

Beata Gola

Myśl twórcy nowożytnej idei olimpijskiej Pierre'a de Coubertina w kontekście współczesnych wyzwań wychowania fizycznego dzieci i młodzieży w Polsce

Abstract

The thought of the creator of the modern Olympic idea, Pierre de Coubertin, in the context of contemporary challenges of physical education of children and youth in Poland

The article presents the figure and views of the creator of the modern Olympic idea – Pierre de Coubertin on the phenomenon of mental overload of students and the role of sport in human development. This development was based on *kalokagathia* – an ancient ideal of comprehensive education. In his book *Pédagogie sportive* (Sport Pedagogy), the French thinker shows how physical activity and sport can influence moral, social and mental development. The reflections and postulates of the reformer of education from a century ago turn out to be up-to-date with contemporary challenges of physical education of children and youth. These include limiting the natural need for physical activity in younger students, sedentary lifestyles, hypokinesia, remote education, students' reluctance to participate in physical education classes, lack of adequate sports infrastructure for physical activity at school, and deficiencies in health education.

Keywords: Pierre de Coubertin, *kalokagathia*, sport, physical education, Olympism, health education

Słowa kluczowe: Pierre de Coubertin, *kalokagathia*, sport, wychowanie fizyczne, olimpizm, edukacja zdrowotna

Wstęp

Temat aktywności fizycznej i sportu jest niezwykle frapujący, na czasie, moda na uprawianie sportu praktycznie nigdy się nie kończy i wciąż jest aktualna za sprawą ogólnie pojętego zdrowia, dobrego samopoczucia, kondycji i wyglądu, równowagi psychicznej, spełnienia, samorealizacji czy poczucia szczęścia, jakie daje aktywność fizyczna. Świadczą o tym rozwijające się kluby fitness, wellness, siłownie wewnętrzne i zewnętrzne, *street workout* i inne. Mimo tej mody i atrakcyjności sportu spora część dzieci i młodzieży nie chce być aktywna, czy to w swoim czasie wolnym, czy to w szkole na lekcjach WF, czy też w innych sformalizowanych działaniach temu poświęconych. Warto stawiać pytania, dlaczego tak jest, i szukać mechanizmów oraz uwarunkowań tej niechęci. Warto też w tych poszukiwaniach odwołać się do koncepcji wychowania sportowego, które swymi korzeniami sięgają antycznych ideałów, a w nowożytnej odsłonie odrodziły się za sprawą Pierre'a de Coubertina wraz z płomieniem olimpijskiego znicza.

Celem artykułu jest prezentacja postaci barona Pierre'a de Coubertina i wybranych aspektów jego myśli, ze szczególnym uwzględnieniem:

- a) proponowanej przez niego reformy francuskiej edukacji na przełomie XIX/XX wieku za sprawą wprowadzenia sportu do procesu wychowania dzieci i młodzieży;
- b) wpływu sportu na wszechstronny rozwój człowieka.

W dalszej kolejności ukazane zostaną współczesne wyzwania wychowania fizycznego dzieci i młodzieży w Polsce, wobec których myśl Coubertina pozostaje wciąż aktualna.

Czy tak zarysowana tematyka dotyczy filozoficznych problemów edukacji? Odpowiadając, dobrze jest przywołać tezę Johna Deweya o filozofii jako teorii wychowania w jego szeroko pojętych aspektach:

Przeto można powiedzieć, że filozofia jest artykulacją różnych zaangażowań praktycznych i zarazem programem konkretnych zasad i metod, których przyjęcie może ułatwić osiągnięcie równowagi, wyrównywanie się tych rozbieżnych interesów. A ponieważ z kolei wychowanie jest procesem, w którego toku można dokonać tych postulowanych przemian i sprawić, żeby nie pozostały one tylko dezyderatami – usprawiedliwiona staje się nasza teza głosząca, że filozofia jest teorią wychowania, pojętego jako świadome kierowanie praktycznym działaniem (Dewey, 1998, s. 128).

Pierre de Coubertin (1863–1937) – reformator i wizjoner

Pierre de Coubertin urodził się 1 stycznia 1863 roku w Paryżu w rodzinie francuskich arystokratów. Jego ojciec, Charles, był malarzem tematów religijnych, historycznych i patriotycznych, stąd od wczesnych lat Pierre miał kontakt ze sztuką. To w dużej mierze kształtowało jego osobowość i wpłynęło na przypisywanie sztuce poczesnego miejsca w igrzyskach olimpijskich (Coubertin, 1922, s. 146–151; Camps Y Wilant, 2018, s. 458–459), jak również traktowanie sportu jako źródła sztuki (Coubertin, 1922, s. 146). Matka Pierre'a, Maria Marcelle z domu Gigault de Crisenoy, była przywiązana do wartości religijnych i tradycji narodowych. Początkowo, pod wpływem rodziców, Pierre uczył się w kolegium jezuickim (1874–1881), gdzie odebrał klasyczne wykształcenie, z greką, łaciną i retoryką włącznie, co nie jest bez znaczenia przy pracy nad wskrzeszeniem idei starożytnych igrzysk olimpijskich. Pobieranie nauk przez młodego barona zakończyło się uzyskaniem trzech bakalaureatów: z nauk humanistycznych (1880), nauk ścisłych (1881) i prawa (1885) (Kosiewicz, 2002, s. 9; Bronikowski, 2000, s. 4, 7). Poza jezuickim kolegium studiował również w francuskiej akademii wojskowej (École Spéciale Militaire de Saint-Cyr) oraz w Wolnej Szkole Nauk Politycznych, jednak ostatecznie poszedł własną drogą. Mając 20 lat, wyruszył nieprzypadkowo w swoją pierwszą podróż do Anglii, powtarzał te wizyty kilkakrotnie, odwiedzając w rezultacie szkoły publiczne i ośrodki akademickie, takie jak Harrow, Rugby, Eton, Winchester, Oxford i Cambridge (Coubertin, 1887a, s. 4; Coubertin, 1887b, s. 13; Bronikowski, 2000, s. 4). Zapoznał się tam z owocami angielskiej reformy wychowania szkolnego, na którą duży wpływ mieli Charles Kingsley, Thomas Arnold i Edward Thring. Wokół duchownego Kingsleya skupiony był ruch *Muscular Christianity* (tzw. muskularne chrześcijaństwo lub atletyczny chrystianizm), głoszący hasła wpływu sportu na moralność, szlachetność siły fizycznej i jej użyteczność dla duszy, szacunku dla filozofii stoickiej i ideałów starożytnej Grecji (Coubertin, 1901, s. 145–146). Natomiast reformy wprowadzane przez Thomasa Arnolda (1785–1842) w szkole w Rugby bazowały na sporcie jako środku wychowawczym i dyscyplinującym (Coubertin, 1901, s. 146–147). Coubertin chciał przenieść arnoldyzm na grunt francuski wraz z jego ideami sportu szkolnego, u których podstaw leżały gry sportowe i sporty na świeżym powietrzu, samorządność, zasada *fair play* (Młodzikowski, 1964, s. 577; Kosiewicz, 2002, s. 11; Bronikowski, 2000, s. 4; Wołoszyn, 1986, s. 9–10).

Działania na polu promowania reformy edukacji polegały na publikowaniu przez Coubertina wielu artykułów w specjalistycznych czasopismach, przeprowadzaniu szeregu odczytów i wystąpień na konferencjach, również poza granicami kraju, w USA i Kanadzie, zakładaniu wielu organów i komitetów,

np.: Komitetu dla Propagowania Ćwiczeń Fizycznych w Wychowaniu (1888), Stowarzyszenia Reformy Wychowania (1906), Ligi Wychowania Narodowego (1910), Powszechnej Unii Pedagogicznej (1925), przekształconej w Międzynarodowe Biuro Pedagogiki Sportowej (1928) (Kaźmierczak, 2013, s. 413–414; Bronikowski, 2000, s. 3, 5–6; Kosiewicz, 2002, s. 11–13; Młodzikowski, 1964, s. 573, 577).

Jednocześnie po roku 1890 Coubertin skupiał się coraz bardziej na idei odrodzenia igrzysk olimpijskich, na wzór tych, jakie rozgrywane były w starożytnej Grecji. Filozoficzną podstawą idei odnawiających się igrzysk miał być antyczny ideał wychowawczy – kalokagatia (od gr. καλὸς κάγαθος, *kalos kagathos* – dosł. „piękny i dobry” lub „piękna dobroć”). Kalokagatia traktowana była jako cnota (*arete*), która powstaje z połączenia cnót (*aretai*). Harmonijny rozwój ciała, dobro i piękno moralne były tym, do czego dążono, głosząc ideał człowieka rozwijającego się wszechstronnie (Lipiec, 1988, s. 159; Lipiec, 1999, s. 104; Kaźmierczak, 2019, s. 15–17). Zagadnienia te w filozofii starożytnej podnosili Sokrates, Platon, Arystoteles, na tyle, że niektóre ich dzieła można uważać za *locus classicus* w filozofii sportu (Carr, 2010, s. 6). Zrównoważone i harmonijne piękno ciała sportowców odzwierciedlał proponowany przez Arystotelesa ideał człowieka o cnotliwej duszy. W kontekście związku między etyką, atletyką i estetyką ideał kalokagatii Arystotelesa nie odnosił się tylko do treningu sportowego, jednocześnie odrzucał tradycyjne wyobrażenia o wrodzonej cnotcie i powierzchownym pięknie. Do cnoty należało dojść przez wysiłek fizyczny, sportowy – dlatego nawet dzisiaj możemy lepiej zrozumieć wychowawczy potencjał sportu w procesie edukacji moralnej i obywatelskiej (Reid, 2020, s. 63–64; Carr, 2010, s. 6; Hager, 2016, s. 172).

W roku 1894 na kongresie paryskim, który zgromadził przedstawicieli międzynarodowego sportu, uchwalono wskrzeszenie idei olimpijskiej; natomiast pierwsze nowożytne igrzyska olimpijskie odbyły się w 1896 roku w Atenach (Miller, 2012, s. 37; Lipoński, 2012, s. 476). W przemówieniu na kongresie paryskim baron de Coubertin, nawiązując do kalokagatii, podkreślał miejsce ciała w holistycznym widzeniu człowieka. Jak przekonywał:

Dziedzictwo greckie jest tak bogate, Panowie, że ci wszyscy, którzy w nowoczesnym świecie pojęli choćby jedną stronę wartości ćwiczeń fizycznych, mogą słusznie powoływać się na Grecję, ta bowiem pojmowała je wszystkie. Jedni widzieli w ćwiczeniach zaprawę do obrony ojczyzny, inni dążenie do piękna cielesnego i zdrowia przez łagodną harmonię duszy i ciała; jeszcze inni wreszcie szukanie zdrowego upojenia krwi, które nazywano radością życia, a tego uczucia nie doznaje się nigdy tak mocno i cudownie jak wśród ćwiczenia ciała.

W Olimpii, Panowie, było to wszystko, było jednak jeszcze coś więcej, czego jeszcze dotychczas nie ośmielono się sformułować, ponieważ od czasów średniowiecznych snuje się stale pewna nieufność do zalet cielesnych, które wyraźnie oddzielono od zalet duchowych. W ostatnich

czasach dopuszczono przymioty ciała do służenia przymiotom ducha, niemniej traktuje się je jako niewolników i daje się im odczuwać stale tę niewolę i niższość.

Było to ogromnym błędem, którego następstw naukowych i społecznych niepodobna obliczyć. Ostatecznie, Panowie, nie z dwu części składa się człowiek, z ciała tylko i duszy, lecz z trzech, a tymi są: ciało, duch i natura człowieka. Natury nie kształtuje bynajmniej duch, lecz przede wszystkim ciało. Oto rzecz, którą starożytni znali, a której wiadomość my z trudem na nowo zdobywamy (Coubertin, 1894, s. 341–342).

Dowartościowanie ciała w procesie wychowawczym poprzez sport, jak pisze Wiesław Firek, spełniło starożytny model holistycznego podejścia do człowieka (Firek, 2016, s. 149). Jednocześnie, co ciekawe, fascynacja Coubertina greckim systemem wychowawczym, a więc i inspiracjami helleńskimi, w drodze do odnowienia idei igrzysk olimpijskich była wtórna wobec jego prac i zaangażowania na rzecz reformy francuskiego systemu oświaty (Płoszaj, Firek, 2018, s. 59–60).

Coubertin był mocno przekonany, że wraz z wznowieniem igrzysk olimpijskich sport poprzez wpływanie na moralną doskonałość stworzy lepszych ludzi (Travlos, 2015, s. 132). Uważał, że ani skłonności do wysiłku, ani przyzwyczajenie do eurytmii nie rozwiną się w człowieku spontanicznie, mogą one rozwinąć się jedynie poprzez naukę i trening, a potem przeniknąć i zmodyfikować charakter człowieka (Coubertin, 1918, IV, s. 97). Kult wysiłku i kult harmonii tworzyły – jego zdaniem – specyficzny stan ducha, jakim był olimpizm. „Olimpizm nie jest bowiem systemem, jest stanem ducha” – pisał (Coubertin, 1918, IV, s. 97). Jednocześnie nigdy precyzyjnie go nie zdefiniował.

Olimpizm – to siła burząca przegrody. Żąda on powietrza i słońca dla wszystkich. Zaleca powszechne, dostępne dla wszystkich wychowanie sportowe, ujęte w ramy walecznego męstwa i rycerskości, zdobne w doznania estetyczne i wzbogacone działalnością literacką, będące szkołą patriotyzmu i ogniskiem życia obywatelskiego (Coubertin, 1918, III, s. 96).

W pismach francuskiego filozofa dotyczących olimpizmu wybrzmiewają znaczenia i wartości, jakie mu przypisywał. Były one nowatorskie na ówczesne czasy w zestawieniu z próbą reaktywowania igrzysk olimpijskich w tej formie. Olimpizm miał znosić dzielące ludzi podziały – polityczne, klasowe, rasowe, wyznaniowe – w myśl zasady: *all games – all nations* (wszystkie sporty – wszystkie narody) (por. Marchel, 2021). Coubertin promował wartości olimpijskie, takie jak: pokój (pokojowe współzawodnictwo młodzieży na stadionach świata), szacunek dla przeciwnika, zasada *fair play*, międzynarodowy internacjonalizm, a jednocześnie patriotyzm, szlachetna walka, uczciwość, honor, bezinteresowność (por. Coubertin, 1895, s. 19; Kowalska, 2020, s. 47, 52–62). Wartości te stanowiły rdzeń idei olimpijskiej. Ranga wartości olimpijskich jest tak wysoka, że powinny one być promowane i upowszechniane na

wszystkich etapach edukacji w ramach wychowania dzieci i młodzieży przez sport (Nowocień, 2019, s. 6).

Coubertin, określany twórcą nowożytnego ruchu olimpijskiego, z pewnością był wizjonerem, który wpłynął na nowożytny świat. Uważany za obywatela świata, znawcę kultur, socjologa amatora, pedagoga, filozofa, humanistę i poetę, idealistę, któremu wiele pomysłów udało się zamienić w czyn, był „przede wszystkim moralnym przywódcą, liberałem o dużym wyczuciu historii i z wizją przyszłości, kontrowersyjną, gdyż wykraczającą poza współczesne mu czasy (...)” (Miller, 2012, s. 32).

Od czego zacząć reformę edukacji?

Pierre de Coubertin, jako młody poszukujący człowiek, mając za sobą lekturę *Tom Brown's School Days* Thomasa Hughesa (absolwenta szkoły w Rugby), a także wiele zagranicznych podróży, podczas których zapoznawał się z funkcjonowaniem angielskich i amerykańskich szkół, został szczególnie oczarowany angielską edukacją. Baron uznawał, że w systemie angielskim dominują dwie rzeczy, które są środkiem do realizacji tego programu: wolność i sport. One to przesądzają o jego powodzeniu. Jak powtarzał, edukacja powinna być wstępem do życia i tak jak człowiek jest wolny, również dziecko powinno być wolne, dzięki nauczaniu go korzystania ze swojej wolności i rozumienia jej znaczenia. Dlatego od najmłodszych lat mali Anglicy oddają się urokom natury, a latem młodzi nie omieszkają naśladować słońca i biegać po wsi o świcie itd. (Coubertin, 1887a, s. 8). Edukacja francuska w zderzeniu z angielską jawiła się jako potrzebująca gruntownych reform aktualnych programów nauczania.

Na temat dyskutowanego żywo we Francji problemu przeciążenia uczniów Coubertin wypowiedział się w artykule *Le surmenage* (Przeciążenie), opublikowanym w sierpniu 1887 roku na łamach pisma „Le Français”. Chodziło o przeciążenie umysłowe uczniów, które wiąże się z zapomnieniem o sprawach higieny. Z jego obserwacji wynikało, że uczniowie pracują za dużo, ponieważ programy są zbyt obszerne. Uważał, że sam proces nauczania zyskałby na ograniczeniu go, a uzyskana wiedza byłaby wtedy gruntowna, co jest o wiele cenniejsze niż powierzchowna znajomość wielu spraw (Coubertin, 1887b, s. 9). Pedagog argumentował, że ograniczenie się tylko do zmniejszenia liczby godzin pracy, bez zaproponowania czegoś w zamian, prowadzi donikąd. Sprzeciwiał się takiemu rozwiązaniu, aby w miejsce tego „braku” przedłużyć zajęcia nazywane rekreacją. Opisywał jej opłakany stan, bo oto każe się uc-

niom krążyć między czterema ścianami wokół rachitycznego drzewka, odbywać spacerów w długich szeregach i niezdrowe przejażdżki po Paryżu, dzieciom poleca się bawić, nie dając miejsca, w którym mogłyby to robić (Coubertin, 1887b, s. 10).

Coubertin przyznawał, że wiele paryskich szkół to stare budynki o złej wentylacji, usytuowane w niezdrowych dzielnicach – warunki te nie sprzyjają rozwojowi fizycznemu dzieci. Cóż z tego, że w powstałych nowych szkołach potrzeby higieny zostały uwzględnione, jak na przykład w gimnazjum im. Janson de Sully, w dzielnicy Passy, przy ul. de la Pompe, które odwiedził, skoro odnosi się to do rozplanowania otwartych galerii i zdobionych kolorowymi kamieniami fasad wzdłuż budynków szkolnych tak, aby były „wesole i miłe dla oka”. Jak pisze:

(...) uczniowie nie mają tam więcej swobody niż gdzie indziej, a prawdopodobnie oddaliby chętnie wszystkie te ozdoby za duży ogród, po którym mogliby skakać do woli, nawet za cenę zmoknięcia od czasu do czasu (Coubertin, 1887b, s. 10).

W ten sposób wskazywał na potrzebę ruchu i aktywności fizycznej w życiu każdego, a szczególnie dzieci i młodzieży.

Prowadząc dalej wywody o poznanej szkole, zwracał uwagę, że sport jest w niej dostatecznie widoczny – ku zadowoleniu wielu osób – jest sala gimnastyczna i sala do szermierki. Cóż z tego, jeśli zajęcia gimnastyczne odbywają się w czasie rekreacji i na jednym trapezie ćwiczy wielu uczniów, w rezultacie czego każdy może wykonać najwyżej jedną ewolucję dziennie. Coubertin pytał, dlaczego sala gimnastyczna nie stoi otworem dla uczniów przez cały dzień, tak aby każdy, kto tylko chce, mógł ćwiczyć mięśnie do woli, jeśli ma na to ochotę. Uważał, że dopóki gimnastyka będzie w ten sposób dawkowana, nie da oczekiwanych wyników. Podczas pobytu w szkołach, które odwiedzał w Anglii, poznawał różne rodzaje rekreacji i aktywności, których zastosowanie proponował też we francuskich szkołach:

(...) wszędzie widziałem oprócz zabaw na świeżym powietrzu podgrzewane baseny, sale gimnastyczne, pomieszczenia do boksu, palmy i warsztaty, w których można było poznać tajniki stolarstwa i innych prac ręcznych. Nic z tego nie jest regulowane co do godzin. Dodam, że szlabany są zawsze otwarte i spacerować po wsi zawsze możliwe (Coubertin, 1887a, s. 9).

Dlatego sądził, że kiedy udostępni się sale gimnastyczne i zbuduje baseny, problem przeciążenia zbliży się definitywnie do rozwiązania i nie nastąpi to kosztem nauki.

Francuski działacz był też pod wrażeniem popularności gier w Anglii. Uważał, że wynika ona z ich różnorodności, swobody organizacji i aprobaty całego społeczeństwa. Nie bez racji krytykował oczekiwania podczas ćwiczeń, aby dzieci o różnych charakterach, różnej sprawności i sile fizycznej czerpały

radość z uczestniczenia w jednej i tej samej grze. Nauka kolektywnego współdziałania i samodzielnej organizacji gier przez uczniów napotykała w szkołach francuskich na poważne przeszkody. Większość szkół powstawała w miastach lub większych ośrodkach przemysłowych czy handlowych, były to szkoły z dużą liczbą uczniów. Tymczasem Coubertin proponował, żeby szkoły z niewielką liczbą uczniów zakładano na wsi lub w małych miastach, aby posiadały one boiska o odpowiednich wymiarach i sprzęt sportowy w dobrym stanie. Posiadając zmysł praktyczny, był świadom, że obiekcje może budzić koszt tego rodzaju innowacji. Znalezienie terenów na boiska w Paryżu wydawało się niemożliwe. Gdyby sytuować je na prowincji, konieczny byłby dowóz uczniów, transport pociągał zaś kolejne koszty. Coubertin proponował różne rozwiązania spraw finansowych: państwo mogło podarować lub wypożyczyć szkołom tereny na boiska; można tworzyć stowarzyszenia lub ligi ułatwiające wprowadzenie gier w szkołach, pobierające niewielkie składki; uczniowie płaciliby roczne składki na konserwację basenów bądź korzystali z biletów miesięcznych i kolei przy przemieszczaniu się na boiska położone daleko od szkoły. Mimo pewnej utopijności tych postulatów i być może generowania przez nie kolejnych problemów francuski pedagog uważał, że trzeba dzieciom podsunąć coś interesującego, co będzie stanowić dobre ujęcie dla ich żywiołowości, naturalnej potrzeby ruchu i hałasu – to ujęcie widział w grach i oczywiście ogólnie pojętym sporcie. Zatem antidotum na przeciążenie uczniów – w proponowanej reformie nauczania – miało nie być ograniczanie programu, ale wprowadzenie sportu jako przeciwwagi do zmęczenia umysłu. Zdaniem barona to sport miał przywrócić zachwianą równowagę oraz zająć ważne miejsce w systemie edukacji (Coubertin, 1887b, s. 13).

Pedagogika sportowa, czyli jak sport może wpływać na rozwój moralny, społeczny i zdolności umysłowe człowieka

Według Pierre'a de Coubertina:

(...) sport jest to dobrowolne i nawykowe uprawianie intensywnych ćwiczeń mięśniowych, spowodowane pragnieniem postępu, bez obawy posunięcia się aż do ryzyka (Coubertin, 1922, s. 7).

Jak zaznacza, podstawowe znaczenie w funkcjonowaniu tego fenomenu mają: inicjatywa i wytrwałość (sport rozumie jako dobrowolny i nawykowy), intensywność dążenia do doskonalenia się (spowodowana pragnieniem postępu)

oraz gardzenie ewentualnym niebezpieczeństwem. Jednocześnie określa, że sport nie jest naturalną działalnością człowieka, ponieważ stoi w sprzeczności z biologiczną zasadą „najmniejszego wysiłku”. Stąd nie wystarczą dla jego rozwoju ułatwienia materialne, a konieczne są bodźce wynikające z namiętności (do sportu). Ćwiczenia mięśniowe – jak uważa – wymagają od osobnika zadawania sobie przymusu, a zarazem skłaniają do opanowania i obserwowania, zatem łączą się zarówno z psychologią, jak i z fizjologią. Zdaniem Coubertina sport

(...) może oddziaływać na zdolność rozumienia, charakter i sumienie. Jest (...) więc czynnikiem doskonalenia moralnego i społecznego (Coubertin, 1922, s. 7).

Do tych wszystkich przedmiotów – jak pisze – odnosi się pedagogika sportowa.

W książce *Pédagogie sportive* (Pedagogika sportowa) Coubertin przedstawia, w jaki sposób sport wpływa na rozwój moralny, społeczny i zdolności umysłowe człowieka. Widzi to jako ciąg i następstwo działań realizowanych przez człowieka w trakcie nawykowego/regularnego podejmowania ćwiczeń sportowych. Wyniki sportowe (wyrażane poprzez cyfry i fakty), jakie się osiąga, są nie tylko odzwierciedleniem możliwości mięśniowych jednostki, ale również włożonego przez nią wysiłku i woli. Człowiek ma swoje ograniczenia, ale je ignoruje, ponieważ ich nie zna, np. jest wysokość, której jego skoki nigdy nie przekroczą, a o której on nie wie. Owo maksimum (i minimum) osiągnięć jednostki, wyznaczone przez współpracę jej mięśni i woli, może uzyskać tylko poprzez mozolne i uporczywe dążenie. Aby odnieść sukces, potrzeba nie tylko energii i wytrwałości, ale też spojrzenia z dystansu, obserwacji, refleksowania, a także utrzymania tego, co zostało nabyte, ponieważ w sporcie szybko traci się to, nad czym się nie czuwa. Zdaniem Coubertina w ten właśnie sposób sport zaszczerpia w człowieku zalążki przymiotów intelektualnych i moralnych (Coubertin, 1922, s. 128). Porównując te procesy do kiełkującego ziarna, uznaje, że oprócz ćwiczeń mięśniowych i działań, które im służą, zmagania te mogą rozprzestrzenić się na całą osobowość, zapłodnić ją i zmienić. Sport zatem może przekroczyć wąską granicę samych ćwiczeń fizycznych i można to obserwować u wielu osób. Również wojna lat 1914–1918 dostarczyła licznych przykładów penetracji osobowości przez cechy sportowe i ich rozszerzenia na sferę czysto moralną (Coubertin, 1922, s. 128). Filozof wskazywał dwa czynniki, które miałyby sprzyjać takiemu rozwojowi: ściśle powiązanie aktywności sportowej z innymi formami aktywności człowieka oraz współpraca nauczyciela i ucznia. Uznając, że aktywność sportowa nie może pozostawać w izolacji od przejawów aktywności psychicznej i powinna być obecna nie tylko w edukacji, ale i w życiu publicznym, pragnął uczynić sport dalekim od bycia

uważanym za zwykłą niewolniczą przeciwwagę dla pracy mózgu, sport miał być jego zwykłym i honorowym partnerem.

Coubertin zaznaczał możliwość wpływu sportu na zdolności umysłowe, pojmowane jako rozumienie i pamięć, refleksja i osąd oraz nawyki myślowe i językowe (Coubertin, 1922, s. 129). Uważał, że przestarzałym banałem jest legenda o tępotcie umysłowej sportowca, natomiast ciągła potrzeba zastanawiania się, oceniania, porównywania i szybkiego decydowania powodują, iż rozwija się u niego zmysł krytycznego myślenia, prawdopodobnie lepiej i szybciej niż u osoby niebędącej sportowcem.

Sport wpływa też na temperament, charakter i sumienie, które to filozof uważał za nierozdzielny zaprzęg, ciągnący człowieka przez całe życie. Jak oceniał – pedagogika nie zwraca na to wystarczającej uwagi – tam, gdzie powinna sprawować ogólną kontrolę, zwykle działa w sposób fragmentaryczny, a zatem nieskuteczny.

Oddziaływanie sportu na temperament odnajdywał francuski myśliciel w różnych formach zależnych od wieku jednostki (Coubertin, 1922, s. 132–134). Przysługą wyświadczaną przez sport młodzieży mogło być zapobieganie przedwczesnemu budzeniu się zmysłowości, czemu sprzyjały wpływy cywilizacji, dążącej do narzucenia młodzieży zbyt sedentarnego trybu życia i kontaktu z literaturą przesiąkniętą erotyzmem. Osobom dorosłym sport może dostarczać przyjemności fizycznej na tyle intensywnej, że można ją zakwalifikować jako zmysłową. Coubertin rozważa więc istnienie rozkoszy sportowej, która zaspokaja zmysły nie tylko poprzez zmęczenie, ale też przez uzyskanie satysfakcji. Wreszcie sport u osób w różnym wieku jest największym „koicielem” gniewu. Nie ma lepszej recepty na uśmierzenie irytacji, rozpraszenie złego humoru, uspokajanie umysłu, ponowne oddanie organizmu w służbę woli.

Możliwość wpływu sportu na charakter i doskonalenia tą drogą wynika z jego specyfiki. Nie może on iść w parze z kłamstwem czy zniechęceniem. Wyniki sportowe są ujmowane w sposób bezwzględny i matematyczny, dlatego sportowiec nie może oszukiwać siebie albo innych. Podobnie gdy jest zniechęcony – wtedy stworzy sobie największe obciążenie i nie będzie mógł zwyciężyć bez umiejętnego dozowania woli wygranej. Oddziaływanie sportu na charakter wynika również z odpowiedniego połączenia przeciwstawnych cech, których potrzebuje sportowiec. Są to mianowicie odwaga i ostrożność, rozmach i kalkulacja, nieufność przy rozeznaniu trudności, jak również pewność, wiara, że je przezwycięży. To wymaganie współdziałania przeciwstawnych cech podkreśla wartość sportu jako instrumentu pedagogicznego. Sportowiec bowiem jawi się jako ktoś zachowujący spokój, opanowany – to swego rodzaju obowiązek „niewzruszoności”, pociągający wychowawczo. Od wychowawcy zatem zależy, czy wesprze tę dyspozycję (sprawianie wrażenia, że jest się od-

ważnym i spokojnym, nawet w przypadku trudności z osiągnięciem takich cech) i wykorzysta ją wychowawczo. Coubertin uważa, że jeśli wychowawca tego nie uczyni, to nie jest godny swojego zawodu, chociaż sam ma świadomość nie trwałości takiego poczucia.

Wpływ sportu na sumienie odnajdywał Coubertin jako pewne przeniesienie tych sposobów postępowania, które mają miejsce podczas ćwiczeń fizycznych. Chodziło bowiem o to, aby badać samego siebie, tak czyni każdy atleta, który poważnie pragnie poprawy, jednak jest to badanie fizyczne i prawdopodobnie psychiczne. Myśliciel przyznaje, że od tego do moralnego badania sumienia jest dość daleko, a jednak instrument jest ten sam, różnią się jedynie cel i charakter obserwacji (Coubertin, 1922, s. 137). Mechanizm sumienia podobny jest do instytucji trybunału, nieustannie badającej i czującej na niedoskonałości. W sporcie też często narzucane jest pojęcie niedoskonałości, bo który sportowiec nie zadaje sobie pod koniec zawodów pytania, czy nie mógł tego zrobić jeszcze lepiej, lub nie roztrząsa w przypadku spornego zwycięstwa, kiedy i dlaczego groziła mu przegrana? Zwraca wtedy uwagę na swoje braki i wątpliwości. To wzbogaca jego doświadczenie i tym samym bezpośrednio przygotowuje poprawę jego przyszłych wyników. Coubertin pyta zatem: czyż to wszystko nie jest możliwe do przeniesienia na grunt moralny i czy takie nawyki rozumowe zastosowane do faktów moralnych nie stanowią instrumentu postępu o niezaprzeczalnej wartości? (Coubertin, 1922, s. 138). Konieczne jest odrzucenie podziałów i połączenie obu tych obszarów, ale faktem jest, że rachunek sumienia – jedyny realny środek moralnego doskonalenia człowieka – odgrywa w sporcie rolę „próbego ogrodu doświadczeń”, w którym łatwo zdobyć wprawę. Konsekwencje takiego postępowania mogą być wielkie i jak uważa filozof, pedagogika powinna to wykorzystać.

Sport wpływa również na mechanizmy społeczne. Związek między indywidualnym wysiłkiem a zbiorową siłą był dobrze znany już starożytnym. Siły zdobyte dziś przez mieszkańców sprawią, że jutro miasto będzie silniejsze. Jak wnioskuje Coubertin – zdrowa działalność sportowa młodego pokolenia przygotowuje sukcesy narodowe następnego, które po nim następuje (Coubertin, 1922, s. 139). Odbywa się to poprzez aktualizującą się w sporcie umiejętność współdziałania.

Francuski filozof, podkreślając rolę sportu we wszechstronnym rozwoju młodzieży, oddzielne miejsce przypisywał sztuce i jej znaczeniu w wychowaniu estetycznym. Uważał, że sport należy postrzegać jako źródło sztuki i szansę na sztukę (Coubertin, 1922, s. 146). Sport tworzy piękno, ponieważ ożywia sportowca, który jest żywą rzeźbą. Jest jednocześnie okazją do piękna poprzez przeznaczone mu budowle, widowiska i święta. Myśliciel, wzorem świata starożytnych, we wskrzeszonych igrzyskach olimpijskich chciał widzieć współ-

udział sztuk i literatury, proponując konkursy: architektury, rzeźby, malarstwa, muzyki i literatury (Coubertin, 1931, s. 3–4; Wroczyński, 1986, s. 57).

Ukazane wielowymiarowe znaczenie sportu dla rozwoju człowieka w projekcie Coubertina może stanowić przyczynek do rozważań nad współczesnymi niedomogami wychowania fizycznego dzieci i młodzieży.

Współczesne wyzwania wychowania fizycznego dzieci i młodzieży w Polsce

Główną konstatacją Pierre'a de Coubertina w artykule *Le surmenage* (Przeciążenie, 1887) było stwierdzenie problemu przeciążenia umysłowego uczniów. Również dzisiaj w Polsce możemy obserwować przeciążenie uczniów wobec zbyt obszernego zakresu treści zawartych w wielu podręcznikach szkolnych. Fakt ten był niejednokrotnie odnotowywany podczas recenzji podręczników Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych (Opinie, 2018). Szczególnie przeciążone nadmiarem informacji i szczegółowe okazywały się być podręczniki do biologii, geografii, historii, fizyki czy chemii, głównie w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych. Również za francuskim pedagogiem można powtórzyć, że sam proces nauczania zyskałby na jakości, gdyby wiedza była bardziej gruntowna, a nie dotyczyła powierzchownej znajomości wielu spraw.

W ślad za przeciążeniem umysłowym idzie brak odpowiedniej higieny w zakresie podejmowania ruchu. Uczniowie, będąc w szkole, za długo siedzą w ławkach, w zasadzie podczas lekcji tylko siedzą. Poza lekcjami wychowania fizycznego brakuje aktywności niekonwencjonalnej, alternatywnej, warsztatowej, podczas której dzieci i młodzież mogłyby poruszać się i przemieszczać po sali. Oczywiście występują ograniczenia takiej pracy: za małe sale lekcyjne, hałas i chaos, który mógłby się z taką formą pracy wiązać, trudności dla nauczyciela związane z prowadzeniem lekcji i koniecznością zapewnienia uczniom bezpieczeństwa. Jednakże w ten sposób ignoruje się we wczesnej edukacji¹ złoty okres w rozwoju ruchowym dziecka. Badania jakościowe aktywności dzieci w wieku przedszkolnym, prowadzone we wrześniu 2018 roku, oraz badania ankietowe rodziców pokazują, że dzieci chętnie angażują się w aktywności fizyczne, ale

¹ Wprawdzie Coubertin zasadniczo odnosił swoje rozważania do edukacji w szkołach średnich (por. Kaźmierczak, 2019, s. 144), ale przeciążenie uczniów i niedostatek aktywności ruchowej pojawiają się dzisiaj już na najniższych poziomach edukacyjnych (głównie chodzi o edukację wczesnoszkolną, ale też przedszkolną). Problem zatem jest uniwersalny.

odczuwają ich niedobór zarówno w przedszkolu, jak i poza nim (Kolipińska, Nałęcz, 2018, s. 96–97). Wiązą się z tym m.in. zakaz biegania po sali przedszkolnej czy nużące dla dzieci polecenie siedzenia cicho i nierozmawiania, niedosyt angażowania się w aktywność fizyczną wspólnie z rodzicami z powodu nadmiaru obowiązków rodziców, ich zmęczenia, braku sił lub chęci, „nie-sprzyjające” pogody czy proponowania zabaw na siedząco. Rodzice ograniczali również aktywność fizyczną dziecka ze względu na problemy zdrowotne. Dzieci deklarowały natomiast dużą chęć uczestniczenia w zorganizowanych aktywnościach poza przedszkolem, ale tu problemem bywały czasami trudności organizacyjne rodziców z dowozem dzieci na zajęcia (Kolipińska, Nałęcz, 2018, s. 109).

Realizacja potrzeb sześciolatek w zakresie rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego zakłada obecność i nieodzowność ruchu. Metody pracy z dziećmi, oparte na interdyscyplinarnej wiedzy, wskazują m.in., że z przyswajaniem informacji jest nierozzerwalnie związany ruch. To ważne w kontekście edukacji, ponieważ usadzenie uczniów w ławkach zabija niejako pierwotny instynkt uczenia się. Ryszard Łukaszewicz postrzega klasy i ławki jako symboliczne uwięzienie ruchu, zwracając uwagę, że sam ruch jest funkcją „ja” niezbędną do wzrostu i rozwoju (Łukaszewicz, 2020, s. 101–103). Obecnie spora grupa dzieci będących u progu szkoły, na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, jak również starszych ma duże problemy z utrzymaniem „uwagi skupionej”, przejawia impulsywność, trudności w koncentracji (co w dużej mierze może wynikać z niedojrzałości neurodynamiki procesów psychicznych, a co mądrość ludowa kwituje stwierdzeniem: „wyrośnie z tego”). Niezwykle istotne zatem jest wspomaganie rozwoju poprzez uwzględnianie ruchu w procesie edukacji i występowanie przeciwko tzw. „ukrzesłonej” edukacji, odbywającej się w klasie szkolnej, w murach szkoły (oczywiście biorąc pod uwagę te lekcje, na których jest to możliwe). W pewnym sensie wciąż otwarty filozoficzny problem edukacji można zawrzeć w pytaniu: jaka edukacja i czy „ukrzesłona”?

Aby część lekcji mogła odbywać się poza klasą szkolną, konieczna jest do tego baza, niekoniecznie przy szkole. Rozpoczynając od najniższych stopni edukacji, można stwierdzić, że obecnie przy przedszkolach, szczególnie niepublicznych, małych, powstających „jak grzyby po deszczu”, często brak jest ogrodu lub placu zabaw dla dzieci. Bolączką wielu dużych szkół jest brak sal gimnastycznych². Częstą praktyką szkół, do których uczęszcza duża liczba

² Na podstawie opublikowanych w 2020 roku wyników kontroli NIK wiadomo, że Ministerstwo Sportu i Turystyki (MSiT) nie ma informacji na temat liczby szkół w Polsce, które posiadają salę gimnastyczną lub halę sportową, oraz liczby szkół mających dostęp do jakiegokolwiek boiska sportowego. W związku z tym nie było też możliwe ustalenie, jaka liczba szkół nie posiada wymienionych obiektów. Zob. NIK, 2020.

uczennic i uczniów, jest odbywanie w tym samym czasie w jednej sali gimnastycznej lekcji dwóch, trzech klas. Jest to sytuacja niekorzystna pod względem możliwości realizacji na lekcjach wychowania fizycznego zakładanych celów kształcenia, niepożądana organizacyjnie i powodująca skrepowanie, szczególnie dojrzewającej młodzieży. Może wiązać się z przemocą słowną, wyśmiewaniem się z wyglądu, słabej kondycji lub niesprawności innych dzieci na lekcjach WF. Duże szkoły mogą również dysponować tylko jednym boiskiem sportowym na świeżym powietrzu, a istniejące boiska mogą być zbyt małe i w rezultacie niewystarczające dla liczby uczniów w szkole. Kolejnym problemem znanym z praktyki szkolnej jest jakość potrzebnego do lekcji wychowania fizycznego sprzętu sportowego i szkolnej bazy sportowej (w tym urządzeń lekkoatletycznych i urządzeń terenowych), ich brak bądź niewystarczająca liczba. Na brak odpowiedniej infrastruktury do ćwiczeń fizycznych zwracał uwagę Coubertin 134 lata temu, bezsprzecznie od tamtej pory zrobiliśmy postępy, jednak sytuacja daleka jest od ideału. Francuski pedagog postulował również powstawanie basenów krytych przy szkołach. Obecnie baseny funkcjonują przy niewielu szkołach, a uczniowie edukacji wczesnoszkolnej – jeśli to możliwe – w ramach przynajmniej jednego roku szkolnego odbywają zajęcia z nauki pływania. Dzieci trzeba do takich szkół dowozić (i organizować transport dla całych klas), co jest dużym wyzwaniem logistycznym przy zatłoczonych ulicach dużych miast.

Okazuje się, że uczniom na zajęciach WF mogą towarzyszyć nuda i brak zainteresowania powtarzanymi wciąż grami zespołowymi, takimi jak np. gra w dwa ognie w klasach młodszych lub częste rozgrywanie meczów piłki nożnej w klasach z niewielką liczbą dziewcząt (które chciałyby pograć np. w siatkówkę). Coubertin pytał wprost: jak można chcieć, aby dzieci o różnych charakterach i sprawności czerpały radość z uprawiania tej samej gry? Taka obserwacja wydaje się dzisiaj również jak najbardziej aktualna w obszarze szkolnych lekcji WF. Jednakże pojawiło się w tym temacie pewne *novum* – otóż oprócz tradycyjnej formy zajęć lekcje WF mogą być realizowane jako zajęcia do wyboru przez uczniów, co pozwala na lepsze dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb oraz zainteresowań dzieci i młodzieży (Rogacka, 2017, s. 4). W takiej formie mogą być realizowane 2 godziny lekcyjne w tygodniu, co przy obecnym obowiązkowym wymiarze zajęć WF (4 godziny lekcyjne tygodniowo dla klas IV–VIII szkoły podstawowej oraz 3 godziny lekcyjne w tygodniu dla klas I–III SP i szkół ponadpodstawowych – podstawa programowa od 2017 roku) stanowi sporą ich część. Oprócz zajęć prowadzonych tradycyjnie pozostałe lekcje wychowania fizycznego mogą być wybrane przez uczniów (np. aerobik, nauka tańców towarzyskich, lekka atletyka, kulturystyka, gry zespołowe, ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne, turystyka piesza czy rowerowa). Takie rozwiąza-

nia mają swoje ograniczenia zarówno w przypadku małych, jak i dużych szkół, stąd placówki często realizują wszystkie zajęcia wychowania fizycznego w formie tradycyjnej, bez zajęć do wyboru przez uczniów. W takiej sytuacji bardzo dużą rolę odgrywa osoba nauczyciela wychowania fizycznego, jego przygotowanie merytoryczne, metodyczne i pasja. Ta ostatnia jest najważniejsza, bo ona decyduje o możliwości pokonywania przez nauczyciela barier i trudności, jakie stawia system, ograniczeń w zakresie szkolnej infrastruktury sportowej czy niechęci samych uczniów do aktywności fizycznej.

Okazuje się, że problem unikania WF nie jest nowy i ma związek z rozwojem szkolnego wychowania fizycznego na przestrzeni współczesnej historii Polski (Urniał, Jurgielewicz-Urniał, 2015). W III Rzeczypospolitej edukacja w kontekście planowania kariery zawodowej stała się czymś istotnym do tego stopnia, że wybiórczo i subiektywnie postrzega się różne przedmioty szkolne, przypisując im większą bądź mniejszą ważność. Wychowanie fizyczne lokuje się w grupie tzw. „michałków”, pokutuje przekonanie, że jest to przedmiot „od fikołków”, niemający wpływu na rozwój intelektualny uczniów (Urniał, Jurgielewicz-Urniał, 2015, s. 23). Zatem jego status wśród przedmiotów szkolnych jest niski. W takiej sytuacji nietrudno o zwolnienia z WF od rodziców lub lekarzy, którzy sankcjonują opuszczanie lekcji przez dzieci.

Przeprowadzone w 2013 roku³ badania uczestnictwa dzieci i młodzieży w lekcjach wychowania fizycznego w polskich szkołach wykazały, że 11% uczniów brało udział najwyżej w połowie wszystkich lekcji w roku szkolnym 2012/2013, a 74% uczniów uczestniczyło we wszystkich lub prawie wszystkich lekcjach (Wojnarowska, Mazur, Oblacińska, 2015, s. 185). Niepokojące jest to, że udział uczniów w lekcjach WF zmniejszał się wraz z wiekiem i był niższy u dziewcząt niż u chłopców. Uczniowie są zwalniani z lekcji WF na prośbę rodziców (na piśmie) – 70%, własną – 43% lub na podstawie zwolnień lekarskich – 33% (Wojnarowska, Mazur, Oblacińska, 2015, s. 185–186). Spora grupa, bo około 20–40%, uczestniczyła w znacznie mniejszej liczbie lekcji WF, niż zaplanowano przez ustawodawcę, a to uniemożliwia osiągnięcie tym uczniom zalecanego poziomu aktywności fizycznej (Wojnarowska, Mazur, Oblacińska, 2015, s. 189). W rezultacie może to wpływać na niższy poziom aktywności fizycznej w życiu dorosłym, jak również gorszy stan zdrowia. Następstwa są tak duże, że skutecznie prowadzona edukacja zdrowotna różnych grup społecznych (w tym uczniów i rodziców), stale podejmowane działania systemowe

³ Badania ankietowe przeprowadzono w losowo dobranej grupie uczennic i uczniów w wieku 10–17 lat (N = 3346) z 12 województw.

obejmujące pracę i współdziałanie wielu resortów⁴ oraz kształcenie i doskonalenie warsztatu nauczycieli WF stają się nieodzowne.

Z kolei gdy badano w 2017 i 2018 roku grupę polskich uczniów w wieku 11, 13, 15 i 17 lat (N = 7767), pytając o podejmowanie umiarkowanej do intensywnej aktywności fizycznej w ciągu dnia (ang. *Moderate-to-Vigorous Physical Activity* – MVPA, dla osób w wieku 5–17 lat powinna ona według rekomendacji ekspertów stanowić co najmniej 60 minut przez 7 dni w tygodniu), okazało się, że warunek ten spełnia jedynie 15,6% ankietowanych i odsetek ten obniża się wraz z wiekiem (z 23,2% w klasach V SP do 9,6% w II klasach liceum lub technikum) (Mazur, Kleszczewska, 2018, s. 47). Trend pogarszania się poziomu aktywności fizycznej polskich nastolatków nastąpił w latach 2014–2018, przy czym zdecydowanie poprawiają aktywność fizyczną młodzieży szkolnej zorganizowane zajęcia sportowe.

Edukacja zdrowotna powinna być w obecnej rzeczywistości społeczno-kulturowej nakierowana na przeciwdziałanie zjawisku hipokinezji, czyli niewystarczającej aktywności ruchowej. Problem ten w przypadku dorosłych wynika często z pracy zawodowej wykonywanej w pozycji siedzącej, podobnie wygląda to u dzieci podczas nauki szkolnej. Dodatkowo znaczny wpływ na obniżenie aktywności ruchowej u dzieci mają czynniki cywilizacyjne, w tym rozwój technologii cyfrowych i spędzanie wolnego czasu przed komputerem, tabletem bądź smartfonem. Hipokinezja potocznie nazywana jest „samobójstwem na raty”, ponieważ prowadzi do zaburzeń w całym organizmie, oddziałując niekorzystnie na układy: nerwowy, mięśniowy, sercowo-naczyniowy, pokarmowy itd. Sedentarny tryb życia i bezczynność ruchowa sprzyjają powstawaniu otyłości (mowa o epidemii nadmiaru masy ciała), wad postawy i niskiej wydolności sercowo-oddechowej. Natomiast odpowiedni poziom aktywności fizycznej u dzieci i młodzieży zwiększa szansę na kontynuowanie jej w życiu dorosłym, zgodnie z prawidłowością, że sport to nawyk na całe życie. W wymiarze biomedycznym przyczynia się on u dzieci i młodzieży do poprawy stanu kości i lepszej wydolności mięśniowej, poprawy zdrowia kardiometabolicznego, jak również usprawnienia funkcji poznawczych czy obniżenia ryzyka depresji (Nałęcz, 2018, s. 8).

Coraz wyraźniej zaznaczające się kulturowo zachowania związane z siedzącym trybem życia – tzw. zajęcia sedentarne – zostały uznane za niezależny czynnik ryzyka wielu chorób. Zajęcia te, trwające od kilku do nawet kilkunastu godzin, łączą się z wypełnianiem obowiązków szkolnych – udziałem w lekcjach i odrabianiem zadań. Pozostały czas wolny dzieci i młodzież często

⁴ Zob. kampania społeczna „Stop zwolnieniom z WF” (NIK, 2010); programy MSiT, np.: WF z Klasą, Mały Mistrz 1–3, Program Multisportowy 4–6, Umiem Pływać, Program Rozwoju Sportu do roku 2020.

spędzają na oglądaniu telewizji, grach komputerowych czy surfowaniu w internecie, przy czym długość czasu ekranowego (ang. *screen time*) jest bardzo wysoka. W grupie wiekowej 10,5–18,5 aż 60,5% uczniów ogląda filmy co najmniej 2 godziny dziennie, prawie 1/3 spędza tyle samo czasu na grach komputerowych, a 61,5% na innych zajęciach przy komputerze, np. korzystaniu z mediów społecznościowych (Mazur, Kleszczewska, 2018, s. 57). Zajęciom przed ekranem komputera, tabletu czy smartfona towarzyszą nierzadko niekorzystne zachowania żywieniowe. Te zachowania problemowe jawią się jako istotne na mapie współczesnych wyzwań wychowania fizycznego oraz edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży.

Do zajęć sedentarnych w unieruchomieniu przyczyniła się dodatkowo nauka zdalna związana z pandemią COVID-19. Uczniowie siedzieli przed ekranem komputera nie tylko podczas zdalnych lekcji, ale i nierzadko w czasie krótkich zdalnych przerw, grając w gry komputerowe. Jednocześnie lekcje, które w warunkach stacjonarnych związane były z ruchem, np. WF czy muzyka, technika, plastyka, w pracy zdalnej nierzadko były pozbawione tego minimum, bo oto na lekcjach WF grano w wirtualne *Koło Fortuny* i odpowiadano na pytania teoretyczne. Współczesnym wyzwaniem okazały się być lekcje WF online, nie jest bowiem łatwo przenieść lekcję z sali gimnastycznej do przestrzeni cyfrowej. Problemem było/jest również organizowanie zdalnych lekcji WF z zachowaniem zasad bezpieczeństwa. Mimo zamieszczania na platformach edukacyjnych w terminarzach zajęć wypisanych zasad bezpieczeństwa dla uczniów i rodziców, których należy przestrzegać podczas lekcji zdalnych, zdarzają się czasami wypadki w domu, wynikające z niestosowania się do tych zasad. Stąd część nauczycieli WF rezygnuje z prowadzenia aktywnych ćwiczeń z uczniami w edukacji zdalnej. Ci, którzy pozostają przy tych lekcjach, starają się pokazywać uczniom, jak wykorzystać przedmioty codziennego użytku, np. butelki z wodą, dywaniki, ścierki, ręczniki, do ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych i wzmacniających. Zapoznają również z aplikacjami zachęcającymi dzieci i młodzież do zabawy i codziennej aktywności fizycznej poprzez zliczanie liczby przebytych każdego dnia kroków czy spalonych kalorii. Jednocześnie podczas pandemii COVID-19 zmniejszyła się możliwość uczestnictwa młodzieży w pozaszkolnych zajęciach sportowych, ponieważ przy wprowadzanych zakazach prowadzenia działalności sportowej liczba klubów sportowych spadła w 2020 roku o 13,2% w porównaniu z rokiem 2018 (GUS, 2021, s. 1).

Mówiąc o wpływie pandemii na zdrowie dzieci i młodzieży, bardzo często porusza się jedynie kwestię zdrowia psychicznego i kontaktów społecznych, a zatem i zdrowia społecznego, nie podnosi się natomiast w wystarczającym stopniu problemu zdrowia fizycznego czy duchowego wymiaru zdrowia (wyodrębnianego w psychologii zdrowia; zob. Heszen, Sęk, 2007, s. 72). Tym-

czasem długotrwałe spędzanie czasu przy komputerze na zajęciach zdalnych sedentarnych wpływa na biopsychospołeczny dobrostan młodego człowieka. Problemy zdrowotne mogą pojawiać się w związku z bólami kręgosłupa czy rozwijaniem/utrwalaniem wad postawy, bólem oczu i stanami zapalnymi spojówek, trudnościami z nauką, problemami z koncentracją uwagi, pamięcią w wyniku przestymulowania, bólami głowy, rozdrażnieniem i ogólnym pobudzeniem. Na holistycznie pojmowane zdrowie wpływają obecnie trudności w zachowaniu dzieci i młodzieży, przejawiające się w zaburzeniach emocjonalnych, trudnościach w relacjach społecznych, zmianach w zachowaniu i opóźnieniach rozwoju. Implikowane nauką zdalną, hipokinezją, izolacją społeczną i przewlekłym stresem współczesne wyzwania wychowania i rozwoju mogą dotyczyć: zaburzeń lękowych, zaburzeń bezpieczeństwa, depresji, traumatycznych przeżyć związanych z chorobą własną lub chorobą bądź śmiercią w rodzinie czy różnorodną przemocą, w tym rówieśniczą, która przenosi się do internetu. Warto odnotować, że 49% uczennic i uczniów polskich szkół w wieku 15–18 lat, badanych pod koniec roku 2020, negatywnie ocenia wpływ nauczania zdalnego na ich samopoczucie fizyczne/stan zdrowia (przy 28% badanych, którzy nie obserwowali znaczącego wpływu) (Grabowski, 2021, s. 16–17). Podobnie 50% respondentów tego badania, w ogólnopolskiej, reprezentatywnej próbie, negatywnie oceniło wpływ zdalnego nauczania na ich samopoczucie psychiczne (przy 27% nieodnotowujących wpływu).

Zakończenie

Odpowiedzią na współczesne wyzwania wychowania fizycznego dzieci i młodzieży w Polsce może być walka z przeciążeniem umysłowym oraz pedagogika sportowa barona Pierre'a de Coubertina. W prowadzonych rozważaniach ukazywano aktualność myśli filozoficzno-pedagogicznej francuskiego reformatora oświaty i możliwość kierowania się w praktyce edukacyjnej postulatami wszechstronnego wychowania przez sport. W kontekście proponowanego przez filozofa ideału wychowawczego kalokagatii, w którym jednakowo ważne będą ciało, umysł i duch, należy obnażyć te sposoby postrzegania człowieka, które wskazują na dualizm. Będzie tak w przypadku porzekadła: „jak ktoś nie ma tu” (ze wskazaniem na głowę, w domyśle – jeśli ktoś nie jest mądry) – „to ma tu” (ze wskazaniem na bicepsy – to musi np. pracować fizycznie). Chodzi również o rozprawianie się z obrazem lekcji WF jako gorszych w uczniowskim podziale godzin.

Brak nawyku uprawiania sportu przez sporą część społeczeństwa idzie w parze z niechęcią uczniów do lekcji wychowania fizycznego. Uwarunkowań

tej niechęci można szukać w różnych czynnikach, ale warto zwrócić również uwagę na towarzyszący ćwiczeniom fizycznym wysiłek i trud, niekoniecznie pożądanym przez młodych ludzi, którzy woleliby doświadczać przyjemności i unikać trudu, zgodnie z wzorami popkultury, które przejmują. Być może to jest powód niskiej atrakcyjności sportu dla wielu osób. Sport na tyle wiąże się z wysiłkiem, że Piotr Błajet odkrywa doświadczenie cierpienia jako konstytutywną cechę sportu (Błajet, 2012, s. 109). W sporcie właśnie cierpienie stanowi niejako metodę dochodzenia do ideału. Trudno nie zgodzić się z Coubertinem, że pokonywanie regularnego wysiłku w sporcie jest kształtowaniem hartu, wytrwałości i charakteru. Zatem jeśli ktoś nie ma pasji i namiętności do sportu, to lepiej ćwiczyć w grupie i szukać pomysłów na uatrakcyjnienie tej aktywności, mając w świadomości wpływ sportu na holistycznie pojmowane zdrowie.

W całej swojej aktywności na polu reform edukacji, pedagogiki sportowej i neoolimpizmu Coubertin jako działacz pokazywał praktyczne rozwiązania, czasami może nieco utopijne, pewnie nie na jego czasy, skoro do niektórych rzeczy dochodzimy i realizujemy je dopiero teraz. Jako pedagog uznawał sport za uniwersalną metodę wychowania młodego pokolenia, jak sam twierdził „pisał dla przyszłości” – i jak widać, jest to wciąż aktualne.

Bibliografia

- Błajet P. (2012). *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bronikowski M. (2000). *Anglosaskie inspiracje pedagogiczne barona Pierre'a de Coubertina w jego poszukiwaniach możliwości reformy systemów edukacyjnych we Francji*. „Kultura Fizyczna”, 7–8, s. 3–7.
- Camps Y Wilant N. (2018). *When Art Was an Olympic Discipline: The Fine Art Salon as a Possible Model for the Concept of the Olympic Art Competitions from an Art History Perspective*. „Sport in History”, 38 (4), s. 457–475, DOI: 10.1080/17460263.2018.1499041.
- Carr D. (2010). *On the Moral Value of Physical Activity: Body and Soul in Plato's Account of Virtue*. „Sport, Ethics and Philosophy”, 4 (1), s. 3–15, DOI: 10.1080/17511320903264222.
- Coubertin de P. (1887a). *L'Éducation anglaise*. Séance du 18 avril 1887. Paris: Société d'Économie Sociale (s. 3–23), https://fr.wikisource.org/wiki/L%2%80%99%C3%89ducation_anglaise (dostęp: 23.08.2021).
- Coubertin de P. (1887b). *Le surmenage* (Przeciążenie). „Le Français”, 30.08, tłum. A. Sulisz. W: G. Młodzikowski, K. Hądzelek (red.) (1994), *Pierre de Coubertin*.

- Przemówienia. Pisma różne i listy* (s. 9–13). Warszawa: Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej.
- Coubertin de P. (1894). *Le congrès de Paris*. „Bulletin du Comité International des Jeux Olympiques”, no. 1 (Przemówienie na kongresie paryskim w roku 1894), tłum. J. Mańkowska. W: G. Młodzikowski, K. Hądzelek (red.) (1994), *Pierre de Coubertin. Przemówienia. Pisma różne i listy* (s. 16–17). Warszawa: Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej.
- Coubertin de P. (1895). *L’Athlétisme dans le monde et les Jeux Olympiques*, „Bulletin du Comité International des Jeux Olympiques” (Atletyka w nowoczesnym świecie a igrzyska olimpijskie), tłum. A. Sulisz, W: G. Młodzikowski, K. Hądzelek (red.) (1994), *Pierre de Coubertin. Przemówienia. Pisma różne i listy* (s. 18–19). Warszawa: Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej.
- Coubertin de P. (1901). *Notes sur l’éducation publique*. Librairie Hachette, https://fr.wikisource.org/wiki/Notes_sur_l%27%80%99%C3%A9ducation_publicue (dostęp: 28.08.2021).
- Coubertin de P. (1918, III). *Lettre olympique III*, October 26 (List olimpijski III), tłum. A. Sulisz. W: G. Młodzikowski, K. Hądzelek (red.) (1994), *Pierre de Coubertin. Przemówienia. Pisma różne i listy* (s. 96). Warszawa: Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej.
- Coubertin de P. (1918, IV). *Lettre olympique IV*, „La Gazette de Lausanne”, no. 319, November 22 (List olimpijski IV), tłum. A. Sulisz. W: G. Młodzikowski, K. Hądzelek (red.) (1994), *Pierre de Coubertin. Przemówienia. Pisma różne i listy* (s. 97). Warszawa: Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej.
- Coubertin de P. (1922). *Pédagogie sportive*. Paris: Les Éditions G. Crès et C^{ie}, https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Pierre_de_Coubertin_-_P%C3%A9dagogie_Sportive,_1922.djvu (dostęp: 24.08.2021).
- Coubertin de P. (1931). *Edukacyjna wartość ceremoniału olimpijskiego*, tłum. A. Sulisz. „Kultura Fizyczna” 1993, nr 1–2, s. 118–120.
- Dewey J. (1998). *Demokracja i wychowanie. Co to jest filozofia wychowania?* W: S. Wołoszyn (wybór i oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, księga I (s. 119–128). Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Firek W. (2016). *Filozofia olimpizmu Pierre’a de Coubertina*. Kraków: Wydawnictwo Fall, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9777/Wies%20aw%20Firek%20-%20Filozofia%20olimpizmu%20Pierre%27a%20de%20Coubertina%20%28gotowa%20ksi%C4%85%C5%BCka%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 27.08.2021).

- Grabowski M. (2021). *Raport: Badania postaw wobec nauczania zdalnego*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/01/Raport-z-badania-na-zlecenie-Rzecznika-Praw-Dziecka.pdf> (dostęp: 27.10.2021).
- GUS (2021). *Kultura fizyczna w Polsce w 2020 roku*. Informacja sygnałna w formacie pdf, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/sport/kultura-fizyczna-w-polsce-w-2020-roku,13,4.html> (dostęp: 26.10.2021).
- Hager P.F. (2016). *Philosophy, Sport and Education: International Perspectives*. „Journal of the Philosophy of Sport”, 43 (1), s. 171–174. DOI: 10.1080/00948705.2015.1134269.
- Heszen I., Sęk H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Każmierczak A. (2013). *Wokół myśli pedagogicznej barona Pierre'a de Coubertin*. W: J. Nowocien, K. Zuchora (red.), *Sport w kulturze zdrowia, czasu wolnego i edukacji olimpijskiej w 150-lecie urodzin Pierre'a de Coubertin* (s. 408–415). Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Każmierczak A. (2019). *Zarys pedagogiki sportu. Podręcznik dla studentów nauk o wychowaniu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kolipińska E., Nałęcz H. (2018). *Nowe badania dzieci w wieku przedszkolnym 3–6 lat i ich rodziców*. W: A. Fijałkowska (red.), *Aktualna ocena poziomu aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w wieku 3–19 lat w Polsce* (s. 94–135). Warszawa: Ministerstwo Sportu i Turystyki, https://www.gov.pl/documents/292437/436728/Aktualna_ocena_poziomu_aktywno%C5%9Bci_fizycznej_dzieci_i_m%C5%82odzie%C5%BCy_w_wieku_3-19_lat_w_Polsce__Raport_IMD_2018v4.pdf/a65046d0-25b6-ec63-336e-61e4cf98b86f (dostęp: 15.04.2022).
- Kosiewicz J. (2002). *Pierre de Coubertin: narodziny i rozwój ideologii neoolimpizmu*. „Ido – Ruch dla Kultury: Rocznik Naukowy”, nr 3, s. 8–18.
- Kowalska J.E. (2020). *Znaczenie edukacyjne projektu „Jestem fair” opartego na idei neoolimpizmu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/32070> (dostęp: 30.08.2021).
- Lipiec J. (1988). *Kalokagatia. Szkice z filozofii sportu*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Lipiec J. (1999). *Filozofia olimpizmu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Sportowe Sprint.
- Lipoński W. (2012). *Historia sportu: na tle rozwoju kultury fizycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukaszewicz R.M. (2020). *Edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – która edukacja i jaka?* W: J. Madalińska-Michalak, A. Wilkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 98–115). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, https://wuw.pl/data/include/cms//Pedagogika_i_edukacja_Madalinska_Michalak_Joanna_Wilkomirska_Anna_red_2020.pdf?v=1607677789679 (dostęp: 30.08.2021).

- Marchel P. (2021). *Początki nowożytnych igrzysk olimpijskich*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. Edukacja prozdrowotna”, nr 49, lipiec, <https://www.wychowaniefiz.pl/arttykul/poczatki-nowozytnych-igrzysk-olimpijskich> (dostęp: 25.08.2021).
- Mazur J., Kleszczewska D. (2018). *Aktywność fizyczna młodzieży szkolnej w wieku 10–19 lat w świetle badań HBSC 2018 (Health Behaviour of School-aged Children)*. W: A. Fijałkowska (red.), *Aktualna ocena poziomu aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w wieku 3–19 lat w Polsce* (s. 39–77). Warszawa: Ministerstwo Sportu i Turystyki, https://www.gov.pl/documents/292437/436728/Aktualna_ocena_poziomu_aktywno%C5%9Bci_fizycznej_dzieci_i_m%C5%82odzie%C5%BCy_w_wieku_3-19_lat_w_Polsce__Raport_IMD_2018v4.pdf/a65046d0-25b6-ec63-336e-61e4cf98b86f (dostęp: 15.04.2022).
- Miller D. (2012). *Historia igrzysk olimpijskich i MKOl. Od Aten do Londynu 1894–2012*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Młodzikowski G. (1964). *Geneza Coubertinowskiej myśli pedagogicznej neoolimpizmu*. „Kultura Fizyczna”, nr 10, s. 573–581.
- Młodzikowski G. (1987). *Olimpizm Pierre de Coubertina*. „Kultura Fizyczna”, nr 3–4.
- Nałęcz H. (2018). *Wprowadzenie teoretyczne*. W: A. Fijałkowska (red.), *Aktualna ocena poziomu aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w wieku 3–19 lat w Polsce* (s. 8–9). Warszawa: Ministerstwo Sportu i Turystyki, https://www.gov.pl/documents/292437/436728/Aktualna_ocena_poziomu_aktywno%C5%9Bci_fizycznej_dzieci_i_m%C5%82odzie%C5%BCy_w_wieku_3-19_lat_w_Polsce__Raport_IMD_2018v4.pdf/a65046d0-25b6-ec63-336e-61e4cf98b86f (dostęp: 15.04.2022).
- NIK (2010). *Stop zwolnieniom z WF. Najczęstsze przyczyny zwolnień z WF*. Ministerstwo Sportu i Turystyki. Raport.
- NIK (2020). *Rozwój aktywności fizycznej dzieci i młodzieży*. Informacja o wynikach kontroli, nr ewid. 34/2020/P/19/027/KNO, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22922,vp,25627.pdf> (dostęp: 22.08.2021).
- Nowocien J. (2019). *Pedagogika sportu. W 90-lecie Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności (2018). *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. XVI i in.*, <http://pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych/biezacy-numer> (dostęp: 22.08.2021).
- Płoszaj K., Firek W. (2018). *Międzykulturowa edukacja olimpijska. Dokończenie symfonii pedagogicznej Pierre'a de Coubertina*. Warszawa: Imprint Media, Agencja Wydawnicza.
- Reid H. (2020). *Athletic Virtue and Aesthetic Values in Aristotle's Ethics*. „Journal of the Philosophy of Sport”, 47 (1), s. 63–74. DOI: 10.1080/00948705.2019.1691923.

- Rogacka A. (2017). *Wychowanie fizyczne w szkole. Informacja dla rodziców*. Warszawa: ORE, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=16145> (dostęp: 27.10.2021).
- Travlos A.K. (2015). *Sport and Moral Education: Is Kalokagathia a Value Today?* W: K. Georgiadis (ed.), *Olympic Values: Respect for Diversity* (s. 131–139). Athens: International Olympic Academy, <https://docplayer.net/48643687-Olympic-values-respect-for-diversity-54th-international-session-for-young-participants.html> (dostęp: 29.08.2021).
- Urniał J., Jurgielewicz-Urniał M. (2015). *Rozwój szkolnego wychowania fizycznego na przestrzeni dziejów w Polsce a współczesny problem jego unikania*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna”, cz. 14, nr 2, s. 13–26, <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/dlibra/docmetadata?id=3151&from=publication> (dostęp: 24.08.2021).
- Wołoszyn S. (1986). *Olimpizm a wychowanie. Czy można zaufać humanizmowi sportu?* „Kultura Fizyczna”, nr 1–2.
- Woynarowska B., Mazur J., Oblacińska A. (2015). *Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce*. „Hygeia Public Health”, nr 50 (1), s. 183–190, <http://www.h-ph.pl/pdf/hyg-2015/hyg-2015-1-183.pdf> (dostęp: 23.08.2021).
- Wroczyński R. (1986). *Pierre de Coubertina poglądy na szkołę i rolę sztuki w wychowaniu*. „Almanach”, I.