
Współczesne znaczenie wartości w teorii i praktyce psychologicznej

Redakcja naukowa:

Marian Zdzisław Stepulak
Jacek Łukasiewicz

Lublin 2015

Wartość sportu i wychowania fizycznego w myśli humanistycznej¹

The value of sport and physical education in mind humanistic

Sport i wychowanie fizyczne mają ogromne znaczenie w procesie kształtowania charakteru dzieci i młodzieży. Dodatnio wpływają na ich stałość (przestrzeganie zasad gier), siłę woli (wykonywanie trudnych ćwiczeń) oraz samodzielność (praktyczność w działaniu przy pokonywaniu przeszkód). W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione poglądy najwybitniejszych humanistów europejskich na temat sportu i wychowania fizycznego. Najważniejszymi pytaniami były: jaka jest rola i znaczenie sportu w życiu jednostki, w jaki sposób może on spełniać swoją funkcję wychowawczą oraz jakie były główne idee kultury sportowej na przestrzeni wieków.

Sportowy agon w starożytności

Na podstawie i rozwój europejskiej kultury edukacyjnej ogromny wpływ miała wysoka kultura starożytnej Grecji. Podobnie jest w dziedzinie wychowania. System wychowawczy nie był jednolity. Dominowały dwa odmienne systemy wychowania, które realizowane były w Sparcie i Atenach. Różniły się między sobą również w kwestii funkcji kultury fizycznej w rozwoju i wychowaniu młodzieży (Wroczyński, 1985, s. 39; Polak, 2000, s. 245–249).

Ideał wychowania fizycznego stworzyli Grecy. Wspólnym ideałem wychowania greckiego (*paideia*) była *aretē* (dzielność, cnota). Głównym celem wychowawczym był człowiek dążący do doskonałości. Miał być człowiek rozwinięty fizycznie, wysportowany, piękny, odważny i waleczny. W parze z pięknem ciała powinno iść również piękno ducha. Rozumne i stałe dążenie do tego, co najlepsze określano mianem *kalokagatii*. Termin ten oznaczał sprawność fizyczną, wysportowaną i harmonijnie zbudowaną sylwetkę. Tak określony cel wychowania nakazywał troskę o rozwój fizyczny dzieci i młodzieży (Por. Kot, 1996 a, s. 30; Litak, 2006, s. 22; Bielski, 2003; Lengauer, 2004, s. 28–35; Barankiewicz, 1998, s. 126).

¹ Rozdział niniejszy jest rozszerzoną wersją artykułu: *Sport i wychowanie fizyczne w myśli pedagogicznej*, [w:] *Wychowanie poprzez sport. Wielość spojrzeń i doświadczeń*, P. Mazur (red.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm 2014, s. 9–28.

W Grecji powszechnie uznawano współzawodnictwo za prawo rządzące społecznym życiem człowieka, który był przekonany, że wartościowe życie wymaga sprawdzania się w rywalizacji, ciągłego potwierdzania zwycięstwem w życiowym *agonie*. Przekonanie to podnosiło rywalizację do rangi podstawowej metody wychowawczej. W sporcie upatrywano czynnik kształtujący ciało oraz charakter młodzieży (Dobrowolski, 2004, s. 16).

Wychowywano ją w duchu szlacheckiego współzawodnictwa (*agonistyka*), w dążeniu do zwycięstwa, do zdobycia wieńca olimpijskiego. System ten był zbudowany na zasadzie rywalizacji i kultu zwycięstwa. Był podstawą funkcjonowania społeczeństwa greckiego. Sport rozumiany był jako bezinteresowne współzawodnictwo, *agon*, zwycięski wyczyn (Żelazowski, 2004, s. 51; Przebieracz, 2004, s. 11).

Grecki historyk Ksenofont z Aten (430–355) był zdecydowanym zwolennikiem wychowania spartańskiego, które chciał zaszczerpić na gruncie perskim. W pracy *Ustrój spartański* opisuje: „Jest to na pewno bogom najmiłsze, a dla państwa najpożyteczniejsze współzawodnictwo, w którym się pokazuje, co dzielny mąż czynić powinien, a prócz tego obydwie drużyny się ćwiczą, aby zawsze były najdzielniejsze i by w razie potrzeby każdy z osobna z całych sił pomógł państwu. Muszą również troszczyć się o zdrowie. Bo też walczą na pięści, współzawodnicząc wszędzie, gdzie tylko się spotkają” (Możdżeń, 1996, s. 11).

Wychowanie w Sparcie było ukierunkowane na doskonalenie kondycji fizycznej oraz umiejętności wojskowych młodzieży. Do największych cnót obywatela zaliczano dzielność i odwagę (Wołoszyn, 2003, s. 88; Litak, 2006, s. 23–24). Po skończeniu 7. roku życia wszystkie dzieci organizowano w specjalne oddziały, w których codziennie odbywały się ćwiczenia fizyczne (biegi, skoki, zapasy, rzut dyskiem i oszczepem). Niemal przez cały dzień uczestniczyli w intensywnych ćwiczeniach fizycznych (Barankiewicz, 1998, s. 34). Człowiek, który nie potrafił pływać, był uważany za wyjątkowego nieuka. Z pogardą mawiano: on nawet pływać nie umie. W kulturze spartańskiej rozwijano zamiłowanie do sportu (hippiki i lekkoatletyki). W latach 720–576 p.n.e. na igrzyskach olimpijskich na 81 zwycięzców aż 46 pochodziło ze Sparty (Możdżeń, 1999, s. 19).

Efektom spartańskiej *agōgē* miały być ważne zachowania i postawy młodzieży, np. kształtowana solidarność grupowa. Ich formowanie odbywało się podczas organizowanych zawodów grupowych, drużynowych (Słapek, 2010, s. 143–145). Szczególny nacisk kładziono na wyrobienie siły. Silny i zdyscyplinowany żołnierz miał być obrońcą państwa. Ćwiczenia sportowe i zawody szkolne były przygotowaniem do życia (Dobrowolski, 2004, s. 16).

W Sparcie dbano także o sprawność fizyczną dziewcząt. Uważano bowiem, że przyszłe żony powinny być wysportowane, aby rodzić zdrowe dzieci. Na równi z chłopcami uprawiały gimnastykę, ćwiczyły biegi, rzut dyskiem, a nawet zapasy (Przebieracz, 2004, s. 15).

Zupełnie inne idee panowały w Atenach. Celem wychowania ateńskiego był harmonijny rozwój fizyczny i umysłowy człowieka. Kształcenie miało charakter intelektualny, moralny, estetyczny i fizyczny. Umożliwiało wszechstronny rozwój indywidualności, talentów i aspiracji dziecka (Bartnicka, Szybiak, Warszawa 2001, s. 33).

W Atenach w wychowaniu realizowano ideał człowieka, który łączył w sobie zalety doskonałego sportowca i gorliwego obywatela (*kalokagathia*). Wyraz *kalokagathia* składa się z dwóch greckich przymiotników: *kalos* – „piękny” i *agathos* – „dobry” (Kurdybacha, 1963 s. 63). Pojęcie dobra było łączone z cechami umysłowymi, moralnymi oraz wysoką osobistą kulturą moralną, umysłową i artystyczną (Barankiewicz, 1998, s. 126). Na temat *kalokagathii* najpełniej wypowiedział się Platon: „Ponieważ są dwa takie pierwiastki w człowieku, więc jakiś bóg, miałbym ochotę powiedzieć, dał ludziom dwie umiejętności: muzykę i gimnastykę; dla temperamentu i umiłowania mądrości. Nie dla ciała i dla duszy, chyba tylko ubocznie, ale dla tych dwóch pierwiastków, aby z sobą harmonizowały i trzeba każdy z nich podciągnąć lub opuszczać, pokąd nie będą współbrzmiały tak, jak trzeba. (...) Zatem, kto najpiękniej gimnastykę ze służbą Muzom pomiesza i w najlepszej mierze ten napój duszy podać potrafi, o tym może najśluszniej powiemy, że posiada najwyższą kulturę osobistą” (Platon, 2010, s. 144).

System wychowania ateńskiego składał się z czterech etapów: szkoła gramatyki i lutnisty, palestra, gimnazjon i efebja. Sprawność fizyczną zdobywano w tzw. *palestrze* i w *gimnazjonach* (Ziółkowski, 2009, s. 653; Luber, 2003, s. 34).

W 13 roku życia Ateńczyk rozpoczynał w *palestrze* (*palaiein* – „mocować się”) ćwiczenia gimnastyczne pod opieką *pedotriby*, nauczyciela ćwiczeń fizycznych. Początkowo był to zwykły, wysypany piaskiem plac do ćwiczeń. Palestre zwykle stanowiły cztery kryte portyki, zamykające czworokątny dziedziniec. W portykach znajdowały się szatnie, pomieszczenia służące do namaszczenia się oliwą, miejsca do odpoczynku, urządzenia sanitarne itp. (Barankiewicz, 1998, s. 232; Słapek, 2010, s. 523-524).

Palestry były utrzymywane przez państwo. Nauka rozpoczynała się od prostych ćwiczeń (jak należy chodzić, siadać, jak zachować się w miejscu publicznym itp.). Następnie zaczynały się ćwiczenia właściwe, które miały zapewnić doskonały rozwój ciała (Kurdybacha, 1963 s. 66-67).

Pomiędzy 16. a 18. rokiem życia wychowanie fizyczne było kontynuowane w tzw. *gimnazjonach* (*gymnos* – „nagi”, gdyż młodzież uprawiała ćwiczenia nago). Gimnazjon był to swoisty rodzaj antycznego kompleksu sportowo-wypoczynkowego, położony poza murami miasta. Początkowo były to miejsca pod gołym niebem. Później były to już zespoły kamiennych budowli. Typowe gimnazjony to czworoboczne przestrzenie z boiskami, bieżnią, areną do zapasów, miejscami odnowy, basenami, salami do masażu. Na ich czele stał *gimnazjarcha* (Barankiewicz, 1998, s. 88; Słapek, 2010, s. 280-285).

W gimnazjonach odbywały się ćwiczenia i rozgrywki, tzw. *agon*. Wychowanie fizyczne obejmowało tzw. *penthathlon* (pięciobój) – biegi, skoki, rzut dyskiem, dziadą i zapasy. Niekiedy dodawano również pięściarstwo, strzelanie z łuku, pływanie i wiosłowanie. Wskaźnikiem sprawności fizycznych były lokalne popisy (później narodowe) oraz ogólne, tzw. igrzyska (Kurdybacha, 1963, s. 66–68; Gostkowski, 1959, s. 65–66).

Sport był jednym z istotnych elementów wychowania. Doskonały obywatel winien łączyć zdrowie i sprawność fizyczną z wszechstronną wiedzą i wysoką kulturą etyczną. Celem wychowania fizycznego było zdrowie, piękno postawy, harmonia ruchów oraz zachowanie sprawności do późnych lat (Osterloff, 1976, s. 30).

Na temat sportu wypowiedali się przede wszystkim filozofowie. Platon (427–347) dużo miejsca poświęcił wychowaniu fizycznemu, które pojmował na sposób wojskowy i interpretował w kontekście teorii duszy i cnót. W edukacji dzieci i młodzieży ważną rolę odgrywała aktywność fizyczna. W programie gimnastyki zalecał: posługiwanie się bronią, zapasy, jazdę konną, musztrę, marsze oraz tańce. Zadaniem jej jest nie tylko sprawność fizyczna, ale również wychowanie moralne i estetyczne. Jego zdaniem sport ma ogromny wpływ na kształtowanie silnych charakterów (Litak, 2006, s. 31; Kurdybacha, 1965, s. 85).

Według Platona ćwiczenia fizyczne dają jednostce przyjemność, dobrą kondycję, zdrowie, kształtują męstwo i umiejętność panowania nad sobą. Jednak najbardziej potrzebne są państwu. Dobry obywatel powinien dbać o swoje ciało. Według niego uprawianie gimnastyki jest moralnym obowiązkiem wobec własnego ciała (Turowski, 2001, s. 178; Pańpuch, 2004, s. 24–28).

Gimnastyka powinna przyczyniać się do zdrowia ciała i duszy. Ćwiczenia fizyczne uczą wytrwałości, systematyczności, męstwa itp. Ciało jest ważne dla duszy, gdyż pomaga osiągnąć doskonałość (Krasnodębski, 2011, s. 56).

Według Platona gimnastyka jest również jednym z najbardziej skutecznych czynników wychowawczych. Jego zdaniem ćwiczenia gimnastyczne mają służyć rozbudzeniu wrodzonego temperamentu i aktywizacji ludzi (Turowski, 2001, s. 163–165).

Arystoteles (384–322) wychowanie człowieka dzielił na trzy okresy: rozwijanie sił fizycznych, wychowanie moralne oraz kształcenie umysłu (Doda-Wyszyńska, 2012, s. 34–45; Rudziński, Wrocław 1993, s. 7–14). Jego zdaniem „należy młodzież szkolić najpierw w gimnastyce i zapasnictwie, bo pierwsza z nich nadaje ciału pewną postawę, a drugie zaprawia do wysiłków fizycznych” (Arystoteles, 2004, s. 217). Gimnastyce przypisywał również walor higieniczny, a także traktował ją jako doskonały środek uszlachetniający uczucia i umysł. Ma ona być środkiem do wykształcenia dobrych i dzielnych obywateli. Według niego ćwiczenia fizyczne były środkiem ułatwiającym harmonijny rozwój człowieka. Krytycznie patrzył na jednostronność wychowania spartańskiego. Jego zdaniem: „jest rzeczą szaloną wychowywać atletów z tępymi głowami, jak to robili Spartanie” (Kurdybacha, 1965, s. 91; Możdżeń, 1999, s. 35–36).

Rzymska maksyma *mens sana in corpore sano* (zdrowa myśl w zdrowym ciele) jest odpowiednikiem greckiej idei *kalokagatii*. Rzymianie mieli do sportu stosunek utylitarny i praktyczny. Nie przyjęli oni greckiego wychowania fizycznego. Raziło ich bowiem wystawianie nagiego ciała na widok publiczny, a także gimnastyce przypisywali zniewieścienie i degenerację Greków. Krytykowali ich bawienie się swoim ciałem, stosowanie diety itp. Za pozytywne uznawali tylko niektóre ćwiczenia, gry i zabawy (Kot, 1996, s. 91).

Rzymianie traktowali sport instrumentalnie. Był on podporządkowany zupełnie innym celom aniżeli u Greków. Kultura fizyczna młodzieży nie miała tak szerokiej akceptacji. Na poglądy Rzymian na wychowanie fizyczne wpływ miał proces profesjonalizacji kultury fizycznej, kształtowanie się zawodowych atletów (gladiatorów), co utrudniało akceptację jej wychowawczej roli (Wroczyński, 1985, s. 57).

Rzymianie dążyli do tego, żeby młodzież przede wszystkim była zdrowa, przygotowana do wojska, oraz wyrosła na karnych obywateli. Młodzi rzymianie uprawiali różne sporty (biegi, skoki, rzut oszczepem, pływanie i jazda konna). Miejscem ćwiczeń były boiska tzw. *palestry* (Gostkowski, 1959, s. 161–162).

Rzymianie ćwiczyli ciało przede wszystkim po to, aby wykształcić męźnych, wytrwałych w walce i niedoli żołnierzy. Ćwiczenia fizyczne traktowano jako zabieg higieniczny, a nie sport (Możdżeń, 1999 s. 43–44).

Według Plutarcha z Cheroni (50–125) młodzież powinna odbywać systematyczne ćwiczenia, gdyż one zapewnią siły i zdrowie w starości. Jego zdaniem: „tak jak każdy powinien w okresie pięknej pogody uczyć się tego, co mu będzie potrzebne w czasie burzy, tak też w młodości należy się uczyć porządku, umiarkowania, ćwiczyć ciało, ponieważ jest to najlepsze zabezpieczenie na starość”. Plutarch zaleca młodzieży hartowanie organizmu (dieta, kąpiel, prostota życia) oraz niezbędne ćwiczenia (rzucanie dzidą, strzelanie z łuku, polowanie). Jest również zwolennikiem wychowania fizycznego dziewcząt, którym zaleca m.in. tańce i gry w piłkę (Wroczyński, 1985 s. 57).

Wychowanie fizyczne stanowiło istotny element przygotowania do życia. Plutarch opisuje z jak wielką troską Katon edukował syna: „sam więc go uczył pisania i czytania, sam znajomości prawa, sam sztuki szermierczej. I nie tylko miotania pociskiem, machania bronią czy jazdy konnej, ale także pięściarstwa, znoszenia upałów czy zimna, pokonywania wirów i wezbranych fal rzecznych” (Plutarch, 1996, s. 113).

Wczesne chrześcijaństwo występowało przeciwko nadmiernemu eksponowaniu wartości doczesnych, zmysłowych, cielesnych oraz sprawności fizycznej. Ciało ludzkie traktowano jako źródło wszelkiego zła. Akcentowano przede wszystkim wartości ascetyczne, które miały zapewnić zbawienie (Stryczek, 2011, s. 34).

Negatywny stosunek chrześcijaństwa do sportu (szczególnie do igrzysk) prezentował Tertulian (160–230). Jego zdaniem chrześcijanie powinni dążyć do wykazania, że są ludźmi obdarzonymi wyższą naturą. W swoim traktacie *O wido-*

wiskach upominał: „Poznajcie, Słudzy Boży, zwłaszcza wy, którzy dopiero teraz przystępujecie do Boga, jakie to stanowisko wiary, jaka przesłanka prawdy, jaki nakaz karności zabrania wam, prócz innych błędów światowych, również przyjemności widowisk. [...] Jeśli pewną jest rzeczą, że wszystkie składniki widowisk pochodzą z bałwochwalstwa, to bez wątpienia przesądzone jest rozstrzygnięcie, że akt wyrzeczenia, jaki składamy przy chrzcie, dotyczy również widowisk, które zaprzędane są diabłu, jego przepychowi i jego [czarnym] aniołom, zaprzędane, rozumie się, przez bałwochwalstwo” (Tertulian, 1970, s. 79–84).

Sport odrzucał on ze względu na stosowaną w nim przemoc. Walki gladiatorów uważał za szaleństwo. Zapasy uważał za dzieło diabła, ponieważ to szatan powalił pierwszych ludzi, a chwyt zapaśniczy według niego ma w sobie coś z węzowej przemocy. W podobny sposób na temat sportu wypowiadał się Jan Chryzostom (349–407), dla którego sport był dziełem szatańskim, a igrzyska były poświęcone diabłu (Stryczek, 2011, s. 36; Turek, 2001, s. 69).

Z wyjątkiem skrajnie ascetycznych stanowisk, ruch jako czynnik rozwoju dzieci i młodzieży nie był kwestionowany. Pisarz i teolog chrześcijański Klemens Aleksandryjski (150–212) popierał ćwiczenia fizyczne. Chłopcom i mężczyznom polecał gimnazjon. Według niego: „młodym wychodzi to na zdrowie, a u starszych stymuluje nie tylko zapał i daje możliwość popisania się tężyzną fizyczną, ale łączy się również z troską o należyty stan ducha”. Był także zwolennikiem zapasów, które według niego „nie praktykuje się ich dla próżnej chwały zwycięstwa, ale dla wydzielania przez mężczyzn potu. Nie ćwiczy się w nich zręczności i nie kładzie uwagi na ich widowiskowość, lecz na poprawność walki i eksponowanie karku, rąk i torsu. Takie ćwiczenie męskie i piękne samo w sobie, a także ukazuje szlachetną siłę i wspaniałe zdrowie” (Klemens Aleksandryjski, Toruń 2012, s. 197–198). Natomiast biskup i filozof Augustyn (354–430) w dziele *O państwie Bożym* (426) zalecał gimnastykę jako pożyteczną nawet dla duchownych (Wroczyński, 1985, s. 62; Czuj, 1952, s. 98–110).

Średniowieczna asceza a sport

Słowa Tertuliana: *Palaestrica diaboli negotium* (ćwiczenia cielesne są dziełem diabła), przez długi czas wyznaczały negatywne stanowisko wobec ćwiczeń fizycznych Kościoła. Pielęgnacja ciała traktowano jako rzecz zbyteczną (Osterloff, 1976, s. 64).

Programy wychowawcze szkół średniowiecznych nie zawierały wychowania fizycznego. W tym okresie ważniejsze jest zdrowie duszy aniżeli ciała. Rygoryzm moralny powodował zakazy pewnych form sprawności fizycznej, np. pływania. Zakazy te w szkołach utrzymały się aż do czasów nowożytnych. Jeszcze Jan Amos Komeński potępiał pływanie jako czynność niemoralną dla chrześcijanina (Wroczyński, 1985, s. 62).

Pomimo tego, że w programach szkolnych nie było wychowania fizycznego, młodzież szkolna uprawiała różnego rodzaju aktywności. Londyński kronikarz w XIII wieku podaje następujący opis ćwiczeń fizycznych młodzieży: „każdego roku w tłusty wtorek (...) uczniowie przynosili koguty i przedpołudnie spędzali na przyglądaniu się walkom kogutów; po obiedzie cała młodzież szła na place zabawiać się piłką. Nauczyciele każdej szkoły mieli piłki albo laski w swych rękach; najstarsi i najbogatsi obywatele miasta zjawiali się konno, aby przyglądać się sportowi młodzieży i cieszyć się z obserwacji jej sprawności” (Wroczyński, 1985, s. 67).

Wychowanie fizyczne było istotną częścią programu kształcenia rycerza. Sprawność była podstawą kodeksu jego wychowania. Kandydat miał osiągnąć siłę i sprawność do walki. Młodzi chłopcy uprawiali ćwiczenia, które miały na celu rozwój sprawności fizycznej (biegi, skoki, mocowanie się, rzut oszczepem, gry w kije). Po 14. roku życia stosowano ćwiczenia coraz trudniejsze (m.in. dźwiganie dużych ciężarów, biegi na znacznych odległościach, jazda konna w pełnym uzbrojeniu, pływanie, rzucanie dzidą) (Litak, 2006, s. 77).

Niemiecki kodeks rycerski *Ritterspiegel* kandydatom na rycerza nakazuje opanowanie następujących sztuk: jazda konna, pływanie i nurkowanie, strzelanie z łuku i kuszy, biegi, skoki, zapasy, szermierka (miecz i kopia), rzut głazem po nym oraz wspinanie się po drabinie i linie (Osterloff, 1976, s. 65).

W średniowiecznej myśli pedagogicznej niewiele możemy odnaleźć odniesień do kwestii sportu i jego znaczenia dla rozwoju dzieci i młodzieży. Chrześcijański teolog i filozof Tomasz z Akwinu (1225–1274) głosił, że ciało wynika z natury człowieka i należy je pielęgnować i ćwiczyć, tak by pełnią bytu piękniej dokumentować dzieło boskiego stworzenia. Stanowczo sprzeciwiał się średniowiecznej „pogardzie ciała”: „jeśli chodzi o szczęśliwość doskonałą, niektórzy sądzą, że przysposobienie ciała nie jest dla niej konieczne. [...] Lecz takie zdanie jest niesłuszne. Jedność bowiem duszy i ciała wynika z natury człowieka, a stąd można wysnuć wniosek, że doskonałość duszy nie może wykluczać naturalnej doskonałości ciała. Należy więc przyjąć, że doskonałe przysposobienie ciała jest konieczne do szczęśliwości pod każdym względem doskonałej. [...] Ciało wprawdzie niczego nie wnosi do tego działania duszy, na którym polega oglądanie Istoty Bożej – mogłoby jednak być przeszkodą w stosunku do tego działania. Stąd doskonałość ciała jest konieczna, by ciało nie przeszkadzało wzniesieniu myśli” (Lipoński, 2012, s. 272–273).

Według Tomasza z Akwinu człowiek po ciężkiej pracy ma prawo do odpoczynku w formie zabawy, rozrywki. Taką formą rekreacji może być sport. Jego zdaniem udoskonala on ciało i duszę oraz kształtuje charakter człowieka. W katalogu sprawności moralnych wyodrębnił cnotę *eutrapelii*, czyli zabawy mądrej i odpowiedzialnej (Stryczek, 2011, s. 36).

Odrodzeniowa harmonia ciała i ducha

Okres odrodzenia to czas krytycyzmu wobec zastanego porządku społeczno-politycznego. Dochodzi do sprzeciwu wobec dotychczasowych obyczajów, sposobu myślenia o miejscu i roli człowieka. Ten renesansowy krytycyzm dotyczy również filozofii wychowania i edukacji szkolnej (Mazur, 2012, s. 43).

W epoce humanizmu kształcenie łączy się zawsze z programem wychowawczym. W wychowaniu chodziło o to, by dziecko nie otrzymało wykształcenia zbyt intelektualnego, przestarzałego i ciasnego. Dlatego też zwracano uwagę na rozwój fizyczny (Delumeau, 1987, s. 334).

Renesans jest okresem rekonstrukcji starożytnej kultury fizycznej. Zwrot humanistów w kierunku człowieka i jego życia doczesnego zaowocował pojawieniem się w ich teoriach spraw związanych z wychowaniem fizycznym. W refleksji na temat wychowania fizycznego dominowały problemy jego funkcji w ogólnych koncepcjach kultury, człowieka i wychowania. Humanisci dostrzegali potrzebę systematycznej troski o sprawność fizyczną w ramach szkoły (Jastrzębski, 2005, s. 15).

Pierwszym pedagogiem, który zaproponował renesansowy typ wychowania pełnego, obejmującego zarówno intelekt jak i ciało, był Per Paolo Vergerio (1370–1444). Jako pierwszy włoski myśliciel zalecał metodyczne uwzględnianie ćwiczeń fizycznych. W traktacie *O nowej edukacji* zwracał uwagę na konieczność zachowania równowagi pomiędzy sprawnością duchową i fizyczną człowieka (Lipoński, 2012, s. 276).

Włoski humanista Guarino Verona (1370–1461) prowadził prywatną szkołę w Weronie, w której zajęcia przeplatał ćwiczeniami fizycznymi i zabawami. Walory poznawcze i wychowawcze miały również organizowane wycieczki. W szkole uczyło się pływania, jazdy konnej, sztuki polowania, tańców (Ordyłowski, 1997, s. 96).

Włoski pedagog Vittorino da Feltre (1378–1446) założył i prowadził szkołę w Mantui, którą nawiązując do tradycji starożytnych, nazwał *casa gioiosa* – dom rozrywki, radości, wesołej zabawy. Szkoła ta mieściła się w parku, w pięknie urządzonym pałacu, którego ściany ozdobiono freskami przedstawiającymi m.in. zabawy dzieci. Obok znajdowały się boiska sportowe oraz tereny do jazdy konnej i ćwiczeń wojskowych. Za przykładem starożytnych, po raz pierwszy wprowadził do swej szkoły ćwiczenia fizyczne oraz zabawy na świeżym powietrzu (Wołoszyn, 2003, s. 106–107).

Jego zdaniem wychowanie humanistyczne składało się z trzech elementów: umysłowego, duchowego (artystycznego) i fizycznego. W ćwiczeniach fizycznych upatrywał środek kształtowania charakteru. Uważał również, że posiadają one właściwości lecznicze. Poprzez systematyczne i wytrwałe ćwiczenia chciał osiągnąć odporność. Ćwiczenia ruchowe miały również kształcić wrażliwość estetyczną oraz rozszerzać poznanie. Jego zdaniem „przez ćwiczenia fizyczne i duchowe

osiąga się wewnętrzną dyscyplinę, przygotowanie do służby w wojsku oraz uodpornia organizm na choroby” (Jastrzębski, 2005, s. 15; Wroczyński, 1985, s. 77).

Jeden z najbardziej wykształconych ludzi XV wieku Enea Silvio de Piccolomini (1405–1464), w *Traktacie o wychowaniu dzieci* (1477) podkreślił konieczność zwracania uwagi na sprawność fizyczną, która rozwija osobowość młodego człowieka. Argumentował następująco: „poza tym nie odmawiałbym chłopcu godnych zabaw. Pochwalam całkowicie grę z rówieśnikami w piłkę [...] Istnieje zabawa w koło żelazne, są także inne zabawy chłopięce, które nie zawierają w sobie nic nieprzystojnego i na które dla wypoczynku i wesołości powinni ci wychowawcy nieraz pozwolić [...] Trzeba pamiętać, iż życie nasze dzieli się na dwie części: na wysiłek i wytchnienie, a więc na czuwanie i sen, pokój i wojnę, lato i zimę, na dni robocze i świąteczne, pracę i czas wolny od pracy”. W ćwiczeniach fizycznych widział również środek przeciwko zniewieścieniu i nadmiernemu rozpieszczeniu młodzieńców (Jastrzębski, 2005, s. 16; Wroczyński, 1985, s. 78).

W europejskiej rzeczywistości edukacyjnej cele wychowania humanistycznego najdobitniej wyrażał Erazm z Rotterdamu (1467–1536). Za najważniejsze zadania wychowania uważał: gruntowne poznanie nauk wyzwolonych, wpojenie niezależności myślenia i wdrażanie do powinności życia doczesnego oraz zaszczepienie zasad kulturalnego zachowania. Był to częściowo powrót do greckiego ideału człowieka wolnego (niezależnego) i harmonijnego rozwoju pod względem duchowym i fizycznym, częściowo zaś był zachowany chrześcijański ideał dążenia do zbawienia oraz podtrzymanie niektórych zasad kodeksu rycerskiego (Wołoszyn, 2003, s. 106).

Wychowanie fizyczne miało dla niego dwie funkcje – zdrowotną i wychowawczą. W pierwszym przypadku zalecał nauczycielom zezwalać podopiecznym na różne gry i zabawy (piłka ręczna, rzucanie kulami, bieganie, skoki, pływanie, strzelanie z łuku). W drugim przypadku to poznanie wychowanka. Uważał, że „skłonności chłopca nigdzie bardziej nie wychodzą na jaw, jak w grze. Jeśli ktoś skłonny jest do podstępu, kłamstwa, kłótni, gniewu i ordynarności, to tutaj wychodzą błędy natury”. Podkreślał także wychowawcze aspekty sportu nakazując uczciwą rywalizację: „graj uczciwie i bez sztuczek czy złego podstępu, pragnę dzielnością, a nie fałszem zwyciężyć, mało szlachetne jest wyproszone zwycięstwo” (Ordyłowski, 1997, s. 98).

Angielski myśliciel Thomas More (1478–1535) w edukacji dostrzegał związek pomiędzy wykształceniem umysłowym i fizycznym dzieci i młodzieży. Mieszkańcy Utopii ćwiczenia fizyczne uprawiali dla piękna ciała i harmonijnego rozwoju. Według niego zabiegają oni o piękno, siłę i zręczność ciała jak o najlepsze dary przyrody (Ordyłowski, 1997, s. 101; Ziółkowska, 1990, s. 59).

Hiszpański humanista Juan Luis Vives (1492–1540) był zwolennikiem wszechstronnego rozwoju umysłowego uczniów. Uważał, że szkoła powinna również dbać o ich rozwój fizyczny. Do programu nauczania wprowadzał różnego rodzaju

gry i zabawy, których celem było zapewnić elastyczność ruchów i sprężystość postawy oraz wzmacnianie siły fizycznej uczniów. Duże znaczenie przywiązywał do gier i zabaw na świeżym powietrzu. Zalecał ćwiczenia w rzucie oszczepem, uprawianie biegów oraz grę w piłkę. Według niego: „Gra każda ma odbywać się pod okiem starszych, dla których uczniowie mają szacunek. Celem, dla którego się je uprawia, jest ożywienie ciała, nie zaś doprowadzenie chłopców do zdziczenia. Fundamentem zdrowia jest zdrowy duch, posiadanie „zdrowego ducha w zdrowym ciele”, o co najbardziej modlił się do bogów Cycero. Nadto chodzi o wzmocnienie i odnowienie sił duchowych, tak by podolać codziennym pracom” (Vives, 1968, s. 102).

Francuski pisarz François Rabelais (ok. 1494–1553) w powieści *Gargantua i Pantagruel* sformułował program nowoczesnego wychowania z uwzględnieniem aktywności ruchowej. Gargantua uczony średniowiecznymi metodami niewiele umiał. Dopiero humanistyczny nauczyciel, stosując nowoczesne metody, odmienił jego sytuację. Przerwy w nauce przeznaczone były na ćwiczenia i gry. Wychowanie fizyczne miało za cel wychowanie doskonałego rycerza (Ordyłowski, 1997, s. 100).

Najwybitniejszy polski humanista Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572) również dużo uwagi poświęcił wychowaniu fizycznemu. Jego zdaniem wychowanie moralne musi iść w parze z dbałością o stan fizyczny dziecka. Zalecał hartowanie dzieci (wyrabianie odporności na zimno i gorąco, niewygody), uprawianie jazdy konnej, gry w piłkę i innych zabaw. Celem było wychowanie człowieka silnego, zahartowanego, doskonale rozwiniętego, gotowego służyć swym męstwem Rzeczypospolitej (Nowak, 2009, s. 14).

Program ćwiczeń fizycznych w postaci gier i zabaw, ma charakter nie tylko rozwojowy, ale również wychowawczy. Gry i zabawy powinny zawierać aspekty wychowawcze i higieniczno-zdrowotne. Mają być środkiem oddziaływania na prawidłowy rozwój fizyczny wychowanka oraz przystosowywać go do życia w społeczeństwie. Jego zdaniem dobre wychowanie dzieci i młodzieży jest ważnym procesem społecznym: „zaczniemy tedy to roztrząsanie od wieku dziecięcego, o którym właściwie wspomniałem, mianowicie, jakimi obyczajami i jakimi myślami trzeba go przepoić, aby stał się mocną podwaliną dla późniejszego uczciwego, nieskażonego i chwalebego żywota” (Nowak, 2009, s. 12).

Francuski pisarz i filozof Michel de Montaigne (1533–1592) w *Próbach* (1580) przedstawił udział wychowania fizycznego w wychowaniu ogólnym. Związek pomiędzy ciałem i duchem porównał do dwóch koni przy jednym zaprzęgu, które zmuszone są do współdziałania (Ziółkowska, 1990, s. 59).

Uważał, że należy kształcić i hartować wszechstronnie człowieka, zarówno umysł, jak i jego ciało: „gry i ćwiczenia nawet będą stanowiły znaczną część nauki: wyścigi, zapasy, muzyka, taniec, polowanie, zażywanie konika i szabli. Chcę, aby zewnętrzna przystojność, obycie z ludźmi, pielęgnowanie ciała, szło równym kro-

kiem z kształtowaniem duszy. Wszakże to nie duszę ani ciało mamy wychowywać, ale człowieka” (Montaigne, 1957, s. 254).

Lekarz i filozof Sebastian Petrycy z Pilzna (1554–1626) swoje myśli na temat wychowania i kształcenia młodzieży przedstawił w *Przydatkach*, czyli własnych komentarzach do tłumaczonych przez siebie na język polski dzieł Arystotelesa: *Ekonomiki*, *Polityki* i *Etyki*. Za podstawę procesu wychowawczego uznawał dbałość o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka. Problemy racjonalnego wychowania fizycznego łączył z wychowaniem moralnym (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 103). Zalecał równomiernie rozwijać umysł i ciało dziecka: „ćwiczenie może być dwójakie: jedno umysłu, kiedy młodych ludzi ćwiczymy w naukach i filozofii; drugie ciała, gdy ciało zaprawiamy do pracy, do wysiłku za pomocą takich ćwiczeń, jak pasowanie, szermierstwo, rzucanie dyskiem, gra w piłkę, myślistwo itd.” (Wroczyński, 1985, s. 83).

Kultura ciała w oświeceniu

Okres oświecenia, przypadający na XVIII wiek, nazwano „wiekiem pedagogicznym”. Był to czas upowszechniania się wiedzy oraz oświecania szerokich mas. Wiedzę starano się przekazać w sposób jak najbardziej zrozumiały, bowiem uważano, że edukacja może zmienić człowieka i korzystnie wpłynąć na rozwój całej ludzkości (Mazur, 2013, s. 225).

Najbardziej charakterystycznym znamieniem epoki oświecenia był racjonalizm. Pod jego wpływem pozostawała polityka, gospodarka, nauka, sztuka oraz inne dziedziny działalności człowieka, w tym także wychowanie. Nowy prąd, dążąc do upowszechnienia oświaty, starał się przekazywać wiedzę w sposób jasny i zrozumiały. Panowało również przekonanie, że postęp nauki i techniki i racjonalistyczne wychowanie przyczynią się do zmiany w szkolnictwie oraz rozwoju ludzkości (Litak, 2006, s. 190).

W dziedzinie społecznej głoszono nową moralność, która oparta była na prawie natury. Za normę postępowania uznano zbiór zasad (zwany prawem natury), wyryty w sercu każdego człowieka. Przyjmowano następujące zasady postępowania: dążenie do szczęścia, użyteczność oraz dobrze rozumiany interes (użyteczność). Promowano aktywny model działalności człowieka, pracowitego, wytrwałego i o trzeźwych poglądach. Miarą cnoty była użyteczność. Tak jak w epoce odrodzenia wzorów szukano w starożytności. Idealem epoki był mąż poczciwy i dobry obywatel (*vir honestus et bonus civis*), ze szczególnym akcentem na *bonus civis*. Stąd też zainteresowanie fizyczną stroną człowieka ma charakter praktyczny (Wołoszyn, 2003, s. 123).

Oświecenie przywróciło (zapomnianą od czasów średniowiecznych) doniosłą rolę wychowania fizycznego jako „zdrowotnego”, które polegało przede wszystkim na hartowaniu ciała i na gimnastyce.

Czeski pedagog Jan Amos Komeński (1592–1670) wychowanie fizyczne traktował bardzo pragmatycznie. Zalecał troskę o zdrowie poprzez właściwe odżywianie się, ruch, ćwiczenia, zabawy i odpoczynek. Do ruchu radził przyzwyczajać dzieci od małości (kołysanie, huśtanie, zabawy i bieganie). Przy szkołach proponował budowanie placów zabaw. Postulował, ażeby dobę podzielić na trzy części, z przeznaczeniem po osiem godzin na pracę, sen oraz pielęgnację zdrowia - uprawianie ćwiczeń fizycznych, gry w piłkę, zabawy i gry ruchowe, biegi, skoki (Ziółkowska, 1990, s. 72; Barankiewicz, 1998, s. 279).

Angielski filozof, politolog i pedagog John Locke (1632–1704) opracował koncepcję wychowania *gentlemana*, zdrowego, moralnego i rozumnego człowieka, odpowiedzialnego za sprawy państwowe. Proces wychowawczy dzielił na trzy części: moralny, fizyczny i umysłowy. Podstawą wychowania fizycznego było hartowanie młodego organizmu. Osiągnięcie celów jest możliwe wtedy, gdy podopieczny jest zdrowy, zgodnie z powiedzeniem Juwenalisa – *mens sana in corpore sano* (w zdrowym ciele zdrowy duch) (Ordyłowski, 1997, s. 122–123).

Według niego do utrzymania zdrowia niezbędny jest naturalny tryb życia z metodycznym hartowaniem ciała poprzez ćwiczenia fizyczne, a zwłaszcza pływanie i kąpiel w zimnej wodzie. Uważał, że są one niezbędne w wychowaniu moralnym, w którym cnota oddziałuje silniej niż wiedza. Ma wskazywać, jak ma żyć człowiek, aby osiągnąć powodzenie i szczęście (Ziółkowska, 1990, s. 72; Kowalczyk, 2002, s. 91).

Francuski filozof i pedagog Jean Jacques Rousseau (1712–1778) głosił ideę wychowania naturalnego (progresywnego). Jego zdaniem odrodzenie może nastąpić tylko przez wychowanie zgodne z prawami natury i w warunkach naturalnych. W swojej powieści-traktacie pedagogicznym *Emil, czyli o wychowaniu* (1762) opisał fikcyjny eksperyment pedagogiczny, polegający na śledzeniu wyników wzrastania i rozwoju chłopca na wsi pod okiem wychowawcy, bez stosowania przymusu. Jedynym regulatorem tempa rozwoju jest natura, którą rozumiał jako wewnętrzne siły dziecka oraz jako świat przyrody na nie oddziałujący (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 125–126).

Według Rousseau kształcenie człowieka powinno ograniczać się do troski o rozwój tego, co naturalne. Ma ono być dostosowane do wieku oraz rozwoju fizycznego i psychicznego wychowanka, jego zainteresowań i dążeń do poznawania świata w toku bezpośredniego doświadczenia (Kuźma, 2008, s. 52).

Jego zdaniem rozwój fizyczny jest podłożem, na którym kształtują się właściwości umysłu i charakteru. Postulował realizowanie wychowania fizycznego w izolacji od szkodliwych wpływów kultury i cywilizacji. Dziecko powinno jak najwięcej czasu spędzać na świeżym powietrzu na zabawach i ćwiczeniach fizycznych. Według niego tylko zdrowe i piękne ciało mogło dobrze służyć duchowi (Ordyłowski, 1997, s. 127).

W ćwiczeniach dostrzegał aspekt wychowawczy: „rodzice, którzy wolą wychowanie domowe i wychowują dzieci pod własnym kierunkiem, powinni posyłać je na te ćwiczenia. Nauka ich może odbywać się w domu i oddzielnie, ale ich zabawy muszą być zawsze publiczne i wszystkie wspólne; nie chodzi tu bowiem tylko o to, by dzieci zająć czymś, dać im krzepką budowę, uczynić je zręcznymi i zgrabnymi, lecz także o to, by je przyzwyczaić za młodu do karności, do równości, do braterstwa, do współzawodnictwa, do życia na oczach współobywateli i do pragnienia publicznej pochwały. Dlatego nagrody i odznaczenia powinni rozdawać zwycięzcom nie kierownicy ćwiczeń czy naczelnicy szkół według własnego uznania, ale sami widzowie, przez aklamację i według swego sądu; a można liczyć na to, że sądy te będą zawsze sprawiedliwe, zwłaszcza gdy się będzie dbało o to, by zabawy przyciągały publiczność, a więc gdy się je urządzi z pewną wystawnością i tak, by tworzyły widowisko” (Ordyłowski, 1997, s. 129).

W upowszechnianiu wychowania fizycznego w Niemczech wielką rolę odegrali filantropiści. Głosili oni konieczność kształcenia wszystkich warstw społecznych, jednakże przy zachowaniu różnic stanowych. W nauczaniu opowiadali się za stosowaniem metod pogłądowych oraz rodzinnej atmosfery w procesie wychowania. Propagowali nauczanie szkolne, które było urozmaicane zabawami, wycieczkami, zajęciami w ogrodzie. W programie nauczania uwzględniali łacinę, język ojczysty i nowożytny języki obce, nauki przyrodnicze oraz ćwiczenia fizyczne. Celem wychowania był człowiek oświecony, zaradny, użyteczny, nastawiony patriotycznie, szczęśliwy, troszczący się o zdrowie i rozwój fizyczny. Teoretyczne podstawy filantropizmu sformułował Joachim Heinrich Campe (1746–1818). Swoje idee przedstawił w sześciotomowym dziele *Powszechna rewizja szkolnictwa i wychowania szkolnego* (1785-1792) (Wołoszyn, 2003, s. 122–123; Litak, 2006, s. 205–206).

Niemiecki teolog i pedagog Johann Bernhard Basedow (1723–1790), w 1774 roku założył pierwszą wzorcową szkołę *Filantropinum* w Dessau. W szkole panowała atmosfera swobody, dbałości o ruch i higienę. Zalecał hartowanie duszy i ciała przez ćwiczenia fizyczne. Postulował podział doby na trzy części, z następującym przeznaczeniem: siedem godzin snu, siedem godzin na czynności powszednie (toaleta, jedzenie, odpoczynek, sprzątanie itp.) oraz dziesięć godzin na zajęcia umysłowe i ćwiczenia fizyczne połączone z muzyką (Janeczek, 2008, s. 207–208; Ziółkowska, 1990, s. 76).

Niemiecki reformator edukacji Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811), w 1784 roku w Schnepfenthal koło Gothy założył szkołę na wzór (zmodyfikowane) *Filantropinum*. Był propagatorem ćwiczeń gimnastycznych i wojskowych. Akcentował wymiar moralistyczny, bazując na prostocie Ewangelii. Wychowanie fizyczne było awansowane jako środek wychowawczy oraz obowiązkowy przedmiot w programie szkolnym. Po raz pierwszy w dziejach szkolnictwa prowadzone były systematyczne lekcje gimnastyki (Wołoszyn, 2003, s. 122–123; Wroczyński, 1971, s. 91).

Jednym z najwybitniejszych ówczesnych teoretyków wychowania fizycznego był Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759–1839), autor fundamentalnych dzieł, takich jak: *Gimnastyka dla młodzieży* (1793), *Gry i ćwiczenia dla wypoczynku ducha* (1795). W wychowaniu fizycznym widział element kształtowania osobowości oraz przygotowania do zwalczania życiowych niepowodzeń (Janeczek, 2008, s. 131).

Jego system powiązany był ściśle z całym programem wychowawczym szkoły. Gimnastyka jest niezbędnym elementem wychowania ogólnego. Ćwiczenia fizyczne mają zapewnić zdrowie i siły fizyczne jako podstawę wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Jego zdaniem wpływać będą na „zdrowie ciała, a jednocześnie na radosne usposobienie ducha, na hartowanie ciała, a jednocześnie na rozwój siły, męstwa i zręczności, co prowadzi do wzmożenia działalności; na dobry rozwój ciała i piękno duszy, na zwiększenie wrażliwości zmysłów, a równocześnie na podniesienie sił umysłowych” (Wroczyński, 1971, s. 90).

W Polsce problematyką wychowania fizycznego zajmował się Jędrzej Śniadecki (1768–1838). W rozprawie *O fizycznym wychowaniu dzieci* (1805) sformułował i uzasadnił program wszechstronnego rozwoju młodego organizmu. Podobnie jak Rousseau zakłada, że natura kształtuje człowieka. Za francuskim filozofem przyjmuje trzy fazy rozwojowe człowieka z cezurami w siódmym i czternastym roku życia. W pierwszej fazie najważniejsze jest wychowanie fizyczne, należy kształcić zręczność, siłę i zmysły. Dlatego też zaleca m.in. uprawianie biegów, zapasów. W drugiej przeważa wychowanie umysłowe. Jednakże zaleca prowadzić ćwiczenia fizyczne (gry ruchowe, tańce, jazdę konną, musztrę wojskową). W późniejszych latach nie powinno się zaniedbywać ćwiczeń fizycznych, jeśli chce się mieć zdrowie i ładną sylwetkę. Głównym ideałem była harmonia ducha i ciała (Grot, 1990, s. 94; Wołoszyn, 2003, s. 119).

Według Śniadeckiego celem wychowania fizycznego jest zdrowie i szczęście wychowanka. Jego zdaniem: „hodować więc dziecię we względzie fizycznym albo lekarskim jest to je tak pielęgnować i tak prowadzić, ażeby nie tylko życie i zdrowie od wszelkiego ochronić szwanku, ale nadto to ostatnie tak zabezpieczyć i utwierdzić, aby przez to dobry byt i szczęście człowieka na całe życie zapewnić. Mówię śmiało: szczęście człowieka. Bo ktokolwiek zna dobrze opłakane stosunki tej sceny, którą życiem towarzyskim zowiemy, ten zgodzi się ze mną, iż całe szczęście jest w mocnym zdrowiu; w zdrowiu takim, które by ciężkie brzemię cierpień, dolegliwości i trosków udźwignąć i znieść bez uszczerbku mogło; które by cały ogrom walki z namiętnościami podobnych sobie jestestw wytrzymać potrafiło do końca” (Śniadecki, 1952, s. 322).

Hiszpański pedagog Francesco Amoros (1770–1848) był autorem dwutomowego *Podręcznika wychowania fizycznego, gimnastycznego i moralnego* (1830). Opracował program wychowania gimnastycznego dla młodzieży. Był zwolenn-

nikiem wprowadzenia gimnastyki akrobatycznej do szkół (Barankiewicz, 1998, s. 277; Wroczyński, 1971, s. 58).

Angielski filantrop Robert Owen (1771–1858) uważał, że decydujący wpływ na kształtowanie charakteru człowieka mają „społeczne wspólnoty”, czyli środowisko społeczne oraz doświadczenie zdobywane w życiu. Zadaniem szkoły jest wpajanie uczniom od jak najwcześniejszych lat poczucia solidarności ze wspólnotą. Edukację traktował jako narzędzie służące przeprowadzeniu reform i przebudowy społeczeństwa na drodze ewolucji (Kupisiewicz, 2010, s. 101–102).

Według niego szkoła powinna zapewnić każdemu dziecku wykształcenie ogólne, ponieważ ono jest najlepszym przygotowaniem do życia. Swoje poglądy i działalność społeczno-polityczną przedstawił w dziele *Nowy pogląd na społeczeństwo, czyli szkice o kształtowaniu ludzkiego charakteru* (1813–1814) (Wołoszyn, 2003, s. 142).

Program dydaktyczno-wychowawczy miał na celu rozwój umysłowy, moralny i fizyczny wychowanków. Rozwój intelektualny odbywał się poprzez bezpośrednie obcowanie z przyrodą i z dziełami sztuki. Wychowanie moralne polegało przede wszystkim na kształtowaniu umiejętności współżycia w grupie. Rozwój fizyczny zapewniały zabawy na świeżym powietrzu. Wychowankowie podczas zajęć i zabaw mogli swobodnie korzystać z zabawek i pomocy dydaktycznych. Dla chłopców organizowano gimnastykę z łatwiejszymi ćwiczeniami wojskowymi (Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 27; Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 158).

Francuski socjalista utopijny Charles Fourier (1772–1837) uważał, że społeczeństwo kapitalistyczne zamyka dzieci w ponurych gmachach szkolnych (przypominających więzienia) i usiłuje im siłą wbić wiadomości nieprzydatne ani w pracy zawodowej, ani społecznej. Dzieci wychowywane są w atmosferze pokory, służalczości, chytrych i nieufności. Jego zdaniem należy w nich rozwijać wrodzone umiejętności poprzez umożliwianie wyładowywania energii w pozytywnej dla społeczeństwa pracy. Aby zapewnić możliwość pełnego rozwoju fizycznego i umysłowego, należy pozostawić dzieciom swobodę. Przyszłość upatrywał w tzw. falangach, czyli w zrzeszeniach produkcyjnych, w których za cel wychowania stawiano kształtowanie „kolektywnych uczuć” i „pragnień produkcyjnych” (Kuźma, 2008, s. 60; Draus, Terlecki, 2009, s. 60).

W kwestii nauczania i wychowania silny nacisk kładł na wdrażanie dzieci do pracy. Miało się to odbywać stopniowo, zaczynając od majsterkowania, opieki nad roślinami i zwierzętami, różnych form samoobsługi, poprzez wychowanie fizyczne i estetyczne, a kończąc na wychowaniu umysłowym. Kształcenie miało obejmować naukę przedmiotów instrumentalnych (czytanie, pisanie, rachunki) oraz matematyczno-przyrodniczych. Powinno być realizowane zgodnie z zasadą łączenia teorii z praktyką (Kupisiewicz, 2010, s. 102).

Znany lekarz Ludwik Bierkowski (1801–1860) był gorliwym organizatorem wychowania fizycznego. W 1837 r. w Krakowie wydał pracę *Kilka słów o ważności, potrzebie i użytku gimnastyki* oraz założył szkołę sportową. Obok ćwiczeń gimna-

stycznych uczono również szermierki, pływania i łyżwiarstwa. W znacznej mierze przyczynił się do obowiązkowego wprowadzenia zajęć z wychowania fizycznego w krakowskich szkołach (Osterloff, 1976, s. 77).

Bardzo krytycznie wypowiadał się na temat wychowania, które nie doceniało znaczenia ćwiczeń fizycznych młodzieży: „dzisiejszy sposób wychowania młodzieży: obrachowany jedynie tylko na samo prawie kształcenie umysłu [...] przyczynia się częstokroć już w wieku dzieciennym do upadku sił i zwątlenia na całe życie tyle każdemu człowiekowi drogiego i do swobodnego bytu koniecznie potrzebnego zdrowia. Niewykształcony bowiem jeszcze należycie fizycznie ustrój młodzieńca obarczonego wymaganiami od niego naukami umysłowymi i zatrudnionego niemi codziennie, po większej części siedzący [...] zgromadza wszystkie prawie siły swoje do ogniska układu nerwowego, t.j. do mózgu, przysposabia tam wprawdzie na przyszłość coraz większe zapasy naukowe, ale jak to każdy po bliższym rozważeniu łatwo zapewne pojmie, z wyraźną szkodą wszystkich innych części ciała, a szczególnej zaś układu kostnego, mięsnego i naczyniowego, które z powodu zaniedbania odpowiednich rozwiniętym władzom umysłowym fizycznych czynności, t.j. z powodu zaniedbania należytego ruchu, a tem samem natężania i wzmacniania ciała, coraz bardziej wątłej i słabną” (Bierkowski, 1837, s. 1; Lipoński, 2012, s. 416).

Wybitny lekarz i profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Henryk Jordan (1842-1907), w 1889 roku zorganizował w Krakowie park zabaw i gier dla młodzieży. Były m.in. boiska do gimnastyki, lekkiej atletyki, piłki nożnej, tenisa, krykieta, koszykówki i najróżniejszych gier i zabaw na świeżym powietrzu. Na terenie parku znajdował się również staw dla wioślarstwa, pływania i ślizgawek. W założeniach Jordana park miał spełniać nie tyle funkcję rekreacyjną, co przede wszystkim wychowawczą, m.in. do budzenia i podtrzymywania świadomości narodowej. Atrakcyjne środki i metody wychowawcze przyciągały dzieci i młodzież. Zainteresowanie było ogromne, codziennie przychodziło około 2000 osób. Park Jordana stał się miejscem propagowania kultury fizycznej, zdrowotności, a także społecznego i patriotycznego wychowania (Ryfowa, 1990, s. 219-221; Lipoński, 2012, s. 446).

Wychowanie fizyczne w XIX wieku

Na przełomie XVIII i XIX wieku, głównie w Niemczech, rozwinął się prąd filozoficzno-kulturalny zwany neohumanizmem. Był to kierunek wyrażający entuzjazm dla kultury starożytnej, odwołujący się do trwałych wartości kultury helleńskiej. Jego podstawą były studia nad dziejami kultury, myśli i estetyki starożytnej. Na hasłach neohumanistycznych próbowano „odrodzić” współczesnego sobie człowieka (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 132; Wołoszyn, 2003, s. 138).

Przedstawiciele kierunku wykształcenie traktowali przede wszystkim jako „współczynnik wewnętrzny rozwoju”, „odkrywanie człowieczeństwa w każ-

dym z ludzi”. Celem wychowania był rozwój duchowych sił jednostki. W związku z tym zaczęto wyżej cenić, o czym już wspominaliśmy uprzednio, kształcenie formalne (funkcjonalne) aniżeli materialne, tzn. bardziej rozwijanie wewnętrznych sił i zdolności człowieka, jego funkcji poznawczych, wolicjonalnych i emocjonalnych, a nie tylko dostarczanie jedynie wiedzy „materialnej”, wiadomości (Wołoszyn, 2003, s. 138).

W XIX wieku pojawiły się nowe potrzeby edukacyjne, a wraz z nimi nowe formy organizacji i programu szkół. To czas upowszechniania i demokratyzowania się szkolnictwa oraz postulatów bezpłatnej edukacji dla wszystkich. W konsekwencji szkoła stała się instytucją dostępną dla szerokich mas społecznych (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 161).

Myśl pedagogiczna XIX wieku przyczyniła się do rozwoju wychowania fizycznego w szkole. Nawiązywała ona do tradycji pedagogiki wieku oświecenia i dążyła do rozszerzenia treści i metod nauczania oraz nadania procesowi wychowawczemu bardziej uniwersalnego charakteru. Jednakże obowiązkowe wychowanie fizyczne w szkole zaczęto realizować dopiero w drugiej połowie XIX wieku (Wroczyński, 1971, s. 164).

W XIX wieku niezwykle intensywnie rozwinęła się gimnastyka. Pierwsze ognisko założył w Berlinie Johann Friedrich Christoph Ludwig Jahn (1778–1852), który utwierdzał młodzież w przekonaniu, że ćwiczenia fizyczne są sprawą narodową, służą odrodzeniu ojczyzny. Zakładał on towarzystwa gimnastyczne, prowadził kursy kształcące dla przodowników (Osterloff, 1976, s. 78). Nauczycielom wychowania fizycznego stawiał wysokie wymagania. Tłumaczył to następująco: „Podczas, gdy praca każdego innego nauczyciela znajduje oparcie w jego wiedzy, którą dzięki codziennemu [...] stosowaniu stopniowo wzbogaca, działalność nauczyciela gimnastyki jest ściśle związana z tym, co on umie i potrafi. Inni nauczyciele zawsze przewyższają rozumem większość swoich uczniów, nauczycielowi gimnastyki zaś jego uczniowie szybko dorównają (pod względem fizycznym), a nawet niejedyn z łatwością go z biegiem czasu prześciga. [...] Dla uczniów nauczyciel musi być mężem budzącym szacunek swym poziomem umysłowym, ogólną kulturą oraz szerszą znajomością spraw świata. On ma być wzorem do naśladowania. W przeciwnym razie, nawet przy doskonałej sprawności w gimnastyce, będzie lekceważony jako zrządca i cyrkowy sztukmistrz” (Lipoński, 2012, s. 359).

Szwajcarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) tę problematykę przedstawił w rozprawie *O kształceniu ciała* (1807). Opowiadał się za wszechstronnym rozwojem dziecka, które jest zgodne z jego naturalnymi potrzebami organizmu. Był również zwolennikiem jedności wychowania fizycznego z innymi dziedzinami wychowania, a zwłaszcza moralnego i umysłowego (Wroczyński, 1985, s. 122–125).

Stanowczo protestował przeciwko jednostronności w wychowaniu fizycznym: „istnieją specjaliści od nauczania pojedynczych, wyizolowanych sztuk: nauczy-

ciele tańca, szermierki, jazdy konnej. Nawet nauczyciele gimnastyki bardziej zajmują się uczeniem poszczególnych ćwiczeń, jak skoki, wspinanie się, woltyżerka, niż rozwijaniem [...] fizycznych sił człowieka w ich naturalnej czystości i w pełnym zakresie. I dlatego takie wychowanie fizyczne nie może się urzeczywistniać w związku z całokształtem ludzkiej natury, tzn. ze wszystkimi moralnymi i umysłowymi zdolnościami człowieka” (Wroczyński, 1985, s. 124).

W wychowaniu fizycznym dostrzegał nie tylko zadania ogólnowychowawcze, ale także i utylitarne. Jego zdaniem podopieczny powinien zdobyć maksymalną odporność fizyczną i sprawność ruchową, które umożliwią mu pokonywanie życiowych trudności (Wroczyński, 1985, s. 164).

Niemiecki pedagog Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852) swój system wychowania przedstawił w pracy pt. *Wychowanie człowieka, sztuka chowania, nauczania i uczenia się* (1826). Podstawą jego metody wychowawczej było przekonanie, że głównym środkiem wychowania dziecka jest aktywność fizyczna i wolne zajęcia. Według niego „dzieci powinny w wesolej zabawie ćwiczyć wszechstronnie i kształcić wszystkie swoje uzdolnienia [...] a ogródek winien zapewnić im odpowiednie zajęcia, ćwiczyć ciała, pobudzać duszę do poznania natury i otaczającego świata” (Lipoński, 2012, s. 444).

Angielski pedagog i reformator szkolnictwa brytyjskiego Thomas Arnold (1795–1842), włączył do szkół wychowanie fizyczne. Był dyrektorem sławnej szkoły w Rugby. Obejmując stanowisko natrafił na trudności. Zaostrzenie dyscypliny w szkole nie przyniosło oczekiwanych rezultatów. Wówczas wykorzystał samorządność młodzieży w wypełnianiu czasu wolnego. Upowszechnił zespołowe gry sportowe (krykiet, futbol, rugby-futbol), w których bardzo cenił i przestrzegał zasady *fair play*. Rozwój gier znacznie poprawił sytuację wychowawczą w szkole, a także przyczynił się do zdyscyplinowania młodzieży (Wieczorek, 1990, s. 144–145).

Thomas Hughes w swojej powieści (*Dni szkolne Toma Browna*, 1857) przedstawił życie szkolne w Rugby. Opisując zasady gry w krykieta, Hughes podkreśla jej wartości wychowawcze: „Zaczynam tę grę rozumieć naukowo – mówi uczeń. Jakże szlachetna to gra! Prawda? – odpowiada nauczyciel. Ale to więcej niż gra, to instytucja... Tak [...] to prawo przynależne z urodzenia wszystkim brytyjskim chłopcom, starym i młodym, tak jak „habeas corpus” i sąd przed ławą przysięgłych jest prawem każdego dorosłego Brytyjczyka. Myślę, że wartością tej gry jest to, że uczy dyscypliny i wzajemnego polegania na sobie [...] to powinna być gra wyzbyta z wszelkiego egoizmu. Wtapia ona każdego gracza w swoją jedenastkę; nie gra on dla swej wygranej, ale dla zwycięstwa drużyny. To wielka prawda [...] i właśnie dlatego futbol i krykiet są, gdy się nad tym zastanowić, o tyle lepszymi grami niż podbijanka czy „zając i psy” lub jakakolwiek inna gra, w której chodzi o wygraną indywidualną, a nie zespołową” (Wroczyński, 1971, s. 95).

Włoski duchowny Giovanni Melchiore Bosco (1815–1888), od 1845 roku rozpoczął gromadzić wokół siebie opuszczoną młodzież. Pierwsze oratorium powstało w Turynie. Była to świetlica młodzieżowa, w której organizował kursy do kształcące, rozrywkę, a także nocleg dla bezdomnych. Według niego „celem Oratorium jest odciągnięcie młodzieży od bezczynności i złego towarzystwa” (Bosco, 1987, s. 168). W pracy z młodzieżą dostrzegał wychowawczy aspekt sportu. Sport daje nadzieję na odnowę moralną młodych, zgodnie z jego przesłaniem „Boisko martwe – diabeł żywy, boisko żywe – diabeł martwy. Według niego wychowanie nie może być tylko wychowaniem fizycznym, ale przede wszystkim duchowym, nie powinno ograniczać się do wzmocnienia mięśni za pomocą ćwiczeń gimnastycznych, ale powinno przede wszystkim ćwiczyć i wzmacniać ducha, ujmując w karby charakter, pobudzając tendencje ku dobru i wszystko ukierunkowując na cnotę, uczciwość i dobroć” (Brzeziński, 1999, s. 17).

Angielski filozof i pedagog Herbert Spencer (1820–1903) swoje poglądy pedagogiczne przedstawił przede wszystkim w dziele *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (1861). Jego zdaniem szkoła powinna przekazać uczniom wiedzę, która ułatwi zachowanie zdrowia, przygotuje do pracy zawodowej, życia rodzinnego społecznego, spędzania czasu wolnego. Do programu nauczania proponował wprowadzić gimnastykę. Zwracał uwagę na potrzebę pielęgnacji zdrowia i tężyzny fizycznej młodzieży. Podkreślał utylitarne walory wychowania fizycznego, które miało ułatwić powodzenie w życiu. Uważał, że wychowanie powinno przygotowywać ludzi zdolnych „do walki o byt”, którzy potrafią osiągać sukces i powodzenie w swojej działalności (Wołoszyn, 2003, s. 140–141; Rudziński, 1997, s. 143–145).

Proponował wykorzystać naturalny pęd młodzieży do wyzycia się poprzez sport, gry i zabawy, która są przez nią lubiane. Jego zdaniem zawierają one naturalne formy ruchu i posiadają wartości higieniczno-zdrowotne. Ćwiczenia gimnastyczne uważał za sztuczne i drugorzędne (Wieczorek, 1990, s. 147).

Wychowania fizyczne w szkole uzasadniał następująco: „pierwszym warunkiem powodzenia w życiu jest być zdrowym zwierzęciem, a być narodem zdrowych zwierząt jest pierwszym warunkiem pomyślności narodowej. Nie tylko wynik wojny zależy często od siły i wytrzymałości żołnierzy, ale również we współzawodnictwie gospodarczym decyduje częściowo fizyczna wytrwałość producentów” (Wroczyński, 1971, s. 168).

Nauczyciel i publicysta Ewaryst Estkowski (1820–1856) był zwolennikiem wprowadzenia do szkół lekcji gimnastyki. We wzmacnianiu tężyzny fizycznej młodzieży upatrywał drogę do naprawy i odrodzenia narodowego (Barankiewicz, 1998, s. 363). Na łamach „Szkoły Polskiej” przekonywał: „w pieczętach męstwo zrodzić się nie może, jak przez wychowanie zgnuśniliśmy, tak tylko znów przez jędrne, zdrowe wychowanie odrodzić się możemy, wykształcenie umysłu i serca niechaj w porze idzie z wychowaniem fizycznym” (Błada, Bielski, 2005, s. 140).

Zwolennikiem ruchu fröblowskiego był Bolesław Prus (1847–1912), który pisał: „Otwierajcie ogródki freblowskie i zakłady gimnastyczne dla dzieci! Otwierajcie co prędzej, bo czas biegnie i na naszych oczach wyrasta pokolenie charłaków. [...] Cóż dziś warta młodzież bez ćwiczeń gimnastycznych [...], to biedactwo blade, żółte, z rączynami jak patyki, z nóżkami jak kapłony, a wszystko zdenerwowane, słamazarne, upadające, gdy silniejszy wiatr zawieje? [...] I oni to mają być ojcami przyszłych pokoleń! Ależ z takich ojców wytworzy się chyba szarańcza, nie zaś zastępy ludzi [...]. Opamiętajcie się, bliźni moi, jeśli wam życie miłe i weźcie się do zakładania ogródków, tudzież instytucji gimnastycznych” (Prus, 1877; Galek, 2005, s. 194–201).

Szwedzka pisarka Ellen Karoline Sofia Key (1849–1926) w książce *Stulecie dziecka* (1900), przedstawiła wizję szkoły jutra jako miejsca radosnego życia dziecka. Zaproponowała szkołę bez klas, bez biurokratycznego dzielenia dzieci na grupy według wieku. Miała mieścić się w ogrodzie, z pracownikami dla prac ręcznych (rzemieślniczych), estetyczna, dostępna dla wszystkich. Jej głównym celem miało być umożliwienie wszystkim uczniom rozwoju w satysfakcjonujący ich sposób. Jej zdaniem szkoła powinna zapewnić uczniom samodzielną pracę, odkrywać indywidualne zdolności, a wobec jednostek przeciętnych stosować metody rozwijające ich duchowe odrębności (Wołoszyn, 2003, s. 170).

Sala gimnastyczna, boisko, tereny do gier i zabaw w ogrodzie miały stanowić centrum życia i aktywności uczniów. Mieli oni swobodnie bawić się. Zabawa i gimnastyka naturalna miały rozwijać ich siły oraz piękno ciała (Wroczyński, 1971, s. 170; Kurdybacha, 1967, s. 812).

Problematyka wychowania fizycznego ma odzwierciedlenie również w poglądach Stanisława Karpowicza (1864–1921). W rozprawie *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy* (1905), wyróżnił trzy ich działania: fizjologiczne, psychologiczne i społeczne. Z punktu widzenia fizjologicznego ćwiczenia należy tak planować, aby razem lub kolejno ćwiczyły wszystkie części ciała. W przeciwnym razie organizm nie rozwija się równomiernie, co może doprowadzić do hipertrofii lub atrofii. Gry są również ważnym czynnikiem rozwoju psychologicznego, kształcą m.in. procesy spostrzegawcze, uwagę, szybkość reakcji. Społeczna funkcja zabaw ruchowych wynika przede wszystkim z ich zespołowego charakteru. Dzieci w naturalny sposób ćwiczą umiejętność współdziałania oraz osiągnięcia wspólnych celów (Wroczyński, 1971, s. 171–172).

Sport w czasach współczesnych

Na przełomie XIX i XX wieku powstały nowe koncepcje kształcenia i wychowania, które w krótkim czasie zyskały dużą popularność, a niektóre znalazły zastosowanie w praktyce oświatowej. Większość objęto terminami: w pedagogice

amerykańskiej – progresywizm, a w Europie – nowe wychowanie lub nowa szkoła (Sztobryn, 2003, s. 278–292; Kujawiński, 2010, s. 22–27; Kacprzak, 2005).

Bazowało ono na przemyślanej psychologicznie, serdecznej opiece dla każdego dziecka. W tym duchu doskonalono metody nauczania oraz wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Nowa pedagogika – pajdocentryzm, pedagogika kultury, personalizm, egzystencjalizm, psychologia indywidualna itp. – miała charakter humanistyczny, tzn. opowiadała się po stronie dziecka jako człowieka i jego niezbywalnych praw do szacunku, szczęśliwego dzieciństwa i edukacji (Wołoszyn, 2003, s. 170–171).

W myśli pedagogicznej następuje zwrot w kierunku pełnego oparcia wychowania na potrzebach rozwoju psychiki i intelektu dziecka. W dziedzinie wychowania fizycznego zmierza się do tego, aby ćwiczenia były interesujące dla uczniów, aby łączyły z wszechstronnym oddziaływaniem na organizm i psychikę. Wychowanie fizyczne ma na celu również wzmacniać procesy społecznego zespolenia grup uczniowskich, a także ożywiać ich związki ze środowiskiem naturalnym, np. wycieczki i społecznym, m.in. współpraca ze środowiskiem lokalnym (Wroczyński, 1985, s. 323).

Wiek dwudziesty jest okresem upowszechniania wychowania fizycznego w szkole. Wynika to z ogólnego postępu szkolnictwa i pedagogiki, jak również ze wzmożonego zainteresowania sprawami zdrowia i sprawności fizycznej dzieci i młodzieży. Wychowanie fizyczne zaspokaja nie tylko potrzeby organizmu, ale przyczynia się również do wychowania moralnego (Wroczyński, 1985, s. 322).

Na początku XX wieku wśród młodzieży rozpowszechnił się ruch sportowy. Ogromną popularność mają wycieczki, turystyka, krajoznawstwo, harcerstwo. Francuski pisarz Albert Camus (1913–1960) stwierdził kiedyś, że wiek XX to stulecie sportu (Lipoński, 2012, s. 517).

Angielski generał Robert Baden-Powell (1857–1941) był twórcą ruchu pedagogicznego zwanego skautingiem. Ruch ten miał wiele cech wspólnych z wychowaniem fizycznym i sportem. W programie przeważały zajęcia terenowe (kolonie, obozy), z zastosowaniem gier i ćwiczeń w terenie. System prób i sprawności kształtował u skautów samodzielność, wszechstronność, hartował fizycznie i psychicznie (Barankiewicz, 1998, s. 277; Wieczorek, 1990, s. 157).

Prekursorka wychowania przedszkolnego w Polsce Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1858–1944) w pracy *Gimnastyka dla dzieci w wieku 4–9 lat* (1887) wskazała na szereg korzyści, jakie odnoszą dzieci w wieku przedszkolnym z aktywności ruchowej. Zabawy ruchowe dodatkowo spełniają funkcję wychowawczą. Za ich pomocą wychowawca może wpływać na kształtowanie się nawyków i zachowań uczniów (Dębowski, 2013, s. 88).

Amerykański psycholog i pedagog John Dewey (1859–1952), w 1895 roku założył pierwszą szkołę eksperymentalną w Chicago. Za podstawową zasadę pedagogiczną uznał aktywizm. Jako pierwszy zdefiniował wychowanie jako proces ak-

tywnego wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku. Poznawanie świata odbywało się drogą samodzielnej eksploracji. W tym sensie wiedza stawała się żywą i nieustannie zmieniającą się strukturą. W swojej pedagogice stawiał na samodzielne „badania” ucznia, jego twórczą postawę, uspołecznienie w procesie wspólnego weryfikowania hipotez, demokratyzację oświaty, dynamiczną koncepcję uczenia się, które rozumiał jako rozwiązywanie problemów (Sztobryn, 2006, s. 74).

System dydaktyczno-wychowawczy szkoły oparł na zasadzie uczenia się przez działanie, która umożliwia wykorzystanie naturalnej aktywności dziecka i zapewnia równoczesny rozwój indywidualności ucznia z jego uspołecznieniem. Wychowanie uważał za funkcję społeczną. Jego zdaniem szkoła powinna ułatwić dziecku poznanie życia społeczeństwa w trakcie aktywnego zdobywania wiedzy o kolejnych etapach rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. W jego ujęciu wychowanie obejmuje również zabawy dziecięce, konstrukcje, posługiwanie się narzędziami pracy, kontakt z przyrodą oraz aktywność społeczną. Dewey traktował sport jako istotny element wychowania dzieci i młodzieży (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 173; Kowalczyk, 2002, s. 91).

Francuski pedagog i działacz sportowy Pierre de Coubertin (1863–1937) był głównym inicjatorem i twórcą nowożytnych igrzysk olimpijskich. Był zwolennikiem zreformowania wychowania fizycznego w szkole (Barankiewicz, 1998, s. 278).

Według niego warunkiem zdrowego wychowania jest harmonia, która łączyłaby aspekt cielesny i duchowy w pedagogice. W *Listach olimpijskich* wyjaśniał: „Montaigne powiedział kiedyś, że ciało i duszę porównać należy do dwóch koni idących przy jednym dyszlu. Uznaje więc zaprzęg dwukonny, ja natomiast wolę zaprzęgać w cztery konie, widzę bowiem nie tylko ciało i duszę, co uważam za zbyt uproszczenie, ale: mięśnie, rozum, charakter i sumienie. Oto poczwórne zadanie stojące przed wychowawcą. Ale tak w jednym, jak i w drugim przypadku chodzi o zaprzęgi, a wielkim niedostatkiem współczesnej pedagogiki jest właśnie brak dostatecznego opanowania sztuki powożenia zaprzęgami, tj. zgrania kilku różnie działających we wspólną, harmonijną jedność. Dzisiejsza pedagogika dała się najpierw pociągnąć, a potem podążyła już sama ku skrajnemu rozczłonowaniu. Każda z działających pracuje osobno, nie porozumiewając się, ani nawet kontaktując z drugą. W mięśniach dostrzega się tylko ich znaczące funkcjonowanie. Mózg traktuje się jak urządzenie, składające się z małych, szczelnych przegródek. Sumienie uzależnia się wyłącznie od przekonań religijnych, natomiast charakterem woli nie zajmował się nikt. Niedługo, a człowiek wykształcony przypominać zacznie te prymitywne mozaiki, których poszczególne fragmenty składają się na sztywną i szorstką całość. Co za upadek w porównaniu z tak doskonałą i przejrzystą pedagogiką grecką!” (Coubertin, 1994, s. 96).

Stanisław Karpowicz (1864–1921) był zwolennikiem wprowadzenia aktywności ruchowej do programu wychowania dzieci. Według niego wychowanie fizyczne jest najlepszym sposobem na wszelkie zagrożenia wynikające z rozwoju cy-

wilizacji przemysłowej. W pracy *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy* (1905) wskazuje na ich aspekt społeczny. Dzieci uczą się myślenia i działania prospołecznego, a tym samym niwelowania postaw skrajnego indywidualizmu i egoizmu. Jego zdaniem „wspólny cel może być osiągnięty jedynie przez współdziałanie pojedynczych usiłowań, że w akcji zbiorowej potrzeba nieraz wyrzec się osobistych zachcianek i pretensji, poddać się ogólnemu regulowaniu, a prawa każdego tak samo uszanować jak własne” (Dębowski, 2013, s. 89).

Niemiecki pedagog i etyk Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966) był zwolennikiem wyzwiania w młodym człowieku sił duchowych. Jego zdaniem sport ma ogromny potencjał w kształtowaniu charakteru. Dlatego też nie należy dopuszczać do przewagi sprawności fizycznej nad siłą rozumu i woli. Argumentował następująco: „przypomnijmy sobie tylko dziwactwa sportowców w szkołach angielskich, gdzie pobudzanie emulacji w tym kierunku, przypisywanie największego znaczenia sprawności fizycznej, wypierają wszelkie prawdy duchowe i umysłowe. Uważano słusznie sport jako środek zapobiegawczy przeciwko pewnym niebezpieczeństwom w epoce rozwijania się uczącej młodzieży – ale gdy tu przekraczamy granice, wówczas dostrzegamy, że wraz z nadmiernym kultem ciała, wszystko, co cielesne, nabiera nowej wybujałości – nawet popędy zmysłowe, które pragnęliśmy w ten sposób zahamować. [...] Jeśli tylko wychowanie fizyczne nie jest wyraźnie i stanowczo podporządkowane stronie etycznej, wówczas nie będziemy mogli zużytkować wielu okoliczności, w których wykształcenie fizyczne służy do ćwiczenia zalet moralnych” (Foerster, 1919, s. 19–20).

Włoska lekarka Maria Montessori (1870–1952) stworzyła koncepcję szkoły swobodnego dojrzewania. Opracowany przez nią system wychowania oparty został na idei samorzutnego umysłowego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju dziecka. Głównym założeniem było kształcenie wrażliwości wszystkich zmysłów oraz kształtowanie umysłowych i manualnych sprawności dziecka przez dostarczanie mu materiału „dydaktycznego” (do manipulowania) i umożliwienie spontanicznej aktywności w warunkach zbliżonych jak najbardziej do prawdziwego życia. Koncepcja ta była realizowana w zakładanych przez nią „domach dziecięcych” (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 172–173).

Ćwiczenia gimnastyczne miały cele ogólnowychowawcze i kompensacyjne. Oprócz systematycznej gimnastyki, gier i zabaw były również ćwiczenia przyrządowe, które odbywały się z wykorzystaniem m.in. drążków, drabinki, liny, piłki, kładki itp. Montessori zalecała również stosowanie tzw. „gimnastyki wolnej”, a więc gier i zabaw ruchowych, wzorowanych na metodzie Fröbela. Po raz pierwszy w wychowaniu przedszkolnym zastosowała systematyczne ćwiczenia muzyczne i rytmiczne (Sandler, 1967, s. 820).

Szwedzka pedagog Elin Falk (1872–1942) dostosowała gimnastykę do warunków szkolnych oraz potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży. Opracowała podręcznik metodyczny do gimnastyki szkolnej, w którym przedstawiła zestaw

ćwiczeń korygujących postawę ciała uczniów. Była zwolenniczką swobodnych i naturalnych ruchów w gimnastyce (Barankiewicz, 1998, s. 278).

Lekarz i profesor teorii wychowania fizycznego Eugeniusz Witold Piasecki (1872–1947) był autorem pierwszej polskiej syntezy *Zasady wychowania fizycznego* (1904). Jego zdaniem celem takiego wychowania jest zdrowie poprzez wzmocnienie odporności na choroby. Sprawność fizyczna posiada walory duchowe, takie jak dzielność i piękno. W wychowaniu młodzieży zalecał stosowanie metody harcerskiej (Dolata, 2005, s. 369–373).

Francuski pedagog Georges Hebert (1875–1957) był twórcą metody gimnastyki naturalnej. Opowiadał się za wychowaniem fizycznym na łonie przyrody z zastosowaniem naturalnych, prostych form ruchu. Swoją metodę stworzył pod hasłem: bądź silny, abyś był pożyteczny. W kształceniu młodzieży dążył do tego, aby łączyć hart ducha ze zdrowiem i sprawnością fizyczną (Barankiewicz, 1998, s. 279).

Walerian Sikorski (1876–1940) skonstruował siedem toków lekcyjnych dostosowanych do wieku rozwojowego i płci uczniów. Miał ogromny wpływ na kształtowanie się systemu wychowania fizycznego w Polsce. Propagował gimnastykę, zabawy, wycieczki i gry terenowe. Do szkół wprowadził 10 minutowe ćwiczenia przedlekcyjne i kilkuminutowe ćwiczenia śródlekcyjne (Barankiewicz, 1998, s. 364).

Węgierski biskup Tihamér Tóth (1889–1939) w refleksji na temat sportu i kultury fizycznej nawiązywał do m.in. Tomasza z Akwinu. W sporcie dostrzegał jego pozytywny wpływ na zdrowie, zarówno fizyczne, jak i umysłowe. Uważał, że „celem więc sportu nie może być przesadny rozwój pewnych mięśni, lecz przyczynienie się do spotęgowania pewnej i sprawnej pracy oraz sprężystości całego systemu nerwowego i mięśniowego. Właśnie dlatego wyćwicz się przede wszystkim w tych sportach, które można odbywać na wolnym powietrzu, jak na przykład turystyka górską, narciarstwo, saneczkowanie, łyżwiarstwo, wioślarstwo, pływanie, kąpiel, tenis, kolarstwo, biegi, strzelanie do celu, szermierka, gimnastyka szwedzka, a nawet mogą tu zaliczyć polowanie, wymagające sprawności w chodzeniu i zahartowania” (Toth, 1947, s. 72).

Francuski pedagog Célestin Freinet (1896–1966) opracował nowy system nauczania, w którym przedmioty zastąpiono treściami związanymi z życiem środowiska, z jego społecznymi i przyrodniczymi zjawiskami. W szkole stosował m.in. metodę żywego rachunku i swobodnego tekstu dzieci. Zamiast klasycznych podręczników były „wolne teksty” redagowane i drukowane przez dzieci w szkolnej drukarni oraz ogłaszane w gazetce szkolnej. Szkoła przypominała zakład pracy zespolony ze środowiskiem. Centralnym podmiotem systemu było dziecko jako członek społeczeństwa, ale również jako istota działająca. Warunkiem skuteczności tego rodzaju metod jest zapewnienie uczniom swobodnej ekspresji, a więc wyrażanie siebie, własnych uczuć i myśli, a także ujawnianie swoich talentów i bogactwa swej osobowości. Tak pojmowana ekspresja może przejawiać się w formie

słownej, manualnej, ruchowej (Wołoszyn, 2003, s. 172; Łobocki, 1999, s. 67; Romanowska, 2001, s. 2–8).

Antropolog Jan Mydlarski (1892–1956) jest autorem instrumentu pomiarowego sprawności fizycznej (miernik Mydlarskiego). Był to pierwszy oryginalny i nowatorski miernik w świecie. Powszechnie wykorzystywano go w polskich szkołach w okresie międzywojennym. Uwzględniał on dynamikę rozwoju osobniczego ucznia, zwracał się do jego kodu genetycznego. Składał się z trzech zadań ruchowych: bieg na 60 m, skok wzwyż i rzut piłką palantową na odległość (Przewęda, 2000, s. 334).

Refleksja teoretyczna o sporcie istnieje od najdawniejszych czasów. W starożytności wychowanie fizyczne (sport) traktowane było na równi z innymi dziedzinami kształcenia i wychowania. Dostrzegano w nim społeczne wartości (system ateński, spartański). Sport był jednym z wyznaczników tożsamości etnicznej, politycznej, moralnej i światopoglądowej. W średniowieczu trudno byłoby dostrzec ślady kultury sportowej w ideałach i obyczajach tej epoki. Miała ona charakter klasowy i utożsamiano ją przede wszystkim z wychowaniem rycerskim. Okres odrodzenia jest okresem rekonstrukcji starożytnej kultury fizycznej. W dobie oświecenia priorytetem było wychowanie człowieka użytecznego, stąd też dowartościowane zostało wychowanie fizyczne. Elementy sprawnościowe i zdrowotne zostały wprowadzone do programów edukacyjnych. Pozytywistyczny zwrot ku naturalizmowi i empiryzmowi w znacznym stopniu przyczynił się do ekspansywnego rozwoju kultury fizycznej. Dopiero w XIX wieku wychowanie fizyczne nabrało cech przedmiotu nauczanego w szkole (system amerykański, angielski, niemiecki, szwedzki). W wieku XX nastąpił dalszy rozwój sportu, który współcześnie traktowany jest jako istotny, a nawet dominujący komponent kultury.

Bibliografia

- Arystoteles, (2004). *Polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe: PWN.
- Barankiewicz, J. (1998). *Leksykon wychowania fizycznego i sportu szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bartnicka, K., Szybiak, I. (2001). *Zarys historii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bielski, J. (2003). *Sport i sztuka w cywilizacji antycznej*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Bierkowski, L. (1837). *Kilka słów o ważności, potrzebie i użytku gimnastyki*. Kraków: W drukarni Stanisława Cieszkowskiego.

- Błada, E., Bielski, J. (2005). *Dzieje myśli o zdrowiu i kulturze fizycznej*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Bosko, J. (1987). *Wspomnienia Oratorium*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Brzeziński, W. (1999). *Rozmyślania o wychowaniu fizycznym*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Coubertin, P. (1994). *Przemówienia. Pisma różne i listy*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej.
- Czuj, J. (1952). *Żywot świętego Augustyna*. Warszawa: Wydawnictwo SS. Loretańek-Benedyktyniek.
- Dębowski, J. (2013). *Humanistyczne i społeczne aspekty wychowania fizycznego i sportu*. Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki.
- Dobrowolski, W. (2004). Sport i igrzyska olimpijskie w starożytnej Grecji, W: W. Dobrowolski (red.), *Sport i igrzyska olimpijskie w starożytności*. s. 10–27. Warszawa: Muzeum Narodowe.
- Doda-Wyszyńska, A. (2012). Sprawność jako cnota – czy można etyczną myśl Arystotelesa odnieść również do kultury fizycznej?, W: W. J. Cynarski, J. Kosiewicz, K. Obodyński (red.), *Kultura fizyczna i sport w zwierciadle nauk społecznych*. s. 34–45. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Draus, J., Terlecki, R. (2009). *Historia wychowania*, t. 2, *Wiek XIX i XX*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Dolata, E. (2005). Piasecki Eugeniusz Witold, W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4. s. 369–373. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Foerster, F. W. (1919). *Szkoła i charakter. Przyczynek do pedagogiki posłuszeństwa i do reformy karności w szkole*. Kraków-Lublin-Łódź.
- Galek, C. (2005). *Myśl pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*. Zamość: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji.
- Gostkowski, R. (1959). *Sport w starożytności*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Grot, Z. (1990). Kultura fizyczna w dawnej Polsce, W: Z. Grot, T. Ziółkowska (red.), *Dzieje kultury fizycznej (do roku 1918)*. s. 82–96. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janeczek, S. (2008). *Edukacja oświeceniowa szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jastrzębski, W. (2005). *Historia kultury fizycznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

- Kacprzak, L. (2005). *Progresywizm – nowe wychowanie – systemy edukacji tradycyjnej w dydaktyce współczesnej szkoły*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica.
- Klemens Aleksandryjski. (2012). *Wychowawca*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kot, S. (1996). *Historia wychowania, t. 1, Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kowalczyk, S. (2002). *Elementy filozofii i teologii sportu*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krasnodębski, M. (2011). *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*. Warszawa: Difin.
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kupisiewicz, C. (2010). *Szkice z dziejów dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Historia wychowania, t. 2, (1967)*. Ł. Kurdybacha (red.), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Historia wychowania, t. 1, (1965)*. Ł. Kurdybacha (red.), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kuźma, J. (2008). *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leksykon PWN. Pedagogika. (2000)*. B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lengauer, W. (2004). Sport w kręgu greckich wyobrażeń religijnych, W: W. Dobrowolski (red.), *Sport i igrzyska olimpijskie w starożytności*. s. 28–35. Warszawa: Muzeum Narodowe.
- Lipoński, W. (2012). *Historia sportu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Litak, S. (2006). *Historia wychowania, t. 1. Do wielkiej rewolucji francuskiej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Luber E. (2003). *Gimnazjon*, W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2*. s. 34. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łobocki, M. (1999). *ABC wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mazur, P. (2013). *Wychowanie fizyczne w myśli pedagogicznej oświecenia*, „Bulletin Of Kemerovo State University Of Culture And Arts Journal Of Theoretical And Applied Research” nr 1, s. 225–230.

- Mazur, P. (2012). *Zarys historii szkoły*. Kielce-Myślenice: Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych.
- Montaigne, M. (1957). *Próby*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Możdżeń, S. I. (1996). *Historia wychowania. Wybór źródeł*, t. 1. *Starożytność*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Możdżeń, S. I. (1999). *Zarys historii wychowania*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Nowak L. (2009). *Wychowanie fizyczne w koncepcjach humanistów polskiego odrodzenia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji.
- Ordyłowski, M. (1997). *Historia kultury fizycznej. Starożytność – oświecenie*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Osterloff, W. K. (1976). *Historia sportu*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Pańpuch, Z. (2004). *Sport wg Platona i Arystotelesa*, „Wychowawca” 7/8, 24–28.
- Platon. (2010). *Państwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Plutrach. (1996). *Katon Starszy*. Wrocław: Ossolineum.
- Polak, R. (2000). *Kultura fizyczna i sport w cywilizacji łacińskiej*, „Człowiek w Kulturze” (13), s. 245–249.
- Prus, B. *Kronika tygodnia*, „Kurier Warszawski” z 11.04.1877.
- Przebieracz, M. B. (2004). *Dzieci i młodzież starożytnej Grecji i Rzymu*, „Łamigłówek Religijny”, Czekanów.
- Przewęda, R. (2000). *Sprawność i wydolność fizyczna jako pozytywne mierniki zdrowia*, W: K. Zuchora (red.), *Myśli i uwagi o wychowaniu fizycznym i sporcie*. (s. 330–339). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Romanowska, A. (2001). *Zastosowanie technik Freineta w intelektualizacji procesu wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2, 2–8.
- Rudziński, S. (1993). *Sport i kultura fizyczna w świetle wybranych koncepcji filozoficznych*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Rudziński, S. (1997). *Wychowanie fizyczne w poglądach Spencera*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 4, s. 143–145.
- Ryfowa, A. (1990). *Polska kultura fizyczna w czasach zaborów (1815–1918)*, W: Z. Grot, T. Ziółkowska (red.), *Dzieje kultury fizycznej (do roku 1918)*. s. 199–239. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Sandler, B. (1967). *Maria Montessori i jej system wychowania przedszkolnego*, W: Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 2. s. 816–823. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Słapek, D. (2010). *Sport i widowiska w świecie antycznym*. Kraków-Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stryczek, M. (2011). *Aksjologia sportu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sztobryn, S. (2006). *Historia wychowania*, W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1. (s. 1–77). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Sztobryn, S. (2003). *Pedagogika Nowego Wychowania*, W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. s. 278–292. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śniadecki, J. (1952). *Wybór pism naukowych i publicystycznych*. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tertulian. (1970). *Wybór pism*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Toth, T. (1947). *Młodzieniec dobrze wychowany*. Kraków.
- Turek, W. (2001). *Tertulian*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Turos, L. (2001). *Platon o wychowaniu*. Warszawa. YPSYLON.
- Vives, J. L. (1968). *O podawaniu umiejętności*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wieczorek, R. (1990). *Kultura fizyczna w Anglii*, W: Z. Grot, T. Ziółkowska (red.), *Dzieje kultury fizycznej (do roku 1918)*. s. 143–160. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Wołoszyn, S. (2003). *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*, W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. t. 1. s. 74–182. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wroczyński, R. (1971). *Dzieje wychowania fizycznego i sportu. Od końca XVIII wieku do roku 1918*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wroczyński, R. (1985). *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Ziółkowska, T. (1990). *Od odrodzenia do oświecenia*, W: Z. Grot, T. Ziółkowska (red.), *Dzieje kultury fizycznej (do roku 1918)*. s. 55–81. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Ziółkowski, A. (2009). *Historia powszechna. Starożytność*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żelazowski, J. (2004). *Sport w społeczeństwie rzymskim*, W: W. Dobrowolski (red.), *Sport i igrzyska olimpijskie w starożytności*. s. 50–59. Warszawa: Muzeum Narodowe.

Streszczenie

Wychowanie fizyczne stanowi integralną część wychowania dzieci i młodzieży. W procesie kształtowania charakteru ogromne znaczenie posiada sport. Rola jego i wychowania fizycznego w pracy pedagogicznej jest zwykle dowartościowana. Na przestrzeni wieków zmieniały się poglądy humanistów na temat miejsca i roli sportu i wychowania fizycznego w procesie kształcenia dzieci i młodzieży. W niniejszym artykule przedstawione zostaną poglądy najwybitniejszych myślicieli na temat wartości sportu i wychowania fizycznego.

Słowa kluczowe: sport, wartość, wychowanie, kształcenie, dzieci, młodzież

Summary

Physical education is an integral part of children and youth upbringing. Sport has got an extreme impact on process of formation of a character. The role of sport and physical education is most often appreciated in the pedagogical work. Over the years, the humanists' thoughts on the place and role of sport in the process of children and youth upbringing have varied. This article presents the most distinguished philosophers' opinions on the value of sport and physical education.

Keywords: sports, value, upbringing, education, children, adolescents