

DARIA KUBIAK-JABŁOŃSKA

## CIAŁO JAKO KATEGORIA PEDAGOGICZNA

### 1. WYCHOWANIE CIAŁA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ PEDAGOGIKI

Ciało i cielesność nie są nowymi pojęciami w badaniach pedagogicznych. Bardzo często jednak były odnoszone przede wszystkim do zajęć wychowania fizycznego<sup>1</sup>. Taki sposób ich ujmowania domaga się jedynie specyficznie ograniczonej interpretacji. Wtedy mówimy głównie „o rozwoju fizycznym, kształtowaniu psychomotoryki i techniki ruchu, odporności na zmęczenie i ból, higienie ciała, profilaktyce urazów układu ruchu, itp.”<sup>2</sup> To rozumienie cielesności, choć niewątpliwie istotne dla „przemierzania terytorium wychowania fizycznego lub sportu i poszukiwania nieodkrytych jeszcze połączy i nisz”<sup>3</sup>, nie wyraża prawdziwej zasadności uczynienia ciała kategorią pedagogiczną.

Konieczność innego spojrzenia na ciało dostrzega Jose Maria Cagigal. Jak pisze tenże autor: „cielesność człowieka jest podstawowym elementem w zakresie ogólnych zadań pedagogicznych”<sup>4</sup>. Powodów takiego stanu rzeczy wymienia co najmniej kilka. Jednym z podstawowych argumentów jest to, że

---

Mgr DARIA KUBIAK-JABŁOŃSKA – doktorantka, Katedra Filozofii Wychowania, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: darisek-gsm@wp.pl

<sup>1</sup> Por. P. B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK 2006, s. 11-16; M. G u s z k o w s k a, *Wzory kultury somatycznej u współczesnej młodzieży*, „Kultura Fizyczna” 2005, nr 7-8, s. 9.

<sup>2</sup> B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, s. 16.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Por. J. M. C a g i g a l, *Kształcenie człowieka cielesnego*, w: *Obszary permanentnej samoedukacji*, red. I. Wojna, J. Kubin, Warszawa: WSSP 1995, s. 65, cyt. za: B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, s. 16.

człowiek jest ciałem, ale także ma ciało<sup>5</sup>. Z tej racji jego świadomość pozwala mu dostrzegać nie tylko materialny wizerunek tegoż ciała, ale posiada zdolność wskazywania dużo ważniejszych jego walorów, pochodzących z faktu integralnego spojrzenia na osobę ludzką. Dlatego też człowiek jest czymś więcej niż tylko ciałem<sup>6</sup>. Cieleśność staje się dla niego źródłem wielu doświadczeń. Doświadcza on nie tylko „w swoim ciele – lecz także z nim, i w pewnym sensie z niego i przez nie”<sup>7</sup>.

Słowa Cagigala, jakkolwiek są wyjaśnieniami bardzo trafnymi, nie objaśniają w sposób dostateczny tego, w czym wyraża się konieczność uczynienia kategorii ciała przedmiotem badań pedagogiki. Proponuję zatem analizę bardziej szczegółową.

Rozważania te sugeruję rozpocząć od tego, że to realny człowiek tworzy problematykę dla działalności wychowawczej. To on tworzy uniwersum pedagogiczne<sup>8</sup> i nadaje sens tejże działalności. Owo uniwersum, a więc empiria ludzkich przeżyć i doświadczeń, a także tło, w którym zaznaczają swą obecność, tworzą między sobą jakby ontologiczną więź. Są zatem nieredukowalne, tak jak nieredukowalne jest wychowanie<sup>9</sup>. Mogą być jednak przedstawiane w różny sposób i z różnego punktu widzenia. W sytuacji takiej istnieje jednak część wspólna i najważniejsza. Jest nią realność i sens istnienia osoby ludzkiej.

Realność ta zaznacza się dzięki ludzkiemu ciału. Jest ono obecne w każdym momencie ludzkiego życia. Towarzyszy człowiekowi od początku egzystencji, aż po chwilę jej zakończenia. Jak pisze Józef Tischner, „cieleśność otwiera przed człowiekiem szczególny rodzaj dramatu – dramat życia i śmierci. [...] Między początkiem a końcem cieleśności pojawia się okres dzieciństwa, młodości, starości”<sup>10</sup>. Każdy z tych etapów wiąże się ze zbiorem niebywałych doświadczeń życiowych, opartych na cieleśności w roli głównej. Każda wiedza dotycząca cieleśności, niezależnie od wieku człowieka i od jego umiejętności, pochodzi z ludzkiego dramatu. W nim ciało „[...] «sprawdza się» w bezustannym sporze z żywiołami świata”<sup>11</sup>.

---

<sup>5</sup> Por. tamże, s. 17.

<sup>6</sup> Por. tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Por. W. Z a j ą c, *Piękno jako wartość. Konteksty pedagogiczne*, „Chowanna” 1(30) 2008, s. 58.

<sup>9</sup> Por. tamże.

<sup>10</sup> J. T i s c h n e r, *Dramat cieleśności — krajobraz wstydu*, „Znak” 1995, nr 483 (8), s. 76.

<sup>11</sup> Tamże.

Wszystko, co dotyczy człowieka, każdy element jego rzeczywistości, znajduje swój wyraz w zbiorze subiektywnych doświadczeń. Doświadczenia te łączą wiele bliskich jednostce zjawisk i przeżyć zdobytych wcześniej. Angażują także wszystkie tożsame mu przymioty. Tworzą one wówczas integralną jedność osobową. Poznanie siebie i swoich osobowych atrybutów (w tym ciała) zostaje człowiekowi umożliwione dzięki indywidualnemu przeżywaniu własnej osoby. Wtedy doświadcza on, że „jest tym, który poznaje intelektualnie i zmysłowo”<sup>12</sup>. Poznając wewnętrznie swój byt, ma on świadomość, że poznanie to nie dotyczy żadnych pośrednich etapów czy elementów. Zachodzi zawsze indywidualnie, jest przecież doświadczeniem prawdziwie ludzkim. W doświadczeniu wewnętrznym podmiot przekonuje się o własnej niepowtarzalności. Poznaje siebie i swoje „Ja”. Wewnętrznie doświadcza swojej osoby i jej sprawczości<sup>13</sup>.

Na nierozdzielność cielesnych i pozacielesnych elementów człowieczeństwa wskazuje Albert Mieczysław Krąpiec. Jak pisał tenże autor, każde działanie człowieka zdominowane jest każdorazowo przez jego duszę<sup>14</sup>. Ta, jak pisze przywołany autor, nie istnieje i nie działa w pojedynkę. Dusza do swego funkcjonowania potrzebuje także ludzkiego, żywego ciała. Jak pisze Krąpiec, dusza funkcjonuje jak „czynnik organizujący i formujący ciało z dostatecznej sobie materii. Organizując, czyli formując sobie ciało, dusza udziela swemu ciału istnienia, by przez to ciało wyrazić się w działaniu [...]”<sup>15</sup>. Jak wskazuje tenże autor, dusza stanowi podstawowy i jedyne sposób nawigowania ludzkim istnieniem jak również ludzkim ciałem. Pomimo to, że ciało podlega wielu procesom organicznym, wyrażanym poprzez kod genetyczny i bity informacyjne, „które od momentu poczęcia do śmierci biologicznej [wyrażają] to samo działanie, w ciele i przez ciało”<sup>16</sup>, zapewnia niezmienną współdziałanie zarówno duszy jak i ciała<sup>17</sup>.

Doświadczenie stanów dokonujących się w obrębie ciała otwiera perspektywę regulacji ludzkich zachowań. Zarówno tych, które odnoszą się do własnej osoby, jak również i tych, które dotyczą pozostałych osób z bliskiego otocze-

---

<sup>12</sup> P. S. M a z u r, *Doświadczenie wewnętrzne jako podstawa formowania koncepcji osoby*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2010, nr 1 (209), s. 63.

<sup>13</sup> Por. tamże, s. 59-63.

<sup>14</sup> Por. M. A. K r ą p i e c, *Starzenie się – dojrzewaniem człowieka*, „Studia Philosophiae Christianae” 2000, nr 2, s. 111.

<sup>15</sup> Tamże, s. 113.

<sup>16</sup> Tamże, s. 111.

<sup>17</sup> Por. tamże.

nia. „Werbalizacja własnych doświadczeń cielesnych wprowadza ten obszar ludzkiego doświadczenia na plan mentalny, otwierając drogę powołania zdolności refleksyjnych”<sup>18</sup>. Umożliwia poczucie spójności z ciałem, co daje podstawę nie tylko głębokiego przeżywania ciała, ale także czyni je przedmiotem własnej refleksji<sup>19</sup> i poczucia tożsamości. Doświadczenie każdego stanu ciała; zdrowia lub choroby, szczęścia czy niedoli, konstytuuje „cielesne samopoczucie” człowieka. Powiązanie to dostrzega się w codziennym życiu człowieka. Jeśli ciało daje znać, że jesteśmy głodni, to interpretacja tego sygnału pozwala przygotować i skosztować posiłek. Jeśli natomiast nie ma powiązania między ciałem a umysłem, można zignorować sygnały dotyczące głodu i doprowadzić w dalszym efekcie do utraty masy ciała albo pogorszenia stanu zdrowia. O takich stanach, kiedy to mamy do czynienia z utratą kontaktu z własnym ciałem, przekonują np. zaburzenia odżywiania<sup>20</sup>.

O cielesności można pojąć wiedzę na dwa sposoby. Można to zrobić za sprawą przeżyć wewnętrznych, jak również zewnętrznych. W przypadku pierwszych ciało odczuwa się jako źródło przyjemności, pragnienia, a także słabości. Wtedy to ciało staje się podmiotem realnego doświadczenia, prawdziwych przeżyć człowieka. W przypadku drugim, kiedy to mamy do czynienia z wiedzą pochodzącą z zewnątrz, dużo trudniej mówić o przeżyciach pochodzących z ciała. I chociaż wiedza ta dostarcza człowiekowi doskonałej orientacji dotyczącej ludzkiego ciała w zakresie jego funkcjonowania, to nie jest wiedzą kompleksową, która „[...] z trudnością «podkłada się» pod bezpośrednie «odczucia» cielesności”<sup>21</sup>. Mając jednak na uwadze niektóre bodźce pochodzące z czynników zewnętrznych, takie jak ciepło lub zimno, ból lub przyjemność, nie sposób zaprzeczyć, by te nie stanowiły odrębnej grupy doświadczeń. Te, choć pochodzą z zewnątrz ciała, w dalszej konsekwencji integrowane są w bezpośrednie jego przeżywanie.

Czy można zatem sprawić, by oba rodzaje wiedzy o cielesności mogły funkcjonować w rzeczywistości człowieka w taki sposób, by nie musiał on rezygnować z którejkolwiek z nich? Czy można uczynić tak, by wewnętrzna świadomość ciała, niesiona doznaniem i przeżyciami, towarzyszyła człowie-

---

<sup>18</sup> O. S a k s o n - O b a d a, *Rozwój Ja cielesnego w kontekście wczesnej relacji z opiekunem*, „Roczniki Psychologiczne” 9(2008), nr 2, s. 36.

<sup>19</sup> Por. tamże, s. 37.

<sup>20</sup> Por. Ch. S c h i l l i n g, *Socjologia ciała*, tłum. M. Skowrońska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010, s. 127-128.

<sup>21</sup> J. T i s c h n e r, *Dramat cielesności – krajobraz wstydu*, „Znak” 1995, nr 483 (8), s. 76.

kowi w każdym momencie jego uczestnictwa w świecie zewnętrznym? Otóż jeśli przyjąć, że „rozumienie cielesności opiera się na doświadczeniu”<sup>22</sup>, to jednym z celów kształcenia człowieka powinna być taka działalność wychowawcza, która organizowałaby człowiekowi cielesną empirię poznawczą. Wówczas rezultatem tak zharmonizowanej edukacji byłyby zharmonizowana osobowość<sup>23</sup>, uwzględniająca to, co rozgrywa się we wnętrzu osobowości, jak również to, co często warunkuje jej przeżycia i pochodzi z zewnątrz. „Człowiek cielesny” nie powinien zatem umykać żadnym problemom edukacji<sup>24</sup> i wychowania.

Współcześnie obserwuje się wiele niepokojących zjawisk dotyczących ludzkiej cielesności. Te spowodowały konieczność szczególnego podejścia pedagogiki do problemu ciała. Jak wspomniano na samym początku rozważań, kategoria ciała w pedagogice nie jest czymś nowym, ale nowymi są sposoby jego doświadczania i przeżywania<sup>25</sup>. Te kierują uwagę pedagoga na „trudne do przewyciężenia problemy [...], które starają się tłumaczyć ludzkie działanie bez brania pod uwagę ucieleśnionej natury człowieka”<sup>26</sup>. Obecnie istnieje zatem większa potrzeba mówienia o ciele i poszukiwania takich ścieżek, które pozwolą zintegrować człowieka z jego ciałem<sup>27</sup>. Pedagogika odkrywa te ścieżki przed człowiekiem. Realizuje je zgodnie z powiedzeniem Józefa Tischnera: „oddajcie ciału to, co mu się należy. Nie mniej, nie więcej”<sup>28</sup>.

## 2. DUALISTYCZNE I REDUKCJONISTYCZNE UJĘCIE CZŁOWIEKA ORAZ ICH KONSEKWENCJE DLA PEDAGOGIKI I PEDAGOGII CIAŁA

Z odcieleśnionym wizerunkiem człowieka, czyli takim, w którym świadomość bycia cielesnym zostaje wyparta na rzecz świadomości posiadania ciała<sup>29</sup>, mamy do czynienia wówczas, gdy pojawia się tzw. antropologia szcząt-

---

<sup>22</sup> J. M a r s z a ł e k, *Edukacja osoby w wymiarze somatycznym*, w: *Salezjanie a sport*, red. Z. Dziubiński, Warszawa: Salos 1998, s. 56.

<sup>23</sup> Por. B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, s. 22.

<sup>24</sup> Por. C a g i g a l, *Kształcenie człowieka cielesnego*, s. 66.

<sup>25</sup> Por. S c h i l l i n g, *Socjologia ciała*, s. 247.

<sup>26</sup> Tamże, s. 11.

<sup>27</sup> Por. J. K o p a n i a, *Etyczny wymiar cielesności*, Kraków: Aureus 2002, s. 226.

<sup>28</sup> J. T i s c h n e r, *Jak żyć*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej 1995, s. 76.

<sup>29</sup> Por. tamże, s. 195.

kowa<sup>30</sup>. Jak pisze Paolo Terenzi: „[...] nie jest ona wiedzą o człowieku, lecz niepełnym – chociaż bardzo wyrafinowanym – poznaniem jego anatomii i fizjologii”<sup>31</sup>. Poznanie takie jest o tyle niepokojące, że nawet na płaszczyźnie naukowej zapomina się nierzadko o integralnej wizji człowieka, wykraczającej poza wybrany fragment rzeczywistości z cielesnością tylko w tle. Jak zauważa Olga Sakson-Obada, autorzy ci, pomimo wnikliwych analiz zależnych od siebie płaszczyzn ciała, uderzająco pomijają spójne ujęcie fenomenu cielesności. Koncentrują się raczej na wybranych pojęciach związanych z fizycznością, wybierają te aspekty, które uznają za kluczowe dla badanego zjawiska. „[...] Fenomen cielesności funkcjonuje we wspomnianych badaniach jako zbiór niepowiązanych ze sobą – choć istotnych dla wyjaśniania zjawisk będących przedmiotem zainteresowania badaczy – wymiarów”<sup>32</sup>. Pomija zatem integrujący sposób postrzegania natury ludzkiej, czego wynikiem jest „brak spójnej wizji [...] pojęcia «ciała»”<sup>33</sup>.

Ciało trwale zakorzenione jest w systemie społecznym. Z tego powodu niesie ze sobą szczególne wymogi dotyczące jego współczesnej interpretacji. Ta natomiast opiera się na kilku redukujących jego istotę kategoriach, skupiających się przede wszystkim na jego fizyczności. Należą do nich przede wszystkim: estetyka, młodość, sprawność i smukłość. Inną kategorią definiującą współczesne ciało, którą dostrzega Zygmunt Bauman, jest jego zdolność reagowania na podniety<sup>34</sup>. Przybiera wtedy funkcję narzędzia, którego celem jest wytwarzanie przyjemności. I nie chodzi tylko o to, do czego ciało jest zdolne, aby te przyjemności dawać, ale o to, jak głębokie są doznania w toku ich dokonywania. Ciało jest związane również z wrażeniami, a te powinny być pasjonujące, czarujące, ekstatyczne<sup>35</sup>.

Zaprezentowane podejście nierozzerwalnie związane jest z dualistycznym modelem rozumienia człowieka, według którego ciało rozpatrywane jest w oderwaniu od pozostałej części jestestwa. Przybiera wówczas jedynie charakter materialny. Jest tylko instrumentem w rękach władczego wobec niego człowieka. Jest zatem rzeczą, która zamiast konstituować ludzkie „Ja”, znajduje się obok niego, poza jego obszarem. Takie postrzeganie natury ludzkiej

---

<sup>30</sup> Por. tamże, s. 193.

<sup>31</sup> Tamże, s. 203.

<sup>32</sup> S a k s o n - O b a d a, *Rozwój Ja cielesnego w kontekście*, s. 28.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Por. Z. B a u m a n, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń: Wydawnictwo UMK 1995, s. 90.

<sup>35</sup> Por. tamże, s. 90-91.

– fragmentaryczne i traktujące ciało oraz ducha jako struktury odosobnione, powoduje zanik „poczucia ucieleśnienia, a wraz z nim gubi się [...] poczucie uczestniczenia przez jednostkę w codziennych czynnościach”<sup>36</sup>. Dualistyczny model wypiera integralnie przeżywaną i doświadczaną cielesność. Nie spełnia przy tym swych najważniejszych egzystencjalnych funkcji, jakie ciału przypisała jego ontologia. Jest zatem cielesnością, która towarzyszy człowiekowi z racji swej namacalnej struktury, ale pozbawia go istoty i sensu, jaki pierwotnie został mu nadany.

Studia nad ciałem, w perspektywie uprzedmiotowienia ciała, przechodzą przez liczne etapy. W socjologii na przykład rozpoczął je etap charakteryzujący się brakiem wyraźnej tematykacji i konkretyzacji, a kończy etap, który współcześnie uznaje ciało za swoisty przedmiot badań. Fundamentem, na którym wyrasta doświadczenie ciała, jest fundament społeczny, obejmujący procesy i zjawiska, którym do zaistnienia potrzebne jest ciało, a także wszystkie te, w których ciało bezwiednie uczestniczy. Socjologia koncentruje się jednak wyłącznie na niektórych aspektach wcielenia<sup>37</sup>, traktując ciało w sposób selektywny, niewyjaśniający wszystkich jego możliwości. Pomimo to kategorie dotyczące ciała stały się dla tej dziedziny nauki dość wyraźnie stematyzowane.

Podobnie rzecz się ma w przypadku psychologii, która wyodrębniła nawet własne określenia w dziedzinie cielesności. Są nimi „ja cielesne”<sup>38</sup> i „schemat ciała”<sup>39</sup>. Oba te pojęcia funkcjonują w psychologii jako element definiujący problemy związane z nieustannym modyfikowaniem ciała i przekształcaniem jego wizerunku wobec aktualnych trendów. Ciało, które podlega zainteresowaniu psychologii, jest oddzielone od reszty ludzkiego „ja”, a także wyparte w odrębne jego struktury, efektem czego jest coraz większa liczba problemów tożsamościowych, z cielesnością w tle<sup>40</sup>. Psychologia wyjaśnia

---

<sup>36</sup> A. G i d d e n s, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa: PWN 2001; cyt. za: L. G ó r s k a, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin 2008, mps, s. 127.

<sup>37</sup> Por. S c h i l l i n g, *Socjologia ciała*, s. 23.

<sup>38</sup> Por. K. S c h i e r, *Rozegrane w ciele – obraz ciała u osób ze strukturą borderline*, w: *Ciało w dobie współczesności*, red. A. Brytek-Matera, Warszawa: Wydawnictwo „Difin” 2010, s. 15; S a k s o n - O b a d a, *Rozwój Ja cielesnego*, s. 27-41.

<sup>39</sup> S a k s o n - O b a d a, *Rozwój Ja cielesnego*, s. 34.

<sup>40</sup> Por. D. K r z e m i o n k a - B r ó z d a, *Doświadczenie przez kobiety własnego ciała jako piętna jawnego (nadwaga) bądź ukrytego (zaburzenia odżywiania), a określenie własnej tożsamości*, w: *Ciało w dobie współczesności*, s. 28-31.

różne zachowania człowieka, związane z jego ciałem. Wśród nich dostrzega się te dotyczące patologii ciała, jak również te, które wyrażają adaptacyjne sposoby jego doświadczania<sup>41</sup>.

Żadna z powyższych nauk – z racji swoich specyficznych zadań – nie może uchwycić złożoności ciała i jego żywej obecności w przestrzeni społecznej człowieka. Żadna z nich również nie może uchwycić fenomenalnego charakteru ciała, wskazującego na jego sens i istotność, chociaż ich dorobek w dziedzinie badań cielesności jest znaczący. W tym celu z pomocą może przyjść pedagogika, teologia i filozofia, które wskazując na integralny sposób pojmowania natury ludzkiej, wyznaczyły specyficzny sposób rozumienia cielesności. O nim będzie mowa w kolejnych punktach prezentowanych rozważań.

### 3. HOLISTYCZNE UJĘCIE CZŁOWIEKA W PEDAGOGICE JAKO FUNDAMENT KONCEPCJI WYCHOWANIA CIELESNEGO

Pedagogika przyjmuje założenie całościowej wizji człowieka, wskazując jednocześnie na potrzebę integralnego, wielowymiarowego wychowania. O ważności ciała, a także o konieczności dostrzeżenia go w procesie wychowawczym, pisze między innymi Furio Pesci. Autor ten stwierdza, że kluczem do ujednoczenia naukowej wizji człowieka, a także do scalenia wiedzy o nim, jest teoria dotycząca ludzkiego pragnienia – teoria mimetyczna<sup>42</sup>. Pesci, przybliżając założenie tej teorii podkreśla, że pragnienie jest powszechną i specyficzną własnością ludzkiego działania, która najpierw dotyczy struktury cielesnej człowieka, a dopiero w dalszej kolejności absorbuje wymiar psychiczny i duchowy<sup>43</sup>. W teorii Pesciego cielesność „[...] naturalnie odnajduje swoje miejsce w ramach złożonej i wszechstronnej wizji istoty ludzkiej jako całości”<sup>44</sup>.

Cielesność nie oznacza tylko struktury zewnętrznej. Wyraża natomiast prawdziwą głębię tego, co zawiera się w człowieku, reprezentując jednocześnie jego wnętrze osobowe. Oznacza to zatem, że pedagogika z założenia zajmuje stanowisko zakładające możliwość i potrzebę prawdziwego przeżywa-

---

<sup>41</sup> Por. O. S a k s o n - O b a d a, *Ja cielesne – próba nowego spojrzenia*, w: *Ciało w kulturze i nauce*, red. B. Ziółkowska, A. Cwojdzńska, M. Chołody, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2010, s. 30.

<sup>42</sup> Por. F. P e s c i, „Metoda dziecka”. *O cielesności, naśladowaniu i pedagogice Marii Montessori*, „Ethos” 2008, nr 82-83, s. 209.

<sup>43</sup> Por. tamże, s. 206-213.

<sup>44</sup> Tamże, s. 207.



nia ciała, dokonującego się nie tylko z powodu faktu posiadania ciała, ale też pozostawania z nim w jedności. Ta „pedagogiczna funkcja” ciała jako „podmiotu percepcji” jest przykładem najdoskonalszej i najbardziej wiernej naturze ludzkiej relacji, jakiej tylko człowiek może być autorem. Symbioza ducha i materii, z którą mamy do czynienia z każdym gestem człowieka i z każdą jego aktywnością, przekonuje o fenomenalnym ich związku, ale także najwyższej doskonałości gatunku ludzkiego, w tym szczególnej zdolności projektowania własnej rzeczywistości i wyznaczenia jej kierunków. Dynamika ta tworzy „punkt horyzont” – absolutne „tu” – „miejsce, z którego wychodzą wszystkie jej perspektywy przestrzeni i w ten sposób rozpościera przestrzeń dla swych możliwych ruchów, własną przestrzeń sytuacyjną [...]”<sup>45</sup>. Przestrzeń ta natomiast pozwala człowiekowi definiować jego świat, a także nadać mu konkretne, twórcze znaczenia. Ciało konstytuujące podmiot człowieka, jest jednocześnie przedmiotem poznania świata. Poznanie to jest celem i owocem procesu wychowawczego. Jest to proces ukazywania rzeczywistości oraz zapoznawania wychowanków z jej dobrami i konsekwencjami. To także proces umożliwiający obranie własnego sposobu jej definiowania. Jednak nie chodzi tutaj tylko o to, by traktować ludzkie ciało wyłącznie w kategorii poznania. Chodzi o to, by dostrzegać cały zasób jego możliwości, w tym uznanie go za czynnik konstytuujący ludzką podmiotowość i sprawcę specyficznego działania człowieka<sup>46</sup>.

Holistyczna orientacja działalności wychowawczej, ujmująca ciało, psychikę i duchowość człowieka jako jedność, pozwala uchwycić głęboki sens nie tylko ludzkiego istnienia, ale i procesu wychowania. Wychowuje się przecież człowieka w całej jego okazałości, a nie tylko poszczególne struktury tworzące jego istotę. Takie, integrujące i uwzględniające złożoność natury ludzkiej, wychowanie ma swój głęboki sens. Wychowanie fizyczne, które skupia swą uwagę jedynie na cielesności fizycznej – jak pisze Piotr Błajet – należy rozumieć jako „pracę z ciałem”, która traktuje ciało jako „byt niższego rzędu wobec umysłu”<sup>47</sup>. Sportowiec, który tak rozumie wychowanie fizyczne, nie dąży do osiągnięcia mistrzostwa „wraz ze swoim ciałem, ile na swoim ciele”<sup>48</sup>. Ciało staje się wówczas kluczem do sukcesu i jednocześnie jego mia-

---

<sup>45</sup> M. M a c i e j c z a k, *Ciało własne jako narzędzie poznawania świata*, „Ethos” 2008, nr 82-83, s. 93.

<sup>46</sup> Por. J a n P a w e ł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Città del Vaticano 1986, s. 235.

<sup>47</sup> B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, s. 11.

<sup>48</sup> Tamże, s. 14.

ra. Tak traktowanego ciała nie można wychować. Można mu jedynie pomóc, by przynosiło zadowalające rezultaty dla swego posiadacza.

Nieredukcyjny sposób ujmowania natury ludzkiej nabiera szczególnego znaczenia, kiedy jego istota odnoszona jest do osób niepełnosprawnych lub też charakteryzujących się pewnymi dysfunkcjami. Dlaczego te cechy miałyby pozbawić możliwości wychowania i wsparcia kogoś, kto jest w pełni sił umysłowych, ale jego ciało przejawia dysfunkcje i upośledzenia? Dlaczego – z drugiej strony – takiego wsparcia miałyby być pozbawiony ktoś, kto charakteryzuje się zdrowym ciałem, ale również niepełnosprawnością intelektualną? Żadna ze wskazanych dysfunkcji nie odbiera człowiekowi jego człowieczeństwa. To, że organizm nie spełnia określonych funkcji, wymaga szczególnej wrażliwości wychowawców i ich otwarcia się na wyzwania, którego zaistniałe dysfunkcje są przyczyną. Podstawowym wyzwaniem jest tu kształtowanie człowieczeństwa jednostki, a nie odbieranie jej szans samorealizacji. Istnieje ona przecież jako podmiot, a więc jako złożoność psycho-fizyczno-duchowa – jako ktoś posiadający głęboką i ponadprzeciętną wartość, której w żaden sposób nie może zagrozić obecność wspomnianych deficytów.

#### 4. FILOZOFIA PERSONALISTYCZNA K. WOJTYŁY I PAPIESKIE NAUCZANIE JANA PAWŁA II JAKO INSPIRACJE DLA PEDAGOGIKI I PEDAGOGII CIAŁA

Niezwykłe cenne impulsy dla teorii i praktyki wychowania cielesnego płyną z filozoficznych prac Karola Wojtyły oraz z nauczania papieskiego tej samej osoby – Jana Pawła II. Dzieła te doczekały się wielu odczytań i interpretacji. W dziedzinie pedagogiki podjął się ich np. Piotr Błajet (*Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*), w dziedzinie teologii Ireneusz Mroczkowski (*Teologia ciała według Jana Pawła II*).

Problematyka ludzkiej cielesności, którą podejmował Jan Paweł II, ugruntowana była w personalistycznej filozofii człowieka. Objęła „wiele pól badawczych, począwszy od ewolucjonizmu, poprzez genetykę, rozległe obszary neurotyki, psychoterapii, nowe formy komunikacji społecznej, nie mówiąc o współczesnych problemach bioetycznych”<sup>49</sup>. Jego rozważania stworzyły doskonałe odniesienie dla współczesnych wyzwań i problemów związanych

---

<sup>49</sup> I. M r o c z k o w s k i, *Teologia ciała według Jana Pawła II*, „Pastores” 2012, nr 55 (2), s. 43.

z ciałem, a tym samym rozpoczęły nową pedagogię ciała, która – jak stwierdza Ireneusz Mroczkowski – „nie tylko objawia człowiekowi to, co jest dla niego istotne, ale i uwzględnia znaczenie wszystkich – biologicznych, psychicznych, społecznych i duchowych – uwarunkowań życia dobrego”<sup>50</sup>.

W rozważaniach Jana Pawła II ciało jest ujęte w integracji z innymi wymiarami człowieczeństwa, wyrażającymi metafizyczny i transcendentny jego charakter. Uzasadnienie dla takiego ujęcia dopatrywał się autor w Księdze Rodzaju i ją między innymi uczynił przedmiotem swych fenomenologiczno-hermeneutycznych studiów nad ciałem. Dzięki niej odczytuje cielesne znaczenia, a pierwotność tej narracji umożliwiła mu ponadto „odkrycie sensu ciała nieobciążonego żadnymi nastawieniami”<sup>51</sup>. Jak pisze Błajet, papieskie dotarcie do korzenia cielesnych znaczeń<sup>52</sup> pozwala człowiekowi uchwycić nie tylko pierwotny sens ciała, ale generuje także szczególną umiejętność dotyczącą umiejscowienia go w przestrzeni życia społecznego. Jan Paweł II korelację tę przedstawia w sposób następujący: „Człowiek jest podmiotem nie tylko przez samoświadomość i samostanowienie, ale równocześnie przez swoje ciało. Konstytucja tego ciała jest taka, że pozwala mu być sprawcą specyficznym ludzkiego działania”<sup>53</sup>. Papieska narracja uwypukla materialny wymiar ciała, czyniąc je metafizycznym nośnikiem człowieczeństwa. Dzięki temu ciało ma szansę dostarczyć człowiekowi po ludzku przeżywanego dobra, a poprzez obecność drugiego człowieka zapewnić o wyjątkowości i niepowtarzalności każdego z nich.

Sensy ludzkiego ciała, odkryte za pomocą antropologii adekwatnej, dotyczą pierwotnej samotności, pierwotnej jedności i pierwotnej nagości<sup>54</sup>. Samotność człowieka przekonuje go o jego nadrzędności wobec innych stworzeń, a także o niesprowadzalności do jakichkolwiek innych gatunków ziemskich. Świadomość owej nadrzędności pozwoliła człowiekowi wyodrębnić siebie spośród innych stworzeń i zobaczyć siebie jako osobę<sup>55</sup>. Pierwotna jedność oznacza współistotność ciała i jego podmiotu, a także „fundament podmiotowych relacji między ludźmi”<sup>56</sup>. Otwiera zatem człowieka na drugą osobę, kształtuje jego

---

<sup>50</sup> Tamże, s. 43-44.

<sup>51</sup> Por. B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, s. 151.

<sup>52</sup> Por. J a n P a w e ł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Città del Vaticano 1986, s. 235, cyt. za: B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, s. 150.

<sup>53</sup> J a n P a w e ł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, s. 31.

<sup>54</sup> B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, s. 151.

<sup>55</sup> Por. tamże, s. 152-153.

<sup>56</sup> Tamże, s. 154.

wrażliwość i wzywa do wspólnotowości, którą papież w swych rozważaniach nazywa komunią osób. Komunia kobiety i mężczyzny dokonuje się także w kontekście pierwotnej nagości. Wiąże się ona z „pierwotną nieobecnością wstydu”, z całkowitą afirmacją drugiej osoby<sup>57</sup>, której wyrazem jest miłość, będąca darem człowieka dla człowieka, wykraczającym dużo ponad samą jego płciowość<sup>58</sup>. Wskazane „sensy ciała” („pierwotna samotność, jedność, nagość”) Błajet nazywa „triadą pedagogii ciała”, która ma fundamentalne znaczenie w procesie wychowania cielesnego. Jej brak albo niedorozwój sprzyja występowaniu kryzysów i problemów wychowawczych<sup>59</sup>.

Papieska teologia ciała może pełnić rolę rzetelnego źródła dla rozważań i praktyki pedagogicznej, jednak nie tylko dla niej. Ciało w rozważaniach papieskich jest ciałem żywym, a więc takim, które ktoś przeżywa od wewnątrz, a nie tylko je posiada. Z tego też powodu ciało przeżywane nie mieści się w kategoriach biologii czy innych tożsamych jej interpretacji. W procesie wyjaśnienia istoty i sensu ciała papież opiera się na filozofii i teologii, czyniąc je solidnym fundamentem wiedzy z zakresu cielesności. Obie te dziedziny przeplatają się wzajemnie w dorobku Jana Pawła II. Wojtyła pisze, że ciało, które objawia człowieka, zawiera tyle pierwiastków go definiujących, że nie wymaga już dalszych uzasadnień jego natury<sup>60</sup>. Żadna ludzka wiedza ponadto, jak stwierdza, nie jest w stanie lepiej zdefiniować natury ludzkiej aniżeli jej ciało<sup>61</sup>. Żadne zatem formuły, którymi mógłby posłużyć się człowiek do interpretacji swojej osoby, nie będą bardziej adekwatne niż to, co prezentuje jego cielesne oblicze. Nawet najbardziej związane opisy nie zastąpią tego, co żywotność, fizjologia i specyfika płci zawarły w strukturze ludzkiego ciała<sup>62</sup>.

Źródłem podejścia integrującego ciało i duszę człowieka, jako substancji występujących w sposób nierozzerwalny, Wojtyła upatrywał w antropologicznej koncepcji człowieka św. Tomasza z Akwinu. Według recepcji Tomaszowej, ludzkie istnienie to złożenie psychofizyczne, a więc cielesno-duchowe, które nie istnieje bez którejkolwiek ze swych części. Jak wskazuje św. Tomasz, „[...] to, co samo z siebie przysługuje jakiejś rzeczy, nie da się od niej

---

<sup>57</sup> Por. tamże, s. 155.

<sup>58</sup> Por. J a n P a w e ł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, s. 63.

<sup>59</sup> Por. B ł a j e t, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, s. 156-158.

<sup>60</sup> Por. K. W o j t y ł a, *Osoba i czyn*, w: t e n ż e, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2000, s. 244.

<sup>61</sup> Por. tamże.

<sup>62</sup> Por. tamże.

odłączyć. A istnienie samo przez się przysługuje formie będącej aktem. Stąd to materia w takim stopniu nabywa istnienia aktualnego, w jaki jednoczy się z formą – a w tej mierze ulega zniszczeniu, w jakiej się od niej forma odziera. Natomiast forma w żaden sposób nie może się oddzielić od samej siebie; i dlatego jest wykluczone, by forma samoistna mogła przestać istnieć”<sup>63</sup>. Stwierdza, że jednostkowa substancja rozumnej natury, jaką jest człowiek, istnieje nie tylko dlatego, iż posiada zdolność do samoistnienia, ale dlatego, że posiada własny akt istnienia. Istnienie natomiast jest jej najwyższą doskonałością<sup>64</sup>. Jest „doskonałością doskonałości”<sup>65</sup>.

Poglądy św. Tomasza zapewniają ciału niepodważalne znaczenie w strukturze ludzkiego bytu. Jego recepcje wskazują również na to, że pomimo wrażliwości, jaką ciało nosi w sobie, nie jest w stanie mu nic zagrozić. Posiada w sobie tyle energii, że samo w sobie może stać się obrońcą ludzkiego „Ja” przed zniewalającym wpływem współczesnych zjawisk. Stąd też ciało, podobnie jak osoba, co podkreśla Agnieszka Kijewska, musi zawsze funkcjonować jako „substancja zupełna”<sup>66</sup>. Dlatego też np. ludzka ręka nie może być nazwana osobą. Pomimo to, że należy do osoby, nie funkcjonuje i nie istnieje bez niej<sup>67</sup>.

## 5. POTRZEBA WYCHOWANIA CIAŁA W ODNIESIENIU DO WSPÓŁCZESNYCH ZJAWISK KULTUROWYCH

Konieczność wychowania cielesnego jest obecnie szczególnym zadaniem z racji charakteru współczesnej rzeczywistości. O potrzebie tej przekonują problemy realnego człowieka, wynikające z braku takiego wychowania bądź też pomijania jego istoty. Sama zaś kultura, wywierając wpływ na to, jak jest postrzegane i definiowane ciało<sup>68</sup>, stwarza powód krytycznego oglądu rzeczywistości, którą proponuje człowiekowi. Współczesna – specyficznie kształ-

---

<sup>63</sup> T o m a s z z A k w i n u, *Traktat o człowieku*, q. 75, a. 6, s. 48-49, cyt. za: A. K i j e w s k a, *Filozof i jego muzy. Antropologia Boecjusza – jej źródła i recepcja*, Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki 2011, s. 128.

<sup>64</sup> Por. tamże, s. 126.

<sup>65</sup> T o m a s z z A k w i n u, *O mocy Boga*, q. 7, a. 2, 9, tłum. B. Spieralska, t. IV, Kęty 2010, s. 100-101, cyt. za: K i j e w s k a, *Filozof i jego muzy*, s. 126.

<sup>66</sup> K i j e w s k a, *Filozof i jego muzy*, s. 125.

<sup>67</sup> Por. tamże.

<sup>68</sup> Por. P. T e r e n z i, *Nowe granice socjologii ciała*, tłum. P. Mikulska, „Ethos” 2008, nr 82-83, s. 191.

towana – moda na ciało jest poważnym argumentem na to, by w humanistycznej refleksji poświęcić temu zagadnieniu szczególnie dużo uwagi. Nadmierna, wręcz narcystyczna aprobata ciała, którą dostrzega się w rzeczywistości kulturowej, zamyka człowieka na pozostałe nośniki piękna, realizujące się w jego otoczeniu. A przecież „cielesna wrażliwość” nie kłóci się z nimi. Co więcej, wskazuje, że między ciałem i duszą, a także ich otoczeniem, następuje moment prawdziwej harmonii i symbiozy, który w doskonały sposób potrafi odpłacić się człowiekowi w jego egzystencjalnych trudnościach.

Współczesna kultura w swojej różnorodności nadaje niekiedy ciału nowe definicje i sensory, niepokrywające się z jego ontologicznym przeznaczeniem. Stąd rodzi się istotny wychowawczo postulat, by kulturę popularną i zjawiska, które odbywają się w jej przestrzeni, uczynić „konstruktywną płaszczyzną działania pedagogicznego”<sup>69</sup>. I nie chodzi tu bynajmniej tylko o uznanie ich obecności w przestrzeni edukacyjnej, ale o wykorzystanie ich jako „istotnego punktu wyjścia działań pedagogicznych”<sup>70</sup>.

Wnikliwych obserwacji współczesnej sobie rzeczywistości (mającej również znamiona aktualne dla dzisiejszego świata) podjął się niegdyś Søren Kierkegaard. Autor ten zauważył, że oto rzeczywistość tę charakteryzuje estetyczny sposób postrzegania i definiowania wszystkiego, co otacza człowieka. Wśród cech towarzyszących naturze estetycznego człowieka wymienił: dowcipność, ironiczność, spostrzegawczość, wrażliwość lub bezdusność, życie chwilą i brak ciągłości życia<sup>71</sup>. Dostrzegając marność wyboru takiej drogi życiowej, Kierkegaard zadał pytanie: w czym tak naprawdę tkwi istota maksymalnej radości z życia? I tu zauważył, że powierzchowność, którą charakteryzują się wymienione właściwości, nie może być źródłem prawdziwego spełnienia i szczęścia człowieka. Z chwilą, gdy ktoś chciałby zrozumieć życie szczęśliwe przez pryzmat tych dyspozycji – po prostu „trafia pod zły adres”<sup>72</sup>. Kierkegaard przeciwstawił człowiekowi estetycznemu wizję człowieka etycznego i tak oto wskazał na jego wartość: „[...] kto wybrał siebie w sposób etyczny, ten sam dla siebie jest zadaniem do spełnienia, on sam dla siebie nie jest czczą możliwością czy zabawką dla kaprysów własnej samowo-

---

<sup>69</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, w: *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 25.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> Por. S. Kierkegaard, *Albo-albo*, t. II, Warszawa: PWN 1976, s. 304.

<sup>72</sup> Cyt. za: K. J. Tilmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa: PWN 2005, s. 193.

li”<sup>73</sup>. Taki człowiek jest świadomym swej doniosłości i wartości, zgodnie z którymi dokonuje wyborów i ideałów towarzyszących mu w jego życiu. Traktowanie ciała wyłącznie w odniesieniu do jego estetyki, w świetle rozważań Kierkegaarda, nie jest spójne z wizją człowieka szczęśliwego, spełnionego, ale staje się poważnym problemem wychowawczym. Estetyzacja ciała nieuchronnie wiąże się z wartością piękną. Nie byłoby w tym nic zagrażającego naturze człowieka ani jego wychowaniu, gdyby nie to, że piękno redukowane jest tu tylko do tego, co dostępne za pomocą zmysłu wzroku. W tym znaczeniu, jak pisze Wojciech Zając, piękne mogą być tylko kształt i barwa<sup>74</sup>. Tymczasem wychowanie wymaga o wiele szerszego spojrzenia na piękno: „wychowuj – każde wychowanie jest piękne (ujęcie ontologiczne), wychowuj do rzeczy pięknych (ujęcie etyczne), wychowuj człowieka pięknego (ujęcie estetyczne)”<sup>75</sup>. Piękno w pedagogice to wartość uniwersalna. Nie odnosi się wyłącznie do estetyki, ale ujmuje złożony zespół zjawisk tworzących rzeczywistość wychowawczą. Zadaniem wychowania jest otwierać człowiekowi możliwości odkrywania tego piękna, które znajduje swój szczególny wyraz w pięknie jego złożonej natury<sup>76</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA

- B ł a j e t P.: Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji, Toruń: Wydawnictwo UMK 2006.
- B a u m a n Z.: Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności, Toruń: Wydawnictwo UMK 1995.
- C a g i g a l J. M.: Kształcenie człowieka cielesnego, w: Obszary permanentnej samoedukacji, red. I. Wojna, J. Kubin, Warszawa: WSSP 1995, s. 65-110.
- G i d d e n s A.: Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, tłum. A. Szulżycka, Warszawa: PWN 2001.
- G u s z k o w s k a M.: Wzory kultury somatycznej u współczesnej młodzieży, „Kultura Fizyczna” 2005, nr 7-8, s. 8-10.
- G ó r s k a L.: Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej, Szczecin 2008, mps.
- J a n P a w e ł II: Mężczyznę i niewiastę stworzył ich, Città del Vaticano 1986.

---

<sup>73</sup> K i e r k e g a a r d, *Albo-albo*, s. 304.

<sup>74</sup> Por. W. Z a j ą c, *Piękno jako wartość. Konteksty pedagogiczne*, „Chowanna” 1(2006), s. 60.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> Por. K. O s t r o w s k a, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk: GWP 1994, s. 114.

- K i e r k e g a a r d S.: Albo-albo, t. II, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa: PWN 1976.
- K i j e w s k a A.: Filozof i jego muzy. Antropologia Boecjusza – jej źródła i recepcja, Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki 2011.
- K o p a n i a J.: Etyczny wymiar cielesności, Kraków: Aureus 2002.
- K r a p i e c M. A.: Starzenie się – dojrzewaniem człowieka, „Studia Philosophiae Christianae” 2000, nr 2 (36), s. 107-113.
- K r z e m i o n k a - B r ó z d a D.: Sekret ciała. Doświadczenie przez kobiety własnego ciała jako piętna jawnego (nadwaga) bądź ukrytego (zaburzenia odżywiania), a określenie własnej tożsamości, w: Ciało w dobie współczesności, red. A. Brytek-Matera, Warszawa: Wydawnictwo Difin 2010, s. 28-45.
- M a c i e j c z a k M.: Ciało własne jako narzędzie poznawania świata, „Ethos” 2008, nr 82-83, s. 92-104.
- M a z u r P. S.: Doświadczenie wewnętrzne jako podstawa formowania koncepcji osoby, „Zeszyty Naukowe KUL” 2010, nr 1 (209), s. 59-68.
- M e l o s i k Z.: Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika, w: Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 9-26.
- M r o c z k o w s k i I.: Teologia ciała według Jana Pawła II, „Pastores” 2012, nr 55 (2), s. 36-44.
- O s t r o w s k a K.: W poszukiwaniu wartości, Gdańsk: GWP 1994.
- P e s c i F.: „Metoda dziecka”. O cielesności, naśladowaniu i pedagogice Marii Montessori, tłum. P. Mikulska, „Ethos” 2008, nr 82-83, s. 206-220.
- P a w ł u c k i A.: Osoba w pedagogice ciała: prawo pokoju olimpijskiego, Olsztyn: Olsztyńska Wyższa Szkoła im. J. Rusieckiego 2007.
- R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A.: Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji, Gdańsk: GWP 2005.
- S a k s o n - O b a d a O.: Rozwój Ja cielesnego w kontekście wczesnej relacji z opiekunem, „Roczniki Psychologiczne” 9(2008), nr 2, s. 27-44.
- S a k s o n - O b a d a O.: Ja cielesne – próba nowego spojrzenia, w: Ciało w kulturze i nauce, red. B. Ziółkowska, A. Cwojdzńska, M. Chołody, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2010, s. 30-42.
- S c h i e r K.: Rozegrane w ciele – obraz ciała u osób ze strukturą borderline, w: Ciało w dobie współczesności, red. A. Brytek-Matera, Warszawa: Wydawnictwo Difin 2010, s. 9-27.
- S c h i l l i n g Ch.: Socjologia ciała, tłum. M. Skowrońska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010.
- T e r e n z i P.: Nowe granice socjologii ciała, tłum. P. Mikulska, „Ethos” 2008, nr 82-83, s. 191-205.
- T i l m a n n K. J.: Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie, tłum. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2005.
- T i s c h n e r J.: Dramat cielesności — krajobraz wstydu, „Znak” 1995, nr 483 (8), s. 76-88.
- T i s c h n e r J.: Jak żyć, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej 1995.
- W o j t y ł a K.: Osoba i czyn, w: t e n ż e, Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2000.
- Z a j a c W.: Piękno jako wartość. Konteksty pedagogiczne, „Chowanna” 1(30) 2008, s. 57-70.



## CIAŁO JAKO KATEGORIA PEDAGOGICZNA

## S t r e s z c z e n i e

Celem artykułu jest analiza istoty oraz znaczenia ludzkiego ciała, zwłaszcza w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej. Przeprowadzone analizy osadzone są w personalistycznej koncepcji człowieka, w tym w kontekście integralnego rozumienia jego cielesności. Chodzi zwłaszcza o personalistyczną koncepcję osoby Karola Wojtyły, która stanowi inspirację dla „pedagogiki ciała”.

**Słowa kluczowe:** pedagogika ciała, wychowanie/formacja ciała, pedagogika personalistyczna.

## THE BODY AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

## S u m m a r y

The aim of the current article is to indicate meaningfulness and essence of the human body, as well as placement of its specificity in educational reality. This consideration has been grounded on personalistic way of understanding the human being and also integral conceptualization of its somatic dimension. Karol Wojtyła's personalistic philosophy has been the inspiration for pedagogy and body pedagogics.

Thus, a question has arisen considering validity of body formations and its necessity for becoming the subject of pedagogical inquiry. The answer to it is not part of the present article, though.

**Key words:** body pedagogics, body formation, personalistic pedagogy, meaningfulness and essence of body.