym podziękowaniem, jakie mogliśmy z tej szczególnej okazji otrzymać.

Co dalej? Odpowiedź na to pytanie wynika w znacznej mierze z dotychczasowych doświadczeń. Mam nadzieję, że nadal będziemy odnosić sukcesy, a dla nowych wyzwań znajdziemy odpowiednie rozwiązania.

Przewodniczący Komitetu Naukowego TSN *Edukacja jutra*

Zakopane, Ośrodek Konferencyjno-Wypoczynkowy „Hyrny”,
dnia 23 czerwca 2014 roku

Andrzej Pawlucki

Sport jako utopia konkursu równych szans

Uzupełniony, poszerzony i poprawiony tekst, opublikowany w pierwotnej wersji jako rozdział w pracy zbiorowej „Kultura fizyczna a różnice i nierówności społeczne” (red. Z. Dziubiński). Warszawa 2013, SALOS, AWF. a obecnie użyty przez autora dla publikacji w Liderze. Dziękujemy.

Streszczenie

Przedstawiam model przyczynowy zajścia ku utopii sportowej, tłumacząc – w rozumowaniu regresywnym, idącym wstecz, ku najpierwszym, metafizycznym przesłankom – kluczowe racje (X) jej spełniania. Ostatnie przypadki łamania porządku równości ontycznej przez sprinterów, czy pływaków – naruszających normę dobrego obyczaju w życiu osobistym, pokazują, jak łatwo można wytworzyć stan antyutopii. Zastosowany model rozumowania regresywnego pokazuje, że o pomyślności utopii sportowej, jako odmianie utopii społecznej, decyduje **starszyzna sędziowska**, zdolna do autorytatywnego zarządzania dobrem sportowej rodziny. Jest jakaś racja w tym, że społeczność sportową nazywa się *rodziną*. Czy trwanie w relacjach rodzinnych nie jest zadaniem utopijnym, a więc poniekąd trudnym, a jednak ostatecznie wykonalnym – choć nadzieją rodziny są dzieci, także „rodziny sportowej”, to nie one, tylko dorośli jej członkowie – zdolni do przyjęcia odpowiedzialności za dobro wspólne – strzegą w niej ładu oraz nadają wszystkim poczynaniom sens. Podobnie, pomyślne przeprowadzanie konkursów w rodzinie sportowej, idące ku spełnieniu się w jej ideale, jest o tyle możliwe, o ile porządku doglądają w niej: a) sędziowie kategoryzatorzy – odpowiedzialni za stan równości płciowo-somatycznej, b) sędziowie-klasyfikatorzy – odpowiedzialni za stan równości ontycznej (poza-płciowej cielesności) ascetek i ascetów gimnazjonu, c) sędziowie-demaskatorzy – ukazujący nierówności ontyczne dopingowych oszustów oraz d) sędziowie-moderatorzy – odpowiedzialni za stan równości moralnej konkurentek i konkurentów. Gdyby nie udział starszyny sędziowskiej w autorytatywnym wymuszaniu na sportowcach paradowania w szyku równości moralnej oraz równości ontycznej, to nie ujmując samym sportowcom udziału w podmiotowym tworzeniu konkursu sprawiedliwych można przypuszczać, że wolnościowo, relatywistycznie, indywidualistycznie i egoistycznie usposobieni sportowcy nie podołaliby sami humanistycznemu zadaniu.

Słowa kluczowe: sport, sprawiedliwość sportowa, moralność, fair play, moralny relatywizm

Ostatnie przypadki łamania porządku równości ontycznej przez sprinterskich biegaczy – oszukujących samych siebie, konkurentów i społeczność stadionową – i pływaków, wywodzących się rzekomo z rodziny olimpijskiej, co to za dnia pozorują grzeczność czystych dzieci z dobrych domów, a po nocy, nie udając już nikogo, przekraczają progi domów publicznych w poszukiwaniu brudnej rozrywki – pokazują, jak łatwo można znieść ład sportowy. Kto w życiu osobistym nie jest uczciwy, w życiu sportowym nie będzie zabiegać o przyzwoitość, nawet gdyby jakiś *kodeks czystego usposobienia*, opieczętowany autorytetem mędrców, wyznaczał mu rygorystycznie, pod groźbą wyłączenia ze społeczności stadionowej, wąski kierunek przejścia przez bramkę agonicznego spotkania.

Te i wiele innych przypadków odstępowania przez sportowców od normy poszanowania godności osobistej, liczniejsze niż to pokazują raporty antydopingowej służby, czy kroniki strażników publicznego spokoju – zmuszają do postawienia pytania o moralną ważność sportowego konkursu, a nawet prawdopodobieństwo dalszego spełniania się sportu jako utopii sprawiedliwości społecznej. Teoretyk sportu, poszukujący na gruncie socjologicznej wiedzy wyjaśnień przyczyn osiągania przez stadionową społeczność dobra pożądanego, musi zadać sobie pytanie o tajemnicę tego zajścia. Jest bowiem wielce prawdopodobne, że sami sportowcy, którzy już w dzieciństwie

doświadczali wulgaryzmu liberalno-demokratycznego (nie) porządku, wyzwającego pokusę obchodzenia norm, łamania zasad, ośmieszania ideałów i wyszydzenia autorytetów, nie mają w tym osiągnięciu żadnego udziału; a w każdym razie, nie od nich samych bezpośrednio ten wynik końcowy zależy – objawiający się wyłanianiem prymusa, jako najlepszego spośród rzekomo równych sobie konkurentów, przeciwników gry i walki.

Jeżeli nie od nich, jak by nie było, bezpośrednich wykonawców sportowego dzieła, to od kogo? Kto za tym stoi, można zapytać naiwnie, że rozzuchwalonym w uzurpacjach wolnościowych „dorosłym dzieciom” sportu, sprzeniewierzającym się wartościom moralnym, udaje się dostąpić udziału w uczcie sprawiedliwych. Żadne dziecko nie jest nigdy z siebie emanacją moralnego zła. Takie są jego czyny, jakie podpatruje u starszych. Oczekiwanie, że przystąpienie do społeczności sportowej i wejście w relacje sportowego konkursu mogłoby odmieniać już utrwalone moralne przyzwyczajenia „dzieci wolności liberalnej”, na zasadzie działania jakiegoś rygoru prawa sportowego, nie znajdowałyby potwierdzenia w psychologicznym prawie internalizacji wartości i norm.

Spółeczność sportowa zawsze była wysoce konserwatywna. A widomo skądinąd, z innych pól konfrontacji ideologów z etykami, że najpotężniejszym przeciwnikiem konserwatywnego porządku społecznego są liberałowie sprzęgnięci z demokratami – ogłaszający światu wyższość życia zindywidualizowanego, wolnego od zobowiązań i aspiracji moralnych. Ideologowie liberalno-demokratycznych ustrojów społecznych nie muszą dokonywać inwazji na sport, wystarczy że wytworzą poza stadionem pole wolnych od ograniczeń harców oraz zapewnią uczestników „rozgrywki” autonomicznego życia o doprowadzeniu każdego – bez przyjmowania odpowiedzialności za innych – do własnej wyspy szczęścia.

W konfrontacji z ideologią wolnej celebracji różnic i autonomicznych różnorodności, konserwatywna utopia sportowego konkursu, zakładająca rygorystycznie udział każdego w równości moralnej, może nie przetrwać. Kto chciałby przechodzić, jak mu przykazano w prawie sportowym, przez „ciasną bramę” ograniczeń swobody czynów, kiedy za przyzwoleniem rynkowych managerów zabawy może korzystać z wrót wiodących ku łatwej wersji życia? (Mateusz, 7,13-14).

Jak więc dochodzi do spełniania się sportu jako utopii sprawiedliwych, kiedy – jak przypuszczamy – pojawiający się w polu stadionowych konkursów *wolnościowcy* – niezdolni nawet do intelektualnego ogarnięcia samych siebie w aspekcie sensu sportowego przeznaczenia – nie mogą włączyć się w proces sportowej *autopoiesis* na zasadach pokoleniowej współodpowiedzialności za dobro wspólne. Społeczny system kultury sportowej sam się odtwarza, sam replikuje wzory, normy i ideały; sam podtrzymuje siebie za przyczyną odpowiedzialnych moderatorów kulturowego samostanowienia, którymi są jego duchowi i intelektualni przywódcy, uczeni – mędrcy i moralizatorzy, działacze i sędziowie, trenerzy i wychowawcy, wreszcie nauczyciele sportu i ich uczniowie – przyjmujący role stadionowe na wyznaczonych pozycjach i oznaczonych statusach: od sportowca, po organizatora, wolontariusza i oczywiście kibica. Wszyscy oni tkwią na swych pozycjo-rolach i poprzez należyte spełnianie zadań animują system społeczny stadionu „dla siebie”, a za każdym razem, kiedy aktualizują czynnie zawarte w nim dobro, doświadczają sensu samospełnienia. Wnosząc „siebie” do systemu, współtworzą porządek, który zapisują w swej zbiorowej pamięci jako myśl o sobie samych – jako kulturę społeczności stadionu. *Autopojetyczne* trwanie systemu społecznego kultury sportowej jest niewątpliwie jego osobliwością metafizyczną – swego rodzaju tajemnicą. Można więc tym bardziej zapytać, jak jest możliwe samo-odtworzenie tego bytu społecznego – wedle tkwiącego w nim sensu, odczuwanego przez jego uczestników jako osiągnięcie dobra najwyższego, szacowanego miarą humanistycznego ideału – skoro sportowcy, jako kluczowi wykonawcy dzieła, nie są zdolni (oczywiście nie wszyscy), oprócz doskonalenia w sobie bytowości cielesnej, a więc najprostszej procedury trenowania naturalności, do rozwijania w sobie potencjału człowieczeństwa osoby. (b)ny do wynoszenia siebie ponad dobro innych indywidualista nie jest zdolny, przez swój egoizm właśnie, do osiągnięcia dobra wspólnego. Nie może tym samym współuczestniczyć w misterium sportowej *autopoiesis* na zasadach uczestnictwa w rodzinnej kulturze stadionu.

Jak więc możliwe jest trwanie wspólnoty stadionu, mimo wszystko w przeświadczeniu o spełnianiu się konkursu sportowego jako społecznej utopii sprawiedliwych, skoro uzurpujący sobie w niej członkostwo sportowcy nie są w stanie sprostać wymogom uczciwego postępowania; zwłaszcza ci spośród nich, którym relatywizm moralny udzielił się bardziej niż konserwatyzm obyczaju rodzinnego ?

Hipoteza o sędziach – strażnikach ładu ontycznego i moralnego

W konfrontacji z ideologią wolnej celebracji różnic, konserwatywna utopia sportowego konkursu, zakładająca rygorystycznie udział każdego w równości moralnej, chroni swoje dobro za sprawą: strażników porządku ontycznego, jako kategoryzatorów, klasyfikatorów i demaskatorów, oraz porządku moralnego, jako moderatorów porządku moralnego. Gdyby nie sędziowie, konkurs sportowy nie dokonałby się ku utopii sprawiedliwości równych szans.

Dedukcja regresywna - drogą poznania racji i przyczyn utopii konkursu

Oto pytanie wobec zadania badawczego, na które zamierzam odpowiedzieć prowadząc rozumowanie drogą dedukcji regresywnej. Przyjmuję tej drodze model przyczynowy zajścia ku utopii sportowej, tłumacząc – w rozumowaniu idącym wstecz – ku najpierwszym, metafizycznym przesłankom – kluczowe racje (X) jej spełniania się. Sam jestem ciekaw do jakich przesłanek doprowadzę to poznanie, w którym skutek jest obserwowalnym fenomenem – nazywam go utopią konkursu sportowego (Y) – zaś racje i przyczyny doprowadzające do utopii pozostają jej hipotetycznym wyjaśnieniem.

Dualność płciowa

Założenie pierwsze mówi o naturalnej hetero płciowości jako warunku hetero kulturowości sporu, objawiającej się niezależnością sportu kobiet wobec sportu mężczyzn. Przesłanka stwierdza, że racją sytuacji sportowej jest substancjalna różnica cielesno-płciowa między kobietą i mężczyzną – istotowa, a zatem niewzruszalna. Różnica ta wyznacza praktyce agonicznej organizację dwóch niezależnych porządków społecznych, które – mimo odrębności ontycznej – są identyczne aksjotycznie, a więc uzasadniają się tym samym ideałem. Choć kobieta i mężczyzna posiadają tę samą naturę (istotowo są identyczni, jako *similes*) oraz tę samą godność, to jako różni pod względem przypadłości płciowych: chromosomalnych, genetycznych, gonadalnych, hormonalnych i somatycznych, nie są równi ilościowo (*unequales*). Z powodu różnicy płciowo-cielesnej – nazywanej różnicą ontyczną – kobiety i mężczyźni muszą zawiązywać sytuację sportową niezależnie, jeżeli dostęp do godności prymusa ma być taki sam. Sprawiedliwe wylanianie prymusa i prymuski w swej kategorii płciowej – wymaga równości cielesnej, a tym samym płciowej. Kultura sportowa musi dzielić świat sportu na kategorię kobiecą i męską jako radykalnie – każdą z nich – homogeniczną. Mieszkańcy cielesno-płciowi obecni w obrębie każdej z kategorii czynią agon sportowy nierównym.

Kiedy płciowość jest rozpoznana somatycznie, a mimo to zostaje zakłamana, na zasadzie jej samowolnego przededefiniowania, w świecie sportu dochodzi do oszustwa. Sport jako konkurs nierównych sobie kategoriałnie płci traci humanistyczną ważność. A zatem, jeżeli sytuacja sportowa ma się dokonać sprawiedliwie, to warunkiem jej zajścia musi być hetero płciowość sportowców w obydwu kategoriach płci.

Sędzia kategoryzator – strażnik równości płci cielesnej

Na straży tej różności dla równości staje sędzia – kategoryzator, który opisuje płć somatyczną, ustalając jej jakościowy nominał. Posługuje się pojęciem zmiennej jakościowej: kobieta czy mężczyzna. Nie interesuje go, co ktoś myśli o swej płci. Kategoryzator nie opisuje ani płci genetycznej, ani gonadalnej, ani hormonalnej, ani – tym bardziej – psychicznej. Różność płci somatycznej stanowi rację metafizyczną dualności społeczności sportowej. Sport nie dokona się, kiedy jego racja metafizyczna zostanie odrzucona. Gdyby nie kategoryzator – nie byłoby sportu.

Dualność poza płciowa

A zatem, kategoriałna dualność płciowej cielesności jest racją ontyczną konkursu. Dualność rozciąga się również na poza płciową cielesność, w której *substantia corporea* objawia się różnie u kobiet i mężczyzn.

Założenie drugie mówi, że system społeczny kultury fizycznej sportu – zachowując dwubiegunowość, spolaryzowaną stosownie do zróżnicowanej kategoryalnie płciowości ascetek i ascetów – doprowadza obie społeczności gimnazjonu: żeńską i męską do równości ontycznej, przed ich wejściem w rolę aktorek i aktorów zawodów sportowych. Wszyscy uczestnicy gimnazjonu sportowego stają się sobie równi ontycznie pod względem cielesnych przypadłości, gdyż każdej i każdemu – stosownie do kategorii płci – przypisuje się procedury habilitacji cielesnej, uwzględniające aktualny wiek wzrastania osobniczego. Zrównani ontycznie asceci i ascetki gimnazjonu sportowego uzyskują dzięki tej polaryzacji takie same szanse dostępu do udziału w najwyższym dobru sportowej zabawy, jakim jest pławienie się w godności zwycięzcy. Równość ontyczna wytwarza równość sportową. Równość ontyczna zapowiada sprawiedliwość sportową, gdyż zapewnia każdemu taki sam dostęp do najbardziej pożądanego dobra sportowego, jakim jest doświadczenie statusu prymusa. Kiedy z gimnazjonu wychodzą wszyscy jego uczestnicy z przeświadczeniem równości ontycznej – oczywiście, równości kategoryalnej i klasyfikacyjnej – by wziąć udział w zawodach, to mimo że agon sportowy jeszcze się nie zaczął, arbiter-moderator, jako naczelny strażnik stadionowego porządku w czystość *fairness*, ma prawo oznajmić, że zasadzie sprawiedliwości sportowej stało się zadość potencjalnie. Sędziowie-klasyfikatorzy wytworzyli bowiem sytuację potencjalnie sprawiedliwą, wytworzyli podstawy ludzkich zawodów, zanim się jeszcze sport dokonał; każdemu przyznali prawo do zwyciężania na zasadach równości ontycznej. Sportowcy jeszcze się nie poróżnili, a już wzięli udział w paradzie równości ontycznej. Dali się podzielić, czy też zostali podzieleni kategoryalnie i klasowo, by uczynić siebie równymi płciowo i substancjalnie, także rozwojowo – na kategorie wzrostu osobniczego i sprawnościowego – na klasy i podklasy deficytów somatycznych oraz dysfunkcji ruchowych. Świadomie czy nie mieli udział w tworzeniu porządku sprawiedliwości sportowej, zanim stanęli do konkursu. Jako równi sobie u podstaw ontycznych, w samym konkursie będą mogli sięgnąć po wszelkie dobra, będące ich naturalną własnością: duchowości, rozumności i cielesności – wydobyć z siebie wszystko, co posiadli i co przez własne działanie udoskonali, by wynieść się ponad ową równość wobec wszystkich ku niezależności w posiadaniu wyjątkowego statusu prymusa: postaci pierwszej, a więc różnej pośród równych sobie.

Dzięki pracy klasyfikatorów dochodzi do zrównania ontycznego ciała poza-somatycznego ascetek, co sprawia, że każdy sportowiec ma takie same szanse zwycięstwa. Równość ontyczna wytwarza równość sportową. Równość ontyczna zapowiada sprawiedliwość sportową. Dzięki sędziom-klasyfikatorom staje się zadość potencjalnie zasadzie sprawiedliwości sportowej potencjalnie, czyli w czasie poprzedzającym współzawodnictwo w stadionie.

Oto dwa założenia, poprzedzające wyjaśnienie przyczyn urzeczywistnienia się sportu jako utopii społecznej konkursu równych szans; utopii będącej zarazem – paradoksalnie – „platformą” celebracji różnic, ale również – znoszenia nierówności społecznych, a w innych przypadkach ich reprodukcji i utrwalania. Choć wszystko się w nim miesza, na zasadzie samo komponowania składników wysoce eksplozywnych, to nieoczekiwanie cała energia emocjonalnie zawiązywanych relacji agonicznych zostaje spożytkowana w samo tworzącym się układzie spełnianego, a nigdy spełnionego ideału humanistycznego. Kiedy się wydaje, że musi być wojna, kiedy „różni” i „nierówni” przybywają na spotkanie, nastaje pokój. Sport jako system „życia chwilą” osiąga swój ideał: kiedy różni odkrywają przed sobą, że przynajmniej są równi sobie człowieczeństwem, albo raczej suponują, że z takimi mają do czynienia, jakim sami są wobec siebie: szanującymi własną godność moralną.

Obie przesłanki metafizyczne umożliwiają kontynuację rozumowania regresywnego. I tak, pierwsza z nich, która zakłada nieodzowność hetero płciowego porządku w sportowej *praxis*, prowadzi do postulatu (samo) eliminowania homo płciowości wewnątrz sportowej (kobiet homo płciowych w sporcie kobiecym i mężczyzn homo płciowych w sporcie męskim) oraz między sportowej (kobiet w sporcie męskim i mężczyzn w sporcie kobiecym). Jeżeli sytuacja sportowa ma się dokonać sprawiedliwie, to warunkiem jej zajścia musi być hetero płciowość sportowców w obydwu kategoriach płci. Dodam, że nie chodzi tu o segregację czy jakakolwiek dyskryminację usprawiedliwianą ideologicznie.

Sport ze swej natury metafizycznej jest bytem relacyjnym jednostronnie nierównym: kiedy podmioty relacji nie są sobie równe, choćby sprawnościowo – osoba mniej sprawna, bądź niepełnosprawna zostaje pozbawiona lub sama się pozbawia szans na zwycięstwo. Kiedy przegrywa, to albo sama rezygnuje z agonu, albo postanawia szukać dla siebie szans (na zwyciężanie) pośród równych sobie.¹⁰⁵ Tak powstał sport niepełnosprawnych i sport specjalny, i jako taki zawsze będzie już współistniał współrzędnie wobec sportu cielesnie doskonałych – w rozumieniu metafizycznym – a więc sportowców jakościowo *zupelnych* w istnieniu i działaniu. Dlaczego to rozróżnienie i różnicowanie jest ważne? Otóż, by mogło dokonać się sprawiedliwie wyłanianie najlepszej sportsmenki i najlepszego sportowca – każdej prymuski i każdego prymusa w swej kategorii hetero płciowej – agonistki/agoniści muszą być równe/równi sobie cielesnie, a więc tym samym płciowo: w zakresie somatycznym, genetycznym, gonadalnym i hormonalnym. Sportsmenki muszą być sfeminizowane hetero płciowo, a sportowcy zmaskulinizowani. By mogło stać się zadość sprawiedliwości w działaniu sportowym, kultura sportowa musi dzielić świat sportu na kategorię kobiecą i męską jako radykalnie – każdą z nich – homogeniczną. Hetero-płciowy sport kobiet musi być organizowany homogenicznie – wewnątrz swej kategorii, jako „świat sportu kobiecego” – i tak samo hetero płciowy sport mężczyzn musi być tak organizowany, by jego świat w sobie był afirmacją homogenicznego maskulinizmu. Mieszkańcy cielesno-płciowi obecni w obrębie każdej z kategorii, bądź przenikający podstępem lub z niewiedzy do świata płci przeciwnej, czynią agon sportowy nierównym (w dostępie do zwycięstwa), a nawet niedorzecznym, a siebie narażają na moralne napiętnowanie. Można nie wiedzieć, że gonadalnie, genetycznie, a więc tym samym hormonalnie nie jest się kobietą/mężczyzną, na co nie wskazywałyby rozpoznawalne przez zmysły i rozum uzewnętrznione somatycznie płciowe przydatki. Kiedy jednak płciowość jest rozpoznana somatycznie, a mimo to zostaje zakłamana, na zasadzie jej samowolnego przedefiniowania, w świecie sportu dochodzi do oszustwa (Stanisława Walasiewicz). Sport jako konkurs nierównych sobie kategorialnie (w ramach swej hetero płci) agonistek/agonistów traci humanistyczną ważność¹⁰⁶. Płciowi mieszkańcy niweczą porządek aksjonoramtywny świata sportu, na podobnej zasadzie, jak niepełnosprawni fizycznie sportowcy – niewłaściwie skategoryzowani

☐ Czy nie z tego właśnie ukrytego powodu (wyjaśnialnego jedynie metafizycznie) sportowcy homo płciowi organizują sobie, w ramach swej kategorii seksualnej, niezależne zawody i turnieje. Czy, inaczej mówiąc, mężczyźni określający siebie homo płciowo nie dlatego uczestniczą w zawodach swej kategorii, że tylko w niej odnajdują siebie na drodze rozumowego rozpoznania męskości jako równi sobie cielesnie i sprawnościowo (?). W radykalnie zmaskulinizowanym sporcie mężczyzn hetero płciowych sportowcy homo płciowi byłiby im po prostu nierówni, by nie powiedzieć – sportowo gorsi. To ogólne wyjaśnienie popieram przykładem turnieju piłkarzy nożnych homo płciowych, jaki obserwowałem w czasie odbywającego się II Światowego Kongresu Socjologii Sportu (ISSA), w Kolonii, od 18 do 21 czerwca 2003 roku. Inne przykłady mogą przeczyć tej supozycji, ale tylko pozornie. Homoseksualista określający swoją tożsamość jako mężczyzna (pozostający w związku gejowskim) zostaje zwycięzcą w heteroseksualnej konkurencji mężczyzn. W związku partnerskim przyjmuje jednak płć męską. Jest zatem typem męskim wobec mężczyzny jako „kobiety”. W rozpoznaniu gonadalnym, hormonalnym i genetycznym jest typem w pełni męskim. Spełnia zatem warunek heteroseksualności w sporcie dla mężczyzn, mimo że inaczej określa tożsamość płciową. Jego partner, jako typ kobiecy w związku gejowskim, nie miałby szans na dostęp do statusu prymusa w sporcie mężczyzn. Kobiety z mężczyznami nie konkurują, nawet kiedy z pierwszorzędowych cech płciowych wynika, że reprezentują raczej typ męski.

przez sędziów-klasyfikatorów lub sami klasyfikujący siebie stroniczo, w kategorii im nienależnej – zgłaszają u **u**życzenia *prymusowskie* nierzadko w stylu furiackim i aroganckim (Oskar Pistorius)¹⁰⁷.


W pierwszym założeniu, które mówi, że człowiek jest równocześnie naturą kobiecą i męską za sprawą cielesnych różnic, chodzi mi o zwrócenie uwagi na ogólniejszy, banalny być może fakt, że gdyby nie istniało społeczeństwo, dzięki kobiecie i mężczyźnie właśnie, a w jego ramach dualny system kultury fizycznej, legitymizujący dobro cielesne kobiecie i niezależnie dobro cielesne męskie – nie mógłby powstać socjolog (kultury fizycznej), **o** podobnej analogicznie zasadzie, na jakiej do „wyprodukowania fizyka jest potrzebny węgiel”.¹⁰⁸ Socjologowi odkrywającemu istnienie systemu kultury fizycznej zawdzięczamy możliwość przyjęcia tego założenia, choć wiemy jednocześnie, że socjolog nie może wyjaśnić pochodzenia systemu, jakim się zajmuje. Socjologowi pomaga w tym odkryciu metafizyk. Socjolog nie odkryłby też nigdy sportu (kobiecego i męskiego), gdyż nie istniałaby społeczność sportowa **o** – jako rzeczywistość relacyjna – może trwać tylko międzypokoleniowo, z rodziców rodzaju żeńskiego i męskiego na potomków, dzięki nieustającej socjalizacji pierwotnej (rodzinnej) i wtórnej (szkolnej i stadionowej).



Co mam bliżej na myśli i dlaczego ten banał jest tak ważny. Było to w 1961 roku, kiedy – jak pisze M. Heller **o** łamach czasopisma *Nature* Robert Dicke **o** aśniał, że „węgiel, jak dziś dobrze wiemy, powstaje we wnętrzach gwiazd jako wyniki kilkukrotnego przepalania paliwa jądrowego”. Kiedy umierają gwiazdy, powstaje w cyklu przemian węgiel, a z węgla (oczywiście z innych pierwiastków cięższych od wodoru i helu też) powstaje człowiek – istota myśląca. Kiedy człowiekiem tym jest fizyk, czy astrofizyk dochodzi do odkrycia, że węgiel mógł powstać w czasie „10 naturalnych jednostek czasu. Przed tą datą nie moglibyśmy żyć, gdyż nie byłoby budulca”¹⁰⁹. A co do socjologa, to jest równie banalne: nie mógłby „powstać” ów **o** pny, gdyby nie zaistniało społeczeństwo – jakkolwiek rozumiane – „zrodzone” z człowieka zróżnicowanego kategoryalnie – płciowo pod postacią kobiety z jednej strony i mężczyzny – z drugiej. Gdyby nie śmierć gwiazd, nie byłoby węgla, a gdyby nie węgiel, nie powstałby człowiek, i gdyby człowiek wcielony w „zadaną” mu płciowość, nie powstałby potomek człowieczy, który – jako dziecko rodzaju ludzkiego – dostąpił relacji rodzicielskich i krewniaczych; i gdyby nie potomek z potomka – zawsze zrodzony z kobiety i mężczyzny, matki i ojca – postaci równych sobie godnością cielesnego pochodzenia, a różnych godnością płciowego przyrodzenia, nie mogłoby powstać społeczeństwo jako rzeczywistość relacyjna, nabywająca samoświadomości swego przeznaczenia oraz zdolności samoodtwarzania kulturowego (*autopoiesis*). Gdyby nie zachodziło gatunkowe samostanowienie jako skutek hetero-płciowych relacji między kobietą i mężczyzną, nie powstałoby społeczeństwo, w którym jego heterogeniczni uczestnicy mogliby doświadczać kulturowej replikacji wzorów, norm i ideałów, będących dla nich źródłem osobistej i wspólnotowej tożsamości. Gdyby nie zróżnicowanie gatunkowe człowieka w płciowości kobiety i mężczyzny i społeczeństwo nie byłoby możliwe, i kultura jako rzeczywistość samo myśląca nigdy by nie

¹⁰⁷ **Klasyfikatorzy sportu niepełnosprawnych czynią wszystko, by sportowcy doświadczeni deficytami morfologicznymi (np. po amputacjach) i funkcjonalno-sprawnościowymi (np. po urazach kręgosłupa) uczestniczyli w agonie na zasadach równości. Kiedy wytworzenie klas równych sobie cielesnie sportowców nie jest możliwe, sportowcy biorą udział w konkurencji „bez konkurentów”. Każdy konkuruje z sobą w danej konkurencji i finalnie każdy zostaje zwycięzcą. Tak było w konkursie pchnięcia kulą na Igrzyskach Paraolimpijskich w Londynie (2012), w którym przydzielono każdemu z 17 atletów złoty medal. Można powiedzieć, parafrazując **(CZYJE?)powiedzenie**, że każdy uczestnik igrzysk olimpijskich jest zwycięzcą, iż w sporcie niepełnosprawnych ideał rodziny sportowej zwycięzców osiąga swoją pełnię.**



☒ Zawdzięczam tę analogię M. Hellerowi i za nim cytuję ten przykład.

☒ Cyt. za: Heller M., *Wszechświat jest tylko drogą. Kosmiczne rekolacje*, Kraków 2012, Znak, ss. 106-107.



powstała, i żadna postać samo myśląca nie mogłaby wybić się na własną tożsamość; gdyby nie dualna płciowość człowieka – postaci wcielonej w materię tyleż ożywioną, co skończoną ku jej organicznemu obumarciu – nie byłoby we wszechświecie ani ludzkości, ani tym bardziej społeczeństwa. Z kobiety i mężczyzny bierze zatem początek każde społeczeństwo i przestaje zarazem ono istnieć w perspektywie międzypokoleniowej, kiedy nie staje z jakichś powodów albo mężczyzny jako ojca, albo kobiety jako matki, albo obydwójga na raz. 

Hetero-płciowość człowieka jest metafizyczną zasadą społecznej rzeczywistości. Kiedy jest ona chroniona moralnie i prawnie – jako warunek powstawania dobra wspólnego, dzięki któremu społeczeństwo może „przenosić się” z jego kulturową zawartością „w przestrzeń” międzypokoleniową, życie cielesne rodzaju ludzkiego jest rozpoznawane przez społeczeństwo jako jego najważniejsze dobro podstawowe, a sama cielesność wraz z tkwiącą w niej hetero-płciowością za substancjalny warunek życia społecznego. Odpowiedzialny za dobro wspólne człowiek hetero-płciowy, respektujący porządek naturalny, a nawet podkreślający jego ontyczną ważność w logosie prawa naturalnego, sam wytwarza „kotwicę poznawczą”, dzięki której uzyskuje pewność trwania przy swoim ideale kulturowym.  zarządzanie sobą jest ze wszech miar konserwatywne, gdyż dokonuje się w poczuciu odpowiedzialności za dobro innych, z którego „powstać” może społeczeństwo jako sieć relacji osobowych. Hetero-płciowe osoby mogą dzięki tej postawie „poświęcenia” siebie dobru wspólnemu przenieść swoją bytowość ku innym, i w ten sposób sobie zapewnić trwanie w pamięci kulturowych przodków, a im samym – spadkobiercom – bezpieczne bytowanie, „zakotwiczone” w tym samym ideale. Co więcej, korzyść wynikła z tego poświęcenia samoograniczonej wolności w rozporządzaniu sobą (dla wspólnotowości) jest dlatego doniosła, że bytująca w sobie jednostkowa postać może rozwinąć się jako „dobra osoba” dzięki relacjom otwarcia się na dobro egzystencjalne innych. Kto żyje będąc drugiemu na użytek, ten sam wzrasta jako osoba, a przyczyniając się do wzrostu dobra wspólnego współtworzy społeczeństwo – byt relacyjny, u samych swych podstaw płciowo, a więc cielesnie spolaryzowany. 


Gimnazjony kobiet i mężczyzn

Kiedy człowiek nie tylko jest kobiecy i męski – czego sobie pierwotnie nie zawdzięcza, a co w sobie zastaje jako naturze (istocie) swego przyrodzenia, ale także swoją cielesną płciowość afirmuje w działaniach doskonalących rozrodczą *fitness* (ku wzmoczeniu swej żywotności, zdrowotności i rozrodczej czystości) – ustanawia zróżnicowany wzór kultury fizycznej, uwzględniający naturę kobiecej i męskiej płci, a więc w rzeczy samej – kobiecej i męskiej cielesności. Ustanawia dwie różne normy dla tego samego wzoru-typu cielesnego – nazwijmy go biotycznym (życiodajnym), wraz z blisko z nim spowinowaconym wzorem witalnym (zdrowotnym) – uwzględniające różnice cielesne kobiety i mężczyzny. W ślad za tym wydziela w gimnazjonie biotyczno-zdrowotnej *fitness* programy kobiecej i męskiej kultury fizycznej, które poprzedza pedagogią szkolnej inspiracji: czasami koedukacyjną, a najczęściej zróżnicowaną.  praktyce biotycznej *fitness* uczestnictwo w programach dokonuje się niezależnie, co nie jest równoznaczne z wydzieleniem przestrzennym gimnazjonów. Choć kobieta i mężczyzna są równi sobie naturą ludzką, to z uwagi na różnicujące ich naturę płciowe przypadłości, muszą różnorodnie habilitować biotyczną i witalną *fitness*: ku wzmoczeniu żywotności i doskonaleniu zdrowotności cielesnej. Z tego podziału wynika zróżnicowanie wielu ról społecznych – na „kobiece” i „męskie” – a z całą wyrazistością daje on znać o sobie w aktorskich rolach agonicznych, w których cielesne kompetencje – jako naturalnie zróżnicowane – warunkują, a nawet przyczyniają sportowe zwyciężanie. Kiedy cielesne kompetencje agonistki/agonisty zostają rozumnie rozpoznane istotowo (somatycznie, gonadalnie, genetycznie) i istnieniowo (hormonalnie) oraz skategoryzowane na kobiece i męskie – zostaje spełniony ontyczny warunek różnicowania organizacji sportowej *praxis* w zakresie pracy treningowej: kobiecej i męskiej, oraz aranżacji świata sportowego współzawodnictwa na kobiecy i męski. 

Oczywiście, z faktu, że ktoś jest kobietą, a ktoś inny mężczyzną nie wynika, że musi powstać dwu-kategorialny sport hetero-płciowy. Sport powstaje z przyczyn kulturowych, a nie naturalnych. Jednakże, natura przyrodzenia płciowego agonistów staje się warunkiem ontycznym zajęcia kulturowego sportu, nie będąc nigdy jego przyczyną. A zatem, kiedy sport powstaje jako

wydarzenie: a) ludyczne, jako ruch rekreacyjny świata pracy, b) odkupieńcze, jako ruch olimpijski ludzkości globalnej przeciwko złu wojny na rzecz pokoju i miłości społecznej – musi dojść do rozbicia jego jedności  dwie kategorie hetero płciowe. Muszą powstać dwa światy sportu: kobiecy i męski. I gdyby nawet aktualnie istniał tylko sport męski – jak chciał tego Pierre de Coubertin – to i tak potencjalnie kobiety emancypujące się ze świata męskiej tyranii ku swej społecznej równoprawności, musiały doprowadzić do powstania sportu swej kategorii. Nie mogły wtargnąć do sportu kategorii męskiej nie dlatego, że bramy stadionu były i tak dla nich zamknięte (niegdyś w starożytnej Grecji z powodu homo płciowej tyranii mężczyzn, a w nowożytnej Europie Francuzów i Anglików, za przyczyną wyniosłych patriarchalnie arystokratów – jedynych „właścicieli” porządku społecznego  lecz z tego względu, że nawet po ich rewolucyjnym wyłamaniu – założmy hipotetycznie – i tak stałyby na pozycji sportowo przegranych, zanim zaczął by się jakikolwiek konkurs. Agon, w którym cielesna materialność przesądza finalistycznie o wyniku związanej relacji społecznej „żąda” od obydwu stron spełnienia zasady kategoryalnej równości. A ponieważ kobieta i mężczyźni nie są sobie równi kategoryalnie – jako cielesne byty substancjalne – nie mogą stawać do agonu sportowego na zasadzie relacji dwustronnej wzajemnej, gdyż żadna ze stron nie jest w stanie sprostać tej zasadzie obiektywnie. I żaden akt dobrej woli, ani szczerzej chęci, nie zmienia statusu ontycznego agonistów kategoryalnie różnych. O ile w agonie szachowym, w którym inne niż cielesne jakości konkurentów decydują o wygranej, byłoby to jeszcze możliwe (relacja między kobietą i mężczyzną związana na podstawie dwustronnie równej), to w agonie gimnicznym – że użyję tej nazwy starogreckiej, z braku lepszej współcześnie – niedopuszczalne, bo niedorzeczne. Kobieta nie wyzywa do konkursu sportowego mężczyzny, a i mężczyźni nie powinni unosić się ze swoją *hubris* na tyle, by żądać satysfakcji w konkursie z agonistką. Mężczyźni powinni wiedzieć, że konkurs z osobą fizycznie od niego różną kategoryalnie, by nie powiedzieć – słabszą, nie może mu przynieść dowodu o jego wyższości jako prymusa wobec całej pokonanej reszty. Kiedy reszta się nie liczy, bo i tak nie może się równać z prymusem, bo jest od niego kategoryalnie różna, to i sam prymus – jeśli tylko nie jest chory z urojenia na punkcie swej wielkości – nie znajdzie uznania we własnym spojrzeniu na siebie. Zdrowy na umyśle agonista będzie szukał potwierdzenia dla swych aspiracji ku wielkości prymusa, zawiązując relację sportową na zasadzie równości kategoryalnej: mężczyźni wśród mężczyzn, a kobieta wśród kobiet. Kiedy jednak dochodzi *do sportu* między kobietą i mężczyzną, jak w przypadku tenisowej wojny między, *nomen omen* kobietą z rodziny królewskiej King Billie Jean a Bobby Riggsem – wojny zwycięskiej dla kobiety – to musiało to wynikać z przyczyn pozasportowych¹¹⁰. Gdzie, jak nie na oczach stadionowej widowni, zwielokrotnionej telewizyjną perspektywą oglądu, mogło dojść do desperackiej obrony kobiecej godności, w której – w walce „na sport”, a nie na miecze czy topory – mogło dokonać się symbolicznie upokorzenie aroganckiej części rodzaju męskiego. Sport ze swej natury nie znosi *płciowego mixu* (czego akurat z tenisową rozgrywką par mieszanych nie należy mylić, gdyż właśnie jest to szczególny przypadek sportowego konkursu, w którym płciowość – zmienna medialna modelu przyczynowego agonu – zostaje ontycznie zneutralizowana). Kiedy sport staje się relacją nierównych sobie podmiotów, za sprawą różniących ich naturalnie sprawności cielesnych: kobiety i mężczyzny, musi się za tym kryć zgoła pozasportowa siła, która najpierw konfrontuje obie strony w pojedynku symbolizującym wojenną potyczkę, a następnie doprowadza do zwycięstwa *słabszej* nad *silniejszym*.

Manipulacja płcią – oszustwo sportowe

Co innego człowiek homo-płciowy czy trans płciowy – wszystko jedno za jaką przyczyną doświadczony deficytem rozrodczej *fitness*,  dający się już to za kobietę, już to za mężczyznę, już to za oboje na raz. Kiedy w następstwie „zaczarowania” kulturowego swej płciowości albo jej bio-technicznej inwersji człowiek homo płciowy wchodzi do hetero-płciowego kręgu sportowego swej kategorii (kobieta do sportu kobiecego, a mężczyźni do sportu męskiego) lub kategorii płci przeciwnej (kobieta do sportu męskiego, a mężczyźni do sportu kobiecego), zrazu czyni siebie

¹¹⁰ Patrz: W. Lipoński, Historia sportu, Warszawa 2012, PWN, ss.684-685.

ontycznie nierówną/nierównym wobec hetero płciowych agonistek/agonistów i przez to samo naruszającą/naruszającym fundamentalnie ważną w modelu przyczynowym sportowego agonu zasadę równości szans. I nie jest ważne, czy homo płciowa agonistka, ubiegająca się o prymat w świecie sportowym mężczyzną, „zakładając się” na własne życzenie z pozycji przegranej, a podszywający się pod kobiecość mężczyzna, „zakładający się” do hetero płciowego sportu kobiet już na starcie może ogłosić siebie zwycięzcą. W obydwu przypadkach dochodzi do naruszenia moralnego ładu sportowego współzawodnictwa, a zatem zniszczenia sytuacji aksjologicznej sportu. Gdzie zaczyna się oszustwo, jako manipulacja płcią, tam kończy się sport jako zabawa uczciwych w wyłanianie prymusa. Sport jest bowiem prostym układem normatywnym, w którym równi sobie moralnie agoniści, wyrównani uprzednio ontycznie przez arbitrow-klasyfikatorów na okoliczności równości kategoryjnej płci oraz równości substancjalnej ciała (wedle fazy jego wzrastania), stają do konkursu o zwycięstwo w zabawie do celu, jakim jest chępienie się godnością prymusa. Kto zaprowadza nierówność płciową psuje zabawę. Rozczarowany spektator piętnuje go za oszustwo, zaś klasyfikator, jako strażnik zasady równego dostępu do sportowego dobra, wyklucza *arbitralnie* oszusta ze społeczności równych-w-uczciwości aktorów agonu.

Poza płciowa cielesność w sporcie

Czystość *geneonomiczna* kobiecości i męskości jest warunkiem ontycznym konkursu, niezależnie w świecie sportu kobiet i mężczyzn. Nie jest jednakże warunkiem jedynym, „kierowanym” przez logos modelu przyczynowego sportu ku substancji cielesnej agonistek i agonistów. Warunek ten rozciąga się również na poza płciową cielesność, w której substancja cielesna (*substantia corporea*) objawia się różnie u kobiet i mężczyzn swymi jakościami istotowymi (kostno-stawowymi, mięśniowymi, układami krążeniowo-oddechowymi) i jakościami istnieniowymi (stanami i procesami biochemicznymi, fizjologicznymi i sprawnościami ruchowymi). Cielesna męskość i kobiecość objawia się najpełniej w pierwszorzędowych cechach płciowych, ale jest najbardziej widoczna i trafnie rozpoznawalna dymorficznie w stanach wewnętrznych (różnych habitusach) oraz samych działaniach (habitusach operacyjnych). W sposób naturalny poza płciowa cielesność obu kategorii różni się i zarazem jest tak samo podatna na zmianę zewnętrzną, wynikłą z celowego powtarzania działania samo zwrotnego, kierowanego ku sobie (przez siebie), a mającego za zadanie rozwinięcie różnych władz ciała wewnętrznego i zewnętrznego. Oczywiście, myślę o treningu sportowym, o tej nieustającej pracy doskonalącej agonistkę/agonistę w istnieniu i sprawnym działaniu; o pracy maksymalizowanej pod względem obciążeń, której wynikiem są przekształcenia mięśniowe, kostno-stawowe, doskonalsze przemiany komórkowe i tkankowe i procesy czynnościowe układów wszelakich, a zwłaszcza wydolnościowe funkcje naczyniowe, sercowe i oddechowe. Wszystko to sprawia, że ciało agonisty maskulinizuje się, nierzadko ku patologicznemu zwyrodnieniu (np. kulturysty), a u agonistki traci w niektórych sportach kategoryjne własności – ku patologicznej dekompozycji kobiecości (np. kulturystek, atletek). Mimo tych deformacji, obserwowalnych w obydwu kategoriach, nie dochodzi do istotowego „zrównania się” sportowej męskości ze sportową kobiecością, płciowego zhomogenizowania. Także i w tych okolicznościach, w których kultura treningowa wyraża się niewyobrażalnie wielką siłą przekształceń substancji cielesnej na poziomie: cząstek elementarnych, genetycznym, komórkowym, tkankowym, narządowym, morfologicznym i motorycznym – decydujący „głos” w sprawie nieodzowności dwu kategoryjnego sportu wypowiada ostatecznie natura. I okazuje się też, że kiedy unaukowane technologie treningu sportowego „poprzestają” finalnie na przekształcaniu naturalnym substancji cielesnej, to mimo zwartych w nim norm nieludzkich obciążeń materii organicznej kobiety i mężczyzny, nie mogą one doprowadzić do wykształcenia nowego istotowo człowieka agonu. W kulturze treningu sportowego nie ma takiej „siły”, która byłaby w stanie zmienić kategoryjnie, a więc istotowo, kobietę czy mężczyznę w jakieś ich ontyczne przeciwieństwo, albo – jak myślą co poniektórzy uzurpatorzy technologicznej władzy nad człowiekiem czy ludzkim rodzajem – w postać „nowego sportowca”. Gdyby do tego dojsz miało, na drodze, na przykład, manipulacji technologicznej na żeńskim lub męskim genomie lub obydwu na raz – w imię postulatu „potworzenia” nowej kategorii sportsmenki i/lub nowego sportowca – musiałoby dojsz do ukonstytuowania ahumanistycznego post-sportu jako niezależnego ruchu społecznego wobec dwu

kategorialnego, lecz jednakowo humanistycznego świata sportu kobiet i mężczyzn. Kto by ośmielił się uruchomić taką maszynę biotechnologicznej produkcji post-sportowców, musiałby postawić w stan nieustającej czujności służbę kontroli kategorialnej sztucznych agonistów: by stało się zadość zasadzie sprawiedliwego wyłaniania prymusa spośród równych sobie agonistów, wyhodowanych oczywiście *in vitro*. W przeciwnym razie zawody biotechnologów o wyższość ich metod w post-sportowej *praxis* traciłyby sens, a sami post-sportowcy – żądni zwyciężania bez względu na cenę czy poniesione szkody własne – człowieczeństwo. Sport jest więc płciowy, a dokładniej *ciało sportowe* jest upłciowione na żeński i męski modus (nigdy jednocześnie, czyli obojnako) – stając się kulturową afirmacją dwoistej natury ludzkiej oraz jednoczesnym jej utrwalaczem; kultura sportowa, pieczętując hetero płciowość natury ludzkiej, sama czerpie z niej ontyczną trwałość, by trwać – mimo swej dwoistości – w jedni aksjologicznej. Nie byłoby sportu jako przejawu życia społecznego, gdyby natura ludzka nie była dwoiście spolaryzowana płciowo – nie byłoby zresztą społeczeństwa jako międzypokoleniowej rzeczywistości relacyjnej, gdyby zróżnicowane płciowo osoby nie przekazywały swej płciowości potomkom, jako gatunkowym dziedzicom, z poczucia odpowiedzialności za łączące wszystkich dobro wspólne.


Sędziowie–klasyfikatorzy – strażnicy równości ontycznej


W związku z postulatem równości dostępu do udziału w społeczności sportowej, sport musiał zastosować bardziej złożone kryteria różnicowania uczestników agonu, a uwzględniające ich niedostatki rozwoju fizycznego i umysłowego. By zasadzie równości szans w obydwu kategoriach stało się zadość, równi sobie: agonistki i agoniści musieli być dodatkowo sklasyfikowani przez sędziów-klasyfikatorów w sześciu co najmniej klasach niesprawności fizycznej, a w ramach tych klas – podklasach deficytów i defektów. Organizatorzy sportu wytworzyli w ten sposób podział kategorialno-klasowy i podklasowy, który wyraża kategorie i klasy sportu: odmiany tego samego istotowo sportu. W jednej uczestnikami są kobiety, a w drugiej mężczyźni, dziewczęta i chłopcy, juniorki i juniorzy, seniorki i seniorzy, a wszyscy albo sprawni, albo niesprawni fizycznie, w pełni cielesnej lub defektywni – sprawni i niesprawni intelektualnie. Tylko w ramach tych odmian sportu: porównywalnych uczestniczek i uczestników: najpierw wewnątrz-kategorialnie, a następnie wewnątrz-klasowo i wewnątrz-podklasowo oraz – na dodatek – rozwojowo, z uwzględnieniem wieku cielesnego, umownie oznaczanego kalendarzowo (z dokładnością do roku¹¹¹), jest możliwa praktyka zmierzająca ku urzeczywistnieniu sportu, jako utopii konkursu równych szans. Po uwzględnieniu tego zróżnicowania ontycznego i rygorystycznym przestrzeganiu dostępu uczestnictwa w kategoriach, klasach i podklasach staje się możliwe współdziałanie „podrodzin” sportowych na rzecz tego samego ideału aksjologicznego. Każdy jest inny, a mimo to wszyscy są w

111 Różnice wieku kalendarzowego w sporcie są wyznaczane z odstępem 12 miesięcy, co może prowadzić do złamania zasady równości dostępu do sportu, zwłaszcza w sporcie dzieci. W małej lidze hokeja na lodzie, w Kanadzie, chłopcy urodzeni pod koniec roku kalendarzowego mają mniejsze szanse na dostęp do sportu w kategorii młodzików (przejście do wyższej klasy następuje w wieku 9 lat) niż ich kalendarzowi rówieśnicy – urodzeni w pierwszych miesiącach tego samego roku kalendarzowego. Przez wiele lat „gwałcono” zasadę równości dostępu do sportu ze szkodą wobec chłopców młodszych o pół roku do 9 miesięcy. Regularnie natomiast promowano chłopców starszych o tyle samo miesięcy, jako rzekomo bardziej uzdolnionych, urodzonych w miesiącach: styczeń, luty i marzec danego roku kalendarzowego. Trenerzy nie rozumieli, że chłopcy tego samego rocznika różnią się biologicznie, a zatem w sporcie nie osiągną w tym samym czasie – mimo że wszyscy rówieśnicy, jako dziewięciolatek trenują razem – takiej samej doskonałości sprawnościowej. Młodszy chłopcy, rozpoznani jako „nieutalentowani” byli przez trenerów eliminowani, zaś starsi o kilka miesięcy – jako rzekomo utalentowani – byli przeznaczani do dalszego szkolenia. Trenerom zwrócili na to uwagę uczeni, którzy wykazali działanie rutynowe i bezrefleksyjne. Przykład podają za M. Gladwellem, *Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu*, Kraków 2009, Znak, ss. 29-45.

swoich kategoriach, klasach i podklasach podobni do siebie. W wyniku tej procedury różni między indywidualnie osobnicy zostają upodobnieni do siebie, lecz nigdy na tyle, by byli identyczni. Nie ma dwóch identycznych ontycznie osobników. Nawet bliźnięta jednojajowi nie są sobie równi, jako identyczni cielesnie. Ktoś więc może zarzucić klasyfikatorom gimnazjonu sportowego tworzenie ontycznej fikcji. Ktoś inny doda, że to i tak za mało równości ontycznej, że jest to podział „z grubsza”, a więc wytwarzający stan równości ontycznej z przybliżoną dokładnością, zwłaszcza gdy chodzi o jakościowe przypadłości genetyczne – narzucające wprost skojarzenia ze zróżnicowaniem rasowym substancji cielesnej człowieka.

Fikcja równości w sporcie: między ujednostkowieniem a uogólnieniem ontycznym



Skoro niemożliwe jest wytworzenie stanu równości ontycznej wśród uczestników zawodów sportowych, to i same zawody stają się fikcją konkursu, gdyż nie są spełnieniem zasady równego dostępu do zwycięstwa. *Nie mam szans*, powie biały sprinter,  *genetycznie jestem różny wobec czarnego konkurenta. Tak samo siebie doskonalilem i tak samo racjonalizowałem wszelkie działania treningowe, a mimo to nie dorównałem ontycznie swemu czarnemu konkurentowi.* Podobnie pomyśli długodystansowiec – jakiś Europejczyk – kiedy stanie do konkursu z biegaczem płaskowyzu afrykańskiego. Tak też pomyśli niepełnosprawny sprinter, kiedy odkryje po przegranym biegu, że jego konkurent o krótszych kikutach uda, posłużył się dłuższymi, a więc przysparzającymi więcej szans na zwycięstwo, protezami (Oliveira vs. Pistorius).



Czy sędziowie-klasyfikatorzy mogą podołać temu wyzwaniu w wyrównywaniu szans, skoro wiedzą, że w wytworzonych *kohortach* i *zgęstkach* rzekomo już równi ontycznie sportowcy nadal pod jakimś względem jakościowym czy ilościowym nie są do siebie podobni, by nie powiedzieć – różni. Różni do końca trwania procedury wyrównywania ontycznego konkurentów, to jest do fazy, w której pozostałyby dwie sportsmenki oraz dwóch sportowców tej samej konkurencji. A i tak musiałoby się okazać, że żelazne posługiwanie się logiką wyrównywania szans sportowych zmusza klasyfikatorów do unieważnienia utworzonej *zgęstki*, złożonej z dwóch konkurentów nierównych ontycznie, gdyż różniących się ostrością widzenia (w strzelaniu), długością włosów (w biegu sprinterskim), czy długością stopy (w pływaniu). Ostateczne rozwiązanie prowadziłoby do ujednostkowania każdej sportsmenki i każdego sportowca w każdej konkurencji. Sportsmenka konkurowałaby z sobą i tak samo sportowiec byłby konkurentem tylko dla siebie. W rezultacie każda i każdy byłby usatysfakcjonowany – być może – możliwością identycznego dostępu do zwycięstwa „przed samym sobą”, ale nikt nie mógłby ogłosić siebie prymuską i prymusem. Pierwszy przed sobą, byłby jednocześnie ostatni dla siebie. Zwycięstwo byłoby jednoczesnym doświadczeniem porażki.  awiedliwości stałoby się zadość, lecz jej odczuwaniu towarzyszyłaby, paradoksalnie, gorycz porażki w zwycięstwie. Nie byłoby to jednak zwycięstwo sportowe, gdyż ono przychodzić może jedynie w wyniku zawiązanej relacji społecznej. Sport jest zabawą w wyłanianie prymusa. Gdzie są co najmniej dwie lub dwóch, tam sport może się dokonać jako fakt społeczny, jako relacyjna rzeczywistość międzypodmiotowa.

Z drugiej zaś strony, nazbyt szerokie uogólnienie ontyczne, zacierające ostatecznie także różnice płciowe społeczności sportowej, doprowadzić by musiało do unieważnienia zasady równości dostępu do zwycięstwa przez każdego. Tym razem niesprawiedliwości sportowej stałoby się zadość. Gdyby bowiem wszyscy wzięli udział w tym samym konkursie, bez względu na różnicę płci (kobiety z mężczyznami), różnicę wieku osobniczego (juniorce z seniorkami), różnicę zupełności cielesnej (sprawni z niepełnosprawnymi) i wszelkimi innymi różnicami cielesno-płciowymi i somatycznymi oraz sprawnościowymi – prymus (a zakładam, że byłby to mężczyzna) i tak musiałby odnieść się porównawczo do „mniej więcej” równego sobie ontycznie konkurenta, by napawać się tożsamością pierwszego z porównywalnie równym sobie. Tak się dokonuje na przykład „uogólniony ontycznie” bieg maratoński, w którym i tak ostatecznie sędziowie-klasyfikatorzy – nadający wydarzeniu usensowiony humanistycznie akcent, przez wyrażenie swego respektu dla zasady równego dostępu do sportowego dobra – dzielą wszystkich na kategorie hetero-płciowe, a następnie tworzą znane im klasy i podklasy, w których znajdują miejsce dla każdego, kogo uznają za ontycznie równego pozostałym. W rezultacie, każdy zostaje ogłoszony zwycięzcą w swojej kategorii, klasie i podklasie.

Jak widać obydwa rozwiązania zapowiadają niedorzeczność. Pierwsze doprowadza do unicestwienia sportu jako realności społecznej, a drugie – owszem – choć czyni sport fenomenem społecznym, to zarazem unicestwia jego ludzki sens, za sprawą klasyfikatora, ignorującego zasadę równego dostępu do tego samego dobra – potencjalnie należnego każdemu. Mówię o tym na zasadzie ćwiczenia logicznego. Wiem przecież, że sport nigdy nie został ani na tyle zindywidualizowany, ani na tyle uogólniony ontycznie, by sam unicestwił siebie jako zabawa równych sobie ontycznie i moralnie konkurentów.

Medium ontyczne równych szans: trener tylko dla mężczyzn i trenerka tylko dla kobiet

Jak wspomnieliśmy, drugie założenie rozumowania regresywnego mówi o nieodzowności niezależnego doskonalenia cielesnej i płciowej *fitness* przez sportowe kobiety i mężczyzn. Obie kategorie sportowej płci muszą doskonalić się cieleśnie w niezależnych systemach kultury fizycznej przez własne działanie na sobie (działanie samo zwrotne), gdyż konstytutywne cechy natury każdej kategoryalnej postaci sportowej: młodziczki i młodzika, juniorki i juniora, seniorki i seniora – zróżnicowane w zakresie płciowej i poza płciowej cielesności – wymuszają przyjęcie przez współczesnych trenerów dwóch typów racjonalności projektującej i normatywnej: „tylko dla kobiet” i „tylko dla mężczyzn” oraz – w konsekwencji – rozszczepienie ich roli społecznej *paidotribes* i *gymnastes* na kobiecą i męską. Trenerzy nowożytnego sportu taki podział niejako zastali w społecznej praktyce gimnazjonu sportowego, choć niekoniecznie musieli zróżnicować się kategoryalnie w ramach tworzonego przez siebie środowiska (osób o tej samej roli społecznej trenerek i trenerów) według kategorii płci: na trenerki przeznaczone do roli operatorek cielesności sportswomenek i trenerów jako operatorów doskonalenia cielesnego sportowców: kobiet dla kobiet i mężczyzn dla mężczyzn. W praktyce gimnazjonu sportowego kobiet uzwyczajnił się wzór męski trenera wobec kobiet i nie przyjął się wcale wzór kobiecy trenerki wobec mężczyzn. amy tu zatem  do czynienia nie tyle ze świadomym odstąpieniem od zasady równych szans, co jej samowolnym i bezwiednym naruszeniem na drodze wielopokoleniowego wszczepiania w mentalność społeczności gimnazjonu, przez dominującą w fazie przed emancypacyjnej męską jej część, wzoru trenera dla wszystkich, jako swoistego reliktu habitusu operatora sportu kobiet i mężczyzn. Tymczasem rygorystyczna aplikacja zasady równych szans do sportowego agonu, której respektowanie ma czynić sportswomenki i sportswomenów równymi sobie ontycznie – w ramach swej kategorii płci – narzuca logosowi gimnazjonu dwupodział *gymnastes* na: trenerki dla sportswomenek i trenerów dla sportowców. Udział trenera w sporcie kobiet nie wyróżnia kobiet jako potencjalnych prymusek bardziej niż trenerki wobec kobiet; nie przysparza im więcej szans trener – mężczyzna, niż uczyniłaby to kobieta jako trenerka wobec kobiet. Kto to wie i czy ktokolwiek empirycznie hipotezę „wyższości” trenerskiej mężczyzn badał? Tego nie wiem. Nie mam jednak wątpliwości, że zwyczajowa infiltracja świata sportu kobiet przez trenera – postać niewątpliwie różnej kategorii płci wobec płci kobiecej – wprowadza nierówność w dostępie do sportowego dobra, jakim jest wyróżnienie się statusem prymuski. Potencjalne prymuski nie są sobie równe ontycznie, w zakresie cielesnych przypadłości, a kto wie, czy nie mentalnych i emocjonalnych, kiedy operatorem ich gimnazjonu pozostaje mężczyzna, a tylko gdzieś niegdzie kobieta. I nie jest ważne, jaki wynik sportowy uzyskałyby kobiety trenowane przez kobiety. Istotne byłoby to, że rygorystycznemu zastosowaniu zasady równych szans stałoby się zadość, co by oznaczało, że status sportowej prymuski byłby tak samo potencjalnie osiągalny przez każdą sportswomenkę.


Równie ważne jest i to, że strażnikami równości ontycznej ascetek jako sportswomenek są mężczyźni, analogicznie na takiej samej zasadzie – „dziedzictwa tradycji” – na jakiej ginekologami zostają mężczyźni, a rzadziej kobiety. czego nie klasyfikatorki wobec ascetek i klasyfikatorzy wobec ascetów. I znowu dopowiem, choć nie dysponuję empirycznym argumentem, uzasadniającym nieodzowność dwupodziału tej roli społecznej, że rozumowanie regresywne, jakim tłumaczę różne racje finalnego następstwa sportowego, takie właśnie rozwiązanie, jako logicznie uprawnione, ukazuje 


X-Factor jako auto-moderator równości moralnej ukryty w sumieniu sportowym

A zatem, dopiero po uwzględnieniu kategorii, klas i podklas sportowych można mówić o sporcie jako potencjalnej utopii konkursu równych szans. Oczywiście, w każdej odmianie ontycznej sportu

urzeczywistnianie ideału następuje niezależnie. Ale natychmiast powstaje pytanie, dlaczego – mimo spełnienia tego warunku „równości ontycznej” praktyka sportowa nie osiąga ideału albo nawet niekiedy mu przeczy? Jak wyjaśnić, dlaczego, za jaką przyczyną, ideał aksjologiczny sportu równych sobie ontycznie konkurentek i konkurentów osiąga się z mozołem, albo niekiedy niweczy się jego humanistyczną treść dawno po czasie, jak w przypadku sławnego kolarza, zdemaskowanego jako oszusta, czy sprinterów oskarżonych o nadużycia dopingowe.

Czy i tym razem logika rozumowania regresywnego może doprowadzić do odkrycia racji innych niż ontyczne w wyjaśnianiu prawomocność utopii konkursu sportowego i tym samym rozświetlić przyczynę sportowego fiaska? Czy nie należy skierować uwagi na osobę i podmiotowość ascetki/ascety – jako użytkownika gimnazjonu – a następnie na ich przetworzoną postać, jako uczestników stadionu. W obydwu rolach te same osoby społeczne mają wiele do dodania swym ontycznym przypadłościom i stanom (nie tylko w zakresie cielesnej fizyczności, ale także duchowości, rozumności, roztropności, wolitywności czy emocjonalności) oraz wiele do ukazania w działaniu sportowym, jako transgresyjnej ekspresji agonicznej mocy, poddawanej lub nie normatywnej regulacji sumienia, a więc bardziej lub mniej upełnomocnionej do moralnego szacowania swych czynów.

Tak oto, po przedstawieniu dwóch założeń rozumowania regresywnego, mówiących o: 1) nieodzowności kategoryjnego podziału sportu na „świat sportu kobiet” i „świat sportu mężczyzn” oraz 2) dwu kategoryjnego doskonalenia cielesnego, w gimnazjonach ascetek i ascetów sportowych, jako praktyk zapewniających równość ontyczną agonistek i agonistów, możemy zastanowić się raczej, po krótku nad podmiotowością sportową, jako racją wyjaśniającą finiszowy skutek zawodów (Y), racją tłumaczącą razem spełnianie się konkursu jako swoistej utopii sprawiedliwości; po krótku, jako że nauka o przyczynach sportowego *finalu* (Y) – znana powszechnie jako teoria sportu – wiele wyjaśnień do interesującego nas modelu przyczynowego już wniosła.

A więc musimy przede wszystkim zaufać prostemu założeniu antropologicznemu, - gdyż inaczej nie wypada w świetle niepodważalnych na gruncie metafizyki uzasadnień – które ukazują postać sportową jako istotę racjonalną, wewnątrznie wolną, zdolną zarówno do doskonalenia każdej warstwy i sfery swego jestestwa: od materialnego, substancjalno-cielesnego, procesualnego i sprawnościowego po duchową, intelektualną i psychiczną; zaufać, że rozpatrujemy tu przypadek dynamicznej, samo tworzącej się postaci jako osoby po prostu, która może postąpić dowolnie w rozporządzaniu sobą wedle własnej woli, a zwłaszcza zdolnej do powiększania do swych ontycznych zasobów cielesnych; zdolnej do dodawania sobie nowych doskonałości. rtowiec jest przede wszystkim osobą, co znaczy, że rozumnie przyczynia się do ontycznego wybitcia się na indywidualności, gdyż w prosty sposób rozpoznaje, że pośród równych przed zawodami – jak go sędzia-klasyfikator rozpoznał i nazwał – wybitcie się na sportowego prymusa będzie zależało od uzyskanej przewagi ontycznej w gimnazjonie nad konkurentem, przed sportowym zejściem.

Znoszenie równości ontycznej w gimnazjonie

Kiedy więc zrównani ontycznie przez klasyfikatora ascetki i asceci zaczynają pracę treningową, której celem jest pomnożenie naturalnego, substancjalnego stanu posiadania, równość tę znoszą natychmiast. Podejmują niejako wyścig o różność, którą metaforycznie porównują do „wyścigu zbrojeń” (przez „uzbrajanie” siebie w agoniczne kompetencje), a nawet – kiedy upolityczniają cielesność jakąś ideologią, jak ma to miejsce w gimnazjonach państwa autorytarnych – prowadzą „wojnę technologiczną” w całych sztabach projektantów, doradców i fachowców. W zależności od stopnia i zakresu racjonalizacji metod pracy treningowej, a zwłaszcza głębi ich naukowej optymalizacji, ascetki i asceci już podejmują wyścig, w trybie zaocznym, w którym skrywają zapowiedź zwycięstwa w wyścigu stadionowym. Mają do tego prawo pracownicze – prawo do doskonalenia swojej przyrodzonej własności – o tyle, o ile pozostają w zgodzie z logosem prawa naturalnego. Ponieważ pracują dyskretnie, w tajemnicy przed konkurencją, nikt nie wie – ani sędzia-klasyfikator, ani nawet ostatecznie trenerka/trener – na jakiej drodze: naturalnej (zgodnej z prawem naturalnym), a więc dozwolonej, czy sztucznej, a zatem niezgodnej z porządkiem natury, ontyczna wybitność „wchodzi” w ich stan posiadania. Kiedy działanie sprawcze ascetki/ascety nie

narusza, bo nie ma naruszać – na mocy postanowienia wewnętrznego – natury przypadłości cielesnych, można powiedzieć, że jest to postępowanie zgodne z godnością osoby; że jest to działanie chwalebne (chwalić może siebie pracownik), gdyż działania treningowe ascetki/ascety, będące przecież odmianą czynności pracowniczych, umożliwiają jej/jemu samej/samemu brać udział w godności osoby. Tak szanuje pracownik swoją cielesną przyrodzoność, że przydając jej czynnie – w toku treningu – jej nowych doskonałości, w niczym nie uchybia jej naturalnej istocie, a nawet więcej – afirmuje ją, na swój sposób podziwia to, co dodał do jej doskonałości. Ascetka/asceta jest więc godna/godny siebie, bo jest względem siebie uczciwa/uczciwy. Jako uczestniczka/uczestnik we własnej godności osoby, uczciwa ascetka i uczciwy asceta mają prawo oczekiwać, że ich potencjalni konkurenci stadionowi postąpią z sobą identycznie. Nie miałyby sensu ich wyteżona praca nad sobą, gdyby konkurentka/konkurent dodała/dodał do swej własności ontycznej nowych doskonałości z naruszeniem istotowych cech ludzkiej natury, ignorując logos prawa naturalnego. Kiedy nakazana przez sędziego-klasyfikatora równość ontyczna, będąca rękojmią równego dostępu do finalnego dobra agonu, zostaje udoskonalona z naruszeniem prawa naturalnego, zawody sportowe stają się niedorzeczne. I nie ma znaczenia, czy dopuszczający się gwałtu na naturze swej cielesności przegrywa, a nie – jakby się spodziewał – zwycięża. Mógłby przecież powiedzieć w rozmowie z sobą: *sprawy nie ma, nie wygrałam/wygrałem, nikomu niczego nie odebrałam/odebrałem, a zwłaszcza nie pozbawiłam/pozbawiłem szans na udział w godności prymusa*. Otóż, w żadnym razie nie. Bo jeśli o godności osoby, kimkolwiek jest w roli aktora: sportowcem, lekarzem, matką – stanowi zdolność do posłuszeństwa wobec logosu prawa natury (sportowiec nie śmie nawet pomyśleć o zmianie struktury genomu, lekarz – o eutanazji, a matka – o aborcji), to w przypadku niegodziwego sportowca zachodzi taka właśnie okoliczność – czynienia zła na drodze wypowiedzenia posłuszeństwa logosowi prawa natury.

Sędzia-demaskator

Zmieniający istotę natury cielesnej sportowiec czyni moralne zło przez to, że uchybia własnej godności osoby, oraz dlatego że uniemożliwia potencjalnie i realnie spełnieniu się w godności sportowej swemu konkurentowi. Wyrządza zło sobie i drugiemu, mimo że nikt, poza sprawcą niegodziwości moralnej, nie wie o zaistniałym sprzeniewierzeniu. Nie wie, ale może się dowiedzieć o zaistniałym oszustwie, które skutkowało naruszeniem zasady równych szans na udział w godności sportowego prymusa. Od kogo ? Od bliskiego sprzymierzeńca sędziego-klasyfikatora – sędziego-demaskatora, policjanta antydopingowego, który dogląda dostępnymi sposobami, czy doskonalenie ontycznych zasobów nie naruszyło istoty natury cielesnej, zaburzyło jej stany czy sprawności. W istocie sędzia-policjant, który stwierdza o naruszeniu porządku natury, a więc zaistnieniu niedopuszczalnej nierówności ontycznej między konkurentami, oznajmia o naruszeniu ładu moralnego. Choć zazwyczaj komunikuje mistyfikująco o zaistniałym „dopingu w sporcie”, to w gruncie rzeczy w jego narracji jest ukryty przekaz o dokonanym oszustwie, czyli podstępny udział w sobie dobra ontycznego i pomniejszeniu szans konkurenta w dochodzeniu do statusu prymusa. Następuje dyskwalifikacja na zasadzie wykluczenia oszusta ze społeczności sportowej. Sędzia dopingowy komunikuje społeczności stadionowej, że pośród równych moralnie w uczciwości konkurentów nie ma miejsca dla tych, którzy naruszając ustalony porządek w równości ontycznej, uniemożliwiają innym dostępowanie do udziału w godności prymusa.

A więc, sędzia – demaskator oznajmia o naruszeniu porządku natury, o zaistnieniu niedopuszczalnej nierówności ontycznej, tym samym – naruszeniu ładu moralnego.

Wynika z tego rozumowania, że o racji stadionowego dobra stanowi godne w uczciwości postępowanie ascetki/ascety w fazie poprzedzającej zawody. Zanim dojdzie do zawodów, już będzie wiadomo, czy spełniają one postulat równości moralnej konkurentek/konkurentów, a tym samym postulat równego dostępu do zwycięstwa. Równi moralnie w uczciwości ascetki/ascety staną do zawodów jako godne siebie osoby, mimo że niewątpliwie – i o to chodzi – wykażą się różnicowaniem ontycznym. Pokazujemy, więc kolejny *faktor* modelu przyczynowego sportu, który lokujemy w sumieniu sportowym ascetki/ascety. Od czystości sumienia w wolnym, ale bynajmniej nie dowolnym, gdyż zgodnym z logosem prawa naturalnego, zależy fenomen utopijności sportowego konkursu. Może się on dokonać pod warunkiem, że ascetka/asceta, zanim staną do

zawodów – uszanują swoją godność osoby w działaniach maksymalizujących potencjał ich natury cielesnej.

Na koniec, chcę zwrócić uwagę na jeszcze jedną rację tłumacząca fenomen utopii, tak sam ulokowaną w sumieniu, którą można nazwać – w języku metodologii – moderatorem zmiany społecznej, idącej ku spełnianiu się konkurentów w utopii sportowej. Moderatorem jest uczestnik zawodów, który – spełniając się w roli aktora, oczywiście, żadnego sukcesu w zwycięstwie – korzysta z dóbr, będących jej/jego osobistą własnością oraz jednocześnie umożliwia konkurentce/konkurentowi wolną eksternalizację jej/jego wszelkich kompetencji.

Sędzia-moderator – strażnik równości moralnej

Moderator zawodów, to nie tylko sędzia-arbiter – dogląający poprawności odniesień osoby wobec osoby – co w pierwszej instancji (rozprawy z własnym sumieniem jako sędzią wewnętrznym) przede wszystkim sam sportowiec/sportsmenka, godziwie odnoszący się do konkurenta/konkurentki, czyli – w rzeczy samej – urzeczywistniający postulat moralnej czystości. Oto równi sobie moralnie w uczciwości asceci i ascetki – opuszczający gimnazjon i przybywający do stadionu – nadal postępują względem siebie godziwie (szanują swoją godność) oraz umożliwiają spełnianie się w godziwości *fairness* swym konkurentom/konkurentkom. Kiedy z różnych względów nie są w stanie podołać normie czystych zachowań oraz utrudniają to innym, muszą poddać się regulatywnej sile wpływu moderatora zewnętrznego. Sędzia-moderator dogląda, by równość w czystości czyniła konkurentów tożsamymi moralnie. Sprzyja tym samym urzeczywistnianiu sportowej utopii. Wymusza nierzadko na sportowcach równość w godziwości, stawiając ich w paradnym szyku ugrzeczionych agonistów: kłaniających się nisko swym ofiarom, czy pogłaskujących pokrzywdzonych. W tym zakresie, wcale nie małym – zważywszy na fakt, że do stadionu przybywają anomijni sportowcy, napawani – jak wspomniałem – habitusem samowolnej rozwiązłości (jak pływacy olimpijcy o podwójnej moralności, którzy po zawodach odnajdują się równie dobrze w domach publicznych) sędzia-moderator urasta do rangi *X Factora*, jako racji tłumaczącej pomyślność konkursu sportowego, jako utopii. Zdarza się też, że dopiero w zawodach dochodzi do odkrycia, że sportowcy nie są do siebie podobni – *similes*, tożsami jakościowo i nie są równi – *aequales*, tożsami ilościowo. Opisy przypadków musimy pominąć, jest ich nazbyt wiele. Sędzia-moderator zastępuje w takich przypadkach sędziogłosy, ale jednocześnie – korzystając z okazji, gdyż taka jest jego powinność – demaskuje niegodziwość oszustów, co to wywołując nierówność ontyczną, popadają w sprawiedliwość pychy i próżności. A więc, moderowanie polega na przywoływaniu do porządku przez czyściciela, jako racji tłumaczącej pomyślność konkursu sportowego.

W postać moderatorów wcielają się również sędziowie zewnętrzni, którzy przywołują do porządku moralnego sportowca z pozycji krytyka – publicysty, literata, poety, czy „głosu” opinii publicznej. Co więcej, moderatorem staje się uczony – humanista, wchodzący w rolę postulatora. Jego czynność sprowadza się do dedukowania sądów operatywnych, składających się na jakiś dekalog sportowca, wyprowadzony logicznie z logosu prawa naturalnego, czy zasady etyki humanizmu uniwersalnego – uzasadniając w ten sposób sens moralny czynu sportowca racją dobra najwyższego. Dzięki niemu społeczność stadionowa dowiaduje się kanałami przekazu edukacyjnego, że dobro wewnętrzne sportowego czynu ma swoją rację powinności w dobru zewnętrznym najwyższej rangi aksjologicznej.

WNIOSKI

Finalne następstwo sportowe, spełniające się w ambitnym postulacie utopii sprawiedliwej redystrybucji dostępu do dobra zwycięzcy, tłumaczy się wieloma racjami. Wydawałoby się, że socjologiczna teoria sportu wraz z wieloma naukami wspierającymi, wyjaśniła przyczynowość jego zajścia wystarczająco. I ja tak sądziłem, naiwnie ufając upełnomocnieniu moralnemu sportowców, jako racji realnego, a nie wyłącznie potencjalnego, czy normatywnego (życzeniowego) osiągnięcia tego ideału. Wystarczy – tak sądziłem – że sportowcy przystąpią do zawodów co najmniej, jako ugrzeczni w przyzwoitości odniesień do konkurentów i szanujący własną godność, a utopia sportu dokona się w swej tajemniczej *autopoiesis* – jak suponują znawcy teorii systemów społecznych – mimo przeciwności zewnętrznych, idących najczęściej z ośrodków władzy

politycznej, czy wewnętrznych trudności, objawiających się namiętnościami skorumpowanych *zarządców* sportu. Nie pomyślałem, że każde pokolenie *dzieci sportu*, włączane w życie gimnazjonu, objawia się dorosłym, co prawda, innym habitusem etosu rodzinnego, ale i tak – mimo różnych przeświadczeń, opinii i nawyków wyniesionych z domu – wszyscy uczestnicy zawodów włączają się w życie sportowe z osobliwym dla swego „czasu” – którego wybrać sobie nie mogli – sposobem pojmowania wolności i korzystania z niej. Obyczaj sportowy zakłada ascetyczny wysiłek pracowniczy oraz rygoryzm moralny. Po dwakroć zakłada więc ograniczenie wolności, a poniekąd i zniewolenie fizyczne, wytwarzane „obciążeniami” treningowymi, koszarowych zgrupowań i obozów. Mało w tym przyjemności i jeszcze mniej wolności, a dużo poświęceń i wyrzeczeń. Zupełnie inaczej, niż w życiu pozasportowym, w którym rówieśnikom składa się obietnicę łatwej, bo wolnej od wszelkich zobowiązań względem siebie i innych drogi do szczęścia.

Nie zauważyłem więc na początku tworzenia modelu przyczynowego, że do systemu społecznego sportu przybywa „nowe dziecko” – wytworzone przez świat liberalno-demokratycznych uzurpacji wolnościowych – z którym trudno będzie nawiązać porozumienie *rodzinne* w kwestii wolności, moralności, ideałów i autorytetów. Nie uwzględniłem więc racji, która – jak się miało okazać – stanowiła klucz do zrozumienia przyczyny humanistycznego fiaska zawodów, a więc dekonstrukcji sportowej utopii.

Podsumowując więc, zastosowany model rozumowania regresywnego pokazał, że o pomyślności utopii sportowej, jako odmianie utopii społecznej, decyduje starszyzna sędziowska, zdolna do autorytatywnego zarządzania dobrem sportowej rodziny. Jest jakaś racja w tym, że społeczność sportową nazywa się *rodziną*. Czy trwanie w relacjach rodzinnych nie jest zadaniem utopijnym, a więc poniekąd trudnym, a jednak ostatecznie wykonalnym. I choć nadzieją rodziny są dzieci, także „rodziny sportowej”, to nie one, tylko dorośli jej członkowie – zdolni do przyjęcia odpowiedzialności za dobro wspólne – strzegą w niej ładu oraz nadają wszystkim poczynaniom sens. Podobnie, pomyślne przeprowadzanie konkursów w rodzinie sportowej, idące ku spełnieniu się w jej ideale, jest o tyle możliwe, o ile porządku doglądają w niej: a) sędziowie-kategoryzatorzy - odpowiedzialni za równość płci cielesnej, b) sędziowie-klasyfikatorzy – odpowiedzialni za stan równości ontycznej ascetek i ascetów gimnazjonu, c) sędziowie-demaskatorzy – odpowiedzialni za naruszanie porządku ontycznego przez dopingowych oszustów oraz d) sędziowie-moderatorzy – odpowiedzialni za stan równości moralnej konkurentek i konkurentów.

A zatem, sportowa utopia konkursu równych szans dokonać się może pod warunkiem, że sportowcy będą: 1) kategoryzowani – co nie wyklucza ich udziału w dyskretnym samo-kategoryzowaniu, zapewniającym jednakowość płciową, 2) klasyfikowani – co nie wyklucza ich samo-klasyfikowania, zapewniającego jednakowość cielesną poza płciową, 3) moderowani – co nie wyklucza ich udziału w auto-moderowaniu, zapewniającego równość moralną, 4) demaskowani – co raczej nie zakłada ich udziału w auto-demaskacji. Czynności sędziów sprawiają, że sportowi konkurenci i konkurentki – jednacy ontycznie (jakościowo i ilościowo), oraz równi sobie moralnie – uzyskują możliwość zniesienia jednakowości ku prymusowskiej różności. Szanse ich zostały wyrównane. Co jest oczywiście sprawiedliwe, gdyż każdy, będący równy drugiemu, uzyskuje dostęp do dobra prymusowskiej godności. niesprawiedliwe byłoby natomiast, gdyby prymus wyłonił się z nierówności, jako *dissimiles* – nietożsamy wobec konkurenta jakościowo, jako mu niepodobny oraz – *inaequales*, jako nietożsamy mu w sensie ilościowym.

Gdyby nie udział starszyny sędziowskiej w autorytatywnym i w pewnym sensie autorytarnym wymuszaniu na sportowcach paradowania w szyku równości moralnej oraz równości ontycznej, to nie ujmując samym sportowcom udziału w podmiotowym tworzeniu konkursu sprawiedliwych – wszak wielu objawia się mentalnością konserwatywną – można przypuszczać, że wolnościowo, relatywistycznie, indywidualistycznie i egoistycznie usposobieni sportowcy nie podołaliby sami humanistycznemu zadaniu. Sportowcy nie potrafili być nigdy sędziami we własnej sprawie. Bez udziału sędziów, sami sobie nie poradzą, nie przetrwają pierwszej kłótni, pierwszego sporu; opuszczą konkurs i wkrótce powrócą z sędzią, którego sobie wybiorą jako jednego spośród siebie – jak w podwórkowej rozgrywce. W dorosłości zastaną sędziego w stadionie. Nie będą jednak

myśleli, że sędziemu - przyjmującemu cztery co najmniej pozycje-role – zawdzięczają własny status potencjalnych prymusów sportowych.

Bibliografia

Gladwell M. (2009) Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu. Znak, Kraków, 29-45.

Heller M. (2012) Wszechświat jest tylko drogą. Kosmiczne rekolekcje. Znak, Kraków, 106-107.

Kultura fizyczna a różnice i nierówności społeczne. Pod redakcją Z. Dziubińskiego, SALOS, AWF, Warszawa.

Lipoński W. (2012). Historia sportu. Na tle rozwoju kultury fizycznej. PWN, Warszawa, 654-658

Anna Justyna Dąbrowska, Piotr Drzewiecki, Justyna Jasiewicz, Jarosław Lipszyc, Grzegorz D. Stunza.

Kształtowanie Kompetencji medialnych i informacyjnych w podstawach programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej

Fragment obszernego raportu „**Cyfrowa edukacja medialna i informacyjna w Polsce**”.

Redaktor **Jarosław Lipszyc**.

Redakcja merytoryczna **Jarosław Lipszyc, Dorota Górecka**

Narodowy Instytut Audiowizualny

(Całość opracowania liczy ponad 200 stron i jest dostępna na <http://nowoczesnapolska.org.pl> skąd tekst ten pozyskałem uznając jego wielką przydatność w debacie o przyszłości edukacji (Zb. Cendrowski)

1. Analiza podstaw

We wprowadzonej we wrześniu 2009 r. tzw. nowej podstawie programowej występują liczne cele i treści edukacji informacyjnej i medialnej, od początku szkoły podstawowej aż do końca szkoły ponadgimnazjalnej. Co więcej, ich znaczna część wyraźnie koresponduje z koncepcjami *media* i *information literacy*, jako kluczowych umiejętności warunkujących proces uczenia się przez całe życie oraz aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. W ramach reformy podstawy Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło strategiczne decyzje dotyczące modelu funkcjonowania edukacji medialnej w polskim systemie edukacyjnym. Kluczową decyzją było zlikwidowanie ścieżki edukacji medialnej (wraz z innymi ścieżkami) i rozproszenie tych treści pomiędzy różne przedmioty. W efekcie elementy edukacji medialnej występują w celach i wytycznych kształcenia różnych przedmiotów, czasami w formie szczegółowych wskazań, czasami zaś w formie hasłowej i ogólnikowej.

Sposób funkcjonowania edukacji medialnej i informacyjnej w nowej podstawie programowej był wielokrotnie poddawany głębokiej krytyce. Szczególną uwagę należy zwrócić na niewystarczającą elastyczność w zakresie ciągłej modernizacji treści edukacji informacyjnej i medialnej. Oczywiście jest bowiem, że obszar nowych mediów i technologii rozwija się bardzo dynamicznie, a kolejne innowacje nieustannie wypierają wcześniejsze rozwiązania. Wobec takiego stanu rzeczy, naturalna wydawałaby się daleko posunięta elastyczność i możliwość ciągłego dostosowywania treści kształcenia do zmieniających się warunków otoczenia.

Prowadząc analizę, zwróciliśmy uwagę na cztery główne problemy dotyczące ujęcia edukacji medialnej w nowej podstawie programowej: problem „rozproszenia” celów i treści kształcenia, problem definicji edukacji medialnej, problem kontroli i ewaluacji oraz problem niedostosowania do realiów zmieniającej się technologii medialnej.

2. problem „rozproszenia”

2.1 Cele kształcenia

Większość celów kształcenia wszystkich etapów edukacyjnych nie wskazuje wprost na potrzebę prowadzenia edukacji medialnej i wyposażenia uczniów w kompetencję medialną, sygnalizując jednocześnie konieczność wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Umiejętności, jakie mają zdobyć uczniowie nie wykluczają możliwości prowadzenia edukacji medialnej, jednak zarysowane cele nie artykułują wyraźnie konieczności wykorzystania nowoczesnych technologii komunikowania i innych narzędzi medialnych przy realizacji wszystkich założonych celów.

Zastanawiająca jest dwoistość edukacji medialnej w polskiej szkole: z jednej strony nieobecna w celach kształcenia, z drugiej widoczna niemal na każdym kroku, zamiennie lub równocześnie jako działanie polegające na kształtowaniu krytycznego odbioru mediów i z zakresu kształcenia technologii informacyjnej. Dlaczego kształcenie kompetencji medialnej nie jest określone wprost? Niekoniecznie jako odrębny przedmiot; dokładne przestudiowanie podstawy programowej pozwala sądzić, że – przynajmniej od strony technicznej – wprowadzenie złożonego programu edukacji medialnej do podstawy programowej kształcenia ogólnego, realizowanego przy okazji osiągania celów edukacyjnych innych przedmiotów, jest możliwe.

Chociaż po przeanalizowaniu podstawy programowej można odnaleźć pewien szkielet edukacji medialnej, to bez świadomości nauczycieli i administracji systemu edukacyjnego, że *de facto* edukacja medialna i informacyjna w pewnym zakresie w ramach podstawy funkcjonuje, nie ma możliwości by zaistniała ona jako rzeczywisty, kompleksowy projekt. Nawet jeśli niektóre przedmioty mają wpisane przygotowanie do wykorzystywania mediów na zajęciach, to brak wyraźnego nazwania tej rozproszonej edukacji medialnej oraz wyznaczenia jej twardych celów można rozumieć jako ukryty program edukacyjny. Tymczasem istnieje możliwość określenia edukacji medialnej i informacyjnej np. jako ścieżki międzyprzedmiotowej, wraz z możliwością przeznaczenia na nią odrębnych godzin, albo opisaniem wprost, które cele i treści są przypisane do edukacji medialnej (nie wykluczałoby to jednoczesnego realizowania celów przedmiotowych i z zakresu medialnej edukacji), dzięki czemu możliwa byłaby ewaluacja.

W podstawie pominięto również rolę bibliotek szkolnych i bibliotekarzy w procesie kształcenia młodzieży. Danuta Brzezińska, która brała udział w procesie tworzenia nowej podstawy programowej ubolewając nad ostatecznym kształtem dokumentu, podkreśliła, że „nie udało się w projekcie nowej *Podstawy*: zapisać edukacji czytelnicy i medialnej jako osobnego przedmiotu realizowanego przez nauczycieli bibliotekarzy (...), nie wspomniano o możliwości wykorzystania kompetencji nauczycieli, bibliotekarzy i bazy biblioteki szkolnej do wspierania dydaktyki, udało się oddzielić plastykę od mediów [w początkowych fazach pracy nad nową *Podstawą* planowano wprowadzenie przedmiotu plastyka i media – przyp. aut.], większość sugerowanych treści z zakresu edukacji czytelnicy i medialnej została dopisana do różnych przedmiotów i tak umiejętnie wtopiona w całość, że tylko uważny czytelnik będzie kojarzył ich realizację z biblioteką szkolną”¹.

¹ D. Brzezińska, *Projekt reformy programowej. Próbowaliśmy to zmienić*, „Biblioteka w szkole” 2008 nr 9, s. 5.

Zasadnicza trudność, wykluczająca możliwość realizacji zrekonstruowanego z podstawy programowej projektu, to brak celów kształcenia w zakresie edukacji medialnej, wyznaczonych jako cel kształcenia dla wszystkich etapów edukacji i cele szczegółowe dla konkretnych etapów edukacyjnych.

2.2. Treści kształcenia

Analiza treści kształcenia pod kątem prowadzenia edukacji medialnej pozwala na zaskakujący wniosek: w podstawę programową kształcenia ogólnego wkomponowany jest złożony projekt rozwijania kompetencji medialnej. Kilka przedmiotów realizuje w szerokim zakresie edukację medialną, kształcąc umiejętności krytycznej analizy komunikatów nadawanych w różnych mediach – od komunikatów werbalnych, przez tekst pisany, prasę, audycje radiowe, telewizyjne i kanały nowo-medialne. Uczniowie uczą się także praktycznej obsługi technologii informacyjnych, wykorzystywania ich do pracy na różnych zajęciach i lekcjach, a także do samodzielnego rozwoju, rozwijania własnych zainteresowań. Na kilku przedmiotach, gdzie rozwijane jest krytyczne spojrzenie na media, uczą się również budowania złożonych komunikatów, ekspresji medialnej, a także, na wyższych etapach edukacyjnych, wykorzystywania mediów do aktywnego uczestnictwa w kulturze, w tym do bycia aktywnym, zaangażowanym obywatelem, potrafiącym nie tylko analizować krytycznie otaczającą rzeczywistość, przekazy medialne, ale również wykorzystywać media do udziału w debacie publicznej i prezentacji swoich poglądów oraz nawiązywania kontaktów z osobami myślącymi podobnie.

Zasadnicza wątpliwość jest związana ze sposobem opisanie treści nauczania poszczególnych przedmiotów, potrzebnego zarówno nauczycielom jak i uczniom i ich rodzicom. Choć we wstępnych słowach dokumentów objętych analizą podkreślona została istotna rola szkoły w przygotowaniu do życia w społeczeństwie informacyjnym oraz korzystania z nowych mediów, treści te – w porównaniu z innymi przedmiotami – potraktowano marginalnie. Dobrym przykładem, który w pełni obrazuje powyższy wniosek, jest porównanie szczegółowego spisu treści nauczania w szkole gimnazjalnej takich przedmiotów jak informatyka i historia. Już sama analiza objętości treści nauczania prowadzi do konstatacji, iż edukacja informatyczna – nie wspominając o informacyjnej – została potraktowana w sposób powierzchowny. Lista umiejętności w zakresie edukacji historycznej, jakie musi opanować uczeń kończący III etap edukacyjny jest długa i szczegółowa – zawarto w niej szereg dat, terminów i pojęć z zakresu historii różnych okresów, wyszczególniono jednostkowe zagadnienia tak obszernie, że zajęły ponad 7 stron druku. Tymczasem wymagania odnoszące się do przedmiotu informatyka (w ramach którego realizowana jest znaczna część zagadnień związanych z edukacją informacyjną) zawarto na niecałych 3 stronach.

Przede wszystkim brak jednak konkretnie zdefiniowanej strategii wykorzystywania mediów na wszystkich etapach edukacyjnych oraz wszystkich zajęciach i lekcjach, a także realizowania edukacji medialnej przy okazji wszystkich spotkań z uczniami. Wprowadzanie mediów do programów poszczególnych zajęć i lekcji jest niekonsekwentne. Nie ma dokładnego wyjaśnienia, dlaczego w ramach części przedmiotów realizuje się nie tylko działania z wykorzystaniem mediów, ale również prowadzi krytyczne, choćby powierzchowne przygotowanie do ich odbioru, a nawet próbuje kształcić w zakresie tworzenia komunikatów i medialnych tekstów kultury.

Prowadzenie edukacji z mediami ma momentami charakter chaotycznego wrzucenia jej do treści niektórych przedmiotów, czasami marginalnego wspomnienia, jakby istniał wymóg „dopisania gdzieś mediów”. Wskazuje się na istotność wykorzystywania narzędzi informacyjno-komunikacyjnych w trakcie procesu edukacyjnego. Podkreśla się wagę prowadzenia edukacji medialnej w związku z przemianami świata opierającego się na przekazie informacyjnym. Jednocześnie elementy edukacji medialnej, w dodatku bez podkreślenia ich współwystępowania na różnych przedmiotach, a także w warunkach faktycznego braku ich wzajemnej kompatybilności, są wprowadzane głównie na przedmiotach humanistyczno-społecznych (poza, rzecz jasna, zajęciami komputerowymi i informatyką na dalszych szczeblach kształcenia). Począwszy od pierwszego etapu edukacyjnego – na zajęciach edukacji polonistycznej, muzycznej, plastycznej i na zajęciach komputerowych. W drugim etapie na lekcjach języka polskiego, plastyki i zajęciach komputerowych. W trzecim i czwartym na języku polskim, plastyce, muzyce, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze i informatyce.

Elementy edukacji medialnej, a najczęściej epizody wykorzystywania mediów lub informacji o ewentualnych konsekwencjach ich niewłaściwego wykorzystania, pojawiają się na pierwszym etapie edukacyjnym w ramach edukacji przyrodniczej, wychowania fizycznego, edukacji w zakresie języka obcego, zajęć technicznych i zajęć etyki. Na drugim etapie: na lekcjach przyrody,

historii i społeczeństwa, wychowania do życia w rodzinie oraz języku obcym i regionalnym. Na trzecim i czwartym etapie kształcenia: na lekcjach języka obcego, historii sztuki, elementów przedsiębiorczości, geografii, biologii, chemii i wychowania do życia w rodzinie, a także na dodatkowych lub uzupełniających zajęciach na trzecim i/lub czwartym etapie, jak zajęcia artystyczne, historia i społeczeństwo oraz przyroda. Na większości niewymienionych zajęć trwa medialna, edukacyjna cisza, która nie jest wcale znaczącym sygnałem z punktu widzenia analizy prowadzenia edukacji medialnej i edukacyjnego wykorzystywania mediów w polskiej szkole. To raczej tylko dopełnienie chaotyczności i niekompatybilności, które zastąpiło wplecenie konkretnego projektu edukacji medialnej i realizacji jego celów w strukturę zajęciową i przedmiotową wszystkich etapów kształcenia. Wrażenie rozproszenia treści edukacji informacyjnej i medialnej potęguje brak spisu wszystkich treści edukacyjnych w tym zakresie, który stanowiłby swoistą klamrę spajającą wszystkie elementy. Ponadto taki wykaz w znacznym stopniu ułatwiłby nauczycielom kontrolowanie procesu dydaktycznego w tym zakresie.

3. problemy definicyjne

Edukacja medialna jest wymieniona bezpośrednio tylko dwa razy; zaraz po określeniu celów kształcenia na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym i w identycznej sytuacji odnośnie trzeciego i czwartego szczebla kształcenia. Co ciekawe, dwukrotnie pojawia się dokładnie ten sam akapit, zawężający edukację medialną do funkcji wychowawczej (z pominięciem kształcenia). Różnorodne wątki związane z edukacją medialną nie są tak nazywane i często są to działania łączące się z przygotowaniem do określonych umiejętności jak np. treści języka polskiego i plastyki, które jednak czasami są wzbogacone o działania związane z nowszymi mediami.

W preambule podstaw programowych odnajdujemy następujący zapis: „ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają we współczesnym świecie coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi wychowaniu swoich uczniów do ich właściwego odbioru i wykorzystania, czyli edukacji medialnej”. Zapis ten odnajdujemy zarówno w załączniku określającym podstawę programową dla szkoły podstawowej, gimnazjum jak i szkoły ponadgimnazjalnej. Z jednej strony stanowi on o szczególnym statusie edukacji medialnej w nowym programie nauczania. Z drugiej – budzi wątpliwości. W jaki sposób zachęta i zalecenie edukacji medialnej ma być realizowane w praktyce i kto powinien przede wszystkim zajmować się jej realizacją?

Zapis podkreśla, że media odgrywają znaczącą rolę w społeczeństwie i życiu osobistym uczniów i że stanowi to również ważny temat współczesnej edukacji szkolnej. Zastrzeżenia budzi jednak sformułowanie: *każdy nauczyciel*. Problem stanowi tutaj stopień kompetencji medialnej nauczycieli. Zakłada się zatem, że każdy nauczyciel jest kompetentny jako wychowawca do mediów czy edukator medialny. Ogólny charakter ma również formuła: *powinien poświęcić dużo uwagi*. Jest ona bardzo nieprecyzyjna, nie określa np. ile godzin lekcyjnych ma być temu poświęconych i w jaki sposób nauczyciel ma poświęcać uwagę tematyce mediów w ramach swoich zajęć. Powyższy zapis w preambule można odbierać jako zbyt ogólną zachętę czy zalecenie bez określenia konkretnych działań edukacyjnych.

Edukacja medialna jest definiowana jako wychowanie do korzystania z mediów. Definicja podkreśla jeden z głównych aspektów edukacji medialnej, którym jest kształcenie postaw i umiejętności użytkowników mediów. Uwzględniono specyfikę nowych mediów, w których odbiorca staje się również współtwórcą przekazów medialnych, stąd termin „korzystanie” w miejsce samego tylko odbioru. Pominięto jednak aspekt dydaktyczno-medialny, związany z wykorzystaniem mediów jako środków nauczania.

Dla pełnego obrazu edukacji medialnej w tak ważnym dokumencie należy rozróżnić aspekty dydaktyczne i wychowawcze. W takim ujęciu jaśniejsze staje się dlaczego każdy nauczyciel może edukować medialnie. W aspekcie dydaktycznym jest to równoznaczne z wykorzystaniem przez niego pomocy dydaktycznych dla swojego przedmiotu. Samo jednak wychowywanie do mediów powinno być powierzone nauczycielowi odpowiednio do tego przygotowanemu,

mającym wiedzę z zakresu medioznawstwa, historii i psychologii mediów. Brak tego rozróżnienia w definicji prowadzi do absurdalnego wniosku, że każdy pedagog, od nauczyciela wf do nauczyciela historii, może uczyć mediów. Czyni się przy tym ukryte założenie, że ponieważ są one tak powszechnie obecne w naszym życiu, to nie wymagają specjalnego przygotowania, aby opowiadać o nich uczniom.

4. problem kontroli i ewaluacji

Za edukację medialną odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele, bez wyznaczenia konkretnych efektów, jakie należy osiągnąć oraz przydzielenia odpowiedzialności za poszczególne zadania. Wyznaczone są jedynie treści kształcenia, nigdy nie określane jako treści edukacji medialnej, których przyswojenie będzie jednocześnie realizacją celów edukacyjnych z zakresu edukacji medialnej.

Jak już wspomniano w nowej podstawie programowej zrezygnowano ze wszystkich ścieżek przedmiotowych, których celem było zapoznanie uczniów z zestawem interdyscyplinarnych treści oraz umiejętności o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym, których realizacja mogła odbywać się w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć. „Dyrektor szkoły był obowiązany do uwzględnienia problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania. Za realizację ścieżek edukacyjnych byli odpowiedzialni nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu włączyli odpowiednie treści danej ścieżki”².

Jak jednak podkreśla Magdalena Mazarz, „w praktyce wyglądało to tak, że w programie danego przedmiotu dopatrywano się tematów, które wpisywały się w podstawę i określało się je jako potrzebne do realizacji ścieżki.

² D. Bukowska, E. Kłos, P. Kowalczyk, E. Polańska: *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu przyroda w szkole podstawowej*, http://www.lochowo.cominfo.pl/obrazy/nauczyciele/reforma_tom_5.pdf (doetp 24.01.2011).

Przykładem może być sytuacja, w której nauczyciel języka niemieckiego przy realizacji tematu leksykalnego ‘Jaką prasę czyta młodzież’ lub ‘Twoje ulubione programy TV’ zapisuje na marginesie dziennika lekcyjnego, obok tematu symbol ‘M’ lub ‘EM’. Prawnie jest to potwierdzenie realizacji ścieżki czytelniczej i medialnej, w praktyce trudno dopatrywać się treści pomagających w kształceniu odbiorcy czy nadawcy. Nie o to oczywiście chodziło i nie o to chodzi w realizacji edukacji medialnej”³.

Również Renata Piotrowska w swojej rozprawie doktorskiej zwraca uwagę na problemy z realizacją treści ścieżek edukacyjnych. Píše ona: „w praktyce ich realizacja nie przebiegała zgodnie z założeniami. Powierzenie tego zadania wszystkim nauczycielom zminimalizowało ich odpowiedzialność. Nawet wyznaczenie koordynatora tych działań, co należało do obowiązków dyrektora szkoły, nie przyniosło oczekiwanych rezultatów”⁴.

Wydaje się jednak, że te doświadczenia nie wpłynęły na podejście twórców nowej podstawy – tu również brakuje bowiem wyraźnego wskazania, kto jest odpowiedzialny za realizację treści edukacji informacyjnej i medialnej. Brak odpowiedzialnego za realizację edukacji medialnej, kompetentnego nauczyciela skutkuje niemożnością kontroli i ewaluacji w tym zakresie. Nie jest wskazane kto i jak ma oceniać postępy uczniów związane z wychowaniem do mediów, kto ma sprawować kontrolę nad procesem dydaktycznym. To istotny błąd nowej podstawy programowej, wymagający dopracowania, wskazania kompetentnego nauczyciela w tym zakresie i sposobu, w jaki dokonuje się ewaluacja.

5. dostosowanie do realiów

Zbyt dużo uwagi – zwłaszcza na początkowych etapach edukacji – poświęcono rozwojowi kompetencji informatycznych uczniów. Wątpliwości budzi zapisanie w podstawie programowej konieczności przekazania uczniowi I etapu edukacyjnego wiedzy na temat obsługi myszki i klawiatury, zwłaszcza w kontekście szybkiego upowszechniania się urządzeń, które ich nie wymagają (komputery przenośne, tablety, urządzenia wyposażone w ekrany dotykowe). Podobne zastrzeżenia budzi koncepcja przekazywania wiadomości dotyczących budowy komputera – ulegają one tak szybkiemu przedawnieniu, że w ogóle nie powinny być zawarte w programach kształcenia.

³M. Maziarz: *Jeszcze nie wszystko stracone. Edukacja medialna w dotychczasowej i nowej podstawie programowej. Próba podsumowania szans i oczekiwań*, [w:] *Edukacja medialna. Nadzieje i rozczarowania*, M. Sokołowski (red.), Warszawa 2010, s. 72-73.

⁴R. Piotrowska, *Kompetencje informacyjne uczniów. Analiza porównawcza standardów i programów kształcenia*, 2010 (praca doktorska), s. 245.

Podobne uwagi przedstawiła w swoim opracowaniu Justyna Osiecka-Chojnacka, która odwołując się do publikacji innych autorów podkreśla, że nowa podstawa programowa stała się przedmiotem krytyki osób zaangażowanych w nowoczesne informatyzowanie oświaty. Autorka przywołuje m.in. opracowanie S. Furgoła i L. Chojnackiego, według których „*nowa Podstawa programowa w zakresie edukacji wczesnoszkolnej została opracowana z (odchodzącego w przeszłość) punktu widzenia cyfrowego imigranta i dla instrukcjonalnego dydaktyka, bez refleksji nad obiektywnymi trendami*”. W uzasadnieniu tej opinii autorzy wskazują, że w myśl podstawy uczeń po 3-iej klasie, czyli ośmiolatek kończący nauczanie zintegrowane, powinien „*umieć posługiwać się myszką i klawiaturą. (...) Umiejętność posługiwania się myszką to w istocie umiejętność porównywalna do przekładania kartek książki, w dodatku w związku z nowymi zjawiskami technologicznymi raczej w niedalekiej przyszłości niepotrzebna, niedługo bowiem użytkownicy komputerów będą posługiwać się nie myszką, ale padami, głaszczkami, dotykowymi ekranami etc, o których Podstawa wcale nie wspomina*”⁵.

Podobne poglądy można znaleźć w tekście Iwony Morawskiej, która omawiając strategię kształcenia medialnego we współczesnej szkole, podkreśla, że „*główny cel kształcenia medialnego bywa często sprowadzany do obsługi aparatury audiowizualnej i biegłości w posługiwaniu się komputerem, co stanowi duże uproszczenie, gdyż pomija sferę związaną z etycznym, aksjologicznym, formacyjnym i komunikacyjnym wymiarem nowych technologii*”⁶. To, czego wyraźnie brakuje w podstawach programowych to zagadnienia związane z weryfikacją i ewaluacją informacji. Co prawda wśród szczegółowych wymagań dotyczących treści kształcenia realizowanych w ramach różnych przedmiotów, pojawiają się hasła związane z potrzebą przekazania młodzieży tychże umiejętności, jednak propozycje te są zbyt ogólne. Ponadto zadania związane z krytyczną oceną informacji lub komunikatów medialnych, zawarte w wytycznych rozmaitych przedmiotów, mają raczej charakter jednostkowych „napomknięć” i nie stanowią spójnego zespołu treści nauczania.

6. wnioski

W powyższej analizie wskazaliśmy na główne problemy związane z obecnym kształtem edukacji medialnej i informacyjnej w szkole. Naszym zdaniem rozproszenie treści nie służy realizacji celów tego obszaru edukacji, a jego niepełna definicja rodzi trudności praktyczne, dotyczące kompetencji nauczycieli i ewaluacji zajęć.

⁵ J. Osiecka-Chojnacka, E-szkoła, „Studia Biura Analiz Sejmowych“ nr 3 (19) 2009, s. 207.

⁶ I. Morawska: *Strategie kształcenia medialnego we współczesnej szkole*, [w:] *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka*, M. Filiciak, G. Ptaszek (red.), Warszawa 2009, s. 173.

Z jednej strony cieszy ujmowanie edukacji medialnej jako wychowywania do mediów, z drugiej zawężone rozumienie terminu sprawia, że w podstawach nie docenia się roli dydaktyki mediów. Co więcej, często te dwa aspekty edukacji medialnej są ze sobą mylone i traktowane zamiennie. Prowadzi to do stwierdzenia, że każdy nauczyciel powinien poświęcić dostatecznie wiele uwagi mediom. Z jednej strony podkreśla się jak ważne są współcześnie media, z drugiej zupełnie pomija kwestię kompetentnego nauczyciela, który ma ich uczyć i do nich wychowywać, a same treści medialne rozprasza się po różnych przedmiotach, co uniemożliwia kontrolę i ewaluację w tym zakresie.

Nowa podstawa nie jest również przygotowana z myślą o nowych technologiach medialnych. Przyjęto model adaptacji do istniejących warunków technologicznych, podczas gdy należy przyjąć model kształcenia kreatywnego, dla przyszłości; przygotowania do odnajdowania się w nowych warunkach, wykorzystania nowych narzędzi i współpracy na bazie nowoczesnych narzędzi i kanałów komunikowania.

Co do kadry dydaktycznej, warto wykorzystać potencjał szkolnych bibliotek i nauczycieli bibliotekarzy, którzy mogliby pełnić rolę edukatorów medialnych. Zwłaszcza, że podstawa programowa podkreśla rolę bibliotek szkolnych, skupiając się jednak na ich wyposażeniu, pomijając możliwość wykorzystania wykształconych specjalistów informacyjnych. Również potencjał nauczycieli informatyki, wiedzy o społeczeństwie czy o kulturze, a także polonistów i plastyków nie jest dostatecznie wykorzystany. Nie ma mowy o współpracowaniu przez nich w ramach realizacji celów edukacji medialnej, chociaż to właśnie ich przedmioty najbardziej wypełnione są treściami związanymi z wykorzystaniem i analizowaniem mediów. Dlatego zamiast zapisu „każdy nauczyciel” – w odniesieniu do odpowiedzialności za edukację medialną i informacyjną – proponujemy rozwiązanie „kompetentny nauczyciel”.

Na koniec warto podkreślić, że jasna, czytelna i jednolita podstawa programowa dla edukacji medialnej i informacyjnej, nawet jeśli miałyby być realizowana na różnych zajęciach, jest podstawowym warunkiem zaistnienia możliwości rzeczywistego jej prowadzenia i oceny uczniowskich postępów. Obecny rozproszony model mógłby być podstawą do zbudowania przynajmniej kilku ulepszonych programów prowadzenia edukacji medialnej i informacyjnej z wykorzystaniem dzisiejszego potencjału szkoły, ale pod warunkiem że będzie elementem spójnej, nastawionej na przyszłość i całościowej wizji kształcenia kompetencji medialnych i informacyjnych.

Dr Edyta Wolter

(Zakład Pedagogiki i Psychologii Katedra Nauk Humanistycznych SGGW – Warszawa)

Wychowanie w zgodzie z naturą na przykładzie idei humanizmu epoki Odrodzenia

(Republikacja z www.uw.edu.pl/THE/Wolter.pdf)

Rozumienie przeszłości jest konieczne każdemu, kto pragnie rozwinąć poczucie przynależności społecznej, stąd jednym z postulatów współczesnej edukacji jest uczenie się z przeszłości dla przyszłości, chociażby także po to, aby nie pozostać analfabetą funkcjonalnym i rozumieć symbolikę kultury – w jaką każdy człowiek wrasta w złożonym procesie enkulturacji. Przykładowo, źródłami współczesności są poszczególne style w sztuce, a ich reprezentacją Partenon, styl dorycki, joński, koryncki (Grecja); Koloseum, monety rzymskie (Rzym); sklepienia kolebkowe, krzyżowe znamienne dla kościołów i klasztorów w stylu romańskim; sklepienia krzyżowo – żebrów w architekturze gotyckiej. Podobnie jest z wiedzą o wychowaniu, którą tworzą oprócz naukowych badań empirycznych opartych na faktach – poglądy pedagogiczne, wyrażające się w bardzo starej i ewoluującej filozoficznej refleksji. Przeważająca część kultury, zwłaszcza duchowej jest wytworem poprzednich pokoleń, a historia – matką wszystkich nauk społecznych¹. Postęp w nauce polega zarówno na dziedziczeniu modeli rzeczywistości wypracowanych przez poprzedników, jak i ich rozwijaniu².

Poprzedzającą Renesans i rozwijającą się przez kilkanaście stuleci filozoficzną refleksję epoki Średniowiecza charakteryzował kontrast idei reprezentowany przez m.in. Augustyna Aureliusza, Piotra Abelarda, Tomasza z Akwinu. W poszczególnych trzech okresach rozwoju - myśl filozoficzna zmierzała ku równowadze chrześcijańskich wartości duchowych epoki, w której zmysłowość i afirmacja życia była grzechem, a najbardziej czczoną - Matka Boska, najświętsza Maria Panna, jako negacja starożytnej Wenus, uosobienie sacrum, reprezentacja świętości.

¹ A. L. Kroeber, *Istota kultury* (przełożył P. Sztompka), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 94.

² P. Sztompka, *Od Malinowskiego do Mertona. Studium o dziedziczeniu idei*. W: G. Kubica, J. Mucha (red.), *Między dwoma światami – Bronisław Malinowski. Materiały z międzynarodowej sesji naukowej upamiętniającej stulecie urodzin Bronisława Malinowskiego, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego DCCCLXXIII*, Prace Socjologiczne, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Kraków 1985, z. 10, s. 61.

Bodajże najważniejszym środkiem wyrażania w epoce poprzedzającej Odrodzenie była alegoria. Alegoryzowano rzeczywistość społeczną, istoty ludzkie, zjawiska przyrody, ukazując w ten sposób świętość, boskość, poetycki obraz alegorii losu ludzkiego. Widząc w człowieku istotę stworzoną na podobieństwo Boga, obdarzonej w przeciwieństwie do zwierząt boskim pierwiastkiem duchowym. Dzięki symbolice rzeczywistość nabierała wzmocnionych znaczeń, a poszczególne elementy świata ziemskiego zajmowały istotne miejsce w ekspresji wyrażania. Celem ukazywania postaci ludzkiej było przedstawianie boskiego dostojęstwa, figura ludzka w sztuce średniowiecznej nie była prezentowana dla niej samej, lecz wskazania nadziemskich treści niematerialnych³. Adekwatny do filozoficznych przesłanek był ideał wychowania, pojmowany raczej w kategoriach kontemplacyjnych niż doczesnych.

U progu ery nowożytnej żył i tworzył twórca nowoczesnej metody indukcyjnej – Franciszek Bacon (1561–1626) - bardzo cenił badania indukcyjne, eksperymentowanie, przyrodznawstwo. Renesans doprowadził nie tylko do powstania państwa narodowego, ale stworzył także przesłanki dla postępującego rozwoju nauki⁴.

Odrodzenie zostało zainicjowane już w XIV stuleciu we Włoszech – szczególnie we Florencji. W pozostałych krajach europejskich znacznie później. Obejmuje cezurę wiekową od przełomu XV/XVI – po kolejny przełom wieków XVI/XVII. Trzeba zaznaczyć, iż periodyzacja epoki Odrodzenia jest trudna, ale w porównaniu z charakterystycznym dla wieków średnich mistycyzmem, Renesans jest nową jakością poznawczą – afirmacji życia formułowaną na bazie prądu umysłowego zwanego humanizmem i Terencjuszowskiego przesłania: „człowiekiem jestem – nic, co ludzkie nie jest mi obce”. Do wybitnych humanistów epoki Odrodzenia należeli zarówno artyści: Leonardo da Vinci, Rafael, Michał Anioł, jak i filozofowie: Erazm z Rotterdamu (znawca kultury antycznej), Tomasz Morus (Thomas More), Michael de Montaigne. Odrodzeniowy humanizm rozwijał się w koegzystencji z Kościołem, na tronie papieskim zasiadał panujący w latach 1458 - 1464 humanista Pius II⁵.

Humaniści historię utożsamiali ze sztuką (*ars historica*), uważali, że jest mistrzynią życia (*magistra vitae*), światłem prawdy (*lux veritatis*). Można skonstatować, iż dorobek starożytnej kultury greckiej dotyczącej sfery ducha – poprzez kulturę helleńską oraz kulturę wieków średnich został przekazany nowożytnej Europie, służąc w kreowaniu narodowych systemów pedagogicznych w poszczególnych państwach. A odrodzeniowy ideał wychowania

³Zob. E. Wolter, *Przyrodnicze reprezentacje alegoryczne w wiekach średnich. „Laski – pismo rehabilitacyjno – społeczne z życia dzieła matki Elżbiety Róży Czackiej”* 2003, nr 6 (56), s. 108-117.

⁴A. Waligórski, *Antropologiczna koncepcja człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 58 i nast.

⁵J. Ziomek, *Literatura Odrodzenia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 9.

uwzględniający wartość wychowania moralno – religijnego, ujmowano już w kategoriach doczesnych, związanych z radosną, ale nie rozwiązłą, lecz racjonalną i etyczną aktywnością życia czynnego i publicznie użytecznego⁶. W tym miejscu trzeba przypomnieć, iż jednym z najbardziej znaczących pedagogów humanistycznych Europy w epoce Odrodzenia był pochodzący z Hiszpanii Jan Ludwik Vives (1492-1540) - uzasadniał nieodzowność wychowywania dzieci w zgodzie z naturą dziecięcą, uwzględniając dziecięce możliwości psychologiczne, związane ze stopniowym dojrzewaniem do poznawania otaczającej rzeczywistości, także poprzez obserwację roślin i zwierząt. Vives dowodził, że kary fizyczne poniżają, rodzą bunt i przekorę dziecka. Jego zdaniem prawidłowy proces wychowania powinien opierać się na umiejętnym wykorzystaniu nagród, pochwał w procesie wychowania⁷.

Renesansowy optymizm eksploracyjny można zauważyć w idei radosnego humanizmu, ujawniającej się zwłaszcza w XV stuleciu nawiązaniem do starożytnej etyki epikurejskiej, według której przyjemność intelektualna, duchowa jest dobrem (hedonizm etyczny) utożsamianym ze szczęściem, które przejawia się życiem w zgodzie z naturą; życiem - w którym spokój (ataraksja) ma być jego ostatecznym celem. Humanisci dostrzegali zasadność wychowania wszechstronnego i indywidualnego – postulowali ideał człowieka wykształconego, który zna kulturę antyczną.

Renesans, to doczesny kult antropocentryzmu i wiara w nieograniczone możliwości ludzkiego rozumu. W 1543 r. w Norymberdze ukazało się dzieło Mikołaja Kopernika „O obrotach sfer niebieskich” („De revolutionibus orbium coelestium”). Kopernik dowiódł, iż nie jest prawdą, że Słońce obraca się wokół Ziemi. W odrodzeniowej literaturze pojawiają się liczne wzmianki wysławiające piękno gór, wyżynnego krajobrazu. W tym czasie Theophrastus Bombastus Paracelsus, lekarz niemiecki i prekursor nowoczesnej medycyny, przedstawiciel filozofii przyrody zauważył, że przyroda jest jednym z ważnych elementów zjawisk kultury – otaczające człowieka pastwiska, łąki, góry, lasy są aptekami. Nie tylko leczą człowieka, lecz w ogóle pozytywnie wpływają na ustrój ludzki.

W epoce Odrodzenia zagadnienie zdrowia ujmowano już bez kontekstu religijnego, tak jak to było w Średniowieczu. Rozumiano, że zdrowie⁸ zależy od indywidualnej odpowiedzialności danego człowieka. F. Bacon zaleca zdrowe pokarmy, ćwiczenia fizyczne w celu dbałości o zdrowie, a Vittorino da Feltrę we Włoszech, w Mantui prowadził „Dom radości” - szkołę, w programie której ważne miejsce przeznaczono na wychowywanie

⁶ A. Smołalski, *Ideale wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994, s. 17.

⁷ Zob. E. Karuzel, *Kary fizyczne w wychowaniu. Rys historyczny*. W: „Wychowanie na co Dzień” 1993, nr 3, s. 21.

⁸ A. Gaweł, *Pedagodzy wobec wartości zdrowia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 56.

fizyczne, które ma wartość leczniczą i zapobiega chorobom. Humanistyczną szkołę gimnazjalną w Strassburgu utworzył Johann Sturm (1507-1589), autor kilku dzieł pedagogicznych.

W Rzeczypospolitej Polskiej również odradza się kultura starożytna, rozwija się idea humanizmu. Sebastian Petrycy z Pilzna⁹ (1554-1626), profesor medycyny (w odnowionej w 1400 r. Akademii Krakowskiej), jako lekarz zaleca wykorzystywanie gier i zabaw. Są one pożyteczne dla dobrego zdrowia i nie można ich pomijać w wychowaniu dzieci. Natomiast lekarz Wojciech Oczko (1537-1599) jest autorem pracy „O różnych przypadłościach ciała ludzkiego”, w której radzi jak zapobiegać chorobom.

Problem wychowania społecznego poruszył Andrzej Frycz Modrzewski (1503-1572). Głosił nieodzowność zdrowego, humanistycznie zrównoważonego rozwoju społecznego, który zależy od wychowania, dobrych obyczajów społecznych. W księdze V zatytułowanej „O szkole”, z dzieła „O poprawie Rzeczypospolitej” pisze „... istnieje stary i od początku społeczności przyjęty obyczaj, iż państwo ma staranie o szkołach, z których dobrego urzędnika wynika wielka chluba żywota ludzkiego i religii, z zaniedbania zaś wypaczenie i zło. (...). Zrozumiemy tedy jak bardzo piękny i użyteczny dla ludzi jest stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego tyle korzyści zwykły czerpać wszystkie inne stany”¹⁰.

Piotr Skarga (1536-1612) w „Kazaniach sejmowych” określił termin ojczyzna, jako wspólnotę wszystkich obywateli, połączonych tożsamością miejsca zamieszkania, więzią języka i pochodzenia. Natomiast Mikołaj Rej z Nagłowic (1505-1569) sformułował myśl „a niechaj narodowie wżdy postronni znają, że Polacy nie gęsi, iż swój język mają”. Najpopularniejszym utworem Reja jest parenetyczny traktat zatytułowany „Żywot człowieka poczciwego”. Traktat jest przepojony wiarą poety w ludzką moc pracy intrapersonalnej, ukazanej także na podstawie osobistych doświadczeń szlachcica – ziemianina, gospodarza i posła. Poszczególne księgi dzieła poświęcone zostały kolejnym etapom rozwoju człowieka, począwszy od wieku dziecięcego i młodzieńczego, poprzez wiek dojrzały (średni), aż po wiek starszy. Mikołaj Rej już w pierwszym rozdziale „Ksiąg pierwszych” przypomina, że to Pan Bóg stworzył człowieka, a szatan doprowadził człowieka do grzechu pierworodnego. Mimo to, trzeba podejmować trud poznawania praw naturalnych, od których zależy rozwój człowieka, ponieważ Bóg nie chce, aby ludzie byli nierozumni i niecotliwi. Powinni starać się poznać (szczególnie rodzice) skłonności wrodzone

⁹R. Wroczyński, Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu, Wydanie 2 rozszerzone, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, Wydawnictwo 1985, s. 81.

¹⁰A. F. Modrzewski, Wybór pism (opracowanie W. Voise), Zakład Narodowy im. Ossolińskich we współpracy z De Agostini Polska Sp. z o.o., Wrocław 2003, s. 202-210.

(naturalne) dzieci, aby jak najlepiej je wychowywać. Udziela rad jak odżywiać dzieci, o jakiego nauczyciela (preceptora) starać się, aby umiał sprostać wyzwaniom wychowawczym w zakresie nauczania sprawiedliwości, roztropności, skromności – słowem mądrości - najważniejszego celu wychowania.

Mikołaj Rej zaleca podróże zagraniczne, widząc w nich możliwość poznawania różnorodnych obyczajów i korzystania z zagranicznych doświadczeń, ale uzasadnia przy tym wartość cnoty. Nazywa ją „wielką królową, której ani śmierć, ani żadny strach nigdy przekazać nie może”¹¹. Sądzi, iż najprzedniejszą cnotą jest cnota sprawiedliwości. Wyraża się szacunkiem względem rodziców i w prawym pożyciu małżeńskim. Spośród czterech stanów (małżeński, wdowi, dziewiczy, wolny (bezzakonny)) zdaniem Reja właśnie stan małżeński jest dla człowieka najbardziej wskazany, pod warunkiem, że „człek młody umie szukać ożenienia swego”¹² i „ożenienie jest wdzięczne”¹³.

Rej pisze, że życie w stanie wolnym - bezzakonnym może powodować nie liczące się z prawem życie swawolne¹⁴, a takie szlachcicowi pocziwemu nie przystoi, ponieważ „swawolne życie swawolny żywot czyni (...) a zły przykład złego czyni”¹⁵. Szlachcic ma być według Reja cnotliwy, tzn. żyć godnie, pobożnie, szanując poddanych. Nie powinien ulegać pokusie przekupstwa i próżnowania, powinien unikać pychy („skromna wspaniłość szlachcicowi nie wadzi”¹⁶), wystawności, łakomstwa, pijaństwa, gdyż w „opilstwie czas marnie ginie poćiwemu”¹⁷. Szlachcic ma pamiętać, iż „najszkodliwsze zwierzę pochlebca”¹⁸ oraz, że zazdrość jest „dyjabelskim grzechem”. Rozważając problem cnoty przypomniał znane postaci starożytne, takie jak: Sokrates, Diogenes z Synopy, Marcus Tullius Cyncero, Lucius Annaeus Seneka.

Rej zachęca, aby rozsądnie cieszyć się życiem, czerpać radość z doświadczania tego, co ludzkie, ale z umiarem, bez rozwiązłości obyczaju i gwałtu. Trudne sytuacje społeczne, ludzkie zachowania porównuje do reakcji zwierząt twierdząc, że mądrością, łagodnością i spokojem więcej można wskórać, niż agresywną natrętnością gniewnego zachowania się. Rej postuluje, że w niektórych sytuacjach gniew może być pożyteczny, ale tylko wówczas, gdy jest to gniew człowieka mądrego, opanowanego i sprawiedliwego¹⁹. Rozważając filozofie prawdy zauważył, że trudno prawdę od fałszu rozróżnić, ponieważ ludzie mówią nieszczerze,

¹¹ M. Rej, *Żywot człowieka pocziwego* (opracowanie J. Krzyżanowski), Zakład Narodowy im. Ossolińskich we współpracy z De Agostini Polska Sp. z o.o., Wrocław 2003, t. 1, s. 90.

¹² Ibidem, s. 122.

¹³ Ibidem, s. 126.

¹⁴ Ibidem, s. 129.

¹⁵ Ibidem, s. 136.

¹⁶ Ibidem, s. 206.

¹⁷ Ibidem, s. 236.

¹⁸ Ibidem, s. 190.

¹⁹ Ibidem, s. 288 i nast.

często argumentują niesolidną przesłanką dowodzenia. Natomiast „z prawym przyjacielem wszystko miło”²⁰ i dlatego trzeba go szanować, cenić, jako swoiste alter ego.

Rej zaleca, aby szlachcic - gospodarz żył w zgodzie z przyrodniczym rytmem pór roku. Cieszył się urokiem wirydarzy, ogródków, dbał o zwierzęta domowe – które są bardzo pożyteczne dla człowieka. Siał wiosną, aby jesienią cieszyć się plonami zasobnego w dary natury o tej porze roku gospodarstwa, które nazywa wręcz „jesienną rozkoszą”²¹ domowych przysmaków, zapachów pozwalających smacznie, zdrowo i bezpiecznie przetrwać zimą.

Gdy człowiek poczciwy osiągnie wiek sędziwy ma mądrze postępować i być dobrym chrześcijaninem, gdyż „krześcijańska życzliwość każdego zdobyć musi”²², a w życiu szlachcica są dwa według Mikołaja Reja klejnoty: zbawienie i zdrowie. Aby na nie zapracować trzeba przejść przez życie pogodnie i uczciwie – wówczas niejako w nagrodę starca spotka przyjemność uszanowania i honoru. W przeciwnym razie – człowiek staje się „drzewem nikczemnym a spróchniałym, którego niczego inszego nie czeka, jedno ognia srogiego, albo tym kozłem śmierdzącym, albo tym wieprzem dzikim”²³. Natomiast żywot poczciwy niczym „słońce w radości swej świeci, a ziemia hojne a pobożne pożytki rozdawa”²⁴.

Mikołaj Rej poszczególne etapy życia ludzkiego porównuje do przyrodniczych pór roku. Wiosną nazywa młodość „zakwitania” ludzkiego; latem – wiek średni; jesienią – dojrzałość ludzką, podobną do zasobnej spiżarni, gdy człowiek oczekuje spokojnej zimy, odpoczywając po pracy, ponieważ każdy człowiek, niczym gospodarz odpoczywa zimą. Ale taka zrównoważona konsekwencja transcendencji czasu zazwyczaj spotyka wesołych i roztropnych, którzy „prostą drogą chodzą”. Nie zapracują na równowagę duchową według Reja ci, którzy prowadzą życie gwałtowne, swawolne, nieuczciwe – którzy nie są zrównoważeni intrapersonalnie i nie potrafią „skarbów ziemskich używać skromnie, pobożnie, poczciwie”²⁵, czynić spokojnego pokoju ducha.

Mikołaj Rej zdaje sobie sprawę, że nie ma ludzi idealnych, bez wad. Wyraża to piękną – przyrodniczą metaforą: „niechaj będzie rola najlepiej uprawiona i najpiękniejszą pszenicą usiana, to nie może być kiedy podroście, aby się w niej jakiego chwastu co nie ukazało. Także też ta ślachtetna rola tego uciwego narodu ludzkiego jestci z przyrodzenia nadobnie sprawiona i piękną pszenicą, to jest pięknymi cnotami zasiana, ale ten nieślachtetny chwast, swawola a rozkoszy a obłudności świata tego, nie może to być, aby się między tą pszenicę

Ibidem, s. 329. Ibidem, s. 403-404. Ibidem, t. 2, s. 436. Ibidem, s. 464. Ibidem, s. 467.
Ibidem, s. 489.

ślachetną po części okazać nie miał²⁶. Człowieka zrównoważonego o szlachetnym sercu, a więc poczciwego Rej porównuje do pięknego drzewa „na którym i ptacy się gnieźdzą, i pszczoły osiadają, i pod nim się rozliczne zwierzęta chłodzą, i na wiele rzeczy przygodzić się może²⁷. Z drugiej strony Rej zauważył, że mądrość (sapientia) jest darem bożym danym z niebios, jest niczym orzeł – trudno osiągalna, niezależna od fortuny, pochlebstw, nie jest zbyt ułożona w stosunkach interpersonalnych, ale jest rozważna w ocenie obłudy. Podobnie jak „i niebo, i ziemia bez przygód nie jest (...) azaż się jej mocne skały nie padają? Azaż jej ognie nie palą? Azaż jej morze nie topi?”²⁸. Zwłaszcza, gdy jej chytrym nieprzyjacielem jest fortuna”.

Rej choć poszukuje podobieństw między ludźmi i światem zwierząt stwierdza, że człowiek jest „wspaniałym zwierzęciem”, które jest panem - „nie masz tego zwierzątka, nie masz tego ptaszka, którego by nie złupił na rozliczne stroje a ubiory swoje, pod ziemią i w wodach szukając rozmaitych farb a złota a srebra²⁹. W odróżnieniu od zwierząt ludzie są obdarzeni rozumem, cnotą – które Rej nazywa niebieskimi klejnotami. Zadaniem człowieka jest skromnie korzystać z darów Bożych – „wlejesz ty jedno jeleniowi pół garnca gorzałki w gardło a natkaj mu k temu owych tortów pozłocistych (...) użrzesz, będzie ci długo bujał. Albo także krukowi, nasyp mu jedno pełno pieprzu w nos a zalej mu małmazyją (wina): wierz mi, iści nie będzie długo krakał³⁰. Potępia więc Rej próżniactwo nadużywanie wszelkich dóbr, zwłaszcza „niepomiernego pijaństwa” w wieku sędziwym, ponieważ ten człowiek „który zetrwa do końca w swojej stateczności, Tego pewnie nie miną niebieskie radości³¹”.

Mikołaj Rej postulując zrównoważony rozwój człowieka, którego celem jest mądrość, rozważając postawy względem siebie i innych ludzi posługuje się symboliką zwierzęcą i roślinną. Porównuje człowieka z orłem - gdy chce wyrazić wysoką, a nawet boską aktywność duchową; z wilkiem - gdy ukazuje męstwo; z niedźwiedziem - w celu wyrażenia instynktownego okrucieństwa; ze smokiem - gdy spostrzega w człowieku istotę walczącą; z bazyliżką – gdy opisuje istotę złowrogą; z zającem – gdy ukazuje zwinność (pilność) ludzką w działaniu; z bocianem – gdy chce wskazać zdolność przemieszczania się (podróż); z krową – ponieważ symbolizuje podtrzymywanie życia; z psem – rozważając przyjaźń i postawę wierności; z ptakami - symbolizującymi duchowość i myślenie; z lwem - ukazując męstwo; z koniem - wyrażając intuicję i szybkość, albo po prostu - ze świnia.

Ibidem, s. 500. Ibidem, s. 503. Ibidem, s. 534. Ibidem, s. 546. Ibidem, s. 550. Ibidem, s. 624.

Według Mikołaja Reja najlepsza jest społeczna (interpersonalna) życzliwość zrównoważona, jako „istne dobrodziejstwo co nas nic nie kosztuje i jest tak pożyteczna, jak uprawne pola i ogródki, które żywią człowieka, zapewniają przyjemność spożywania darów natury. Rej rozważając zharmonizowany duchowo rozwój człowieka, zadowolenie z życia, wychowanie do samokontroli uczuć, emocji i czynów – wielokrotnie podkreśla, iż nie można występować przeciwko naturze „przyrodzenia nikt gwałcić nie może”³².

Pełnię renesansowego humanizmu zaprezentował także poeta, pisarz szesnastowiecznej Rzeczypospolitej – Jan Kochanowski (1530-1584). Jego fraszki są niejako kontynuacją wierszowanej epigramatyki helleńskiej. Za pomocą personifikacji przyrody ukazują cechy ludzkie.

We fraszce pt. „O żywocie ludzkim” Kochanowski metaforycznie określił, iż życie ludzkie jest tak przemijające, jak polna trawa. We fraszce pt. „Na utratne” podkreśla, iż nawet na skale (określonej przez poetę przykrą skałą) jest życie, ponieważ „zielone drzewo słodkie figi rodzi”. We fraszce pt. „Za pijanicami” wykorzystuje symbolikę wody, jako źródła życia ludzkiego „ziemia deszcz pije, ziemię drzewa piją, z rzek morze, z morza wszystkie gwiazdy żyją”. Symbolika wody występuje także w „Modlitwie o deszcz”.

We fraszce pt. „Na lipę” poeta uświadamia kojące oddziaływanie przyrody na psychikę człowieka, w tym przypadku dobroczynne schronienie się przed nadmiernym słońcem. We fraszce pt. „Do snu” znaczenie odpoczynku dla harmonijnego rozwoju człowieka. We fraszkach pt. „Do gościa” i „Do pszczoł” – egzystencję ludzką w środowisku naturalnym. We fraszce pt. „Do gór i lasów” – radość wspomniania w otoczeniu „wysokich gór i odzianych lasów”. We fraszce pt. „Na dom w Czarnoleskie” wyraża pochwałę uczciwego, zharmonizowanego życia domowego. We fraszce pt. „Na zdrowie” – prezentuje wartość dobrego („ślachetnego”) zdrowia, które jest bezcenne i żadne klejnoty nie mogą wynagrodzić utraty doświadczenia tego konstruktywnego stanu egzystencji ludzkiej.

Zaprezentowane przykłady wychowania w zgodzie z naturą w epoce Odrodzenia, są związane z postulowaniem zrównoważonego rozwoju człowieka - w zakresie postaw intrapersonalnych, interpersonalnych, relacji z otoczeniem przyrodniczym, a także świadomości zagrożeń będących konsekwencją zachowań patologicznych i ulegania stereotypom. Implikują postulaty tworzące nową koncepcję wychowania do spełnienia się w życiu doczesnym, w otoczeniu przyrodniczym, zachowując jednakże szacunek dla wartości religijnych, wiedząc „... iż to natura sprawuje ...” – jak napisał Biernat z Lublina, w utworze zatytułowanym „Ezop, to jest opisanie żywota tego to mędrca obyczajnego”.
Ibidem, s. 595.

Karta Toroncka na rzecz Aktywności Fizycznej - Wezwanie do działania

(Tekst udostępniony przez Panią prof. Barbarę Woynarowską)

Aktywność fizyczna jest podstawą dobrego samopoczucia, przyczynia się do poprawy zdrowia fizycznego i psychicznego, zapobiega wielu chorobom, wzmacnia więzi społeczne oraz poprawia jakość życia, ponadto dostarcza wielu korzyści ekonomicznych, a także jest nieodłącznym elementem zrównoważonego środowiska. Społeczności, które propagują

podejmowanie prozdrowotnej aktywności fizycznej poprzez zwiększanie do niej dostępności oraz tworzenie jak najszerszych możliwości bycia aktywnym w czasie całego życia, mogą uzyskać więcej takich korzyści.

Karta Toroncka na rzecz Aktywności Fizycznej wytycza cztery podstawowe obszary działań oparte na dziewięciu wiodących zasadach, wzywając wszystkie kraje, regiony i społeczności na całym świecie do podjęcia większego politycznego i społecznego zaangażowania w celu popularyzowania prozdrowotnej aktywności fizycznej na skalę populacyjną.

Dlaczego publikujemy Kartę dotyczącą aktywności fizycznej ?

Karta Toroncka na rzecz Aktywności Fizycznej jest wezwaniem do działania i jednocześnie narzędziem wspomagającym kreację różnych programów, które umożliwią trwale upowszechnienie aktywnego stylu życia wszystkich ludzi.

Organizacje oraz osoby fizyczne zainteresowane promowaniem aktywności fizycznej mogą wykorzystywać Kartę do przekonywania i jednoczenia decydentów na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym w działaniach zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu, jakim jest podniesienie poziomu aktywności fizycznej społeczeństwa. W proces ten powinny zaangażować się organizacje działające w obszarach reprezentujących zdrowie, transport, ochronę środowiska, sport i rekreację, edukację, planowanie i urbanistykę, jak również organizacje rządowe i pozarządowe, a także sektor prywatny.

Aktywność fizyczna - to wielka inwestycja w ludzi, zdrowie, gospodarkę i zrównoważony rozwój

Gwałtowny rozwój technologii, urbanizacji, poszerzanie się sedenteryjnego środowiska pracy, a także rozwój infrastrukturalny ukierunkowany na automobilizm spowodowały znaczące ograniczenie aktywności fizycznej w codziennym życiu. Styl życia ukierunkowany na pracę oraz realizacja wielu, często sprzecznych interesów, a także zmieniające się relacje rodzinne i zanik więzi społecznych przyczyniają się dodatkowo do niedostatecznej aktywności fizycznej. Wraz z rozpowszechnianiem się w większości krajów świata sedenteryjnego stylu życia, możliwości podejmowania aktywności fizycznej są coraz bardziej ograniczane, co skutkuje poważnymi, negatywnymi konsekwencjami dla zdrowia społeczeństwa i rozwoju gospodarczego.

Dla zdrowia, niedostateczna aktywność fizyczna jest jednym z czterech podstawowych czynników przyczyniających się do śmiertelności spowodowanej przewlekłymi chorobami takimi jak choroba niedokrwienna serca, udar mózgu, cukrzyca oraz nowotwory; tym samym, każdego roku współprzyczynia się do ponad trzech milionów, możliwych do prewencji, zgonów na świecie. Następstwem niedostatecznej aktywności fizycznej jest również wzrost otyłości wśród dzieci i dorosłych. Zwiększona aktywność fizyczna przynosi natomiast wiele korzyści ludziom w każdym wieku; aktywne dzieci prawidłowo rozwijają się, zarówno fizycznie jak i społecznie, a u dorosłych zmniejsza się ryzyko chorób przewlekłych oraz ulega poprawie zdrowie psychiczne. Na aktywność fizyczną nigdy nie jest za późno, można ją zacząć w każdym wieku. Jest ona niezwykle ważna dla osób w podeszłym wieku, zapewnia bowiem niezależność funkcjonalną, zmniejsza ryzyko upadków i złamań oraz chroni przed zapadalnością na choroby wieku starczego.

Dla społeczeństwa i zrównoważonego rozwoju, promowanie aktywnych form przemieszczania się takich jak chodzenie, jazda na rowerze oraz korzystanie z transportu publicznego może skutkować mniejszym zanieczyszczeniem powietrza oraz ograniczyć emisję gazów cieplarnianych, których negatywny wpływ na zdrowie jest powszechnie znany. Przy opracowywaniu planów przestrzennych, projektowaniu architektonicznym, realizowaniu inwestycji rewitalizacyjnych oraz przebudowach infrastrukturalnych, zmniejszanie uzależnienia od pojazdów mechanicznych może przyczynić się do zwiększenia aktywności fizycznej - szczególnie w krajach rozwijających się, które znajdują się w fazie szybkiego wzrostu gospodarczego i rozwoju urbanizacji. Inwestowanie w aktywną komunikację może zapewnić bardziej zrównoważony system mobilności przestrzennej.

Dla gospodarki; niedostateczny poziom aktywności fizycznej społeczeństwa przyczynia się bezpośrednio i pośrednio do znacznego wzrostu kosztów opieki zdrowotnej, a także ma istotny wpływ na wydajność pracy i wzrost ilości lat „zdrowego życia”. Strategie polityczne oraz działania ukierunkowane na zwiększanie uczestnictwa w aktywności fizycznej są wielką inwestycją w profilaktykę chorób przewlekłych i poprawę zdrowia publicznego, poprawę więzi społecznych oraz wzrost jakości życia, jak również zapewnienie korzyści gospodarczych i wspomaganie zrównoważonego rozwoju krajów na całym świecie.

Wiodące zasady populacyjnego podejścia do aktywności fizycznej

Kraje i organizacje działające na rzecz zwiększania uczestnictwa w aktywności fizycznej są zachęcane do stosowania dziewięciu wiodących zasad. Zasady te są spójne z takimi dokumentami Światowej Organizacji Zdrowia jak Globalna Strategia dotycząca Profilaktyki Przewlekłych Chorób Niezakaźnych -Plan Działania (2008) oraz Globalna Strategia dotycząca Diety, Aktywności Fizycznej i Zdrowia (2004), jak również z innymi międzynarodowymi dokumentami promującymi zdrowie. Aby zwiększyć aktywność fizyczną i zmniejszyć zachowania sedenteryjne, kraje oraz różne organizacje zachęcane są do:

1. Stosowania strategii opartych na dowodach naukowych, które obejmą całą populację, jak również pojedyncze grupy społeczne, w szczególności te, które ograniczane są największymi barierami;
2. Przyjmowania takiego podejścia w działaniu, którego celem jest zmniejszanie nierówności społecznych i zdrowotnych oraz wyrównywanie dysproporcji w dostępie do aktywności fizycznej;
3. Zwracania szczególnej uwagi na eliminację lub osłabianie wpływu czynników środowiskowych, społecznych i indywidualnych determinujących niedostateczną aktywność fizyczną;
4. Włączania zrównoważonych działań do partnerstwa na szczeblu narodowym, regionalnym i lokalnym, a także do działań wielosektorowych w celu wywierania jak najskuteczniejszego wpływu;
5. Rozwijania kompetencji poprzez organizację szkoleń i badań, praktykę, politykę oraz monitorowanie i ewaluację podejmowanych działań;

6. Wykorzystywania życiowych doświadczeń do dokładnego określania potrzeb dzieci, rodzin, dorosłych i osób starszych;
7. Powoływania się na autorytety oraz większość społeczną w celu zwiększenia zaangażowania politycznego oraz poszerzenia możliwości wpływu na poprawę uczestnictwa w aktywności fizycznej;
8. Wykorzystywania wrażliwości kulturowej oraz wdrażania strategii dostosowanych do różnych „lokalnych realiów”, kontekstu społecznego i istniejących środków;
9. Sprzyjania zachowaniom prozdrowotnym poprzez tworzenie okazji przekonywujących, że bycie aktywnym fizycznie nie jest tak trudne jak się wydaje.

Struktura działania

Niniejsza Karta wzywa rządy i organizacje pozarządowe, szkoły wyższe i stowarzyszenia zawodowe, sektor prywatny oraz różne organizacje - działające zarówno w sferze zdrowia publicznego jak i poza nią - a także przedstawicieli różnych społeczności do wspólnego działania w czterech kluczowych obszarach. Obszary te, pomimo niezależności każdego z nich, są komplementarne w stosunku do siebie determinując wspólnie, pozytywne zmiany populacyjne.

1. WDROŻENIE KRAJOWEJ POLITYKI I PLANU DZIAŁANIA

Krajowa polityka i plan działania wskazują kierunek, dostarczają wsparcia i koordynują wszystkie przedsięwzięcia podejmowane w wielu sektorach. Pomagają koncentrować zasoby niezbędne do zwiększania aktywności fizycznej, jak również przejmują odpowiedzialność za podejmowane działania. Krajowa polityka i plan działania są ponadto istotnym wskaźnikiem zaangażowania politycznego w niniejsze przedsięwzięcie. Ich brak nie powinien jednak opóźniać wysiłków organów rządowych i samorządowych w zwiększaniu aktywności fizycznej mieszkańców na obszarach objętych ich administracją. Polityka i plany działania powinny:

- Wzmacniać działania poprzez uzyskiwanie poparcia lokalnych autorytetów;
- Wybrać rzeczywistych liderów aktywności fizycznej, którzy mogą wywodzić się ze sfer rządowych, adekwatnych agencji pozarządowych, lub z innych współpracujących ośrodków międzyresortowych;
 - Określić zadania i działania, które powinny być podejmowane - na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym - przez rząd, pozarządowe organizacje charytatywne, organizacje sektora prywatnego oraz wolontariuszy w celu realizacji założonego planu propagowania aktywności fizycznej;
- Zagwarantować wdrożenie planu poprzez wyznaczenie osób lub instytucji odpowiedzialnych za realizację zadań, opracowanie harmonogramów oraz sposobów finansowania;
- Łączyć różne strategie w celu uzyskania pozytywnego wpływu - indywidualnych, społecznych, kulturowych oraz architektonicznych - czynników środowiskowych na informowanie, motywowanie i zachęcanie pojedynczych osób oraz całych społeczności do podejmowania aktywności fizycznej w sposób bezpieczny i sprawiający radość;

- Stosować, oparte o dowody naukowe, wytyczne w sprawie aktywności fizycznej i zdrowia.

2. PROWADZENIE POLITYKI WSPIERANIA AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ

Polityczna strategia wspierania prozdrowotnej aktywności fizycznej wymaga od rządu i społeczeństwa myślenia ukierunkowanego na zrównoważony rozwój. Prowadzenie takiej polityki musi być realizowane na wszystkich poziomach zarządzania: narodowym, regionalnym i lokalnym. Przykładowe działania wspierające i regulujące powinny obejmować:

- Precyzyjne wyznaczenie celów polityki krajowej zmierzające do zwiększania aktywności fizycznej wraz z określeniem, w jaki sposób i kiedy cele te należy osiągnąć; wszystkie sektory zaangażowane w działania mogą wziąć udział w realizacji celu(ów), określając swój wkład pracy;
- Przyjęcie odrębnych strategii do działania w miastach i na wsiach oraz określenie wytycznych związanych z popularyzowaniem chodzenia pieszo, jazdy rowerem, korzystania z publicznego transportu, a także sportu i rekreacji - ze szczególnym uwzględnieniem, równiej dla wszystkich, dostępności i bezpieczeństwa;
- Wprowadzenie zmian w polityce fiskalnej, obejmujących dotacje i ulgi podatkowe zachęcające do aktywności fizycznej, albo wprowadzenie opodatkowania zmierzającego do redukcji obciążeń dla osób podejmujących aktywność np. obniżenie podatku na sprzęt rekreacyjny, albo wprowadzenie ulgi na członkostwo w klubie;
- Wprowadzenie zmian w prawie pracy, dotyczących wspierania rozwoju infrastruktury oraz programów mogących zwiększać aktywność fizyczną w miejscu pracy a także prowadzenie polityki promującej aktywną komunikację do i z pracy;
- Wprowadzenie zmian w polityce edukacyjnej polegających na zwiększaniu ilości oraz podnoszeniu jakości obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, a także wspieraniu aktywnego przemieszczania się uczniów do szkoły, organizowaniu aktywności fizycznej dla uczniów w czasie szkolnego dnia oraz promowaniu zdrowego szkolnego środowiska;
- Wprowadzenie zmian w polityce dotyczącej sportu i rekreacji oraz w systemach finansowania tego obszaru, które za priorytet przyjmą zaangażowanie wszystkich członków społeczności do pracy na rzecz masowego uczestnictwa w aktywności fizycznej;
- Wspieranie i zachęcanie mediów do aktywniejszych działań w kierunku większego politycznego zaangażowania na rzecz aktywności fizycznej. Zwiększenie odpowiedzialności zaangażowanych w działania organizacji poprzez publikację w mediach takich dokumentów jak np. „Sprawozdanie z realizacji postanowień Karty” lub raporty organizacji pozarządowych z prowadzonych przez nie akcji promujących aktywność fizyczną;
- Prowadzenie komunikacji masowej oraz społecznych kampanii marketingowych w celu zwiększenia poparcia społecznego dla podejmowanych akcji na rzecz aktywności fizycznej;

3. PRZEORIENTOWANIE PRIORYTETÓW W PROPAGOWANIU I FINANSOWANIU AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ

W większości krajów, osiągnięcie sukcesu w działaniach podejmowanych na rzecz zwiększania aktywności fizycznej, wymaga całkowitej reorientacji priorytetów w kierunku pełnego zaangażowania się w **propagowanie aktywności fizycznej ukierunkowanej na osiągnięcie korzyści zdrowotnych**. Zmiana priorytetów oraz systemów finansowania może dostarczyć wielu korzyści społecznych, w tym: poprawić zdrowie publiczne, zmniejszyć ruch uliczny i obniżyć zanieczyszczenie powietrza, obniżyć koszty codziennego życia oraz wzmocnić więzi społeczne. Przykładowe działania realizowane w wielu krajach obejmują:

W zakresie edukacji:

- Wdrażanie systemów edukacyjnych, które jako priorytet przyjmą wysokiej jakości obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego z programami nauczania, w których zaleca się rezygnację ze współzawodnictwa sportowego w szkole oraz prowadzenie dokształcania z wychowania fizycznego dla wszystkich nauczycieli;
- Realizację programów wychowania fizycznego, które koncentrują się na wyborze takich treści nauczania, które maksymalizować będą udział w ćwiczeniach niezależnie od stanu zdrowia, poziomu sprawności i umiejętności ruchowych uczniów oraz ukierunkowane będą na czerpanie radości z bycia aktywnym;
- Stwarzanie uczniom jak najszerszych możliwości do podejmowania aktywności fizycznej w czasie każdej lekcji, w przerwach międzylekcyjnych, w przerwach obiadowych oraz po zakończeniu zajęć w szkole.

W zakresie komunikacji i infrastruktury komunikacyjnej:

- Wdrażanie polityki przewozowej, która priorytetowo potraktuje i finansowo wesprze chodzenie pieszo i jazdę rowerem oraz zaplanuje inwestowanie w tranzytową infrastrukturę przewozową;
- Opracowywanie przepisów prawnych zachęcających albo wspierających aktywność fizyczną;
- Wytyczanie pieszych i rowerowych szlaków w parkach narodowych i na terenach obszarów chronionych w celu zwiększenia ich dostępności.

W zakresie planowania przestrzennego i środowiska:

- Opracowywanie planów urbanistycznych z uwzględnieniem dowodów naukowych, które wskazują w jaki sposób warunki środowiska architektonicznego mogą wspierać chodzenie pieszo, jazdę rowerem oraz rekreacyjną aktywność fizyczną mieszkańców;
- Uwzględnianie w projektach urbanistycznych czynników, które poszerzają możliwości uprawiania sportu, rekreacji i prozdrowotnej aktywności fizycznej poprzez zwiększanie dostępności do dużych przestrzeni publicznych, gdzie ludzie w każdym wieku i stanie zdrowia oraz o różnych umiejętnościach ruchowych będą mogli aktywnie spędzać czas wolny, zarówno w miejskim jak i wiejskim środowisku.

W miejscu pracy:

- Realizacja programów zachęcających i wspierających pracowników i ich rodziny do prowadzenia aktywnego stylu życia;

- Organizowanie miejsc i wyposażanie ich w urządzenia zachęcające do podejmowania aktywności fizycznej;
- Motywowanie do aktywnego dojazdu do pracy lub do korzystania z transportu publicznego, zamiast dojazdu samochodem.

W zakresie sportu, rekreacji i infrastruktury rekreacyjnej:

- Masowe imprezy oraz sport dla wszystkich powinny przede wszystkim włączać takie osoby, które z uwagi na wiek, stan zdrowia, poziom sprawności fizycznej, wykluczenie ekonomiczne lub społeczne, najrzadziej podejmują aktywność fizyczną;
- W budowaniu infrastruktury przeznaczonej do rekreacyjnej aktywności fizycznej, powinny być wykorzystywane doświadczenia płynące z codziennego życia;
- Należy tworzyć możliwości uczestnictwa w aktywności fizycznej także dla ludzi z niepełnosprawnością;
- Należy rozszerzać możliwości treningowe dla tych osób, które chcą realizować się w sporcie kwalifikowanym.

W zakresie zdrowia:

- Zwiększanie nacisku na pozyskiwanie większych środków przeznaczonych na profilaktykę chorób i promocję zdrowia włączając w to także aktywność fizyczną;
- Prowadzenie przesiewowych badań pacjentów/klientów w celu oceny poziomu aktywności fizycznej w czasie każdej pierwszej wizyty konsultacyjnej, a także realizowanie krótkich szkoleń w odniesieniu do wdrożonych programów społecznych dla osób z niedostateczną aktywnością fizyczną;
- Poddawanie dodatkowym badaniom pacjentów chorych, albo spełniających kryteria kwalifikujące do chorób takich jak cukrzyca, choroby serca, niektóre nowotwory lub artretyzm. Badania takie powinny być przeprowadzane przez lekarza w konsultacji ze specjalistą od treningu fizycznego - w celu określenia przeciwwskazań i zaleceń dotyczących wysiłku fizycznego jako elementu terapii, kierowania procesem leczenia oraz analizy planu leczenia.

4. ROZWIJANIE PARTNERSTWA NA RZECZ PODEJMOWANYCH DZIAŁAŃ

Działania ukierunkowane na zwiększanie ogólnopopulacyjnego uczestnictwa w aktywności fizycznej powinno być planowane i wdrażane poprzez partnerstwo i współpracę różnych sektorów oraz społeczności na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Sukces partnerstwa może być zagwarantowany poprzez określenie wspólnych wartości i działań oraz uruchamianie programów aktywizujących, a także współodpowiedzialność za realizację przyjętych obowiązków oraz właściwą politykę informacyjną. Przykładami partnerstwa wspierającego propagowanie aktywności fizycznej są:

- Międzyresortowe grupy robocze powołane na odpowiednich poziomach w celu realizacji przyjętego planu działania;
- Społeczne inicjatywy zachęcające wszystkie resorty oraz agencje pozarządowe (np. transportowe, urbanistyczne, związane z kulturą i sztuką, ochroną dziedzictwa narodowego,

rozwojem środowiska, edukacją, sportem i rekreacją oraz zdrowiem) do współpracy i dzielenia się doświadczeniami;

- Koalicje pozarządowe powoływane w celu popierania działań rządu na rzecz propagowania aktywności fizycznej;
- Fora współpracy działające na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym między kluczowymi agencjami rządowymi oraz instytucjami publicznymi i prywatnymi organizowane w celu promocji programów i podejmowania odpowiednich działań politycznych;
- Partnerstwa ze społecznościami stanowiącymi mniejszości narodowe, kulturowe, imigracyjne oraz z

Wezwanie do działania

Korzystny wpływ aktywności fizycznej na zdrowie człowieka, gospodarkę i środowisko jest potwierdzony mocnymi dowodami naukowymi. Większe zaangażowanie w działanie jest jedynym sposobem zwiększenia aktywności fizycznej ludzi na całym świecie, ale wymaga podjęcia bardzo pilnych decyzji w celu precyzyjnego określenia kierunku i siły wsparcia.

Karta Toroncka wytycza cztery podstawowe obszary działania oparte na dziewięciu wiodących zasadach. Wdrożenie Karty Toronckiej zapewni solidne podstawy oraz wytyczy odpowiedni kierunek do podejmowania działań zwiększających prozdrowotną aktywność fizyczną wszystkich krajów świata.

Zachęcamy wszystkich zainteresowanych do wspierania, przyjęcia i wdrożenia postanowień Karty Toronckiej na rzecz Aktywności Fizycznej oraz podjęcia i realizacji jednego, albo wielu z następujących działań:

1. Potwierdzenia swojego poparcia dla działań we wszystkich czterech obszarach oraz wyrażenia zgody na stosowanie dziewięciu głównych zasad, poprzez zapisanie się do grupy wsparcia dla Karty Toronckiej na rzecz Aktywności Fizycznej;
2. Wysłanie kopii Karty Toronckiej na rzecz Aktywności Fizycznej do przynajmniej pięciu swoich Kolegów i Koleżanek oraz zachęcenie ich do takiego samego działania;
3. Spotkania się z decydentami różnych sektorów w celu omówienia sposobów realizacji krajowego planu i strategii działania z uwzględnieniem głównych zasad Karty Toronckiej na rzecz Aktywności Fizycznej po to, aby ułatwić realizację zadań w poszczególnych sektorach;
4. Zorganizowanie sieci działania oraz zrealizowanie partnerstwa międzysektorowego w celu wspierania i wdrażania postanowień Karty Toronckiej na rzecz Aktywności Fizycznej.

Ze Strony członków Globalnej Rady Wspierania Aktywności Fizycznej zobowiązujemy się do przeprowadzenia następujących działań:

- Przetłumaczenia końcowych wersji Karty Toronckiej na rzecz Aktywności Fizycznej na język francuski, hiszpański i w miarę możliwości także na inne języki;
- Szerokiego rozpowszechnienie ostatecznej wersji Karty Toronckiej na rzecz Aktywności Fizycznej;

- Podejmowania działań w ramach sieciowej współpracy na rzecz promocji aktywności fizycznej oraz współdziałania z różnymi organizacjami w procesie mobilizacji rządów i decydentów do zwiększenia zaangażowania w propagowanie prozdrowotnej aktywności fizycznej;
- Kontynuowanie współpracy z różnymi grupami i organizacjami w procesie propagowania prozdrowotnej aktywności fizycznej na całym świecie.

Aby połączyć się bezpośrednio z dokumentacją źródłową Karty Toronckiej na rzecz Aktywności Fizycznej lub skontaktować się z Kolegami prosimy odwiedzić: www.globalpa.org.uk

W cytowaniach sugerujemy powoływać się na: Globalna Rada Wspierania Aktywności Fizycznej, Międzynarodowe Towarzystwo Aktywności Fizycznej i Zdrowia. Karta Toroncka na rzecz Aktywności Fizycznej: Globalne Wezwanie do Działania, www.globalpa.org.uk 20 maja 2010

Barbara Woynarowska

(Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego)

Kształcenie studentów kierunku wychowanie fizyczne

W zakresie edukacji zdrowotnej w pierwszych latach wdrażania w szkołach nowej podstawy programowej

Po czterech latach od wdrożenia nowej, znacznie zmienionej, podstawy programowej wychowania fizycznego (2008) oraz po dwóch latach od wprowadzenia nowych standardów kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela (2012) przeprowadzono badania, których celem było sprawdzenie, jak szkoły wyższe kształcące na kierunku „wychowanie fizyczne” przygotowują przyszłych nauczycieli WF do realizacji edukacji zdrowotnej zapisanej w podstawie programowej kształcenia ogólnego z 2008 r.

Metoda

Kwestionariusz ankiety (nie anonimowy) wysłano do 40 szkół wyższych kształcących na kierunku „wychowanie fizyczne” w październiku 2013 r. Po kolejnym dwukrotnym wysłaniu kwestionariusza uzyskano wypełnione kwestionariusze z 25 szkół (62,5% wysłanych ankiet), do 22 dołączono sylabus przedmiotu lub jego część dotyczącą efektów kształcenia. Ankiety wypełnili nauczyciele akademicy prowadzący przedmiot „edukacja zdrowotna”

Kwestionariusz zawierał pytania dotyczące:

1. zmian wprowadzonych w latach 2009-2013 w organizacji i programach kształcenia studentów w zakresie edukacji zdrowotnej;
2. opinii nauczycieli akademickich o zasadności wprowadzenia bloku „edukacja zdrowotna” do podstawy programowej WF na III i IV etapie edukacyjnym oraz

- powierzenia wychowaniu fizycznemu na wszystkich etapach edukacyjnych wiodącej roli w edukacji zdrowotnej w szkole;
3. stosunku i zainteresowania studentów edukacją zdrowotną;
 4. organizacji zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej w roku akad. 2013/2014;
 5. oceny efektów kształcenia (przygotowania studentów do realizacji bloku „edukacja zdrowotna”; uzyskanych przez nich umiejętności stosowania metod aktywizujących),
 6. osiągnięć
 7. i trudności w kształceniu studentów w zakresie edukacji zdrowotnej.

Ważniejsze wyniki

- Zmiany w organizacji i/lub programie kształcenia w zakresie edukacji zdrowotnej, wynikające z wprowadzenia w 2008 r. nowej podstawy programowej wychowania fizycznego, wprowadzono prawie we wszystkich szkołach. W większości szkół były to zmiany korzystne, ale w 5 szkołach były one niekorzystne.
 - Wprowadzenie bloku „edukacja zdrowotna” na III i IV etapie edukacyjnym oraz powierzenie wychowaniu fizycznemu wiodącej roli w edukacji zdrowotnej w szkole zdecydowana większość osób wypełniających ankietę uznała za słuszne, ale tylko nieco więcej niż połowa osób uzasadniła swoją odpowiedź (niektóre uzasadnienia były ogólnikowe lub niezwiązane z pytaniem).
 - W opinii większości nauczycieli akademickich stosunek studentów do realizacji bloku „edukacja zdrowotna” jest pozytywny, ale ich zainteresowanie edukacją zdrowotną nie jest duże.
- Przedmiot o nazwie „edukacja zdrowotna” lub pokrewnej (w miejsce poprzedniego przedmiotu „wychowanie zdrowotne i ochrona środowiska”) wprowadzono we wszystkich szkołach. Jest on:
 4. „usytuowany” w jednostkach organizacyjnych o różnym profilu,
 5. realizowany przez nauczycieli akademickich o różnym wykształceniu podstawowym, najczęściej ze stopniem doktora, oceniających swoje przygotowanie do prowadzenia edukacji zdrowotnej jako bardzo dobre lub bardzo dobre,
 6. realizowany w większości szkół w wymiarze godzin (najczęściej 15 godz. wykładów lub ćwiczeń) niewystarczającym do odpowiedniego przygotowania absolwentów do nowych zadań; w 1/5 szkół nie było podstawowego wydawnictwa: *Podstawa programowa z komentarzami „Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa”* tom 8, MEN 2009.
 - Analiza danych zawartych w ankietach i sylabusach przedmiotu „edukacja zdrowotna” w r. akad. 2013/14 wykazała, że:

- treści kształcenia w poszczególnych szkołach są bardzo zróżnicowane; dominuje podejście biomedyczne lub biomedyczno-ekologiczne; tylko w 3 sylabusach zakres treści można uznać za „kompletny” z punktu widzenia nowych zadań nauczyciela WF. Są także sylabusy wskazujące na: brak zrozumienia istoty nowoczesnej edukacji zdrowotnej, nieznaną nową podstawę programową WF oraz dostosowane do sytuacji przed 2008 r. W wielu sylabusach umieszczono treści, które nie dotyczą edukacji zdrowotnej (np. *Stan środowiska przyrodniczego i jego wpływ na zdrowie człowieka. Klimat i mikroklimat. Jakość produkowanej żywności i jej wpływ na rozwój i zdrowie człowieka. Choroby zakaźne, w tym prionowe, AIDS. Choroby zakaźne*);
 - metody prowadzenia ćwiczeń są bardzo zróżnicowane; wymieniano wiele metod tradycyjnych (np. pogadanka i prelekcja); wśród metod aktywizujących dominuje metoda projektu; w mniej niż połowie sylabusów wymieniono co najmniej dwie metody aktywizujące.
- W opinii osób wypełniających ankietę, w większości szkół:
 - uwzględniono więcej niż połowę wymagań szczegółowych z bloku „edukacja zdrowotna” podstawy programowej w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (było to raczej niemożliwe do osiągnięcia przy małej liczbie godzin zajęć, dużych grupach studentów; w 4 szkołach były tylko wykłady);
 - przygotowanie absolwentów do realizacji bloku „edukacja zdrowotna” uznano za dostateczne lub dobre, umiejętność stosowania metod aktywizujących za dobrą lub zadowalającą. Odnosząc te dane do liczby godzin zajęć oraz treści sylabusów ocena to wydaje się być zawyżona.
 - w ostatnich 3 latach w 22 szkołach było wiele trudności związanych z organizacją kształcenia, niezrozumieniem znaczenia i potrzeby kształcenia studentów w zakresie edukacji zdrowotnej w środowisku kultury fizycznej oraz nieodpowiednimi postawami studentów wobec przedmiotu i uczenia się.

Realizacja nowej podstawy programowej wychowania fizycznego i to nie tylko w części dotyczącej edukacji zdrowotnej wymaga wprowadzenia istotnych zmian w kształceniu przyszłych nauczycieli WF. Na podstawie dokonanych analiz można uznać, że w znacznej części, a może nawet w większości szkół wyższych ich kształcących jest wiele nieprawidłowości w tym zakresie. Są też przykłady dobrych rozwiązań i dobrej praktyki.

W listopadzie 2014 r. zaplanowano seminarium dla tej grupy nauczycieli akademickich w Sulejówku (organizatorzy: Wydział Pedagogiczny UW, ORE).

Janusz Górny

Poznań

(Dr Janusz Górny, nauczyciel zdrowia, właściciel siedmiu patentów konstrukcji sprzętu sportowo – rekreacyjnego.)

Niedawno otrzymałem od dr Janusza Górnego ogromny pakiet wycinków z różnych publikatorów poświęconych sprawom edukacji zdrowotnej i wychowania fizycznego. Dr

Górny był i jest znakomitym popularyzatorem ćwiczeń fizycznych – szczególnie różnych form gimnastyki przyrządowej uprawianej na prostych urządzeniach i zestawach, które obmyślał, projektował, zapobiegał o ich produkcję lub proponował samodzielne wykonanie i stosowanie przy każdej nadarzającej się okazji. Miałem ogromny dylemat jak te nadesłane teksty i rysunki wykorzystać w Liderze. Wybrałem formę najprostszą : poniższy materiał jest wyborem autorskich tekstów dr Górnego. Taka formuła sprawiła, że niektóre sformułowania autora powtarzają się czasem w cytowanych poniżej fragmentach – nie jest to nic dziwnego – autor z charakterystycznym dla niego uporem wraca wciąż do spraw najważniejszych : systematyczność ćwiczenia, przykład rodziców, atrakcyjność zajęć, potrzeba łączenia sportu i zdrowia, jego ukochana dyscyplina - gimnastyka przyrządowa. To wszystko sprawia, że dr Górny trwale zapisał się do grona nauczycieli i popularyzatorów ruchu z wykorzystaniem nowatorskich i atrakcyjnych (nietypowych) rozwiązań często samodzielnie projektowanych. Na myśl przychodzą mi podobne przykłady : B. Pietruszyńskiego twórcy koncepcji zielonych sal, L. Nitkowskiego, który projektował ciekawe nietypowe urządzenia do sal gimnastycznych, R. Botwińskiego proponującego wykorzystanie zużytych opon samochodowych w ogródkach gimnastycznych albo J. Ostrowskiego autora inicjatyw i książki „zróbmy to sami”. Dodam, że i współcześnie mamy liczne przykłady podobnych inicjatyw nauczycielskich – publikuję je często w Liderze.

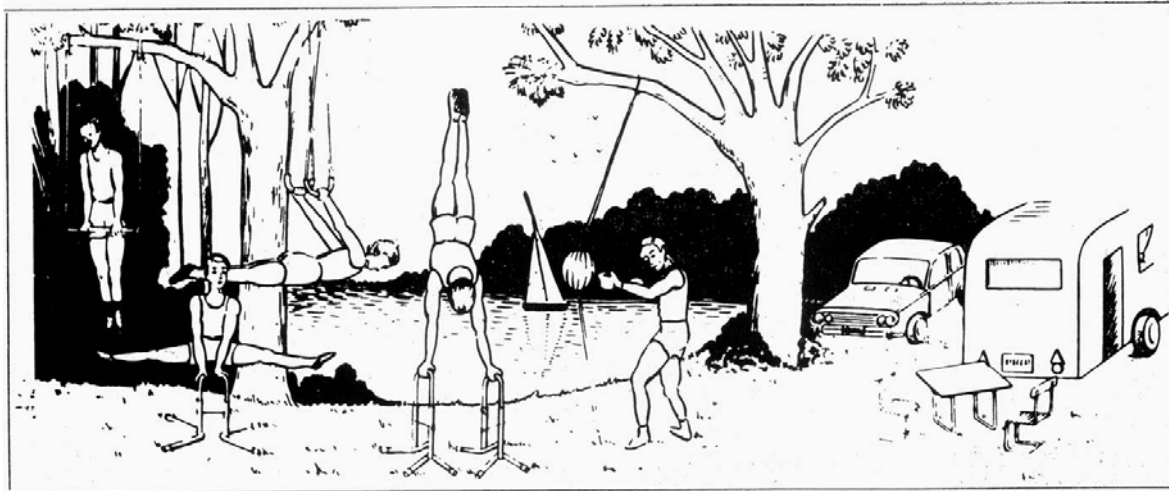
Nieco gorzej jest z nadesłanymi scanami rysunków projektowanych przez dr J. Górnego urządzeń - są to zazwyczaj kopie z artykułów prasowych co nie pozwala na dobrą ilustrację twórczości autora. Wybrałem te które jakoś udało się powtórnie zeskanować. Kiedy już przygotowałem powyższy tekst do składu otrzymałem od dr Górnego trzy Jego, wydane własnym sumptem książki (nakłady po 1000 egz). Aby udostępnić większej liczbie czytelników zawarte w nich treści postanowiłem jedną z tych książeczek „Artystyczne i sportowe dziedziny zainteresowań motywatorem w wychowaniu dzieci” przetworzyć na wersję elektroniczną i opublikować w najbliższym numerze Lidera. Właśnie się za to zabrałem ale to dużą robotą i trochę potrwa.. (Zb.Cendrowski).

A teraz fragmenty tekstów Dr Janusza Górnego

„W latach siedemdziesiątych pojawiła się, za sprawą coraz popularniejszej kulturystyki moda na tężyznę fizyczną. Do uprawiania tej dziedziny sportu służyły liczne siłownie, wyposażone w specjalne urządzenia do trenowania.,

Moda jest dobrym nośnikiem dla upowszechnienia czegoś nowego. Kulturystyka zdobyła uznanie u wielu chłopców, nastolatków, młodych mężczyzn, a nawet wśród wielu kobiet. Moda może wiele dobrego wnieść do życia. Warto ją, uzupełniać, ulepszać rozwijać, racjonalizować i wykorzystać dla upowszechnienia kultury fizycznej, kultury zdrowotnej, jakości życia. Kulturystyka to sposób na ruch i wysiłek fizyczny, które stanowią, niezbędne elementy zdrowego stylu życia. Kulturystę charakteryzuje sylwetka mężczyzny z rozwiniętymi wyrzeźbionymi mięśniami, szczególnie uwidocznionych podczas ich napinania, na klatce piersiowej, na nogach i u rąk. Wypracowanie imponujących mięśni i siły pod kierunkiem trenera wymaga długich, systematycznych i wytrwałych ćwiczeń. Amatorzy dojścia do sukcesu na skróty /sterydy/ ponoszą klęskę - tracą zdrowie.

Siłownie wyposażone w duże, ciężkie i drogie urządzenia, zakładane na zasadach komercyjnych /opłata za korzystanie/ nie stwarzały odpowiednich warunków dla nastolatków, chcących wytrenować pożądaną sylwetkę kulturysty. Bardziej zmotywowani chłopcy sami



ka
ch
:h,
ch

"Umasowienie sportu" przez zwiększenie znacznej liczby uprawiających ćwiczenia fizyczne, szczególnie młodego pokolenia to wyzwanie tyle ambitne, co trudne i bardzo na czasie. Instalowanie urządzeń dostępnych bez opłaty, jakby na ulicy /"street workout"/ to spełnienie bardzo ważnego warunku w zakresie wyposażenia w sprzęt dla osiągnięcia zamierzonego celu. Żeby zainwestowane środki przyniosły oczekiwane efekty u korzystających z nich, powinny się pojawić dostatecznie silne motywacje do wytrwałych, systematycznych ćwiczeń żeby się chciało zginać ciało. Pojawienie się takich motywacji i zaangażowania do uprawiania danej dziedziny /hobby, pasja/ bardzo wiele zależy od ujawnienia się odpowiednich do tego predyspozycji -uzdolnień. Do zainteresowania się potencjalnych hobbystów, pasjonatów i upodobaną dziedziną sportu przyczyniają się atrakcyjne pokazy i popisy mistrzów, rozgrywane mecze z udziałem znakomitych i podziwianych sportowców... Dokonuje się to pod wpływem pojawiających się impulsów z widowiska, wywołujących silne emocje. Są to emocje z podziwu, zachwytu z powodu sprawności, efektywnych popisów np."gimnastyka na przyrządach. To może wywołać u widza postanowienie uprawiania tej dziedziny sportu i doskonalenia swoich umiejętności."

„Życie dziecka przejawia się w potrzebach i sposobach ich zaspokajania, w procesie wychowania bardzo ważną rolę spełnia zaspokajanie potrzeb natury psychicznej. Spośród istotnych potrzeb psychicznych, należałoby wymienić oprócz miłości rodziców do dziecka /i dziecka do rodziców/ i poczucia bezpieczeństwa, także potrzebę samorealizacji, wiary we własne siły, poczucia własnej wartości, satysfakcji z osiągniętych sukcesów, pochwał, uznania i radością imponowania rówieśnikom. Spełnianie się oczekiwań dziecka -nastolatka i rodziców na radosne jego życie, dochodzi najczęściej na drodze samorealizacji, zaangażowania się w uprawianie ulubionej dziedziny zainteresowań /hobby, pasji/. Pragną oni naśladować/nie zawsze/pozytywnego bohatera, idola, gwiazdę, mistrza sportu z dziedziny swoich zainteresowań.

Siłownie na wolnym powietrzu stwarzają szanse zarówno dzieciom, jak i osobom dorosłym wyrównywać niekorzystne braki, zwłaszcza w wysiłku fizycznym w pozytywny sposób....". „Mając na uwadze w większym stopniu wartości wychowawcze, jak i zdrowotne w realizowaniu idei umasowienia sportu, należałoby, jak można sądzić, rozwijać i uzupełniać urządzenia do ćwiczeń siłowych, m.in. o sprzęt dla amatorskiego uprawiania np. gimnastyki przyrządowej, zwiększającej przy tym atrakcyjność ćwiczeń i popisów uprawiania tej dziedziny sportu. Z uwagi na zróżnicowane predyspozycje, upodobania, uwarunkowania, istnieje zapotrzebowanie na przyrządy umożliwiające korzystanie w sposób systematyczny przez cały rok. Powinny się wyróżniać niewielką wagą, niewielkimi rozmiarami, łatwością

zmontowała i zdemontowania. Takie przyrządy można przewieźć na dachu samochodu i korzystać z nich na działce, nad jeziorem, w lesie...na biwaku. Posiadanie takich przyrządów do ćwiczeń gimnastycznych, nadających się do korzystania także w warunkach domowych dla dzieci ich rodziców, a nawet dziadków, dopingowałyby ich wzajemnie do codziennych ćwiczeń można by zatem urządzić kącik ćwiczeń sportowych w większych mieszkaniach "salonik". Przyrządy składanego zestawu umożliwiają uprawianie ćwiczeń gimnastycznych o różnym stopniu trudności. Poręcze z tego zestawu przyrządów, po niewielkim, łatwym uzupełnieniu mogą być wykorzystane dla usprawniania /rehabilitacji/ osób chorujących na kończyny, dolne, mające trudności w chodzeniu/chorujących na stawy, posługujący/się protezami/ Zapotrzebowanie na składany zestaw przyrządów do ćwiczeń gimnastycznych znajduje swoje uzasadnienie m. in. także ze względu na zwolnienie studentów /od maja 201 z wydziału lekarskiego z obowiązkowych zajęć z wf. Dla studentów mieszkających w akademikach przydałby się kącik ćwiczeń sportowych, wyposażony m.in. w składany zestaw przyrządów do ćwiczeń gimnastycznych, ponadto jak można sądzić może znaleźć swoje zastosowanie i służyć dla celów wychowawczych i zdrowotnych w bursach szkolnych, domach poprawczych, więzieniach, pensjonatach, hotelach.

Przyrządy o w/w zaletach, o nazwie składany zestaw przyrządów do ćwiczeń gimnastycznych były produkowane w latach 1982 - 1986 przez Przedsiębiorstwo Polsport głównie dla szkół podstawowych, nie posiadających sal gimnastycznych.

Jako twórca tych przyrządów, pod nazwą „Składany zestaw przyrządów do ćwiczeń gimnastycznych” uzyskałem świadectwo wzoru użytkowego Urzędu Patentowego PRL.

W latach 1982-1986 przedsiębiorstwo "Polsport" wyprodukowało 400 kompletów składanego zestawu przyrządów.

„Uprawianie gimnastyki przyrządowej w przeciwstawieniu do kulturystyki nie rodzi pokusy zażywania szkodliwych /rujnujących zdrowie/ środków dla przyspieszenia przyrostu masy mięśniowej. Służbie zdrowia znane są przypadki ciężkich chorób spowodowanych takimi praktykami. Chwała zatem uprawiającym gimnastykę sportową za propagowanie dziedzinie sportowej harmonijnie rozwijającej sylwetkę sportowca, prezentującego dużą sprawność i piękno ruchów w popisach na przyrządach gimnastycznych. Z uwagi na zalety zestawu przyrządów /łatwy do zmontowania i rozmontowania niewielkich rozmiarów, dający się przewieźć samochodem osobowym/ może być wykorzystany przez cały rok, prawie w każdych warunkach na biwaku, na działce, nad jeziorem, w ogrodzie, na werandzie, w mieszkaniu i służyć zarówno starszym dzieciom w wieku szkolnym, jak i rodzicom. Składany zestaw przyrządów do ćwiczeń gimnastycznych ma zastosowanie w szkołach, w których brakuje sal gimnastycznych. Do zastosowania tych przyrządów w szkołach przyczyniła się Zakład Metodyki Wychowania Fizycznego AWF w Poznaniu”

W kompleksowym oddziaływaniu na rzecz zaniedbanego wychowania i zdrowia inicjatywa młodych ludzi jest, jak można sądzić, cennym przekazem edukacyjnym nie tylko dla młodzieży.

„W dziedzinie zdrowia przyjęcie postawy prozdrowotnej i konsekwentne postępowanie w imię tego dobra. Mówiąc o edukacji często zawężamy to pojęcie do nauczania. W ocenie wiedzy i umiejętności nabytej w szkole wypadamy dobrze. Gorzej natomiast jest z

pozytywnym wykorzystaniem wiedzy i zdolności, które zależą od wychowania. Słowo edukacja jest pochodzenia łacińskiego i znaczy wychowanie. Wychowanie doceniał prof. M. Demel twierdząc, że "wychowanie stanowi jeden z istotnych warunków zdrowia". Wychowanie doceniał także m.in. wielki autorytet prof. E. Rużyłło. W myśl idei "Razem możemy zrobić jeszcze więcej na rzecz zdrowia" wartym odnotowania jest pojawienie się w dzielnicy Wilda w Poznaniu grupy młodych ambitnych osób "młodzi aktywiści", którzy także mają szansę upowszechnić modę na zdrowy styl życia /Gazeta Wyborcza. Dodatek: "Gazeta" na Wildzie" z 29 października 2013 r,

„Najważniejszą rolę w wychowaniu prozdrowotnym spełniają rodzice. Drugie ogniwo - szkoła /program: "edukacja zdrowotna"/ uzależniona jest od współdziałania z nią rodziców /nauczyciel nie zastąpi rodziców/. Zdrowie uzależnione jest od jakości szeregu następných ogniw tworzących łańcuch oddziaływujący kompleksowo. Siłę i skuteczność oddziaływania ogniw wielokrotni nośne hasło: "Razem zrobimy więcej”

„W kompleksowym działaniu na rzecz prozdrowotnego wychowania młodego pokolenia uznano za dobre i potrzebne dwa poradniki /część I i II/ dla rodziców, autorstwa niżej podpisanego, wydane własnym sumptem w nakładzie 1000 egzemplarzy - część I w roku 1997 w Poznaniu i CZ. II w nakładzie 20 egzemplarzy w Poznaniu w roku 2003. Dla upowszechnienia kultury zdrowotnej w społeczeństwie polskim może się przyczynić także książka /zbiór 27 opublikowanych art./ pt. Kultura zdrowotna autorstwa jak wyżej, wydana w nakładzie 40 egzemplarzy w Poznaniu w 2006 na tych samych warunkach finansowych”

„Uprawianie ćwiczeń sportowych jest możliwe w każdych niemal warunkach, a szczególnie pożądane na wolnym powietrzu — w lesie lub nad jeziorem.

Gimnastyka przyrządowa wzmacnia mięśnie, poprawia sprawność, sylwetkę, uodparnia na choroby i ułatwia dotlenienie „duszącego się” organizmu.

Mając na uwadze te i inne wartości czynnego wypoczynku, proponujemy wybierającym się na wakacje czy wycieczkę do lasu lub nad jezioro własnym środkiem lokomocji, urządzenie „sali gimnastycznej pod drzewem”, wyposażonej w sprzęt sportowy własnej roboty, a więc: drążek, kółka, łąki, worek do trenowania boksu i ekspandor. Własnoręczne wykonanie tych prostych przyrządów sportowych da niewątpliwie dodatkową satysfakcję wszystkim prowadzącym tzw. siedzący tryb życia. Dla tych bowiem umiarkowany wysiłek fizyczny oraz czynny wypoczynek zdają się być szczególnie niezbędne. Zresztą proponowane przez nas ćwiczenia, korzystanie z sali gimnastycznej pod gołym niebem, to zupełnie niezła i pożyteczna zabawa dla wszystkich, którzy odczuwają brak ruchu, zmęczenie fizyczne i umysłowe. Korzystając z proponowanych przez nas przyrządów można przejść od ćwiczeń prostych do nieco trudniejszych, wpływających bardzo dodatnio na ustrój psychofizyczny. A zatem — camping z własnym sprzętem sportowym, w zielonej ciszy lasu, w słońcu nad wodami — i pełna rekreacja.

Zgromadzenie potrzebnych materiałów, jak i wykonanie tego prostego sprzętu nie powinno, naszym zdaniem, nastroczać żadnych trudności.

Do wykonania drążka użyjemy rury stalowej (przewód do wody) o średnicy 0,75 cala, długości 1 metra; około 8 metrów liny (gruby sznur do wieszania bielizny), czterech kółków drewnianych o wymiarach 25 x 25 x 250 mm i czterech wkrętów do drewna z kółkiem o

wymiarach 4 x 30 mm (kołki z wkrętami potrzebne są do przytwierdzenia linki do ziemi). Końce rury trzeba opiłować pilnikiem i dobrze wygładzić, aby nie przecięły linki.

Kółka najłatwiej uformować z dwóch 35 .centymetrowych kawałków rury winidurowej o średnicy 0,75 cala. Przygotowane odcinki rury na kółka-uchwyty należy napełnić mialkim i suchym piaskiem, a następnie zakołkować. Tak przygotowane odcinki rur rozgrzewamy w naczyniu z wrzącą wodą i wyginamy w kształcie litery U. Do zawieszenia uchwytów użyjemy około 6 metrów takiej samej linki jak do drążka.

Jeśli do zawieszenia drążka i kółek wybierzemy odpowiednio grube drzewo z mocną gałęzią, możemy być spokojni, że go nie uszkodzimy.

Zakładamy oczywiście, że wszyscy wybierający się na wycieczkę, czy wakacje, są zagorzałymi miłośnikami przyrody, będziemy więc zawsze pamiętali o tym, aby nie utraciła ona w „kontakcie” z nami swoich uroków. Życzymy dobrych osiągnięć w uprawianiu sportu w sali gimnastycznej pod drzewem!

‘Uprawianie sportu, codzienne ćwiczenia fizyczne to bardzo ważny element zdrowego stylu życia. Uprawianie sportu w rodzinie to dodatkowe wartości dla wychowania prozdrowotnego. Dodane wartości to zwiększenie czasu do przebywania rodziców razem z dziećmi. Ila to podstawowe znaczenie dla wychowawczej roli rodziców, kształtowania dobrych relacji rodziców z dziećmi. Dzieci bowiem odgradzają się od rodziców, zamykają się w pokoju i zbyt wiele czasu przesiadują przed komputerem. Rodzice także ograniczają kontakt z dziećmi do minimum. Kryzys rodziny, życia rodzinnego pogłębia brak czasu na wspólne przebywanie. Coraz mniej czasu i okazji do wspólnego spożywania posiłków przy jednym stole, prowadzenia rozmów z dziećmi, wspólnych zajęć, muzykowania przez_ członków rodziny, uczęszczających rodziców z dziećmi na spektakle teatralne, imprezy, weekendy, biwaki... Dezintegrujący styl życia członków rodziny osłabia uczuciowe więzi rodzinne. Nieodzownym warunkiem oddziaływania wychowawczego rodziców jest bliski kontakt i przykład rodziców w postępowaniu, służący jako wzór do naśladowania - stanowi najskuteczniejszy sposób przekazywania wartości młodemu pokoleniu. Bardzo ważnym zadaniem rodziców jest tworzenie warunków dla zdrowego rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci. W zakresie zdrowego stylu życia dzieci i młodzieży, jak się okazuje jest wiele do zrobienia, skoro badania wykazały ich zły stan. Nastolatki nie chcą ćwiczyć na lekcjach wf. Tworzenie warunków dla zdrowego rozwoju dzieci także przez rodziców staje się koniecznością, skoro "Nadal nie doceniamy zdrowego stylu życia" i jak podaje "gazeta samorządu i administracji" z 5 stycznia 2014 r. w Polsce przybywa dzieci mających nadwagę i otyłych. Rośnie też liczba zachorowań na cukrzycę i nowotwory. Samorzady coraz częściej angażują się w promowanie zdrowego żywienia". W tym samym dwutygodniku czytamy: "Mało atrakcyjne zajęcia sportowe" "Chociaż szkoły pozyskują środki na sale sportowe i prawie w każdej gminie jest Orlik, to brakuje chętnych do udziału w zajęciach sportowych. Jednocześnie ok. pół miliona uczniów ma problemy z nadwagą lub kręgosłupem". Mimo istnienia siłowni i urzędzeń do ćwiczeń siłowych na wolnym powietrzu nie zaspokajają one potrzeb zgłaszanych w prasie i oczekiwań rezultatów-korzyści w szeroko rozumianej kulturze fizycznej. Siłownie spełniają głównie rolę pomocniczą dla różnych dyscyplin sportowych. Urządzenia do ćwiczeń siłowych na wolnym powietrzu także służą rozwijaniu mięśni /Kulturystyka/, poprawieniu sylwetki, wzmocnienia kondycji fizycznej i psychicznej, polepszeniu samopoczucia /endorfyny/...Wydaje się, że kulturystyka „wyczerpała” swój urok widowiskowy, zachwyty dla

samych imponujących mięśni. Pojawiła się nowa moda na sport z wyższej półki... na co wskazuje artykuł pt. Flaga na drążku w środku lasu Grupa amatorów, entuzjastów gimnastyki przyrządowej siłowni mówią nie ! Poznaniacy wybierają street workout" Kilkudziesięciu zwolenników tego sportu ćwiczy w Pyrland Parku koło Małty, nastawiając się na umiejętności gimnastyczne o dużej zręczności, harmonijnego wykonywania efektownych "figur", prezentujących wartości estetyki ruchu i siły. /"nasze miasto" 16.09.2013 r./.

Udział rodziców w tworzeniu warunków dla wychowania prozdrowotnego w rodzinie może się wyrazić m.in. urządzeniem salonika, bądź kącika sportu w mieszkaniu lub na tarasie, czy dostatecznie dużym, obudowanym balkonie, wyposażonego w różny sprzęt sportowy do uprawiania systematycznych ćwiczeń według upodobania i możliwości członków rodziny, począwszy od maluszka do dziadka i babci. Do wyposażenia saloniku sportu istnieje m.in. zapotrzebowanie na sprzęt do amatorskiego uprawiania gimnastyki przyrządowej-sportowej, zwiększającej atrakcyjność ćwiczeń i popisów uprawiania tej dziedziny sportu. Przyrządy do amatorskiego uprawiania gimnastyki o nazwie Składany zestaw przyrządów; do ćwiczeń gimnastycznych: drążek, poręcz, Łęki i drabinka /których twórcą jest autor artykułu/ wyróżniają się niewielką wagą, niewielkimi rozmiarami /180 cm długości /, łatwością zmontowania i zdemontowania. Dzięki tym zaletom składany zestaw przyrządów można przewozić na dachu /bagażniku/ samochodu osobowego zabierając na biwak, do ogrodu, nad jezioro czy do lasu i uprawiać gimnastykę przyrządową - sportową na wolnym powietrzu, wraz z całą rodziną o różnym stopniu trudności. Poręcze z tego zestawu przyrządów, po niewielkim, łatwym uzupełnieniu mogą być wykorzystane dla rehabilitacji osób chorujących na kończyny dolne, w celu usprawnienia w chodzeniu. Wspólne uprawianie ćwiczeń sportowych przez rodziców i dzieci przyczynią się do większej integracji członków rodziny, a także do wzajemnego dopingowania do codziennych ćwiczeń sportowych. Składany zestaw przyrządów gimnastycznych mógłby, jak można sądzić, stanowić wyposażenie kącika sportu dla celów zdrowotnych i wychowawczych także w domach poprawczych, bursach szkolnych, więzieniach, a w celach rekreacyjnych w pensjonatach, hotelach... Przyrządy te były produkowane w latach 1982-1986 przez przedsiębiorstwo "Polsport;- głównie dla szkół podstawowych nie posiadających sal gimnastycznych.

Tworzenie warunków rozwoju dzieci także przez rodziców staje się ponadto koniecznością skoro nadal nie doceniamy zdrowego stylu życia i w Polsce przybywa dzieci mających nadwagę i otyłych. Rośnie też liczba zachorowań na cukrzycę i nowotwory.

I tu właśnie swoją rolę mają rodzice, którzy mogą urządzić salonik bądź kącik sportu w mieszkaniu lub na tarasie, czy dostatecznie dużym, obudowanym balkonie, wyposażonym w różny sprzęt sportowy do uprawiania systematycznych ćwiczeń według upodobań i możliwości członków rodziny.

Do wyposażenia saloniku sportu istnieje przecież sprzęt do amatorskiego uprawiania gimnastyki przyrządowej - sportowej, o nazwie Składany zestaw przyrządów do ćwiczeń gimnastycznych: drążek, poręcz, łęki i drabinka (których twórcą jest autor artykułu), wyróżniający się niewielką wagą, niewielkimi rozmiarami (180 cm długości), łatwością zmontowania i zdemontowania.

Dzięki tym zaletom składany zestaw przyrządów można przewozić na dachu (bagażniku) samochodu osobowego zabierając na biwak, do ogrodu, nad jezioro, czy do lasu i uprawiać

gimnastykę przyrządową-sportową (o różnym stopniu trudności) na wolnym powietrzu całą rodziną.

Poręcze z tego zestawu przyrządów po niewielkim, łatwym uzupełnieniu mogą być wykorzystane do rehabilitacji osób chorujących na kończyny dolne w celu usprawnienia chodzenia.

Wspólne uprawianie ćwiczeń sportowych przez rodziców i dzieci przyczynią się do większej integracji członków rodziny a także do wzajemnego dopingu. Składany zestaw przyrządów gimnastycznych mógłby stanowić wyposażenie kącika sportu dla celów zdrowotnych i wychowawczych także w domach poprawczych, bursach szkolnych, więzieniach oraz w celach rekreacyjnych w pensjonatach, hotelach.

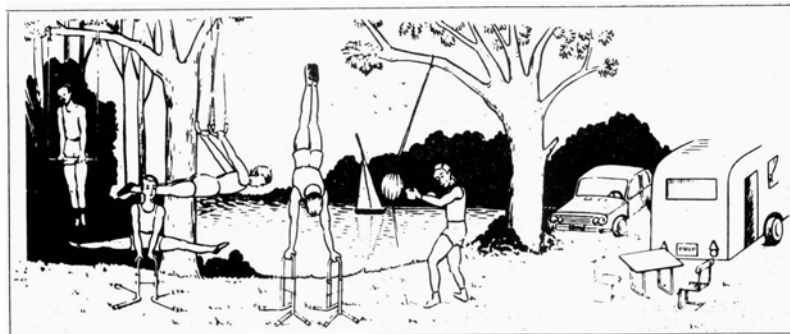
Przyrządy te były produkowane w latach 1982-1986 przez przedsiębiorstwo „Polsport” głównie dla szkół podstawowych nie posiadających sal gimnastycznych.

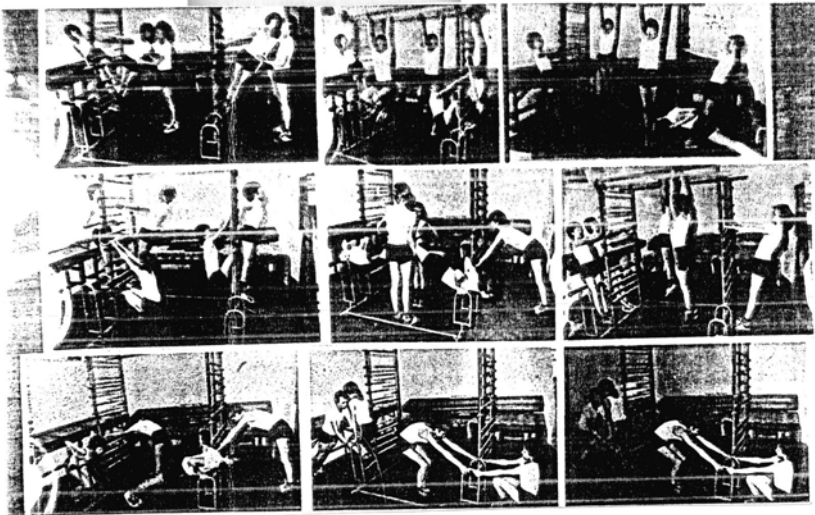
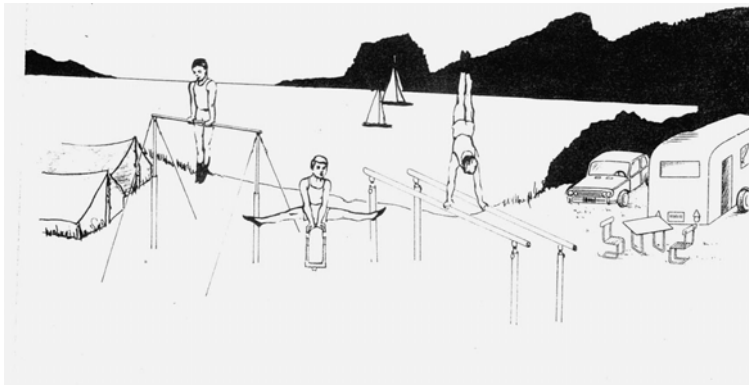
Podkreślam raz jeszcze, że ponieważ wychowanie dzieci jest jednym z najtrudniejszych zadań, jakie człowiek podejmuje w swoim życiu, należałoby udzielać rodzicom wszechstronnej pomocy w tym arcytrudnym zadaniu.

Autor proponuje skuteczną strategię wychowania zawartą w poradnikach wychowania prozdrowotnego dla rodziców, własnego opracowania : I części pt. „Jak ukształtować zdrową osobowość dziecka” wydanym w Poznaniu w 1997 roku w nakładzie 1000 egzemplarzy, własnym sumptem i II części pt. „Artystyczne i sportowe dziedziny zainteresowań motywatorów w wychowaniu dzieci”, wydanym w Poznaniu w 2013 roku.

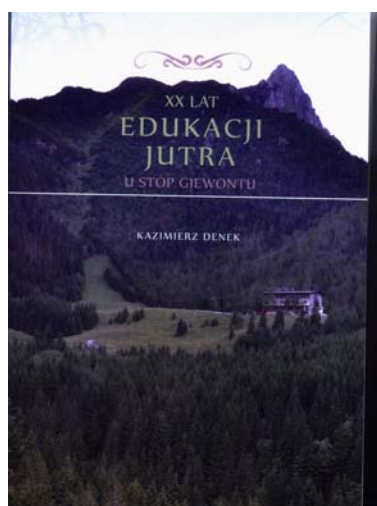
Warto też sięgnąć po poradniki oraz książka pt. „Kultura zdrowotna” tegoż autora wydana w Poznaniu w 2006 roku.

A oto rysunki, które udało się jakoś zeskanować :





Zbigniew Cendrowski Rekomendacje



Erich Fromm, Rewolucja Nadziei, Wyd. Rebis 1996

Przypominam tę dość niepozorną i rzadko cytowaną książeczkę, mimo, że Fromm napisał ją dość dawno dlatego, że napisana w okresie wielkich wstrząsów społecznych -rok 1968) (i intelektualnej weryfikacji systemów społeczno-politycznych) wieszczy nadchodzące znaki czasu w sposób wyjątkowo (moim zdaniem) trafny i współcześnie dobrze weryfikowalny.

Fromm pisze we wstępie :

„Stanęliśmy oto w obliczu demona, choć jeszcze niewielu dostrzega go wyraźnie. Nie jest to już stary duch komunizmu czy faszyzmu, lecz widmo społeczeństwa całkowicie zmechanizowanego, nastawionego maksymalnie na produkcję dóbr materialnych i konsumpcję, kierowanego przez komputery. Człowiek poczyna jawić się jako niewiele znaczący element totalnej maszyny, właściwie odżywiany i zabawiany, lecz bierny i bez życia, pozbawiony niemal uczuć”.

Dodajmy, że książki Ericha Fromma, uznawanego za twórcę nurtu psychologii humanistycznej wielokrotnie rekomendowaliśmy na łamach Lidera. („Uciezka od wolności” „O sztuce miłości”, „Zdrowe społeczeństwo”, „Anatomia ludzkiej destrukcyjności”)

Kazimierz Denek, XX Lat Edukacji Jutra u stóp Giewontu, Wyd. Humanitas 2014

Jest to siódma już książka profesora rekomendowana w Liderze . Przypomnijmy ich tytuły : „Wycieczki we współczesnej szkole” (1997), „O nowy kształt edukacji” (1998), „Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej” (1999, 2000), „W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole” (2000), „Poza ławką szkolną” (2002, 2008), „Ku dobrej edukacji” (2005), „Edukacja. Dziś - jutro” (2006), „Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna” (2009, 2011), „Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku” (2011), „Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty” (2011); „Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli” (2011); „Nauczyciel. Między ideałem a codziennością” (2012); „Filozofia życia” (2012).

Teksty profesora publikowane w Liderze i równolegle zamieszczone w „Banku wszystkich tekstów” na stronie www.lider.szcz.pl cieszą się dużą popularnością. Liczba pobrań : „Czas wolny” (21913), „Aktywność krajoznawczo-turystyczna młodzieży szkolnej” (3058), „Praca organiczna wciąż potrzebna” (5960), „Ewaluacja szkolna” (3377), „Ojczyzna najwyższa wartość” (3356)

Scientific American – Świat Nauki, Czerwiec 2014

Kryzys w Fizyce ?

W numerze czytamy między innymi:

„Jeżeli supersymetria się nie potwierdzi, trzeba będzie szukać innej koncepcji wszechświata”..

„Supersymetria zaskakująco elegancko rozwiązuje problemy, które od 40 lat niepokoją fizyków. W szczególności odpowiada na wiele ważnych pytań z gatunku „dlaczego”. Dlaczego masy cząstek są takie, a nie inne? Dlaczego oddziaływania mają akurat taką siłę? Mówiąc krótko: dlaczego Wszechświat wygląda tak, jak wygląda? Co więcej, supersymetria przewiduje, że Wszechświat jest wypełniony nieodkrytymi dotąd cząstkami, tzw. superpartnerami znanych cząstek, co wyjaśniałoby zagadkę ciemnej materii. Nie będzie przesadą, jeżeli powiemy, że większość fizyków badających cząstki uważa, że supersymetria musi być prawdziwa - tak bardzo jest ona atrakcyjna”

Czy uprawnione może być przeniesienie tych refleksji na nauki społeczne i weryfikacja niektórych ich doświadczeń – nieudanych rozwiązań społecznych ?

Wiersze nadesłane do Lidera :

Dorota Czerniakiewicz z Chełma

JAK WUEFISTA ZOSTAJE WIERSZOKLETĄ

Poloniście bardzo trudno być poetą,
zwłaszcza kiedy, na dodatek, jest kobietą
i poważnie wykonuje swe zadania,
to wieczorem ze zmęczenia aż się ślania.
Stos zeszytów, wypracowań dziewięćdziesiąt,
po piętnastym śmieszne błędy już nie śmieszają,
lecz na męki wystawiają polonistę.
Skąd wziąć zatem poetyckich garść przemyśleń?

Gdy marcowe słońce błysnie mocniej nieco
i z południa znowu klucze niebem lecą,
żeby wiosny podmuch wreszcie poczuć z bliska,
wyprowadza uczniów w pole...wuefista.
W czerwcu kusi czterolistna koniczyna.
By ją znaleźć, trzeba trochę się pozginać,
potem bieżni lekko stopą podotykać,
powiew wiatru w uszach tętni jak muzyka.
Wuefista jesień spędza też z naturą,
na powietrzu lekcja ma swoisty urok,
bo i zimą, kiedy pora nosić czapę,
on z uczniami po kolana w śniegu człapie
i zamyka oczy, cały wszechświat skrzy się,
zaś na sankach pędzi radość w zimną ciszę.
Wśród tych barw, od tego tlenu lekka głowa
i stąd łatwo człowiekowi porymować.

Tadeusz Ostrowski z Londynu

Świadomość gorszących sejmowych partyjnych zatargów i kłótni podsunęła mi myśl napisania tego wierszyka.

RAZEM

Zgoda w narodzie to złoto
Którego w kraju za mało ,
Staraj się wiec PATRIOTO,
By zgody nie brakowało.

Podaj mi rękę sąsiedzie
Gdy woda zalewa mą chatę

**Ma przyjaźń cię nie zawiedzie
Gdy ty poniesiesz stratę,**

**Będę przy tobie Rodaku
I w dzień i też w nocy
Na wojny krwawym szlaku
Lub gdy zapragniesz pomocy.**

**Podaj mi ramię Polaku
Walczmy o zgodę w narodzie
Białego Orła znaku
Brońmy we wspólnym pochodzie.**

**Niezgoda zabrała nam wolność
Historia uczy nas tego,
Że tylko w zgodzie jest przyszłość
Kraju ukochanego .**

**Polsko, moja Ziemi,
Szkarałatem krwi bohaterów zroszona,
Miłość do Ciebie tylko ci rozumieją
Co w trosce o Ciebie łączą swe ramiona.**

**Rząd bez większości to armia bez wodza,
Choć sejm nasz w znaku krzyża i wiary
Podnosi nasze chlubne sztandary.
Królowa nasza Najświętsza Maryja,
Przed Nią w pokorze pochylamy głowy,
Do Niej wznosimy modlitewne pienia :
Błogosław Matko rozwój narodowy
I nie daj doznać goryczy zwątpienia
Gdy międzypartyjne trwają zaburzenia.**

Wiersz nadesłany przez Jana Szymańskiego

Jan@jszymanski.com

www.jszymanski.com

styczeń 2014

W czasie okupacji, gdy Sowieci niszczyli wschodnią połowę Polski, my, żyjący pod okupacją niemiecką w "Generalnym Gubernatorstwie"(General Gouvernement) dodawaliśmy sobie ducha wierszem nieznanego autora, przemyconym ze Lwowa, a przekazywanym potajemnie w odpisach. Jest tak piękny, że nie można mu dać zginąć. Niedawno go odnalazłem.

Jego typowo polska, konspiracyjna natura, polega na tym, że czytany pionowo jest hymnem ponizenia Polski przez Sowietów, ukazał się w lwowskiej, sowieckiej gazecie, a

czytany poziomo, równoległymi wierszami pierwszej i drugiej części, jest hymnem pohańbienia Sowietów i odrodzenia Polski – Wolnej i Katolickiej. Wiersz ten przypisywano Czesławowi Miłoszowi, ale on zaprzeczył. Jest to więc wiersz anonimowy

**Runą i w lunach spłoną pożarów.....Na ziemskim globie flagi czerwone
Krzyże kościołów, krzyże ofiarne.....będą na wietrze grały jak dzwony
I w bezpowrotnym zgubi się szlaku.....Czerwona Armia i wódz jej Stalin,
Z lechickiej ziemi orzeł Polaków.....Odwiecznych wrogów na wieki obali**

**O wielkie słońce, wodzu Stalinie!.....Rychło się przyćmisz w wiecznej godzinie
Niech sława Twoja nigdy nie zginie,Polsko, Twe córki i Twoje syny.
Niech nas jak orzeł powiedzie z gniazda.....wiara i każdy krzyż na mogile,
Rosja i Kremlu błyszcząca gwiazda.....u nóg nam legną w prochu i pyłe.**

Taras Szewczenko.

Thum. Jarosław Iwaszkiewicz

TESTAMENT

Kiedy umrę, na wysokiej Schowajcie mogile
Mnie, wśród stepu szerokiego,
W Ukrainie miłej,
Żeby łąny płaskoskrzydłe
I Dniepr, i urwiska
Widać było, słyhać było,
Jak się rączy ciska.
A gdy spłucze z Ukrainy
Do siniego morza
Wrażą krew, to wtedy rzucę
Góry i bezdroża -
Wszystko rzucę i powrócę
Do samego Boga
Z modlitwami! Ale przedtem
Nie uznaję ja Boga!
Pochowajcie, zanim sami
Kajdany zerwiecie
I posoką złą i wrażą
Wolność obmyjecie.
A mnie zaś w rodzinie waszej
Mocnej, świeżej, nowej
Przypomnijcie, wspominając
Łagodnymi słowy

UKRAINA

(Fragment z wielkiego dzieła Normana Daviesa Europa wyd. rok 1998 „Znak” .Książka rekomendowana w Liderze nr 184. Tekst ten znalazłem kiedy sam sobie chciałem nieco szerzej objaśnić sobie fenomen współczesnej Ukrainy i źródło jej wielkich problemów Ukrainy.)

Ukraina jest krajem, który najczęściej leżał na trasie ludów europejskich. wędrujących ku ziemiom mającym ostatecznie stać się ich ojczyzną. W czasach starożytnych była znana jako Scytia lub Sarmacja - od nazw plemion, które zamieszkiwały pontyjskie stopy na długo przed pojawieniem się Słowian, [chersonesos] Zajmuje największy sektor południowej części równiny europejskiej - między linią przepraw przez Wołgę i linią karpaccich przełęczy, i tamtędy właśnie biegnie główna droga lądowa łącząca Azję z Europą. Jej współczesną słowiańską nazwę można przetłumaczyć jako „leżąca na skraju”, co dość blisko odpowiada amerykańskiemu pojęciu „Pogranicza”. O kluczowy punkt przy porohach Dniepru, gdzie stepowy trakt krzyżuje się z traktem rzeczny, zażarcie walczyli wszyscy kolejni przybysze, ponieważ było to miejsce przejścia od zasiedlonych ziem na Zachodzie ku otwartym stepom Wschodu. Ukraina ma bogate złoża bogactw naturalnych - węgiel Donbasu, rudę żelaza Krzywego Rogu. Słynne lessowe pokłady czarnoziemu czynią z tych terenów najbogatszy w Europie areal ziem uprawnych i w okresie przed rokiem 1914 stąd właśnie szedł największy na kontynencie eksport zboża.

Jednakże poza Półwyspem Krymskim i dolinami głównych rzek - Dniestru, Dniepru i Donu - które stały się sercem państwa Chazarów i pierwszego państwa Słowian, większość terenów Ukrainy została na stałe zasiedlona dopiero w czasach nowożytnych. Do tego czasu ogromne otwarte przestrzenie „dzikich stepów” były sceną najazdów pogańskich plemion i wojen toczonych przez Kozaków i Tatarów. Panowanie tureckie w wiekach XV—XVIII zbliżyło Ukrainę do rejonu Morza Czarnego i do świata muzułmańskiego. Pod rządami Rzeczypospolitej, po roku 1569, przybyło wielu polskich ziemian i polskich Żydów. Za panowania Rosji, w okresie od roku 1654 do roku 1945, stale rozciągającego się, krok za krokiem, na coraz szersze obszary, przyszli Rosjanie i rusyfikacja. Kozacką zaporoską Sicz, leżącą na jednej z wysp na Dnieprze, armia rosyjska zniszczyła w roku 1775; tatarski chanat na Krymie - w roku 1783. Za czasów caratu całemu krajowi nadano oficjalną nazwę „Małorosja”; prowincje leżące na południu i przewidziane jako tereny nowej kolonizacji nazwano „Noworosją”. Nic więc dziwnego, że po tak licznych zmiennych kolejach losu dzisiejsi mieszkańcy Ukrainy są tak żarliwie przywiązani do swojej ziemi. Widać to wyraźnie w ich pełnej żalości poezji: Ponieważ jednak równiny Ukrainy zawsze były areną politycznych rozgrywek, Ukraińcom nieczęsto pozwalano kierować własnym losem. W XX wieku raz za razem tłumiono ich zrywy. Kres krótkiemu życiu ich Republiki, która w latach 1918-1920 służyła jako jedno z głównych pól bitewnych w walkach Czerwonych z Białymi, położyła zwycięska Armia Czerwona. Padali ofiarą najstraszliwszych na kontynencie katastrof będących dziełem człowieka, dotknęła ich także zbrodnia ludobójstwa. Liczba ofiar wojny z lat 1918-1920, kampanii kolektywizacji rolnictwa z lat trzydziestych, klęski głodu i terroru z lat 1932-1933 oraz spustoszenia, jakie poczyniła druga wojna światowa, z pewnością sięgają niemal 20 milionów. Niektórzy z nich, sfrustrowani własną bezradnością wobec Rosjan, Polaków i Niemców, niezdolni dotrzeć do źródeł ucisku, w desperackich aktach przemocy występowali przeciwko swoim sąsiadom. Pod względem liczebnym mogą się równać z Anglią czy Francją i mają własne liczące się mniejszości; mimo to w podręcznikach do historii nie poświęca się im wiele miejsca. Przez wiele lat tradycyjnie przedstawiano ich światu jako „Rosjan” lub „Sowietów” tam, gdzie mieli sobie zasłużyć na pochwałę, a jako „Ukraińców” jedynie wtedy, kiedy robili coś złego... Wolnym głosem przemówili znowu dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Republika Ukraińska ostatecznie ogłosiła swoją niepodległość w grudniu 1991 roku, stając w obliczu niepewnej przyszłości.

