

**Marta Małecka**

CENTRUM STUDIÓW ZAAWANSOWANYCH I BADAŃ NAUKOWYCH  
KUJAWSKO-POMORSKA SZKOŁA WYŻSZA W BYDGOSZCZY

**Monika Staszewicz**

WYŻSZA SZKOŁA INFORMATYKI I EKONOMII TWP W OLSZTYNIE

## IDEA EDUKACJI CIELESNEJ W CYKLU ŻYCIA CZŁOWIEKA – POSTULAT INTEGRALNOŚCI

### CIAŁO JAKO KATEGORIA ROZPROSZONA – WPROWADZENIE W TEMATYKĘ

Pedagogika traktowana zarówno w kategoriach nauki, jak i praktyki edukacyjnej od lat poddawana jest krytyce. Krytyka tak, jednakże w wielu przypadkach niezwykle konstruktywna rysuje nowe wyzwania i zadania zarówno dla teoretyków, jak i dla praktyków działalności wychowawczej. Za nośnik wzorów kształcenia, wzorów wychowania, czy wreszcie wzorów kultury już dawno przestano uważać naukową pedagogikę akademicką, oskarża się ją bowiem za całkowite oderwania od rzeczywistości społecznej. Absurdem stał się fakt, iż pedagogika kierując się w pewnym stopniu owymi zmianami społecznymi i próbując za nimi nadążyć zagospodarowała, czy wręcz zasymilowała na własne potrzeby wiele dziedzin nauki, mających wpływ na konstytuowanie kierunku jej rozwoju. Zbyt szybka i zbyt łatwa asymilacja treści, poglądów, teorii i opinii w znacznym stopniu zdewaluowało pojmowanie samego wychowania zarówno na gruncie teorii, jak i praktyki. Potrzeba zatem budowania, konstruowania, czy może raczej „przypominania” pedagogice kategorii, kategorii, które będą wychodziły od człowieka, od jego potrzeb, instynktów, przeżyć, od jego natury. Naszym zdaniem w budowaniu nowego myślenia o człowieku należałoby wyjść od tego co w jego naturze najbardziej pierwotne, pierwsze, a tym niewątpliwie jest jego ciało.

Do opisu tak złożonej problematyki, jaką jest problematyka ciała postanowiono wykorzystać kategorię rozproszoną Bachelarda (Jaworska-

-Witkowska, 2009, s. 532). Kategoria rozproszona to rodzaj kategorii, którą aby w pełni opisać i wyjaśnić należy wyjść poza wiedzę z kanonu jednej dyscypliny, samo występowanie jakiegoś pojęcia w pozornie niesprzężonych z sobą dyscyplinach jeszcze nie nadaje mu miana kategorii rozproszonej. Czy ciało zatem można uznać za kategorię rozproszoną?

Dla biologa, czy anatoma ciało to zespół komórek, tkanek, mięśni, narządów, układów narządów, dla psychologa ciało zajmuje fundamentalną rolę w kształtowaniu osobowości człowieka, jest miejscem kumulowania doświadczeń, pewnego rodzaju punktem odniesienia dla każdego człowieka. Dla socjologa ciało to narzędzie, pierwotny przedmiot doświadczenia i działalności. Z perspektywy społeczno – kulturowej możemy pojmować ciało jako „wytwór społeczny”, to społeczeństwo formułuje cielesność i wpływa na jej kształt w ogromnym stopniu.

Powyższe ujęcia nie oznaczają jednak że, ciało zmienia znaczenie, zasadniczo jego opis jest taki sam, niemniej jednak dotyka innych struktur i innych kontekstów czy odnosi się do innego punktu rzeczywistości stricte związanej z daną dyscypliną na płaszczyźnie której jest rozpatrywane.

Prezentowane dziedziny zdaniem auterek wyznaczają obszary i zadania, jakie powinny być realizowane w toku edukacji cielesnej. Budowanie koncepcji owej edukacji powinno opierać się na trzech zasadniczych filarach: seksualność, zdrowie (jego wszystkie wymiary, podejście holistyczne), płciowość. Celem artykułu jest zarysowanie pola problemowego do podjęcia badań w zakresie budowania koncepcji integralnej edukacji cielesnej, edukacji prowadzonej zarówno w przestrzeniach formalnej, nieformalnej oraz pozaformalnej.

## **PSYCHOSPOŁECZNA KONCEPCJA ROZWOJU ERIKA ERIKSONA WOBEC CIELESNOŚCI I SEKSUALNOŚCI CZŁOWIEKA**

Dynamikę rozwoju zadaniowości ciała w trakcie całego życia człowieka odzwierciedla psychospołeczna teoria rozwoju Erika Eriksona. Ukazuje on jednostkę, która przechodząc kolejno przez osiem stadiów zmagając się z antypotrzebami, dąży do realizacji zadań życiowych i zaspokojenia tych potrzeb, które są niezbędne dla jego rozwoju. W każdej z ośmiu faz

jednostka różnicuje, reorganizuje, a także integruje swoją wiedzę i doznania związane z ciałem.

Pierwsze stadium rozpoczyna cykl witalności, a człowiek, który się właśnie narodził jest początkowo prawie wyłącznie samym ciałem. To też pojawiają się pierwsze nim zainteresowania i pierwsze zachowania autoerotyczne. E. Erikson tak pisał, „*Na tym etapie noworodek żyje poprzez usta i kocha ustami, zaś matka udziela życia i kocha poprzez pierś*” (Erikson, 1997, s. 76). I to właśnie usta dostarczają pierwszych przyjemności i doznań o charakterze erotycznym.

Kluczową aktywnością dla tego stadium jest proces tworzenia więzi pomiędzy dzieckiem a matką i nabywania ufności, która jest podstawowym filarem witalności człowieka. Dziecko uczy się ufać dorosłym i buduje tym samym podwaliny zaufania do samego siebie (Hall, 1990, s. 92). Jak twierdzi Erikson trwała tożsamość ‘ego’ nie może narodzić się bez ufności wyniesionej z pierwszej fazy. Tym samym proces formowania się tożsamości nie może zostać zakończony bez nadziei na spełnienie, który rozciąga się od początków życia dziecka do dominującego wizerunku dorosłości i który – jako namacalny dowód zdrowia społecznego – stwarza poczucie siły ‘ego’.

W drugim stadium dążenie do autonomii ściera się z poczuciem wstydu i niepewności. Rozwój autonomii ma swoje źródło w ciele i jego podstawowych funkcjach życiowych, a działanie jednostki uwikłane jest w konflikt między dwoma przeciwstawnymi wymaganiami: zatrzymywaniem i puszczaniem. Toteż w tej fazie dziecko uczy się przede wszystkim kontroli swoich podstawowych czynności fizjologicznych i jego funkcji, co jest niezbędne do rozwoju w pełni świadomych procesów zatrzymywania i odrzucania, a strefa analna staje się obszarem szczególnego zainteresowania i to jej odkrywanie dostarcza dziecku głównych przyjemności.

Na tym etapie dziecko jest usposobieniem skrajnie przeciwstawnych uczuć, zachowań, postaw, emocji. W jednej chwili skupiają się w nim miłość i nienawiść, agresja i łagodność, wolność i stłumienie, indywidualizm i współpraca, pewność i zwątpienie, dobro i zło, które teraz uczy się rozróżniać. Ten konflikt sprzecznych wymagań, w który uwikłana jest jednostka może „*prowadzić zarówno do wrogich, jak i zbyt ograniczonych oczekiwań i postaw*” (Erikson, 2004, s. 65).

W trzecim stadium dążenie do inicjatywy ściiera się z poczuciem winy. To stadium dynamicznego rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i moralnego. Dziecko „atakuję” świat całym sobą – „słysząc i widząc je wszędzie”. To wiek nieokiełznanej fantazji i nieograniczonej ciekawości, w tym szczególnie seksualnej oraz pobudliwości genitalnej. Zainteresowania seksualne dzieci manifestują się w zachowaniach masturbacyjnych, orientacyjnych, interakcyjnych i twórczych (Starowicz, Długołęcka, 2006, s. 36). Ich przejawy można zaobserwować w autostymulacji obszarów erogennych, przyglądaniu się własnym i innych osób narządom płciowym, a także w poszukiwaniu i odkrywaniu różnic płciowych. Pojawiają się również pytania dotyczące ludzkiej seksualności typu „Skąd się biorą dzieci?”. Ciekawość seksualna objawia się również w zabawach erotycznych, powtarzaniu brzydkich wyrazów, układaniu wierszyków lub wykonywaniu rysunków o treści seksualnej. Przy czym zachowania seksualne dziecka mogą spełniać różne funkcje. Obok dostarczania przyjemności, służą także zaspokojeniu ciekawości i zdobyciu lub weryfikacji wiedzy. Mogą być także formą zwrócenia uwagi otoczenia lub testowania reakcji osób dorosłych (Obuchowska, Jaczewski 2011, s. 75). Jednocześnie dziecko zdobywa wiedzę na temat tabu masturbacyjnego, homoseksualnego i tabu kazirodztwa. To stadium rozwoju sumienia, „*kamień milowy indywidualnej moralności*” (Erikson, 2004, s. 75).

W czwartym stadium pracowitość przeciwstawia się poczuciu niższości. Jest to faza o największym znaczeniu społecznym. U dzieci rozwija wytrwałość i pilność oraz metodyczna i systematyczna praca, z której wykonywania czerpią przyjemność. Uczą się także troszczyć o innych i chcą, aby im pokazać jak to się robi, bowiem „*zanim dziecko zostanie ojcem lub matką w sensie biologicznym, musi zacząć pracować i nauczyć się troszczyć o innych*” (Erikson, 1997, s. 269). Dziecko zaczyna uczyć się życia z innymi, z nowymi możliwościami i ograniczeniami, z nowymi regułami, zakazami i nakazami. Nowe aktywności i zadania sprawiają, że gwałtowne popędy, które do tej pory wpływały na zachowanie jednostki ulegają wyciszeniu i przechodzą w stan uśpienia (latencji).

Kolejna, piąta faza kończy dzieciństwo i rozpoczyna okres młodości. Wszystko to, co do tej pory było stałe i trwałe ulega radykalnej zmianie. Zmiana ta dotyczy także sfery cielesnej i seksualnej. Jednostka zaczyna

bowiem odkrywać nowe potrzeby i pragnienia i sposoby ich zaspokajania. Od nowa uczy się swoich popędów i znaczenia instynktów. To także stadium „zakochiwania się”, które jak twierdzi Erikson „*nie jest przed wszystkim związane z seksem – chyba, że wymaga tego dana obyczajowość. (...) Miłość nastolatka jest w znacznym stopniu próbą określania własnej tożsamości za pomocą projektowania rozproszonego obrazu własnego ‘ego’ na ‘ego’ kogoś innego i zobaczenia jak odbity w zwierciadle obraz tej osoby staje się wyraźniejszy*” (Erikson, 1997, s. 273) W poszukiwaniu miłości, ale także tożsamości młodzi wchodzi w liczne krótkotrwałe i przelotne związki o charakterze zarówno hetero jak i homoseksualnym. Kochają mocno, intensywnie i krótko. W tym okresie „burzy i naporu” niepewne i samotne „ego” jest często uwikłane w sprzeczne pragnienia płynące z jednej strony z ciała, z drugiej ze strony środowiska i wymagań społecznych.

Kolejne, szóste stadium, kończy etap niestabilności emocjonalnej i uczuciowego rozbicia. Młodzi dorośli wchodzi w stadium intymności poszukując bliskich, wspólnych i długotrwałych związków emocjonalnych z partnerem, którego się kocha i z którym pragnie się „*regulować cykl pracy, prokreacji i rekreacji, tak aby zapewnić potomstwu z tego związku przejście przez wszystkie fazy prawidłowego rozwoju*” (Erikson, 1997, s. 277). Na tym etapie są już gotowi do prawdziwego zaangażowania, współpracy, partnerstwa, zażyłej przyjaźni i afiliacji (Hall, Lindzey, 1990, s. 98) a także do kompromisów i poświęceń, a nawet wyrzeczenia się samego siebie. Jednocześnie rozwijają w sobie etyczne siły, które pomagają wytrzymać lęk przed utartą własnej tożsamości i sprostać nowym rodzajom zaangażowania. Ponownie „narodzone” ciało uczy się rozpoznawać sygnały z niego płynące, a także kontrolować i panować nad instynktami. Do tej pory życie seksualne ograniczało się do poszukiwania tożsamości seksualnej i wiązało się z nawiązywaniem przelotnych związków „*zdominowanych przez dążenia falliczne lub waginalne, które z życia płciowego czynią coś w rodzaju walki genitalnej*” (Erikson, 1997, s. 247–275). W tym stadium młodzi po raz pierwszy zaczynają angażować się w związki z powodów altruistycznych. Dopiero teraz są zdolni do rozwoju prawdziwej bliskości – intymności, do świadomego inicjowania życia seksualnego pozbawionego przygodności i tożsamościowego eks-

perymentowania, do dzielenia swojego życia z bliskim sobie partnerem i tym samym do tworzenia „my – które kochamy”.

W siódmym stadium człowiek osiąga szczyt swoich możliwości psychicznych i fizycznych. Generatywność przejawia się w zdolności do produktywności i twórczości, a w szczególności w chęci do posiadania i wychowywania potomstwa, przy czym *„prokreacja to kolejny krok na drodze rozwoju, a nie jedynie uboczny produkt genitalizmu”* (Erikson, 2004, s. 83). Jednostka poprzez nowe siły witalne i życiodajne ciało tworzy nowe pokolenie. Staje przed nowymi zadaniami związanymi zarówno z tworzeniem siebie i rozwojem własnej tożsamości jak i wspomaganiem sił życiowych nowego pokolenia (Erikson, 2002, s. 83). Jak pisze Erikson *„wszystkie siły życiowe zrodzone z wcześniejszych stadiów rozwoju, okazują się teraz niezbędne do wykonania międzygeneracyjnego zadania, jakim jest wspomaganie sił życiowych u przedstawicieli następnego pokolenia. Są to więc „zasoby” ludzkiego życia”* (Erikson, 2002, s. 83).

W ostatnim stadium – starości pragnienie integralności zмага się z rozpaczą i poczuciem rozgoryczenia. To okres, w którym człowiek zaczyna zbierać plony z wszystkich poprzednich stadiów, zaczyna dokonywać bilansu swojego życia i *„snuć refleksje nad własną cielesnością”* (Błajet, 2005, s. 151). Jest to etap w którym jednostka osiąga pełnię dojrzałości i integracji wewnętrznej oraz nabiera dystansu do swojego życia, a także troszczy się o innych, opiekuje młodym pokoleniem oraz dzieli się i zaszczerpia mu swoją *„życiową mądrość”*.

To także ostatnia faza rozwoju psychoseksualnego, w której wg E. Eriksona *„osłabieniu ulegają poszczególne funkcje organizmu i maleje energia genitalna”* (Erikson, 1997, s. 79). Przy czym osłabienie energii genitalnej nie musi być równoznaczne z brakiem współżycia seksualnego i życia erotycznego. „Odkrycie” w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku starości jako kolejnego etapu rozwojowego pomaga z rozprawianiem się ze stereotypami aseksualnego wieku „jesieni życia”, braku potrzeb seksualnych, zanikiem potencji i aktywności seksualnej. Zaczyna się podkreślać wagę aktywności seksualnej i znaczenia relacji partnerskich dla poprawiania jakości życia osób starszych, a Arthur H. Chapman wręcz twierdzi, że *„utrzymywanie stosunków płciowych podtrzymuje w starszych ludziach poczucie energii i młodości. Życie płciowe ma w później-*



*szych latach większe znaczenie psychologiczne niż fizyczne*” (Chapman, 1973, s. 352).

W świetle psychospołecznej koncepcji Erika Eriksona człowiek w toku całościowego rozwoju nabywa wiedzę i doświadczenie związane z ciałem. Dla każdego jego własne ciało jest rzeczywistością biologiczną zestrojoną w organizm, podporządkowaną jego funkcjom i ich specyficznym rytmom. Ciało jest tym samym podstawowym miejscem i przestrzenią dla ludzkiego etosu, czyli tego co w najbardziej dobitny sposób jest ludzkie. W związku z powyższym konieczne jest „edukacyjne dowartościowanie” zagadnienia cielesności. Bowiem jak pisze Monika Jaworska – Witkowska *„pedagogika postulowana jako nauka o (pełnym) człowieku nie może sobie pozwolić na zubożenie i dowolne eliminowanie ze swojego dyskursu pojęć i kategorii nawet najgorszych – pilnych – wy-czekiwanych”* (Jaworska-Witkowska, 2007).

Charakterystyka faz rozwojowych zaproponowana przez E. Eriksona wyznacza tym samym zadania, jakie powinny być realizowane w toku edukacji. Zadania niezwykle trudne, jednak bardzo istotne i ważne dla rozwoju człowieka.

### (NIE)OBECNA CIELESNOŚĆ, CZYLI O CZYM MILCZY EDUKACJA

Praktyka edukacyjna ukazuje jednak szereg zaniedbań w zakresie szeroko rozumianej edukacji cielesnej – edukacji, która de facto nie istnieje. To co dotyczy ciała w szkole stanowi często temat tabu, lub jest wręcz negowane w przestrzeniach formalnej edukacji. Na negację sfery cielesnej w rytuale szkolnym zwrócił uwagę P. McLaren. Zdaniem M. Jaworskiej-Witkowskiej *„rytuał nie jest pustą, bezznaczeniową, bezzakończoną procedurą systematycznie, nieintencjonalnie rozpowszechnioną. Jest poważną kategorią analityczną zasługującą na rozsądne traktowanie, zwłaszcza w kategoriach zmiany indywidualnej i społecznej”* (Jaworska-Witkowska, 2009, s. 516). McLaren mówi wręcz o pedagogicznej *„zdradzie ciała”* w rytuałach szkoły. Podkreślił jakie uczucia towarzyszą uczniowi oraz jak egzekwowane są ograniczenia nakładane na swobodę jego ekspresji oraz poruszanie się w czasie i przestrzeni. W życiu szkolnym dostrzega *„znamienną cechę negacji sfery erosa”*, tak jak gdy-

by uczniowie byli istnieniami odcieleśnionymi, „*nie splamionymi nawet śladami żywego ciała*”. Za podstawę dramy społecznej w szkole uważa się „*napięcie wywodzące się z usiłowanie przez uczniów przenoszenia stanu z ulicy na dzień szkolny*”. Taki rytuał niesie ze sobą wiedzę, z którą następuje oswojenie fizyczne, np. ucieleśniane w gestach, rytmach, w jakich odbywa się kontakt ze światem. Wiedza „rytualna” jest wynikiem „*interakcji między formą i treścią programu a kulturą przeżywaną przez uczniów*”. P. McLaren uważa, że obecne rytuały kształcenia nie uwzględniają zależności wiedzy rytualnej od tego, co dzieje się z ciałem. (Witkowski, McLaren, 1986, s. 339–340). „*Świat generowania i prezentacji rytuałów szkolnych tworzą też sami uczniowie jako reakcję (rytuały oporu) na przemoc siły dominującej ideologii wzmacniającej nierówności i wyzysk lub w wymiarze lokalnym: negacją kultury szkolnej, jej reguł symboli – jakby naturalnie, spontanicznie wywołujących chęć profanacji*” (Jaworska-Witkowska, 2009, s. 515). Aleksander Nalaskowski (Nalaskowski, 2002, s. 77), uważa iż skupiając się na rozwoju intelektualnym, zdobywaniu wykształcenia oraz nabywając coraz to nowe doświadczenie nie potrafimy odnaleźć ścieżki ku ciału. W pewnym stopniu uciekamy od niego, nie posiadamy inspiracji do zajmowania się nim.

### CIELESNA EDUKACJA INTEGRALNA

Integralność wszystkich sfer funkcjonowania człowieka jest warunkiem koniecznym zdrowia. Zdrowie jest stanem pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu jednostki, a nie tylko brakiem choroby lub niepełnosprawności. Jest zasobem życiowym jednostki (źródłem), a nie tylko celem życia. Zdrowie jest fundamentalnym prawem człowieka, jest także niezbędnym składnikiem rozwoju, życiodajnym dla ekonomicznego wzrostu narodów i wewnętrznej równowagi i stabilności. (Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York). Toteż niezbędnym jest, aby edukacja rozumiała istotność całościowego postrzegania człowieka nie tylko w aspekcie teoretycznym, ale także czy przede wszystkim praktycznym. Przy czym niezbędna jest „*potrzeba wyjścia poza ograniczenia i dylematy modernistycznych i postmodernistycznych form myślenia i działania, przy*



*zachowaniu osiągnąć tych nurtów. Istotna jest tu także rosnąca potrzeba przekraczania tradycyjnych granic dziedzin wiedzy po to, aby – nawiązawszy dialog z ich przedstawicielami – odrywać idee i wzory, które łączą oraz tworzyć nowe plany działania” (Kielar, 2012).*

Według Kena Wilbera prawdziwie integralne podejście do człowieka powinno obejmować trwałe wglądy źródeł przedmodernistycznych, modernistycznych oraz postmodernistycznych (Wilber, 2000). Jak twidzi Wilber *„do mądrości źródeł przedmodernistycznych, czyli tradycyjnych najłatwiej dotrzeć można przy pomocy tego, co nazwane zostało filozofią wieczystą, czyli wspólnego jądra wielkich duchowych tradycji świata”* (Wilber, 2000). Jądem filozofii wieczystej jest pogląd, iż rzeczywistość składa się z różnych poziomów egzystencji, czyli poziomów istnienia i poznania, obejmujących: materię, ciało, umysł, duszę oraz ducha (Wilber, 2000).

Podstawowe poziomy Wilber nazywa holonami świadomości. Holony istnieją w gniazdowych hierarchiach, które nazywamy holarchiami. Każdy wyższy wymiar Wielkiego Gniazdowego Układu, począwszy od materii przez ciało, umysł i duszę do ducha; przekracza, ale jednocześnie zawiera wymiary niższe. Każdy wyższy poziom ma zasadnicze cechy niższego poziomu, ale dodaje elementy niewystępujące na tych poziomach. Ten typ światopoglądu dominował przez bardzo długi okres historii człowieka. Stał się rdzeniem filozofii wieczystej, niemal powszechnego konsensusu dotyczącego rzeczywistości, który ludzkość utrzymywała przez czas jej istnienia na ziemi, do momentu nadejścia modernizmu (Wilber, 2008).

Postmodernizm upomniał się o wnętrze, w przeciwieństwie do modernizmu, który zanegował istnienie wnętrza, postmodernizm występował przeciw redukcji wewnętrznych wymiarów do zewnętrznych powierzchni. Myślenie przedmodernistyczne bazowało na rozróżnieniach Wielkiego Układu Gniazdowego, modernizm rozróżnił Wielką Trójkę, natomiast postmodernizm zintegrował ją, tworząc jednocześnie pogląd wszechstronny, integralny i niewykluczający (Wilber, 2000, 2007). Osiągnięcia modernizmu oraz postmodernizmu łączy w sobie koncepcja czterech ćwiartek, którą stworzył K. Wilber.

Cztery ćwiartki możemy zakwalifikować również jako dwie połówki – lewą oraz prawą. Lewa jest holonem widzianym od środka, natomiast

prawa to holon widziany z zewnątrz, świadomość i forma. Nie można redukować jednej ćwiartki do innej, ponieważ niesie to za sobą głębokie zniekształcenia oraz uszkodzenia. Ćwiartki są wzajemnie ze sobą powiązane i oddziałują na siebie. Można również stwierdzić, iż każda z nich ma swoje odpowiedniki w pozostałych. Każdy holon ma więc cztery aspekty, czyli cztery ćwiartki. Jeśli zniszczy się jedną z ćwiartek degradacji ulegnie cały holon.

Ćwiartka górna lewa (indywidualna), czyli wnętrze, została nazwana przez Wilbera intencjonalną. To spektrum świadomości indywidualnego człowieka, począwszy od ciała, (Wilber, 2002) poprzez umysł aż do ducha. Dolna lewa (wspólna lub zbiorowa), czyli wnętrze, to ćwiartka kulturowa – środowisko. Odnosi się to do wszystkich wewnętrznych znaczeń, wartości oraz utożsamień, które członkowie danej wspólnoty wyznają, czyli odnosi się do wspólnego kolektywnego światopoglądu. Dotyczy wartości, znaczeń, światopoglądów, etyki wspólnoty. Ta ćwiartka posługuje się językiem „my”, lub językiem drugiej osoby, „ja–ty”, który to w bezpośredni sposób związany jest z wzajemnym zrozumieniem, sprawiedliwością oraz dobrocią. Górną prawą (indywidualna), czyli powierzchnię, K. Wilber nazwał behawioralną, przedstawia ona obiektywne, czyli zewnętrzne odpowiedniki wewnętrznych stanów świadomości. Ta ćwiartka posługuje się językiem „to”, czyli odnosi się do obiektywnymi relacjami zawierających naukowe fakty dotyczące pojedynczego organizmu. Dolna prawa (wspólna lub zbiorowa), czyli powierzchnia, to ćwiartka społeczna. Odnosi się do wszystkich zewnętrznych, materialnych, instytucjonalnych form danej wspólnoty, począwszy od podstaw ekonomicznych, technicznych, architektury, kodeksów prawnych, aż po zaludnienie. Czyli oznacza wszelkie obiektywne, konkretne, materialne składniki, elementy danej struktury.

Owa koncepcja zaproponowana przez Kena Wilbera mogłabym stanowić schemat, na podstawie którego powinna być budowana wizja integralnej edukacji cielesnej. Edukacja ta powinna respektować określone zasady. W pierwszej kolejności badać liczne perspektywy, włączyć w proces rozumienia i poznawania takie kategorie jak: paradoks, sprzeczność, polaryzację, dialektykę i różnorodność. Bowiem każda perspektywa spojrzenia na rzeczywistość społeczną pokazuje chociaż-

by częściową prawdę, tym samym ich suma tworzy bardziej pełny i złożony obraz zjawiska. Integralność to również włączenie metodologii uczenia się i nauczania pierwszej, drugiej i trzeciej osoby, to splatanie wymiarów self, kultury i natury, jako integralnej miary równoważącej system. W takim podejściu istotnym jest łączenie myślenia krytycznego z doświadczaniem emocji, to nieustający wysiłek osadzania myślowego rozróżnienia w żywym doświadczeniu to otwarcia na reakcje innych uczestników procesu edukacji. Edukacja integralna powinna stosować regularne praktyki osobiste transformacji, tym samym pokazując że każda jednostka może podejmować różnorodne ćwiczenia zarówno ciała, ducha jak i umysłu. To proces zdobywania wiedzy ujmujący różnorodne drogi poznania przy podkreśleniu nadrzędnej roli podejść rozwojowych. Przez co rozpoznaje typy zarówno i uczniów jak i nauczycieli, zachęcając ich do pracy z „cieniem”, czyli autorefleksji i rozwijania świadomości. (Kielar, 2012).

Powyższe treści nie są zachęceniem do odrzucenia wszystkiego co do tej pory w edukacji poczyniono. Raczej powinny skłaniać do refleksji i do zastanowienia się jakie są mocne i słabe strony owej edukacji, co należałoby zredukować, a co stworzyć niejako od nowa. Bowiem każdy nurt i każde myślenie o człowieku wnosi bardzo cenny wkład w jego poznanie.

## UWAGI KOŃCOWE

Człowiek ma ciało, ale i jest ciałem, przeżywane ciało, doświadczane ciało nie może być przedmiotem, do jakiego współczesność chce go sprowadzić. Ciało jest moim ciałem, ponieważ to w nim zlokalizowane są wrażenia dotykowe i czuciowe, cielesność jako właściwość ciała jest więc polem wrażeń. Tylko jednostka wewnętrznie zintegrowana, chcąca i potrafiąca wykorzystać cały swój potencjał może osiągnąć optymalny rozwój. A wewnętrzna integracja jest możliwa, jeśli wszystkie sfery funkcjonowania człowieka będą w odpowiedni sposób doświadczane i w każdej z nich w perspektywie integralności jednostka będzie się realizować. Potrzeba zatem budowania nowej wizji edukacji, mądrej, prawdziwej, wrażliwej, dającej wybór. Edukacji pobudzającej człowieka do bycia

twórczym, do bycia spontanicznie ekspresywnym, edukacji wychodzącej od człowieka i do człowieka powracającej.

## LITRATURA

- Błajet P., *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2006.
- Błajet P., *Ciało w kulturze współczesnej. Wątki socjopedagogiczne*, WSiE TWP, Olsztyn 2005.
- Cagigal J.M., *Kształcenie człowieka cielesnego*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, TWWP, Warszawa 1995.
- Chapman A.H., *Leczenie zaburzeń emocjonalnych*, PZWL, Warszawa 1973.
- Erikson E., *Dopełniony cykl życia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Erikson E., *Insight and responsibility*, Norton, New York 1964.
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Felstein I., *Gerontoseksuologia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Wrocław 1972.
- Hall C., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Jaworska-Witkowska M., *W stronę pedagogiki integralnej. Perygrynacje humanistyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki Fragmenty i ogarnięcie*, Impuls, Kraków 2009.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogiki Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Karków 2011.
- Kielar B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe APS, Warszawa 2012.
- Nalaskowski A., *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1989.

*Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19–22 June 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.*

Starowicz-Lew Z., Długołęcka A., *Edukacja seksualna*, Świat książki, Warszawa 2006.

Wilber K., *Krótką historią wszystkiego*, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa 2007.

Wilber K., *Matężństwo rozumu z duszą*, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa 2008.

Wilber K., *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa 2000.

Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, „Impuls”, Kraków 2011.

Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Impuls, Kraków 2013.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Eriksa. H. Eriksona*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń 2001.

## STRESZCZENIE

Przegląd literatury z hasłem „ciało” daje odpowiedź na wątpliwość, że tak przyziemny, zdawałoby się, problem jest ciekawym polem dla naukowych dociekań. Ciało jest podstawowym miejscem i przestrzenią dla ludzkiego etosu, czyli tego co w najbardziej dobitny sposób jest ludzkie. Istotny zatem jest budowanie właściwej edukacji wychodzącej od ciała, edukacji ujmującej w swoich założeniach wszystkie sfery funkcjonowania człowieka: fizyczną, psychiczną (umysłową, emocjonalną), duchową, seksualną.

**Słowa kluczowe:** edukacja integralna, ciało, cielesność, Ken Wilber, szkoła, duch, umysł.

## THE IDEA OF PHYSICAL EDUCATION IN THE HUMAN LIFE CYCLE – DEMAND INTEGRITY

### SUMMARY

Review of the literature with the concept „body“ gives the answer for the question that this problem is an interesting field for scientific inquiry. The body is the primary place and space for the human ethos, that is, what in the most emphatic way is human. Important, therefore, it is to build a proper education outgoing from the body, engaging education in their assumptions every spheres of human functioning: physical, psychological (mental, emotional), spiritual, sexual.

**Key words:** integral education, body, physicality, Ken Wilber, school, spirit, mind.