

<https://doi.org/10.16926/eat.2026.15.17.pl>

eLocator/Article ID: eat-2026-np-02

Marek SIWICKI

<https://orcid.org/0000-0001-5467-1991>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: msiwicki@aps.edu.pl

Między tyczką a trójskokiem. Metafory wyobraźni, transgresji i sprawczości w pedagogicznym myśleniu o człowieku

Jak cytować [how to cite]: Siwicki, M. (2026). Między tyczką a trójskokiem. Metafory wyobraźni, transgresji i sprawczości w pedagogicznym myśleniu o człowieku. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 15, Article eat-2026-np-02. <https://doi.org/10.16926/eat.2026.15.17.pl>

Streszczenie

W artykule podejmuję próbę zestawienia zastanej metafory „człowieka z tyczką” Ryszarda Macieja Łukaszewicza z autorską propozycją interpretacyjną figury Trójskoczka. Analiza ma charakter teoretyczno-interpretacyjny, konceptualny i porównawczy. Rekonstrukcję pierwszej figury rozwijam we własną interpretację sprawczości antycypacyjno-transgresyjnej, drugą konstruuje jako metaforę sprawczości procesualno-responsywnej. Zestawienie obu figur prowadzi do koncepcji dwóch gramatyk sprawczości: „ponad granicę” oraz „ku skutkom”. Ich komplementarność pozwala ujmować wychowanie jako tworzenie warunków, w których człowiek może wyobrażać sobie przekroczenie zastanego, podejmować własną próbę i odpowiadać za konsekwencje jej urzeczywistniania. Krytycznej analizie poddaję zarazem ryzyka sportowej metaforyki: kult wyniku, imperatyw samoprzekraczania, nierówność warunków sprawczości, ableizm oraz redukowanie rozwoju do logiki „wyżej i dalej”.

Słowa kluczowe: wychowanie, metafora pedagogiczna, sprawczość, „człowiek z tyczką”, Trójskoczek.

Wprowadzenie

George Lakoff i Mark Johnson (2003) wskazują, że metafory uczestniczą w organizowaniu doświadczenia, pozwalając ujmować domeny abstrakcyjne poprzez struktury zakorzenione w doświadczeniu konkretnym, często cielesnym. Walka, wspinaczka czy skok nie są zatem równoważnymi sposobami mówienia o wychowaniu – każdy z tych obrazów wydobywa inne relacje. Skok kieruje uwagę ku rozbiegowi, odbiciu, oderwaniu od podłoża, granicy i lądowaniu. Nie oznacza to, że wychowanie „jest” skokiem. W rozumieniu żywej metafory Paula Ricoeura (1975/2003) jej wartość polega nie na zastępowaniu jednego określenia drugim, lecz na otwieraniu nowego sposobu widzenia przedmiotu. Pytanie istotne dla dalszej analizy nie brzmi więc: „Do czego podobne jest wychowanie?”, lecz: „Co staje się w nim widoczne, gdy zaczynamy myśleć poprzez strukturę skoku?”. Anna Sfard (1998) przestrzega zarazem przed przyznawaniem jednej metaforze monopolu na interpretację złożonego zjawiska. Dlatego nie szukam nadrzędnej metafory wychowania, lecz zestawiam dwie figury, aby mogły się wzajemnie korygować: „człowiek z tyczką” uwydatnia to, co w Trójskoczku mniej wyraźne i odwrotnie.

Za istotny uznaję także klasyczny impuls antropologiczny związany między innymi z Wilhelmem von Humboldtem, rekonstruowany współcześnie w pedagogice sportu przez Jonasa Wibowo, Clausa Kriegera, Christiana Gauma i Bena Dysona (2023). Kształcenie nie sprowadza się w tej perspektywie do przyrostu wiadomości czy sprawności, lecz dotyczy formowania sposobu, w jaki człowiek odnosi się do siebie, świata i innych. Współczesne ujęcia *Bildung* w pedagogice sportu podkreślają aktywny i refleksyjny charakter samokształtowania obejmującego wymiary poznawczy, cielesny, emocjonalny, społeczny i estetyczny. Sportowa próba nabiera wówczas znaczenia nie tylko ze względu na to, czy człowiek pokonał określoną granicę, lecz także ze względu na to, kim staje się poprzez jej doświadczanie.

Malte Brinkmann i Martin Giese (2025) zwracają uwagę na formacyjny potencjał ćwiczenia, w którym znaczenie zyskują powtarzanie, niepewność, błąd, zakłócenie i doświadczenie „nie-wiedzenia-jak”. Nie każda pomyłka jest jedynie odstępstwem od optymalnego wykonania – może stać się doświadczeniem przekształcającym relację człowieka do siebie i świata.

Pozwala to odróżnić dwa pytania: transgresja pyta, co człowiek potrafi przekroczyć; *Bildung* – kim staje się w doświadczeniu przekraczania, niepowodzenia i ponawiania próby. Pytam jednak dalej: jakie modele człowieka, sprawczości i wychowania powstają w wyniku pedagogicznego rozwinięcia metafor „człowieka z tyczką” i Trójskoczka? Przyjmuję, że tyczka pozwala myśleć o przekraczaniu zastanego świata, a trójskok – o odpowiedzialnym dochodzeniu do zmiany. Wspólnym punktem odniesienia pozostaje wychowanie, a zasadniczy problem dotyczy tego, jak otwierać przed człowiekiem możliwość działania bez przejmowania autorstwa jego życia, udostępniać narzędzia bez narzucania kierunku oraz rozwijać odwagę próby wraz ze zdolnością odpowiadania za jej następstwa. W tym ujęciu zadaniem wychowania jest współtworzenie warunków samodzielnego działania oraz wspieranie refleksji nad jego skutkami.

Założenia metodologiczne

Przyjmuję perspektywę autorskiej analizy teoretyczno-interpretacyjnej o charakterze konceptualnym i porównawczym. Jej przedmiotem są pedagogiczne znaczenia dwóch figur: „człowieka z tyczką” oraz Trójskoczka. Celem jest rozpoznanie, jakie aspekty człowieka, sprawczości i wychowania każda z nich uwydatnia, jakie przesłania oraz pod jakimi warunkami mogą się wzajemnie uzupełniać. Rozwijam w ten sposób pytanie sformułowane we wprowadzeniu. Porównanie jest asymetryczne: pierwszą figurę rekonstruję z tekstu Łukaszewicza, a następnie interpretacyjnie rozwijam, drugą konstruuje jako własną propozycję.

Dobór źródeł ma charakter celowy i problemowy. Tekst Łukaszewicza oraz wskazana w nim inspiracja Bronowskiego służą rekonstrukcji figury „człowieka z tyczką”. Prace dotyczące metafory wyznaczają ramy jej interpretowania, a opracowania z zakresu *Bildung* i pedagogiki sportu dostarczają kontekstu pedagogicznego. Badania biomechaniczne i przepisy konkurencji wykorzystuję do określenia sportowego punktu wyjścia analogii, natomiast literaturę dotyczącą *healthism* i ableizmu do rozpoznania ryzyk jej stosowania. Kryterium doboru stanowi przydatność źródła do rekonstrukcji, porównania lub krytycznej oceny obu figur; opracowanie nie jest systematycznym przeglądem literatury.

Tok analizy obejmuje rekonstrukcję figury zastanej, wyodrębnienie właściwości trójskoka istotnych dla proponowanej analogii, pedagogiczną interpretację oraz porównanie i krytykę obu metafor. Kategorie porównawcze konstruuje przez zestawienie znaczeń rekonstruowanej figury z właściwościami sekwencji trójskoka w odniesieniu do pytania o sprawczość. Obejmują one kierunek działania, relację do przyszłości, czas, zasoby i cielesność, granice, ryzyko oraz skutki. Nie są kategoriami empirycznego kodowania. Rozróżniam ustalenia przywołanych autorów, własne interpretacje, propozycję dwóch gramatyk sprawczości oraz analogie inspirowane strukturą konkurencji. Trójskoczek ma status narzędzia interpretacyjnego, a nie zweryfikowanego empirycznie modelu rozwoju ani wzorca sprawnego ciała. Jego użyteczność rozpatruję pod względem spójności, zdolności uwydatniania problemów pedagogicznych i rozpoznania granic analogii. Ustalenia biomechaniczne nie stanowią dowodu na trafność wniosków pedagogicznych.

„Człowiek z tyczką”

Figura „człowieka z tyczką” pojawia się u Ryszarda Macieja Łukaszewicza jako metaforyczne zwieńczenie namysłu nad możliwością, autonomią i edukacją otwartą na przyszłość. Jej bezpośrednią inspirację autor odnajduje w *Potędze wyobraźni* Jacoba Bronowskiego, gdzie obraz tyczkarza ukazuje swoiście ludzki splót cielesności, wyobraźni, antycypacji i narzędzia. Łukaszewicz dokonuje pedagogicznego rozwinięcia tego obrazu: tyczkarz staje się „człowiekiem z tyczką”, którego myśl wybiega ku przyszłości wcześniej niż ciało podejmie próbę przekroczenia poprzeczki (Bronowski, 1973/1988; Łukaszewicz, 2020, s. 111).

Na podstawie tej rekonstrukcji proponuję określenie „antycypacyjno-transgresyjna gramatyka sprawczości”. Jest ono kategorią mojej analizy, a nie terminem przejętym od Łukaszewicza. Człowiek nie tylko odpowiada na rzeczywistość zastaną, lecz potrafi umieścić pomiędzy teraźniejszością a działaniem obraz stanu, którego jeszcze nie ma. Sprawczość rozpoczyna się więc przed obserwowalnym czynem – wtedy, gdy aktualny porządek przestaje być traktowany jako jedyny możliwy. Łukaszewicz rozwija tę figurę szerzej. „Człowiek z tyczką” łączy zdolność marzenia z konstruowaniem sposobów urzeczywistnienia zamysłu: wybiera własną drogę, tworzy, podejmuje zadania wymagające współpracy i przekracza horyzont „tu i teraz” (Łukaszewicz, 2020, s. 111–113). Wyobraźnia nie oznacza tu ucieczki od rzeczywistości, lecz zdolność dostrzeżenia, że rzeczywistość nie wyczerpuje przyszłości.

Rozwijając tę interpretację, za pedagogicznie istotną uznaję różnicę pomiędzy przewidywaniem a wyobrażaniem. Przewidywanie pyta, jaki świat prawdopodobnie nadejdzie. Wyobraźnia pozwala zapytać: jaki świat warto współtworzyć? Wychowanie ograniczone do przygotowywania człowieka do najbardziej prawdopodobnej przyszłości łatwo staje się narzędziem adaptacji. Wychowanie dopuszczające wyobraźnię zachowuje możliwość krytycznego przekraczania tego, co zastane.

Najprostsza interpretacja tyczki utożsamiałaby ją z edukacją: człowiek byłby skoczkiem, a edukacja narzędziem wynoszącym go ponad granicę. Łukaszewicz nie przyjmuje jednak takiego uproszczenia. Podkreśla, że edukacja „nie jest ową tyczką”, choć bez niej nie byłoby ani tyczki, ani myśli zdolnej wybiegać przed działanie (Łukaszewicz, 2020, s. 114). To zastrzeżenie otwiera istotne pole interpretacji. Tyczkę proponuję odczytać jako zasób pośredniczący pomiędzy ludzką możliwością a granicą działania: wiedzę, język, technologię, doświadczenie poprzedników, relację czy instytucję. Człowiek nie tworzy własnej sprawczości od początku. Korzysta z zasobów wytworzonych społecznie i kulturowo, lecz może uczynić je częścią własnej próby. Tak rozumiana tyczka podważa utożsamienie autonomii z samowystarczalnością. Autonomia nie oznacza braku zależności, lecz zdolność przekształcania dostępnych zasobów w element własnego działania. Dla wychowania oznacza to możliwość udostępniania narzędzi bez przejmowania kontroli nad kierunkiem ich użycia.

Łukaszewicz konsekwentnie wykorzystuje język przekraczania horyzontu zastanego i odwołuje się w tym kontekście do psychotransgresjonizmu Józefa Kozielskiego (Łukaszewicz, 2020, s. 113). W proponowanym przeze mnie rozwinięciu warto zwrócić uwagę na właściwość sportowej poprzeczki, której jej społeczne odpowiedniki często nie posiadają: jest jednoznacznie widoczna. W życiu granice mogą wynikać zarówno z rzeczywistych ograniczeń, jak i z lęku, stereotypów czy cudzych oczekiwań. Dlatego pedagogiczne rozwinięcie metafory wymaga pytania, do którego powrócę w części krytycznej: kto ustawił poprzeczkę? Sama możliwość przekroczenia nie rozstrzyga jeszcze o jego wartości. Łukaszewicz określa „człowieka z tyczką” jako prowokatora rzeczywistości potencjalnej. Jego działanie wiąże się z niepewnością, ryzykiem, sukcesem i porażką, a przyszłość może być współtworzona poprzez działanie (Łukaszewicz, 2020, s. 112–114). W perspektywie wychowania ważniejsze od eliminowania wszelkiego ryzyka staje się jego rozpoznawanie oraz tworzenie warunków, w których niepowodzenie próby nie zostaje utożsamione z porażką osoby.

Choć obraz skoczek może sugerować samotnego bohatera, figura Łukaszewicza nie jest skrajnie indywidualistyczna. „Człowiek z tyczką” podejmuje zadania ponadosobiste, współpracuje, inspiruje innych i uczestniczy w tworzeniu załączków nowego w świecie starego (Łukaszewicz, 2020, s. 113–114). Przekroczenie może więc poszerzać nie tylko indywidualny zakres działania, lecz także horyzont możliwości innych ludzi. Najważniejsza konsekwencja pedagogiczna tej metafory zawiera się jednak

w paradoksie: wychowanie współtworzy warunki sprawczości, lecz nie może stać się właścicielem cudzego przekroczenia. Można tę intuicję rozwinąć o element, którego nie przypisuję Łukaszewiczowi, lecz wydobywam z technicznej struktury skoku: przychodzi chwila, w której skoczek musi puścić tyczkę. Pedagogicznie jest to obraz granicy wsparcia. Pomoc, która nie zmienia swojego charakteru, może przejść w kontrolę.

W przyjętym tu odczytaniu ujawnia się selektywność metafory „człowieka z tyczką”. Wyrażenie pokazuje ona wyobraźnię skierowaną ku przyszłości, zasób umożliwiający działanie oraz moment przekroczenia granicy. Stabiej eksponuje zależność kolejnych faz, korektę podejmowaną podczas działania i znaczenie lądowania. Tyczka pozwala zatem zapytać: jak człowiek może znaleźć się ponad granicą zastanego? Jeżeli chcemy równie mocno zapytać, jak przeprowadza działanie przez czas i gdzie rzeczywiście ląduje, potrzebujemy drugiej figury – Trójskoczka.

Trójskoczek

Trójskoczek ma inny status niż „człowiek z tyczką”. Nie rekonstruuje tej figury z istniejącej koncepcji pedagogicznej, lecz proponuję ją jako autorskie narzędzie interpretacyjne. Nie przypisuję mechanicznie poszczególnym fazom trójskoku określonych kompetencji czy etapów rozwoju. Interesuje mnie struktura jednej próby rozwijającej się w czasie. Techniczny punkt wyjścia jest prosty: po rozbiegu następują kolejno trzy fazy: *hop*, *step* i *jump*, a całość kończy lądowanie w piaskownicy. W fazie *hop* zawodnik odbija się i ląduje na tej samej nodze, w *step* przechodzi na nogę przeciwną, z której wykonuje końcowy skok (World Athletics, 2026). Poszczególne fazy nie są trzema osobnymi skokami. Trójskok tworzy jedną sekwencję powiązanych faz. Analiza biomechaniczna Eissy (2014), dotycząca jednej zawodniczki, wskazuje na znaczenie utrzymania prędkości poziomej w kolejnych odbiciach. Symulacja Allena i współautorów (2016) sugeruje natomiast zależność optymalnych proporcji faz od prędkości rozbiegu i siły zawodnika. Ustalenia te dotyczą wykonania sportowego. Rytm działania, jego cielesne uwarunkowanie i odpowiedzialność za skutki stanowią kategorie mojego pedagogicznego odczytania tej struktury.

Jej pedagogiczny sens rozpoczyna się dla mnie od zdania: następna faza nie zaczyna się od zera. Człowiek działa z miejsca, do którego doprowadziły go wcześniejsze decyzje, doświadczenia, relacje, przypadki i błędy. Nie jest nimi całkowicie zdeterminowany, ale nie może ich unieważnić. Pierwsze odbicie nie przesądza o całej próbie, lecz zmienia warunki następnego. Trójskoczek staje się w tym sensie figurą sprawczości temporalnej i biograficznej: człowiek może zmienić kierunek, dokonać korekty i reinterpretować wcześniejsze doświadczenie, ale zawsze czyni to z określonego miejsca własnej historii. Wychowanie powinno zatem pomagać nie tyle „zaczynać od nowa”, ile zaczynać inaczej – z nowym rozumieniem tego, co już się wydarzyło oraz świadomością możliwości nadal pozostających otwartymi. Znaczącą właściwością metafory jest rytm. W trójskoku wynik nie sprowadza się do maksymalizacji jednej fazy. Istotna pozostaje relacja pomiędzy nimi, a wyniki symulacji sugerują związek optymalnych proporcji faz z prędkością rozbiegu i siłą zawodnika (Allen i in., 2016).

Nie przenoszę tego ustalenia bezpośrednio na wychowanie ani nie traktuję go jako empirycznego potwierdzenia tez pedagogicznych. Wykorzystuję je do sformułowania analogii i pytania: czy dobre działanie musi oznaczać maksimum w każdym jego momencie? Pedagogiczny język łatwo przejmuje nakaz pełnego wykorzystania potencjału, stałego rozwoju i zwiększania efektywności. Trójskoczek podpowiada korektę: znaczenie ma nie tylko intensywność pojedynczego wysiłku, lecz także zachowanie możliwości dalszego ruchu. Człowiek potrzebuje zdolności mobilizowania sił, ale również ich rozkładania, chronienia i odnawiania. W proponowanym ujęciu pedagogicznym rytm oznacza zachowanie związku pomiędzy kolejnymi fazami działania, a nie samo tempo. Może obejmować przyspieszenie, zwolnienie, pauzę albo zmianę sposobu kontynuacji. Pauza i zmiana celu wykraczają jednak poza techniczną strukturę wykonywanego trójskoku; są rozwinięciem metafory odnoszącym się do ludzkiego działania. Wychowanie respektujące rytm nie pyta więc wyłącznie, jak szybko człowiek się rozwija, ale czy potrafi działać tak, aby nie niszczyć warunków własnej dalszej obecności, relacji i odpowiedzialności.

W figurze „człowieka z tyczką” szczególnie widoczne jest narzędzie. W Trójskoczku na pierwszy plan wysuwa się ciało. Kolejne fazy wymagają przyjmowania obciążeń, zachowania równowagi i gospodarowania energią, a warunki wytworzone w jednym odbiciu przechodzą do następnego (Eissa, 2014). Na poziomie pedagogicznej interpretacji odczytuję tę zależność jako przypomnienie, że sprawczość nie jest czystym aktem woli. Człowiek działa jako istota cielesna, posiadająca określoną energię, zdrowie, wiek, historię doświadczeń i granice. Można wiedzieć, czego się chce, a jednocześnie nie dysponować siłą potrzebną do działania; można też osiągnąć cel, płacąc cenę, której wcześniejszy projekt nie uwzględniał.

Ciało nie jest przeciwnikiem, którego należałoby podporządkować woli i zamiarowi, lecz sposobem obecności człowieka w świecie. Trójskoczek nie ustanawia wzorca sprawnego ciała. Jest metaforą procesualności sprawczości, nie normą człowieczeństwa. Kolejna właściwość figury ujawnia się wtedy, gdy działanie już trwa. Po pierwszym odbiciu nie można zatrzymać tej samej próby i rozpocząć jej ponownie w identycznych warunkach. Następna faza musi odpowiedzieć na sytuację już wytworzoną. Dostrzegam tu analogię do korekty podejmowanej w toku ludzkiego działania. Nie utożsamiam jednak sportowej regulacji ruchu z refleksyjną zmianą zamiaru lub celu. Nowe informacje pojawiają się podczas działania, konsekwencje wcześniejszych wyborów ujawniają się stopniowo, a własne możliwości okazują się niekiedy inne niż przewidywaaliśmy. Refleksyjność nie może więc oznaczać wyłącznie namysłu przed czynem. Musi obejmować zdolność ponownego rozpoznania sytuacji, kiedy działanie już trwa.

W tym dostrzegam znaczenie responsywności. Człowiek sprawczy nie jest tym, kto za wszelką cenę pozostaje wierny pierwszemu planowi. Zachowuje autorstwo działania także wtedy, gdy potrafi je zmienić pod wpływem rzeczywistości. Zmiana decyzji nie musi oznaczać słabości, podobnie jak upór nie jest automatycznie dowodem dojrzałości.

Najważniejszy pedagogicznie element metafory dostrzegam jednak w lądowaniu. Trójskok nie kończy się w chwili decyzji ani w najbardziej efektywnej fazie lotu. Cała sekwencja prowadzi do rzeczywistego zetknięcia z podłożem. W pedagogicznym odczytaniu lądowanie oznacza spotkanie zamiaru ze skutkiem. Człowiek może działać z dobrych pobudek i konsekwentnie realizować cel, a mimo to doprowadzić do następstw innych, niż przewidywał. Może również osiągnąć zamierzony rezultat kosztem relacji, własnego zdrowia albo dobra innych osób. Dlatego odpowiedzialność nie kończy się w momencie decyzji. Wymaga powrotu do własnego działania i pytań: gdzie rzeczywiście wylądowałem? Co powstało wskutek mojego działania? Kogo dotknęły jego konsekwencje? Czy coś wymaga korekty lub naprawy?

W tym odczytaniu lądowanie oznacza konfrontację projektu działania z jego rzeczywistymi następstwami. Nie musi ono oznaczać finału. Skutek staje się nową informacją o świecie i o sobie, może więc wejść w kolejne rozpoznanie i przygotować następny rozbieg. Trójskoczek prowadzi ostatecznie do rozumienia sprawczości jako zdolności odpowiedzialnej kontynuacji, której podstawowymi właściwościami są ciągłość, rytm, responsywność i odpowiedzialność za lądowanie. Wychowanie może w tym ujęciu współtworzyć warunki próby, pomagać rozpoznawać rytm, dopuszczać korektę i wspierać interpretację skutków, pozostawiając człowiekowi autorstwo działania. Trójskoczek pozostaje jednak metaforą sprawczości, nie normą rozwoju – granice tego obrazu wymagają osobnej krytycznej próby.

Dwie gramatyki sprawczości

Zestawienie „człowieka z tyczką” i Trójskoczka nie prowadzi do wyboru figury trafniejszej. Każda organizuje doświadczenie inaczej i właśnie dlatego może korygować drugą. Rezultat porównania ujmuję w autorską propozycję dwóch gramatyk sprawczości: antycypacyjno-transgresyjnej oraz procesualno-responsywnej. Nazwy te porządkują przyjęte odczytania obu figur; nie oznaczają empirycznie wyodrębnionych typów sprawczości. „Gramatyka” oznacza tu sposób porządkowania relacji pomiędzy człowiekiem, czasem, granicą, zasobem, ryzykiem i skutkiem działania.

Pierwsza różnica dotyczy kierunku. W figurze „człowieka z tyczką” dominuje ruch ponad – ku przekroczeniu zastanego horyzontu. Metafora Łukaszewicza chroni wychowanie przed redukcją do adap-

tacji: człowiek nie musi jedynie przygotowywać się do świata już urządnego. Trójskoczek wprowadza ruch ku – ku następnej fazie, lądowaniu i konsekwencjom.

Pierwsza gramatyka otwiera możliwość, druga pyta o sposób jej urzeczywistnienia. Bez ruchu „po-nad” wychowanie może reprodukować świat zastany; bez ruchu „ku skutkom” może zachwycić się samą transgresją.

Druga różnica dotyczy relacji do przyszłości i rzeczywistości. „Człowiek z tyczką” eksponuje antycypację – zdolność wyobrażenia stanu, którego jeszcze nie ma. Trójskoczek podkreśla responsywność – zdolność odpowiadania na rzeczywistość już zmienioną przez własne działanie. W proponowanym ujęciu dojrzała sprawczość wymaga obu dyspozycji: odwagi projektowania przyszłości i gotowości do korekty, gdy rzeczywistość podważa wcześniejsze założenia.

Trzecia różnica dotyczy czasu. Metafora tyczki posiada moment kulminacyjny – przekroczenie poprzeczki. Trójskok przesuwą uwagę na sekwencję zależnych od siebie faz. Odpowiada to dwóm sposobom ujmowania zmiany biograficznej: jako przełomu i jako procesu. Pierwszy eksponuje decyzję i przekroczenie wcześniejszego schematu, drugi – podtrzymywanie kierunku, ponawianie prób i korektę. W perspektywie *Bildung* zmiana może dokonywać się zarówno poprzez wydarzenie graniczne, jak i długotrwałe przekształcanie relacji do siebie i świata.

Czwarta różnica dotyczy medium sprawczości. „Człowiek z tyczką” uwypatnia kulturowe zapośredniczenie działania: człowiek korzysta z wiedzy, języka, technologii, instytucji i doświadczeń innych. Trójskok kieruje uwagę ku cielesności – sprawczość dokonuje się poprzez ciało posiadające energię, historię i granice.

W przyjętej interpretacji obie figury podważają więc indywidualistyczne pojęcie autonomii. Człowiek jest autorem własnego działania, ale nie jest autorem wszystkich warunków własnej sprawczości. Szczególnie wyraźnie ujawnia się odmienny status granicy. Poprzeczka jest ustanowiona po to, aby próbować ją przekroczyć. Linia odbicia w trójskoku wyznacza natomiast granicę ważności próby (World Athletics, 2026). Jej pedagogiczny sens jako granicy chroniącej dobro stanowi proponowaną tu analogię, a nie właściwość wynikającą z przepisów sportowych. Powstaje zatem pytanie: które granice należy przekraczać, a których trzeba strzec? Dojrzała sprawczość nie polega na maksymalnej zdolności przekraczania granic, lecz na rozpoznawaniu ich charakteru. Wychowanie powinno zatem rozwijać zarówno gotowość przekraczania ograniczeń, jak i zdolność rozpoznawania granic, których należy przestrzegać.

Obie gramatyki inaczej rozkładają również akcenty związane z ryzykiem. W pierwszej chodzi przede wszystkim o podjęcie próby bez gwarancji powodzenia. Trójskoczek kieruje uwagę ku konieczności odpowiadania na konsekwencje działania już rozpoczętego. Powstają w ten sposób dwie postacie odwagi: odwaga rozpoczęcia próby mimo niepewności oraz odwaga korekty, gdy rzeczywistość przeczy wcześniejszemu zamiarowi. Człowiek pozostaje autorem działania również wtedy, gdy potrafi zakwestionować własny projekt.

Obie metafory prowadzą zarazem ku podobnemu rozumieniu wychowania. „Człowiek z tyczką” podkreśla udostępnianie zasobów i otwieranie wyobraźni, Trójskoczek – towarzyszenie procesowi, rozpoznawanie rytmu, dopuszczanie korekty i interpretowanie skutków.

W obu przypadkach obowiązuje jednak ta sama granica: wychowanie tworzy warunki próby, ale nie przejmuje autorstwa próby. Może wspierać i udostępniać zasoby, ale powinno również umieć zmieniać formę własnej obecności. W przeciwnym razie troska o sprawczość zamienia się w sterowanie cudzym życiem. Sportowy obraz pojedynczego skoczka może sugerować indywidualizm, lecz żadna z analizowanych figur nie istnieje bez świata wspólnego. Tyczka jest rezultatem wiedzy i technologii, a rozbieg, próg, trening i bezpieczeństwo próby są społecznie organizowane. Podobnie człowiek działa poprzez język, którego sam nie stworzył, korzysta z wiedzy wcześniejszych pokoleń i podejmuje decyzje, których skutki dotyczą innych. Ludzie nie rozpoczynają także z identycznego rozbiegu – różnią się dostępem do zasobów, bezpieczeństwem ponawiania prób i kosztami niepowodzenia.

Sprawczość jest zatem w proponowanym ujęciu osobista, lecz jej warunki pozostają relacyjne i społeczne. „Człowiek z tyczką” i Trójskoczek nie tworzą jednej nadrzędnej metafory wychowania. Zachowują odrębność, ponieważ każda odślania to, co druga słabiej eksponuje. Pierwsza kieruje uwagę ku wyobraźni, przyszłości, zasobom i przekroczeniu; druga ku czasowi, cielesności, rytmowi, korekcje

i skutkom działania. Ich komplementarność pozwala sformułować podwójne zadanie wychowania: otwierać wyobraźnię umożliwiającą zakwestionowanie zastanego porządku oraz rozwijać zdolność refleksyjnego uczestniczenia w następstwach własnego działania.

Krytycznie o metaforach

Przyjęcie metafory jako dosłownego opisu lub normy rozwoju wiąże się z ryzykiem pedagogicznym. Skok o tyczce i trójskok pozwalają myśleć o wyobraźni, sprawczości, rytmie i odpowiedzialności, ale wraz z nimi do języka wychowania przenikają także wynik, rekord, sprawność i logika poprawiania osiągnięcia. Trzeba więc zapytać, co wydarzyłoby się, gdyby sportowe „wyżej” i „dalej” stały się ukrytą normą rozwoju człowieka.

W sporcie rekord istnieje po to, by próbować go poprawić. W wychowaniu podobna logika może przekształcić możliwość rozwoju w obowiązek permanentnego samoprzekraczania. Każde osiągnięcie staje się wówczas jedynie punktem wyjścia do następnego. Możliwość rozwoju nie może oznaczać obowiązku nieustannego zwiększania własnych parametrów.

Krytyka *healthism* pokazuje, jak zdrowie, sprawność i samokontrola mogą zostać powiązane z moralną oceną jednostki oraz przekonaniem, że rezultat zależy przede wszystkim od jej dyscypliny i odpowiedzialności (Kirk & Colquhoun, 1989). Na zasadzie interpretacyjnego rozszerzenia tej krytyki proponuję rozważyć podobne ryzyko w edukacyjnym języku „pełnego wykorzystywania potencjału”. Tymczasem niewykorzystana możliwość nie jest automatycznie porażką wychowawczą. Ocena rozwoju nie powinna więc sprowadzać się do stopnia optymalizacji osiągnięć.

Metafora transgresji kieruje uwagę ku człowiekowi przekraczającemu granicę, lecz łatwo przeoczyć pytanie wcześniejsze: kto tę granicę ustanowił? Sportowa poprzeczka jest widoczna i należy do jawnie przyjętej logiki konkurencji. W życiu jej odpowiedniki mogą pochodzić z oczekiwań rodziny, szkoły, rynku pracy, kultury sukcesu, stereotypów czy norm społecznych, które człowiek zaczyna traktować jak własne. Można zatem z wielką determinacją pokonywać poprzeczki, których nigdy samemu się nie wybrało. Wychowanie ku sprawczości nie może więc ograniczać się do pytania, jak osiągnąć cel. Powinno rozwijać zdolność rozpoznawania jego pochodzenia, wartości i kosztów. Autonomia może objawić się zarówno w wykonaniu skoku, jak i w zdaniu: tej poprzeczki nie uznaję za swoją. Sportowy wynik łatwo indywidualizuje osiągnięcie. W tabeli pozostają nazwisko i liczba, słabiej widoczne są natomiast warunki próby: dostęp do wiedzy, treningu, czasu, bezpieczeństwa i wsparcia. Ludzie nie rozpoczynają z identycznych pozycji i nie ponoszą jednakowych kosztów niepowodzenia. Sprawczości nie można więc redukować do motywacji i siły woli.

Dotyczy to również ciała. Sportowe metafory operują obrazem ciała sprawnego, trenowanego i zdolnego do ponadprzeciętnego wysiłku. Przeniesienie tego obrazu bez krytycznej korekty może utożsamić podmiotowość z mobilnością, wydolnością i zdolnością przekraczania własnych parametrów. Badania nad ableizmem w wychowaniu fizycznym pokazują, że przyjmowanie jednego modelu „normalnego” i sprawnego uczestnika może prowadzić do marginalizowania osób z niepełnosprawnościami i ich sposobów uczestnictwa (Alves i in., 2024).

Ciało chore, starzejące się, zmęczone czy żyjące z niepełnosprawnością nie jest gorszą wersją podmiotu. Sprawność nie jest miarą człowieczeństwa. Trójskoczek musi więc pozostać metaforą procesualności działania, nie wzorcem idealnego ciała. Krytyka transgresji wymaga także odróżnienia granicy, która ogranicza niesprawiedliwie, od granicy chroniącej dobro. Trójskok dostarcza tu istotnej korekty: oprócz przestrzeni do pokonania istnieje próg, którego naruszenie nie zwiększa wartości próby, lecz ją unieważnia. Rozróżnienie to ogranicza normatywne zastosowanie obu metafor: samo przekroczenie nie przesądza o wartości działania.

Obok pytania „czy mogę?” muszą pojawić się także pytania: „czy warto?” oraz „czy powinienem?”

Najdalej idącą konsekwencją tej krytyki proponuję określić jako prawo do nieskakania. Jeżeli „człowiek z tyczką” i Trójskoczek mają pozostać metaforami sprawczości, a nie normatywnymi wzorcami człowieka, muszą pozostawiać możliwość odmowy. Człowiek może nie chcieć przekraczać określonej

poprzeczki, przerwać rozbieg, zmienić cel albo uznać, że potrzebuje odpoczynku, nie kolejnej mobilizacji. Zatrzymanie, rezygnacja czy zgoda na zależność od innych nie są automatycznie przeciwieństwem sprawczości. Niekiedy właśnie one stanowią jej refleksyjną i odpowiedzialną postać. Nie każde wartościowe życie daje się też opisać metaforą skoku. Dla niektórych doświadczeń trafniejszym językiem mogą być troska, zakorzenienie, oczekiwanie, powrót, trwanie lub towarzyszenie. Metafora skoku zachowuje wartość tylko wtedy, gdy nie rości sobie prawa do opisanego całego ludzkiego doświadczenia. Uznanie tych ograniczeń chroni przed przekształceniem metafory w obowiązujący wzorzec życia. Krytyczna próba nie prowadzi zatem do odrzucenia obu figur, lecz do określenia warunków ich użyteczności. Potrzebujemy „człowieka z tyczką”, ponieważ wychowanie bez wyobraźni przekroczenia łatwo redukuje się do adaptacji. Potrzebujemy Trójskoczka, ponieważ sama transgresja nie wystarcza do opisanego odpowiedzialnego działania w czasie. Nie potrzebujemy natomiast kultu rekordu, obowiązku permanentnego samodoskonalenia ani antropologii, w której wynik i sprawność stają się miarą wartości osoby.

Najważniejsze pytanie wychowawcze nie brzmi więc: jak nauczyć człowieka skakać coraz wyżej i dalej? Brzmi raczej: jak tworzyć warunki, w których potrafi rozpoznać możliwość przekroczenia, odpowiedzialnie zdecydować o podjęciu próby i odpowiedzieć za jej skutki, zachowując prawo do uznania, że nie każda granica jest jego granicą i nie każdy skok powinien zostać wykonany? Tak rozumiana sprawczość obejmuje zarówno podjęcie działania, jak i uzasadnioną decyzję o jego zaniechaniu.

Zakończenie

Pedagogiczny sens metafory skoku zaczyna się tam, gdzie sportowy wynik przestaje wystarczać. Sport mierzy wysokość i odległość. Wychowanie musi zapytać także, co dzieje się z człowiekiem przed granicą, w doświadczeniu jej przekraczania i po drugiej stronie.

„Człowiek z tyczką” przypomina, że świat zastany nie jest światem ostatecznym. Trójskoczek – że rozpoczęte działanie prowadzi ku skutkom, za które trzeba odpowiadać. Pierwsza figura chroni wychowanie przed redukcją do adaptacji, druga przed zachwytem samym przekroczeniem. Symbolicznego dopowiedzenia dostarcza olimpijska dewiza. Do *Citius, Altius, Fortius* („szybciej, wyżej, silniej”) w 2021 roku dołączono *Communiter* („razem”) (International Olympic Committee, 2021). Jedno słowo nie unieważnia dążenia do przekraczania własnych możliwości, lecz umieszcza je w świecie relacji. Człowiek nie tworzy sam języka, którym nazywa przyszłość. Nie jest autorem wszystkich zasobów, z których korzysta, ani wszystkich warunków własnego rozbiegu. Także jego lądowanie dokonuje się w świecie współdzielonym z innymi. W proponowanym odczytaniu *Communiter* podkreśla społeczne warunki sprawczości i współdzielony charakter jej skutków. Nie osłabia to osobistej odpowiedzialności. Przeciwnie, skoro człowiek działa dzięki zasobom świata wspólnego i pozostawia w nim skutki własnego działania, pytanie o sprawczość musi być zarazem pytaniem o relację. Nie wystarczy wiedzieć, że można skoczyć wyżej lub dalej. Trzeba jeszcze pytać: po co, z kim, dzięki komu, czym kosztem i ku czemu? Wychowanie rozgrywa się pomiędzy tymi dwiema prawdami: możliwością przekroczenia zastanego i odpowiedzialnością za świat skutków. Nie wykonuje skoku za człowieka. Może jednak współtworzyć jego rozbieg, udostępniać język i narzędzia możliwości, chronić przestrzeń próby oraz pomagać odczytać miejsce lądowania – we wspólnym świecie.

Wykorzystanie narzędzi AI

W przygotowaniu manuskryptu wykorzystano ChatGPT (OpenAI) do wsparcia redakcji językowej, kondensacji stylistycznej, tłumaczenia na język angielski oraz kontroli spójności. Autor zweryfikował i zatwierdził wszystkie zmiany wprowadzone przy wsparciu AI oraz ponosi pełną odpowiedzialność za argumentację, dobór źródeł, poprawność merytoryczną i ostateczne brzmienie manuskryptu.

Bibliografia

- Allen, S. J., King, M. A., & Yeadon, M. R. (2016). Optimisation of phase ratio in the triple jump using computer simulation. *Human Movement Science*, 46, 167–176. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.12.012>
- Alves, M. L. T., van Munster, M. A., Alves, I. D. S., & de Souza, J. V. (2024). The “normal” physical education classes: The ableism facing the inclusion of disabled students. *Disability & Society*, 39(2), 469–484. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2071679>
- Bronowski, J. (1988). *Potęga wyobraźni*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brinkmann, M., & Giese, M. (2025). Practising the practice. Towards a theory of practising in physical education from a Bildung-theoretical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(1), 50–63. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2167968>
- Eissa, A. (2014). Biomechanical evaluation of the phases of the triple jump take-off in a top female athlete. *Journal of Human Kinetics*, 40, 29–35. <https://doi.org/10.2478/hukin-2014-0004>
- International Olympic Committee. (2021, 20 lipca). “Faster, higher, stronger – together”: IOC Session approves historic change in Olympic motto. <https://www.olympics.com/ioc/news/-faster-higher-stronger-together-ioc-session-approves-historic-change-in-olympic-motto>
- Kirk, D., & Colquhoun, D. (1989). Healthism and physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 10(4), 417–434. <https://doi.org/10.1080/0142569890100403>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (Updated ed.). University of Chicago Press.
- Łukaszewicz, R. M. (2020). Edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – która edukacja i jaka? W: J. Madalińska-Michalak & A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 98–115). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.98-115>
- Ricoeur, P. (2003). *The rule of metaphor: The creation of meaning in language*. Routledge.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Wibowo, J., Krieger, C., Gaum, C., & Dyson, B. (2023). Bildung: A German student-centered approach to health and physical education. *European Physical Education Review*, 29(2), 233–250. <https://doi.org/10.1177/1356336X221133060>
- World Athletics. (2026). *Competition and technical rules – 2026 edition*. <https://worldathletics.org/about-iaaf/documents/book-of-rules>