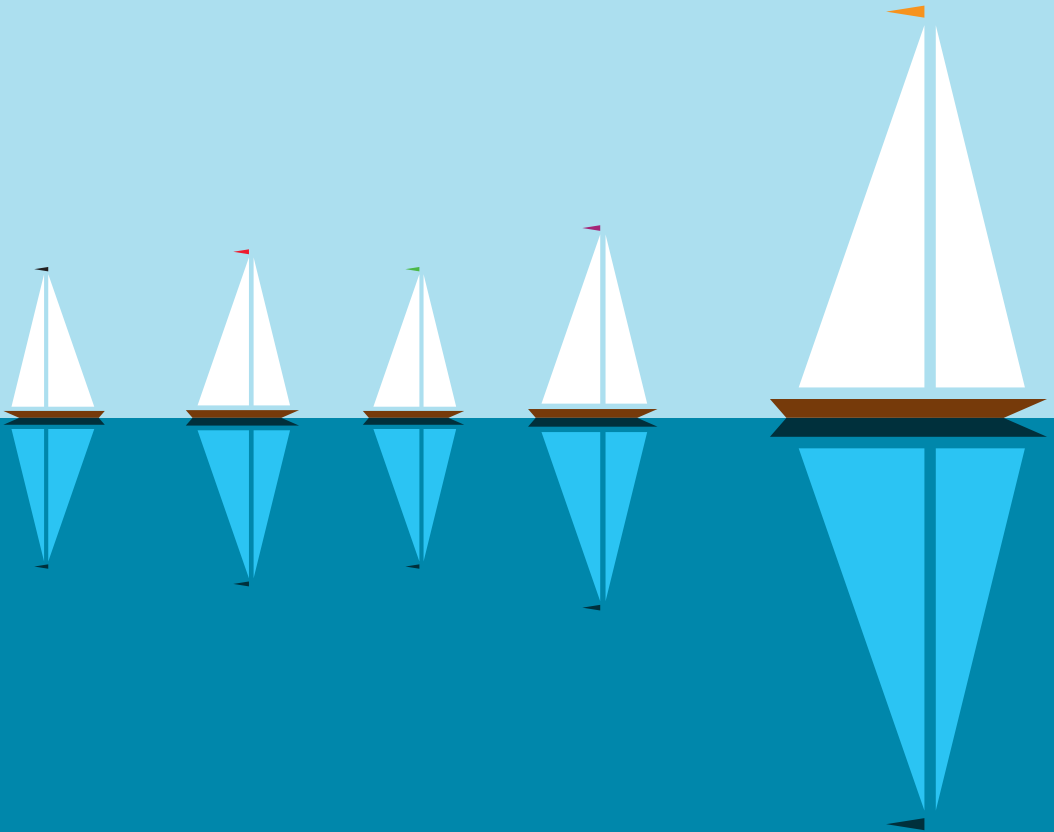


Marek Siwicki
Agnieszka Leśny

Wprowadzenie Hirogona

WYCHOWANIE MORSKIE
JAKO STRATEGIA PEDAGOGICZNA



Wydawnictwo
Akademii Pedagogiki Specjalnej

Uwodzenie lirogona

**WYCHOWANIE MORSKIE
JAKO STRATEGIA PEDAGOGICZNA**

Marek Siwicki
Agnieszka Leśny

Uwodzenie lirogona

WYCHOWANIE MORSKIE
JAKO STRATEGIA PEDAGOGICZNA



Wydawnictwo
Akademii Pedagogiki Specjalnej

Warszawa 2020

Recenzenci

dr hab. Joanna Łukasik, prof. UP w Krakowie
ks. dr hab. Janusz Miąso, prof. UR w Rzeszowie

Projekt okładki

Jerzy Jamiołkowski

Redakcja

Jolanta Jamiołkowska

Korekta

Magdalena Orczykowska

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową

Copyright by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2020



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-67-3

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

Wstęp	9
Pożytki z metafory bezkresu oceanu	
<i>Marek Siwicki</i>	11
Rozdział I Historycznie o żeglarskim wodnym i lodowym	
<i>Marek Siwicki</i>	15
Idea morska po uzyskaniu niepodległości	16
Nad jeziorem we wsi Charzykowy	16
Początki żeglarskiego lodowego w Polsce	19
Powojenne początki żeglarskiego lodowego	26
Rozdział II Kultura żeglarska w organizacjach	
<i>Marek Siwicki</i>	32
Liga Morska i Kolonialna	33
Akademicki Związek Morski	35
Związek Harcerstwa Polskiego	41
Sport żeglarski po 1945 r.	45
Rozdział III Wychowanie do aktywności fizycznej	
<i>Marek Siwicki</i>	48
Rola wychowywania pozaszkolnego	49
Zasady wychowania zdrowotnego	51
Aspekty wychowawcze rywalizacji sportowej	55
Upowszechnianie dobra moralnego w sporcie	60
Aktywność w wykorzystaniu czasu wolnego	63

Rozdział IV Nauka żeglarstwa formą edukacji i wychowania

<i>Marek Siwicki</i>	69
Swoistość oraz zagrożenia środowiska wodnego	71
Program i zakres szkolenia żeglarskiego	73
Szkoły i klasy sportowe o profilu żeglarskim	79
Trening jako lekcja wychowania	88
Rola i profesjonalizm instruktora i nauczyciela	91
Specyfika regionalna w żeglarstwie	100
Szkolne przystanie sportów wodnych	102

Rozdział V Wartości i rola żeglarstwa

<i>Marek Siwicki</i>	106
Wychowawcze wartości zajęć żeglarskich	106
Kształcące i użytkowe atuty żeglarstwa	110
Żeglowanie jako styl życia	120
Samotnie dookoła świata	123

Rozdział VI Kadeci na żaglowcach szkolnych

<i>Tomasz Maracewicz</i>	135
Modele kształcenia oficerów	135
Dzieło Fryderyka Stage'a	136
Inne przykłady kształcenia kadetów	140
Postać i dzieło Gustawa Ericssona	141
Polskie jednostki szkolne	143
„Lwów” – pierwszy polski żaglowiec szkolny marynarki handlowej	143
Okręty szkolne Marynarki Wojennej	147
„Dar Pomorza” – słynna „Biała Fregata”	151
Następca „Białej Fregaty” – „Dar Młodzieży”	155
Kształcenie kadetów we współczesnej Polsce	157
Codzienność na „Darze Młodzieży”	159
Wychowanie morskie na „Darze Młodzieży”	169
Rejs Niepodległości jako spotkanie żeglarstwa cywilnego i zawodowego	170
Badania marynarzy „Daru Młodzieży”	174

Rozdział VII Szkoła pod żaglami

<i>Agnieszka Leśny</i>	176
Koncepcja „Szkoły pod Żaglami”	176
Sylwetka i poglądy pedagogiczne Krzysztofa Baranowskiego	177
Wychowawcza rola przyrody jako fundament koncepcji Krzysztofa Baranowskiego	178
„Szkoła pod Żaglami” – idea	179

Dyskurs pozytywny	183
Szkoły pod żaglami i żeglarstwo szkoleniowe młodzieży na świecie	185
Kanadyjska „Szkoła Pływająca”	185
„Szkoła pod Żaglami” a koncepcje <i>sail training</i> i <i>adventure education</i>	187
Rozdział VIII <i>Sail training</i> a wychowanie morskie	
<i>Agnieszka Leśny</i>	194
Korzenie <i>adventure education</i>	195
Pedagogika przeżyć Kurta Hahna	196
Źródła koncepcji <i>sail training</i>	197
<i>Sail training</i> współcześnie	199
Wychowanie morskie	201
Charyzmatyczni kapitanowie	202
Sylwetka i poglądy na wychowanie morskie Mariusza Zaruskiego	203
Początki kariery morskiej	203
Kapitan „Zawiszy Czarnego”	206
Zaruski jako wychowawca	206
Filozofia morza	208
Sylwetka i poglądy na wychowanie morskie Josepha Conrada	210
Harcerski ruch wodny	215
Początki ruchu wodniaków – do II wojny światowej	216
Harc mistrz Bublewski (1904–2007)	217
S/y „Zawisza Czarny”	219
Po przełomie politycznym	221
Współczesne realizacje koncepcji wychowawczych Zaruskiego i Conrada	222
„Latający Holender”	223
Bractwo Żelaznej Szekli	225
The Sail Training Association Poland (STAP)	227
Stowarzyszenie „Edukacja pod Żaglami” (EpŻ)	227
Bractwo Brygowe	227
Fundacja „Szkoła pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego”	228
Fundacja STS „Fryderyk Chopin”	228
STS „Generał Zaruski”	229
Współczesne polskie jednostki szkoleniowe	230
Definiowanie wychowania morskiego	231
Wielogłoś i mnogość źródeł	232
Ujęcia historyczne	233
Wyzwania semantyczne	234
Definicje w ujęciu pedagogicznym	235
Wychowanie młodzieży	238
Wychowanie morskie w kulturze fizycznej	240
Perspektywy praktyków	241

Zakończenie	247
Aneks	249
Kto i co pisał o żeglarstwie	
<i>Marek Siwicki</i>	249
Bibliografia	256
Spis ilustracji	275
O autorach	277

Aby czerpać naukę od morza i aby coś z tej lekcji wynieść, musimy być osadzeni w jakichś granicach, które stanowią o tym, kim jesteśmy. Aby wyjść w morze i aby móc dokądś wracać, musimy mieć skąd wychodzić. Musimy być osadzeni w jakimś paradygmacie, aby móc dzięki niemu dostrzegać i rozumieć to, czego nie znamy i nie rozumiemy, aby twórczo przekraczać nasze ograniczenia.

Bączkowski, 2009, s. 54

Wstęp

„Uwodzenie lirogoną” – ta metafora to nawiązanie do śpiewu australijskiego ptaka, którego głos potrafi fascynować, a niejednego żeglarza skusił do kolejnych podróży – powrotów na morza i oceany. „Uwodzenie lirogoną” to książka o żeglowaniu i ludziach morza. Książka pisana z perspektywy pedagogów i praktyków żeglarstwa. W narracji przeplatają się czasem podobne wątki, ale wspólny spłot to wychowanie w kontekście żeglowania po śródlądziu, morzach i oceanach; dzieje, teoria i praktyka edukacji żeglarskiej na pokładach żaglowców i w przystaniach żeglarskich. O żeglowaniu samotnym jest niewiele, bo temat wymaga osobnego opracowania.

Autorzy są miłośnikami żeglarstwa. Marek Siwicki jest medioznawcą i pedagogiem, zajmuje się głównie historią żeglowania lodowego i wychowania w żeglarstwie, żegluje rekreacyjnie i najchętniej zimą na skutych lodem jeziorach. Agnieszka Leśny to pedagożka i kulturoznawczyni związana z Uniwersytetem Warszawskim, badaczka tzw. pedagogiki przygody, żegluje aktywnie. Tomasz Maracewicz jest kapitanem jachtowym i oficerem marynarki handlowej, który przepłynął 100 000 mil morskich.

Praca ukazuje odmienne podejście autorów do idei żeglowania. Marek Siwicki staje po stronie badaczy koncentrujących się na pozytywnych aspektach żeglarstwa, sytuuje wychowanie morskie w bardzo szerokiej perspektywie, na styku wychowania fizycznego, pedagogiki społecznej oraz funkcji oświaty. Agnieszka Leśny upomina się o socjologię morską oraz andragogikę, w ramach której przeprowadza się kompleksowe badania. Oboje autorzy zmierzili się z wyzwaniem, jakim jest brak jednoznacznego umiejscowienia wychowania morskiego w naukach społecznych, co od wielu lat utrudnia badania i dialog badaczy zainteresowanych tą tematyką. Bardzo szeroko ukazując zakorzenienie pojęcia „wychowania morskiego”, tworzą grunt do dalszych rozważań oraz badań.

Nowością w tym opracowaniu jest wskazanie na żeglarstwo sportowe oraz wojskowe jako część szerokiego nurtu wychowania morskiego. Dotychczas w badaniach i piśmiennictwie bardzo wyraźnie rozróżniano żeglarstwo sportowe, marynistykę, kształcenie kadetów i oficerów Marynarki Wojennej oraz żeglarstwo szkoleniowe.

Rozdział poświęcony historii oraz współczesnym programom żeglarskim, realizowanym m.in. na „Darze Młodzieży”, ukazuje, jak wiele wspólnego mają ze sobą te dziedziny.

Bez odpowiedzi pozostaje pytanie, czy pojęcie „wychowania morskiego” jest uzasadnione z punktu widzenia nauk o wychowaniu i kulturze fizycznej. Agnieszka Leśny jest sceptyczna, wskazując na potoczne rozumienie oraz wykorzystywanie tego pojęcia w piśmiennictwie zarówno popularnym, jak i naukowym. O wychowaniu morskim mówi się i pisze w Polsce od ponad stu lat. Czy można więc, udowadniając kruchość koncepcji, negować pojęcie? Czy może raczej, wzorem językoznawców, podążyć za tendencją (językową) i zaakceptować silne zakorzenienie wychowania morskiego w niemałym środowisku jego praktyków?

W Polsce na temat żeglarstwa napisano wiele artykułów popularnonaukowych i poradników. Opracowań naukowych jest za to mało. Dorobek rodzimych badaczy koncentruje się głównie na aspekcie historycznym żeglarstwa, rzadziej biologicznym i fizjologicznym, a sporadycznie – wychowawczym. Aby tę lukę w pewnym stopniu wypełnić, w prezentowanej pracy dokonano próby syntezy wartości wynikających z praktyk stosowanych w edukacji żeglarskiej młodzieży, oraz przybliżono sposoby i formy jej realizacji.

Autorzy

Pożytki z metafory bezkresu oceanu

Salvadore Dali namalował żaglowiec na tle błękitnobiałych chmur i linii horyzontu. Motyle, niczym żagle, łapią wiatr w skrzydła i, pożegnawszy ludzi z brzegu, ruszają w nieznaną. „Wiatr uderzył w żagiel, wyrwaliśmy do przodu, a za nami podążyło stado mew. Miasto zniknęło w oddali, jakby we mgle [...]”, pisze Richard Louv, autor *Ostatniego dziecka lasu* i przywołuje słowa, które wypowiedział Robert F. Kennedy Jr.: „Nasze dzieci powinny móc wypływać na wodę. To właśnie nas łączy, łączy ze sobą całą ludzkość, to mamy ze sobą wspólnego. To nie Internet, a oceany” (Louv, 2014, s. 242).

Wśród metafor, współbrzmiących z mediami – choćby Internetu jako bezmiaru i egzystencji nieograniczonej, mimikrycznej, pod niewyobrażalnie wieloma maskami – pojawia się bezmiar oceanu, surfowanie po falach, żaglowiec. Weźmy ten ostatni, którego pożytek gospodarczy ewoluował, zagnieździł się w sentymentalnych odlotach i wzmocnił arsenał literackich metafor. Żaglowiec, jako symbol, ożywia semiotycznie cyberprzestrzeń i konstytuującą ją społeczną komunikację, współtworzy w „okołomorskim” nurcie języka zrozumiałe kody znaczeń, umożliwiające porozumiewanie się i cywilizacyjny rozwój towarzyszący rozwojowi technologii komunikacyjnych. Jest „[...] komunikatem samym w sobie i instrumentem przeniesienia informacji (środkiem przekazu). [...] Żaglowce, jako media, trwają w obrębie systemu informacyjnego” (Kosiorowski, 2009, s. 87). Media wszak „[...] kumulując symbole, metafory, archetypy, mity, wpisane są w bogatą tradycję *navigare necesse est!*” (tamże, s. 88).

W erze odkryć geograficznych żeglowanie i żaglowce były przedłużeniem ludzkich pragnień – przedłużeniem ciała człowieka, jak to określił McLuhan (2004). Dziś metaforycznie wypełniają język tych, co odkrywają globalny świat poprzez Internet, żeglując po nim niczym po oceanie zagrożeń i pięknych zakątków, trafiając na burze i sztormy. Ocean uczy pokory.

Żeglarz, jeżeli rozumiał morze, nie może nie być przyjacielem. Dla Innego, dla przyrody, dla oceanu i wszystkiego, co w nim żyje. [...] Ocean, jako metafora globalnego świata, który należy próbować zrozumieć, by stać się przyjaznym dla innych, dla świata

i dla siebie. [...] Uniwersalny kuksaniec, którym ludzka egzystencja siniaczona jest bez ograniczeń, wymaga uniwersalnego uścisku dłoni wszystkich pokrzywdzonych [...]. Ludzkość to wielobarwna i wielojęzyczna załoga Pequoda: by płynąć, ale nie zatonać, bezwzględnie musi być ludzkością serdeczną (Jędrzejko, 2009, s. 31).

W powieści Hermana Melville'a *Moby Dick* apoteoza oceanu przewija się jako afirmacja wiary i ewoluuje w pochwałę siły lokalności, tego co na pokładzie statku istotne i scalające działania bohaterów – jako fundament wszelkiej aksjologii (tamże, s. 30–31).

Bogusław Śliwerski (2015) przywołuje Aleksandra Kamińskiego i przesłania paradygmatu natury ludzkiej i towarzyszących jej rozwojowi procesów pielęgnacji, wychowania i samowychowania. Kontekstem jest dryfowanie pedagogiki społecznej między jej upolitycznioną i zideologizowaną wersją ku jej humanistycznemu obliczu. I tu też metaforyczny wiatr od morza. Kamińskiemu nie dane było osobiste przeprowadzenie „statku” przez „niebezpieczną cieśninę, u której przeciwległych brzegów czyhają na żeglarzy dwa groźne stwory morskie – Scylla i Charybda” (tamże, s. 98). Przystosowując do wykładu „marynistyczną metaforę”, Bogusław Śliwerski przytacza dwa głosy. Pierwszy zapowiada tryumf takiego upowszechniania się pedagogiki społecznej, iż wchłonięta przez pedagogikę ogólną stanie się zbyt cenna jako środowisko odrębne. Drugi głos wabiący nęci stawianiem się pedagogiki społecznej jednym z podstawowych instrumentów polityki oświatowej – zastając niebezpieczeństwo tego powabu: obniżanie obiektywizmu badań i relacji z nich. Nie martwmy się jednak na zapas. Mądry, przewidujący Ulisses przeprowadził swój statek bezpiecznie między Scyllą i Charybdą. Więc może i nam się uda? (Bauman, Leoncini, 2018, s. 75). Ów apel albo wręcz ostrzeżenie Kamińskiego sprzed lat, nawiązujące do cieśniny między lądami, gdzie zaczynał się nieznany bezkres, przesłanie historycznej parafrazy jest nadal aktualne – podkreśla Śliwerski (2015, s. 98).

[...] Wziąwszy pod uwagę ogrom informacji, które przemieszczają się obecnie w sieciach, żegluga po wiedzy staje się warunkiem wstępnym samej wiedzy i wymaga tego, co niektórzy uważają już za nową formę alfabetyzacji (Morbitzer, 2007, s. 116).

Warto płynąć pod prąd, bo czy się dopłynie czy nie, ćwiczy się mięśnie. A w poznawaniu i doskonaleniu jest wszak sens. Jeśli się zna kierunek, więcej szans, by znaleźć to, czego się szuka, i nie błądzić (Herbert, 1981, s. 39). Napis na Domu Żegluga w Bremie *Navigare necesse est, vivere non est necesse* znaczy tyle, że żeglowanie jest rzeczą konieczną, życie – niekonieczną. „Muszę dopłynąć natychmiast, nawet ryzykując życie” – słowa te miał wypowiedzieć Pompejusz, kiedy mimo szalejącej burzy musiał wydać rozkaz wypłynięcia (Kopaliński, 1989, s. 348). „Kto ma władzę na morzu, będzie prędzej czy później władał mocarstwem” – to z kolei Temistokles cytowany przez Cicerona (Kopaliński, 2006, s. 232).

To, żeby być Kolumbem cyberprzestrzeni, jest wyśmienitym przesłaniem dla wszystkich młodych – pisze, używając metaforyki morskiej, Tomasz Goban-Klas i stawia szkole zadania w uczeniu żeglowania po Internecie, a nie surfowania. Surf-

ing wszak, polegający na utrzymaniu równowagi na desce ślizgającej się falach, to znacznie mniej niż żeglowanie, które jest podróżą morską z wytyczonym celem, wymagającą opanowania sztuki żeglarskiej, w tym wykorzystania map czy busoli, i posiadania specjalistycznej wiedzy (Goban-Klas, 2007, s. 48). Osoby *always connected*, jeśli surfują, czynią to powierzchownie, na oślep i płytko – patrzą horyzontalnie, dryfują niejako, bo nie trzymają się kursu (koła hermeneutycznego?). Co innego żeglujący. Oni zagłębiają się w informacje, analizują je, poszerzają – ich spojrzenie jest wertykalne (Spitzer, 2013, s. 186). Żeglarstwo niesie wiele wartości, w tym kształcące i wychowawcze – pisał Witold Doroszewski, który z równą pasją pływał jachtem „Panna Wodna” i zajmował się językoznawstwem. Jego zdaniem żeglarstwo

[...] jest piękną syntezą wspaniałych emocji sprzyjających wyrabianiu umiarkowanej rozsądkiem odwagi, przytomności umysłu, szybkości orientacji, umiejętności reagowania na niebezpieczeństwo natychmiastową decyzją. Dlatego warto, żeby się nim przejmowali Polacy i żeby jego uprawianie w sposób dodatni wpływało na charakter i postawę życiową (cyt. za: Głowacki, 1972, s. 8).

Warto tu dodać jedno zdanie Głowackiego, autora wspaniałych książek opowiadających pięknie o żeglarstwie: „Mówimy, że ktoś jest przejęty jakąś sprawą, to chcemy powiedzieć, że go ta sprawa nie tylko interesuje, ale i obchodzi, że chciałby on wpływać na kształtowanie się jej losów” (tamże, s. 7). Profesor Janusz Gajda (2009, s. 98), rozważając kulturowe uwarunkowania życia, też odnosi się do żeglarstwa i podkreśla, iż do samodzielnego prowadzenia jachtu konieczne są szkolenia i praktyka, a otrzymane stopnie żeglarskie wskazują na stosowne kompetencje. Od każdego żeglarza wymaga się, by przestrzegał zarówno bezpieczeństwa, dyscypliny, jak i etykiety, czyli obowiązujących zasad zachowania na jachcie, w porcie, w kontaktach z innymi.

Morze to zjawisko niezwykle, jest symbolem: nieskończoności, czasu, wieczności, potęgi, otchłani, wszechpochłaniającej bezdni, wiecznego dawcy i zaborcy, zmienności, stanu między możliwością a rzeczywistością, nieprzebranego bogactwa, skarbnicy, obfitości, niezgłębionej mądrości i prawdy, energii życiowej, zmysłowości, namiętności ludzkich, nieokiełznanej wolności, samotności, sumienia, przygody, odkryć, natchnienia (Kopaliński, 2006, s. 230–231).

Marek Siwicki

Marek Siwicki

Historycznie o żeglarstwie wodnym i lodowym

Dążenie Polski do uzyskania niepodległości było równie silne, jak posiadanie choć skrawka morskiego brzegu. Dostęp do morza znaczył wiele. Otwierał świat i stwarzał szanse gospodarczego rozwoju kraju. O tym, że powinno zostać utworzone niepodległe państwo polskie, obejmujące ziemie zamieszkałe przez ludność polską oraz z zapewnionym wolnym i bezpiecznym dostępem do morza, głosił 8 stycznia 1918 r. przed Kongresem Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej prezydent Thomas Woodrow Wilson. Niepodległość najbardziej jednak przybliżała patriotyczna postawa Polaków, w tym również osób związanych z żeglowaniem. Tak było m.in. 11 listopada 1918 r., kiedy doszło do rozbrojenia wojsk niemieckich stacjonujących w Warszawie. Brała w nim udział młodzież z Wydziału Wodnego Akademickiego Związku Sportowego, pacyfikując oddział żołnierzy niemieckich i wystawiając posterunek na przystani nad Wisłą. Młodzi wodniacy nie dopuścili tym samym do zaboru polskich jednostek pływających.

O sprawy morza zabiegał też we wrześniu 1918 r. Kazimierz Porębski, żołnierz i gorący patriota, kontradmirał byłej carskiej floty. Ten znakomity organizator głosił ideę morską wśród Polaków i zamierzał rychło wprowadzić ją w życie. Już 1 października 1918 r. doprowadził do powołania Stowarzyszenia Pracowników na Polu Rozwoju Żeglugi „Bandera Polska”, którego został prezesem. Wśród celów Stowarzyszenia, które dało podwaliny pod Ligę Morską i Kolonialną, była m.in. popularyzacja idei żeglugi i portów wodnych wśród szerokich warstw społeczeństwa. W listopadzie 1924 r. powstała Liga Rzeczna i Morska (LRM), licząca w już w pierwszym roku istnienia ponad 5600 członków. Liga Morska i Kolonialna (LMK) powstała w październiku 1930 r. i zastąpiła LRM, mającą wówczas 28 000 członków (Wróblewska, 1998, s. 125).

Idea morska po uzyskaniu niepodległości

Oficjalny dostęp do morza, czyli 71 kilometrów wybrzeża, stał się faktem po wyzwoleńczym dziele żołnierzy generała Józefa Hallera i spektakularnych zaślubinach Polski z Bałtykiem 10 lutego 1920 r. By wprowadzić w życie koncepcje gospodarcze i rekreacyjnego wykorzystania dostępu do Bałtyku, niezbędne było wyszkolenie przyszłej kadry. W tym celu powołano Szkołę Morską (cywilną) w Tczewie oraz Szkołę Podchorążych Marynarki Wojennej (wojskową) w Toruniu. Praktyki morskie młodzież odbywała na żaglowcu szkolnym „Lwów”, zakupionym w lipcu 1920 r. (Głowacki, 1989).

Znaczenia nabrało wychowywanie dla morza i w duchu jego spraw. Powstawały sekcje sportów wodnych, w szczególności żeglarska. Młodzieży umożliwiano naukę żeglowania, planowano rejsy morskie, które miały służyć poznaniu świata. Były to oczywiste wartości wnoszone do życia Polaków (tamże). Żeglarskich nowicjuszy uczyli i przysposabiali do pływania starsi żeglarze, obeznani z techniką i tradycjami jachtingu. Prowadzili pogadanki z teorii żeglowania oraz, co było dla uczących się najatrakcyjniejsze, szkolenia praktyczne na jachtach.

Jachtsmeni mieli różne podejście do etykiety i celów żeglowania. Część z nich, naśladując działalność jachtklubów zagranicznych, za zasadniczy cel ruchu żeglarskiego uważała jedynie godną reprezentację polskiej bandery. To nastawienie reprezentacyjne dotyczyło głównie ludzi luźno związanych z jachtingiem. Byli oni jednak zjednywani do przynależności klubowej z racji posiadanych wpływów – mogli postarać się o środki na sprzęt czy zagospodarowanie przystani. Zajmowali się stroną organizacyjną żeglarską, a dzięki temu najbardziej zapaleni żeglarze mogli poświęcać się pracom przy sprzęcie i pływaniu. Ci ostatni, zgadzając się co do potrzeby godnego reprezentowania bandery narodowej, podkreślali jednak, że głównym sensem żeglarskim są jego możliwości i zasady wychowawcze. Uważali, że żeglarsko wyrabia szczególnie cenne zalety człowieka, takie jak: odwaga, dzielność, zaradność, wytrzymałość, oraz że wprowadza go w sferę zagadnień gospodarki wodnej i morskiej. Tak pojmowane żeglarsko jawiło się szkołą ludzi z charakterem. Prowadzić miało ku morzu, od którego odsunięcie w zaszłości było jednym z powodów klęsk dziejowych narodu. Żeglarsko miało przyczynić się do wychowania ludzi związanych z morzem nie tylko sercem i przekonaniem o ważności jego uprawiania, lecz także działalnością zawodową, codzienną pracą, rzeczywistym wykorzystaniem wszechstronnych jego możliwości.

Nad jeziorem we wsi Charzykowy

Tylko umiejętne posługiwanie się jachtingiem, jako jedną z form wychowania morskiego, mogło zapewnić pożądane rezultaty. Na pewno nie chodziło o traktowanie żeglarskiego wyłącznie jako przysposobienia do zawodów morskich i wod-

nych czy wyspecjalizowanej formy sportowej. Stawiano na równowagę i rozsądek. Mówiono o szlachetnym sportowym współzawodnictwie, które miało służyć podnoszeniu poziomu nie tylko sztuki żeglowania i cielesnej kondycji, lecz przede wszystkim kształtować trwale charakter. Początki takiego żeglarstwa polskiego sięgają 1920 r., kiedy to w Chojnicach oraz pobliskiej wsi Charzykowy nad Jeziorem Charzykowskim tworzyły się podwaliny pod żeglarskie struktury klubowe w odrodzonej Polsce. W Chojnicach powstało Stowarzyszenie Przyjaciół Żeglarstwa, a 25 lipca 1920 r. odbyły się pierwsze regaty żeglarskie na otwartym akwenu. Działania te inspirował i wspierał Otton Weiland, który wszedł do zarządu powstałego w Tczewie 24 maja 1924 r. Polskiego Związku Żeglarskiego (PZZ). To był asumpt do rozwoju żeglarstwa, tworzenia kolejnych sekcji i stale rosnącej rzeszy amatorów pływania pod żaglami oraz ślizgania się na bojerach zimą. Do szkolenia śródlądowego wystarczały przystanie klubowe nad jeziorami, gdzie latem organizowano obozy i kursy żeglarskie. Taki kurs odbył się w Trokach w lipcu i sierpniu 1929 r. z udziałem 51 osób, w tym 28 mężczyzn i 23 kobiet. W tym gronie były dwie grupy harcerskie z dwiema własnymi łodziami. Pierwsze egzaminy na sternika śródlądowego odbyły się w Warszawie w 1931 r. Wymagania na stopnie nie były jednak wysokie ani precyzyjnie sformułowane. Do 1932 r. świadectwa złożenia egzaminu na kapitana morskiego wydano 26 osobom. Kluby nie chciały jednak uznawać takich patentów i nie powierzały jachtów kapitanom po trzech dobach rejsu stażowego, bo taki był wymóg uzyskania uprawnień (tamże, s. 340–341, 345, 396).

Szkoleniu morskemu miał służyć ośrodek w Jastarni, przewidywany dla setki uczestników, zaopatrzony w odpowiednią liczbę jachtów oraz stosowny budynek z częścią socjalno-mieszkalną i salami szkoleń. Zapowiadano szkolenie teoretyczne i praktyczne młodzieży i tym samym dostępność sportu żeglarskiego dla każdego chętnego (*Na trwałych podstawach*, 1927, s. 96–97). Środki na budowę i wyposażenie przeznaczył Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przystosobienia Wojskowego (PUWFiPW), który podlegał bezpośrednio ministrowi spraw wojskowych i został powołany w celu kierowania wszystkimi pracami dotyczącymi wychowania fizycznego i przystosobienia wojskowego (Młodzianowska-Jakubowska, 1963). Decyzja o budowie zapadła 7–9 października 1927 r. podczas specjalnie zwołanej konferencji w Gdyni. Jej efektem było również powołanie wieloosobowej komisji do spraw organizacji i rozbudowy ośrodka w Jastarni. Komisja zaczęła działać 6 czerwca 1928 r. Powstał projekt ośrodka i wylano część jego fundamentów. Zakupiono cztery jachty balastowe oraz dwa mieczowe. Nie udało się jednak uruchomić ośrodka ani w 1929 r., kiedy planowano otwarcie, ani rok później – w Jastarni stał jedynie barak gospodarczo-administracyjny. Uczestnicy pierwszego kursu mieszkali w rozstawionych na piasku namiotach; na wysokim poziomie było jedynie wyżywienie. Efekty szkolenia były jednak niezadowolające, co doprowadziło do konfliktów między członkami klubów a harcerzami. Niedoceniani przez PZZ i kluby harcerze, prowadzeni przez harcmistrza Witolda Bublewskiego, dali się ku ogólnemu zaskoczeniu

poznać z jak najlepszej strony. Wyróżniali się pracowitością i zdyscyplinowaniem, a ponadto postawą moralną i zamiłowaniem do żeglarstwa. A to było nie w smak pozostałym. Po nieudanym pierwszym kursie szefostwo PUWFiPW postanowiło przenieść barak do Gdyni i tam organizować następne szkolenia, korzystając z instruktorów wywodzących się ze szkół morskich – cywilnej i wojskowej (Głowacki, 1989, s. 348).

Warto też odnotować działalność wodniacką w Związku Strzeleckim (ZS), zwłaszcza po 1933 r. Kilku strzelców odbyło wówczas wycieczkę morską jachtem „Temida I”. Rejs ten rozbudził w nich zamiłowanie do żeglarstwa i zaczęły powstawać liczne oddziały wodne ZS. W połowie 1937 r. w Polskim Związku Kajakowym zrzeszone były 63 oddziały i sekcje wodne ZS, w Polskim Związku Żeglarskim zarejestrowano zaś 42 żaglowe jednostki pływające. Niektóre z oddziałów przyczyniły się do rozbudowy większych przystani, w których zorganizowano ośrodki wyszkolenia wodnego ZS. Staraniem Oddziału Wodnego ZS w Poznaniu powstała przystań na Jeziorze Kierskim pod Poznaniem, a z inicjatywy Okręgu III ZS Grodno przystań na jeziorze Necko w Augustowie. Tam też w 1934 r. zorganizowano pierwszy centralny kurs żeglarski Związku Strzeleckiego, po którego zakończeniu 10 uczestników otrzymało uprawnienia na stopień sternika śródlądowego, a 24 – stopień żeglarza. Owocem tych działań było uruchomienie w 1936 r. dwóch centralnych ośrodków szkoleniowych żeglarstwa śródlądowego ZS w Augustowie (dla zaawansowanych wodniaków) i w Kiekrzu (dla orląt ZS) oraz pływającego ośrodka morskiego ZS na wydzierżawionym statku rybackim „Maria-Alicja” (Zakrzewska, 2007, s. 260).

Gwałtowny rozwój żeglarstwa spowodował, że od początku lat 30. XX w. rzeki i jeziora Polski zapełniły się jednostkami żaglowymi o kadłubach kajakopodobnych, ale ze skrzynką mieczową i opuszczaną płetwą sterową, często własnoręcznie zbudowanych przez młodych ludzi (Głowacki, 1989, s. 394). Wymusiło to potrzebę weryfikowania umiejętności żeglarzy. Praktykowany do tej pory sposób szkolenia żeglarskiego stał się niewystarczający, bo chętnych do pływania było zbyt wielu. Należało stworzyć system szkolenia. Od 1937 r. zaczął obowiązywać system szkolenia stopniowego, zaakceptowany przez PZŻ. W klubach dokonano podziału członków na nowicjuszy, żeglarzy i sterników (Wryk, 1999, s. 276). W 1938 r. został zatwierdzony przez PUWFiPW i wydany przez PZŻ regulamin żeglarskich stopni sportowych, komisji egzaminacyjnych i odznak PZŻ (Głowacki, 1989, s. 351). Praca organizacyjna i ideologiczna, propagująca problematykę morską, nawiązywała do ideałów wychowawczych, sformułowanych w latach 20. XX w. i określanych jako wychowanie narodowe oraz państwowe. Wychowanie państwowe zaczęło dominować w końcu lat 20., nabierając w drugiej połowie lat 30. cech wychowania obywatelsko-narodowego. Wychowanie morskie nazywane było też wychowaniem wodnym, bo dotyczyło jezior, stawów, rzek, kanałów czy zalewów, gdzie z powodzeniem uprawiano sporty wodne i żeglarstwo. Znaczące, choć niełatwe, było żeglowanie zimą po lodzie. Warto poświęcić nieco miejsca tej

ważnej dla wychowania formie aktywności i przybliżyć początki bojerów w Polsce oraz ważny etap odradzania flotylli tych interesujących technicznie jachtów po roku 1945.

Początki żeglarstwa lodowego w Polsce

Bojery są jedną z odmian żeglarstwa i żeglarstwa zimowego. Bojer albo ślizg lodowy to pojazd na płozach napędzany żaglem. Używany jest do rekreacji oraz regat sportowych (Zieleśkiewicz, 2001, s. 26; Lipoński, 2003, s. 589). Historia bojerów sięga XVI i XVII w. i zaczęła się w Holandii, którą należy uznać za niekwestionowaną ojczyznę żeglarstwa lodowego. Płytkie, wydzierane morzu depresje z systemem łączących je kanałów stały się miejscem masowych zabaw na lodzie. Spacerowano, uganiano się za czymś w rodzaju gałganka popychanego kijami, jeżdżono na łyżwach i saniach popychanych przez uczestników zabawy, a w przypadku co bardziej zamożnych – przez służbę. Łódź ustawiano na poprzecznej belce zaopatrzonej w łyżwy, rozpinano żagiel i, usadowiwszy całą rodzinę, rozpoczynano przejażdżkę po lodzie. Szybko powstał zwyczaj niedzielnych, rodzinnych przejażdżek w pięknie zdobionych łodziach na płozach (Balicki, 1969, s. 7–8; Siwicki, 2011b, s. 237–244).

Bojer daje poczucie panowania człowieka nad żywiołem, wyzwala namiętność, która pcha ku startom w regatach, ku próbom bicia kolejnych rekordów prędkości. Bojer jest sportową pasją (Kurski, 1997, s. 6).

Osobą najważniejszą dla polskich bojerów był Otton Weiland z Chojnic – kucharz z zawodu i żeglarz z zamiłowania. Efektem zainteresowań Weilanda żeglarstwem lodowym były sanie lodowe, które zbudował jesienią 1919 r. na podwórzu swojej kamienicy w Chojnicach, a zimą 1920 r. odbył nimi pierwsze jazdy na nieistniejącym już dziś jeziorze Zakonnym w Chojnicach. Wzbudził tym niemałą sensację i zainteresowanie wśród licznie zgromadzonych widzów. Sanie lodowe Weilanda, zbudowane na wzór ślizgów szwedzkich, były pierwszym ślizgiem lodowym w Polsce. Kadłub konstrukcji stanowiła trójkątna drewniana platforma zakończona bukszprytem, wsparta na trzech płozach umieszczonych na jej rogach. Ożaglowanie typu gaflowego składało się z foka i grota o łącznej powierzchni 10 m². Płozy miały drewniany korpus, okuty drutem, który w latach późniejszych zastąpiono żelaznymi prętami. Porównując chojnickie sanie lodowe z lat 20. XX w. z obecnymi ślizgami, można dostrzec bardzo mocne powiązanie ówczesnego budownictwa bojerowego z żeglarstwem wodnym, np. zastosowanie w ślizgu lodowym ożaglowania gaflowego z bukszprytem i fokiem. Mimo prostoty, wręcz prymitywnego wyglądu i konstrukcji, sanie lodowe sprawdziły się w praktyce i zdopingowały Weilanda, by zbudować bardziej profesjonalne łodzie lodowe (Machel, 1960, s. 21). Zanim jednak Weiland dosiadł skonstruowanego przez siebie ślizgu, żeglował z wykorzystaniem żagla i łyżew. Żagiel należało ustawiać

po dwusiecznej kąta zawartego pomiędzy kierunkiem wiatru a kierunkiem jazdy. Zatrzymanie następowało po ustawieniu żagla w linii wiatru.

Weiland założył w Chojnicach niewielki zakład szkutniczy wraz z żaglownią. Nadzorował prace nad budową łodzi i jachtów lodowych oraz szył żagle (Głowacki, 1983, s. 22). Zatrudniał w swoim zakładzie i przyuczał do zawodu szkutnika Józefa Lotza i jego syna Józefa, a także Józefa Lahna, syna mistrza stolarskiego. Ten ostatni był najbardziej oddanym uczniem i został wyznaczony na kontynuatora dzieła Weilanda. Rozwijającą się dynamicznie stocznnię łodzi Weiland przekazał 21-letniemu wówczas Lahnowi, ograniczając swoją działalność do szycia żagli. Nowy właściciel przeniósł stocznnię do warsztatu stolarskiego swego ojca przy ulicy Szpitalnej w Chojnicach. Początkowo produkował tam tylko kajaki, ale po kolejnych przenosinach – na plac Piastowski, do obszerniejszych pomieszczeń fabryki pantofli – rozszerzył asortyment, z wielkim powodzeniem prowadząc działalność do 1944 r. (Makowski, 1959, s. 6–7). Ślizgi wyprodukowane w chojnickim warsztacie pojawiły się na lodzie Jeziora Charzykowskiego w sezonie zimowym 1923/24. Miały powierzchnię 15 m² oraz platformę o trójkątnym kształcie, opierającą się na trzech płozach. Były to udoskonalone sanie Weilandowskie, dalej budowane na wzorze szwedzkim, które zastąpił dopiero Monotyp XV, mający dwie płozy boczne i jedną sterowniczą.

Monotyp XV, typ ślizgu lodowego dwumiejscowego z płozą sterową z tyłu, zaprojektowany w roku 1931. Ślizg wykonany z drewna ma żagiel o powierzchni 15 m² i waży 205 kg. W czasie żeglugi sternik siedzi w kokpicie z kierownicą, zaś załogant w drugim kokpicie w pozycji półleżącej jest usadowiony tyłem do kierunku żeglugi (Kurski, 1973, s. 89).

Żeglujący na ówczesnie produkowanych ślizgach nie bardzo mogli sobie poradzić z wpadaniem w korkociągi, co znaczy, że przy dużej prędkości nawet minimalne poruszenie kierownicą może spowodować wirowanie bojera wokół swojej osi, a siła odśrodkowa – wyrzucić sternika z kokpitu. Wynikało to z prymitywnej w owym czasie techniki żeglowania oraz niedoskonałości konstrukcyjnych ślizgów (Pietraszko, 1957, s. 34).

W 1925 r. Charzykowy i Chojnice były jedynymi miejscami w Polsce, gdzie uprawiano czynnie żeglarstwo lodowe. Klub posiadał trzy ślizgi, a sam Weiland zbudował bojer z ożaglowaniem gaflowym, który nazwał „Ren”. Ślizgi były użytkowane nie tylko przez klubowiczów. Jak tylko Jezioro Charzykowskie zamarzało i jego tafla stawała się dostatecznie gruba, okolicznych mieszkańców zapraszano na wycieczki do Charzyków i proponowano chętnym przejażdżki bojerami.

Pewne pojęcie o pierwszych polskich bojerach daje zdjęcie, które jako dowód rozwijania w kraju jachtingu lodowego obiegło polską prasę w początkach 1927 r. Przedstawia ono dwa bojery na Jeziorze Charzykowskim, zbudowane na sezon zimowy 1926/27. Notkę pod zdjęciem opatrzone tytułem: *Żeglarstwo lodowe* oraz podtytułem: *Piękny ten sport wprowadza do Polski Klub Żeglarski w Chojnicach*. Informację zamieścił „Sport Wodny”, pisząc, iż ten niezwykle emocjonujący

sport zamarł po wojnie w Rosji i że warto, by zainteresowały się nim szersze kręgi choćby i dlatego, że potężne żaglowce na stalowych płozach mkną z szybkością 100–120 km (Głowacki, 1989, s. 361).

Pierwsze regaty bojerowe na Jeziorze Charzykowskim odbyły się 1 stycznia 1928 r. z udziałem ośmiu sterników. Startującym żeglarzom towarzyszyła piękna pogoda i południowozachodni wiatr. Trasę wytyczono w kształcie trójkąta. Zawodnicy dysponowali ślizgami, które miały ożaglowanie typu gaflowego grot oraz fok żagiel – jak piszą Stanisław Tryba i Stanisław Kunza (*Dzieje żeglarstwa lodowego...*, 2004, s. 24). Pierwszy bieg, składający się z dwóch okrążeń, wygrał Steinhilber przed Weilandem, Stockenbrandem i Kaletą. W drugim zawodnicy mieli do pokonania jedno okrążenie. Wygrał Kaźmierski przed Roggem, Juńskim i Tetzlafem. Wyniki zamieścił „Konitzer Tageblatt”¹. Regaty te należy uznać za pierwszą oficjalną imprezę w żeglarstwie lodowym w Polsce, co potwierdza Andrzej Dąbkowski (1959, s. 5). O miejscu kolejnych regat bojerowych w Polsce informował „Sport Wodny”, zamieszczając ogłoszenie opatrzone tytułem: *Przygotowanie do II Polskich Regat na Yachtach Lodowych* (1928). Była to pierwsza oficjalna propozycja udziału w zmaganiach sportowych skierowana do środowiska bojerowców spoza Chojnic i Charzyków. Zgłaszającym się sternikom i członkom klubów zrzeszonych w PZZ zapewniano kwatery oraz jachty, prosząc jednocześnie o symboliczną, pięcioletową wpłatę wpisowego. Na zgłoszenia czekano do 10 stycznia, a zbierał je Kaletta, zamieszkały przy Rynku w Chojnicach. Organizatorzy planowali regaty w styczniu lub lutym i zobowiązywali się do telegraficznego informowania chętnych o ich dokładnym terminie. Regaty miały zostać rozegrane według polskich przepisów regatowych i na jachtach do 15 m² żagla. Mimo ogłoszeń w prasie i atrakcyjnych warunków uczestnictwa, chętnych nie było.

Wyścigi na ślizgowcach żaglowych na Jeziorze Charzykowskim odbyły się ostatecznie jako impreza klubowa. 15 stycznia 1928 r. wystartowało osiem załóg, a kolejność była następująca: Steinhilber, Stockenbrand, Weiland, Lewandowski, Zile, Borkenhagen, Kaletta, Juński. Osiągnano prędkości do 90 km/h, a odległość pomiędzy Zatoką Wolności a Zatoką Charzykowską wynoszącą 1400 m pokonano najszybciej w 50 s. Rywalizowano na trasie trójkąta, który trzeba było pokonać trzy razy. Do przejechania było około 12 km (Charzykowskie regaty..., 1928). Wówczas posługiwano się różnym nazewnictwem dla określenia jachtu lodowego czy jeżdżenia po lodzie. Sprzęt do jeżdżenia po lodzie nazywano: żaglówką sarneczkową, co miało związek z pierwszymi egzemplarzami bojerów pochodzenia szwedzkiego, czy ślizgowcem lodowym lub żaglowym, a to z kolei nawiązywało do ślizgania się na łyżwach – z czasem przy użyciu żagla. Pojazd do poruszania się po lodzie nazywany był też jachtem lodowym. I takim określeniem posłużono się w ogłoszeniu informującym o przygotowaniach do regat w Chojnicach.

¹ Dziennik ukazujący się w Chojnicach w okresie międzywojennym i często informujący o wydarzeniach żeglarskich, w tym bojerowych.

Zapraszano wówczas na „regaty na jachtach lodowych” (Klub Żeglarski Chojnice. Przygotowanie..., 1928).

Zapoczątkowane na Pomorzu żeglarswo lodowe nie zyskało popularności w innych regionach Polski, mimo że miejscowi działacze podejmowali próby jego propagowania. Niepowodzenie w ściągnięciu do Chojnic amatorów żeglarswa lodowego z całej Polski nie oznaczało jednak porzucenia tego pięknego sportu przez miejscowych żeglarzy. Korzystano tam z każdej nadarzającej się okazji do swobodnej żeglugi po obszarze jeziora oraz emocjonujących wyścigów na trasie używanej w trakcie regat. Uzyskiwano dzięki temu pewne efekty propagandowe, gdyż senna zwykle zimą wieś Charzykowy ożywała dzięki zainteresowaniu żeglowaniem (Walczyk, 1992, s. 64). Najbardziej aktywnymi członkami klubu żeglarskiego w Chojnicach byli wówczas: O. Weiland, F. Steinhilber, B. Borkenhagen, S. Juński, A. Kaźmierski, J. Kaletta jr., K. Rogge, V. Tetzlaff, E. Stockenbrand i Zile, który był bosmanem klubowym. Klub Żeglarski „Chojnice” nie był organizacją dotowaną przez państwo, był więc elitarny, dostępny raczej dla zamożnych ludzi, którzy mogli sobie pozwolić na własny sprzęt. To zadecydowało, że mimo nie najlepszej sytuacji gospodarczej nie zaprzestano budowy jachtów lodowych i uprawiania sportu bojerowego. Robiono to jednak mniej ochoczo niż w pierwszym okresie zainteresowania nim. W latach 1928–1934 nastąpiło zahamowanie w wielu dziedzinach życia w związku z kryzysem ogólnoświatowym. Osłabienie zainteresowania sportem bojerowym w tym okresie spowodowane było również niesprzyjającymi warunkami atmosferycznymi.

Od 1934 r. można mówić o rozwoju żeglarswa lodowego w Polsce (Jankowska, 1964, s. 15). Ważną datą dla polskiego żeglarswa lodowego był 28 stycznia 1934 r., kiedy to podczas IX Sejmiku Polskiego Związku Żeglarskiego delegat Klubu Żeglarskiego Chojnice (KŻCH) Otton Weiland zgłosił wniosek o wszczęcie starań, mających na celu pobudzenie działalności w bojerach, oraz wstąpienie do Europejskiej Unii Jachtingu Lodowego (EUJL)². Sejmik zobowiązał Zarząd PZZ zarówno do zajęcia się rozwojem żeglarswa lodowego, jak i zgłoszenia Polski do EUJL. Zmiany na lepsze nastąpiły już w kolejnym sezonie zimowym. Od 1 do 5 lutego 1935 r., przy poparciu wicewojewody Starzyńskiego, starosty Lipskiego i burmistrza Hanuli, Klub Żeglarski Chojnice zorganizował ponownie ogólnopolskie regaty bojerowe na Jeziorze Charzykowskim. Tym razem zgłoszenia nadeszły z: Warszawy, Torunia, Bydgoszczy, Gdańska, Poznania i Wilna. Nie przybyli zawodnicy z Poznania i Wilna. Na starcie stanęło 18 sterników, mających do dyspozycji osiem ślizgów udostępnionych przez żeglarzy z Chojnic. Wśród ślizgów był pierwszy egzemplarz Monotypu XV, wyprodukowany w stoczni Lahna w Choj-

² W 1928 r. w Rydze została powołana Europejska Komisja dla Jachtingu Lodowego, przemianowana po zatwierdzeniu statutu w 1929 r. na Europejską Unię Jachtingu Lodowego (EUJL).

nicach na podstawie planów Erika von Holsta³, które pozyskano z EUJL dzięki koneksjom Weilanda. Monotyp XV wykonali Myszka i Lemańczyk, członkowie sekcji żeglarskiej Kolejowego Przysposobienia Wojskowego (sekcja KŻCH) (Machel, 1960, s. 21). Siedem pozostałych ślizgów też miało pochodzenie miejscowe, bo były to jachty lodowe wykonane w Chojnicach według planów inż. Erika Landessena, gotowe do użytkowania już w 1927 r. Wszystkie te ślizgi znalazły się na zdjęciu, które obiegiło całą polską prasę, a umieścił je również „Sport Wodny” (*Regaty jachtów lodowych*, 1935, s. 71). Do imprezy przygotowywano się starannie, o czym świadczą zapisy na kartce maszynopisu, znalezionej wśród dokumentów nieuporządkowanego archiwum po Weilandzie. Informowano m.in., że na gości czekają ogrzewane pokoje willi Bellevue oraz ogrzewane pomieszczenia restauracji klubowej. Na grubej i wolnej od śniegu tafli lodowej zapowiadano pojawienie się jachtu lodowego Monotyp XV oraz nowego jachtu pobudowanego przez młodego żeglarza Gierszewskiego z Charzyków. Atrakcją miał być także mecz hokeja pomiędzy miejscowym Gromem a GKS-em Warszawa⁴. W czasie regat, którym zamierzano nadać oficjalnie rangę pierwszych mistrzostw bojerowych Polski, lód na jeziorze Łukomie był gładki, twardy i pokrywała go cienka na trzy centymetry warstwa śniegu. Nazajutrz przysła jednak odwilż, a wiatr wzmógł się do siły sztormowej, osiągając 8 stopni w skali Beauforta. W trzecim dniu zawodów ślizgi „latały” z prędkością 120–130 km/h. Połowa uległa awarii i nie była zdolna do żeglugi. W trosce o sprzęt, ale głównie bezpieczeństwo startujących, zdecydowano o przerwaniu imprezy. Nie wyłoniono tym samym mistrza Polski (tamże).

W udanym sezonie bojerowym 1935/36 zebrano w Polsce wiele doświadczeń, gdyż Klub Żeglarski w Chojnicach nadal zapraszał amatorów żeglugi po lodzie na Jezioro Charzykowskie. Plonem tych odwiedzin była m.in. budowa pierwszych ślizgów w ośrodku „Wilki Morskie” nad Jeziorem Kierskim. Dwa pierwsze bojery pojawiły się w tym ośrodku na późnojesiennym lodzie w 1936 r. Utrzymujący się przez kilka tygodni mróz pozwolił nacieszyć się nowym sportem żeglarskim prawie 200 członkom „Wilków Morskich” (Jumb, 1937, s. 37).

Dla spopularyzowania w Polsce jachtingu lodowego najwięcej uczyniło środowisko chojnickich żeglarzy (Głowacki, 1989, s. 361–368). Inicjatywami w propagowaniu tego sportu wykazywał się również Oficerski Yacht Klub (OYK) na jeziorach augustowskich. Aktywny był także Akademicki Związek Morski i Związek Harcerstwa Polskiego na jeziorze Narocz (tamże).

³ Erik von Holst, mieszkaniec Haapsalu (Estonia), żeglarz lodowy i konstruktor ślizgów, współzałożyciel i wieloletni przewodniczący Europejskiej Unii Jachtingu Lodowego.

⁴ Maszynopis na kartce o zniszczonych krawędziach, opatrzony tytułem: „TYDZIEŃ SPORTÓW ZIMOWYCH w Charzykowie k. Chojnic, od 1–5. II. 35 r.”, jest w posiadaniu Barbary Przewoskiej, która przejęła archiwum Weilanda. Reprodukacja dokumentu znajduje się w zbiorach autora pracy.

W Augustowie w 1937 r. były dwa Monotypy XV, trzy ślizgi klasy ograniczonej 12 m² żagla oraz 11 starszych i nowych bojerów rodzimej konstrukcji. Rosnąca popularność bojerów skłoniła PUWFIPW w porozumieniu z PZZ do zorganizowania w lutym 1937 r. dwóch dwutygodniowych kursów instruktorskich jachtingu lodowego w Augustowie. Na kursach tych większość uczestników stanowili członkowie OYK RP i Wojskowego Klubu Sportowego (tamże). Wszyscy byli zrzeszeni w PZZ. Kierownikiem był major Osiński, a instruktorami: kapitan pilot Jasiński, porucznik Filipczuk oraz Kaletta i Grzeca z Charzyków. Na pierwszym kursie były 23 osoby. Korzystano z czterech ślizgów 15 m² i jednego z żaglem o powierzchni 25 m², używanego przez OYK. Podczas trwania kursu dostarczono pięć jachtów lodowych klasy Monotyp XV, które przed użyciem należało zmontować. I pojawił się problem, bo z powodu braku zarówno narzędzi, jak i osprzętu, którego nie można było kupić w Augustowie, ślizgi nie zostały najlepiej przysposobione do jazdy. Szkolenie odbywało się w pięciu grupach, a każda miała do dyspozycji nowoczesny Monotyp XV i jeden ślizg starego typu. Po zapadnięciu zmroku kursanci, z braku innych rozrywek, wyszukiwali sobie przeróżne zajęcia i zabawy (Karpiński, 1937a).

Oddział wileński Akademickiego Związku Morskiego (AZM) zaczął organizować na Naroczy ogólnopolskie obozy żeglarstwa lodowego w czasie zimowej przerwy na wyższych uczelniach. Obozy odbywały się w schronisku Ligi Morskiej i Kolonialnej nad brzegiem jeziora w latach 1934–1936. Do żeglugi po lodzie AZM używał prymitywnych ślizgów o stalowych płozach, z tylną płozą sterowaną rumplem i z osprzętem przeniesionym z dużych łodzi żaglowych, gaflowych o powierzchni dochodzącej do 20 m². Ta improwizacja nie utrzymała się długo. Nie miały również większego powodzenia początkowe próby wprowadzenia bojerów do harcerstwa.

Warszawski Jacht Klub AZS korzystał z Jeziora Czerniakowskiego, ślizgając się na bojerach z płetwą sterową na przodzie kadłuba, poruszaną orczykiem kierowanym nogami. Koszt takiego bojera miał nie przewyższać 50 zł, oczywiście pod warunkiem posiadania osprzętu żaglowego. Osiągane na tych ślizgach prędkości nie były jednak wielkie (Głowacki, 1989, s. 361–368). Jezioro było małe i pole manewrowania na nim skromne, jednak członkowie stołecznego AZS chwalili sobie możliwość korzystania z niego, argumentując, że wszak lepiej w niedzielę kręcić się na lodowym kajaku, niż uczestniczyć w tzw. przeglądzie towarzyskim, jaki tego dnia od południa odbywa się na Nowym Świecie (Karpiński, 1937b). Poza tym nie stać ich było czasowo, aby dojeżdżać na oddalone akweny, np. do Charzyków. Woleli „latać” w gorszych warunkach, ale u siebie.

Jeżdżenie po lodzie na Jeziorze Czerniakowskim, położonym nieopodal folwarku Czerniaków, stołeczni żeglarze rozpoczęli w 1936 r. Wówczas azetesiacy zbudowali ślizg o powierzchni żagla 5 m². Bardzo prosty, wręcz prymitywny. W 1937 r. pobudowali dwa ślizgi, znacznie lepsze, bo wzorowane na konstrukcjach amerykańskich i według wskazówek umieszczonych w dostępnej już wówczas książeczce *Żeglarstwo w zimie* (1934). Nieco później ukazała się druga broszura o bojerach. Mikołaj

Osiński⁵ – nestor żeglarzy lodowych – zebrał całą wiedzę o ślizgach w kilkudziesięciostronicowym tomiku z rysunkami zatytułowanym *Krótki podręcznik jachtingu lodowego* (Osiński, 1939).

W dniach 20–27 lutego 1938 r. odbył się na lodzie Jeziora Charzykowskiego tydzień regatowy. W Monotypach XV (startowały trzy) zwyciężył chojnicki szkutnik Józef Lahn na ślizgu „Favorit”, a w klasie ograniczonej 12 m² żagla najlepsze okazały się bojery „Contra” i „Strzała” oraz chojniczanie F. Steinhilber i Józef Kądziela. Klub w Chojnicach miał najlepiej zorganizowaną sekcję jachtingu lodowego i najsprawniejszych działaczy-żeglarzy. To dzięki nim w 1939 r. w ośrodku charzykowskim były 22 ślizgi lodowe, w tym 11 klasy Monotyp XV, cztery klasy „12”, dwa klasy wolnej i pięć starszego typu – wymienia Aleksander Machel (1960, s. 21) na podstawie wywiadu z Władysławem Grzecą. Bojerami interesowała się chojnicka młodzież, co wyrażało się przede wszystkim w samorzutnej, pomysłowej budowie ślizgów nieklasowych i nietypowych, stanowiących indywidualne konstrukcje. Te ślizgi „korsarskie”, jak je nazywano, spełniały bardzo ważny warunek: były tanie i proste w budowie, a nie raz okazywało się, że skutecznie konkurowały prędkością z dostojnym, międzynarodowym sprzętem klasowym EUJL.

PZZ nie miał natomiast żadnych ślizgów, a zainteresowanie szkoleniem na bojerach było tak małe, że na kurs zaplanowany w Chojnicach w 1938 r. nie zgłosił się nikt (Kaliński, 1938, s. 86–87). Zastanawiano się, jakie są powody, że w innych regionach Polski nie jest tak, jak nad Jeziorem Charzykowskim, i dlaczego jachting lodowy w Polsce nie może się rozwijać tak, jak w innych krajach. Wśród powodów wymieniano przede wszystkim niesprzyjające warunki klimatyczne. Okres zlodzenia jezior w Polsce był krótki i ograniczał uprawianie żeglarstwa lodowego do kilkunastu dni w roku. Najbardziej odpowiednie do lodowej żeglugi były największe jeziora, położone z dala od miejsc zaludnionych, we wsiach czy osadach albo w małych miasteczkach. Tam jednak miejscowa ludność bardziej troszczyła się o to, by zarobić na utrzymanie niż interesowała się uprawianiem sportów zimowych.

Jachting lodowy uważano za doskonałą zaprawę zimową dla wszystkich wodniaków: kajakarzy, wioślarzy i żeglarzy, ale mimo ogólnej fascynacji wodniaków atrakcyjnością bojerów sportem tym od początku interesowali się tylko zapaleńcy, gotowi do największych wyrzeczeń dla kilkudziesięciu godzin rocznie fantastycznej żeglugi na lodzie. I ludzie ustabilizowani finansowo, co pozwalało im na komfort zabawy sportem bojerowym. Bogusław Kaliński w marcowym numerze „Sportu Wodnego” pisał, że w Polsce, „prawdę mówiąc i nie owijając w bawełnę – żeglarstwa lodowego nie ma prawie wcale”. Po przedstawieniu naturalnych warunków, które w kraju nie sprzyjały rozwojowi żeglarstwa lodowego, Kaliński twierdził, że „nasze żeglarstwo lodowe ma charakter dorywczych wyjazdów na lodowiska, organizowanych od wypadku do wypadku”. Szansę powodzenia jego rozwoju widział w dotarciu z bojerami na prowincję. To jednak wymagało opracowania planów „prostego [...]

⁵ Mikołaj Osiński zmarł we wrześniu 1973 r. w Warszawie, przeżywszy 82 lata.

taniego ślizgu". Był to wyraźny, choć nie bezpośredni cios wymierzony w kosztowne ślizgi stosowane do rozgrywek EUJL (Kaliński, 1939, s. 35–37). Jerzy Karpiński, członek warszawskiego Jacht Klubu AZS, przedstawiając ówczesny rozwój żeglarskiego na lodzie, stwierdził natomiast, że amatorzy bojerów zgodnie doszli do przekonania, iż „nie ma drugich tak emocjonujących regat”. Argumentował on, że trzeba tylko dać rodzimym sportowcom to, co inne kraje swoim, a będą postępy, że trzeba jedynie przełamać pierwsze lody, a żeglarskie lodowe stanie się jednym z najatrakcyjniejszych sportów zimowych (Karpiński, 1937b, s. 56–57).

Powojenne początki żeglarskiego lodowego

Wolne od lodu i zamrożone wody unikatowego kompleksu wodnego Krainy Wielkich Jezior Mazurskich to ogromny atut Warmii i Mazur. Dzięki hojnej naturze obszar ten można uznać za bardzo ważny dla żeglarskiego. Jeziora mazurskie mają duże powierzchnie, nie są zbyt głębokie i posiadają prawie płaskie brzegi (Kiełczewski, Bogucki, 1972, s. 24). Zimą, kiedy ogromne połacie jezior zastygną skute mrozem, stają się znakomitym miejscem do uprawiania bojerów (Zieleśkiewicz, 2001, s. 26). Ślizgi lodowe na jeziorach mazurskich, tak jak wszechobecna PRL-owska propaganda, były nieodłącznym elementem zimowego krajobrazu powojennej Polski, niechętnie zestawianym z wieloletnią tradycją żeglowania na lodzie z okresu międzywojennego. Dlatego najistotniejsze fakty z odradzania się żeglarskiego nad jeziorami mazurskimi, a następnie żeglarskiego lodowego, poprzedzam przywołaniem dokonań Niemców z Giżycka i Węgorzewa (przed wojną – Lotzen i Angerburg). Szkicuję genealogię żeglarskiego od wiosny 1945 r. do mistrzostw Polski w bojerach, bo wieńczę one pierwszy etap rozwoju bojerów na jeziorach mazurskich.

Mieszkańcy Prus Wschodnich wiedzieli doskonale, jak wykorzystać do żeglarskiego lodowego walory połączonych ze sobą wielkich obszarów wodnych, a zimą lodowych. Żeglowali po „wielkich łańcuchach jezior” i „raju mazurskich jezior” (Scharnick, 1994, s. 4), gdzie jak okiem sięgnąć, tak jak na jeziorze Mamry, nigdzie nie było widać działalności człowieka. Była tylko nienaruszona natura. Inny nieco charakter miało jezioro Świącajtę, gdzie krajobraz urozmaicały zabudowania wioski Kal.

Poczynając od 1929 r., na jeziorze Świącajtę odbywał się Tydzień Żeglarskiego Lodowego. Był swoistym festiwalem konstrukcji bojerów. Regaty miały obsadę międzynarodową. Największym wydarzeniem lat 30. nad jeziorami mazurskimi i na Świącajtach były X Międzynarodowe Mistrzostwa Niemiec i VIII Niemiecki Tydzień Żeglarskiego Lodowego. Regaty te miały rangę mistrzostw Europy i trwały od 9 do 14 marca 1936 r., a na starcie ustawiło się wówczas 85 ślizgów lodowych różnych klas. Regaty na Świącajtach – choć już z mniejszym rozmachem – kontynuowano do zimy 1944 r. z przerwą w 1939 r. spowodowaną brakiem lodu (Kurski, 1997, s. 6–9).

W Giżycku tworzyła się historia żeglarskiego i bojerów w powojennej Polsce (Wakar, Willan, 1966, s. 139). Zaczęło się od postanowienia Zarządu Głównego Ligi

Morskiej⁶, który wiosną 1945 r. zdecydował o żeglarskim szkoleniu prawie 300 młodych chłopaków i 15 marca powołał Lubelski Hufiec Ligi Morskiej. Młodzi ludzie, zwani z racji profilu hufca marynarzami, mieli uczyć się żeglowania, by w nieodległej przyszłości starać się o przyjęcie do szkół morskich, a zdobywszy stopnie oficerskie, pływać po morzach i oceanach.

Władza ludowa uznała, że sport ma być masowy i dostępny dla postępowej młodzieży miast i wsi. Prasa wtórowała tym jedynie słusznym wówczas założeniom:

Po wyzwoleniu w państwie naszym zaszły ogromne zmiany. Sport polski został otoczony opieką Partii i Rządu. Poprzez stopniowe fazy rozwojowe doszedł do tego, czym jest obecnie – do sportu masowego (Kawalkowski, 1951, s. 30).

Po zakończeniu wstępnego szkolenia w Lublinie – 30 kwietnia 1945 r. – pierwszą grupę junaków w sile 60 osób wysłano w maju do Giżycka. Dowodził Henryk Kuś z Puław, a instruktorem był Jerzy Babiak. W czerwcu do Giżycka wyruszyła reszta uczestników hufca i instruktor Tadeusz Wolbek. Podróżowali przez Warszawę, Iławę, Ostródę i na miesiąc zatrzymali się w Olsztynie, zajmując nad jeziorem Krzymym wszystkie miejsca w czterech poniemieckich przystaniach. Po odbyciu szkolenia, w lipcu trafili do Giżycka. Dojechał tam też w sierpniu Stanisław Ignacy Ereciński, komendant hufca, mianowany jednocześnie kierownikiem Centralnego Ośrodka Wodnego Ligi Morskiej. Zastępcą kierownika był kapitan Henryk Piątkowski, instruktorami zaś – Babiak i Wolbek. Z czasem podobne ośrodki powstały w Węgorzewie nad jeziorem Mamry, w Mikołajkach nad Jeziorem Mikołajskim oraz Głodowie nad Śniardwami. Szefostwo hufca, a potem ośrodka miało siedzibę i kwatery w budynku z pruskiego muru, w parku tuż nad Kanałem Łuczańskim. W trzech innych budynkach mieszkała załoga.

Wśród zadań, jakie mieli do wykonania uczestnicy hufca oraz ich opiekunowie, było wydobywanie zatopionego sprzętu, jego remont i konserwacja. W Giżycku ocalał wprawdzie poniemiecki sprzęt pływający, należący do miejscowych pasjonatów żeglowania, ale niestety w znikomej liczbie. Ten lepszy Rosjanie bezceremonialnie ładowali na wagony i wywozili z Giżycka. Dzieła zniszczenia dokonywali też zwykli szabrownicy, wiele jachtów różnej wielkości, które należały do przedwojennych mieszkańców Giżycka, zostało zabranych do Warszawy. W utrzymywaniu porządku młodzież hufca wspomagała milicję, biorąc udział w akcjach zbrojnych przeciwko bandom i szabrownikom. Na wyposażeniu hufca były cztery granatniki, kilkadziesiąt pistoletów i ręcznych karabinów, dziesięć karabinów maszynowych, a także dziesięć krów dojnych. W ośrodku obowiązywał dryl wojskowy. Uczestnicy nosili mundury (Wojciechowicz, 2006, s. 49).

⁶ Liga Morska, reaktywowana w 1944 r., była kontynuatorką Ligi Morskiej i Kolonialnej, która zaprzestała działalności w 1939 r. (http://pl.wikipedia.org/wiki/Liga_Morska_i_Kolonialna).

W następnych latach do ośrodka zjeżdżały kolejne grupy kursantów, ale ich poziom nie miał już charakteru hufca. Z tego pierwszego szkolenia niemal 40 młodych ludzi trafiło z czasem do pracy na morzu. Kilku służyło w marynarce wojennej, pozostali pływali na statkach handlowych, na stanowiskach oficerskich. Niektórzy wybrali inną drogę kariery zawodowej, np. Jerzy Miciński został sekretarzem redakcji, a potem redaktorem naczelnym miesięcznika „Morze”, Edmund Kosiarz pisarzem, a Tadeusz Siwiec świetnym regatowcem i żeglarzem podróżnikiem.

Za sport i jego odbudowę w Giżycku odpowiadał porucznik Marian Rapacki. Był on pierwszym na tamtym terenie szefem Powiatowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przesposobienia Wojskowego (PUWFIPW). Instruktorom z hufca dał się poznać jako osoba operatywna, pełna optymizmu i humoru. Podczas pierwszego spotkania mówił, by mu z podłóg hali kostki drewnianej nie szabrowali, bo była nagminnie używana do palenia w piecu (Siwicki, 2007c).

Pierwszy kurs na stopień żeglarza lodowego odbył się w 1946 r. w Węgorzewie. Jego realizacją, na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przesposobienia Wojskowego (WUWFIPW) z siedzibą w Olsztynie, zajmował się Marian Rapacki, mając w tym samym czasie za zadanie zorganizowanie PUWFIPW w Węgorzewie.

Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przesposobienia Wojskowego (PUWFIPW) został powołany w 1927 roku. Reaktywowany w roku 1946, funkcjonował do roku 1948. Jego odpowiednikami terenowymi były wojewódzkie, powiatowe oraz miejskie urzędy WF i PW, nadzorowane przez dowódców okręgów wojskowych (Hądzelek, Adelt, 1987, s. 242).

Uczestnikami kursu było około 25 osób – głównie oficerowie z powiatowych urzędów WFIPW tworzonych na terenie woj. olsztyńskiego. Po kursie mieli propagować i rozwijać żeglarstwo lodowe na swoim terenie. Szefem kursu był Stanisław Erciński, a kierownikiem sportowym major Mikołaj Osiński (1973, s. 2). Major był ważną postacią w żeglarstwie lodowym nie tylko z racji posiadanych umiejętności czy dokonań jeszcze sprzed wojny, lecz także gruntownej wiedzy praktycznej, którą spisał i wydał. Jego *Krótki podręcznik jachtingu lodowego* (1939) został wznowiony w 1951 r. pod tytułem *Żeglarstwo lodowe*. Oba wydania mają charakter czysto techniczny i szkoleniowy.

Instruktorami na obozie w Węgorzewie byli Juliusz Sieradzki (1912–1999), olimpijczyk z 1936 r. i konstruktor żaglówki Omega (1942), w środowisku żeglarskim znany jako Rebe, i Tadeusz Wolbek. Kursanci docierali do Węgorzewa różnymi sposobami. Najpierw kolejną dojeżdżali do Giżycka i tam korzystali z gościnności por. Rapackiego. Po nocy spędzonej na słomie zwykle pieszo docierali do Węgorzewa. Wolbek, Sieradzki i Osiński „dolecieli” do Węgorzewa trzema Monotypami XV. W przypadku braku wiatru pomocny był koń zaprzężony w sanie, który podążał za nimi. Bazą kursu był ośrodek wodny położony nad kanałem, w lesie. Zwyczajowo miejsce to zwane było „małpim gajem”.

W ciągu trzech turnusów w Węgorzewie wyszkoliło się 90 osób. Zajęcia odbywały się na jeziorze Mamry, którego lód pokrywała zbyt gruba warstwa śniegu. Bojery nie dawały rady ruszyć z miejsca. Trzeba było kopać łopatami szerokie ścieżki i w nich jechać bojerem, niczym w rynnicy. Kursanci mieli do dyspozycji 25 bojerów – głównie Monotypów XV. Ćwiczone jazdę na dwóch płozach, zwroty w miejscu, poślizgi kontrolowane. Wszystko po to, by ustrzec się wpadnięcia w „korkociąg”, co w przypadku Monotypu XV, mającego płożę sterową za rufą, zdarza się nader często.

Baza bojerowa została utworzona w 1947 r. w Giżycku w ośrodku Głównego Urzędu Kultury Fizycznej⁷, w miejscu gdzie Kanał Łuczański łączy się z jeziorem Kisajno. W sezonie 1948 przeszła próbę na miejscowej młodzieży, a od 1949 r. rozpoczęła zorganizowaną pracę szkoleniową (Dudzić, 1954, s. 7). Giżycko stało się głównym ośrodkiem szkolenia bojerowego i najważniejszym miejscem dla żeglarstwa lodowego w Polsce. Odbywało się tam najwięcej kursów, a w ich organizowaniu przodowała Liga Morska. Od 15 lutego do 1 marca 1949 r. odbył się kurs dla instruktorów żeglarstwa lodowego – uczestniczyło w nim 25 osób, w tym cztery kobiety. Szkolenie zorganizował GKKF na zasadzie obozu sportowego, a kursanci zdobyli solidną wiedzę teoretyczną i praktyczną. Opracowali tablice poglądowe, które stały się pomocne przy nauczaniu. Był to kurs – jak na czasy przystało – słuszny ideologicznie, bo „liczna, około 20-osobowa grupa zetempowska poważnie wpłynęła na pracę kursu” (tamże, s. 11).

Od 1949 r. w byłej stoczni Ericha Schulza w Giżycku ruszyła produkcja ślizgów lodowych Monotyp XV. Zbudowano ich dziesięć, specjalnie dla potrzeb szkolenia i startów w regatach. Piszę o byłej stoczni Schulca, bo w 1947 r. cała rodzina właściciela została zmuszona do wyjazdu z Polski. Nie pomogły starania Mariana Rappackiego u przełożonych w Warszawie i argumenty, że prowadzący stocznice jest świetnym fachowcem, że remontuje sprzęt dostarczany do Giżycka z całej Polski i że pozbywanie się takiej osoby to duży błąd (Siwicki, 2007c).

W 1951 r. w porozumieniu z Głównym Komitetem Kultury Fizycznej Liga Morska zorganizowała w Giżycku dwa kursy w terminach 15–30 stycznia oraz 20 lutego – 4 marca (Kawalkowski, 1951, s. 30). Na każdym z turnusów z różnych oddziałów Ligi Morskiej z całej Polski było około 30 osób. Dwutygodniowy pobyt kończył się egzaminem na stopień jachtowego żeglarza lodowego. Plan dnia zależał od warunków pogodowych. Jeśli był wiatr, wówczas kursanci, nie oglądając się na pory posiłków czy zajęć teoretycznych, oddawali się wyłącznie jeżdżeniu bojerami. Kursanci korzystali z bojerów klasy Monotyp XV. Ćwiczyli pojedynczo, co miało służyć sprawniejszemu prowadzeniu bojera. W giżyckim ośrodku było wówczas około 15 bojerów klasy Monotyp XV, które zostały ściągnięte z Węgorzewa. Wszystkie były w dobrym stanie (Skoczeń, 2001, s. 75–80).

⁷ Główny Urząd Kultury Fizycznej powstał w 1948 r. Jego odpowiednikami w terenie były wojewódzkie urzędy oraz powiatowe i miejskie inspektoraty kultury fizycznej.

W celu upowszechniania żeglarskiego lodowego także w innych miejscowościach Liga Morska zainicjowała akcję wczasów bojerowych w Augustowie (te-es, 1952, s. 39). W porozumieniu z Naczelną Dyrekcją Funduszu Wczasów Pracowniczych proponowano naukę żeglowania, a przy okazji naukę jazdy na łyżwach oraz narciach, a w razie niesprzyjających warunków gry świetlicowe i biblioteczkę (Wczasy bojerowe..., 1952). Zapewniano lokum w luksusowo wyposażonym ośrodku „Jedność Robotnicza”, który był przed wojną oficerskim Yacht Klubem⁸.

Szkolenie w PRL-u miało podobny cel sportowy jak przed wojną, ale było zupełnie inne ideologicznie. Teraz chodziło o masowy udział w kursach młodzieży pochodzenia chłopskiego czy robotniczego:

Przed wojną ilość żeglarzy lodowych była znikoma. Była to burżuazyjna elita dojeżdżająca przeważnie na jeziora augustowskie. Jednakże ten piękny sport nie był dostępny szerszym masom sportowców, lecz dla tych, którzy należeli do uprzywilejowanej i dobrze sytuowanej materialnie elity (Embele, 1951, s. 10).

Zwieńczeniem serii szkoleń i kursów oraz wczasów służących propagowaniu żeglarskiego lodowego były I Bojerowe Mistrzostwa Polski. Rozegrano je na ślizgach klasy Monotyp XV w dniach 20–26 lutego 1951 r. na jeziorze Niegocin. W mistrzostwach wzięło udział 30 załóg, a wśród nich znani, cenieni i doświadczeni mistrzowie sportu sprzed wojny, jak Józef Kądziała z Chojnic czy Mikołaj Osiński. Zawody były okazją, by szkoleni w Giżycku adepci żeglarskiego lodowego mogli stanąć do zmagania z mistrzami i pokazać, co potrafią. A wykazywać i starać się musieli, bo trafili na niesprzyjające warunki. Lód na Niegocinie pokrywał śnieg, tworząc miejscami trudne do sforsowania zaspę. Doszły do tego opady deszczu, co wymagało od startujących nie lada hartu, kondycji i wielkiej sprawności technicznej. Brakowało natomiast niezbędnego do ścigania się silnego wiatru.

Pierwszymi w historii mistrzami Polski zostali Paweł Sieradzki i Łucjan Gierszewski z Budowlanych Chojnice. Na drugim miejscu ukończyła zawody załoga Stanisław Turketti z AZS-AWF Warszawa i Hieronim Michniewski z Giżycka, a na trzecim Malinowski z Mazurem, obaj z AZS-AWF Warszawa. Regaty zakończyły się w niedzielę przy zapadających ciemnościach. Uroczyste zakończenie miało miejsce późnym wieczorem w sali hotelu turystycznego Orbis w Giżycku. Mistrzowie i wicemistrzowie otrzymali pamiątkowe plakiety, czołowa dziesiątka zaś – dyplomy (no, 1951, s. 6).

Po 1973 r. zaniechano rozgrywania mistrzostw Polski w klasie Monotyp XV. Powodem było ogromne zainteresowanie bojerowców ślizgiem klasy DN⁹, na którym rozgrywane są obecnie mistrzostwa świata i Europy, a od 1967 r. mistrzostwa Polski. Wśród najbardziej utytułowanych zawodników klasy DN dominują bojerowcy wy-

⁸ Kursy, organizowane od 1936 r., były przeznaczone głównie dla oficerów. Mogli w nich uczestniczyć też cywile – kandydaci musieli mieć ukończone 18 lat i cztery klasy szkoły średniej (Kursy Yachtingu lodowego, 1936, s. 130; Komunikat, 1936, s. 366).

⁹ Ślizg jednomiejscowy. Powstał w 1937 r. w USA, a do Giżycka przywiózł go w 1965 r. Holender Vim van Acker, propagator klasy DN w Polsce.

chowani nad jeziorami mazurskimi¹⁰. Od czasów ostatniej wojny nie odbyły się już żadne regaty mistrzowskie na jeziorze Świącajty. Powody mogą być dwa. Po pierwsze, propaganda PRL-owska milczała, a w najlepszym razie umniejszała niemieckie dokonania na tym terenie. Gloryfikowała za to powojenną rolę państwa w rozwijaniu sportu bojerowego (zob. Szpakowski, 1953, s. 26). Po drugie, przez wiele lat brak było wśród żeglarzy z Węgorzewa woli do organizowania regat bojerowych i pasji, podobnej do tej, z jaką żeglował i rozstawił jezioro i miasto Georg Tepper (zob. Siwicki, 2003, s. 68). Nie zmienia to jednak faktu, że jeziora mazurskie były i są jednym z najlepszych miejsc do rozgrywania regat bojerowych w Europie.

¹⁰ Karol Jabłoński z Bazy Mrągowo, jako jedyny zawodnik w historii bojerów, zdobył ponad dziesięć tytułów mistrza świata. Mistrzami świata byli ponadto: Michał Burczyński i Piotr Burczyński z AZS UWM Olsztyn oraz Władysław Stefanowicz z MKŻ Mikołajki i Łukasz Zakrzewski z Caligula Sailing Team.

ROZDZIAŁ II

Marek Siwicki

Kultura żeglarska w organizacjach

Wychowanie wodne i wychowanie morskie, świadomość morska i kultura morska były dla Polaków w latach 1918–1939 pojęciami nowymi i percepcyjnie skomplikowanymi. Dopiero działania propagandowe pozwalały z czasem przyswoić terminologię oraz treść i, co ważne, przesłanie zawierające się w tych hasłach. Najistotniejsze wydawało się realizowanie programu wychowywania morskiego. Proces ten wspierały czasopisma o tematyce morskiej oraz gazety. W tworzeniu programu współuczestniczyły Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), szkoły, a w nich koła LMK, oraz instytucje społeczne i kulturalne (zob. Araszkiewicz, 1978). Wychowanie morskie w latach Drugiej Rzeczypospolitej prowadziły szkoły wspólnie z instytucjami i organizacjami społecznymi. Propagowały znaczenie morza w życiu narodu i państwa – w polityce, gospodarce i szeroko pojętej kulturze. Rozbudzały w młodzieży miłość do polskiego morza, tak by chciała poświęcić dla niego zdrowie, a nawet życie. Wychowanie morskie realizował Polski Związek Żeglarski, skupiając się na sportowym aspekcie jachtingu. Instytucjami z definicji wychowującymi dla morza były szkoły morskie, przygotowujące oficerów floty handlowej i wojennej. Szeroko zakrojona akcja wychowania „pod żaglami” odbywała się w wodnych drużynach harcerskich. Kluczowe działania w tych kwestiach podejmowała Liga Morska i Kolonialna, szczególnie poprzez szkolne koła LMK. Liga, formułując podstawy i kierunki rozwoju rodzimej polityki morskiej, zapoczątkowała wychowanie w duchu morza, które zostało wpisane w statuty i codzienność innych organizacji. Historyczne znaczenie miał powołany w 1932 r. Akademicki Związek Morski, który angażował w działalność wodniacką szczególnie cenne, bo silne intelektualnie środowisko akademickie. Można więc uznać, że Związek Harcerstwa Polskiego, Liga Morska i Kolonialna oraz Akademicki Związek Morski wniosły najwięcej w dzieło wychowania wodnego i morskiego Polski okresu międzywojnia i dlatego ich dokonania warto w zarysie przybliżyć (Wróblewska, 1998, s. 119).

Liga Morska i Kolonialna

Masowość oraz różnorodność form i środków wychowywania społeczeństwa polskiego, a zwłaszcza młodzieży, do szeroko pojmowanej tematyki morskiej wniosła w okresie dwudziestolecia międzywojennego Liga Morska i Kolonialna. Geneza LMK sięga 1918 r. – 1 października powstało Stowarzyszenie Pracowników na Polu Rozwoju Żeglugi „Bandera Polska”. Rok później, w maju, licząca już setkę członków organizacja przekształciła się w Towarzystwo „Liga Żeglugi Polskiej”, by po dwóch latach mieć 20 tysięcy członków skupionych w 50 oddziałach. LŻP była orędownikiem przekształcenia Gdyni w miasto otwarte na świat i intensywnie zabiegała o budowę portu. Członków Towarzystwa zajmowały sprawy rozwoju polskich dróg wodnych, portów i, oczywiście, żeglugi po nich. Dynamiczna działalność LŻP spowodowała, że jej członkowie dopisali w statucie, iż chcą uczestniczyć w dziele tworzenia siły zbrojnej na morzu i rzekach oraz wyjść ze swoją działalnością poza granice Polski. W kwietniu 1930 r. wraz z zakusami LŻP do uzyskania przez Polskę posiadłości zamorskich przyjęto również adekwatną nazwę: Liga Morska i Kolonialna. Zainteresowanie przynależnością do Ligi rosło: w 1935 r. liczyła ona 282 tysiące członków, w 1937 – 536 tysięcy, by w 1938 r. osiągnąć 900 tysięcy, z czego 311 tysięcy stanowiła młodzież z kół szkolnych (Białas, 1983).

Początkowo działalność LŻP i Ligi Morskiej i Rzecznej (LMR) zmierzała do wykształcenia w społeczeństwie zrozumienia dla programu morskiego. Różne jej aspekty były realizowane przez poszczególne sekcje problemowe, np. w LŻP tymi zagadnieniami zajmowały się: sekcja propagandy, młodzieży, organizacji wystawy i komitet wydawniczy. Podobnie wyglądała organizacja działalności w LMR. Powstało wówczas wiele projektów, często nawet bardzo oryginalnych, zmierzających do zorganizowania w LMR planowej pracy wychowawczej, zwłaszcza z młodzieżą, ale nie wyszły one poza stadium dyskusji (Bulowski, 1929, s. 2–4). Z chwilą utworzenia Ligi Morskiej i Kolonialnej w Wydziale Żeglugi Śródlądowej ZG powstała sekcja wychowania wodnego, której zadaniem było krzewienie zamiłowania do sportu wodnego, turystyki na wodach śródlądowych z naturalnym dążeniem ku morzu (tamże). Zadanie to obejmowało dwa problemy. Pierwszym było moralne i fizyczne wychowanie społeczeństwa w duchu zamiłowania do wody i morza, zarówno przez działalność propagandowo-oświatową, jak i uprawianie sportów wodnych i turystyki wodnej. Drugim było położenie akcentu na wychowanie wodne młodzieży za pośrednictwem szkół i różnych organizacji społecznych, zwłaszcza ZHP i Związku Strzeleckiego. W związku z przejęciem przez Ligę po Komitecie Floty Narodowej (KFN) jego rozbudowanej sieci organizacyjnej w szkołach, zreorganizowane koła KFN otrzymały nazwę Koła Szkolne LMK. Miały się zajmować nie tylko zbiórką na cele obrony morskiej, lecz przede wszystkim całokształtem wychowania wodnego młodzieży (Kwaśniewski, 1934). Tym sposobem LMK rozpoczęła ożywioną działalność wychowawczą wśród młodzieży za

pośrednictwem własnych ogniw organizacyjnych. Od tego momentu wychowanie społeczeństwa, a w szczególności młodzieży, w duchu ligowej ideologii morskiej stało się jednym z głównych celów organizacji. Znalazło to odbicie w dynamicznym rozwoju Kół Szkolnych LMK.

Od połowy lat 30. coraz częściej w publicystyce ligowej zamiast wychowania wodnego pojawia się nowe pojęcie: „wychowanie morskie społeczeństwa”. Ono też zostaje wprowadzone do ostatniego statutu LMK w 1937 r. Najpełniej pojęcie to zdefiniował regulamin Kół Szkolnych LMK:

Wychowanie morskie młodzieży – duchowe i fizyczne – ma stworzyć w Polsce nowy typ człowieka obeznanego z zagadnieniami morza i rozumiejącego, jakie korzyści daje ono państwu, ma wskazać nowe możliwości rozwoju Polski na drodze ekspansji morskiej i kolonialnej. Zmiana psychiki narodu nie jest zadaniem łatwym, jest jednak w naszych warunkach koniecznością, musimy dążyć wytrwale, konsekwentnie do tego, by Polaków, naród od wieków lądowy, rolniczy, przemienić w twarde i śmiały ludzi morza (*Organizacja Kół Szkolnych LMiK, 1939*).

Definicja ta dotyczyła również wychowania morskiego społeczeństwa. Często posługiwano się skrótem „wychowanie morskie”, odnosząc działania z tym związane tak do młodzieży, jak do ogółu Polaków. Liga nie miała optymalnej struktury organizacyjnej do realizacji programu wychowania morskiego. Zajmowały się nim rozmaite wydziały i komórki organizacyjne. Nie realizował całościowo tego zagadnienia powołany w 1936 r. Wydział Wychowania Morskiego Młodzieży. Wprawdzie w jego gestii leżały sprawy kół szkolnych, harcerstwo, modelarstwo i kursy żeglarskie, nie czuwał jednak całościowo nad wychowywaniem w duchu morza i dla spraw morza. Liczne i różne formy działania podejmowane przez Ligę miały za zadanie docierać do różnych środowisk, uwzględniając poziom wykształcenia oraz zainteresowania adresatów. Najbardziej skuteczna była w prasa, głównie miesięcznik „Morze”, który był oficjalnym organem LMK. Dla młodzieży akademickiej wydawano w latach 1935–1939 „Szkwał”. „Polska na Morzu” była periodykiem mutowanym – osobne wydanie docierało do młodzieży wiejskiej i robotniczej oraz młodzieży szkół gimnazjalnych, „Gazetka Morska” była zaś adresowana do uczniów szkół powszechnych (Białas, 1983, s. 241).

Stosunek społeczeństwa do morza był bardzo powierzchowny i sentymentalny, co nazywano brakiem „świadomości morskiej”. Działacze LMK widzieli potrzebę wzmożonego wysiłku w celu wytworzenia w społeczeństwie owej świadomości (20 lat działalności..., 1938, s. 4). Liga z wielkim rozmachem zajęła się działalnością wydawniczą. W latach 1921–1939 wydała 259 książek i broszur, w tym 165 dotyczyło tematyki morskiej, a 40 miało charakter emigracyjno-kolonialny. Wydawnictwa w lwiej części traktowały o wychowaniu morskim i choć czasem zawierały natrętne treści propagandowo-mocarstwowe, wyróżniały się walorami poznawczymi, rzeczowością i trafnością argumentacji. Oprócz książek LMK redagowała i kolportowała różnego rodzaju odezwy, wzory konspektów odczytów, a nawet widokówki

i plakaty. Jedną z form pracy kulturalno-oświatowej były wystawy przygotowywane wspólnie z innymi organizacjami społecznymi. Liga, rozumiejąc siłę oddziaływania przez sztukę, wykorzystywała w pracy powieści, wiersze, malarstwo i muzykę o tematyce marynistycznej (Białas, 1983, s. 244–247). Planowano nawet zorganizowanie, wspólnie z Ministerstwem Spraw Zagranicznych, sieci korespondentów zagranicznych LMK w Paryżu, Londynie, Hadze, Waszyngtonie, Brukseli i Lizbonie, którzy mieliby inspirować i przygotowywać grunt dla polskich postulatów kolonialnych. Działanie to miało związek z akcją podjętą w 1939 r. i próbą zorganizowania Agencji Morsko-Kolonialnej. Oprócz prasy i filmu doceniano rolę radia i jego możliwość docierania do szerokich kręgów społeczeństwa. Dlatego od 1937 r. czyniono starania, by w Gdyni uruchomić stację radiową. Upowszechnianie filmu nastąpiło w LMK pod koniec lat 30. i wiązało się z wyposażeniem ośmiu oddziałów w projektory filmowe. Liga współpracowała z Instytutem Filmowym Polskiej Agencji Telegraficznej i dysponowała kopiami 28 filmów oświatowo-propagandowych. Film był elementem pracy wychowawczej, ale raczej ją uzupełniającym – niejako „ubarwiającym” (tamże, s. 243). Podstawową formą popularyzowania programu Ligi były obchody „Święta Morza”. Przygotowywane starannie, wielkim nakładem sił oraz środków, miały charakter masowy i były wydarzeniem o szczególnym znaczeniu. Liga dysponowała też własnym ośrodkiem wypoczynkowym nad morzem. Najpierw na Helu, a od 1937 r. w Mieroszynie koło Jastrzębiej Góry. Stamtąd organizowano wycieczki: do Gdańska lub Gdyni, statkami po krajowych rzekach i wyprawy zagraniczne. Były one jedną z chętniej odbieranych form wychowywania morskiego (tamże, s. 248, 259).

Akademicki Związek Morski

Zamysł zorganizowania działalności żeglarskiej w środowisku akademickim powstał w szeregach aktywistów Związku Polskiej Młodzieży Demokratycznej (ZPMD). W grudniu 1929 r. na kongresie na Politechnice Warszawskiej uznali oni, że szerzenie ideologii ZPMD może się odbywać także podczas zorganizowanej nad morzem kolonii akademickiej. Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej działał w latach 1927–1936. Powstał z połączenia organizacji Młodzieży Narodowej, Akademickiej Polskiej Organizacji Wolności i Akademickiego Związku Młodzieży Postępowej, zbliżony do lewicy sanacji, działając w szkołach wyższych walczył z Obozem Wielkiej Polski i Obozem Narodowo-Radykalnym, współpracował politycznie ze Związkiem Naprawy Rzeczypospolitej i Związkiem Związków Zawodowych. Organy prasowe: *Brzask*, *Życie Uniwersyteckie* (Grzywaczewski, 1985, s. 7).

Koncepcję budowania mocarstwowego stanowiska Polski na morzu chcieli zacząć wdrażać na obozie o charakterze sportowym. Pomysł ten nabrał rumieńców w maju 1931 r. podczas wielkiej akademii morskiej w Warszawie. Jan Bartoszczyk, student i żeglarz z Gdańska, przedstawił koncepcję zorganizowania Akademickiego

Związku Morskiego (AZM), który miałby szkolić żeglarsko młodzież akademicką, teoretycznie i praktycznie, głównie podczas wakacyjnych kolonii nad morzem.

Jan Bartoszczyk (1901–1939), studiował na Wydziale Drogowo-Wodnym Politechniki Gdańskiej w latach 1923–1932 z przerwami na pracę zawodową. Był aktywny w organizacjach społecznych na terenie Wolnego Miasta Gdańska. Organizator szkolenia na obozach w Jastarni. Żeglarstwa uczył go kpt. J. Klejnot-Turski. Jako oficer WP zginął w obronie Gdyni pod Rumią 12 września (tamże, s. 10).

Przyjęcie tej koncepcji i powołanie AZM stosowną uchwałą Rady Naczelnej ZPMD nastąpiło 17 maja 1931 r. Wdrażanie trwało do lutego 1933 r., kiedy to podczas zjazdu wybrano Zarząd Główny AZM. Prezesem został Jan Grzywaczewski, a wiceprezesem i kapitanem sportowym Jan Bartoszczyk (tamże).

Jan Grzywaczewski (1901–1939), studiował w Szkole Nauk Społecznych, radca Ministra w Ministerstwie Przemysłu i Handlu w latach 1930–1939. Akademicki działacz społeczny. W latach 1930–1937 współzałożyciel i pierwszy prezes Zarządu Głównego AZM. W latach 1933–1935 współzałożyciel i współredaktor miesięcznika „Szkwał”. Kpt. j.ż.m., organizator pierwszych obozów w Jastarni. Jako oficer rezerwy WP poległ we wrześniu 1939 r. w Siedlcach (tamże, s. 7).

Członkiem AZM mógł być każdy nieposzlakowany na czci i honorze student, doktorant czy absolwent. AZM-owi z pomocą pospieszył PUWFIPW, przydzielając teren pod obóz w Jastarni oraz fundując namioty, kuchnię polową, a nawet białe drelichy dla uczestników. Na budynek z jadalnią, świetlicę oraz dwa hangary z sypialniami i umywalnie trzeba było jeszcze poczekać. Powstały w kolejnych latach działalności obozowej AZM w Jastarni. Pierwszy jacht akademicy otrzymali w 1932 r. od wojewody pomorskiego, stąd jego nazwa „Wojewoda Pomorski”. Działalność studentów wspierała też w różnych formach Liga Morska i Kolonialna. Z przekazanej dotacji AZM sfinansował m.in. zakup jachtów „Swarożyc” i „Szkwał” oraz kilku żaglówek typu jol i szalup wiosłowych (tamże, s. 12). Do korzystania z pomocy zmuszała nie najlepsza sytuacja finansowa. Kompromis powodował jednak uzależnianie. I tak LMK przejęła od AZM miesięcznik „Szkwał”, którego wydawanie zawiesiła w 1938 r. ze względu na nieopłacalność. Dowodem na brak autonomii AZM była zmiana nazwy na Akademicki Związek Morski i Kolonialny RP. Był to jednak zabieg formalny, bo programy szkoleniowe AZM nie uwzględniały tematyki kolonialnej. Spór wywołały za to zakusy Ligi, aby organizować koła LMK na terenie wyższych uczelni, na co AZM nie godził się, uważając, że jako jedyny ma prawo działania w środowisku akademickim (tamże, s. 13). O zadaniach AZM traktuje zapis w statucie oddziału utworzonego w Gdańsku:

Celem stowarzyszenia jest związać polską młodzież akademicką z morzem i przez to wciągnąć ją w orbitę zainteresowań całokształtem zagadnień morskich. Dla wykonania tego celu stowarzyszenie: zrzesza Członków, zbiera fundusze, utrzymuje stosunki z pokrewnymi organizacjami, organizuje wszelkiego rodzaju odczyty, wykłady, kursy itp., uprawia sport żeglarski, który ma umożliwić zapoznanie się bezpośrednio z życiem na

morzu, wyrobienie dyscypliny i poczucia odpowiedzialności, uprawianie turystyki i nawiązanie kontaktów z młodzieżą państw morskich (tamże, s. 16).

Synteza ideologicznych założeń AZM była maksyma: „Przez żeglarstwo sportowe do morskiej potęgi gospodarczej”. Jej autorem był Olgierd Jabłoński, piszący wiele o celach, dla których w AZM zrzeszali się studenci. Jego główną troską i zadaniem było wychowanie morskie, rozumiane jako urabianie świadomości spraw morza w społeczeństwie, oraz pozyskiwanie odpowiedniej liczby jednostek do organizowania życia morskiego.

Olgierd Jabłoński (1904–1975), inżynier budowy okrętów, samodzielny pracownik naukowo-badawczy Instytutu Morskiego w Gdańsku. Studiował na Politechnice Gdańskiej w latach 1926–1929 i 1936–1939 z przerwą na służbę w Marynarce Wojennej oraz pracę w Urzędzie Marynarki Handlowej w Gdańsku. Znakomity żeglarz, instruktor, twórca azetemowskiej szkoły żeglowania. Jeden z pierwszych kapitanów jachtowych (tamże, s. 7).

AZM stał się – drugą po harcerstwie – żeglarską organizacją masową. Założenia programowe zawiera ułożona w ośmiu punktach deklaracja ideowa AZM, który deklaruje się jako nowa organizacja, pragnąca zgrupować młodzież akademicką, bez względu na dzielące ją różnice ideowe czy polityczne. Dążenie do wychowania człowieka uspołecznionego, podporządkowane interesom dobra zbiorowego stanowiło jeden z naczelnych celów AZM. Organizacja pojmowała sport nie jako cel sam w sobie, lecz jako pewien czynnik społeczny, który należy udostępnić jak najszerszym masom. Ideałem azetemowców był człowiek harmonijnie wyrobiony pod względem fizycznym i duchowym. Związek propagował i zachęcał do uprawiania sportu żeglarskiego, będącego twardą szkołą charakteru oraz nauką wspólnej pracy dla dobra gromady, poczucia odpowiedzialności za wykonanie nałożonych obowiązków i dyscypliny organizacyjnej. Dążenie do umasowienia sportu żeglarskiego jako metody wychowawczej w AZM przekładało się w praktyce na organizowanie m.in. obozów nie tylko dla młodzieży akademickiej, lecz także licealnej, a nawet robotniczej, co mieściło się w nurcie demokratycznym AZM, lecz nie było po myśli władz PZZ, którym przewodniczył wówczas Czesław Patelenz (Grzywaczewski, 1985, s. 7–8).

Członkowie AZM brali udział w centralnie organizowanych szkoleniach prowadzonych na obozach w Jastarni w latach 1933–1938 oraz w trakcie stażowych rejsów na jachtach będących własnością AZM lub czarterowanych (tamże, s. 9). Pierwszy lipcowy turnus liczył zwykle 200 osób, a sierpniowy około 160. Wielu kursantów z pierwszego obozu zostawało na kolejny, chcąc płynąć w rejs zagraniczny. W sumie przeszkolono w ten sposób 1600 osób. Dla uczestników z głębi kraju obozy były szansą zmiany świadomości, innego spojrzenia na ekonomię, politykę i literaturę morską (Groch, 1985b, s. 58–69). Pierwszy i drugi sezon obozów w Jastarni był pod namiotami; w trzecim, czyli w 1935 r., warunki zakwaterowania znacznie się poprawiły. Piszą o tym żeglarki krakowskiego oddziału AZM, uczestniczki obozów

w Jastarni. Lola Rogalska-Ligęzowa była tam w 1935 r., Urszula Jasnowska zaś – w latach 1937–1939:

[...] Warunki obozowe w Jastarni odbierałam jako trudne, mimo zaprawy na obozach harcerskich. Przez cały miesiąc mylił się bez względu na pogodę w morzu. Zimna woda nie nadawała się do każdej cery ani do niezbędnego prania garderoby – zwłaszcza obowiązkowych kombinezonów, których wygląd pod koniec turnusu budził duże zastrzeżenia. [...] Mieszkaliśmy w drewnianych, przewiewnych barakach po 6–8 osób. Spało się na drewnianych, twardych, piętrowych pryczach, wyposażonych w cienkie sienniki ze słomy. Podczas sztormowej pogody piasek wdierał się przez szpary do wnętrza pomieszczeń. Posiłki po doniesieniu ich z kuchni do baraków były pełne piasku. Porusaliśmy się jak Beduini, owinięci szczelnie w prześcieradła, aż po nos, i w okularach, bo piasek siekł niemilosiernie (Jasnowska, 1985, s. 41).

Działalność azetemowska skupiała się w oddziałach. Tam przyjmowano nowych członków, szkoląc teoretycznie na stopnie żeglarskie oraz praktycznie na kursach śródlądowych latem, a bojerowych zimą. Organizowano odczyty, akademie okolicznościowe i inne imprezy o charakterze propagandowym. Oddziały AZM istniały w miastach uniwersyteckich Polski: Warszawie, Krakowie, Lwowie, Wilnie i Poznaniu, miały statuty dopasowane do warunków lokalnych i podlegały Zarządowi Głównemu AKM, a najwyższą władzą był Zjazd Delegatów. Najwcześniej zorganizowali się akademicy z Gdańska. Skupili się wokół Olgierda Jabłońskiego, który był inicjatorem powołania nie sekcji wodniackiej czy klubu żeglarskiego, ale związku morskiego młodzieży, do którego mogli należeć wyłącznie studenci Politechniki Gdańskiej. W lipcu 1932 r. odbył się w Gdańsku pierwszy kurs żeglarski, inauguracyjny działalność szkoleniową oddziału. Miał charakter ogólnopolski, a jego dwa turnusy prowadził Jan Błaszczyk. Kurs zakończył rejs do portów Szwecji na jachcie „Wojewoda Pomorski”, którego załogantami byli przedstawiciele tworzących się oddziałów AZM. W 1939 r. oddział gdański liczył 124 osoby, w tym dziewięciu kapitanów, 21 sterników oraz 39 żeglarzy z praktyką. Ogółem przez pięć lat istnienia przez oddział gdański przewinęło się 180 osób (Grzywaczewski, 1985, s. 17).

Zarząd Oddziału Warszawskiego AZM ukonstytuował się na początku 1932 r., a jego pierwszym prezesem był Jan Grzywaczewski. Zjazd Delegatów ściśle współpracował z Zarządem Głównym, więc i we władzach centralnych było najwięcej działaczy z Warszawy. Majątek oddziału nie był imponujący – stanowiła go jolka „Feluka”, cumująca gościnnie w Porcie Czerniakowskim na przystani LMK. Na przełomie lat 1934/1935 dużym zainteresowaniem stołecznej młodzieży akademickiej cieszyły się obozy szkoleniowe na ślizgach lodowych na jeziorze Narocz. Wspólna inicjatywa oddziałów z Warszawy i Wilna zyskała szczególne uznanie, więc dla chętnych zorganizowano dodatkowy turnus. Dotkliwy brak własnego sprzętu pływającego sprawił, że członkowie oddziału postanowili dochód z jednej imprezy przeznaczyć na powiększenie taboru oraz ustalić stałe opodatkowanie na ten cel każdej imprezy związkowej. Zadeklarowali też dobrowolne składki. Z początkiem 1938 r. oddział miał już dwie łódki żaglowe typu BM, które otrzymały nazwy „Le-

lum” i „Polelum”. Łódki żeglowały po Wiśle, a w czasie wakacji służyły kursantom na obozie w Jastarni. Corocznie w marcu oddział warszawski organizował żeglarski kurs teoretyczny, podczas którego wiele czasu poświęcano dziejom żeglarstwa, teorii żeglowania, nawigacji jachtowej, uczono prac bosmańskich. Kurs kończył się egzaminem i praktyką na Wiśle. Organizowano wiele zebrań, głównie dla studentów, by zachęcić ich do żeglowania oraz wstąpienia do AZM (Dzyndzel, Wieliszewska, 1985, s. 22–28).

Zebrań organizacyjne oddziału AZM we Lwowie odbyło się wiosną 1933 r. Wybrano wówczas władze i przyjęto statut, wzorowany na tym z oddziału gdańskiego. Podjęto się szkolenia żeglarskiego nad jeziorami w Janowie oraz Gródku Jagiellońskim. Postanowiono też wysłać swoich członków na letni kurs nad morze. Prawo wyjazdu miały osoby, które pomyślnie ukończyły kurs teoretyczny i praktyczny. Rozpoczęto akcję zachęcającą do wstępowania do AZM. W uczelniach i akademikach pojawiły się ogłoszenia informujące o możliwości żeglowania. Chętnych nie brakowało. Ważnymi członkami AZM-u we Lwowie byli bracia Leszek i Zbigniew Wieleżyńscy. Szczególnie aktywny organizacyjnie był Leszek, prezes lwowskiego oddziału w latach 1934–1938. Postarał się o założenie we Lwowie sklepu „Fregata” z towarami kolonialnymi. Handel importowanymi artykułami przynosił dochody, wspierając działalność statutową studentów żeglarzy. Dzięki jego operatywności i osób z nim współpracujących powstało Towarzystwo Przyjaciół Organizacji Morskich Lwowskiej Młodzieży Akademickiej, które zakupiło dla oddziału AZM jacht „Krzysztof Arciszewski”.

Bracia Wieleżyńscy byli zapalonymi żeglarzami. Już jako studenci mieli własną żaglówkę „Ali-Ou”, którą kupili za pieniądze zarobione z hodowli szczeniąt. Ich ojciec, inż. Marian Wieleżyński, był zamożny – jako pierwszy w Polsce rozpoczął eksploatację gazu ziemnego. Nie chciał być zbyt hojny dla synów, potrafił jednak pokierować ich pasją. Widząc, z jaką determinacją, uporem i konsekwencją organizowali kolejne rejsy po rzekach i Zatoce Gdańskiej, w 1933 r. kupił im okazały jacht „Nike”. Podczas pierwszego rejsu do Szwecji jacht i załoga „Nike” przeszli pomyślnie sztorm, ale w drodze powrotnej żywioł pokonał lwowiaków. Jacht rozbił się koło portu Burgavic. Ojciec pozwolił im kupić następny. Do Polski wrócili jachtem, który nazwali „Nike II”.

Poza działalnością żeglarską, szkoleniową i propagandową oddział lwowski organizował spotkania, herbatki, sobotnie wieczorki z tańcami, imieniny. Do tradycji weszły zwłaszcza dwie imprezy – andrzejki i bal karnawałowy w najelegantszym lokalu Lwowa – Kasynie Literackim. Imprezy te, pod protektorem Towarzystwa Przyjaciół AZM, przynosiły istotny dochód, który przeznaczano na cele wydawnicze i propagowanie żeglarstwa. Aktywni żeglarze AZM mieli znaczący wpływ na kształtowanie morskiej świadomości w lwowskim środowisku akademickim, realizując w ten sposób podstawowy cel wychowawczy ruchu azetemowskiego (Groch, 1985, s. 27–39).

Oddział w Krakowie – w odróżnieniu od pozostałych w kraju – nie był hermetyczny, nie ograniczał się jako organizacja akademicka do przyjmowania do

swojego grona wyłącznie studentów czy doktorantów jednej uczelni. Do krakowskiego AZM mogli się zgłaszać i byli przyjmowali studenci nie tylko Uniwersytetu Jagiellońskiego, lecz także Akademii Górniczej czy Wyższego Studium Handlowego. Przyjmowano również młodzież harcerską i gimnazjalną. Prezesi oraz członkowie zarządu oddziału krakowskiego organizowali spotkania, prelekcje i pogawędki w szkołach średnich, chcąc pozyskiwać i wychowywać do spraw morza młodzież już od najmłodszych lat. Po latach okazało się, że założenie to było jak najbardziej słuszne, bo z grona członków niestudentów oddział pozyskał kilka osób oddanych żeglarstwu i sprawom promocji tematyki morskiej. Pierwsze kursy żeglarskie zorganizowano w Krakowie dopiero w 1935 r., a zajęcia teoretyczne uzupełniało pływanie po Wiśle na własnej żaglówce P-7. Członkowie AZM z Krakowa uczestniczyli w obozach w Jastarni, rejsach morskich i obozach organizowanych przez oddziały w Wilnie i Lwowie.

Aktywność członków AZM w Krakowie ożywiła idea organizowania żeglarskich obozów letnich w Porąbce nad sztucznym zalewem. Zbierano pieniądze na sprzęt, zabiegając o dotacje i wsparcie w wielu instytucjach. Plakaty, wywieszane w witrynach sklepowych, informowały, że dwutygodniowy obóz wypoczynkowo-żeglarski nad sztucznym jeziorem górskim w Porąbce nad Sołą kosztuje 37 zł, a jego uczestnikom kolej udziela 82 proc. zniżki na przejazd. Pierwszy obóz odbył się w 1937 r. Do dyspozycji uczestników były dwie żaglówki typu P-7, jedna łódź żaglowa typu DZ o powierzchni 30 m² żagla, odkupiona od lwowskiego oddziału AZM. Była też jedna łódka wiosłowa i trzy kajaki. Sprzętu nie było wiele, ale po wybudowaniu trampoliny i pomostu krakowscy azetemowcy mieli powody do satysfakcji, bo zrealizowali cel i to w zasadzie własnymi siłami i dzięki swojej operatywności (Jasnowska, 1985).

Rok akademicki 1932/1933 był początkiem organizowania się oddziału AZM w Wilnie. Do jego powstania przyczynił się Leonid Abolnik wraz z grupą studentów Uniwersytetu Stefana Batorego. Żeglowano w Trokach, odległych od Wilna o 28 km. Ważne dla wileńskich akademików było też jezioro Drywiaty z przystanią w miejscowości Brasław, gdzie cumowały jachty, stanowiące własność LMK i miejscowej szkoły, a dwa były udostępniane członkom AZM z Wilna. Najważniejszym miejscem żeglowania było odległe o 100 km od Wilna jezioro Narocz. Tam były zlokalizowane cztery największe w Polsce śródlądowe przystanie żeglarskie, należące do: Kuratorium Szkolnego, Towarzystwa Przyjaciół Naroczy, Centralnego Ośrodka Żeglarstwa Śródlądowego ZHP i Ośrodka Wodnego Zarządu Głównego LMK. Najlepiej w sprzęt była wyposażona przystań harcerska. Dzięki AZM jezioro Narocz stało się ważnym miejscem dla sportu bojerowego. Na organizowane tam obozy zimowe najchętniej przyjeżdżali studenci z Warszawy, na obozy letnie zaś – ze Lwowa i Krakowa.

Wileński AZM rozwijał się również dzięki swoim członkom rozpoczynającym studia uniwersyteckie, znakomicie przygotowanym i wychowanym żeglarsko. Wprowadzili się oni z dwóch kręgów skupionych wokół znanych i zasłużonych żeglarzy, ludzi o wielkiej wiedzy i autorytecie. W pierwszym kręgu, zwanym „Czarna Kanała”, byli to: dr Czesław Czarnowski, profesor otolaryngologii na Wydziale Medycyny

Uniwersytetu Stefana Batorego, współwłaściciel pierwszego polskiego jachtu pełnomorskiego „Carmen”, Ludwik Szweykowski, dyrektor wileńskiego oddziału Banku Gospodarstwa Krajowego, który pływał i szkolił młodzież na jachcie „Mohort”, oraz dr Jan Janowicz, chirurg, współwłaściciel jachtu „Jurand”, często żeglujący i uczący młodzież w Trokach. Drugi krąg stanowiła Błękitna Jedyńka Żeglarska, działająca przy Państwowym Gimnazjum Męskim im. Zygmunta Augusta z jej drużynowym Ludwikiem Kohutkiem, doktorem prawa i harcmistrzem. Młodzież sama budowała kajaki i docierała nimi do Bałtyku. Działalność Czarnowskiego, Szweykowskiego, Janowicza i Kohutka była dla młodzieży znakomitą szkołą wychowania wodnego, w której uczyli się żeglowania i kształtowali charaktery.

Przygotowaniami do powołania struktur AZM w Poznaniu zajmował się Włodzimierz Panek. Walne zebranie członków zakończyło się powołaniem 20 lutego 1934 r. Oddziału AZM w Poznaniu. W marcu rozpoczął się kurs przygotowawczy na stopień żeglarza morskiego, w którym wzięło udział 35 osób, a końcowy egzamin zdało dziesięć. Kuratelę nad działalnością AZM w Poznaniu miał profesor Stanisław Pawłowski. Ten znakomity naukowiec i wychowawca był również prezesem poznańskich struktur Ligi Morskiej i Kolonialnej. Dzięki profesorowi zostały nawiązane ścisłe kontakty między miejscowymi oddziałami AZM i LMK. Tabor pływający AZM składał się z dwóch łodzi żaglowych – „Burza” miała 15 m² powierzchni żagla, a zakupiona w 1936 r. jolka o powierzchni 10 m² żagla została nazwana „Łobuz”. Resztę łodzi na przystani klubowej nad Jeziorem Kierskim w Kiekrzu stanowiły jednostki prywatne (Głowacki, Rybczyńska, 1985, s. 52–57).

Do 1939 r. AZM zrzeszał 1500 młodych ludzi, którzy w większości byli na obozach i szkoleniach o charakterze morskim w Jastarni czy nad jeziorami. Część młodzieży, dzięki rozbudzonym zainteresowaniom, podjęła pracę zawodową w gospodarce morskiej. Akademicy żeglarze mieli własne jachty pełnomorskie i kilkanaście śródlądowych. Mieli charakterystyczną niebiesko-czarną banderę z godłem klubowym – morskim orłem. Symbolika i strój klubowy z orłem azetemowskim na piersi była równie ważna jak własny regulamin stopni żeglarskich czy miesięcznik „Szkwał”. To dzięki żeglarzom akademickim i członkom innych organizacji żeglarstwo w dwudziestoleciu międzywojennym mogło się tak pomyślnie rozwinąć. A po kolejnej wojennej zawierusze przysposobiona odpowiednio młodzież mogła zacząć odbudowę kraju i gospodarki morskiej oraz żeglarstwa, ponieważ w Polsce skupiono się na jego społecznych funkcjach – na wychowaniu wodnym i morskim (Głowacki, 1989, s. 395).

Związek Harcerstwa Polskiego

Działalność wodniacka jest nierozzerwalnie związana z harcerstwem. Robert Baden-Powell, twórca skautingu, dostrzegł szczególne walory wychowawcze chłopięcych drużyn. Wskazywał na ich naturalną potrzebę przewodzenia w grupie i prowadzenia

gry według męskich zasad (Muszyński, 1984, s. 87). Żeglarstwo w małej grupie, jaką jest drużyna pod wodzą drużynowego (wychowawcy), nadawało się do tego wyczerpania – w naturalny sposób pozwalało kształtować osobowość każdego z podopiecznych z osobna. Rola wychowawcy w harcerstwie jest odmienna od klasycznie pojmowanej roli wychowawcy, ponieważ oddziaływanie na jednostkę dokonuje się w zastępie, za pośrednictwem jego członków. Drużynowy nadaje pożądany wychowawczo kierunek procesom zachodzącym w grupie jako jeden z jej członków. Jest starszym i bardziej doświadczonym bratem, postrzeganym w codziennej pracy jako przywódca, a nie jako wychowawca (tamże, s. 80).

Rosnące zainteresowanie harcerzy żeglarstwem wymogło utworzenie w 1930 r. Referatu Drużyn Żeglarskich przy Wydziale Wychowania Fizycznego Głównej Kwatery Harcerzy. Żeglarstwo harcerskie ujęte w formy organizacyjne był wolą nie tylko Kwatery Głównej ZHP, lecz także wynikiem porozumienia między Państwowym Urzędem Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego, Ministerstwem Oświaty a Polskim Związkiem Żeglarskim. 30 stycznia 1931 r. referat przemianowano na Kierownictwo Harcerskich Drużyn Żeglarskich (Tołwiński, 1974, s. 44). Referatem, a potem KHDŻ kierował harcmistrz Witold Bublewski.

Witold Bublewski urodził się w dniu 20 czerwca 1904 roku w Kamyszynie nad Dolną Wołgą. Zmarł 22.07.2007 w wieku 103 lat. Dzieciństwo i wczesne lata młodzieńcze spędził w Carycynie nad Wołgą (obecnie Wołgograd). Od najmłodszych lat miał kontakt z wodą dzięki ojcu, który był ichtiologiem mianowanym generalnym zarządcą rybołówstwa na Dolnej Woldze. Jako młodzieniec pływał z kolegami po rzece, a w 1917 roku wstąpił do tajnego skautingu. Był w zastępie polskich chłopców pod wodzą Jurka Naumana, z którym wspólnie zaczął uprawiać żeglowanie. Później był drużynowym 39. Wodnej Drużyny Harcerskiej i współtwórcą struktur harcerstwa wodnego. Spoczywa na Cmentarzu Powązkowskim w Warszawie (Kowalewski, 2004).

Celem działalności Harcerskich Drużyn Żeglarskich było m.in. wykształcenie typu harcerza-obywatela, rozumiejącego znaczenie morza i wód śródlądowych dla Polski, mocnego duchem i zahartowanego w walce z żywiołem. Środkiem oddziaływania były metodycznie dobrane ćwiczenia żeglarskie i wodne, za pomocą których krzewiono wśród młodzieży zamiłowanie do morza, rzek i sportów wodnych. Uczono pływania, a także organizowania gier czy turystyki wodnej. Wodniacy byli gotowi do niesienia pomocy osobom zagrożonym przez powódzie i burze. Zakładali też przy drużynach biblioteczki z literaturą z zakresu żeglarstwa i podróży morskich oraz współdziałali z instytucjami mającymi na celu rozwój żeglarstwa i podróży morskich¹¹. Wiedzę co do sposobu działania zainteresowani druhowie czerpali z harcerskich publikacji i wydawnictw o tematyce wodniackiej. Jedną z pierwszych była instrukcja autorstwa Jędrzeja Giertycha, który przekonywał, dlaczego warto i jak zorganizować działalność wodniacką w drużynie (Żmichrowska, 1998, s. 16–17). Tematykę marynistyczną poruszał w licznych artykułach generał Mariusz Zaruski.

¹¹ Rozkaz Naczelnika Głównej Kwatery Męskiej L 9 z dnia 10 kwietnia 1930 r.

Mariusz Zaruski urodził się 31 stycznia 1867 w Dumanowie. Zmarł 8 kwietnia 1941 w Chersoniu. Był pionierem polskiego żeglarstwa i wychowania morskiego. Postać wszechstronna – fotografik, malarz, poeta i prozaik. Marynarz, żeglarz i podróżnik. Konspirator, zesłaniec, legionista, ułan, generał brygady Wojska Polskiego i adiutant prezydenta RP. Taternik, grotołaz, ratownik, instruktor i popularyzator narciarstwa i turystyki górskiej. Założyciel Tatrzańskieo Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego. Instruktor harcerski ZHP i wychowawca młodzieży. Był autorem sześciu podręczników żeglarskich, ośmiu relacji z rejsów na jachtach oraz żaglowcach, zbioru opowiadań morskich oraz powieści dla młodzieży, tomików poezji marynistycznych, autorem wielu artykułów oraz redaktorem jednego z zeszytów wielojęzycznego słownika morskiego (Ruta, 2010, s. 214).

Działalność wydawniczą w harcerstwie rozpoczęła seria „Biblioteczka Harcerskich Drużyn Żeglarskich” pod redakcją Witolda Bublewskiego. W latach 1932–1939 wydano 14 tomików, poświęconych różnym aspektom szkolenia żeglarskiego. Począwszy od 1934 r. – z przerwą od lutego 1938 do stycznia 1939 – wychodził miesięcznik „Żeglarz” (Fietkiewicz, 1988, s. 552). Ukazywały się publikacje firmowane przez harcerzy wodniaków, m.in. „Wilk Morski”, miesięcznik drużyny „Wilków Morskich” z Poznania, czy „Wiatr od Morza”, organ Gromady Starszoharcerskiej 1. Morskiej Drużyny im. Króla Władysława IV z Gdyni (Ruta, 2010, s. 119–153).

Harcerski ruch wodniacki w swoich założeniach ideowych kładł nacisk na wychowanie młodzieży. Najważniejsze cele wychowawcze zawierała instrukcja „Organizacja Harcerskich Drużyn Żeglarskich”. Zalecano, by w działaniach wychowawczych dążyć do kształtowania harcerza inicjatora i pioniera, nielekającego się śmiałych zamierzeń, znającego się na sprawach morskich, a ponadto kochającego rzetelną pracę, walkę i niebezpieczeństwo; harcerza wodniaka z wielką wolą do przełamywania wszelkich niedogodności i przeszkód, a to dzięki hartowi zdobytemu podczas zmagania z żywiołem wodnym. Harcerskie drużyny żeglarskie w pracy wychowawczej miały uwzględniać różne upodobania i zainteresowania młodzieży. Charakter pracy drużyny był wszechstronny. Zimą harcerze-wodniacy pracowali nad przygotowaniem do sezonu. Dokonywali przeglądu i napraw sprzętu żeglarskiego i biwakowego. Przed letnimi wędrówkami poświęcali czas na zdobywanie wiedzy teoretycznej z zakresu meteorologii czy czytania map. Instruktorzy drużyn żeglarskich z harcmistrzem Bublewskim na czele opracowali program ideowo-społeczny dla wszystkich drużyn harcerskich, zajmujących się wodniactwem. Umownie określony przez Bublewskiego jako „system wychowania morskiego w harcerstwie”, nazywany jest tak do dziś. Co ciekawe, Bublewski nie zamierzał szkolić harcerzy na przyszłych marynarzy czy żeglarzy, mówił o inżynierach, medykach czy urzędnikach zainteresowanych żeglowaniem. Chciał rozmiłować w żeglowaniu, tak by pływanie i tematyka morska nie były abstrakcją, ale potrzebą zrodzoną z rozbudzonych zainteresowań (Zakrzewska, 1998, s. 41). Prowadzone w Polsce szkolenie żeglarskie harcerskiej młodzieży zyskało uznanie w państwach morskich, stając się pretekstem do organizowania Operation Sail – zlotów żaglowców szkolnych połączonych z regatami.

Operation Sail to popularna nazwa zlotu żaglowców i jachtów żaglowych, połączonego z regatami, imprezami towarzyszącymi i towarzyskimi. Organizowany przez Stowarzyszenie Szkolenia Żeglarskiego (STA) jako kontynuacja idei szwedzkiego kapitana A. Schumburga, który w roku 1938 zorganizował zlot z udziałem 22 żaglowców z 11 państw. Po II wojnie światowej inicjatywę przejęli Brytyjczycy, organizując podobną imprezę w roku 1956 w Dartmouth. Od tamtego czasu zloty odbywają się co roku w innym państwie. Polska bierze udział w zlocie od roku 1972 i wówczas w regatach przez Morze Północne zwyciężył „Dar Pomorza”. W czasie regat 1984 załoga „Zawiszy Czarnego” wslawiła się odwagą, biorąc udział w ratowaniu żeglarzy z barku „Marques” (Operacja Żagiel, 2003, s. 509).

Dynamiczny rozwój działalności wodniackiej w harcerstwie owocował powstawaniem drużyn, które popularyzowały i podejmowały wyczyn w żeglarstwie, motorowodniactwie, pletwonurkowaniu, ratownictwie wodnym, kajakarstwie, modelarstwie marynistycznym i innych rodzajach aktywności na wodzie (Tołwiński, 1974, s. 45). W 1929 r. w Polsce 27 drużyn żeglarskich zrzeszało 843 żeglarzy, w 1930 r. drużyn, dysponujących własnym sprzętem i hangarami do jego przechowywania, było już 51. Ważne stało się rozpoczęcie szkolenia instruktorów żeglarskich. Najpierw z wykorzystaniem Ośrodka Morskiego Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przeposobienia Wojskowego w Gdyni, a następnie Harcerskich Ośrodków Morskich, zlokalizowanych w Jastarni i Gdyni. Ośrodki w 1933 r. otrzymały dziesięć fińskich jachtów szkoleniowych typu „Vingbot”, po polsku nazwanych „czajkami”. Pozyskały też 3-masztowy szkuner handlowy „Petre”, który po adaptacji otrzymał nazwę „Zawisza Czarny” i stał się flagową jednostką ZHP.

Jacht był zbudowany w 1902 w Szwecji. Zakupiony w 1934 roku przez ZHP otrzymał nazwę „Zawisza Czarny”. Od 1934 jednostka odbywała rejsy szkoleniowe po Zatoce Gdańskiej, po morzach Bałtyckim i Północnym. Pierwsze wyjście w morze pod dowództwem Jana Kuczyńskiego odbyło się w roku 1934. W latach 1935–1939 kapitanem był gen. Mariusz Zaruski. Jacht odbył 16 rejsów zagranicznych, odwiedzając 27 portów w dziesięciu krajach. W 1939 zarekwirowany przez Niemców. Spoczywa zatopiony na dnie Zatoki Gdańskiej (Fietkiewicz, 1988, s. 524).

O sukcesie organizacyjnym wodniackiego harcerstwa świadczył Międzynarodowy Zlot Skautów Wodnych w Garczynie w 1932 r. Uczestniczyło w nim 1500 osób różnych narodowości. Polskie harcerstwo rozślawił rejs Władysława Wagnera, harcerza z Gdyni, który jako pierwszy Polak opłynął świat.

Wagner wypłynął z Gdyni 8 lipca 1932 na jachcie ZJAWA. Podróż 4 lipca 1939 roku na trawersie portu Faro w Portugalii, zamknięciem pętli okołoziemskiej. Wagner budował przez siedem lat kolejne jachty ZJAWA II i ZJAWA III. Wojna zaskoczyła go w angielskim porcie Great Yarmouth (Ruta, 2006, s. 219).

W styczniu 1939 r. w 135 drużynach żeglarskich było zrzeszonych 3639 harcerzy. Mieli oni do dyspozycji 1016 jednostek pływających, w tym 16 jachtów morskich,

oraz 64 duże łodzie nieklasowe. Co istotne, znaczna część sprzętu była wykonana w przystaniowych warsztatach skutniczych z czynnym udziałem wodniackiej młodzieży (Tołwiński, 1974, s. 45).

Sport żeglarski po 1945 r.

W powojennych dziejach żeglarstwa wyodrębnia się kilka faz jego przeobrażeń. Pierwsza to lata 1944–1950 – pełne entuzjazmu odtwarzanie i budowanie struktur żeglarskich, również na ziemiach odzyskanych – zachodnich i północnych. W fazie drugiej, poczynając od 1951 r., a na 1955 kończąc, trwało skuteczne tłumienie inicjatyw działaczy poprzez odsunięcie ich od pracy na rzecz żeglarstwa i utworzenie struktur ślepo naśladowujących wzory radzieckie. Po 1956 r. nastąpiło zerwanie z narzuconym wzorcem radzieckim, który hamował rozwój żeglarstwa w kwestiach kontaktów zagranicznych (Ruta, 2006, s. 219–225). Dano przyzwolenie na autentyczne inicjatywy społeczników – ludzi znających żeglarstwo i znakomicie rozumiejących jego potrzeby oraz umiejących nim zarządzać.

Po zakończeniu działań wojennych sprawami szkolenia wodnego w kraju zajęła się Liga Morska, której Zarząd Główny zorganizował od 14 marca do 30 kwietnia 1945 r. w Lublinie pierwszy w wolnej Polsce Kurs Wiedzy Żeglarskiej. W zajęciach uczestniczyło 230 słuchaczy, z czego 10 proc. stanowiły kobiety. Część teoretyczna trwała do 23 kwietnia, po czym odbyły się egzaminy na stopień żeglarza śródlądowego i morskiego. Kursantów obowiązywał program ustalony dla stopni żeglarskich przez były Polski Związek Żeglarski¹². Kursanci mieli nauczyć się żeglować, by w nieodległej przyszłości starać się o przyjęcie do szkół morskich, a zdobywszy stopnie oficerskie, pływać po morzach i oceanach. Władza ludowa uznała, że sport ma być masowy i dostępny dla postępowej młodzieży miast i wsi. Zadania te miała realizować Liga Morska, której głównym celem było propagowanie idei morza poprzez organizowanie kursów i obozów żeglarskich, a także tworzenie tzw. Hufców Morskich (Z.P., 1945). Prasa wtórowała tym jedynie słusznym wówczas założeniom:

[...] Po wyzwoleniu w państwie naszym zaszły ogromne zmiany. Sport polski został otoczony opieką Partii i Rządu. Poprzez stopniowe fazy rozwojowe doszedł do tego, czym jest obecnie – do sportu masowego (Kawalkowski, 1951, s. 30).

Powojenną działalnością żeglarską zajęli się aktywnie m.in. działacze Yacht Klubu Polskiego, wybierając Zarząd Główny, którego honorowym komandorem został Bolesław Bierut. YKP był organizatorem życia żeglarskiego w Polsce, a jego członkowie odgrywali wiodącą rolę w działalności PZZ, który reaktywowano na pierwszym powojennym sejmiku w lutym 1945 r., kiedy to grupa zaangażowanych działaczy

¹² Świadectwo ukończenia kursu przez Tadeusza Wolbeka, uczestnika kursu w Lublinie – przekazane autorowi 20.01.2011 r.

powołała również tymczasowy zarząd (Głowacki, 1989, s. 32–33, 45). Rozwój żeglarstwa był wówczas dynamiczny, wynikał z entuzjazmu i optymizmu oraz radości po wyzwoleniu, podparty był tradycjami z lat międzywojennych. Poczynaniom działaczy towarzyszyła świadomość, że nikt za nich polskiego jachtingu nie odrodzi, że tylko oni sami mogą go odbudować i od ich działań będą zależeć rozmiary i masowość ruchu żeglarskiego (Głowacki, 1998, s. 398; Komorowski, 1988, s. 12).

Pierwsze powojenne mistrzostwa Polski w żeglarstwie odbyły się w Kiekrzu w 1948 r. w olimpijskiej klasie 0–36. Na starcie stanęło 12 zawodników, mając do dyspozycji pięć łodzi. Regaty rozegrano systemem „przesiadkowym”. Do finałowej rozgrywki przystąpiło pięciu żeglarzy. Pierwszym mistrzem Polski został Zygmunt Koszyca z Jacht Klubu Wielkopolskiego Poznań. Wicemistrzem został Adam Sibilski z MKS Gniezno, trzecie miejsce zajął Bolesław Knasiecki z ZMP Poznań. Po zakończeniu działań wojennych ożyła też działalność harcerskich drużyn wodnych.

Odrodzone Kierownictwo Harcerskich Drużyn Żeglarskich postarało się o powołanie w 1946 r. w Gdyni Państwowego Centrum Wychowania Morskiego Głównej Kwatery ZHP. Z przyczyn politycznych działalność CWM została drastycznie przerwana w 1949 r., w 1950 ZHP przestał istnieć jako samodzielna organizacja, bo w sierpniu Rada Naczelna ZMP podjęła uchwałę o włączeniu aparatu etatowego ZHP do kierownictwa ZMP. Powstała Organizacja Harcerska. Nastąpił całkowity zanik żeglarstwa harcerskiego, a bazę materialną przejęła Liga Przyjaciół Żołnierza. Harcerze z goryczą wspominają krzywdzące decyzje z tamtych czasów:

[...] 1949–1956 to lata stłumienia harcerskiego startu i niszczenie materialnej bazy harcerstwa wodnego przez aparaty stalinowskiego zniewolenia i terroru, czego symbolem było zatopienie i zniszczenie ładunkiem wybuchowym „Zawiszy Czarnego” w wodach Zatoki Puckiej. Chodziło o to, by zniszczyć symbol niepodległej duszy harcerstwa wodnego, które nigdy nie miało się odrodzić jako agentura zachodniego imperializmu (Wądołowska, 1988, s. 72).

W 1949 r. został utworzony Główny Komitet Kultury Fizycznej (GKKF), który jako organ administracji państwowej z komitetami w województwach, powiatach i miastach miał w swoich kompetencjach rozwój sportu wyczynowego, tworząc sekcje poszczególnych dyscyplin sportu. Wszystko zmierzało do ujednoczenia systemu funkcjonowania sportu na wzór koncepcji radzieckich, a Polska w myśl uchwały Biura Politycznego KC PZPR z 28 września 1949 r. zmierzająca do socjalizmu miała być krajem mocnych i zdrowych ludzi, zadowolonych z życia. Wychowanie fizyczne i sport miało w tym dziele swoje ważne zadanie wyrobienia w ludziach siły woli, opanowania i odwagi, by umiając żyć w zespole, mogli wydajnie i z oddaniem pracować dla kraju. Bronić go w razie konieczności. Tworzono warunki dla kultury fizycznej i sportu, kierując na ten cel środki i działania organizacyjne (Gaj, Hądzelek, 1997, s. 188).

Ten ogólnie nieakceptowany przez środowisko sportowe twór peerelowski formalnie zastąpił autonomiczne i sprawne organizacyjnie związki sportowe – w tym

Polski Związek Żeglarski, którego funkcję przejęła Sekcja Żeglarska GKKF (Marczewski, 1982). Powołanie i działalność Sekcji Żeglarskiej miały na celu scentralizowanie zarządzania żeglarstwem, zgodnie z zamysłem likwidacji wszelkich okręgowych związków sportowych na rzecz tworzenia struktur przy GKKF. Nie był to najszczęśliwszy okres dla sportu, w tym żeglarstwa, głównym przesłaniem działania na rzecz sportu był bowiem efekt propagandowy (tamże, s. 8)¹³. Sport koncentrował się w zrzeszeniach sportowych i federacjach sportowych, będących agendami poszczególnych związków zawodowych. Tak realizowana koncepcja organizacji sportu nie była najlepsza, ale na szczęście zyskiwał na tych zmianach sport szkolny. Powołane w 1953 r. Zrzeszenie Sportowe Szkolnictwa Zawodowego „Zryw” działało na tyle skutecznie, że zainteresowanie uprawianiem sportu wśród młodzieży znacznie wzrosło. Ćwiczącym stwarzano bardzo dobre warunki finansowe, budowano obiekty, sekcjom przydzielano sprzęt sportowy.

¹³ Uchwałę o przekształceniu Polskiego Związku Żeglarskiego w Sekcję Żeglarstwa Głównego Komitetu Kultury Fizycznej podjęto 4 lutego 1951 r. w Warszawie podczas Walnego Zgromadzenia Polskiego Związku Żeglarskiego. Pierwszym Przewodniczącym Prezydium SZ GKKF na kadencję do 18 kwietnia 1953 r. został literat Jerzy Putrament, który od 12 czerwca 1951 do 12 lutego 1952 r. nie uczestniczył w zebraniach (Marczewski, 1982).

Marek Siwicki

Wychowanie do aktywności fizycznej

Zastraszające jest zjawisko unikania przez dorosłych w czasie wolnym aktywności ruchowej na rzecz Internetu, oglądania telewizji, prac domowych czy biernego odpoczynku. Ma to bezpośredni wpływ na dzieci, które przejmują praktyki rodziców (Puciato, 2008, s. 73). Postęp i automatyzacja wzmagają tendencję do wyręczania się techniką i zwiększają zakusy młodzieży na ruchowe lenistwo. Skoro istnieje możliwość obejrzenia wystawy przez Internet, to po co chodzić do galerii czy muzeum? A jeśli już tam trzeba być osobiście, to lepiej pojechać metrem czy tramwajem, a najlepiej własnym autem. Notabene samochodem, który kupują rodzice dzieciom, by miały łatwiej. W rzeczywistości błędzą, bo mają swój niechwalebny udział w odciąganiu dzieci od aktywności fizycznej. Redukcja aktywności fizycznej prowadzi do zanikania wydolności i upośledza rozwój fizyczny, co przekłada się na pewnego rodzaju ułomność dziecka. Niedostatki w kulturze fizycznej są też przyczyną trudności adaptacyjnych młodego człowieka do zmieniających się warunków społecznych. Nieprzygotowany organizm nie potrafi się przystosować. Popada w chorobę. Najczęściej będzie to uraz fizyczny albo nerwica. Brak rodzicielskiej troski o wychowanie do aktywności fizycznej przełoży się na kolejne pokolenia.

Tworzy się społeczeństwo nastawione na konsumpcję, dążące do maksymalizowania okazji do przyjemnych doznań i zabawy, niekoniecznie wymagających wysiłku. Namawiają do tego media, zwłaszcza w programach sponsorowanych, realizowanych przez specjalistów od reklamy, co czyni te działania bardzo skutecznymi. Najgorsze, że propaganda kreowania fałszywych potrzeb i wartości trafia do najbardziej podatnych na zmiany młodych osób. Działania te bywają tak silne, że skutecznie wymazują ze świadomości wszystko to, nad czym intensywnie pracowali rodzice, szkoła oraz inne instytucje wychowawcze (Marcinkowski, 2009, s. 275–286). Niebagatelne znacznie ma prowadzona na niektórych kierunkach studiów edukacja medialna czy wykłady fakultatywne z roli mediów w edukacji zdrowotnej. Dla uczniów ważne jest wychowanie równoległe.

Rola wychowywania pozaszkolnego

Tak nazywane są wpływy wychowawcze oddziałujące na młodą generację poza szkołą. Pojęcia „wychowania równoległego” nie można jednak utożsamiać jedynie z instytucjami wychowawczymi pozaszkolnymi. To także oddziaływania na młodych ludzi poza szkołą z kontaktami społecznymi i kulturowymi w środowisku oraz środkami masowego przekazu włącznie. Wpływy te, ze względu na wzrastające znaczenie i dynamiczny rozwój, muszą stanowić troskę i zainteresowanie środowisk wychowawczych. Wychowanie równoległe, zwane też paralelnym, poprzez swoje oddziaływanie ma zapewnić permanencję procesu wychowawczego. W ten sposób szkoła z formalnej instytucji wyrasta na placówkę dynamicznie oddziałującą na osobowość młodej generacji i to poza budynkiem, gdzie ma siedzibę (Wroczyński, 1985, s. 203–205). Wychowanie równoległe to też ogół oddziaływań i wpływów wychowawczych kierowanych nie tylko do najmłodszych, lecz także dorosłych za pośrednictwem prasy, filmu, radia, telewizji czy Internetu, poprzez instytucje, organizacje społeczne, polityczne i kulturalne, firmy czy środowisko społeczne. System wychowania toczącego się równoległe do prowadzonego w szkole zyskuje na znaczeniu, bo ważne jest zapewnienie młodzieży odpowiedniej orientacji co do możliwości i sposobów jego wykorzystania, zarówno w czasie nauki szkolnej, jak i po jej ukończeniu (Okoń, 2007, s. 471).

Zajęcia pozalekcyjne stwarzają szczególnie sprzyjające warunki do rozbudzania i rozwijania indywidualnych zainteresowań i zdolności młodzieży w sporcie, rekreacji oraz turystyce. Działalność pozalekcyjna i zajęcia pozalekcyjne sportowe, rekreacyjne czy turystyczne wiążą się z aktywnością na świeżym powietrzu, poznawaniem przyrody i zabytków kultury, dają odprężenie nerwowe, pobudzają zainteresowanie światem i ludźmi. Uprawianie na zajęciach pozalekcyjnych sportu oraz niektórych jego dyscyplin w formie rekreacji, a także turystyki wszechstronnie rozwija organizm i wdraża uczniów do właściwego wykorzystania czasu wolnego, służącego rozwojowi osobowości i uspołecznieniu. Ponadto zajęcia pozalekcyjne wzbogacają ofertę możliwości oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego szkół, a ich efektywność wspomagają działające w placówkach organizacje, włączające się w organizację obozów wędrownych, wycieczek weekendowych i biwaków. Atutem tych zajęć jest możliwość jednoczesnego zaspokajania potrzeb fizycznych i duchowych oraz zdrowotnych i kulturalnych (Siwiński, 1994, s. 9–11).

W inicjowaniu i prowadzeniu działalności pozalekcyjnej ważne jest zaspokajanie i rozwijanie zainteresowań do kultury fizycznej. Taka aktywność, realizowana poza lekcjami, winna mieć jednak znamiona działalności kierowanej, ale uwzględniającej cele wybrane czy wykreowane przez samego ucznia – uczestnika zajęć. Pozalekcyjne i pozaszkolne zajęcia sportowe i turystyczne mają wiele wspólnego, np. to, że służą fizycznemu wychowywaniu dzieci i młodzieży. Różnicują je natomiast cele poznawcze oraz rywalizacja i jej nasilenie zarówno w sporcie, jak i w turystyce.

Krajoznawstwo to w turystyce intensywne poznawanie, czego zajęcia sportowe nie dostarczają, bo nie mają takiego celu. Chyba że przy okazji – np. podczas pływania kajakiem czy żeglowania wzdłuż brzegu, na którym znajduje się ciekawy obiekt. Sport i zajęcia pozaszkolne o tym charakterze są zdominowane przez współzawodnictwo, które w turystyce jest na dalekim planie, bo nikt przecież nie organizuje wyścigów wycieczek. Chyba że będzie to np. środowiskowe współzawodnictwo o najlepiej ułożony plan wycieczki czy jej logistyczne przygotowanie. Sportowe grupy uczestniczące w zajęciach pozalekcyjnych realizują się w formie szkolnych kół sportowych lub adresowanych do nieco starszej młodzieży międzyszkolnych klubów sportowych. Tam spotykają się uczniowie różnych klas i w różnym wieku. Tym samym przestaje funkcjonować formalny podział na grupy wiekowe. Powstaje grupa połączona zainteresowaniami, co stwarza znakomity grunt do wspólnego realizowania celów oraz oddziaływań wychowawczych. W zajęciach sportowych oraz turystycznych dominują gry i wycieczki. Są formami najbardziej popularnymi, a zarazem bardzo skutecznymi, bo zwiększają prawdopodobieństwo uzyskania efektów wychowawczych i kształcących.

Zajęcia pozalekcyjne o charakterze sportowym lub rekreacyjnym rozwijają ucznia, kształtują wolę i cechy charakteru, uwrażliwiają na piękno. To traktowanie ogólne, które można z łatwością przymierzyć do każdych zajęć ruchowych, podczas których wymienione wartości i atuty uprawiania sportu i rekreacji będą na porządku dziennym. Dlatego na zajęcia te trzeba spojrzeć z punktu widzenia różnorodności dyscyplin sportu, które są proponowane młodzieży. Specyfika takich zajęć wynika wówczas z odmienności każdej z nich, ale cechą wspólną dla wszystkich jest współzawodniczenie o uzyskanie określonego wyniku. I w tym należy upatrywać okazji do oddziaływań wychowawczych. Uczestnik rywalizacji sportowej prowadzi bowiem grę, by dowieść i drugiej osobie, i sobie, że jest lepszy. W dyscyplinach drużynowych wygra jego drużyna, ale w wyścigu indywidualnym czas przejazdu w slalomie narciarskim będzie odniesieniem do rezultatów uzyskanych przez inne osoby. I w tym przypadku toczy się gra – przeciwko tym wszystkim, którzy uzyskali lepsze wyniki. W turystyce młodzieżowej, zdominowanej przez krajoznawstwo, wyróżnia się elementy związane z pokonywaniem przestrzeni, co wiąże się z kondycyjnym przygotowaniem do pieszej wędrówki. Ponadto uwzględnia się elementy związane z poznawaniem po drodze wszystkiego, co wartościowe np. z historycznego punktu widzenia. W czasie różnych zajęć o charakterze krajoznawczym ich uczestnicy hartują się, ucząc się znoszenia niewygód (Węgrzynowicz, 1971, s. 80–85).

Podczas obozów wędrownych, wycieczek, kolonii wdraża się młodzież do dbałości o rozwój fizyczny, higienę osobistą, wyrabia się i utrwała nawyk uczestniczenia w rekreacji ruchowej, co ma znaczenie dla wychowywania zdrowotnego. Tego typu działania poprawiają samopoczucie i wzmagają optymizm. W czasie obozów czy wędrówek napotymane sytuacje wyzwalały liczne przeżycia, a przez to wzrasta zainteresowanie tym, co młodzież widzi. Szkoła, dbając o uspołecznianie młodzieży, tworzy warunki dla jej dobrowolnej aktywności w wybranych dziedzinach sportu,

rekreacji, turystyki oraz warunki do nabywania umiejętności współdziałania w równych grupach (Żelazkiewicz, 1974, s. 24).

Osoby kluczowe w procesie wychowawczym to nauczyciel, instruktor oraz trener. Zadaniem każdego z nich – bez względu na profil zajęć pozalekcyjnych czy pozaszkolnych – jest stałe dostosowywanie pracy z dziećmi i młodzieżą do ich zainteresowań przy równoczesnym ułatwianiu korzystania przez nie z pozaszkolnych form zajęć i ścisłej współpracy z placówkami je organizującymi (Pomykało, 1993, s. 77). Ma to istotne znaczenie w kontekście zaszczepienia młodzieży nawyku podejmowania aktywności fizycznej, a co za tym idzie – motywacji do ćwiczeń poprzez proponowanie atrakcyjnych, lecz prostych zajęć sportowych, tak by poprzez łatwe ich przyswojenie i wykonanie w atmosferze zadowolenia osiągała ona dobrostan fizyczny i psychiczny. To ważne, istnieje bowiem realne zagrożenie, że po kilkudziesięciu latach współdziałania wychowanków w sporcie znacznie się ograniczy. Jeśli młodzi ludzie nie będą mieli wykształconych nawyków ruchowych, powiększą grono kibiców. Dlatego tak istotne jest propagowanie sportu i turystyki z całym bogactwem form ruchowych, propagowanie i poszerzanie różnorodnych form ruchowych młodzieży – również przez ożywienie działalności instytucji i organizacji wspierających wychowawczą działalność szkoły (Demel, Wroczyński, 1961, s. 427).

Zasady wychowania zdrowotnego

Myśląc o stworzeniu sprawnego fizycznie i zdrowego społeczeństwa, budowaniu systemu, w którym każdy człowiek mógłby się aktywnie realizować w znakomitych warunkach, mówimy o wychowywaniu do kultury fizycznej, czyli zamierzonym wpływie na sferę emocjonalno-motywacyjną jednostki poprzez kulturę fizyczną. Zastanawiając się nad nauką, której przedmiotem badań są wychowanie fizyczne, sport, rekreacja ruchowa i rehabilitacja, mówimy: pedagogika kultury fizycznej. Wywodzi się ona z pedagogiki ogólnej, jako nauki o wychowaniu, i jest jedną z jej dyscyplin.

Działania wychowawcze związane z kulturą fizyczną mogą dotyczyć całej społeczności i wówczas występują w skali makro, ale przy prostym układzie osobowym wychowawca – wychowanek lub trener – zawodnik będą stanowiły skalę mikro. Wychowanie do kultury fizycznej to wzajemne oddziaływanie na siebie wychowawcy i wychowanek, a w przypadku sportu – zawodnika i trenera, które w sposób zamierzony, celowy i trwałe modyfikują, kształtują i rozwijają w osobowości wychowanek dyspozycje emocjonalno-wolicjonalne, ukierunkowując je na aktywne uczestnictwo w różnych formach kultury fizycznej. Tak formułowana socjalizacja to nakierowany ogół wpływów środowiska społecznego – zamierzonych i niezamierzonych. Nauczanie kultury fizycznej to wyposażanie ucznia w wiadomości, umiejętności i nawyki ruchowe, potrzebne do realizacji zadań określonej dyscypliny sportu czy ćwiczeń ogólnorozwojowych lub zdrowotnych. Ukierunkowane działanie

determinuje obecność nauczyciela i ucznia, trenera i zawodnika. Dorośli moderują pracę podopiecznego, umożliwiając mu osiągnięcie wyznaczonych celów.

Podstawową formą realizacji nauczania w szkole jest lekcja, której odpowiednikiem w sporcie jest trening. Na lekcji nauczyciel, a na lekcji treningowej instruktor przy aktywnym współuczestnictwie zawodników i w określonym czasie realizuje zaplanowane zdania szkoleniowe, np. kształtuje umiejętności ruchowe i cechy fizyczne, istotne w określonych specyfiką dyscypliny sportu. Bywa, że ktoś w trosce o zdrowie sam podejmuje decyzję o rozpoczęciu zajęć w siłowni. Nie robi tego pod wpływem ukierunkowania przez trenera czy specjalisty rekreacji ruchowej, lecz z własnej inicjatywy. Wówczas sam też określa sobie cele i zadania, wybiera metody, samodzielnie kontroluje i ocenia uzyskane efekty. Według teorii jest to klasyczne samowychowanie do kultury fizycznej i przez kulturę fizyczną, z tym że nie do końca można to zachowanie tak kwalifikować. Taki wybór i decyzja to skutek bądź efekt wcześniejszych interakcji wychowawczych z lekcji wychowania fizycznego i zajęć pozalekcyjnych. Samowychowanie ma tu charakter wtórny (Siwiński, 2000, s. 12–15).

Wychowanie zdrowotne jest łączone z wychowaniem fizycznym i sytuowane wśród podstawowych składników wychowania, obok wychowania umysłowego, moralnego, religijnego, społecznego i estetycznego. Zajmuje kluczową rolę w wychowaniu, zwłaszcza w obliczu potrzeb człowieka, odsuwających go od natury poprzez postęp cywilizacyjny i wymóg intensywnych zabiegów o status zawodowy i społeczny. W dążeniach tych, niczym w wyścigu na długim dystansie, każdemu z biegnących potrzebne jest solidne i odpowiednie przygotowanie fizyczne i psychiczne. Niezbędne jest zdrowie. Troską pedagogów jest takie przygotowanie młodego człowieka do dbałości o zdrowie, by zawsze miał tę potrzebę, żeby chciał i potrafił postrzegać zdrowie jako warunek do uzyskania życiowych efektów. „Chodzi głównie o ukształtowanie postaw i zachowań prozdrowotnych u wszystkich osób, bowiem elementem składowym sposobu życia każdego człowieka, jego jakości pozostaje kategoria zdrowia” (Górniewicz, 2008, s. 175).

Dlatego tak ważne staje się wychowanie w kulturze zdrowotnej i dla kultury zdrowotnej, o której Józef Górniewicz wyraża się jako o systemie wartości przypisanych do zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki i traktuje ją jako świadomą i permanentną pracę nad sobą, w poczuciu odpowiedzialności za zdrowie własne oraz innych, traktowane jako wrażliwość na potrzeby zdrowotne, w tym cierpienie innych. Postawy takie nie są jedynie osobistym dorobkiem młodego człowieka, ale sumą wielu czynników, którym jest poddawany i którym ulega. Są to: obyczajowość, tradycje, wierzenia, styl życia, moda, ale też przesady oraz snobizm. Chodzi o takie wychowawcze ukierunkowanie postaw, by uzyskać praktyczny efekt zachowania zdrowotnego. Wychowanie zdrowotne nie przypadkiem stało się dziedziną wychowania i usytuowane jest na styku nauk medycznych, które wyposażają je w treść, oraz pedagogiki, zajmującej się dostarczeniem form działań wychowawczych.

Edukacja zdrowotna jest całożyciowym procesem uczenia się ludzi, jak żyć, aby zachować i doskonalić zdrowie własne i innych, a w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki (Woynarowska, 2008, s. 103).

Rozumienie zdrowia i choroby jest różne w zależności od rodzaju koncepcji strategicznej. Zdrowie nie jest stanem braku choroby, ale wynikiem stosowania higienicznego trybu życia. Według strategii tradycyjno-medycznej chorobę uważa się za zjawisko samodzielne, posiadające jakieś cechy (choroba hipertoniczna – podwyższenie ciśnienia tętniczego; choroba wrzodowa – uszkodzenie ściany żołądka, któremu towarzyszą ból, krwawienie i wiele innych chorób). Strategia waleologiczna uważa chorobę za zjawisko drugorzędne, tzn. nieunikniony przejaw zdolności do życia, które w zależności od dziedziczności człowieka i warunków otaczającego środowiska nabywa cech charakteryzujących chorobę hipertoniczną, chorobę wrzodową lub gripę (Bulicz, Murawow, 2003, s. 14). To dobry albo bardzo stan fizyczny i, co zwykle idzie w parze, równie dobry stan psychiczny człowieka. Należy wpisać w „strategię życia tak zdrowie, jak i szczęście. Będąc zdrowym łatwiej o szczęście, trudniej szczęście osiągnąć, gdy jest się chorym” (Siwiński, 2000, s. 36).

Współcześnie zdrowie jest rozpatrywane w sferach somatycznej i psychicznej, jako harmonia wewnętrzna z zewnętrznym otoczeniem, oraz społecznej, wyrażającej się właściwymi relacjami jednostki ze społeczeństwem (Górniewicz, 2008, s. 175). W ujęciu holistycznym zdrowie psychiczne można dzielić na komponenty. Poznawczy – to zdrowie umysłowe, zdolność do uczenia się i myślenia w zdobywaniu potencjalnych możliwości intelektualnych. Emocjonalny oznacza zdolność do radzenia sobie z trudnościami, np. depresją czy stresem. W kolejnym wymiarze można mówić o zdrowiu duchowym, seksualnym oraz publicznym. To doświadczanie wewnętrznego spokoju i zgody z samym sobą dzięki stosowaniu zasad postępowania, istotnych dla rozwoju osobowości czy miłości (Woynarowska, 2008, s. 30–31).

Zdrowie wspomaga wiele zachowań nazywanych prozdrowotnymi, które polegają na aktywności ruchowej, prawidłowym odżywianiu, umiejętności radzenia sobie ze stresem i utrzymywaniu poprawnych kontaktów z innymi ludźmi. Realizacja takich zachowań będzie tworzeniem zdrowotnej przyszłości poprzez uzyskiwanie lepszego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego – chodzi o radość z życia, które tworzy jakość wykreowaną przez dbałość o zdrowie, a nie działania doraźne, polegające jedynie na poprawianiu stanu zdrowia w sytuacji choroby. Zdrowie jest stanem dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego oraz społecznego, a nie wyłącznie brakiem choroby, niedomagania czy ułomności (tamże, s. 19). Podstawowym celem wychowania do zdrowia jest osiągnięcie przez wszystkich ludzi na świecie poziomu zdrowia, który umożliwia im twórcze życie pod względem społecznym i ekonomicznym. Wychowanie zdrowotne to:

[...] spójny system oddziaływania wychowawców w celu opanowania przez wychowanków wiedzy o człowieku od strony fizycznej, psychicznej i społecznej oraz kształtowania

w nich trwałych postaw co do stosowania wymagań higieny tak w życiu osobistym, jak i społecznym (Okoń, 2007, s. 472).

Nie bez powodu mówi się o twórczym życiu, bo jeśli wysiłek jest twórczy, to od niego prosta droga do sztuki, której synonimem jest piękno i estetyka. Do takiego postrzegania wszelkiej aktywności, w tym fizycznej, w kontekście dbałości o stan fizyczny i psychiczny organizmu, przekonuje Krzysztof Zuchora (1980). Tłumaczy on, że estetyka jest miarą szczęścia w cywilizacji, bo każdy człowiek z osobna poczuje się dobrze tylko wówczas, kiedy będzie mógł zaspokoić swoje dążenia estetyczne. Biologiczne możliwości rozwoju ludzkiego organizmu, mimo licznych fenomenów wysiłku sportowego, dawno już – wydaje się – osiągnęły swój górny pułap. W przeciwieństwie do wręcz niewyczerpalnych możliwości kulturowego bogacenia się człowieka, stwarzającego coraz doskonalsze sztuczne środowisko kulturowe i powiększającego przez to obszary własnej wolności. Przy wyznaczaniu nowych dróg rozwoju kultury fizycznej należy brać pod uwagę głównie potrzeby drugiego rzędu, jako te, wobec których współczesny człowiek może określić się najpełniej i które może najpełniej realizować. Zastępując ciasne horyzonty biologicznego myślenia, otwarta koncepcja twórczego uczestnictwa w świecie kultury otwiera zarazem nieograniczone możliwości wychowawcze. Podobnymi drogami biegło przed laty rozumowanie Jędrzeja Śniadeckiego, który pozostawił potomnym w spadku przeświadczenie o powszechności, ogólnej dostępności i celowości różnorodnych zabiegów pielęgnacyjnych ciała. Głosił, że wychowanie fizyczne jest stworzone dla szczęścia człowieka, a jego wpływ jest powszechny. Stąd tak istotne wydaje się szukanie wielu wartości wychowywania do zdrowia poprzez odniesienia go do wartości intelektualnych. „Osiągnięcia intelektualne człowieka w większym stopniu mogą być wynikiem sprawnego ciała niż sprawnego rozumu” (Kozielski, 1982, s. 35).

Ze zdrowiem człowieka jest bowiem trochę tak, jak z zabytkami. Im starsze, tym bardziej się o nie troszczymy. Odpowiedź na to, kiedy następuje starość fizyczna, z pozoru jest prosta, bo zwykle jest zauważalna gołym okiem. Może być natomiast mniej widoczna, kiedy skryje się za uśmiechem i zdrowo wyglądającym ciałem. Człowiek będzie się czuł długo młody, jeśli długo zechce być ciekawy świata, dostrzegając jego prowokujące piękno, inspirujące do działania. Starość niechybnie przyjdzie wówczas, gdy teraźniejszość, a zwłaszcza przyszłość nie będzie już w stanie przedrzeć się przez zmianę optyki widzenia, zasłonę ciemności – jak określa to Zuchora (1980). Jego zdaniem życie wymaga nieustannych starań i wysiłku. Wszak człowiek zaczyna się gubić w stworzonym przez siebie świecie. „Osiągnięcia i możliwości cywilizacyjne zagrażają. Refleksja rodzi się często zbyt późno, kiedy zdrowie zostało poważnie nadszarpnięte lub bezpowrotnie stracone” (tamże, s. 226).

Wychowanie zdrowotne jest procesem, w trakcie którego dzieci i młodzież są zachęcane do samodzielnego decydowania o zdrowiu własnym lub innych. Są uczone umiejętności niezbędnych do kształtowania zdrowego stylu życia. Proces ten można uznać za synonim kształcenia czy edukacji, bo nie służy jedynie przekaza-

zywaniu wiedzy, ale uczy podejmowania decyzji i wyposaża w inne umiejętności i zachowania, których celem jest uzyskanie zdrowia i dobrego samopoczucia (Siwiński, 2000, s. 33).

Maciej Demel, twórca i propagator koncepcji wychowywania do zdrowia w Polsce, przekonuje, że warto twórczo i rozsądnie modyfikować wychowywanie do zdrowia, wykorzystując do tego zarówno wychowanie fizyczne, jak i sport.

Sterylnie czysty, frontalny program wychowania zdrowotnego jest w pełni racjonalny, a przez to zgrzebny, bezbarwny. Trzeba dodać mu skrzydeł, przyoblec w harcerskie cnoty albo w ideę czerwonokrzyską. Trzeba też wykorzystać wychowanie fizyczne, nośny, bo atrakcyjny wehikuł zdrowia, a także sport z jego bogatą obrzędowością oraz realną szkołą pracy nad sobą. I choć dostrzegamy różne pułapki, jakie zastawia sport, przymierze z kulturą fizyczną – w skali masowej – pozostaje per saldo mocnym, dynamicznym aspektem promocji zdrowia (Demel, 1997, s. 42).

Konkluzją do rozważań na temat roli i znaczenia oraz potrzeby edukacji zdrowotnej może być przywołany do współczesności przykład filozofa Epikteta z Hierapolis, który prawie 2000 lat temu radził atletycznie zbudowanym i rywalizującym gladiatorom, by ustanowili sobie dokładny tryb życia. Jedli umiarkowanie, wstrzymując się od łakoci. Ćwiczyli niezależnie od tego, czy na dworze jest zimno, duszno czy gorąco. Zakazywał picia zimnej wody i wina. Umacniał w wierze, że choć przegrają w walce, mają nadal wierzyć w stosowane reguły, bo tylko wówczas nie pozostaną bez szans na sukces (Ulatowski, 1996, s. 164).

Aspekty wychowawcze rywalizacji sportowej

Rywalizacja jest nieuchronna. Była i będzie, bo motywowanie do osiągnięć i sukcesu, jakkolwiek zyska on wymiar, jest zakorzenione w naturze, a na pewno w kulturze człowieka. Kobieta rodzi człowieka, dając mu życie, a mężczyzna wyposaża go od najmłodszych lat w odpowiednie zachowania, czyniąc z niego bojownika (Pilch, 2006, s. 568). Rywalizacja to zjawisko powszechne i znakomicie wkomponowane w indywidualne i społeczne życie niemal każdego współczesnego człowieka. Nie ma większych szans, by wyzwolić człowieka od przymusu rywalizacji, ale można zrobić wiele, by miała ona humanitarne oblicze. Tadeusz Pilch definiuje rywalizację jako zachowanie pojedyncze lub grupowe, ale zawsze nastawione na osiągnięcie korzystnych warunków bytowania oraz rozwoju jednostki, grupy lub instytucji w starciu antagonistycznym z inną osobą, grupą ludzi lub instytucją (tamże).

Rywalizacja w dziejach miała i obecnie ma różne oblicza. Człowiek, jako osoba uzależniona w swoich zachowaniach od innych i otoczenia, postępuje według trybu życia zbiorowego. Zachowuje się adekwatnie do reguł. Zachowania nakierowane na rywalizację nasilają się wówczas, kiedy wokół wartościowej idei tworzy się odpowiedni klimat. Będzie tak i w przypadku zmagania sportowych w duchu olimpijskim

i wedle zasady fair play, kiedy społeczeństwo nagradza pozytywne zachowanie uznaniem (tamże, s. 572). Jeśli więc aprobata, to tym lepiej dla humanistycznych wartości rywalizacji, zwłaszcza że „współzawodnictwo jest siłą napędową egoizmu i motorem życia. Do istnienia potrzebuje przeciwnika i napięcia w stosunkach międzyludzkich” (tamże, s. 568). Jednym z najlepszych sposobów wpływania na jej „ludzkie” oblicze wydaje się właściwie ukierunkowany proces wychowawczy z wykorzystaniem do tego sportu. Zdaniem Józefa Lipca sport już z samej swej natury oddziałuje wychowawczo – potrafi skutecznie zainteresować i odciągnąć przeładowaną energią młodzież od czynności społecznie nagannych albo bezużytecznych. Względna atrakcyjność sportu czyni zeń środek o wysokim stopniu skuteczności, dla pewnych zaś odłamów młodej generacji niemal bezkonkurencyjny (Lipiec, 1987, s. 5). Nie istnieje żaden lepszy sposób na rozładowanie podrażnienia, złego humoru, uspokojenia umysłu nad podporządkowanie organizmu własnej woli. Sport dostarcza przyjemności na tyle intensywnej, że można ją zaliczyć do rozkoszy (Wołoszyn, 1998, s. 453–461).

Wyróżnia się dwa aspekty współzawodnictwa w sporcie. Walka o złoty medal olimpijski czy tytuł mistrza świata jest rywalizacją o dobro niepodzielne, gdyż nie ma kilku złotych medali czy tytułów mistrza. Takie konkurowanie z zasady antagonizuje zawodników, bo ich interesy są rozbieżne. Tylko jeden zyska, a reszta przegra, straci – jeśli kierować się tak spójną w logice retoryką myślenia. W przypadku zdobywania szczytu czy samotnego opływania świata rzecz ma się inaczej. Tu współzawodnictwo nie stawia rywalizujących w sytuacji antagonistycznej. Kolejny alpinista osiągnie szczyt, tak jak kolejny żeglarz opłynie świat. Obaj mogą tego dokonać szybciej od poprzedników czy w odmiennych warunkach. Współzawodnictwo wyznacza reguły w dążeniu do osiągnięcia zwycięstwa albo celu. Rywalizacja w sporcie musi się odbywać tylko według przepisów i przy respektowaniu zasad moralnych fair play i wskazań sędziego. Jeśli będzie inaczej, współzawodnictwo przeradza się w konflikt (Kunicki, 2011, s. 52–66).

Sport jest wyśmienitym polem działalności wychowawczej, bo stwarza sytuacje niespotykane w innych działach wychowania. Tam, gdzie oddziaływanie standardowymi metodami wychowania moralnego nie skutkuje, w sporcie pozwala na osiągnięcie pełnego powodzenia. Sport jest pożyteczny, gdyż wychowuje dziesiątki tysięcy sportowców. Co ważne, nie tylko zawodników, ale przede wszystkim prawych ludzi (Wołoszyn, 1988, s. 21). Naukowcy badający pedagogiczne aspekty działalności sportowej są zgodni co do pozytywnego, osobotwórczego wpływu sportu (Demel, Skład, 1984). Krzysztof Sas-Nowosielski podkreśla, że trzeba zauważać potencjał wychowawczy w sporcie, ale nie na zasadzie powtarzania sloganów typu „sport kształtuje charakter”. Trzeba mówić o wyzwaniu potencjału lub jego zaprzeczaniu w zależności od atmosfery społeczno-moralnej, z jaką styka się młody człowiek podczas kariery sportowej (2004b, s. 73). W sporcie jest wiele możliwości wspierania rozwoju młodych ludzi i działań wychowawczych, kształtujących ich tak, by odnosili sukcesy w swoich dyscyplinach sportu. By zdobywali poszano-

wanie i chwałę, z równym powodzeniem w sporcie, jak i w życiu zawodowym czy rodzinnym (tamże, s. 78). Już na początku XX w. w dziele *Pedagogia sportowa* Pierre de Coubertin pisał:

Sport jest dobrowolnym, nawykowym uprawianiem intensywnych ćwiczeń mięśniowych, spowodowanym pragnieniem postępu, bez obawy posunięcia się do ryzyka. [...] W sporcie szybko się traci to, co zyskało, gdy nad tym nie czuwamy. W ten sposób sport zasiewa w człowieku ziarno, z którego kiełkują zalety umysłowe i moralne (cyt. za: Wołoszyn, 1998, s. 453–461).

Maciej Demel (za: Pilch, 2006) proponuje dwojako rozpatrywać sport jako zjawisko: autotelicznie – jako samodzielną instytucję społeczną, mającą swoje prawa i obyczaje, a wynik sportowy jako cel jednoznaczny, oraz instrumentalnie – jako środek w procesie wychowania i ochrony zdrowia. Sport jest zjawiskiem zróżnicowanym poprzez sposób jego uprawiania czy rodzaj dyscypliny, a także oddziaływanie na widzów czy sposób zorganizowania uczestników widowiska sportowego. Jest więc sport masowy oraz sport wyczynowy. Ten pierwszy – przeznaczony dla wszystkich – jest uprawiany w czasie wolnym. Ma na celu w miarę wszechstronny rozwój ćwiczącego. Ma go zregenerować i dostarczyć przyjemności. Sport wyczynowy – zwany też kwalifikowanym – ma stworzyć osobom uzdolnionym warunki do treningów i startów oraz możliwość sięgnięcia po mistrzostwo. Demel, pisząc o dominującej w sporcie wyczynowym konfrontacji najlepszych, przytacza też towarzyszącą mu konfrontację najlepszych koncepcji treningowych, metod kształcenia i doskonalenia trenerów, wreszcie rywalizację w dziedzinach wspomagających sportowca w jego dążeniach do bicia rekordów, a więc coraz szybszego wyścigu w pozyskiwaniu nowości z zakresu medycyny czy farmakologii (tamże, s. 920).

Zdaniem Jerzego Nowocienia sport to aktywność ruchowa człowieka, podejmowana świadomie i dobrowolnie dla zaspokojenia potrzeby ruchu, zabawy czy współzawodnictwa. Winny być przy tym ustalone i zachowane normy walki sportowej i sposoby dążenia do sukcesu. Sport ma różne formy, a realizujący się w nim człowiek wykorzystuje je do doskonalenia cech fizycznych i umysłowych. Uprawia sport dla utrzymania zdrowia oraz w celu rozwoju osobowości. Sport kształtuje bowiem wytrwałość, silną wolę, zdyscyplinowanie, poczucie solidarności i koleżeństwo (Nowocien, 2006, s. 920).

Poglądy na temat pozytywnego uprawiania sportu można zestawić w trzy grupy. W pierwszej znajdują się cechy kształtujące osobowość trenującego, te z gatunku pożądanych i wręcz niezbędnych do uzyskania sukcesu. Są to cechy, które utrwaliwszy się w procesie treningowym i podczas rywalizacji sportowej, przeniosą się w życie pozasportowe – szkołę, pracę zawodową. I tam również pozwolą odnosić sukcesy. Chodzi tu głównie o odwagę, rozumianą jako umiejętność przewidywania zagrożeń i – mimo potencjalnego strachu czy obaw – kontynuowania działania, wytrwałość, samodzielność, samokontrolę, umiejętność stawiania celów osobistych, zdolność odraczania gratyfikacji, zdyscyplinowanie, systematyczność, umiejętność

funkcjonowania pod presją, zdecydowanie. Kształtowaniu wymienionych cech sprzyja specyfika treningu sportowego, niezwykle rygorystycznego w swoich założeniach, ale też różnego rodzaju zawody, gdzie głównym celem działania jest chęć pokonania czasu, wysokości, odległości. Wymaga to od zawodnika przygotowania do startu i nie ma tu miejsca na nieuczciwość wobec siebie. Uczestnictwo w sporcie – pojmowane najogólniej, stwarza więc duże możliwości wszechstronnego kształtowania człowieka bo „[...] jesteśmy tym, co często robimy” – pisał Arystoteles (cyt. za: Sas-Nowosielski, 2004a, s. 68). Istotne jest przygotowanie sportowca do swobodnego i pożytecznego funkcjonowania w grupie oraz wykształcenie jego postawy moralnej, bo ważne jest kształtowanie w nim lojalności, umiejętności współpracy, zdolności podporządkowania interesów osobistych interesom zespołowym. Wspólne przeżywanie radości z sukcesu czy smutku porażki w sporcie stanowi dla pedagoga znakomite pole do działań wychowawczych. Tego typu przeżycia są silne i nie jest ich w stanie wyzwolić inna sytuacja grupowa.

Sport ułatwia spotkania między ludźmi w atmosferze szczerości i radości; pozwala lepiej się poznać i szanować; budzi w nich poczucie solidarności oraz zamiłowanie do szlachetnego i bezinteresownego działania; stwarza nowe kryteria braterstwa. Grupa sportowa jest rodziną. Sympatie i uczucia, jakie każdy powinien w niej znaleźć, przyjaźń, jaka narodzić się może z walki sportowej, stanowią tajemnice jej zawartości (Żukowska, Żukowski, 1996, s. 208).

W przypadku sportu łatwiej o uspołecznianie młodzieży, bo normy w sporcie są jasne i konkretne. Ten aspekt działalności sportowej dostrzegają np. wychowawcy zajmujący się młodzieżą nieprzystosowaną. Wykorzystują z powodzeniem sport w swoich działaniach resocjalizujących młodzież społecznie niedostosowaną. Ćwiczenia podczas systematycznego treningu, który często pozwala zapomnieć o codziennych troskach i problemach, dają też efekt uzyskania siły z panowania, kontroli nad środowiskiem sportowym. I dzieje się to obok życia, które może być całkowicie nieuporządkowane. Sport jest tym obszarem działalności, w którym młody człowiek doświadcza konkretnego i – co najistotniejsze – uczciwego sprawdzenia rzeczywistości. Uspołeczniająca rola sportu polega też na rozwijaniu poczucia tolerancji w stosunku do innych wyznań, narodów, koloru skóry czy warstw społecznych. Poznawanie innych na zawodach daje szansę zdobycia własnych poglądów na inność i odmienność, a tym samym na skrócenie dystansu społecznego. A to ważne z punktu widzenia integracji i tolerancji (Sas-Nowosielski, 2004b, s. 68).

Cechy, które mają związek z moralnym kształtowaniem osobowości sportowca, to przede wszystkim sprawiedliwość, uczciwość i wrażliwość etyczna. Moralność to bardzo ważna kategoria oddziaływania wychowawczego, bo jej ukształtowanie pociąga za sobą właściwe wykorzystanie wymienionych cech osobowych i społecznych. Bez zasad moralnych lub w przypadku ich naruszenia odwaga ukształtowana w procesie wychowania sportowego popchnie młodego człowieka do czynów często haniebnych. Uspołecznienie bez wrażliwości etycznej pójdzie w kierunku słu-

żalczego podporządkowania się celom grupy przestępczej. I dlatego tak ważna jest troska o morale sportowca i kluczowa rola wychowawcy i trenera w sporcie, ale też nauczyciela wychowania fizycznego oraz rodziców. Na każdym bowiem spoczywa trud kształtowania wszystkich cech składających się na postawę sportowca i jego charakter moralny w szczególności (tamże, s. 73).

Sport jest trwałym elementem polskiego systemu edukacyjnego, a praktyka pedagogiczna rozróżnia dwie opcje wychowywania w sporcie. Jedną z nich jest wychowywanie do sportu, gdzie celem nadrzędnym jest sport. Realizację tego zadania powierza się szkołom sportowym i szkołom mistrzostwa sportowego, do których trafia młodzież szczególnie predysponowana do określonej dyscypliny i o nieprzeciętnych zdolnościach ruchowych. Rozwój jej osobowości odbywa się poprzez klasyczną naukę, zdobywanie wiedzy i sprawności fizycznej oraz kształtowanie umiejętności, nawyków, potrzeb, uczuć oraz przekonań. Uczniom-sportowcom stwarza się ku temu odpowiednie warunki socjalne i pedagogiczne, ucząc, by równie godnie potrafili przeżyć zarówno zwycięstwo, jak i porażkę. Uprawianie sportu ma pozytywny wpływ na wzmacnianie więzi między uczniami klas o profilu sportowym i w szkołach mistrzostwa sportowego. Naukowcy odnotowują mniej przypadków izolowania któregoś z uczniów. Większa jest liczba par koleżeńskich, połączonych wspólnymi zainteresowaniami. Uzdolniona młodzież uczy się w doskonalonych wciąż szkołach sportowych i szkołach mistrzostwa sportowego, a pozostali mają możliwość rozwijania zainteresowań w uczniowskich lub szkolnych klubach sportowych. Daje to szansę podjęcia próby zrealizowania się w wybranej dyscyplinie sportu każdemu młodemu człowiekowi, niezależnie od poziomu sprawności fizycznej.

Wychowywanie przez sport zasadza się na wdrażaniu koncepcji alternatywnych, wśród których kluczową jest edukacja olimpijska. Jej istota polega na wdrażaniu w szkole olimpizmu jako idei i celu wychowania z naczelną zasadą fair play, sportu zaś – jako środka jego realizacji. Młodzież może poznać wartości, reguły fair play i przykłady jej zastosowania. Ma szansę je zrozumieć i zaakceptować, a dzięki aktywności w sporcie zastosować i doznać przy tym pozytywnych emocji z niewątpliwie chwalebne go zachowania fair play. Prawidłowy proces szkolenia sportowego dzieci i młodzieży to spójność działań dydaktycznych, wychowawczych społecznych i środowiskowych. Uczeń ma prawo rozwijać się fizycznie, kształcić zmysły, uczyć się panowania nad emocjami i rozwijać duchowo. I tu pojawia się rola szkoły i zadania dla sportu szkolnego, który jest rozwinięciem treści programowych wychowywania fizycznego, ma różne formy współzawodnictwa i charakter ogólnorozwojowy, zdrowotny oraz wychowawczy (Nowocień, 2006, s. 923–925).

Sport szkolny to zajęcia szkolne i pozaszkolne z udziałem młodzieży, stanowiące istotny element wychowania fizycznego. Wszechstronne zajmowanie się sportem szkolnym hartuje zdrowie, a jednocześnie umożliwia kształtowanie takich cech osobowości, jak podporządkowanie się zasadom czystej gry, zdyscyplinowanie, poczucie koleżeństwa i solidarności (Okoń, 2007, s. 383).

W procesie wychowania następuje przygotowanie młodego pokolenia do samodzielnego życia, ważna jest więc potrzeba organizowania na rzecz wychowanka działań warunkujących jego przyszłe skuteczne i zgodne z normami społecznymi postępowanie. Kształtowanie w procesie wychowania kompetencji wolicjonalno-emojonalnych wyraża się stosunkiem wychowanka do otoczenia, jego aspiracjami, hołdowaniem określonym ideałom i wyborom moralnym. Wychowanie zmierza wszak do osiągnięcia trwałych efektów w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym każdego człowieka (Pomykało, 1993, s. 917–918). Sport sprzyja wszechstronnemu rozwojowi młodego człowieka i znakomicie służy jego integracji z koleżankami i kolegami z zespołu czy sekcji. Sport szkolny jest ku temu znakomitą okazją, bo dla 90 proc. dzieci i młodzieży jego uprawianie zaczyna się w szkole, a pozostałe 10 proc. podejmuje aktywność sportową poza szkołą i tam dorasta do wyczynowego uprawiania sportu. Sport szkolny, będący elementem wychowania fizycznego w szkole, choć czasami służy zaspokajaniu ambicji dyrekcji placówek, co ma się wyrażać w zakusach i oczekiwaniach splendorów w postaci dostarczanych przez uczniów-sportowców: dyplomów, pucharów, punktów do klasyfikacji (głównie tych między szkołami) jest wstępnym etapem w procesie wyczynowego edukowania sportowego. Szkoła rozbudza w dziecku zainteresowania sportem, w niej też kształtują się pierwsze umiejętności sportowe, ujawniają się talenty oraz nierzadko rozpoczyna kariera wielu sportowców (Nowocień, 2006, s. 923). Sportowe idee uporządkowane, skodyfikowane i zastosowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym znakomicie służą kształtowaniu w uczniach odwagi i zdecydowania, wytrwałości i stanowczości. To niewątpliwa wartość sportu. Tym większą może odegrać on rolę w procesie wychowania i w dążeniu do założonego celu, im więcej szans stworzy dla rozwoju indywidualnego ucznia oraz integracji całych grup czy klas (Żukowska, 1979, s. 923).

Upowszechnianie dobra moralnego w sporcie

Sport dzieci i młodzieży w formie wyczynowej niesie ze sobą liczne zagrożenia dla procesu wychowawczego. Zło wcale nie musi triumfować nad wartościami czy przesłaniami ogólnego procesu wychowawczego. Sport będzie wychowywać, jeśli w klubie czy sekcji zadba się o stworzenie dzieciom i młodzieży nie tylko warunków organizacyjnych, lecz przede wszystkim warunków pedagogicznych do uprawiania przez nie sportu (Dąbrowski, 1979, s. 108). Zenon Ważny pisze, że wśród motywów podejmowania treningu są głównie potrzeby: przynależności – przyjaźni, akceptacji społecznej oraz doskonałości – poczucie własnej wartości, kompetencji, umiejętności, a także zabawy, rozrywki, przyjemności i miłych doznań w podniecającej działalności ruchowej (Ważny, 1988, s. 55). Wiesław Siwiński dodaje, że wśród dzieci są i takie, co idą do sportu, by zaspokoić potrzebę dominowania nad innymi – „bicia innych”. Ten rodzaj korzyści, wynikający z rywalizacji w sporcie,

budzi wśród niektórych teoretyków sprzeciw. Uważają oni bowiem, że rywalizacja – a myślą tu o porażkach czy niepowodzeniach – bywa powodem odchodzenia dzieci i młodzieży nie tylko od sportu, lecz i od aktywności fizycznej. Jeśli młodzież będzie poddawana presji rywalizowania i osiągania wyników, proces wychowawczy będzie niepełny, bo przez presję zabraknie wdrażania młodych ludzi do współdziałania w grupie i szanowania sportowego rywala. W tym kontekście rywalizacja nie służy wszechstronnemu rozwojowi. W osiąganiu pozytywnych efektów rywalizacji należy bowiem postępować zgodnie z dążeniami młodych ludzi, ich potencjałem, możliwościami, uwzględniając ich interesy, warunki możliwe do prawidłowego rozwoju oraz normy zdrowotne i etyczne (Siwiński, 2000, s. 25).

Sport jest też postrzegany i określany jako typ publicznej rozrywki. Biorą w nim udział sportowcy oraz obserwatorzy. Ci pierwsi realizują się poprzez uczestnictwo w sportowej grze, drudzy czerpią satysfakcję z oglądania ich wyczynów (Lipiec, 1999, s. 921). Uczestnictwo w zawodach zarówno dla sportowca, jak i dla kibica prowadzi przede wszystkim do rozładowania emocji, daje upust ludzkiej agresji. Utożsamianie się widzów ze sportowcem, zespołem lub klubem stwarza znakomitą płaszczyznę do przeżywania sportowego widowiska. Wzmaga się poczucie wspólnoty grupowej, lokalnego i narodowego patriotyzmu (Nowocień, 2006, s. 922). Zajmowanie się sportem jest postrzegane jako działanie spontaniczne, dobrowolne i bezinteresowne, traktowane zabawowo i kończące się w momencie, gdy znika przyjemność, a pojawia znużenie i zniechęcenie. Owej przyjemności doszukuje się Włodzimierz Śliwiński. Przyjemności będącej rezultatem doznań estetycznych tak u sportowca, jak u kibica. I wówczas nie wynik jest najistotniejszy, ale niespodziewanie inne treści, które też stanowią o wielkiej sile wychowawczej sportu.

Duszę kibica ogarnia w takich sytuacjach stan swoistego rodzaju rozkoszy zrodzonej dzięki tym wszystkim, tak nieuchwytnym i trudno namacalnym, cechom sportu, składającym się na jego piękno (Śliwiński, 1982, s. 390).

Negowanie sportu wyczynowego jako działalności wyzutej z pierwiastków humanistycznych byłoby zbyt dużym uproszczeniem, a przecież inspiruje on twórców. Dostrzegając jego piękno, piszą, rzeźbią, malują, fotografują. Czarują jego pięknem, inspirując do aktywności (Siwicki, 2008c, s. 89). Sport jako forma widowiska będzie istniał, dopóki będą chętni, by w nim uczestniczyć. Przystanie istnieć – podobnie jak teatr – gdy zabraknie kibiców i widzów (Kosiewicz, 2009, s. 284).

Narzędziem używanym na właściwe ukierunkowanie działań wychowawczych w sporcie jest fair play, które można określić jako „system norm moralnych, wskazujący sposoby postępowania niezbędne w popularyzowaniu i upowszechnianiu dobra moralnego, które tkwi w sporcie” (Loland, 2002). Dlatego też bez fair play nie można mówić o wychowywaniu poprzez sport. Fair play i wychowawcza rola sportu to określenia tożsame, mające identyczne przesłanie. Fair play to swoisty kanon etyki, stawiający na czystą i uczciwą rywalizację z nienagannymi moralnie zewnętrznymi formami zachowania zawodnika oraz jego wewnętrznym przekonaniem co

do wartości moralnych. Na „ducha rycerskości” dawniej, a na „ducha sportowego” obecnie składają się: honor, męstwo, lojalność, wierność, prawdomówność i uzasadniona duma. Duch sportowy jest tożsamy z fair play, bo oba te pojęcia dotyczą poszanowania przepisów, wymagają szacunku i uczciwej postawy wobec przeciwnika, a wobec sędziego – bezwzględnej dyscypliny. Zakładają one godne zachowanie nie tylko po zwycięstwie, ale też po porażce. Taka postawa bowiem nadaje rywalizacji cechy etosu rycerskiego (tamże, s. 213). Znaczenie czystej gry w aktywności ruchowej, w sporcie kwalifikowanym, w stosunkach międzyludzkich w ogóle nabiera coraz większego znaczenia praktycznego przy rozwijającej się cywilizacji (Żukowska, Żukowski, 2010, s. 63).

Fair play ma swoje korzenie w kulturze helleńskiej, bo już wówczas poza odwagą walczącego doceniono jego szacunek do przeciwnika. Podobnie było w przypadku fair play stosowanego w zachowaniach średniowiecznych rycerzy. Rycerski etos zakładał szacunek dla przeciwnika w czasie turnieju. Pewne przesłania fair play niosło pojęcie džentelmena w krajach anglosaskich. Miało ono jednak wymiar raczej społeczny i służyło manifestowaniu pozycji. Bardzo interesującej i zaskakującej wiedzy dostarcza źródło pochodzenia zwrotu fair play oznaczającego jakość moralną. Pojęcie to pojawiło się w Anglii w XVI w. za sprawą Williama Szekspira, który użył go w dramacie *Życie i śmierć króla Jana* (*The Life and Death of King John*). Szekspir sformułowania fair play użył dwukrotnie w kontekście czystej gry. I wprowadził je na trwałe do języka angielskiego (Lipowski, 1996, s. 72).

Z czasem fair play zmieniło zdecydowanie swoje społeczne podłoże, stając się symbolem potencjału wychowawczego sportu. Bez fair play sport zatracą swoje walory wychowawcze i sens w ogóle. Stąd też działania na rzecz sportowca, w czym ogromną rolę odgrywa trener o odpowiednim morale, przestrzegający wartości fair play. W myśl powiedzenia, że czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci. W przypadku wychowywania sportowca wedle ideałów fair play sprawdza się to w całej rozciągłości (Sas-Nowosielski, 2004b, s. 65). Propagowanie reguł oraz ich sensu szczególnie dobrze rokuje w sporcie dzieci i młodzieży, które uprawiają go dobrowolnie, chcąc się bawić i czerpać z niego przyjemność. Warunkiem dobrych przeżyć jest podporządkowanie się przepisom danej gry; złamanie przepisów skutkuje przerwaniem gry, a tym samym pozbawieniem przyjemności. Tak przyjęte i realizowane oraz utrwalone zachowania przenoszą się ze sportu zwykle na inne płaszczyzny życia społecznego. Stąd też fair play ma niezwykle istotne znaczenie w edukacji. Wspomaga proces dydaktyczno-wychowawczy, a jej promowanie i stosowanie kształtuje w uczniach odpowiedzialne postawy w wielu aspektach życia. Zasada fair play, dzięki popularności sportu, jest sposobem kształtowania czystości moralnej przez budowanie postaw szlachetnego współzawodnictwa nie tylko na bieżni czy boisku, lecz także w życiu codziennym (Nowocien, 2010, s. 79, 81). Perfekcja moralna sportowca może być uzyskiwana za sprawą przestrzegania zasad fair play i będzie jeszcze bardziej wartościowa, kiedy w edukację sportowca włą-

czy się nauczyciel czy trener o wysokim morale, zdolny do niezawodnych działań w postępowaniu pedagogicznym. Ważne jest, by każdy z nich wiele potrafił w swojej dyscyplinie, ale równie istotne jest to, by kierował się właściwym dla pedagoga systemem wartości, by czuł się odpowiedzialny nie tylko za jak najlepszy wynik sportowy zawodnika, lecz także za kształtowanie go na wartościowego człowieka (Żukowska, Żukowski, 1996, s. 61).

Fair play jest uniwersalnym moralitetem, pojawiającym się zawsze tam, gdzie istnieje potrzeba wskazania wzorca czy drogi, użycia go do oceny albo kontroli postępowania młodego człowieka. Równość szans znakomicie pomaga postępować w duchu tolerancji i poszanowania odmienności każdego człowieka, także w rywalizacji, bo sportowcy przystępują do zmagania mając podobne szanse na zwycięstwo, bo reguły gry są dla każdego identyczne. O zwycięstwie decyduje talent i praca włożona w przygotowanie do zawodów.

Sportowiec przestrzega przepisy i reguły, gdyż to warunkuje uczciwy sukces. Wychowanie postawy bezwzględnej przestrzegania reguł zawodów przenosi zachowania sportowca poza sport i pozwala być prawym w codziennym życiu (Nowocień, 2010, s. 80).

Aktywność w wykorzystaniu czasu wolnego

Czas wolny i jego rola w dziejach ludzkości znane są od wieków. Zabawa, rozrywki z pożytkiem dla ciała i ducha były powszechne w starożytnej Grecji, choć wówczas nikt nie mówił o czasie wolnym, a tym bardziej nie klasyfikował jego funkcji. Słowo *schole* znaczyło po prostu próżnowanie. Daleko teraz szkole do próżnowania, ale do organizowania przez nią wypoczynku jest już bardzo blisko. W podstawowych zachowaniach człowieka przejawiają się najbardziej elementarne potrzeby organizmu, takie same od tysięcy lat – prawidłowy psychomotoryczny rozwój dziecka, który warunkuje jego rozwój intelektualny i psychiczny. Zadaniem szkoły jest wyrabianie potrzeby i nawyku wypoczyniania oraz wskazywanie rozmaitych form pożytecznego i efektywnego zagospodarowania czasu wolnego – przede wszystkim na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. W sekcji rekreacyjnej bądź sportowej, niekoniecznie wyczynowej, bo kiedy nastąpił wyraźny rozdział sportu na wyczyn, oparty na rywalizacji, oraz sport zwany masowym czy rekreacyjnym, wiele dyscyplin jest dostępnych, a warunkiem uczestnictwa w zajęciach są jedynie chęci zaangażowania swoich możliwości fizycznych i posiadany czas – czas wolny, którego wykorzystanie nabiera coraz większego znaczenia wychowawczego. Jest ważnym składnikiem dbałości o zdrowie oraz rozwój osobowości. Ma wpływ na jakość wykonywanych obowiązków szkolnych. Czas wolny, rozsądnie zagospodarowany odpowiednio dobranymi zajęciami, ma zasadniczy wpływ na rozwój osobowości każdego z osobna i kulturę całego społeczeństwa (Dąbrowski, 1966, s. 12). Dla socjologów czas wolny to ten poza snem i wykonywaniem wszelkich nakazanych obowiązkowych

czynności. Zdaniem Joffre'a Dumazediera czasem wolnym jest czas, który pozostaje w dyspozycji każdego z nas po wypełnieniu obowiązków – zawodowych, szkolnych czy domowych, a jest wykorzystany na wypoczynek, rozrywkę i bezinteresowny rozwój osobowości (Dumazedier, 1962, s. 40).

Regenerowanie sił fizycznych i psychicznych organizmu to podstawowe ujęcie funkcji czasu wolnego, który, spożytkowany właściwie, pozwoli odpocząć, ale będzie też obfitował w atrakcje, przygodę i zabawę, dawał odmianę, radość, a przede wszystkim swobodę. Warto zauważyć i rozgraniczyć zachodzącą ścisłą zależność między czasem wolnym a czasem spędzanym w szkole czy miejscu pracy. Sama nauka czy praca to za mało, by żyć z sensem i czuć się spełnionym, bo nawet najbardziej lubiane zajęcia z kategorii obowiązkowych powodują zmęczenie i wymagają zrobienia sobie od nich przerwy. Należy odpocząć, by nabrać sił do kontynuowania obowiązków.

Praca wymaga pewnej wytrwałości i energii, wypoczynek natomiast wymaga swobody, spontaniczności wyzbycia się poczucia obowiązku. Wypoczynek jest raczej unoszeniem się na fali niż zmaganiem z prądem i dążeniem do jakiegoś celu. Przymus pozbawia nas radości czasu wolnego, a planowana spontaniczność jest w zasadzie pojęciem sprzecznym (Corey, Schneider, Corey, 2005, s. 337).

Czas wolny dzieci i młodzieży różni się od czasu wolnego dorosłych. Jest dłuższy i charakteryzuje się mniej zróżnicowanymi formami i miejscem spędzania go, a także większym udziałem odpoczynku biernego i, co najistotniejsze, kontrolą ze strony dorosłych, również w kwestiach swobodnego wyboru miejsca i formy jego spędzania (Izdewska, 1978, s. 23). Pewne ograniczenie wolności czasu dzieci i młodzieży wynika z ingerencji przy wyborze form kontroli dorosłych oraz rygoru wychowawczego, jeśli jest realizowany podczas zorganizowanych form wypoczynku. Jest jednak miejsce na inicjatywę dziecka. Najmłodszy dostają szansę na wykazanie się samodzielnością przy dokonywaniu wyboru i podejmowaniu decyzji, jak czas wolny zostanie spędzony (Wroczyński, 1985, s. 226).

Do czasu wolnego ucznia zalicza się jego działanie w proponowanych przez szkołę zajęciach, których treścią są często działania ukierunkowane na wyzwolenie aktywności społecznej. Mieści się to w planowanej pracy wychowawczej i odbywa poza obowiązkami oraz za zgodą i wolą ucznia. Podobnie ma się sprawa z przynależnością do placówek wychowania pozaszkolnego, gdzie młodzież musi zmagać się z obowiązkami czy koniecznością systematycznej i poniekąd obowiązkowej pracy. I choć pojawia się w tym aspekcie pewien obowiązek, to jednak trzeba brać pod uwagę, że czas wolny nie polega na kreowaniu bezczynności czy całkowitym odrzuceniu jakichkolwiek obowiązków. Działalność tę cechuje pewien wysiłek, bywa nawet, że znaczny, ale jest podjęty przez ucznia z własnego wyboru i bez jakiegokolwiek przymusu. Stąd zajęcia w pewnym sensie obowiązkowe, a wypełniające czas wolny, powinny uwzględniać stopień udziału własnych decyzji w ich organizowaniu (Węgrzynowicz, 1971, s. 50).

Wśród sposobów spędzania czasu wolnego wymienia się zabawy i gry ruchowe, sport, turystykę, uczestniczenie w imprezach artystycznych oraz różnych formach aktywności intelektualnej, np. społecznej i towarzyskiej, a także zajmowanie się np. kolekcjonerstwem (Wroczyński, 1985, s. 228). Za podstawowe funkcje zajęć młodzieży odbywających się w ich czasie wolnym uznaje się też: wypoczynek, rozrywkę, samokształcenie oraz działalność społeczną (Węgrzynowicz, 1971, s. 50). Wypoczynek ma dla każdego człowieka ogromne znaczenie, bo jest potrzebny do zregenerowania sił psychicznych i fizycznych, przez co przywraca zdolność do sprawnego działania. Wypoczynek ma szczególne znaczenie dla młodzieży, bo choć podobnie jak w przypadku dorosłych zmęczenie zmniejsza aktywność i zdolność do pracy, to u młodych ludzi dodatkowo hamuje rozwój. Można wypoczywać biernie lub czynnie. W zależności od aktualnych potrzeb. W tym pierwszym to pozorne nierobienie niczego specjalnego, bierność w sensie aktywności, może przynieść efekty.

Troszcząc się o któryś z naszych organów lub zmęczone części naszego organizmu, dajemy im szansę odpocząć. Zmęczone i obolałe mięśnie nóg zregenerują się, kiedy położymy się w bezruchu. Jeśli chcemy dać trochę ciszy uszom, zasypiamy w pomieszczeniu z dala od hałasu. Z kolei znużenie siedzeniem nad wypracowaniem najlepiej poprawić odpoczynkiem czynnym, np. podczas absorbującej fizycznie gry z koleżankami i kolegami w koszykówkę. Nic tak skutecznie nie wpływa na odpoczynek psychiczny, jak zmęczenie fizyczne. Jeśli bierny czy aktywny wypoczynek zostanie połączony z czynnością, która sprawia szczególną przyjemność, oprócz odpoczynku, będzie okazją do rozrywki. Kolejną funkcją zajęć w czasie wolnym jest dla młodych ludzi szczególnie istotna. Kształcenie, a lepiej samokształcenie, to zaspokajanie potrzeb związanych z zainteresowaniami; podejmowane jest jak każde działanie w czasie wolnym z własnej woli. Samodzielny wybór zajęć o charakterze naukowym, artystycznym czy technicznym i sportowym, kiedy młoda osoba uczy się z własnej woli i dla zaspokojenia swoich zainteresowań. Jeśli w rozwoju młodego człowieka zabraknie chęci do poszerzania wiedzy oraz przystępowania do czynności, które umie i chce wykonywać, trzeba się liczyć z pogłębiającą się bezradnością i słabością. Społeczne działanie to ostaniamy – z wyodrębnionych jako podstawowe – funkcją zajęć w czasie wolnym. Dla młodzieży to spełnianie się w działalności organizacyjnej w sekcji sportowej bądź klubie, samorządzie szkolnym lub innej szkolnej organizacji. Funkcja ta, choć w treści odmienna od pozostałych trzech, zaspokaja z kolei tak istotną dla młodzieży potrzebę współżycia z innymi, potrzebę dokonywania czegoś dla innych, potrzebę bycia pożytecznym. Młody człowiek, wspomagany przez wychowawcę, staje przed szansą ukształtowania w sobie właściwych postaw społecznych. Samotne spędzanie czasu wolnego ogranicza młodych ludzi. Pozbawia przeżywania radości ze wspólnych dokonań, porównywania siebie do innych i nawiązywania kontaktów koleżeńskich (tamże, s. 52–53).

Czas wolny jest swoistym lekiem na redukowanie czy minimalizowanie zmęczenia. Stąd konieczność czasu wolnego, i to w dostatecznym rozmiarze, tak by

skutecznie i aktywnie fizycznie toczyć walkę ze znużeniem czy wyczerpaniem. Dotyczy to zwłaszcza dzieci oraz młodzieży zaabsorbowanej nauką. Ich odpoczynek trzeba dobrze zaplanować i wypełnić treścią. Tym gorszy będzie stan zdrowia młodego pokolenia, im mniej będzie ono miało okazji do psychicznego odprężenia i zaspokojenia potrzeby odpoczynku, co polega na czasowym wyeliminowaniu z programu dnia wszystkiego, co powoduje koncentrację i nerwy i zmusza do wysiłku. Stąd wielka rola szkoły w organizowaniu zajęć poza lekcjami, które mają regenerować siły fizyczne i psychiczne młodzieży. Odpoczynkowi służy skorzystanie z propozycji zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych sportowych i rekreacyjnych oraz turystycznych. „Czas wolny może dać młodym ludziom regenerację ich sił” (Siwiński, 1994, s. 7–8). Tłumaczenie się brakiem czasu na odpoczynek będzie życiem zdominowanym wiecznym zmęczeniem i niezadowolaniem ze wszystkiego. Również i siebie.

Carlo Fruttero i Franco Lucentini, pisarze i tłumacze literatury pięknej z Turynu, poirytowani monotonią dylematów o potrzebie odpoczywania, dokonali pełnej przekory intelektualnej prowokacji, pisząc, że pewnie niebawem na rogu każdej ulicy będą salony wirtualnych wakacji, gdzie słuchawki, wymyślne okulary i jakiś przewodnik owinięty wokół szyi pozwoli nam doświadczyć najbardziej żywych przeżyć w każdym zakątku świata, bez konieczności opuszczania wygodnego fotela (Fruttero, Lucentini, 1995, s. 94). Dlatego też tak istotna jest rola wychowania do rekreacji, służy bowiem znakomicie przygotowaniu każdego człowieka do wartościowego wypoczyniania i oferuje bogactwo form spędzania czasu wolnego. Żeby dobrze i wydajnie pracować, trzeba umieć wypoczywać. Ktoś aktywnie spędzający urlop postrzegany jest jako osoba dbająca o siebie. Jego wydajność w szkole czy pracy rokuje. Jest zdrowy, a więc dyspozycyjny. Spirala korzyści się nakręca.

W powszechnym mniemaniu rekreacja oznacza czynności odtwarzania lub przywracania utraconej sprawności fizycznej, a przez to także psychicznej. To różnorodne formy działalności podejmowane poza obowiązkami zawodowymi, społecznymi, domowymi i nauką dla odpoczynku, rozrywki i rozwoju własnych zainteresowań (*Encyklopedia Popularna PWN*, 1999, s. 720). Rekreacja ruchowa lub fizyczna realizowana jest m.in. w formie ćwiczeń kondycyjnych w terenie, gier ruchowych i sportowych, pływania, narciarstwa, spacerów i marszów kondycyjnych (Hądzelek, Apelt, 1987, s. 343). Jest też rekreacja ekstremalna, prowadząca do skrajnych napięć emocjonalnych – ekscytacji. Niektórzy mają potrzebę wysokich pobudzeń, bo chcą poczuć wysublimowany smak ryzyka. Działają wówczas mechanizmy parateliczne, związane z nastawieniem na samą aktywność, pozostawiając jej instrumentalny charakter jako cel w dalekim drugim planie. Pęd ku poszukiwaniu coraz to bardziej wyszukanych form ekspresji ruchowej może być bliski uczestnikom tzw. wyścigu szczurów, ludziom goniącym w życiu codziennym za sukcesem i dobrami, bez oglądania się na innych – to oni będą rywalizować w pogoni za coraz bardziej wyszukanyimi formami spełniania się w rekreacji (Gracz, Bronikowski, Walczak, 2004, s. 16–17).

Każdy rodzaj rekreacji zaspokaja potrzebę ruchu. Uzyskanie rekordu czy wyniku w rekreacji ma specyficzny wymiar, bo wynik mierzony jest miarą własnych możliwości, a nie – jak w sporcie – rekordu absolutnego. Rekreacja fizyczna tym różni się od sportu, że skierowana jest na stany odprężenia i swobodnego ruchu.

Sport jako taki mieści się w definicji rekreacji, ale sport kwalifikowany już nie, bo to działalność uprawiana systematycznie, według pewnych reguł, odznaczająca się silnym pierwiastkiem współzawodnictwa oraz tendencją do osiągania coraz lepszych wyników, mającą na celu manifestację sprawności ruchowej (Demel, Skład, 1984, s. 18). Rekreacja to nie tylko przyjemność, lecz także sposób zapobiegania chorobom. Rekreacja jest wyrazem określonej postawy wobec własnego ciała, świadomości i aktywną troską o swój rozwój, sprawność i zdrowie. Takie podejście różni je zarówno od odpowiedzialnej i poważnej pracy, jak i od niefrasobliwej zabawy. Daje żywiołową przyjemność, choć wymaga ryzyka. Człowiek znajduje upodobanie w tym, by bez celu i przymusu, bez liczenia na praktyczne korzyści wymagać od siebie jak najwięcej, stawiać sobie zadania, znajdować przyjemność w zmęczeniu, radość w niebezpieczeństwie (tamże, s. 23).

Przekonanie młodzieży do rekreacji ruchowej to proces wychowawczy, polegający na motywowaniu, rozbudzaniu zainteresowań, uświadamianiu wartości i potrzeb aktywności ruchowej, wskazywaniu możliwości indywidualnego wyboru form rekreacji. Jest to istotna składowa ogólnego procesu wychowania, w którym uwzględnia się indywidualne predyspozycje jednostki i kładzie nacisk na stworzenie jej odpowiednich warunków rozwoju, zwłaszcza że coraz więcej młodych ludzi ma wady postawy, spowodowane brakiem właściwej edukacji do efektywnego gospodarowania czasem wolnym i wypełniania go formami rekreacji ruchowej (Fąk, 2002, s. 68). W kontekście spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież warto zwrócić ich uwagę na rolę sportu. Trzeba tu jednak zastrzec, że decyzja o uprawianiu go w formie wyczynowej wymaga wyczerpanej pracy i poświęceń. To już nie zabawa, ale obowiązek. Na szczęście rekreacja daje możliwość wyboru sposobu realizacji dziecięcych marzeń o sportowej przygodzie. Uczestnictwo w sporcie wpływa na kształtowanie postaw – wrażliwości na zmiany środowiskowe i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym (Zuchora, 1978, s. 171).

Współczesne wychowanie powinno zmierzać do wyrobienia umiejętności wykorzystywania czasu wolnego uczniów, aby umieli nim gospodarować, uprawiali sport, rekreację czy turystykę przez całe życie. Rozważania nad czasem wolnym dzieci i młodzieży w kontekście ich dorosłego życia, udziałem w turystyce, rekreacji fizycznej czy sporcie pozwalają wysoko oceniać przydatność wielu dziedzin aktywności fizycznej do efektywnego wypoczyniania w czasie wolnym. Niezmiernie ważna jest aktywność fizyczna dziecka, inicjowana w szkole podczas zajęć pozalekcyjnych oraz na zajęciach pozaszkolnych w sekcjach sportowych o różnym profilu – żeglowność jest szczególnie warte polecenia ze względu na swoją wszechstronność i możliwość uprawiania w każdym wieku.

Niekwestionowana potrzeba czasu wolnego, jego sensowne zagospodarowanie i wykorzystanie ku rozrywce i regeneracji sił psychicznych oraz fizycznych skłania pedagogów do szczególnej troski o stosowne traktowanie tematu. Celowość rozwijania pedagogiki czasu wolnego jako dyscypliny naukowej zasadza się na tym, że aby uczyć wypełniania czasu wolnego stosownymi, pożytecznymi czynnościami, muszą być one uświadomione, a potrzeby rozpoznane. Warto opracować koncepcję i metodykę ich nauczania (Pięta, 2004, s. 184).

ROZDZIAŁ IV

Marek Siwicki

Nauka żeglarstwa formą edukacji i wychowania

Żeglarstwo, jak mało która dziedzina aktywności fizycznej, nadaje się i do kształcenia, i do wychowywania. To dziedzina wielce użyteczna zarówno w edukacji, stanowiącej ogół procesów oświatowo-wychowawczych, jak i w oświacie, realizującej celowe zadania wychowawcze dla zapewnienia każdemu człowiekowi pełnego rozwoju i pomyślnego egzystencji, tak by zyskało społeczeństwo, dzięki wytworzonym więzom kulturalnym, ku ogólnemu pożytkowi, łącząc w sobie przeszłość historyczną z teraźniejszością i budową pomyślnego przyszłości (Okoń, 2007, s. 93, 294). Zanim młody człowiek wkroczy w dorosłe życie, musi się nauczyć nim kierować – tak jak używać żagli, zanim zasiądzie za sterem łódki. Żeglarska edukacja jest dla młodych ludzi szczególnie pożyteczna, bo w sposób spójny wyposaża w umiejętności i kształtuje osobowość. Jest znakomitą formą edukacji i wychowania, bo daje pożytek nauczaniemu, a satysfakcję z efektów instytucjom oświatowym. Młody człowiek staje się wytrawnym żeglarzem i dobrym człowiekiem. Właściwie ukształtowanym, wyedukowanym i wychowanym poprzez całościowy kształt oddziaływań związanych z nauczaniem oraz układaniem, formowaniem osobowości poprzez żeglarstwo.

Zdobywanie uprawnień żeglarskich odbywa się podczas nauki, która może przybrać formę kursu teoretycznego, połączonego ze szkoleniem praktycznym, kursu teoretycznego z rejssem, zakończonego egzaminem po rejsie, rejsu stażowo-szkoleniowego czy kursu stacjonarnego, realizowanego jako obóz żeglarski (Chodnikiewicz, 2004, s. 11). Podczas stacjonarnego obozu szkoleniowego jego uczestnicy mają zakwaterowanie i wyżywienie. Uczestniczą też w obowiązkowych zajęciach szkoleniowych, teoretycznych i praktycznych, realizowanych według programu szkolenia Polskiego Związku Żeglarskiego. Obóz trwa zwykle 14 albo 21 dni, na jego zakończenie odbywa się całościowy egzamin. Organizacją takich obozów zajmują się duże organizacje, np. Związek Harcerstwa Polskiego, Akademicki Związek Sportowy czy rzadziej ostatnio Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze. Coraz częściej zadania tego podejmują się również osoby prywatne, prowadzące firmy o takim profilu (tamże).

Tradycyjne szkolenie klubowe znane jest nieco starszym żeglarzom. Dawniej w klubach żeglarskich młodzież uczestniczyła w życiu klubowym, wykonywała prace przy przygotowaniu sprzętu klubowego w sezonie zimowym. Szkołąca się młodzież brała udział w rejsach sobotnio-niedzielnym ze starszymi kolegami klubowymi, kilkudniowych turystycznych rejsach klubowych czy obozach szkoleniowych, które kończyły się zwykle egzaminem na stopień żeglarza. Cykl taki trwał dwa lata i gwarantował właściwe wykształcenie młodych ludzi na przyszłych żeglarzy. Umożliwiał dokładne poznanie sprzętu i wyrobienie odruchu troski o jego stan techniczny, ale przede wszystkim umożliwiał zdobycie praktyki żeglarskiej i turystycznej, niezbędnej do samodzielnego bezpiecznego żeglowania (Dąbrowski, 2009, s. 136–137).

Znaczącą rolę dla żeglarstwa w Polsce oraz edukowania „pod żaglami” odegrała przystań Polskiego Związku Żeglarskiego w Trzebieży¹⁴. Od początków swej działalności i pierwszego turnusu, na którym w lipcu 1959 r. ośrodek służył członkom klubów żeglarskich, umożliwiał uzyskiwanie stopni żeglarskich, stanowił bazę dla odbywania stażów do pełnomorskich rejsów PZZ, miał też za zadanie wzbudzenie zainteresowania żeglarstwem. W latach 1959–1996 w Trzebieży szkolenie odbyło 10 500 osób, w tym stopień żeglarza jachtowego uzyskało 1600 osób, sternika jachtowego – 3900, sternika morskiego – 1350 oraz wiele osób stopnie kapitańskie. Zorganizowano też kursy na: stopień instruktora żeglarstwa, obserwatorów radarowych, radiotelefonistów oraz ratownictwa morskiego. Obyły się setki rejsów pełnomorskich, w których żeglowały tysiące osób.

Ważną funkcję w edukacji żeglarskiej oraz wychowaniu śródlądowym czy morskim pełnią specjalistyczne ośrodki żeglarskie. Wśród nich wyróżnia się Centrum Wychowania Morskiego ZHP im. hm. Witolda Bublewskiego, które jako centralna jednostka ZHP służy kształceniu harcerskich kadr wodniaków. Do zadań CWM należą m.in.: wspieranie drużynowych harcerskich i kadr drużyn wodnych, propagowanie i rozwijanie morskiej turystyki żeglarskiej, organizacja podstawowych szkoleń specjalistycznych i warsztatów morskich, organizacja zaawansowanych szkoleń i staży specjalistycznych dla kadr morskich, tworzenie warunków i zaplecza dla działań z zakresu wychowania morskiego, promocja wizerunku i historii harcerskiego ruchu wodnego. Harcerze mają do dyspozycji wiele różnej wielkości, najczęściej niewielkich, przystani stacjonarnych oraz sezonowych, organizowanych podczas obozów letnich. Z tych stałych aktywną działalność prowadzą: Harcerski Ośrodek Morski w Pucku i Szczecinie, Harcerski Ośrodek Kształcenia

¹⁴ Zarząd Główny PZZ powołał ośrodek 1 stycznia 1959 r., a kierowanie nim powierzył kpt. m. Wandzie Poradowskiej (obecnie Choynowskiej). W 1992 r. PZZ utworzył Centralny Ośrodek Żeglarstwa PZZ im. Andrzeja Benesa. Na początku 2011 r. spółka zmieniła właściciela oraz całą obsadę personalną.

Turystów Wodnych w Poznaniu, Harcerski Ośrodek Wodny w Poraju (Śląsk), Ślesinie, Trzcianca (Wielkopolska) oraz „Bryza” w Elblągu, „Rancho”, „Stanica” i „Zatoka” we Wrocławiu¹⁵.

Swoistość oraz zagrożenia środowiska wodnego

W żeglarsztwie dbałość o bezpieczeństwo jest jednym z podstawowych obowiązków zarówno zawodników, jak i ich trenerów czy działaczy. Słowem, wszystkich osób związanych z pracą w sekcji czy klubie oraz zajęciami na wodzie i lodzie. Takiego podejścia wymaga troska o zdrowie i życie pływającej młodzieży. Woda jest żywiołem, który da się okiełznać i można czuć się na niej bezpiecznie, trzeba jednak pamiętać o spełnieniu kilku warunków, wśród których są i te oczywiste, jak utrzymywanie dobrego stanu zdrowia oraz kondycji fizycznej, pamiętanie o odpowiednim wypoczynku i odżywianiu czy stosowanie właściwego do warunków pogodowych stroju, by chronić się przed słońcem, wilgocią lub zimnem (Kołaszewski, Świdwiński, 2011, s. 365). Poczucie bezpieczeństwa to nie tylko poczucie spokoju, że pływanie przebiega zgodnie z intencją trzymającego ster jachtu. Warunkiem, by ów spokój był uzasadniony, jest nabycie względnie wysokich umiejętności, umożliwiających posługiwanie się jachtem, oraz wiedzy, w jakich warunkach posiadane kwalifikacje mogą zostać wykorzystane. Świadomość tego jest wartością i kluczem, by spełniać warunek pełnej odpowiedzialności za siebie i innych. Bezpiecznym można poczuć się wyłącznie w sytuacji, kiedy odpływając od brzegu, ma się pewność powrotu (Januskiewicz, Ostrowski, 2009, s. 33–35).

Ważna jest umiejętność reagowania w sytuacjach trudnych i krytycznych, np. podczas wypadku, kiedy trzeba ratować z opresji załogę przewróconego jachtu lub zawodnika, który wpadł do wody po złamaniu się lodu. Dlatego każdy z uczestników procesu szkolenia żeglarskiego musi bezwzględnie znać i umieć stosować w praktyce sposoby ratowania się z opresji zarówno latem na wodzie, jak i zimą na lodzie. Zwykle przećwiczenie sytuacji niebezpiecznych i radzenie sobie z nimi należy do instruktora lub nauczyciela, których zadaniem jest uczenie podopiecznych bezpiecznego i odpowiedzialnego obcowania z wodą i nie zawsze odpowiednio wytrzymałym lodem. Sposoby ratowania i umiejętność radzenia sobie indywidualnie są nie tylko omawiane podczas kursów na stopień żeglarza, ale także wciąż powtarzane przez instruktorów przed każdymi zajęciami. Wymogiem każdej lekcji na wodzie i lodzie jest omówienie warunków bezpieczeństwa. Żaden instruktor czy trener nie jest zwolniony

¹⁵ Centrum Wychowania Morskiego jest m.in. armatorem jachtu flagowego ZHP „Zawisza Czarny”, a także innych jednostek morskich, z keczem „Zjawą IV” na czele. Na pozostałą flotę CWM składają się: „Polski Len”, „Batalion Wigry” i „Batalion Zośka”, „Chwostek” oraz trzy jachty typu Nefryt. Zaplecze CWM-u stanowi hangar wraz ze skutnią oraz 40 miejsc noclegowych dla załóg. <http://www.cwm.zhp.pl/cwm---co-to.html>.

ze stosowania profilaktyki, która jest niezbędna w zapobieganiu nieprzewidzianym sytuacjom na wodzie i lodzie. Żeglarze, zanim usiądą za sterem łódki, muszą umieć pływać. Nie wystarczy, że pokażą kartę pływacką. Odpowiedzialny i mądry trener i nauczyciel żeglarstwa osobiście sprawdza stopień opanowania pływania. Robi to w formie oficjalnego sprawdzianu lub podczas zaimprovizowanej zabawy na kąpielisku, co pozwala mu zorientować się, czy i jak jego podopieczni potrafią pływać i, co równie ważne, obcować z wodą. Doskonałe nawet umiejętności w tym zakresie nie zwalniają zawodników i trenera ze stosowania kamizelek ratunkowych, które muszą odpowiadać normom i być pod tym względem bezwzględnie kontrolowane. Zakładanie kamizelek to warunek bezpiecznego przebywania na wodzie i lodzie (Kołaszewski, Świdwiński, 2011, s. 366). Spełnione muszą zostać warunki techniczne, by można było komunikować się z trenującymi czy rywalizującymi żeglarzami na okoliczność wypadku czy nagłej zmiany warunków pogodowych. Najbardziej skuteczne jest używanie ustalonych wzajemnie sygnałów dźwiękowych lub wywieszane przez trenera czarnej lub czerwonej flagi.

Podczas zajęć na wodzie trener ma do dyspozycji motorówkę, by jak najszybciej dotrzeć tam, gdzie się zacznie coś dziać. Motorówka przygotowana na zajęcia jest wyposażona w sprzęt ratowniczy, obowiązkowo są to: koło ratunkowe, bosak, lina, nóż, skrzynka z narzędziami i apteczka, aby instruktor – najlepiej przeszkolony medycznie – mógł udzielić niezbędnej pomocy. Działanie w czasie sytuacji niebezpiecznej to przede wszystkim odpowiednie, wyćwiczone wcześniej, zachowanie załogi podczas wywrotki jachtu. Na szczęście nowoczesne łódki są tak budowane, by załoga mogła bez większych kłopotów samodzielnie ją postawić, naciskając z odpowiednią siłą na miecz i luzując żagle, by ponownie nie nabrały wiatru i nie doprowadziły do drugiej przewrotki. Załoga wie, że jeśli nie może, z różnych powodów, płynąć samodzielnie i zdana jest na czekanie na pomoc, musi trzymać się blisko łódki.

Szczególnie niebezpieczne są zajęcia oraz regaty rozgrywane na lodzie. Lód urywa się w miejscu największego obciążenia. Dookoła powstałej dziury rozchodzą się pęknięcia. Jest wiele przyczyn, które powodują zmianę warunków wytrzymałości powierzchni lodu. Staje się on w niektórych miejscach słaby i potrafi załamać się pod idącą osobą lub naciskiem bojera. Załamanie lodu to sytuacja typowa. Niebezpieczeństwa na lodzie są zwykle niewidoczne. Kryją się po cienką warstwą śniegu, który nagle może pokryć taflę jeziora. Dlatego w przypadku zajęć czy regat na lodzie tuż przed ich rozpoczęciem niezbędna jest dokłada penetracja akwenu. Osoba, która tego dokonuje, powinna mieć dużą wiedzę i doświadczenie. Zanim inni wejdą na lód, sprawdza ona osobiście akwen i jego najbliższe otoczenie, na wypadek gdyby zawodnik gnany wiatrem wyjechał poza oznaczony teren. Osobie takiej towarzyszy – dla bezpieczeństwa – inny żeglarz, w przypadku regat sędzia główny lub wyznaczony przez niego inny członek komisji. Zaznaczają miejsca niebezpieczne, takie jak dziury w lodzie nawiercane przez wędkarzy.

Na zimowych zajęciach zamiast motorówki wykorzystywany jest czterokołowy skuter śnieżny. Niezbędny jest sprzęt ratowniczy: lina, bosak, koło ratunkowe oraz

sanie ratownicze, a wśród koniecznych medykamentów także szyny usztywniające na ewentualność złamania kończyny oraz folia utrzymująca ciepłotę ciała do opatulenienia zawodnika na wypadek jego kąpieli w przerębli. Trener czy sędziowie mają urządzenia do nawiązania łączności z łądem. Telefon służy do alarmowania służb medycznych w razie potrzeby ściągnięcia na łód śmigłowca Lotniczego Pogotowia Ratunkowego (Zawalski, 1999, s. 94–95). W przystani żeglarskiej zimą musi też być łódka z linką i parą wiosel oraz drabina. To sprzęt niezbędny, by z kolei z brzegu udzielić pomocy osobie, pod którą załame się łód. Każdy żeglujący po lodzie nie tylko musi umieć nieść pomoc innym, lecz także sam musi sobie radzić w razie kłopotów. Trzeba umieć zawiązać węzeł ratowniczy, by skutecznie dać się wyciągać na linie, która zawsze powinna być na wyposażeniu bojera. Trzeba też mieć pazury lodowe, które służą do wbijania w łód i wyciągania się z wody.

W klubie zawodnik trzyma zwykle zapasowe, ciepłe ubranie, by po ewentualnym przemoczeniu w czasie treningu móc się przebrać. Bezpieczne żeglowanie na lodzie warunkuje przede wszystkim rozważa samych bojerowców. To ważne wówczas, kiedy na niewielkim akwenie znajduje się kilka ślizgów. Wystarczy chwila nieuwagi, by doszło do zderzenia jachtów czy wywrotki. Kontakt z lodem jest bardzo niebezpieczny przy prędkości osiągananej przez bojery. Niezbędne są: kask, okulary, linka ratownicza w bojerze. Podczas żeglugi bojerem łatwo odmrozić odkryte części ciała, najbardziej podatna na odmrożenia jest twarz, należy więc założyć szalik i kominarkę (Pajewski, 1991, s. 65, 80).

Program i zakres szkolenia żeglarskiego

Żeglarstwo z punktu widzenia psychologii jest zaliczane do grupy dyscyplin sportowych moralno-wolicjonalnych. Z punktu widzenia współzawodnictwa sportowego – do dyscyplin o charakterze walki pośredniej, bez fizycznego kontaktu z przeciwnikiem, bo na to nie pozwalają przepisy regatowe. Wymaga od żeglujących wszechstronnego wyszkolenia – wysokiego poziomu sprawności fizycznej, wiadomości z teorii żeglowania i wiedzy o sprzęcie, zdolności oraz umiejętności politechnicznych, rozpoznawania, wykorzystywania i adaptacji do zmiennych warunków żeglugi, podejmowania szybkich decyzji, konstruktywnej improwizacji w działaniu. Na powodzenie w żeglarstwie – postrzegane w jego odmianie wyczynowej jako sukces sportowy – wpływa wiele czynników, więcej niż w przypadku innych dyscyplin sportu, bo oprócz siły mięśni decyduje o nim: przygotowanie mentalne, sprzęt, technika żeglowania, taktyka i strategia regatowa, odpowiednio stosowana do zmieniających się warunków meteorologicznych. Istotna jest też znajomość przepisów regatowych, wybór trasy między startem a metą. O końcowym sukcesie decydują nie tylko szybkość jachtu, warunki meteorologiczne, ustawienie względem przeciwników, lecz także start, który jest wspólny dla wszystkich i – zanim nastąpi – należy się do niego odpowiednio ustawić (Twardowski, 1980, s. 3).

Wspierając młodego człowieka w jego dążeniach do uzyskania umiejętności, a potem uprawnień do pływania jachtem, zwraca się uwagę na jego cechy osobiste, bo predyspozycje somatyczne i psychiczne mogą pomóc mu stać się żeglarzem. Warunkiem, by kandydat na żeglarza osiągnął wyżyny w sporcie wyczynowym lub pływał z równym zaangażowaniem, uprawiając rekreację, jest realizowanie w procesie szkolenia celów wychowawczych. Spełnienie tego warunku w żeglarstwie odbywa się poprzez umiejętne kształtowanie właściwych postaw moralnych, wyrobienie poczucia wartości społecznej, wpływanie na aktywność intelektualną podopiecznych oraz uzyskiwanie przez nich bardzo dobrych wyników w nauce (Twardowski, 1989, s. 19). Niezwykle ważne jest więc takie uczenie młodych ludzi, by podczas odpowiednio opracowanego do wieku programu szkolenia, wypełnionego treściami wychowawczymi, zagwarantować im radość z uprawiania żeglarstwa oraz postępy i powodzenie w regatach. W żeglarstwie ważne jest wdrażanie młodzieży do systematyczności. Konieczne są więc regularne spotkania młodych sportowców z instruktorem. Podczas zajęć będzie on przekazywał wiedzę teoretyczną z podstaw żeglowania, wprowadzał elementy praktyki, zlecał prace przy sprzęcie oraz dbał o sprawność ruchową i wydolność fizyczną młodzieży. Kolejny etap to już właściwy trening, czyli zajęcia w formie lekcji, doskonalące zdobyte umiejętności oraz ich wykorzystywanie w praktycznym działaniu, czyli podczas regat. W żeglarstwie ostatni etap szkolenia to umiejętność samodzielnego prowadzenia jachtu (Dąbrowski, 2009, s. 33).

Przedział wiekowy, wybór odpowiedniej łódki regatowej oraz zadania właściwie dobrane do możliwości psychicznych i fizycznych zawodników determinują konieczność szkolenia etapowego. To specyficzna dyscyplina sportu – choćby ze względu na rozpiętość wieku trenujących – bo trafiają do niej dzieci i młodzież w wieku szkolnym, a najlepsi zawodnicy osiągają mistrzostwo nawet w wieku ponad 30 lat. Etap wstępny dotyczy dzieci w wieku 8–10 lat i jest poświęcony nauczaniu podstaw żeglarstwa. Szkolenie jest najczęściej zorganizowane w formie „szkółek żeglarskich”, a podstawą lekcji treningowej jest zabawa. Etap przygotowania wszechstronnego przechodzą młodzicy w wieku 10–15 lat i jest on kluczowy dla dalszej ewentualnej kariery sportowej. Młody żeglarz dokonuje bowiem weryfikacji co do zakresu swoich zainteresowań żeglarskich, co zbiega się z określeniem przez instruktora jego predyspozycji i sensu dalszej pracy treningowej. Okres ten cechuje stosowanie licznych środków treningowych specyficznych nie tylko dla żeglarstwa, lecz także innych dyscyplin sportu. Etap przygotowania ukierunkowanego następuje po dokonaniu selekcji w grupach wszechstronnego przygotowania i dotyczy juniorów młodszych – młodzieży w wieku 16–17 lat. Jest to czas stosowania środków treningowych specyficznych dla wybranej klasy regatowej. Etap przygotowania specjalistycznego jest adresowany do juniorów w wieku 18–19 lat, którzy trenują i startują w wybranej klasie olimpijskiej, z dostosowaniem do niej objętości i intensywności oraz treści treningowych, a także techniki żeglowania. Na etapie przygotowania mistrzowskiego trenują seniorzy – zawodniczki i zawodnicy powyżej 19 lat, osiągający najwyższy pułap rozwoju sportowego. Są oni ustabilizowani pod względem umie-

jętności technicznych, taktycznych i dzięki temu osiągają znaczące efekty w rywalizacji międzynarodowej.

Zanim trener z zawodnikiem w przypadku klasy jednoosobowej czy z załogą w klasach, w których pływa dwóch zawodników, osiągnie sukces podczas imprezy o zasięgu mistrzowskim, międzynarodowym, musi skrupulatnie zrealizować po kolei cele szkoleniowe pięciu etapów szkolenia, na które składają się następujące zadania:

- a) rozwijanie zainteresowań żeglarskich, oswojenie ze środowiskiem wodnym, nauka pływania, poznanie podstawowych elementów ogólnej wiedzy żeglarskiej, samodzielne, bezpieczne żeglowanie, wdrażanie poprawnych nawyków techniki żeglowania, zapoznanie z podstawowymi przepisami regatowymi, wdrażanie zasad partnerskiego współżycia w grupie i nienagannego zachowania w klubie żeglarskim;
- b) rozwijanie sprawności fizycznej ogólnej, powiększanie zasobu umiejętności technicznych i taktycznych, rozpoznawanie kierunkowych uzdolnień i zainteresowań – także sportem w ogóle, pogłębianie wiedzy z przepisów regatowych, kształtowanie zachowań społecznych, udział w różnorodnych formach współzawodnictwa sportowego – nie tylko w żeglarstwie;
- c) ukierunkowanie predyspozycji fizycznych i zainteresowań żeglarskich, rozwój wszechstronnej i specjalnej sprawności fizycznej, doskonalenie umiejętności z zakresu techniki żeglowania i taktyki regatowej, kształtowanie umiejętności wykorzystywania wiedzy teoretycznej w praktyce regatowej (np.: wiedzy z teorii żeglowania, trzymowania sprzętu), kontynuacja celów wychowawczych i socjalizacyjnych, udział w zorganizowanych formach współzawodnictwa;
- d) doskonalenie techniki żeglowania w docelowej klasie olimpijskiej, kształtowanie sprawności fizycznej specjalnej z uwzględnieniem klasy i pełnionej na jachcie funkcji, doskonalenie umiejętności taktycznych, rozwijanie wiedzy z zakresu przepisów regatowych, meteorologii, aero- i hydrodynamiki;
- e) podtrzymanie wysokiego poziomu specjalnej sprawności fizycznej, podtrzymanie wysokiego poziomu techniki regatowej, a także poszukiwanie nowych rozwiązań, doskonalenie strategii regatowej, wdrażanie najnowszych zdobyczy wiedzy teoretycznej w żeglarstwie z zakresu technologii, aero- i hydrodynamiki, meteorologii itp.

Tak zaplanowany i długofalowy proces szkolenia najlepiej służy edukacji, a także kształtowaniu fizycznemu oraz psychicznemu kandydata na ewentualnego mistrza. Pokusa wczesnej specjalizacji, by zawodnik już w najmłodszych latach zdobywał tytuły, trofea i czołowe lokaty w rankingach, nie może pociągnąć za sobą skrócenia czy wręcz pominięcia niektórych zadań szkoleniowych. Dotyczy to każdego etapu, a zwłaszcza dwóch początkowych, w których solidna praca nad umiejętnościami technicznymi warunkuje zgłębianie kolejnych etapów żeglarskiego rzemiosła. Znakomitym przykładem, uzasadniającym tę tezę, jest kariera Mateusza Kusznierewicza,

mistrza olimpijskiego z Atlanty w klasie Finn, który trafił do żeglarstwa, jak miał dziewięć lat, a po sukcesy sięgnął dopiero jako junior i senior, nie licząc się wcześniej w rywalizacji o czołowe lokaty w klasie Optymist. Mateusz Kusznerewicz dojrzał jako regatowiec, kumulując solidnie kształtowane umiejętności, wiedzę i doświadczenie, a rówieśnicy, którzy wcześniej z nim wygrywali, nie dotrwali w większości przypadków do wieku seniora. Płynne przechodzenie z jednego etapu edukacji żeglarskiej w drugi umożliwia systematyczne zapoznanie ze specyfiką dyscypliny, rozwijanie uzdolnień oraz predyspozycji fizycznych i psychicznych młodego żeglarza. Kluczowy jest trafny wybór klasy regatowej, który musi odpowiadać warunkom psychicznym, fizycznym i predyspozycjom zawodnika (Zawalski, 1999, s. 12–18).

Na każdym z etapów szkolenia stosowane są inne klasy łódek. Najpopularniejszą i najliczniej reprezentowaną na regatach jest niewielka, łatwa do przenoszenia i transportu łódka klasy Optymist. Służy do nauki żeglowania oraz w początkach kariery w zmaganiach regatowych. W żeglarstwie lodowym stosowana jest klasa Ice-Opty, niewielki ślizg z żaglem identycznym jak ten używany w optymistach. Żeglarze w wieku 10–15 lat, będący na etapie przygotowania wszechstronnego, korzystają z łódek klas młodzieżowych: jednoosobowego optymisty, dwuosobowego kadeta lub łódki klasy l'Equipe oraz deski z żaglem „Aloha”. Na etapie przygotowania ukierunkowanego żeglarska młodzież przesiada się na łódki i deski tzw. klas przygotowawczych, które są przeznaczone dla juniorów młodszych: Europa, Laser Radial, OK. Dinghy, 420 i Mistral, Race-board, Fun-board. W żeglarstwie lodowym juniorzy trenują i startują na ślizgu klasy DN, w bojerach nie istnieje bowiem obecnie żadna klasy przygotowawcza dla juniorów – nie licząc Ice-Opty, która tę funkcję spełnia. Doskonalenie na wymienionych łódkach to dla juniorów ostatni etap przed decyzją o wyborze docelowej łódki klasy olimpijskiej, w których są rozgrywane najważniejsze imprezy międzynarodowe, w tym mistrzostwa świata i Europy. W regatach tych startują juniorzy i młodzieżowcy na łódkach klasy: Finn, Laser, Europa, 470 i olimpijskiej desce z żaglem „Mistral”. Etap mistrzowski dotyczy zawodników wytrawnych, specjalizujących się w pływaniu na łódkach klas zatwierdzonych jako oficjalne w programie regat olimpijskich. Są to: klasy jednoosobowe Finn, Laser i Europa dla kobiet oraz dwuosobowe 470 dla mężczyzn i kobiet, deska z żaglem „Mistral”, a także katamaran „Tornado” i jachty balastowe „Star” i „Soling”. W trakcie trwającego kilka lat procesu szkolenia żeglarze trenują odmiennie w zależności od specyfiki danej klasy łódki. Inne są ciągi treningowe w klasach jednoosobowych, inne w dwuosobowych czy w przypadku deski z żaglem oraz katamaranów. Podział ten nie dotyczy żeglarstwa lodowego, które jest traktowane jako uniwersalny i znakomity trening uzupełniający. Startują w nim wszyscy zawodnicy w wieku juniora włącznie, bez względu na ukierunkowanie regatowe. Najbardziej dynamiczny rozwój charakteryzuje klasy jednoosobowe, co wynika z ich największej popularności wśród żeglujących oraz znacznie niższych niż w przypadku pozostałych klas kosztów zakupu i eksploatacji sprzętu. Tak jest w przypadku klas regatowych olimpijskich i ślizgu lodowego klasy DN (tamże, s. 14–16).

Żeglarskie edukowanie młodzieży podczas lekcji treningowej czy całego cyklu szkolenia wymaga stosowania i przestrzegania klasycznych zasad dydaktyczno-wychowawczych. Ukierunkowane są one na osiągnięcie celu, czyli jak najlepsze wyszkolenie i wychowanie żeglarza. Należą do nich przytaczane przez Krzysztofa Zawalskiego (1999): zasada świadomości i aktywności, pogłębłości, systematyczności, dostępności, trwałości, indywidualizacji, łączenia teorii z praktyką. Wśród tych najbardziej pożądanych w praktyce żeglarskiej znajdują się również i te przywołane przez Zbigniewa Chodnikiewicza (1971) zasady: oddziaływania na świadomość wychowanka, systematyczności oddziaływania wychowawczego, tworzenia i utrwalania nawyków, wychowania w zespole, poszanowania osobowości i indywidualizacji, łączenia treści i poczynań wychowawczych z życiem. Te zasady – z punktu widzenia ich znaczącej roli w edukacji młodego żeglarza – warto pokrótce omówić.

Instruktor nie może opierać swojego działania na sile i władzy, jaką posiada nad wychowankami, i sterować procesem w sposób nakazowy. To działanie krótkowzroczne. Dlatego ważne jest stosowanie zasady oddziaływania na świadomość wychowanka. Podopieczni powinni być traktowani partnersko, poprzez zaangażowanie ich do świadomego podporządkowania się poleceniom. Wymaga to od instruktora znajomości psychiki wychowanków, cierpliwości oraz taktu, a także umiejętnego i rzeczowego argumentowania stawianych zadań i wydawanych poleceń. Choćby po to, by wskazać w pozytywnych aspektach cel, do którego instruktor dąży z wychowankami, dozując im kolejne zadania o odpowiednio dobranym stopniu trudności. Stosowanie się instruktora do zasady systematyczności oddziaływania wychowawczego ma mu uświadamiać, że jakakolwiek ingerencja wychowawcza musi być konsekwentnie egzekwowana. Doraźne ingerencje wychowawcze, wprowadzane często chaotycznie, mogą jedynie przynieść skutek odwrotny do zamierzonego. Nie można nagle skarcić podopiecznego, zadając mu ból, bo źle wykonał trudne akurat zadanie, mówiąc mu przy tym, jak ma postąpić następnym razem. Nie jest to atmosfera i okoliczność do przyjmowania zaleceń. Podopiecznych należy stopniowo uczyć coraz to nowych zadań, kontrolując, czy je opanowali, i dopiero wówczas dodawać nowe. I najlepiej, jeśli z załogą czy grupą pracuje wciąż ten sam instruktor. A jeśli osoby się wymieniają, muszą znakomicie wiedzieć o stosowanych nawzajem działaniach wychowawczych.

Utrwalone działanie nie pociąga za sobą angażowania pamięci i zbędnego wydatkowania energii. Zasada tworzenia i utrwalania nawyków jest szczególnie przydatna w żeglarstwie. Wiązanie węzłów czy wykonywanie zwrotów, zmiana żagli to proste czynności, a jeśli zostały utrwalone, są wykonywane perfekcyjnie i bez zbytecznego zaangażowania uwagi. Ma to korzyść praktyczną. Jeśli bowiem część czynności zawodnik podczas rywalizacji sportowej wykonuje odruchowo, to ma czas i więcej energii, by myśleć np. o taktyce. Instruktor żeglarstwa musi pamiętać o szczególnie ważnych w żeglarstwie warunkach bezpieczeństwa w związku z obcowaniem z żywiołem, jakim jest woda czy lód w przypadku żeglowania zimą. I właśnie w tych sytuacjach wyrabianie i utrwalanie nawyków nabiera znaczenia

podstawowego, a instruktor w wydawaniu poleceń i egzekwowaniu ich wykonania może być zwolniony z tolerowania jakiegokolwiek przejawu braku zdyscyplinowania wśród podopiecznych. Może i powinien być surowy.

Dobrym przykładem ilustrującym zasadę wychowania w zespole jest rejs. Podczas wspólnego żeglowania każdy z członków załogi potrafi wykazać się znacznie większym wysiłkiem fizycznym i moralnym na rzecz zespołu, niż może to zwykle robić samodzielnie. Do wychowawczej roli zespołu przywiązuje się dużą wagę, albowiem wytworzone w grupie zachowania powodują, iż członkowie grupy utożsamiają się z nią, przejmując jednocześnie obyczaje i opinie. Bywają one czasem silniejsze od rodzinnych czy norm obowiązujących w innych środowiskach. W zaangażowaniu członków zespołu do wspólnego działania i myślenia ogromną rolę odgrywa instruktor. To on jako formalny kierownik poprzez autorytet staje się również liderem duchowym. Dzięki temu udanie wdroży wychowanków do swoich planów działania oraz uzyska akceptację zaproponowanych zasad. Grupa sama, z własnego przekonania przejmie przestrzeganie przyjętego postępowania, a instruktor będzie już tylko czuwał nad całością funkcjonowania grupy oraz kontrolą poczynań jej członków. Nie oznacza to pomijania indywidualności każdego z członków grupy. Zespół będzie tym silniejszy w swojej zwartości, im baczniej instruktor będzie przyglądał się, kształtował i zaspokajał działaniami wychowawczymi indywidualne potrzeby każdego z wychowanków. Doprowadzi w ten sposób do utożsamienia się podopiecznych z celami grupy, zapewniając jej jednolitość, zwartość i siłę. Indywidualizacja i poszanowanie osobowości każdego z członków grupy to wyrównywanie dysproporcji poprzez wyznaczanie zadań adekwatnych do możliwości czy nawet upodobań każdego z nich. W sposób przystępny i wręcz subtelny powinien instruktor wyjaśnić sens zespołowego działania, oceniać sprawiedliwie osiągnięcia i niedociągnięcia każdego członka załogi, zachęcać do polepszenia wyników pracy i pomagać w ich osiągnięciu.

W lapidarnym ujęciu łączenie treści i poczynań wychowawczych z życiem to wdrażanie wychowanków do wszelkich działań praktycznych, które mają się im przydać w codziennych czynnościach. Przy stawianiu zadań instruktor musi pozostawić wychowankowi wybór, dać mu szansę wykazania się inwencją co do sposobu ich załatwienia. Naganne jest wyręczanie wychowanków, opacznie postrzegane jako wyraz pracowitości instruktora. Nie należy jednak stawiać zadań nieprzemyślanych, takich by podopieczny musiał – chcąc uniknąć negatywnej oceny – imać się działań niezgodnych z normami społecznymi (tamże, s. 133–146).

Wymienione zasady oddziaływania wychowawczego są stosowane w żeglarskiej praktyce pedagogicznej w dwóch odmianach – jako oddziaływanie bezpośrednie i pośrednie. W pierwszym przypadku instruktor wpływa na podopiecznych własnym przykładem, umiejętnościami, siłą argumentów oraz odpowiednim stosowaniem kar i nagród. Warunkiem uzyskania efektów jest umiejętne zjednanie podopiecznych do uczestniczenia w procesie wychowania poprzez wywieranie na ich świadomość nacisku. Szczególnie ważne jest właściwe stosowanie i dawkowanie kar, które muszą być adekwatne do popełnionego przewinienia, oraz nagród współmiernych do

zaslug. Kary i nagrody nie moga byc odgrywaniem sie na podopiecznych czy swego rodzaju przypodobaniem. Sa one instrumentami w procesie wychowawczym, a kluczowy jest ich aspekt pedagogiczny. Mają dzialac na odczucia podopiecznych, ukierunkowujac i motywujac ich do dzialan pozytecznych. Instruktor, zanim zdecyduje, czy karać i jak, powinien wysluchac opinii i rozpoznac sprawe we wszystkich jej aspektach. Przed podjeciem decyzji nalezy bardzo wnikliwie ocenic przewidywane skutki pedagogiczne zastosowanej kary. Jesli jest nazbyt surowa albo zbyt lagodna, moze zlamac mlodego czlowieka lub, przeciwnie, wyzwolic w nim przyzwolenie do postawy lekcewazacej, rowniez w stosunku do instruktora.

W przypadku oddziaływania pośredniego rolę instruktora jest inspirowanie sytuacji i stwarzanie warunków do wywoływania pozytywnych postaw i dzialan podopiecznych. Dzialania takie powinny zmierzac do wyzwalania w czlonkach zespolu chęci – rowniez na podstawie wyznaczonych zadan – do podejmowania samodzielnych decyzji. Inspirowania wychowankow do nowych zainteresowan oraz zachęty do rozwijania tych, które posiadaja, a zwlaszcza takich, które moga byc cenne takze dla innych czlonkow zespolu. Nie zwalnia to instruktora z kontrolowania przebiegu procesu wychowawczego, ale powinien on robic to tak dyskretnie, ze wręcz niezauwazalnie dla czlonkow zespolu. Skuteczność oddziaływania pośredniego jest skuteczniejsza, kiedy instruktor ma juz w grupie posluch i zaufanie w związku z autorytetem, o jaki postaral sie wczesniej (tamże, s. 149–152).

Szkoly i klasy sportowe o profilu zeglarskim

Szkoly mistrzostwa sportowego wraz ze szkolami sportowymi z poszerzonym programem wychowania fizycznego, a takze kluby sportowe i programy szkolenia wojewodzkiego stanowia krajowy system szkolenia uzdolnionej sportowo mlodzięzy. To wazny element w polskim systemie edukacyjnym. Szkoly mistrzostwa sportowego sa organizowane dla mlodzięzy o szczegolnych uzdolnieniach sportowych i odpowiednich warunkach zdrowotnych, tworzac jej optymalne warunki do laczenia nauki z treningami czy wyjazdami na zawody oraz zgrupowania. Szkoła sportowa ma podobne zadania i warunki dla uczniow zdolnych ruchowo, by przy sprawnej realizacji zadan dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczo-kulturalnych dac im mozliwosc uprawiana sportu na wysokim poziomie (Nowociecń, 2007, s. 280).

Historia szkół sportowych w Europie siega lat 30. XX w. Bezposrednim motywem ich tworzenia bylo wzmocnienie postawy obywatelskiej w mieszkancach Związku Radzieckiego. Prowadzenie takiej polityki od najmłodszych lat stanowilo wazny element wychowania i traktowanego priorytetowo rozwoju oraz sprawności fizycznej dzieci i mlodzięzy, a ze odpowiedni ku temu byl sport, bez wahania wprowadzono go do szkół. Na intensywny rozwój szkół sportowych trzeba bylo jednak poczekac do zakonczenia II wojny swiatowej. Mnozenie ich w panstwach owczesnego bloku socjalistycznego miało wymiar polityczny. Sukcesy w sporcie, i to najlepiej

spektakularne, były potrzebne w zimnej wojnie Wschód–Zachód jako argument wyższości socjalizmu nad kapitalizmem. Manifestacja siły drużyn narodowych oraz mistrzostwa sportowców w konkurencjach indywidualnych wznagalały pęd ku szukaniu przeróżnych sposobów, metod i rozwiązań, by mieć najlepszych sportowców na świecie. I to w miarę szybko. Zrodziła się więc koncepcja wczesnego szkolenia w sporcie. Treningiem specjalistycznym zaczęto obejmować nie tylko młodzież ze szkół średnich, ale już i podstawowych. Szkoły stały się najlepszym, bo naturalnym, miejscem selekcji pod kątem sportu wyczynowego. W szkołach znacznie taniej niż w klubach sportowych można było wskazać i sprawdzić, czy warto inwestować w potencjalnego mistrza, a następnie rozpocząć staranne i żmudne przygotowania sportowca do wyczynu. Wychowanie zawodnika, by odpowiednio myślał politycznie, nie przeszkadzało, by w szkole sportowej mógł się rozwijać w dobrych warunkach zarówno fizycznie, jak i umysłowo. Szkoły sportowe w ZSRR dbały o wszechstronny rozwój swoich obywateli. Propagując ciężką fizyczną pracę wśród dzieci i młodzieży, prowadziły solidną pracę wychowawczą (tamże, s. 280).

Tworzenie szkół sportowych uzasadniały również doniesienia naukowców, badających zależności między uczniami uprawiającymi sport i uczącymi się w szkołach profilowanych a tymi z klasycznych oddziałów szkolnych. Młodzież aktywna fizycznie, ćwicząca około dziesięciu godzin tygodniowo, uzyskiwała lepsze wyniki w nauce. Ciekawe wnioski dotyczyły mniej aktywnych i aktywnych w kontekście ich wyników w nauce w czasie roku szkolnego. Otóż ćwiczący fizycznie wyłącznie na obowiązkowych lekcjach wychowania fizycznego mieli lepsze stopnie na półroczu, natomiast na koniec roku lepsze noty uzyskiwały osoby trenujące sport (Chromiński, 1974, s. 6–8). Wzorem szkół w ZSRR powstały podobne w Niemieckiej Republice Demokratycznej, gdzie ich rozwój oraz zorganizowanie miało szczególnie imponujący rozmiar, oraz w Czechosłowacji i na Węgrzech. W Polsce też pojawiło się zainteresowanie wczesną specjalizacją w sporcie, ale budowanie szkół sportowych było ostrożniejsze, bo zanim one powstały, dokonano eksperymentu polegającego na wprowadzeniu do szkół powszechnych klas z rozszerzonym programem wychowania fizycznego (Nowocień, 2007, s. 280). Dokonano tego po raz pierwszy w roku szkolnym 1967/1968 – zgodnie z decyzją ministra oświaty i wychowania – w liceach ogólnokształcących w Zielonej Górze, Tychach i we Wrocławiu. Inspiracją była chęć powielenia wzorów z państw wówczas bratnich ideologicznie i opracowania systemowego sposobu selekcji do sportu wyczynowego oraz tworzenia w ten sposób zaplecza i jego solidnych podstaw.

Nie bez znaczenia była jednak chęć wykorzystania do sportu entuzjazmu nauczycieli wychowania fizycznego i instruktorów oraz otwartości władz oświatowych, które we wprowadzaniu do szkół sportu w większym wymiarze widziały lepsze możliwości oddziaływania wychowawczego. Klasy sportowe z rozszerzonym programem nauczania wychowania fizycznego, z ukierunkowaniem na wybraną dyscyplinę sportu, trafiły na podatny grunt. Ich rozwój stał się nadzwyczaj szybki, spontaniczny, ale przez to, że żywiołowy, wymknął się nieco spod kontroli władz oświatowych. Nauczanie odbywa-

ło się według różnych programów, w różnym wymiarze godzin. Pojawił się, zrozumiwały zresztą, niepokój rodziców i nauczycieli o to, czy zbyt duża nonszalancja w serwowaniu sportu nie zaburzy rytmu pracy ucznia i nie zachwieje proporcji pomiędzy ćwiczeniami fizycznymi a pozostałymi przedmiotami w szkole, na niekorzyść tych drugich. Sportem w tym temacie interesowały się również czynniki partyjne. W 1972 r. VII Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej zobowiązało władze oświatowe do tworzenia szkół sportowych – średnich i podstawowych. Ministerstwo Oświaty i Wychowania opracowało i wydało w roku szkolnym 1973/1974. Założenia organizacyjne szkoły o profilu sportowym. To był pierwszy dokument, w którym zostały zawarte podstawowe cele i zadania szkół sportowych, sposób rekrutacji i program nauczania (Piotrowski, 1986, s. 63–65).

W 1974 r. decyzją z 25 czerwca minister oświaty i wychowania usankcjonował funkcjonowanie szkół sportowych oficjalnym zarządzeniem. Została wreszcie ujednolicona liczba godzin dla klasy sportowej w zależności od dyscypliny sportu, a do szkół mogli być przyjmowani kandydaci o bardzo dobrym stanie zdrowia i z dobrymi wynikami w nauce oraz po pomyślnie zdanych próbach sprawnościowych, za zgodą rodziców. Nad usprawnianiem działalności organizacyjnej i programowej klas i szkół sportowych pracowali przedstawiciele władz oświatowych i sportowych, w tym związków sportowych, oraz naukowcy. W efekcie w 1977 r. pojawiło się określenie „system kształcenia młodzieży uzdolnionej sportowo”. I nie było to tylko hasło, bo słowa umacniało formalne zarządzenie w tej sprawie ministra oświaty i wychowania z 11 maja 1977 r. Był to ważny krok przed utworzeniem najwyższej formy organizacyjnej szkolnictwa sportowego – szkół mistrzostwa sportowego (Nowocien, 2007, s. 281). Kolejnym krokiem – również w 1977 r. – była uchwała Rady Ministrów PRL o przygotowaniach do igrzysk olimpijskich w 1980 r. Zobowiązywano w niej ministra oświaty i wychowania, by w porozumieniu z prezesem Głównego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki utworzył szkoły mistrzostwa sportowego oraz opracował program nauczania i szkolenia w tych placówkach. Wspólne zarządzenie resortu oświaty i kultury fizycznej zostało opublikowane 1 sierpnia 1977 r. i powoływało po raz pierwszy w Polsce pięć szkół mistrzostwa sportowego: w Raciborzu, Olsztynie, Warszawie, Wałczu i Zakopanem.

Działalność szkół mistrzostwa sportowego regulowały wówczas: statut szkoły podstawowej, stanowiący załącznik do zarządzenia ministra oświaty z dnia 25 sierpnia 1965 r., statut liceum ogólnokształcącego, stanowiący załącznik do zarządzenia ministra oświaty z dnia 22 października 1966 r. Założenia kształcenia w systemie oświaty i wychowania młodzieży uzdolnionej sportowo, wprowadzone zarządzeniem Nr KFI-401-3/77 ministra oświaty i wychowania z dnia 11 maja 1977 r., szczegółowe zasady organizacji i finansowania szkół mistrzostwa sportowego, określone w załączniku do zarządzenia ministra oświaty i wychowania Nr KFI-401/5.77 z dnia 1 sierpnia 1977 r.¹⁶

¹⁶ Zestawienie dokumentów podaję za informacją umieszczoną na stronie internetowej szkoły w Raciborzu. <http://smsraciborz.pl/podstawy/historie.html>.

Na system kształcenia młodzieży uzdolnionej sportowo składały się wówczas szkoły z rozszerzonym programem wychowania fizycznego w klasach I–IV oraz V–VI. Miały one za zadanie tworzyć w młodszych klasach podstawy rekrutacji i selekcji do szkół sportowych, starsze zaś prowadziły już wszechstronne szkolenie ukierunkowane na wyczyn. System tworzyły szkoły sportowe z równoległymi ciągami klas sportowych. Były one ukierunkowane na jedną lub dwie dyscypliny sportu. Miały też oddziały tradycyjne o klasycznym wymiarze godzin wuefu. Następnym elementem tak zaplanowanego systemu były szkoły mistrzostwa sportowego. Szkoły sportowe miały – podobnie jak te typowe – obowiązek zadbania o wysoki poziom wiedzy ogólnej swoich uczniów. Miały gwarantować im pełny i harmonijny rozwój osobowości, wyposażając w umiejętność samodzielnego uczenia się i radzenia sobie z wieloma problemami. Uczniowie szkół sportowych, poza specjalistycznym przygotowaniem sportowym, w trakcie edukacji uzyskiwali uprawnienia sędziego, instruktora lub młodzieżowego organizatora sportu. W przypadku dyscyplin związanych z wodą – karty pływackie, a w żeglarstwie – dodatkowo stopnie żeglarza i sternika wodnego lub lodowego.

Wśród najważniejszych zadań szkół sportowych wymienia się:

- a) wychowywanie aktywnej i społecznie zaangażowanej młodzieży na wartościowych i twórczo myślących obywateli, posiadających niezbędną wiedzę fachową i fachowe przygotowanie do pracy;
- b) kształcenie trwałych nawyków do uprawiania sportu i ćwiczeń ruchowych, niezbędnych dla zdrowia i podtrzymywania kondycji fizycznej;
- c) przygotowanie do uprawiania sportu wyczynowego na najwyższym poziomie przez zgrupowanie młodzieży wybitnie uzdolnionej sportowo, przyspieszenie jej rozwoju przez stworzenie warunków do osiągnięcia mistrzostwa sportowego;
- d) wychowanie zawodników o wysokiej kulturze sportowej, przyszłych kandydatów na studia wychowania fizycznego, kwalifikujących się do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania fizycznego, trenera, działacza sportowego (Nowocień, 2007, s. 282).

Ważną rolę szkół sportowych w sferze przygotowania wychowanków do udziału w życiu społecznym oraz rozwoju osobowości każdego ucznia jest wdrażanie do umiłowania ojczyzny i wrażliwości na sprawy społeczne. Nauka rzetelnego wykonywania obowiązków oraz umiejętności współdziałania z ludźmi, a także życzliwego stosunku do ludzi. Kształtowanie silnej woli oraz hartu psychicznego i fizycznego podopiecznego. Wyposażenie w wiadomości teoretyczne i umiejętności organizacyjne. Co do zakresu przekazywania uczniom teorii Zdzisław Chromiński (1974) wymienia m.in. znajomość celów i zadań kultury fizycznej, ogólną wiedzę na temat budowy i funkcji organizmu w kontekście wpływu ćwiczeń ruchowych na organizm oraz znajomość podstawowych zasad higieny sportu, przepisów w podstawowych dyscyplinach sportu, a w jednej chociażby uzyskanie uprawnień sędziego. Umiejętności praktyczne,

które powinien posiadać uczeń szkoły mistrzostwa sportowego, to radzenie sobie z konserwacją czy naprawą sprzętu i urządzeń sportowych, a także kompetencje w zakresie organizowania zajęć z grupą lub sprawdzianów czy zawodów (tamże).

Młodzież klas sportowych pod względem somatycznym, wydolnościowym i motorycznym nie różniła się wówczas od rówieśników z innych klas, co świadczy o niezbyt dokładnie prowadzonej rekrutacji do klas sportowych. Nieco opornie stabilizowała się forma organizacyjna szkół sportowych, co potwierdza ich liczba. W 1980 r. było ich 151, a pięć lat później – już tylko 127. W latach 1982–1985 nastąpiło rozwiązanie 40 szkół sportowych, a w ich miejsce powstawały nowe. W badanym okresie tylko jeden proc. zawodniczek i zawodników, klasyfikowanych na najwyższym poziomie w sporcie młodzieżowym, miał rodowód szkoły sportowej. Nie najlepszy był stan zdrowia finalistów rozmaitych imprez młodzieżowych. U sportowców stwierdzano przewlekłe schorzenia układu krążenia lub aparatu ruchu, co dyskwalifikowało ich do kontynuowania kariery i nauki w szkole sportowej (Ważny, 1988, s. 53).

Głównym mankamentem szkolenia młodzieży w klasach i szkołach sportowych była zbyt duża nonszalancja w przyznawaniu statusu takiej szkoły placówkom nieposiadającym stosownych warunków. Wątpliwości budziła też niewłaściwa rekrutacja i brak dalszej opieki nad sportowcami, również po ukończeniu szkoły sportowej. U większości przyjmowanych do klas sportowych wysokość ciała była całkowicie pomijana podczas naboru, co uznano za jeden z najpoważniejszych powodów odsiewu uczniów w klasach sportowych. U połowy występowały problemy zdrowotne (wady kręgosłupa, próchnica zębów itp.) oraz zaburzenia zdrowia spowodowane wadami treningu, np.: przewlekłe i ostre przeciążenie układu ruchowego, niedokrwiłość, stresy, napięcia psychiczne (Ulatowski, 1987, s. 17–18).

Z punktu widzenia pedagogiki atutami szkół sportowych i kształcenia zdolnej ruchowo młodzieży było natomiast zapewnianie młodzieży jednolitej opieki dydaktyczno-wychowawczej, połączenie szkolenia sportowego z całościowym oddziaływaniem wychowawczym szkoły i rodziny, a także, co najbardziej istotne, bezkolizyjne łącznie nauki ze sportem. Zajęcia sportowe integrują bowiem młodzież, a klasa staje się bardziej zwartą strukturą społeczną. Uczniów klasy sportowej łączy wspólnota zainteresowań. Sukces pedagogiczny w klasach o profilu sportowym zależy od ukierunkowania tych cech klasy na stosowne cele wychowawcze. W przeciwnym razie klasy takie nie będą stymulować działalności całej szkoły, ale będą wpływać na pozostałych uczniów destrukcyjnie. Podobnie ma się sprawa, kiedy wychowawca gloryfikuje sportowca, traktując go pobłażliwie w ocenie bądź egzekwowaniu wiedzy. Krzywdzi w ten sposób samego ucznia i demontuje właściwe stosunki w klasie. Dlatego niezwykle ważny jest dobór kadry trenerskiej. Nie mogą to być początkujący instruktorzy, ze względu na poziom umiejętności sportowców dobieranych do szkół muszą to być trenerzy z wiedzą oraz doświadczeniem w pracy z młodzieżą szczególnie uzdolnioną (Śledziwski, Karwacki, 2003, s. 161).

Z badań i obserwacji przeprowadzonych w latach 1975, 1978 oraz 1982 wynika, że uczniowie szkół sportowych potrafią osiągać nawet lepsze wyniki w nauce

niż ich rówieśnicy z klas nieprofilowanych sportowo. Powodów tego stanu rzeczy należy upatrywać zarówno w indywidualnych staraniach każdego z uczniów-sportowców, jak i w systemie, który ułatwia im naukę. Klasy w szkołach sportowych są zwykle mniejsze, co sprzyja częstszym kontaktom z nauczycielami przedmiotów oraz z wychowawcą klasy. W szkołach sportowych funkcjonują zespoły wyrównawcze, istnieje więc możliwość prowadzenia indywidualnego toku nauczania. Istotne jest osobiste zaangażowanie nauczycieli przedmiotowych, przykładających się do nauczania i wychowywania podopiecznych (Piotrowski, 1986).

Do szkoły przyjmowani są kandydaci o nienagannym stanie zdrowia, potwierdzonym przez lekarza (najlepiej ze specjalistycznej przychodni), posiadający minimum trzecią klasę sportową oraz zgodę rodziców. Muszą też zaliczyć zaproponowany test sprawności fizycznej. Szkoła sportowa realizuje zwiększoną liczbę godzin wychowania fizycznego (do sześciu w tygodniu) i, w odróżnieniu od szkoły mistrzostwa sportowego, ucząca się w niej młodzież pochodzi zwykle z jednej miejscowości i nie jest zgrupowana w bursie szkolnej. Szkoły mistrzostwa sportowego uwzględniają wszelkie czynniki – nowości w metodach szkolenia czy sprzęcie, które mają wpływ na wynik w danej dyscyplinie. W zakresie obowiązków szkoły leży nie tylko trafna rekrutacja, lecz także czujna selekcja w trakcie szkolenia. Służą temu sukcesywnie prowadzone kontrole rozwoju biologicznego młodego sportowca i jego progresji w sporcie. Szkoła mistrzostwa sportowego prowadzi ciąg minimum trzech oddziałów mistrzostwa sportowego, a obowiązkowy tygodniowy wymiar godzin wynosi od 16 do 36 godzin. Uczniowie mają zapewniony jeden pełnowartościowy posiłek dziennie, a osoby przyjezdne miejsce w internacie oraz pełne wyżywienie. Zajęcia sportowe w szkole mistrzostwa sportowego mogą prowadzić jedynie absolwenci wyższych szkół wychowania fizycznego, legitymujący się tytułem magistra wychowania fizycznego.

Zdyscyplinowanie, nabyte jako cecha w sporcie, w szkole daje się poznać jako działanie wpływające na inne sytuacje życiowe uczniów sportowców. Wykazują się oni znacznie lepszą frekwencją na zajęciach szkolnych niż ich koleżanki i koledzy z tradycyjnych ciągów klasowych. Zważywszy na mimo wszystko większe obciążenia czasowe i fizyczne uczniów-sportowców treningami czy wyjazdami na zawody lub zgrupowania, ich wyniki w nauce nie odbiegają znacząco od rezultatów osiągniętych przez rówieśników. Dotyczy to ocen końcowych i wyników egzaminów maturalnych. W szkołach sportowych i w szkołach mistrzostwa sportowego wyniki nauczania uczniów nie są gorsze od szkół typowych. Egzamin dojrzałości zalicza 97,8 proc. zdających, a absolwenci w 70 proc. są przyjmowani na studia wyższe (Nowocień, 2007, s. 286). Szkoły sportowe mają dobry odbiór u rodziców posyłających tam swoje dzieci, ponieważ mają sensownie zorganizowany czas i uczą współżycia z ludźmi, co dobrze przygotowuje młodzież do dorosłego życia. Rodzice uznają, że szkoły sportowe tworzą warunki i szanse, by ich dzieci dzięki łączeniu nauki szkolnej z uprawianiem sportu w zorganizowany sposób osiągnęły w przyszłości odpowiednią pozycję w społeczeństwie (tamże, s. 283).

Jedyną w Polsce szkołą mistrzostwa sportowego (SMS) o profilu żeglarskim jest Zespół Oświatowo-Sportowy „Baza” w Mrągowie. Jako Szkołę Mistrzostwa Sportowego w Żeglarstwie powołano szkołę w Mrągowie w 1978 r. Zdecydowały o tym wychowawcze i sportowe osiągnięcia miejscowego klubu „Baza”, zaplecze, jakim dysponował, oraz pozytywne doświadczenia w działalności klas sportowych w Zbiorczej Szkole Gminnej w Mrągowie¹⁷. W pierwszym roku nauki i szkolenia mrągowska SMS liczyła 41 uczniów rekrutujących się ze szkół miasta. Młodzież podjęła naukę w trzech klasach szkoły podstawowej – czwartej, piątej oraz szóstej. W planie było średnio po 24 godziny żeglarstwa, poza tym młodzież miała obowiązek uczestniczenia w 40 dniach obozu żeglarskiego oraz zaplanowane starty w regatach. Mimo tak dużego obciążenia szkoleniem sportowym klasyczny program dydaktyczny i wychowawczy był realizowany w pełnym zakresie.

W 1979 r. SMS została rozbudowana i stała się Zespołem Oświatowo-Sportowym „Baza” w Mrągowie. W jego skład wchodziły: Międzyszkolny Klub Sportowy „Baza”, Szkoła Mistrzostwa Sportowego w Żeglarstwie – Szkoła Podstawowa nr 3 oraz Liceum Ogólnokształcące nr 2, a także Ośrodek Żeglarski w Tałtach i warsztaty szkutnicze w Mikołajkach. Zespół miał dyrektora i dwóch zastępców, z których jeden pełnił funkcję kierownika, drugi odpowiadał zaś za szkolenie sportowe. Łącznie zatrudniano 20 nauczycieli – etatowych i na godziny zleczone – o wymaganych kwalifikacjach. Nad zdrowiem uczniów czuwała służba medyczna (Kaszałowicz, 1985, s. 12–13).

Szkoła realizowała pełny program szkoły podstawowej i zasadniczy program szkoły ogólnokształcącej¹⁸. Uczniowie SMS mieli w tygodniu sześć dni nauki, a przykładowy plan zajęć ucznia szkoły przedstawiał się następująco: poniedziałek – lekcje, dwie godziny basenu, dzień bez żeglarstwa; wtorek – lekcje, trening żeglarski; środa – trening żeglarski oraz lekcje; czwartek – jak wtorek i środa, zależnie od warunków pogodowych; piątek – lekcje, dzień bez żeglarstwa; sobota – tylko trening żeglarski. Zajęcia trwały najczęściej od godz. 8.00 do 18.00. Na wychowanie fizyczne przeznaczano tygodniowo sześć godzin, a na zajęcia żeglarskie – od 18 do 24 godzin. Szkoła w założeniach nie uczyła żeglarstwa, lecz miała na celu doskonalenie umiejętności uczniów-zawodników znajdujących się już na wysokim poziomie wyszkolenia. Zimą wszyscy uczniowie SMS uczestniczyli w szkoleniu bojerowym, startując z wielkim powodzeniem w regatach na lodzie. Żeglarze SMS byli najlepsi w kraju w najmłodszych kategoriach wiekowych w klasie DN. Ze względu na specyfikę szkoły i bliskość jeziora, wychowawcy klas przeprowadzali pogadanki o zagrożeniach przebywania na

¹⁷ APO, syg. 444/064/76, *Informacja o stanie sportów wodnych uprawianych przez młodzież szkolną województwa olsztyńskiego*, s. 108.

¹⁸ Dokumenty archiwalne Zespołu Oświatowo Sportowego „Baza” w Mrągowie, dalej AZOS, *Ocena Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Żeglarstwie w Mrągowie w zakresie organizacji i efektywności szkolenia*, pismo Departamentu Kultury Fizycznej Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 7.09.1980; *Informacja o szkole Mistrzostwa Sportowego w żeglarstwie w Mrągowie*, pismo ZOS „Baza”, Mrągowo z 18.02.1982.

wodzie i lodzie. Mieli zabraniać uczniom wchodzenia na lód, zwłaszcza na początku i końcu zimy, kiedy zamarzał i stawał się słaby, a omówiony temat – również i dla własnego bezpieczeństwa – odnotowywali w dziennikach zajęć¹⁹. Uczniowie SMS uprawiali też narciarstwo biegowe, wprowadzone do programu szkoły jako sport uzupełniający. W SMS dużą wagę przykładano do realizowania wychowania morskiego, poprzez pielęgnowanie tradycji morskiej czy obyczajów związanych z żeglarstwem, a także udział w regatach na akwenach morskich i organizowanych tam zgrupowaniach. Specyfika i wartość pracy wychowawczej w SMS była efektem zebranych doświadczeń klubu „Baza”, gdzie ważnym narzędziem oddziaływania pedagogicznego na podopiecznych była praca i utrzymanie porządku, działań wdrażanych nieustannie, w myśl słów wieloletniego dyrektora SMS Józefa Jaszczura-Nowickiego, że ład zewnętrzny kształtuje ład wewnętrzny.

Uczniowie mieli bardzo dużo zajęć i uczestniczyli w zgrupowaniach sportowych, a 30 proc. z nich mieszkało w internacie. Wszyscy byli praktycznie pod stałym nadzorem nauczycieli i trenerów. Ułatwiało to wychowawcze oddziaływanie na młodzież. Ważną rolę przypisywano w SMS wychowawcy klasowemu, który kierował kolektywem i reagował na każdą nieobecność ucznia na lekcjach, niewłaściwe zachowanie i służył pomocą w rozwiązywaniu trudnych sytuacji²⁰. Praktyczne szkolenie żeglarskie było realizowane w siedzibie i z wykorzystaniem sprzętu, transportu oraz kadry klubu sportowego „Baza”, a także ośrodka w Tałtach i warsztatów w Mrągowie oraz Mikołajkach. Żeglarstwo dla zawodników, trenerów, pracowników i działaczy zespołu było pasją, a rozumiano je nie tylko jako wyścig na trasie, lecz jako pewne posłannictwo. Wypełniano tym sposobem zadania wychowawcze, leżące w zakresie działania zespołu jako ośrodka pracy pozaszkolnej. W zależności od wieku i poziomu wykształcenia każdy „bazowicz” podlegał opiece pedagogicznej i szkoleniowej od sześciu do osiemnastu godzin tygodniowo. Każdy przechodził szkolenie żeglarskie na stopnie żeglarza i sternika jachtowego na wodach jeziora Czorsztyn lub w ośrodku żeglarskim nad Tałtami, gdzie była możliwość pływania na jachtach Optymist, Zefir, Beryl, Trener i na jachtach balastowych.

Praca przy sprzęcie i obozy żeglarskie zmuszały do opanowania wielu umiejętności. Każdy uczeń czy zawodnik umiał szlifować, malować, wiercić, przecinać, szpachlować, ostrzyć, strugać, a także zamiatać, grabić, ścierać podłogę, słać łóżko, układać ubrania na półce. Właściwe szkolenie zaczynało się wówczas, kiedy u podopiecznych stwierdzano opanowanie wszystkich podstawowych umiejętności. „Baza” dla wielu młodych ludzi z całej Polski była szkołą życia, szansą samorealizacji i osiągnięcia sukcesu przez pracę i dyscyplinę. Kwestie wychowawcze były traktowane na równi ze szkoleniem sportowym. Wpajano młodzieży, że walka

¹⁹ Tamże, *Zarządzenia, decyzje, instrukcje Dyrektora Zespołu 1978–1993*, zeszyt: *Zarządzenia dyr. Szkoły Mistrzostwa Sportowego od 7.09.1978*, zarządzenie 5/79 z 14.12.1979, s. 7.

²⁰ Tamże, *Protokoły posiedzeń Rady Pedagogicznej 1979–1985*, protokół z 23.04.1982, s. 39–40.

o sukces czasem może być ostra, bezpardonowa, ale winna być zawsze prowadzona fair. Były to wartości propagowane i konsekwentnie egzekwowane, a to umożliwiło lub przynajmniej pomagało wielu młodym ludziom z trudnym charakterem znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. Dyrekcja szkoły, kadra pedagogiczna i wykwalifikowany zespół szkoleniowców zapewniały młodzieży nie tylko dobre warunki do kontynuowania edukacji w szkole, lecz także stwarzały możliwość szkolenia i doskonalenia praktycznych umiejętności żeglarskich oraz udziału we współzawodnictwie, początkowo na trasach jeziora Czos w regatach klubowych czy wojewódzkich, a następnie w centralnych imprezach w kraju.

Utworzenie w Mrągowie Szkoły Mistrzostwa Sportowego zapewniło uzdolnionej żeglarsko młodzieży bardzo dobre warunki do pogłębiania zainteresowań. W pierwszym okresie działalności placówki uczniami byli przede wszystkim najzdolniejsi żeglarze z miast położonych nad jeziorami mazurskimi oraz z sąsiednich województw. Chętnych nie brakowało, ponieważ młodzież, rodzice i trenerzy z macierzystych klubów w uprawianiu żeglarstwa i szkoleniu w SMS widzieli życiową szansę rozwoju intelektualnego i sportowego młodych żeglarzy (Pastuszko, 2006, s. 207). Szkoła z założenia i w codziennej praktyce stwarzała warunki do łącznia nauki z uprawianiem sportu wyczynowego. W SMS istniała integracja nauczania i wychowania, polegająca na współdziałaniu nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i żeglarstwa, by uczniowie mogli osiągać jak najlepsze wyniki w nauce i sporcie, a pedagodzy w ich wychowywaniu. Szkoleniem żeglarskim zajmowali się w „Bazie”: Józef Jaszczur-Nowicki (w latach 1950–1976), Kurt Jabłoński (1976–1988), Tadeusz Orłowski (1976–1988), Andrzej Kędzior (1980–1985), Andrzej Michalczyk (1985–1986), Stanisław Mickiewicz (1985–1986) (Mariański, 2004, s. 363–376).

Nauczyciele indywidualnie dostosowywali program nauczania do rytmu wyjazdów uczniów na regaty i zgrupowania. Po powrocie do szkoły uczniowie otrzymywali daleko idącą pomoc. Nauczyciele szkoły, a w szczególności wychowawcy, byli odpowiedzialni za realizację zadań dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych. Między szkołą a rodzicami istniała ścisła, systematyczna współpraca. Samorząd uczniowski współdziałał z nauczycielami w realizacji określonych zadań i spełniał interesy ogółu społeczności uczniowskiej (Kaszałowicz, 1985, s. 13). Dzięki zaangażowaniu nauczycieli udawało się utrzymać zadowalający poziom nauczania, mimo że np. w roku szkolnym 1983/1984 każdy uczeń liceum opuścił średnio 169 godzin – najmniejsza liczba opuszczonych godzin nauki wynosiła 45, największa – 410. Obciążenia te nie przeszkodziły, by 36 proc. maturzystów podjęło studia, a 69 proc. absolwentów nadal uprawiało żeglarstwo. Wzajemne kontakty nauczycieli i uczniów cechowała bezpośredniość i życzliwość, co wynikało ze wspólnoty interesów. Uczniowie-sportowcy chcieli wypełniać obowiązki szkolne i zdobywać wiedzę, by móc jednocześnie doskonalić się żeglarsko, bez szkody dla indywidualnego rozwoju intelektualnego i sportowego. A nauczyciele mieli im w tym pomagać, a nie udowadniać, że uczeń nie umie. Używali swojej wiedzy, kunsztu i taktu pedagogicznego, by uczeń umiał. Takie podejście miało szczególne znaczenie dla młodych ludzi, często na bardzo wysokim

poziomie sportowym. Joanna Załoga, wówczas uczennica klasy VIII SMS, tak mówiła o pobycie w szkole i udziale w treningach:

Musimy łączyć naukę, treningi i pracę na rzecz „Bazy”. Przychodzi nam to bez trudu. Od pierwszej chwili pobytu w „Bazie” powiedziano nam, że to właśnie nas czeka i pozostawiono nam wolny wybór. Jeśli godzimy się pozostać, akceptujemy wszystkie warunki przynależności do „Bazy”. Nikt tu nas nie trzyma siłą, ale wszystko sprawia, że nawet przez chwilę nie przemknę myśl, aby zrezygnować. Pewnie, że nie jest łatwo. Nikt nie wybiera do treningów pogody. Często przemokniemy, bo nasze ubrania ochronne i pianki nie chronią przed skutkami wywrotek, kończymy dwugodzinny trening (Jaruga, 1978, s. 12–13).

System organizacyjny Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Mrągowie pozwalał na dużą elastyczność w łączeniu lekcji szkolnych z zajęciami żeglarskimi. Umożliwił młodym naukę i uprawianie sportu. W razie niepowodzeń w sporcie uczeń bez komplikacji mógł zmienić szkołę i kontynuować naukę w innej, zdobywać zawód i pracować, co miało ogromne znaczenie społeczne. Nie było, niestety, wówczas w kraju prawidłowo funkcjonującego żeglarskiego szkolenia centralnego, które stwarzałoby warunki do kontynuowania nauki i kariery zawodnikom najbardziej uzdolnionym. Zespół i klub „Baza” nie były w stanie zapewnić absolwentom i samodzielnym zawodnikom dalszego rozwoju indywidualnego w sporcie. W celu zatrzymania młodzieży niepodlegającej studiów wyższych na uczelniach wychowania fizycznego podjęto próbę zorganizowania w Mrągowie studium wychowania fizycznego z kierunkiem żeglarskim. Niestety, starania te nie zostały uwieńczone sukcesem²¹.

Trening jako lekcja wychowania

Trening to jedno z podstawowych pojęć w sporcie. Traktowany jako przedmiot naukowych rozważań, zajmuje ważne miejsce w teorii sportu. W najbardziej jednak powszechnym pojęciu trening jest postrzegany jako proces, w którym uczestniczy sportowiec, lub pewien okres, kiedy oddaje się on ćwiczeniom. Trening sportowy jest definiowany jako:

Proces doskonalenia formy fizycznej poprzez systematyczne ćwiczenia, zwykle pod kierunkiem trenera, w uprawianej dyscyplinie sportowej. Treningiem określa się też czas, kiedy są wykonywane i prowadzone ćwiczenia sportowe, mające za zadanie uczenie określonej jego dyscypliny przez trenera, który jako nauczyciel specjalista przygotowuje zawodników do występu w zawodach (Auderska, Łempicka, Skorupka, 1968, s. 836; 340).

Od specjalistów zajmujących się treningiem zależy postrzeganie jego treści, zadań i celów. Fizjologa będzie interesowała np. wydolność fizyczna uczestników treningu i sposoby jej zwiększenia. Psycholog zwróci uwagę na kształtowanie cech

²¹ Rozmowa z prof. dr. hab. Jarosławem Nowickim – absolwentem „Bazy” Mrągowa, 25.05.2010, Gdańsk.

przyszłego mistrza. Dla pedagoga najistotniejsze będą treści wychowawcze, czyli takie kształtowanie sportowca, by kierując się dobrem, wyrósł na prawego człowieka. Umiał żyć w zgodzie z innymi ludźmi i naturą, czerpiąc korzyści z ukształtowanej potrzeby dbałości o zdrowie poprzez aktywność fizyczną, zainicjowaną za młodych lat w czasie treningu, który jest planowanym i realizowanym regularnie procesem pedagogicznym, a jego istotą jest uzyskanie zmian postaw, wiedzy i umiejętności oraz cech sportowca (Naglák, 1987, s. 255). Bezsporne jest więc uznawanie treningu za proces pedagogiczny, gdzie wiedza trenera połączona z jego inteligencją i twórczą postawą wychowawcy zapewni realizację celów w sporcie. Trener na każdym etapie szkolenia w sporcie jest przede wszystkim wychowawcą zmierzającym do wszechstronnego kształtowania sportowca. Trening sportowy jest też widziany jako proces specjalizacji sportowej, który nie narusza osobowości zawodnika, a oscyluje wokół rozwoju jego cech fizycznych, psychicznych i wychowawczych, które zagwarantują uzyskanie najlepszego wyniku (Kosman, 1981, s. 255).

Trening sportowy ma charakter procesu ułożonego według określonych norm, który realizuje trener lub instruktor, oddziałując na zawodników. Nauczanie i doskonalenie elementów specyficznych dla danej dyscypliny sportu nie zwalnia szkoleniowca z posiadania wiedzy i stosowania ogólnych zasad dydaktyki, które są jednakowe dla wszystkich dyscyplin sportu. Rola instruktora polega na tym, by je odpowiednio dobrać i zastosować w zależności od realizowanego celu i zadania lekcji, która jest podstawową formą organizacyjną procesu treningowego (Zawalski, 1999, s. 87–88). Przebiegiem lekcji kieruje instruktor przy znacznej aktywności i samodzielności zawodników. Do jego zadań należy dobre przygotowanie specjalistyczne do zajęć – przede wszystkim pedagogiczne. Instruktor musi uwzględniać w swojej pracy zasady nauczania wychowującego oraz sportu wychowującego. Podczas poszczególnych jednostek treningowych – lekcyjnych – realizuje określony program z zaplanowanym materiałem. Instruktor ma za zadanie pamiętać o konieczności uwzględnienia wymogów metodycznych lekcji treningowej, różnicujących się w zależności od dyscypliny i jej specyfiki oraz wymogów zdrowotno-higienicznych. Jest to punkt wyjścia do metodycznego przygotowania instruktora do lekcji, bo zanim wybierze metody i sposób zorganizowania treningu, musi określić zadania, które zamierza wykonać. Mówiąc o treningu sportowym jako lekcji, należy baczyć na wskazania dydaktyki, która nakazuje przypisywać mu określone czynniki, warunkujące takie przyporządkowanie. Chodzi mianowicie o czas i okres zajęć, przestrzeń, w której się odbywają, oraz ich organizację.

Lekcję treningową charakteryzuje stałość jednostki dydaktycznej, wyrażająca się w jednakowym czasie trwania treningu. Charakterystyczny dla niej jest również stały układ – tok treningowy, zmieniający się tylko w szczegółach w zależności od wieku zawodników, ich przygotowania, konkretnego zadania dydaktycznego (Żukowska, 1963, s. 66).

Lekcja treningowa jest realizowana według określonego układu, bez względu na to, w jakich warunkach i gdzie się odbywa – na wodzie, w sali czy na basenie

pływackim. Z punktu widzenia pedagogiki podczas takiej lekcji muszą być realizowane cele wychowawcze, bo jeśli trening jest lekcją, to również i wychowania fizycznego, tyle że w warunkach treningu sportowego. Ów schemat postępowania w trakcie treningu jest tokiem lekcyjnym, czyli szeregiem logicznie podanych wytycznych w formie przejrzystego planu, złożonego z trzech części: wstępnej, głównej i końcowej. We wstępnej zadaniem instruktora jest przygotowanie podopiecznych do świadomego i aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Chodzi o wprowadzenie odpowiedniego nastroju oraz wywołanie ożywienia, tak fizycznego, jak emocjonalnego. Ważne, by zawodnicy czuli się odpowiedzialni za wynik treningu, bo to wpływa na większą ich aktywność i bardziej świadomą działalność. Należy zapoznać ich z zadaniami lekcji, bo to spowoduje odpowiednie nastawienie do rzetelnego wykonania rozgrzewki i dobrze usposobi do treningu. Wzmocni mobilizację ćwiczącego, wpłynie pozytywnie na jego skupienie i aktywność. W części głównej, oprócz ćwiczeń i zadań o charakterze czysto fizycznym, instruktor kształtuje odpowiednią postawę wobec kultury fizycznej, a sportu w szczególności. Powinien zwracać uwagę na kształtowanie odwagi, stanowczości, wytrwałości, emocjonalnego zaangażowania. Aktywizując w ten sposób zawodnika, musi też przestrzegać go przed kontuzjami czy urazami, które są efektem nieuwagi, złego wykonania ćwiczenia czy łamania zasad bezpieczeństwa. Część końcowa ma przynieść uspokojenie fizyczne i psychiczne zawodników. Służy podsumowaniu zajęć, motywowaniu i zachęcaniu do uprawiania ćwiczeń w czasie wolnym. Omówienie lekcji powinno odbyć się z aktywnym udziałem zawodników oraz zawierać elementy oceny ich zachowania.

Czas trwania lekcji treningowej wynosi około 120 minut, w tym część wstępna to 20–30 minut, główna 80–90, a końcowa 10. Oczywiście, czas ten podlega modyfikacji i może być zmieniany, w zależności od zadań treningu czy warunków, w jakich jest zorganizowany (Umiastowska, 1998, s. 28–29). Trening w każdej dyscyplinie sportu ma swoją specyfikę. Ten typowo żeglarski przebiega na śródlądziu, morzu czy zatokach, a w przypadku żeglarsstwa lodowego – na akwenach zamrzniętych. Organizacyjna strona lekcji żeglarskiej polega na wykonaniu szeregu czynności, tak by zawodnicy w określonym czasie i na odpowiednim akwenie mogli realizować zadania treningowe na wodzie czy na lądzie. Najbardziej popularnymi formami treningu w żeglarsztwie są: zabawowa, ścisła, zadaniowa, fragmentu wyścigu czy pełnego wyścigu. Uwzględniając podział na miejsce organizacji lekcji, będzie to trening na lądzie i na wodzie. W przypadku zasadniczych treści lekcji będzie to trening sprawnościowy, trzymowania sprzętu, techniczny, taktyczny i teoretyczny, np. z teorii żeglowania, przepisów regatowych, meteorologii czy hydrologii. Lekcje kształtowania techniki to trening żeglugi na poszczególnych kursach, zwrotów, stawiania i zrzucania spinakera, techniki okrążania znaków. Kształtowanie na lekcji umiejętności taktycznych to trening startu lub mety, halsowania, taktyki na kursach pełnych, okrążania znaków kursowych, ataku i obrony na poszczególnych fragmentach trasy (Zawalski, 1999, s. 87–88).

Wśród wyprowadzonych z pedagogiki ogólnej zasad dydaktycznych, stosowanych dla potrzeb treningu sportowego, wymienia się reguły:

- a) świadomości i aktywności rozumianych jako ukierunkowanie fizyczne zaangażowania zawodnika w trening, tak by rozumiał stawiane mu cele, a zadania wykonywał chętnie, mając wiarę w sens tego, co robi, wyrażającą się pozytywnym stosunkiem do treści zajęć;
- b) pogłębłości z wykorzystaniem pokazu lub prezentacji, by pobudzając zmysły zawodnika, przyspieszać, wzbogacać i uplastyczniać proces poznania;
- c) systematyczności, charakteryzującą się pracą planowaną i utrzymywaną w logicznym porządku, z zastosowaniem w procesie dydaktycznym rytmu i proporcji między poszczególnymi elementami cykli treningowych;
- d) dostępności, zasadzającą się na zadaniach do wykonania, które muszą mieć taki stopień trudności, by zawodnik potrafił się z nimi uporać;
- e) trwałości, polegającą na stosowaniu metod i środków oraz form treningu, które mają doprowadzić do utrwalenia podawanej wiedzy i kształconych u zawodnika umiejętności;
- f) indywidualizacji, czyli dawkania zadań czy wypoczynku w zależności od możliwości i potrzeb każdego z zawodników z osobna;
- g) łączenia teorii z praktyką – zadaniem trenera jest takie przygotowanie teoretyczne zawodników, by naukę umieli stosować w działaniach na treningu czy podczas regat (tamże, s. 79).

Powodzenie w osiąganiu efektów i korzyści wpływających ze stosowania każdej z wymienionych zasad jest uzależnione od ich stałego korelowania w całości kształcenia zawodnika przy zdecydowanej twórczej postawie instruktora, który powinien je świadomie i celowo dobierać oraz stosować w codziennej pracy szkoleniowej. Specyfika sportu wymaga od trenera baczenia i stosowania kolejnych jeszcze zasad, swoistych dla treningu: specjalizacji, stałego wzrostu obciążeń treningowych, ciągłości treningu, zmiennego charakteru obciążeń, jedności wszechstronnego i specjalnego przygotowania oraz niezwłocznej informacji o treningu.

Rola i profesjonalizm instruktora i nauczyciela

W procesie wychowania na młodego człowieka oddziałuje wiele osób. Jest on dla nich dzieckiem, uczniem, ale może być też sportowcem. Wówczas, oprócz rodziców i nauczycieli, jedną z osób równie ważnych staje się instruktor czy trener w sportowej sekcji klubowej lub międzyszkolnej. Szkoleniowiec, który naucza sportu i prowadzi do sukcesu jako trener i pedagog. Trener to nauczyciel sportu – specjalista od kierowania rozwojem młodych ludzi za pomocą różnorodnych środków. Zawód ten wymaga gruntownej wiedzy i umiejętności – z jednej strony medycznej, z drugiej

strony psychosocjopedagogicznej, a jednocześnie podstawowej znajomości sportu, wybranej dyscypliny w szczególności, z całym bogactwem teorii i praktyki treningu sportowego, modyfikowanej dynamicznym rozwojem sportu (Żukowski, 1989, s. 7).

Szkolenie sportowe dzieci i młodzieży wymaga dużej troski i ostrożności metodycznej, co w praktyce sprowadza się do odpowiedniego serwowania obciążeń treningowych oraz ich charakteru przy jednoczesnej czujności w obserwowaniu zachowania organizmu młodego sportowca i efektów wykonanej pracy. Trener musi zdawać sobie sprawę z motywów podejmowania przez młodzież działalności sportowej i jej rodzących się na bieżąco oczekiwań, wiedzieć o tym i odpowiednio kształtować motywację podopiecznych. Ważne, by trener zwracał uwagę na motywowanie młodych zawodników już na początkowym etapie współpracy, zaspokajając ich potrzeby zabawy, radości, przyjemności i pobudzenia działalnością ruchową. Tak by w gronie rówieśników doznawali poczucia własnej wartości i kompetencji, rozwoju i uznania społecznego. Rozwijali u podopiecznych motywację wewnętrzną, dawał im przekonanie, iż samodoskonalenie jest ważniejsze od chwilowej satysfakcji z pokonania innego zawodnika (Ważny, 1988, s. 56). Przy właściwym podejściu można przecież kształtować wychowanka w celu wspomaganie sukcesu sportowego oraz postawy młodego sportowca na kolejne lata. Wymaga to od szkoleniowca wiedzy, starań oraz talentu, umiejętności wnioskowania co do zjawisk i efektów wychowawczych – rozumienia aspektów psychologicznych i pedagogicznych procesu szkolenia sportowego (Czaplicki, 1988, s. 60). Dlatego tak istotne jest przygotowanie i dobór kandydatów do pracy w sporcie – instruktorów trenerów i nauczycieli wychowania fizycznego, zajmujących się szkoleniem sportowym. Wszystko to spięte taktem pedagogicznym, może dać szansę na uzyskanie autorytetu u podopiecznych oraz osiągnięcie wspólnego sukcesu.

Czym powinien charakteryzować się dobry trener i wychowawca młodzieży w sporcie? Na pewno szeroką i rzetelną wiedzą fachową, powiązaną z wewnętrzną potrzebą jej stałego doskonalenia. Umiejętnościami, systematycznością w pracy i konsekwentnym postępowaniem. Sprawnością fizyczną i organizacyjną, i to nie tylko w pracy szkoleniowej. Dobrym kontaktem z zawodnikami, działaczami i współpracownikami. Zawodnicy chcą współpracować z osobą, która jest sympatyczna oraz inteligentna, znakomicie zna się na sprawach zawodowych, a przy tym jest wyrozumiała, sprawiedliwa i prawdomówna. Cechy te mają kluczowe znaczenie w przypadku trenera, pracującego z dziećmi i młodzieżą. Determinują bowiem pozytywny wpływ na powierzoną grupę i na każdego zawodnika z osobna. Dają możliwość lepszej jakościowo pracy i rokują na rychłe uzyskanie zarówno sukcesu wychowawczego, jak i pożądanego wyniku sportowego.

Cechy trenera to: dobroć, delikatność, wymagający stosunek do podopiecznego ale także obowiązek bycia dla podopiecznych drugim ojcem i najbliższym przyjacielem. Od trenera oczekuje się, by zachęcał do działania i egzekwował nakazy, był regulatorem stosunków wewnętrznych i wyrazicielem dążeń członków prowadzonej grupy oraz jej przedstawicielem, także obiektem dodatnich emocji. Powinien być dobrym administratorem, ekspertem w wielu sprawach, a na pewno w dyscyplinie sportu,

w której prowadzi szkolenie. Autorytet trenera wynika z jego wiedzy fachowej, umiejętności kierowania i współpracy z zespołem, a zwłaszcza z jego cech jako pedagoga, z wysuwającą się na plan pierwszy bezwzględną sprawiedliwością (Żukowski, 1989, s. 15). Autorytet trenera stawia się w rzędzie najistotniejszych elementów, decydujących o efektywności w jego pracy. Mówi się o autorytecie prawdziwym, a nie tylko formalnym z racji pełnionej funkcji i często egzekwowanym siłowo – pokrzykiwaniem czy straszaniem. O autorytecie przesądzają kwalifikacje trenera, opinia o nim wśród działaczy i jego pozycja społeczna, a wśród walorów osobistych: uczciwość, poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, odwaga cywilna i sprawiedliwość. Dodatkowymi wyróżnikami autorytetu są: umiejętność wyprowadzania słusznych postulatów, fachowość i doświadczenie życiowe (Molak, 1968, s. 15). Chodzi przede wszystkim o to, by zawodnicy, dostrzegając i doceniając cechy trenera, jego zachowanie czy umiejętności, zaczęli go dobrowolnie szanować – nie tylko z racji wieku czy kierowniczej roli. Aby to uzyskać, instruktor powinien wykazać się zgodnością głoszonych poglądów i przekonań z działaniem, a surowość wymagań łączyć z konsekwencją i sprawiedliwością. Wysoki poziom wiedzy powinien iść w parze z poszanowaniem innych osób oraz ich poglądów. Istotne w budowaniu autorytetu są: życzliwość, szacunek dla członków zespołu oraz służenie im pomocą w każdej sytuacji, gdy tego potrzebują. Wtedy instruktor może liczyć na uznanie, które jest niezwykle ważne w kontekście jego działalności wychowawczej; jest jednym z kluczowych elementów w pracy trenera (Chodnikiewicz, 1971, s. 155). Trener nade wszystko powinien być dla swoich podopiecznych wzorem, mistrzem, którego można naśladować, bo młodzież potrzebuje prawdziwych autorytetów i względnie stabilnego systemu wartości, poczucia aksjologicznego bezpieczeństwa oraz ładu. Wartości to przecież wskazania do budowania własnej życiowej drogi, a napotkani mistrzowie są wielce pomocni w odnalezieniu autentycznej ludzkiej tożsamości (Olubiński, 2010, s. 119).

Trenerzy dobrze wiedzą, które cechy składają się na ich autorytet zawodowy i jaki jest do tego stosunek zawodników. W grupie cech bardzo ważnych trenerzy wymieniają: umiejętność nauczania swojej dyscypliny sportu – potwierdza to 82 proc. pytanym, duży zasób wiedzy fachowej – 66,5 proc., poczucie sprawiedliwości – 62 proc., pracowitość – 46,5 proc. Mało ważna okazuje się: praca społeczna – 40 proc. czy własne wyniki i osiągnięcia sportowe w danej dyscyplinie – 8 proc., a nawet długi staż pracy w sporcie – 6 proc. czy starszy wiek trenera – 0,5 proc. Według trenerów dla zawodników nie ma znaczenia, jak długi staż pracy mają trenerzy – 29 proc. trenerów jest o tym w pełni przekonanych. Dla podopiecznych nie mają również znaczenia starszy wiek trenera (tak uważa 69 proc. trenerów) czy ofiarna praca społeczna (39 proc.). Aż 97 proc. trenerów uważa, iż zawodnicy traktują ich umiejętność nauczania dyscypliny jako bardzo ważną. Wiedza ta może pomóc w pracy i w planowaniu sukcesu. Osiąganie autorytetu trenerzy uzależniają – i to w największym stopniu – od swoich cech osobowościowych – tak uważa 65,6 proc. pracujących w zawodzie. Na drodze do zdobycia autorytetu cenią niemal na równi prezentowaną postawę dydaktyczną – 34,2 proc., wychowawczą – 30,8 proc. oraz

własne wyniki sportowe – 6,4 proc. Budujące jest, że trenerzy w pełni identyfikują się z postawą wychowawcy, który oddziałuje na podopiecznych i otoczenie całą swoją osobowością (Żukowski, 1989, s. 70).

Wśród atutów, jakimi powinien dysponować szkoleniowiec – oprócz wiedzy ogólnej – wymienia się wiedzę specjalistyczną w danej dyscyplinie sportu i umiejętność jej wykorzystania w pracy. Szkoleniowiec musi mieć umiejętności ruchowe i wykazywać aktywność w stosunku do działalności badawczej oraz wrażliwość społeczną. To elementy wzorca, do którego powinien dążyć trener, aby zapewnić sobie powodzenie w pracy sportowej (Ulatowski, 1996, s. 85–86). Wzór trenera jest identyfikowany ze wzorem osobowym pedagoga, bo zawód ten to w jednym i drugim przypadku służba społeczna i wychowawcza. Nauczyciel rozwija ucznia, a trener zawodnika. Obaj kształtują jego pełną osobowość, rzetelną postawę etyczną i obywatelską (Wołoszyn, 1984, s. 14). Trener powinien być życzliwym doradcą młodzieży, w zabiegach pedagogicznych odwoływać się do swoich doświadczeń, uczuć oraz wiedzy. Trener wyjaśnia wątpliwości, służy radą, pomocą, ułatwia podejmowanie zasad i metod postępowania (Nawrocka, 1965, s. 14). To, co reprezentuje sobą trener, jak postępuje, jest ważne, bo zawodnik go naśladuje i często pragnie mu dorównać. Osobowość trenera jest nie do przecenienia z punktu widzenia jej wpływu na osobowość zawodnika (Żukowska, 1963, s. 73).

Korzystne jest, jeśli nauczyciel wychowania fizycznego dodatkowo pracuje na rzecz sportu. Najlepiej, jeśli zajmuje się grupami dzieci oraz młodzieży na wstępnym etapie szkolenia sportowego, bo ma to szczególne znaczenie dla jednolitości oddziaływań wychowawczych, a także przy selekcji i doborze do sportu kwalifikowanego. Dobrze, jeśli kandydaci na trenerów mają stosowne kwalifikacje, pozwalające wykonywać tę pracę. Większość z nich zdobywa je na studiach magisterskich wychowania fizycznego. Tam uzyskują uprawnienia instruktora, a jeśli się postarają – nawet trenera drugiej klasy w określonej dyscyplinie sportu. Dobrze jest też, jeśli nauczyciele wychowania fizycznego nauczają również przedmiotów intelektualnych, i na odwrót. To słuszne i korzystne z punktu widzenia pedagogiki, pod warunkiem że nauczyciel jest kompetentny w każdym z tych przedmiotów. Łącząc obowiązki nauczyciela wychowania fizycznego oraz instruktora, nauczyciele podnoszą swój prestiż, doskonalą się zawodowo i zyskują materialnie. Istotne, że nie jest to zwykle mariaż krótkotrwały czy przejściowy, ale dość mocny i głęboki, bo oparty na emocjach. Łączenie kwalifikacji nauczyciela wychowania fizycznego i trenera jest właściwe i korzystne zarówno dla wychowania przez sport, jak i dla wychowania młodzieży do uprawiania sportu rekreacyjnego w przyszłości. To mariaż pożyteczny i wymaga zrozumienia w tworzeniu perspektyw rozwoju (Żukowski, 1989, s. 56).

Praca trenera ma swoją specyfikę i określone wymagania. Wiąże się to pracą w środowisku przede wszystkim dzieci i młodzieży oraz określoną dyscypliną. Dobre wykonanie obowiązków wymaga od trenera znajomości praw rządzących rozwojem młodego, rozwijającego się organizmu. Chodzi o to, by umieć go właściwie kształtować i jednocześnie czuć się odpowiedzialnym za prawidłowy przebieg tego

procesu zarówno w sferze fizycznej, psychicznej, jak i społecznej. Trener powinien być w tych poczynaniach i konsekwentny, i elastyczny, tak by każdego dnia pracy mógł dostosować wysiłek i starania zawodników do czynników kształtujących ich motorykę i psychikę. Zadaniem trenera jest reagowanie na zachowanie zawodnika zarówno na treningu, jak i podczas zawodów czy regat. Traktowanie zawodnika musi być podmiotowe, w przeciwnym razie pojawią się sytuacje kryzysowe, bo formalizm nie może przeważać nad merytorycznym kierowaniem procesem treningu zawodnika. Instruktora nic nie zwalnia z samodoskonalenia, studiowania literatury przedmiotu i aktualizowania wiedzy o człowieku czy zagadnień dydaktyczno-pedagogicznych, ma to bowiem przełożenie na skuteczność nauczania. Od poziomu kwalifikacji instruktora zależy, jak przygotowuje i poprowadzi zajęcia, jakie metody dobierze i zastosuje, i na ile będą one skuteczne. „Braki mogą szybko zemścić się utratą szacunku u podopiecznych, którzy łatwo orientują się, czy na zadane pytanie otrzymują zwięzłą i przekonującą odpowiedź, czy jest to wywód pokrętny, niezrozumiały i co najgorsze niedający odpowiedzi lub mijający się z prawdą” (Chodnikiewicz, 1971, s. 158).

Trenerzy na ogół przystępują do prowadzenia zajęć przygotowani. Jedynie 4 proc. przyznaje, że tego nie robi, zawierając doświadczeniu i rutynie, a dotyczy to głównie szkoleniowców w grach zespołowych. Trening nie może być tylko karnym wykonywaniem poleceń i założeń planu trenera; informowanie i uświadamianie zawodników o działaniach i tym, co robią na treningu, ma wpływ na jakość wykonywanej pracy i sens w kontekście efektów – tak uważa 79 proc. trenerów. Tylko 10 proc. szkoleniowców w to powątpiewa. Warunkiem efektywnej pracy trenera jest jego aktywna postawa. Krytyczna ocena tego typu zachowań wśród samych zainteresowanych pozwala przypuszczać, iż niemal połowa – 41,3 proc. – uważa się za aktywnych, a 7,8 proc. mówi o sobie, że są trenerami wymagającymi i surowymi (Żukowski, 1989, s. 71).

Instruktor czy trener zawsze odgrywają rolę kierowniczą, a ich działania mają kształtować wychowanka. I choć nie każdy rodzaj stawianych wymagań będzie dla podopiecznego wygodny, a ingerencja niekoniecznie traktowana przyjaźnie, to instruktor musi stawiać nowe zadania i wymagać ich realizacji. Bez tego efekty współpracy będą mizerne zarówno w procesie szkolenia, jak i wychowania (Chodnikiewicz, 1971, s. 133).

W procesie treningu powstają trudne sytuacje wychowawcze, z których jedna szczególnie rzutuje na proces szkolenia. Jest to brak dyscypliny, a jego źródłem mogą być różne przyczyny. Jak trenerzy reagują na brak dyscypliny ze strony zawodników? Przeważa spokojna, stanowcza rozmowa. Tę metodę stosuje większość trenerów – 74 proc. Drugim w kolejności sposobem jest nakłanianie do systematycznego treningu – tak postępuje 37 proc. szkoleniowców. Obie metody uznawane są za właściwe. Wśród najbardziej surowych wykorzystywane są upomnienia wobec grupy (23,5 proc.) albo groźby pozbawienia możliwości treningu (14 proc.). Wszyscy trenerzy przyznają, że przeciwstawiają się brakowi dyscypliny i zawsze podejmują

działania wychowawcze. Interesujący z punktu widzenia wychowawczego jest element współzawodnictwa w sporcie i rola trenera w jego wykorzystaniu do oddziaływania na zawodników. Chodzi o decyzje szkoleniowca w kwestiach wyznaczania zawodnika do reprezentowania województwa, makroregionu czy kraju. Większość trenerów (86 proc.) w realizowaniu tego zadania kieruje się aktualną formą sportowca, co wydaje się oczywiste. Niektórzy biorą jednak pod uwagę wyniki uzyskiwane w ciągu jakiegoś dłuższego czasu, ale są i tacy (34 proc.), którzy uwzględniają zalety charakteru zawodnika, a tylko znikomy odsetek (11 proc.) – interes klubu.

Trenerzy napotykają w pracy liczne trudności, z których najbardziej dla nich dokuczliwe jest zachowanie zawodników oraz wdrażanie ich do właściwego postępowania – tak uważa 42,2 proc. trenerów. Drugą istotną trudnością jest brak właściwego klimatu wychowawczego w środowisku – 16,9 proc., a w dalszej kolejności godzenie nauki ze sportem – 12,8 proc. czy kłopoty osobiste podopiecznych – 3,9 proc. Bardzo interesujące są sposoby i reakcje trenerów – ich zachowanie w przypadku małej aktywności zawodników na treningu. W takich sytuacjach trenerzy najczęściej (53 proc.) stosują ćwiczenia pobudzające, ale część (44 proc.) przerywa zajęcia i słownie mobilizuje zawodników do pracy. Oba sposoby są równie popularne i dają podobne efekty, a więc właściwe dla praktyki. Ryszard Żukowski (1989) sugeruje, że najlepsze z punktu widzenia efektu byłoby mieszanie obu wymienionych sposobów.

Ważnym elementem w pracy trenera jest czas zawodów, które są sprawdzianem jakości pracy wykonanej na zajęciach oraz zastosowania właściwych metod czy zadań postawionych podopiecznym. Zawody mają bardzo ważne znaczenie w procesie wychowywania zawodnika, bo są sytuacją, w której szkoleniowiec musi umieć odpowiednio wykorzystać sukces oraz zareagować pedagogicznie na porażkę. W większości przypadków (88 proc.) trenerzy dokonują analizy porażki przez omówienie błędów, które wpłynęły na gorszy wynik bądź przegraną. Co więcej, 30 proc. trenerów mimo porażki chwali zawodnika, wyławiając pozytywne elementy jego wystąpienia, co ma być formą zachęty, a nie zniechęcania do dalszej pracy. Słabe wyniki na zawodach powodują u trenerów najczęściej zdenerwowanie (50,8 proc.), które jest raczej ukrywane, bo tylko 11,2 proc. uzewnętrznia swój stan pobudzenia. Opanowanie trenera jest ważne i świadczy o jego profesjonalizmie. Dlatego styl postępowania, jaki prezentuje trener, należy do najważniejszych elementów, składających się na efektywność jego pracy. Trenerzy nie są na ogół liberalni, bo do stosowania takiego stylu w pracy przyznaje się zaledwie 6 proc. Z autokratyzmem utożsamia się aż 17 proc. Dominującym, bo stosuje go 24 proc. trenerów, jest demokratyczny model postępowania w pracy ze sportowcami (tamże, s. 75).

Prawie wszyscy trenerzy (91 proc.) znają zainteresowania pozasportowe swoich zawodników, a połowa z nich stara się je rozwijać, czyniąc to zwłaszcza podczas zgrupowań i w czasie wolnym zawodników. Obozy sportowe to dla trenerów okazja do wytężonej pracy wychowawczej w związku z możliwością dotarcia do zawodników, kiedy odpoczywają i są wyluzowani. I dlatego też szkoleniowcy – robi tak 95 proc. – starają się tę okoliczność w pełni wykorzystać poprzez zagospodarowanie

zawodnikom ich czasu wolnego. Większość trenerów – 75 proc. – ustala to wcześniej z podopiecznymi, a 20 proc. nie narzuca swojej woli i zdaje się na propozycje zawodników. Trener ma wpływ na rozwój kultury ogólnej zawodnika, znaczny w kwestii jego uspołeczniania. Z badań wynika, że 61 proc. trenerów wychowuje zawodników przy każdej nadarzającej się okazji, z tym że 39 proc. przewiduje te działania w planie treningowym, natomiast 15 proc. stwierdza, że nie poczuwa się do zajmowania tymi sprawami. Zdaniem trenerów do najsukuteczniejszych sposobów rozwijania tej sfery u zawodników należą: przykład osobisty trenera – jest o tym przekonanych 28,3 proc. pytanym, intelektualizacja procesu treningowego – 26,9 proc., rozwój zainteresowań – 16,7 proc., organizowanie aktywnego uczestnictwa w zajęciach – 13,1 proc. i propagowanie innych wzorów osobowych – 12,9 proc. Wszelkie kłopoty wychowawcze trenerzy starają się rozwiązywać trzema najpopularniejszymi i cieszącymi się ich uznaniem sposobami. Stosują osobiste rozmowy z zawodnikami – 90 proc. trenerów. Rozmowy z wychowawcami klas wykorzystuje 41 proc. trenerów, a 55 proc. o kłopotach zawodników rozmawia z ich rodzicami (tamże, s. 76).

Zadaniem trenera jest stosowanie w praktyce zawodowej nowoczesnych metod z zakresu dydaktyki i teorii oraz praktyki sportu. Poza tym w pracy trenera liczą się: przygotowanie specjalistyczne, sprawność ruchowa, pozwalająca bez kłopotów dokonać prezentacji zadania, solidne przygotowanie do każdego treningu oraz umiejętność uatrakcyjnienia zajęć. Zanim instruktor cokolwiek postanowi w kwestiach wychowawczych, powinien rozpoznać indywidualne cechy osobowe każdego z wychowanków, gdyż jedynie indywidualizacja może skutkować powodzeniem w działaniu. Część wiedzy da klubowa ankieta lub wywiad, ale najwięcej przyniosą rozmowy i obserwowanie podopiecznego. Wspólne zabawy, regaty, obozy, zadania wykonywane na treningach czy nawet niezobowiązujące rozmowy, np. przy naprawie sprzętu, są ku temu znakomitą okazją (Chodnikiewicz, 1971, s. 86). Instruktor oschły, sztywny, choć będzie poprawny w działaniach merytorycznych, nie stanie się częścią zespołu. Będzie ponad grupą jako jej kierownik czy dowódca. Członkowie załóg – w przypadku żeglarstwa – będą milczeli w trakcie treningu i po zajęciach, bo stworzy się dystans powściągliwości w okazywaniu emocji. Jeśli zaś instruktor przyjmie kurs na spoufalanie się czy przymilanie, będzie zbyt pobłażliwy i liberalny, a obowiązki potraktuje mało zawodowo, nie wywalczy statusu członka grupy i nie będzie przez nią szanowany i słuchany. To dwie skrajne postawy. Instruktor musi postępować w sposób pośredni, wybierając najlepsze z zachowań – naturalne, tak by traktując podopiecznych życzliwie i z szacunkiem, stawiać im wymagania, egzekwować wykonanie poleceń i dostrzegać dobrze wykonane zadania. Reagować zdecydowanie, a jak trzeba surowo, na przejawy braku dyscypliny, a zwłaszcza łamanie zasad bezpieczeństwa na wodzie. Sprawić, by każdy członek grupy czuł się jej częścią, był dumny z przynależności do niej – to najlepszy sprawdzian właściwie prowadzonego przez instruktora procesu wychowawczego.

Ważnym elementem w procesie oddziaływania wychowawczego są nagrody i kary. Instruktor powinien je stosować, ale z wyczuciem i umiarem. Nagroda ze względu na

swoje wartości wychowawcze jest uważana za dominujący element procesu w prowadzeniu wychowanka, zwłaszcza nieśmiałego, któremu rzadko udaje się zrobić coś lepiej od kolegów. Kara ma pobudzić do zmiany postawy ukaranego i być dla innych nauką i przestrogą (tamże, s. 92). Dobrze więc, kiedy instruktor ma talent do zajmowania się tą profesją. Znakomicie, jeśli podejmuje tę pracę z pobudek wolicjonalnych i jest ona jego powołaniem. Czy jest tak na pewno, można poznać po pedagogicznych działaniach trenera, jego zaangażowaniu, znajomości oraz rozumieniu żeglarstwa. Ważne jest, by instruktor był osobą bezpośrednią w kontaktach, uczciwą, punktualną i sprawną w działalności organizacyjnej i logistycznej. Bardzo dobrze, jeśli ma poczucie humoru, jest życzliwy, subtelny w zachowaniu i mówieniu oraz sprawiedliwy. Prawość to jeden z podstawowych warunków kwalifikowania instruktora do pracy z młodzieżą. Oprócz tego powinien być osobą dobrą, mieć uzdolnienia zawodowe, rozumiane jako poziom wiedzy fachowej oraz predyspozycje pedagogiczne.

Ważne są też cechy fizyczne. Osoba pracująca z młodzieżą nie może mieć wyglądu odrażającego, który budzi u wychowanków niechęć. Nie mają znaczenia ani wzrost, ani inne cechy wyglądu trenera. Niepełnosprawność też nie jest przeszkodą do podjęcia tej pracy. Pod warunkiem oczywiście, że nie ogranicza trenera w wykonywaniu zadań i nie narazi na niebezpieczeństwo jego i podopiecznych. Instruktor musi za to bezwzględnie dbać o czystość i wymagać tego od zawodników. Ubierać się stosownie do okoliczności. Jest bowiem naśladowany przez młodzież, choć nie zawsze zdaje sobie z tego sprawę (tamże, s. 157–159).

Zawód trenera, instruktora ma, jak każdy, zalety i wady. Zdaniem samych zainteresowanych atutami są następujące wartości: praca z ludźmi i jej pedagogiczny charakter oraz atrakcyjność (tak uważa 48,6 proc.), wymierność efektów i sukcesy (25,8 proc.), wyjazdy i kontakty z ludźmi (11,9 proc.), urozmaicony charakter pracy (9,2 proc.), twórczy charakter pracy (7,8 proc.), samodzielny charakter pracy (6,7 proc.), podtrzymanie sprawności i kondycji własnej (6,4 proc.), akceptacja działalności sportowej przez środowisko (1,7 proc.) (Żukowski, 1989, s. 70). W opinii trenerów podstawowe wady ich zawodu to: absorbujący i niewymierny charakter czasu pracy (tak uważa 40,8 proc. trenerów), złe warunki pracy i brak zainteresowania dla nich (19,4 proc.), niska płaca (15,0 proc.), nieregularny, nerwowy tryb życia (13,1 proc.), stresy i choroby zawodowe (9,7 proc.), złe stosunki międzyludzkie (5,8 proc.), zróżnicowane kryteria ocen pracy (2,8 proc.), długa droga do sukcesu (1,4 proc.), brak odpowiedzi (11,1 proc.) (tamże).

Żeglarstwo należy do dyscyplin sportu szczególnie trudnych, ponieważ wymaga od trenera wyjątkowego przygotowania, m.in. z zakresu szkutnictwa, żaglomistrzostwa, aero- i hydrodynamiki, przepisów regatowych czy klasowych. Wymaga stałego podnoszenia kwalifikacji, studiowania literatury przedmiotu, udziału w konferencjach czy wykonywania przyczynkowych badań we współpracy z ośrodkami badawczymi. Trener jest odpowiedzialny za każdego powierzonego mu młodego adepta żeglarstwa, zawodnika, którego wychowuje i szkoli, by mógł osiągnąć mistrzostwo, czy uczestnika kursu, którego również wychowuje do żeglowania, wy-

posażając w umiejętności sprawnego i bezpiecznego prowadzenia jachtu. Oprócz umiejętności i wiedzy instruktor musi też dysponować odpowiednim warsztatem, którym jest w przypadku żeglarstwa bezpieczne miejsce służące realizacji zadań, wyposażone w pomoce dydaktyczne, środki techniczne (Twardowski, 1980, s. 93). Trener, kierując wychowywaną przez siebie grupą i dostosowując program do jej aktualnego poziomu, musi sprostać wielu zadaniom i obowiązkom:

1. Opracowuje i realizuje plany szkoleniowe.
2. Kieruje rozwojem zawodników powierzonej mu grupy.
3. Koordynuje całość zadań szkoleniowych.
4. Kieruje w procesie treningowym całą pracą sportowo-wychowawczą.
5. Współdziała z lekarzem sportowym.
6. Zapewnia bezpieczeństwo powierzonej mu grupy regatowej w czasie treningów i regat.
7. Kieruje skutnikiem i współpracuje z nim, określa potrzeby techniczno-sportowe sprzętu regatowego, podejmuje decyzje co do ewentualnych zmian w wyposażeniu sprzętowym.
8. Odpowiada za stan powierzonego mu sprzętu sportowego i szkoleniowego.
9. Wnioskuje o przydział sprzętu dla zawodników.
10. Reaguje na wszelkie niewłaściwe postawy, zachowania i działalność członków sekcji regatowej, szczególnie w przypadkach zagrażających bezpieczeństwu.
11. Utrzymuje stały kontakt ze szkołą, zakładami pracy, z rodzicami w sprawach postępów w nauce, pracy i stosunków rodzinnych zawodników.
12. Prowadzi systematycznie dokumentację szkoleniową i techniczną.

Trener pracujący w sporcie wyczynowym musi mieć minimum średnie wykształcenie oraz dyplom trenera II klasy, uprawnienia do prowadzenia motorówek oraz znajomość udzielania pierwszej pomocy, kroju i szycia żagli, prac skutniczych oraz pomiaru łodzi i żagli. Podczas prowadzenia treningu na wodzie powinien umieć zadbać o sprzęt, aby zapewnić prawidłowy, bezpieczny oraz efektywny przebieg zajęć. Niezbędne są do tego: sprawna motorówka, boje do ustawienia trasy, boje małe do ćwiczeń różnych manewrów, tuba akustyczna, lornetka, wiatromierz, kotwice, flagi do kodu, dzwon lub raketnica, stoper oraz krótkofalówki. Powinien mieć do dyspozycji magnetofon, magnetowid, kamerę filmową albo aparat fotograficzny. Współczesny trener to pedagog tak kształtujący młody, rozwijający się organizm, tak układający treści swojej pracy i stosujący takie zasady i metody, by w procesie szkolenia nie oddzielać zadań i funkcji wychowawczych od zadań i funkcji dydaktycznych, organizatorskich, sportowych, społecznych. Tego typu wymagania pod adresem instruktora czy trenera powodują ciągłą ich weryfikację. Jest ona surowa, ale w zasadzie naturalna i trwa przez cały okres pracy trenera. Mimo tak, wydawałoby się, kruchej pewności utrzymania posady i iluzorycznej czasem nadziei na powodzenie i sukces w pracy liczba trenerów stale rośnie.

Specyfika regionalna w żeglarstwie

Warmię i Mazury oraz Powiśle natura ukształtowała tak szczęśliwie, że uczyniła z nich region rolniczy, a charakter turystyczny nadaje tym regionom wiele znaczących zabytków oraz przede wszystkim bogactwo jezior, rzek, kanałów czy śluz. Szacuje się, że na Warmii i Mazurach jest około 4000 jezior, w tym ponad 2000 ma powierzchnię powyżej jednego hektara. Jeziora Warmii i Mazur zajmują 4 proc. ogólnej powierzchni Polski i są znakomitym miejscem do uprawiania turystyki i rekreacji, np.: nurkowania, pływania, wędkowania, plażowania, uprawiania sportów motorowodnych czy różnych odmian żeglarstwa.

Do największych jezior należą Śniardwy, Mamry, Wigry, Roś oraz Nidzkie. Najgłębsze: Hańcza (108,5 metrów), Wigry (73), Wukśniki (68), Piłakno (56,6), Elckie (55,8), Wulpińskie (54), Łańskie (53), Białe Filipowskie (53) oraz Pluszne i Rajgrodzkie (po 52) (Bałdowski, 1996, s. 25–26).

Z tej ostatniej formy wypoczynku korzysta najwięcej entuzjastów. Z uwagi na wybitne walory przyrodnicze jeziora mają często status rezerwatów przyrody, a ich okolice pełnią funkcje uzdrowiskowe ze względu na mikroklimat lub właściwości lecznicze wód i osadów. Jeziora z otaczającym krajobrazem dostarczają bardzo wielu doznań estetycznych, a ich wielorakie wykorzystanie stanowi o specyfice regionalnej. Są obszarem geograficznym o zakorzenionej w dziejach tożsamości społecznej i gospodarczej (Choiński, 2009, s. 14).

Turyści mogą żeglować po jeziorach w czasie weekendów i wakacji, a miejscowi mają nieograniczony dostęp do przystani i funkcjonujących przy nich sekcji żeglarskich oraz klubów o charakterze turystycznym czy sportowym, w których mogą uczyć się, rozwijać i doskonalić kunszt żeglarski. Szczególnie ważne z punktu widzenia żeglarskiego jest Pojezierze Iławskie z interesująco ukształtowanym jeziorem Jeziorak. Liczne rzeczki i ciek wodne łączą to jezioro z innymi, przez jezioro Ewingi można dotrzeć do Kanału Ostródzko-Elbląskiego, a nim na Zalew Wiślany. Atutem Jezioraka jest mniejsze niż na innych jeziorach zagęszczenie żeglujących: „Jeziorak ma powierzchnię 3230 hektarów, długość 27 kilometrów oraz głębokość do 12 metrów. Na jego południowym krańcu położna jest Iława, zaś północnym sięga aż po Jerzwałd” (Jurasz, 1979, s. 120).

Z Pojezierzem Iławskim sąsiaduje Pojezierze Olsztyńskie z jeziorami: Łańsk (10,7 km²), Pluszne (9), Ukiel (4), Dadaj (9,8), Kalwa (5,6), Wadąg (4,9). W dorzeczu rzeki Drwęcy leży Szelaż Wielki (6), a w dorzeczu Narwi jezioro Omulew (5,1). W dorzeczu Pasłęki jezioro Narie (12,4), Wulpińskie (7), Isąg (3,9) i Morąg (3,9). Z punktu widzenia turystyki kajakowej ważna na tym obszarze jest rzeka Łyna, która ma długość 289 km i wpada do Pregoty poza granicami Polski. Dla turystyki kajakowej szczególnie atrakcyjna jest rzeka Krutynia.

[...] Rzeka cud o dzikiej urodzie, a wokół niej drzewostan Puszczy Piskiej. Szlak wodny, zwłaszcza od jeziora Mokre aż po Beldany, niespokojny i pnący się tunelem pod zwar-

tymi koronami wiekowych olbrzymów, albo wijący się przepływami drobnych jezior, to usianych bujną roślinnością, to cofających się czystym lustrem pod naporem nieustępliwej trzciny (Paukszta, 1982, s. 10).

„Pojezierze Olsztyńskie zajmuje powierzchnię około 3820 km² i wchodzi w skład Pojezierza Mazurskiego” (Kondracki, 2002, s. 104–105). Największe znaczenie ma jednak dla żeglarzy Kraina Wielkich Jezior Mazurskich. To największy w Polsce zespół połączony kanałami, mający ujście na północ przez Węgorapę do Pregoly i na południe przez Pisę i Narew do Wisły. W granicach Krainy Wielkich Jezior Mazurskich znajduje się kilkanaście jezior o powierzchni większej niż jeden kilometr kwadratowy. Ogółem zajmują one około 350 km²:

Zbiorniki wodne podzielone są na trzy grupy: system jezior i kanałów Niegocin – Tałtowisko o łącznej powierzchni 50,81 km², wśród nich jest jezioro Niegocin (27,83) czy Tajty (2,4), oraz zespół Mamr o łącznej powierzchni 102,31 km², w którego skład wchodzi Mamry północne (25,04), Świącjaty (8,14), Kirsajty (2,07), Dargin (30,3), Dobskie (17,8) i Kisajno (18,96), a także zespół Śniardw o łącznej powierzchni 148,46 km² z jeziorami: Ryńskim z Tałtami (18,31), Mikołajskim (4,98), Beldanami (9,41), Śniardwami z Sekstami i Kaczerajnem (109, 7) (tamże, s. 111).

Ta połączona ze sobą imponująca liczba akwenów ma szczególne znaczenie. Jeziora, rzeki i kanał, łącząc się w sieć, stanowią drogę wodną, którą można podróżować przez kilkanaście dni, korzystając z coraz bogatszej oferty istniejących na szlaku przystani. Najważniejsze miejscowości Krainy Wielkich Jezior Mazurskich to: Giżycko, położone między jeziorami Kisajno, w zespole Mamr, a Niegocinem i kanałem je łączącym; Węgorzewo, położone dwa kilometry od północnego końca jeziora Mamry, nad wpływającą do niego rzeką Węgorapę; Mikołajki nad Jeziorem Mikołajskim oraz Orzysz, z którego wypływa rzeczka o tej samej nazwie, którą można dotrzeć do jeziora Śniardwy. Szczególnie odwiedzane przez żeglarzy są porty w: Sztynorcie, Rucianem-Nidzie, Rynie i Pieszku (tamże, s. 111–112).

W końcu lat 40. XX w., kiedy powojenna odbudowa kraju dotyczyła również przystani oraz struktur żeglarstwa nad jeziorami Warmii i Mazur, szczególnie ożywioną działalność żeglarską prowadzono w szkołach oraz drużynach harcerskich. W powstających sekcjach reperowano pozyskane żagłówki, wypuszczając się nimi na wędrówki po okolicy. Niestety, kres tym inicjatyw położyły na przełomie lat 40. i 50. uwarunkowania polityczne. Celowe tłumienie tych inicjatyw miało związek z dyktatem propagandowym oraz tendencją naśladowania i popierania w Polsce wszystkiego, co radzieckie. Ideologia marksistowsko-leninowska miała absorbować nauczycieli, a ci przekazywać tę jedynie słuszną ideologię swoim podopiecznym. Tłumiono tym samym tożsamość regionalną i ograniczono działania nauczycieli w propagowaniu dziejów, tradycji oraz miejscowego piękna przez jego pokazywanie czy obcowanie z nim podczas rejsów żeglarskich.

Zmiana nastąpiła po 1956 r., kiedy to pedagodzy mogli już propagować nauczanie historii regionu. Nie znaczy to, że w okresie dyktatu sowieckiego temat ten był

zupełnie zaniechany. Nie brakowało bowiem wychowawców, którzy ryzykując utratę pracy i narażając się na represje, zachęcali młodzież do organizowania przyszkolonej działalności wodniackiej, w tym żeglarskiej. Wspólnie budowali łodzie i pływali nimi w rejsy, które nie tylko wypełniały pożytecznie czas wolny od zajęć szkolnych, lecz miały też charakter wychowawczy i poznawczy (Chodurski, 2009, s. 57).

Na początku lat 60. rozwijającą się turystykę uznawano za ważny czynnik gospodarczy, który miał wielkie znaczenie ze względu na swoją masowość. Szacowana na około miliona osób rocznie liczba odwiedzających Warmię i Mazury ożywiała ten przebogaty w swej krajobrazowej urodzie region. Powstawały przystanie żeglarskie i stacje dla wodnych włóczęgów, jak określano żeglujących turystycznie. Nad jeziorami budowano zakładowe ośrodki wypoczynkowe (Paukszta, 1982, s. 154–155). Na południu, wokół jeziora Śniardwy, powstał w 1977 r. Mazurski Park Krajobrazowy i w jego granicach wyznaczono liczne rezerваты, m.in. jeziora Łuknajno nieopodal Śniardwy z największą w Polsce kolonią łabędzia niemego.

Szkolne przystanie sportów wodnych

Specyfika regionalna była jednym z podstawowych czynników inicjowania oraz realizowania wodniackiej aktywności wśród młodych mieszkańców Warmii i Mazur. Obfitość jezior wyzwaliała chęć żeglowania, kultywowania i pielęgnowania obyczajów oraz tradycji żeglarskich. Najbardziej dynamiczny rozwój żeglarstwa następował w ośrodkach, których przystanie były zlokalizowane w miastach i niedalekiej odległości od szkoły. Szkolne ośrodki żeglarskie powstawały nad brzegami największych jezior, w zabudowaniach zaadaptowanych do celów żeglarskich lub przystaniach pobudowanych od podstaw.

Wszystkie żeglarskie ośrodki szkolne na Warmii i Mazurach poszerzały zainteresowania młodzieży oraz rozwijały ją w wielu dziedzinach wiedzy, przygotowując do dorosłego życia oraz pełnienia przyszłych ról społecznych. Uczestnictwo w zajęciach dawało młodzieży szansę na pożyteczne zagospodarowanie czasu wolnego przede wszystkim w okresie letnich wakacji. Największym powodzeniem wśród młodzieży cieszyły się ośrodki wodne, w których proponowano atrakcyjne formy wypoczynku na co dzień i podczas weekendu, a w czasie letnich i zimowych wakacji rejsy oraz obozy. Młodych żeglarzy wychowywano przez pracę – pomagali przy budowie i remontach obiektów ośrodka, konserwowali sprzęt, wykonywali też wszelkie prace porządkowe. Zadania i obowiązki powierzało młodzieży kierownictwo ośrodka, ale młodzież współdecydowała o ich zakresie.

Rozwój ośrodka zależał od wysokości wsparcia finansowego oraz jakości nadzoru merytorycznego ze strony wojewódzkich i lokalnych władz oświatowych, które miały wpływ na wielkość zakupów sprzętu sportowego oraz remonty i zatrudnienie. Oddziaływały też na zakres i poziom pracy wychowawczej w ośrodkach, czemu służyły wymagania co do opracowania i skrupulatnej realizacji programów dydak-

tyczno-wychowawczych. Sukcesy wychowawcze i sprawne działanie organizacyjne młodzieżowych ośrodków żeglarskich były wynikiem właściwej pracy kierownika lub dyrektora placówki, a najlepsze rezultaty osiągały ośrodki kierowane przez nauczycieli oraz osoby z przygotowaniem pedagogicznym.

Zatrudniani w ośrodkach nauczyciele potrafili zaspokoić zapotrzebowanie młodzieży na uprawianie sportów wodnych, a w wielu przypadkach rozbudzali w młodych ludziach zainteresowania żeglowaniem. Udawało się to dzięki ich osobistemu zaangażowaniu i pomocy rodziców zapraszanych do współpracy. Specjalizacja sportowa i rozliczanie trenerów z wyników sportowych spowodowały, że ośrodki zajęły się bardziej działalnością regatową niż turystyczną. Zrezygnowano z rejsów, spływów oraz codziennej pracy na rzecz organizowania zajęć rekreacyjnych. Stało się to ze szkodą dla młodzieży, która nie miała aspiracji sportowych, ale dawało szansę zawodnikom zdolnym, którym stworzono warunki do kontynuowania kariery.

Najlepsze warunki do rozwijania kariery sportowej miały ośrodki współpracujące ze szkołami, w których funkcjonowały klasy żeglarskie. Natomiast szansę na uzyskanie sukcesów w regatach o najwyższej randze – z udziałem w igrzyskach olimpijskich włącznie – dawała jedynie Szkoła Mistrzostwa Sportowego (SMS) w Mrągowie. Atutem klas sportowych, podobnie jak szkoły mistrzostwa sportowego, była możliwość elastycznego połączenia nauki z zajęciami żeglarstwa regatowego. Na dynamiczny rozwój sportowy młodzieży szkolącej się w Mrągowie miał wpływ najnowocześniejszy sprzęt, jaki otrzymywali najlepsi oraz bardzo dobrze przygotowani do wykonywania zawodu trenerzy żeglarstwa. Żeglarze mieli też praktycznie nieograniczone możliwości startu w regatach (również zagranicznych) oraz udziału w licznych zgrupowaniach.

W SMS kwestie wychowawcze były traktowane na równi ze szkoleniem sportowym. Wpajane i konsekwentnie egzekwowane zachowania oraz wskazywane i rozbudzane poczucie wartości umożliwiało lub przynajmniej pomagało wielu młodym ludziom z problemami przystosowawczymi znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. W szkole hołdowano wychowaniu przez pracę. Obowiązkowa praca oraz system kar i nagród pozwalał dyscyplinować młodzież, co wpływało na bezpieczeństwo podczas zajęć na wodzie i oddziaływało wychowawczo. Obowiązywał surowy regulamin. Każde przewinienie było karane, o czym powiadamiano rodziców i ogłaszano sposób ukarania podczas codziennego apelu. SMS w Mrągowie nie była jednak w stanie zapewnić rozwoju indywidualnego w sporcie swoim absolwentom – wracali oni do rodzimych klubów, dostawali się na AWF bez egzaminów, do czego mieli prawo jako medaliści mistrzostw Polski, zostawali trenerami żeglarstwa i nauczycielami wychowania fizycznego.

Młodzież uprawiająca w ośrodkach żeglarstwo w formie turystycznej dostawała się na studia o różnym profilu, i to bez większych kłopotów. Osoby, które uczestniczyły w zajęciach ośrodków wodnych, nadal uprawiają żeglarstwo lub inną dyscyplinę sportu. Prowadzą aktywny tryb życia i zachęcają do tego innych. Kreują pozytywny wizerunek żeglarstwa i żeglujących jako ludzi, którym zależy na dbałości

o naturę. Propagują żeglarstwo, przestrzegają etykiety żeglarskiej, kształtują zachowania etyczne, również jako organizatorzy zlotów oraz akcji żeglarskich.

Szkolne ośrodki sportów wodnych bardzo dobrze wypełniały powierzone im zadania szkoleniowe oraz wychowawcze. Dlatego wydaje się, że warto dążyć do przywrócenia ich funkcjonowania wraz ze sprawdzonymi w praktyce pedagogicznej formami działalności na rzecz młodzieży zainteresowanej żeglarstwem.

Można przypuszczać, że optymalnym rozwiązaniem organizacyjnym dla młodzieży zainteresowanej uprawianiem żeglarstwa byłoby tworzenie młodzieżowych przystani żeglarskich (MPŻ) pod egidą miejscowej federacji sportu oraz okręgowego związku żeglarskiego, działalnością nawiązujących do szkolnych ośrodków wodnych, zarządzanych i finansowanych przez urzędy miasta, starostwa powiatowe bądź gminy, a koordynowanych przez Kuratorium Oświaty i Szkolny Związek Sportowy. MPŻ mogłyby realizować zadania własne samorządów, zdobywając na to pieniądze z programów unijnych. Przystanie powinny funkcjonować w większych miejscowościach Warmii i Mazur położonych nad jeziorami. Do tego celu należy wykorzystać nie tylko obiekty ośrodków wodnych już istniejących, lecz także wyznaczać nowe miejsca – przystanie wodne będące własnością miasta lub gminy i zarządzane zwykle przez miejscowe ośrodki sportu i rekreacji. MPŻ należy nadawać nazwę kojarzącą się z miejscem funkcjonowania – najlepiej od jeziora, np. MPŻ „Nad Krzywym” w Olsztynie, „Nad Mamrami” w Węgorzewie czy „Nad Tałtami” w Rynie. Nazwa nawiązująca do nazwy jeziora podkreśla tożsamość regionalną, co stanowi dobrą płaszczyznę do integracji środowiska przez wspólne działanie pod wspólnym szyldem lokalnego MPŻ.

Młodzieżowe przystanie żeglarskie powinny zająć się propagowaniem żeglarstwa i sportów wodnych wśród młodzieży szkół podstawowych i ponadpodstawowych, prowadzeniem naborów chętnych, szkoleniem na stopnie żeglarskie oraz zapoznawaniem ze specyfiką żeglowania regatowego. Wszystkie MPŻ powinny ściśle współpracować ze szkołami, z których wywodzi się jej młodzież. W szkołach powinny powstać klasy z rozszerzonym o żeglarstwo programem zajęć wychowania fizycznego. W szkole młodzież MPŻ korzystałaby z hali sportowej i głównego posiłku dnia – obiadu, nad wodą zaś – z pomieszczeń i sprzętu przystani. Zapewniony byłby kontakt trenera z wychowawcami klas w przypadku kłopotów wychowawczych oraz problemów w nauce.

MPŻ powinny dysponować świetlicą, gdzie wszyscy się spotykają. W roku szkolnym MPŻ muszą być czynne codziennie. Podczas weekendów mają odbywać się tam całodienne rejsy, a w czasie wakacji rejsy kilkudniowe oraz trwające do trzech tygodni obozy stacjonarne pod namiotami – podobne do tych organizowanych w ośrodkach wodnych w latach 70. Wówczas młodzież dbałaby o logistykę przygotowania i przebiegu rejsu.

Zajęcia programowe oraz letni wypoczynek w MPŻ organizowałaby zatrudniona na etatach kadra pedagogiczna – kapitan z wykształceniem pedagogicznym i uprawnieniami do prowadzenia szkolenia żeglarskiego oraz trener żeglarstwa.

MPŻ powinny być podporządkowane celom dydaktycznym oraz wychowawczym i realizować podstawowe zadania stawiane placówkom pozaszkolnym. Byłyby też miejscem realizowania pierwszego etapu szkolenia, przygotowującego młodzież do startu w regatach. Młodzież zdolna i zainteresowana karierą sportową, uzyskawszy w MPŻ uprawnienia żeglarskie i umiejętności praktyczne oraz użyteczne, w tym umiejętność pływania wpraw, trafiałaby bądź do sekcji wyczynowej najbliższego klubu żeglarskiego, a najlepsi z najlepszych – bezpośrednio do szkoły mistrzostwa sportowego w żeglarstwie. Tak rozpoczęłaby się realizacja drugiego etapu szkolenia, polegającego na doskonaleniu umiejętności regatowych.

Z badań wynika, że ośrodkiem najlepiej spełniającym zadania szkolenia wyczynowego byłaby „Baza” Mrągowo, której rozwój doprowadził do stworzenia rozbudowanej i specjalistycznej placówki będącej zespołem, w którego skład wchodzi klub sportowy, obiekt szkoleniowy w Taltach, a także jedyna w Polsce szkoła mistrzostwa sportowego w żeglarstwie. Tam powinna trafiać młodzież mająca motywację oraz predyspozycje do uprawiania żeglarstwa, zainteresowana karierą wyczynową, szczególnie uzdolniona, więc rokująca nadzieje na sukcesy. Jej też należy stworzyć najlepsze warunki rozwoju sportowego, połączonego z nauką i z miejscem w internecie. W mrągowskiej „Bazie” należałoby utworzyć studium pomaturalne o profilu wychowanie fizyczne lub filię Akademii Wychowania Fizycznego. Młodzież kontynuowałaby wówczas wyczynowe uprawianie żeglarstwa, zdobywała zawód, a po zakończeniu kariery sportowej mogła rozpocząć pracę w charakterze trenera, również w młodzieżowych przystaniach żeglarskich.

Można zakładać, że zadanie zorganizowania kilkunastu młodzieżowych przystani żeglarskich nad jeziorami Warmii i Mazur nie powinno być trudne. Wystarczy jedynie przystosować do tego celu istniejące przystanie, reaktywować zlikwidowane lub powołać nowe. Na Warmii i Mazurach nie brakuje też osób żeglujących i zainteresowanych szkoleniem, a co ważne, posiadających stosowne uprawnienia. Nie powinno być kłopotu ze znalezieniem i zatrudnieniem instruktorów i trenerów żeglarstwa, a także osoby na stanowisko kapitana MPŻ, osoby odpowiedzialnej za jej prowadzenie i realizację zadań dydaktycznych i wychowawczych. Zaproponowany model wymaga szczegółowego dopracowania, ale wydaje się, że działalność MPŻ w powiązaniu ze szkołą mistrzostwa sportowego może stanowić unikatowe rozwiązanie dla żeglarstwa w skali kraju. Warto, by działalność MPŻ i SMS koordynowało Narodowe Centrum Żeglarstwa w Gdańsku, które jako część gdańskiej Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu jest placówką merytorycznie przygotowaną do tworzenia koncepcji rozwoju sportu żeglarskiego w Polsce. AWFIS oraz NCŻ zatrudniają naukowców, którzy są jednocześnie praktykami żeglarstwa, mającymi za sobą kariery sportowe – również w młodzieżowych ośrodkach żeglarskich na Warmii i Mazurach.

Marek Siwicki

Wartości i rola żeglarstwa

Żeglarstwo – jego nauka oraz sport uprawiany w formie wyczynowej czy rekreacyjnej – wpływa szczególnie korzystnie na zmiany osobowości dziewcząt i chłopców. Specyficzne warunki uprawiania żeglarstwa oraz etyka i etykieta żeglarska sprzyjają kształtowaniu takich cech charakteru, jak: wytrwałość, koleżeństwo, samodzielność, zdyscyplinowanie, zaradność, uczciwość, odporność na trud pracy fizycznej i ciężkie warunki bytowania; wyrabiają postawy patriotyczne oraz zrozumienie hierarchii społecznej (Czajewski, 1996, s. 72). To niewątpliwe korzyści. Wartości, które jako podstawowa kategoria w aksjologii oznaczają wszystko to, co cenne, godne pożądania i stanowiące cel działań młodej dziewczyny czy młodego chłopaka (Karwowski, 1972, s. 1256).

Wychowawcze wartości zajęć żeglarskich

Ta forma aktywności fizycznej daje okazję do zmagania z przeciwnościami natury, bezmiarem wody, wiatrem i własnymi słabościami. W trudnych warunkach kształtuje się silna wola, odpowiedzialność, zaradność, hart ducha, umiejętność współpracy z załogą, przedsiębiorczość i zdolność przewodzenia. Żeglarstwo jest realizowane w okolicznościach i warunkach wyrabiających spostrzegawczość, pozwalających kształtować umiejętność szybkiego podejmowania decyzji. Niezwykła różnorodność zdarzeń na wodzie daje okazję do przeżywania równie licznych emocji oraz przewyższania strachu; do nauki opanowania oraz czerpania radości z pomyślnego zakończenia zdarzenia; zwiększa poczucie własnych możliwości i wiarę we własne siły. Wreszcie – stwarza okazję do działania w zespole, co daje szansę na kontakty koleżeńskie i przyjacielskie (Twardowski, 1980, s. 8).

Proces wychowawczy, traktowany globalnie, nie jest pozbawiony zagrożeń ze strony negatywnych przejawów życia społecznego. Dzieci i młodzież muszą więc być również i przed takimi działaniami chronieni. Najskuteczniej przez proponowanie sposobów spędzania czasu wolnego i rozbudzanie zainteresowań czy to nauką,

techniką, sztuką, czy sportem. Tego typu wybory i oferty wspomagają proces wychowawczy i pozwalają kształtować pozytywne cechy charakteru i umysłu młodzieży. A żeglarstwo z tego punktu widzenia jest szczególnie wartościowe. W żeglarstwie przenikają się i wzajemnie uzupełniają wszystkie dziedziny oddziaływania pedagogicznego: wychowanie przez naukę, pracę oraz kolektyw, a także wychowanie estetyczne czy przez kulturę fizyczną. Stosowane z taktem pedagogicznym przez instruktora żeglarstwa, trenera czy nauczyciela wychowania fizycznego oddziałują na wychowanka i zmieniają go. Wyposażają w wartości. Tym skuteczniej, że zajęcia żeglarskie podczas obozu, spływu czy w klubowej przystani odbywają się w warunkach przyjaznych dla obu stron – na wodzie, w otoczeniu przyrody. Instruktorowi łatwiej wtedy przekazać wiedzę, a kursantowi ją przyswoić. Prościej o motywację i radość z wykonywania prac bosmańskich czy żmudnych czynności przy konserwacji sprzętu albo prac porządkowych, zwłaszcza że każdego sprowadza nad wodę i pod żagle chęć przeżycia przygody (Wróblewska, Mazurkiewicz, 1990, s. 65).

Wychowanie przez naukę dostarcza podopiecznym rzetelnej, przystępnie podanej wiedzy, uczy praktycznego stosunku do zjawisk przyrody, kształtuje postawy tolerancji i umiejętność formułowania sądów. Wychowanie przez naukę dotyczy całej osobowości człowieka, a nie tylko sprawności jego umysłu w przyswajaniu i stosowaniu wiedzy. Polega na rozbudzaniu ciekawości, kształtowaniu zainteresowań i zamierzeń. Wychowanie takie kształci nie tylko władze umysłowe, lecz także wolę, uczucia oraz wyobraźnię (Suchodolski, 1968, s. 212). Proces wychowania „pod żaglami” poprzez naukę polega na wyposażeniu żeglarza w wiedzę z zakresu wielu dziedzin: teorii i praktyki żeglowania, nawigacji, meteorologii i locji. Żeglarz uczy się obyczajów, zachowań i praw. Dzięki umiejętności pływania jachtem uczy się jego obsługi. Wreszcie, kiedy wypływa na rejs, poznaje nowe osoby oraz ich kulturę i obyczaje panujące w środowiskach, w których żyją. Docieranie w nowe, nieznanne jeszcze miejsca poszerza i rozwija wiedzę.

Wychowanie przez pracę to rozbudzanie aktywności oraz utrwalanie pozytywnej motywacji do jej wykonywania. Wyrabianie szacunku do pracy oraz jej efektów. To kształtowanie wytrzymałości fizycznej, wytrwałości i zaradności; pomysłowości oraz umiejętności organizacyjnych. Dyscyplina w żeglarstwie wymaga, by każdy, kto siada za sterem żaglówki, bez względu na to, czy sam, czy wspólnie z załogantami, sumiennie pracował. To podstawowy wymóg. Jacht musi być zawsze sprawny, a to wymaga starań i przede wszystkim pracy – przed sezonem, kiedy trzeba go należyście przygotować do pływania, i po jego zakończeniu, kiedy trzeba go odpowiednio zakonserwować, by przetrwał zimę (Wróblewska, Mazurkiewicz, 1990, s. 67), przed treningiem i po jego zakończeniu. Tylko wówczas zawodnik będzie umiał poradzić sobie z awarią w trakcie rywalizacji na regatach. Umiejętności te przydadzą się w trakcie kariery sportowej, a także później w życiu, kiedy trzeba będzie posłużyć się śrubokrętem, wiertarką bądź piłą do drewna w przypadku koniecznych napraw podczas rekreacyjnego żeglowania z rodziną lub w czasie zwykłych, codziennych prac domowych (Twardowski, 1980, s. 5).

Obecnie jachty wykonywane są z tworzyw i materiałów niewymagających gruntownych prac konserwacyjnych. Do niedawna jeszcze były robione z drewna i miały elementy stalowe, co wymagało od żeglarzy ciągłego czyszczenia, skrobania, malowania i dbania o ich wygląd, a nawet cerowania czy szycia żagli. Żeglarz musiał wówczas (i teraz też powinien umieć) wykonać wiele prac bosmańskich, wynikających z bieżących potrzeb obsługi jachtu. Praca przy sprzędzie dla większości stanowi miłą obowiązek. Wiąże się bowiem z przebywaniem w klubie żeglarskim i jest elementem przygotowań do żeglowania czy rejsu. Rozmiłowani w żeglarstwie czerpią satysfakcję nie tylko z samego dbania o sprzęt, lecz także z doposażenia jachtu czy gromadzenia prowiantu na kolejny rejs, podczas którego każdy żeglarz ma sporo pracy do wykonania, co wynika z podziału obowiązków wśród członków załogi. Trzeba pełnić wachty zarówno w dzień, jak i w nocy, sterować jachtem, dbać o jego sprawność, sprzątać i gotować. W czasie rejsu żeglarz musi w razie awarii umieć wszystko naprawić. Należy to zrobić solidnie, bo bylejałość stanowi zagrożenie dla niego samego i osób z nim płynących. Świadomość tego w zestawieniu z przewidywaniem ewentualnych zagrożeń, jakie może przynieść obcowanie z wodnym żywiołem, powoduje, że żeglarz poprzez pracę i wykonanie wielu czynności wymagających zaangażowania staje się osobą odpowiedzialną i zdyscyplinowaną.

Żeglarstwo inspiruje do zaangażowania własnych ambicji, często pod wpływem rówieśników i autorytetu instruktora. Żeglarz swoją postawą musi zasłużyć na zaufanie i szacunek innych, tak by mógł liczyć na pomoc i współpracę w sytuacjach wymagających wsparcia. Sposobem zdobycia szacunku w kolektywie jest wykonanie czynności czasem nieznanymi, do czego trzeba przelamania własnych słabości (Wróblewska, Mazurkiewicz, 1990, s. 67). Znakomicie ilustruje to angielski żeglarz John Hamilton w opisie przemian, jakie dokonały się w nieśmiałym chłopcu z domu dziecka, który stając przed nieznanym mu do tej pory zadaniem, sprostał mu i wzmocnił przez to swoją pozycję wśród członków załogi. Chłopiec dostał od kapitana jachtu polecenie przygotowania śniadania dla 12-osobowej załogi. Nie wiedział, jak się do tego zabrać, więc zaczął zbierać informacje, jak i na czym usmażyć jaja oraz ile torebek z herbatą włożyć do wrzątku, by starczyło dla całej załogi. Dzięki zaangażowaniu własnych ambicji i wsparciu rówieśników wywiązał się z zadania. Przełamał słabość wynikającą ze zwykłej niewiedzy, bo nie chciał zlekceważyć polecenia przełożonego i stać się gorszym od pozostałych członków załogi. Współpraca z innymi jest konieczna, a przekonanie się do niej wpływa później na podobne zachowania w czasie kolejnych regat, podczas wspólnej zabawy czy odpoczynku – nie tylko w momentach trudnych i wymagających mobilizacji, lecz także przyjemnych (Hamilton, 1984).

Kształtowanie wrażliwości człowieka na sztukę w potocznym rozumieniu jest wychowaniem estetycznym. Wzbogacaniem przez zwracanie jego uwagi i pobudzanie wyobraźni i uczuć na piękno zawarte w obrazach, rzeźbach bądź słowach poety oraz otaczającej naturze (Suchodolski, 1980, s. 539). O żeglarstwie jako dyscyplinie sportu dostarczającej wielu okazji do przeżyć estetycznych pisze Zygmunt

Twardowski, praktyk i teoretyk w jednej osobie. Jego zdaniem oddziałująca na żeglarza przyroda to niekończąca się ku temu okazja. Zmienność warunków podczas żeglowania oraz ich niepowtarzalność sprawia, że doznania są bardzo silne. Ich waleorem jest różnorodność bodźców estetycznych – piękno ludzkiego ciała podczas pojedynku z rywalami na regatowej trasie, wszechobecna przyroda, która jest terenem walki, a bywa też surowym przeciwnikiem (Twardowski, 1980, s. 6). Płynąc jachtem, żeglarz obcuje z naturą dającą emocjonalne ukojenie. Groza burzy czy spokój nad spowitą mgłami zatoką to przeżycia i doznania czyniące żeglarza wrażliwym. Podczas przebywania na morzu żeglarze są z daleka od spraw dziejących się na lądzie, które z perspektywy potęgi morza stają się mało znaczące. Jeszcze inne przeżycia daje jazda bojerem po lodzie, przy trzaskającym mrozie (zob. Miazgowski, 1972, s. 115–122; Kuran-Bogucka, 1972, s. 123–131).

Zajęcia żeglarskie dostarczają wrażeń estetycznych, a rolą wychowawcy jest, by wyzwałać w podopiecznych aktywność do działalności twórczej lub odbioru sztuki. Może to być bezpośredni kontakt z bogatą sztuką marynistyczną, zbieranie eksponatów o cechach morskich do tworzonej izby pamięci, uprawianie fotografiki w celu utrwalania tego wszystkiego, co godne zatrzymania w kadrze, wykonywanie ozdób z lin, modeli statków czy zbieranie znaczków o tematyce żeglarskiej, dzielenie się przeżyciami poprzez działalność dziennikarską, organizowanie wieczorów szant (Olszewski, 1980, s. 37). Wychowanie w kulturze fizycznej jest realizowane przez wychowanie fizyczne, sport, rekreację, turystykę czy rehabilitację. Rola wszystkich dziedzin kultury fizycznej sprowadza się w żeglarstwie do uzyskania oraz utrzymywania w czasie zajęć stosownego poziomu sprawności i wydolności wychowanków. Kształtowania u nich zwinności i szybkości, które to cechy pozwolą z dużą swobodą ćwiczyć technikę i doskonalić orientację ruchową i przestrzenną. Tym sposobem żeglarze wszechstronnie i harmonijnie rozwijają swoje ciało i umysł. Poziom sprawności czy intensywność zajęć zależą od celów, jakie stawiają wychowanie fizyczne, trening sportowy, zajęcia z rekreacji czy żeglowanie turystyczne albo szkolenia żeglarskie dla celów rehabilitacyjnych. Ale jedno jest stałe i niezmiennie: żeglarstwo z punktu widzenia przydatności utrzymania zdrowia fizycznego oraz psychicznego jest zajęciem uniwersalnym i niezmiennie przez to wartościowym (Twardowski, 1980, s. 5). W przypadku rywalizacji sportowej, regat, rozgrywanych zwłaszcza w najtrudniejszych warunkach morskich, należy zwrócić jeszcze uwagę na dodatkowy aspekt żeglarstwa, mianowicie na walkę sportową toczoną z rywalem, a często z surową i bezwzględna naturą. Silny wiatr, agresywne, silne fale to przymus walki z samym sobą – słabościami własnego charakteru (Wróblewska, Mazurkiewicz, 1990, s. 68).

Z badań przeprowadzonych w Akademii Wychowania Fizycznego w Gdańsku wynika, że wychowanie „pod żaglami” ma znaczący wpływ na kształtowanie pozytywnych cech charakteru, a zasadniczym argumentem w zwalczaniu własnych słabości jest szlachetna rywalizacja sportowa czy zmaganie z wiatrem i wodą, często w trosce o własne bezpieczeństwo. Co ważne, wiele cech nabytych dzięki

żeglarstwu przekłada się na łatwiejsze spełnianie obowiązków zawodowych i społecznych, a także towarzyskich czy rodzinnych. Do cech tych zalicza się: zaradność, zdecydowanie, odporność psychiczną, zdyscyplinowanie, pracowitość, umiejętność współżycia w grupie (tamże, s. 70).

Kształcące i użytkowe atuty żeglarstwa

Kształcić znaczy przekazywać komuś wiedzę, umiejętności, czynić starania, aby ten ktoś zdobywał wiedzę, rozwijał umiejętności i cechy charakteru. Kształcić się to przyswajać wiedzę, rozwijać umiejętności, by zdobyć wykształcenie. Młodym ludziom umożliwia się poznanie świata stworzonego przez naturę. Przygotowuje do zmieniania świata przez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb. W sposób użyteczny, potrzebny do czegoś, pomagający komuś w czymś. Z tego punktu widzenia atuty żeglarstwa wydają się szczególnie cenne (Okoń, 2007, s. 200–201). Istnieje wiele oddziaływań zarówno świadomych, jak i zdarzających się przypadkiem podczas edukacji lub samodzielnej praktyki żeglarskiej, mających wpływ na kształtowanie osobowości człowieka. Zamierzone i przypadkowe wychowanie przez żeglarstwo wyrabia postawy patriotyczne, pozwala zrozumieć hierarchię społeczną, sprzyja kształtowaniu: wytrwałości, koleżeństwa, samodzielności, zdyscyplinowania, zaradności, umiejętności pracy w zespole, uczciwości, odporności na trudy pracy fizycznej i ciężkie warunki bytowania.

Paradoksalnie sprzymierzeńcem wychowania przez żeglarstwo są surowe warunki jego uprawiania oraz żelazna konsekwencja w stosowaniu etyki i etykiety (Czajewski, 1996, s. 432). Podstawowe zasady moralne etyki żeglarskiej to m.in. obowiązki, a wśród nich ratowanie życia ludzkiego w przypadku jego zagrożenia i kontynuowanie akcji do czasu bezcelowości dalszego działania, reagowanie ostrzeganiem o zagrożeniach na wodzie i podążanie z pomocą innym żeglarzom, minimalizowanie sytuacji, które utrudniają żeglugę innym osobom, likwidowanie napotkanych zagrożeń, dbałość o środowisko wodne poprzez m.in. likwidowanie przyczyn zagrożeń, godne reprezentowanie państwa, pod którego banderą się pływa.

Etyka żeglarska. Zespół norm, zasad i ocen moralnych określających podstawowe powinności żeglarzy w stosunkach wzajemnych i w kontaktach z innymi ludźmi, a także oczekiwania dotyczące postaw w stosunku do pracy i środowiska naturalnego. Normy etyki żeglarskiej wywodzą się z wielowiekowej tradycji morskiej i nagromadzonych przez pokolenia ludzi morza doświadczeń (tamże, s. 72).

Normy etyki żeglarskiej mają raczej charakter zwyczajowy, ale są konsekwentnie popularyzowane, wdrażane i egzekwowane przez nauczycieli żeglarstwa oraz instruktorów, edukujących kandydatów na żeglarzy podczas kursów na podstawowe stopnie. Pierwszą w Polsce próbę stworzenia kodeksu etycznego w formie jednoli-

tego zbioru przepisów podjęto w drugiej połowie lat 80. XX w., publikując zasady etyki i etykiety obowiązujące na śródlądziu. Ten dokument to Mazurski Regulamin Żeglarski (MRŻ), upowszechniany przez Sztab Mazurskiej Operacji Żagiel.

Mazurska Operacja Żagiel, zainicjowana w roku 1979 kampania programowa PZZ, mająca na celu zachowanie walorów przyrodniczych, krajobrazowych i turystycznych Wielkich Jezior Mazurskich. W roku 1990 PZZ zrezygnował z koordynowania działań podejmowanych przez MOŻ, pozostawiając inicjatywę środowiskom lokalnym (tamże, s. 195).

Eksponowano w nim zagadnienia związane z ekologią, ochroną środowiska wodnego, bezpieczeństwem żeglugi i kulturą uprawiania żeglarstwa. Normy zawarte w MRŻ, uwzględniające specyfikę Pojezierza Mazurskiego, były egzekwowane – z różnym skutkiem – przez Żeglarską Służbę Ochrony Szlaków Wodnych w formie pouczeń i upomnień żeglarzy niestosujących się do nich. W latach 80. XX w. o sprawy etyki żeglarskiej troszczyły się władze żeglarskie na Warmii i Mazurach. Krystyna Eisele, przewodnicząca Okręgowej Komisji Dyscyplinarnej Olsztyńskiego Okręgu Związku Żeglarskiego, apelowała do trenerów, instruktorów i wykładowców, by nie omijali tematyki etyki i etykiety podczas prowadzenia zajęć. Kierowników klubów czy obozów przekonywała, by wciąż mówili podopiecznym, jak powinien zachowywać się prawdziwy żeglarz, i pamiętali o tradycjach żeglarskich podczas organizowania spotkań lub uroczystości. Działania prewencyjne władz OOOŻ były spowodowane licznymi przejawami braku odpowiedzialności i uczciwości żeglujących. Zdarzały się przypadki pływania po pijanemu, kradzieże czy aroganckie zachowania zawodników w czasie regat, a nawet oszustwa polegające na łamaniu zasad regulaminów rywalizacji sportowej. Odnotowano też dwa przypadki śmierci wodniaków w wyniku zaniedbań zasad bezpiecznego żeglowania (*List otwarty...*, 1981).

Dla morza należy mieć respekt, lecz nie należy go przeceniać. A na pewno wypada traktować je jako narzędzie w wychowaniu, utożsamiać z naturalnymi atrybutami i wartościami, które jednak nie zastąpią nauczyciela. Morze samo w sobie nie jest panaceum na sukces. Należy natomiast dostrzegać możliwości, jakie stwarza w dążeniu do przemian, jakie mogą zająć w młodych ludziach podczas rejsu we wsparciu i współdziałaniu współtowarzyszy podróży, a zwłaszcza opiekunów czy przełożonych. Zanim młodzi ludzie zaczną korzystać z zasobów wiedzy nabytej podczas pracy i nauki na żagłowcu, muszą to wszystko otrzymać od znakomicie przygotowanych nauczycieli, osób z doświadczeniem i autorytetem.

W kształtowaniu młodych żeglarzy ważne są normy etykiety żeglarskiej (Czajewski, 1996, s. 72), na które składają się konkretne nakazy i zakazy. Wśród tych pierwszych, oprócz oddawania honorów banderze czy pozdrawiania innych jachtów oraz respektowania stosunków hierarchicznych wśród załogi (kryterium ważności stanowią kwalifikacje i pełniona na pokładzie funkcja), są: utrzymanie jachtu w należytej czystości, zachowanie ciszy i spokoju podczas wykonywania manewrów, stosowanie odpowiedniej odzieży na co dzień i wyjściowej, wycierania obuwia przed wejściem na pokład. Etykieta absolutnie zakazuje m.in. gwizdania na pokładzie, zakłócania

spokoju innym żeglarzom, dobijania bez pytania o zgodę do burty innej jednostki, wchodzenia na obcy jacht bez pytania o zgodę, wystawiania poza burtę w czasie żeglugi przedmiotów i części ciała (np. moczenia nóg czy łowienia ryb), wyrzucania i wylewania za burtę nieczystości (tamże).

Żeglarstwo ze względu na jego potencjał jest sportem nie tylko technicznym, lecz także intelektualnym, stąd jego korzystne związki z pedagogiką, psychologią czy socjologią, znacznie większe niż w przypadku innych dyscyplin sportu, w których liczy się przede wszystkim sprawność i siła fizyczna. W żeglarstwie organizm zawodnika, znajdujący się na wysokim poziomie przygotowania fizycznego, wspomaga zdecydowanie proces jego przygotowania na mistrza, ale nie decyduje, że zawodnik nim zostaje. W żeglarstwie nie wygrywają mięśnie, ale głowa. Obowiązują reguły i surowe zasady, którym każdy adept żeglowania musi się podporządkować. Przez wdrażanie się do dyscypliny młody człowiek wykona zadanie na wodzie ze zrozumieniem. Poznanie i przestrzeganie reguł i zasad współzawodnictwa pozwala ustrzec się wyeliminowania z regat oraz wiąże się z bezpieczeństwem na wodzie.

Taktyka podczas regat wraz z zastosowaną podczas pływania wiedzą z zakresu teorii żeglowania to podstawowe elementy skutecznego działania w żeglarstwie. To absorbująca dyscyplina sportu. Wymaga od zawodników przygotowania sprzętu, pracy przy nim w warsztacie, uczestniczenia w treningach ogólnorozwojowych na powietrzu, pływalni lub sali sportowej, obecności na zajęciach teoretycznych oraz praktycznych na wodzie. Co ciekawe, w odróżnieniu od wielu innych dyscyplin sportu niewiele jest przykładów ujemnych skutków angażowania się w wyczyn, np. niedostosowania się zawodnika do życia po zakończeniu kariery sportowej. Żeglarstwo wymaga, lecz przede wszystkim wychowuje. Uprawianie żeglarstwa, bogatego w przeżycia emocjonalne i różnorodne doświadczenia, pomaga rozwinąć i wzbogacić osobowość, przejść płynnie z okresu dziecięcego w okres młodzieńczy i dojrzeć do dorosłego życia (Twardowski, 1980, s. 5, 7). Żeglarstwo jest poniekąd elitarne, bo niewiele osób potrafi stawić czoła wiatrowi i wodzie w ekstremalnych czasach warunkach. Wzmacnia psychikę do walki z przeciwnościami życia codziennego.

Szkolenie żeglarskie dzieci i młodzieży powinno być prowadzone w formie zabawy, z uwzględnieniem praw rządzących ich psychofizycznym rozwojem, bez obciążeń startowych i rozliczeń z wyników innych niż frekwencja na zajęciach (Twardowski, 1989, s. 23). Dużą rolę w organizacji życia żeglarskiego odgrywają kluby żeglarskie, które są podstawowymi ogniwami systemu szkolenia żeglarskiego i ośrodkami życia towarzyskiego i kulturalnego żeglarzy (Czajewski, 1996, s. 479). W klubie jest dużo okazji do zdobycia przez młodzież nowych doświadczeń, jest tam czas na zabawę i zawarcie przyjaźni. W prawidłowo prowadzonym procesie szkolenia niezmiernie ważne są oddziaływania bardzo dobrze przygotowanego instruktora. Jego rola polega na tym, by wyposażając podopiecznych w sprawność fizyczną, techniczną czy taktyczną, oddziaływać wychowawczo. Nauczyciele z macierzystej szkoły zawodnika godzą się na współpracę z klubem czy sekcją, jeśli wiedzą, że instruktor sportową przyszłość zawodnika uzależnia od postępów w nauce i od wy-

ników nauczania uzależnia jego udział w treningach. Instruktor może też wówczas liczyć na pomoc rodziców w sprawach nie tylko organizacyjnych, lecz także wychowawczych. Instruktor jest w o tyle dogodnej sytuacji, że młodzież z góry aprobuje ustalone zasady. Przystępując do sekcji, robi to z pasją i wielką dumą, bo żeglarstwo jest dla niej zajęciem o szczególnej atrakcyjności (Twardowski, 1980, s. 8).

Uzyskanie efektu wychowawczego zależy również od tego, jak wcześnie młody człowiek odnajdzie swoje miejsce w życiu społecznym oraz – co ważniejsze dla rozważań o wartościach aktywności sportowej – zainteresuje się żeglarstwem. Działania wychowawcze w żeglarstwie są formą przeciwdziałania zjawiskom negatywnym, takim jak narkomania, uchylanie się od pracy czy przestępczość. Są sposobem postępowania wychowawcy, który dąży do takiego zorganizowania pracy z wychowankami, by wywołać w ich osobowościach pożądane zmiany, dbając o współpracę ze szkołą oraz rodziną zawodników (Dąbrowski, 2009, s. 27). Nierzadko zawodnik jest nieco odsunięty od rodziców z powodu ich patologicznych zachowań lub zaabsorbowania pracą zawodową. Wtedy tak ważna jest postawa trenera, który osobiście dostarcza wzorów zachowań, kształtuje hierarchię wartości (Twardowski, 1980, s. 5–8). Osoba, której powierzono załogę czy grupę dzieci lub młodzieży, musi o tym pamiętać, a posiadane przymioty wykorzystać do działań wychowawczych. Dając przykład sobą, instruktor winien dążyć do zespolenia swojej załogi, mając wyraźnie ukształtowany pogląd, jaką tę załogę chce mieć. Być wychowawcą to nie znaczy rozkazywać, chociaż w konkretnych sytuacjach staje się to koniecznością (Chodnikiewicz, 1971, s. 88–89, 99). Trafiający do sekcji adept żeglarstwa ma już pewne przyjęte wzorce. Dobrze, jeśli są pożądane, bo wówczas wystarczy je utrwalić. Więcej kłopotów jest w przypadku konieczności ich wyeliminowania. Wtedy instruktor chętnie powierza obowiązki takiemu wychowankowi i stawia zadania, które pozwalają zrozumieć potrzebę ich poprawnego wykonania i dają szansę na zmianę niepożądanych nawyków (Dąbrowski, 2009, s. 27).

W Polsce świadomą działalność w zakresie wychowania morskiego rozpoczęto po odzyskaniu niepodległości w 1918 r., a obecnie wychowaniem morskim zajmują się liczne organizacje i instytucje, w tym Polski Związek Żeglarski, Związek Harcerstwa Polskiego, Liga Morska, a także placówki oświatowo-wychowawcze i środki masowego przekazu. Liczne organizacje, które wykorzystują żeglowanie, morze czy jeziora do wychowania młodzieży, czarterują zwykle żaglowce, budują też własne jachty, by je z kolei wynajmować i zarabiać na rejsy z udziałem młodzieży. Wśród wielu celów, jakie realizują, zwraca uwagę wspólna praca i żeglowanie w grupie jako okazja do ćwiczenia wytrwałości i cierpliwości. Istotą i atutem wychowywania „pod żaglami” jest zjednywanie grupy do wspólnego stawienia czoła żywiołowi. W takich sytuacjach sprawność, siła fizyczna oraz wspólne działanie i podporządkowanie się poleceniom czy decyzjom kapitana może uchronić przed zgubnymi skutkami. To zgłębianie sztuki życia poprzez dobrowolne podporządkowanie się rygorom dyscypliny. Rygorom niekoniecznie miłym czupurnej, młodej naturze z tendencjami do sprzeciwu, ale koniecznym do osiągnięcia wspólnych celów. Nie bez powodu

uczelnie morskie na całym świecie posiadają własne żaglowce, na których kandydaci na kapitanów w służbie cywilnej i oficerów marynarki poddają się sprawdzianowi przydatności do pracy w gospodarce morskiej lub wojsku.

Z punktu widzenia pedagogiki na żeglarstwo można patrzeć jako dyscyplinę sportów wodnych lub turystykę. W pierwszym przypadku chodzi o jego aspekt wychowawczy, regaty, w tym zmagania mistrzowskie oraz olimpijskie. W drugim to dyscyplina uprawiana dla przyjemności, w celach niekomercyjnych. W obu żeglarstwo pozwala na realizację celów wychowawczych, kształtując swoisty model zachowań i styl życia. Żeglarstwo uprawiane dla relaksu dotyczy znacznie większej liczby ludzi (Czajewski, 1996, s. 479).

Resocjalizacja pod żaglami to oddziaływania wychowawcze, ukierunkowane na młodzież nieprzystosowaną do środowiska społecznego. Rejs zjednuje do wspólnego, solidarnego działania i generuje sytuacje, w których należy zaakceptować wiele zasad moralnych, zgodnych z etyką żeglarską. Ich przyswojenie przyczynia się do dostosowania do życia społecznego. Pierwsze próby resocjalizacji przez żeglarstwo podejmował w Polsce na początku lat 70. XX w. Adam Jasser. Z czasem stały się one bardziej usystematyzowane, a w 1978 r. pod kierunkiem Witolda Tomaszewskiego, autora założeń teoretycznych polskiego systemu resocjalizacji pod żaglami, zastosowano szereg rozwiązań praktycznych. Podstawową formą resocjalizacji pod żaglami były wówczas rejsy morskie, trwające od trzech do sześciu tygodni. Poprzedzały je prace przygotowawcze, prowadzone w placówkach resocjalizacji. Resocjalizację pod żaglami stosowano początkowo wobec tzw. młodzieży moralnie zagrożonej, a od 1982 r., wzorując się na działalności francuskiego księdza jezuita Michela Jaouena, również wobec młodzieży lekko uzależnionej od narkotyków. Do 1990 r. koordynacją działań resocjalizacyjnych zajmował się Zespół ds. Resocjalizacji Polskiego Związku Żeglarskiego, korzystając ze wsparcia Towarzystwa Zapobiegania Narkomanii oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej. Edukację i terapię prowadzono podczas rejsów na żaglowcach „Henryk Rutkowski”, „Pogoria”, „Generał Zaruski”. Wśród działań lokalnych środowisk żeglarskich szczególnie aktywny jest np. Zakład Poprawczy w Koszalinie (tamże, s. 305). Resocjalizacja realizowana pod żaglami jest terapią skuteczną, lecz wymagającą wysiłku organizacyjnego i pieniędzy. Jej powodzenie polega m.in. na burzeniu nieformalnych struktur budowanych w zakładach zamkniętych. W warunkach ciężkiej pracy i często walki o przeżycie okazuje się, kto jest najsilniejszy czy najodważniejszy i odporny na morską chorobę. Nie zawsze jest to przewodzący i dominujący nad grupą w zakładzie (Czajewski, 1984, s. 59).

Rewalidacja pod żaglami rozumiana jest jako ułatwianie osobom z niepełnosprawnościami przezwyciężania zahamowań psychicznych, wynikających z ich niedomagań czy kalectwa, zachęcania do aktywności, w tym fizycznej, przez uprawianie żeglarstwa. Rewalidacja pod żaglami w Polsce była realizowana podczas obozów, na których uczestnicy uzyskiwali uprawnienia żeglarskie. Rocznie edukowano w ten sposób 30 osób z niepełnosprawnościami. Obozy organizo-

wane przez Międzyspółdzielczy Ośrodek Kultury Fizycznej Inwalidów w Warszawie odbywały się w latach 1968–1971 na Mazurach. Głuchoniemi ze Spółdzielni Inwalidów „Rameta” w Raciborzu korzystali z okazji do żeglowania na obozach w Szczedrzyku nad Jeziorem Turawskim. Niepełnosprawni, stanowiący połowę załogi, uczestniczyli też w rejsach morskich m.in. z inicjatywy miesięcznika „Morze” – w 1986 r. na „Henryku Rutkowskim” oraz w 1987 r. na „Generale Zaruskim”. Z załogą głuchoniemych w latach 1989–1991 odbyły się rejsy morskie na „Henryku Rutkowskim”, a w 1995 r. na „Pogorii”. Szczególnie aktywna w organizowaniu rewalidacji pod żaglami na przełomie lat 80. i 90. na jachtach Centralnego Ośrodka Żeglarstwa w Trzebieży była Warszawska Spółdzielnia Inwalidów „Świt”. Niepełnosprawni pływali wówczas licznie w rejsy morskie, m.in. do Wielkiej Brytanii oraz na Operację Żagiel. Coroczne imprezy żeglarskie dla niepełnosprawnych dzieci organizuje Ośrodek Rehabilitacyjny dla Dzieci i Młodzieży w Mielnicy wspólnie z Konińskim Okręgowym Związkiem Żeglarskim (Czajewski, 1996, s. 305). Rośnie popularność żeglarstwa w formie rekreacyjnej na użytek rewalidacji ludzi niepełnosprawnych, mimo że wymaga uzyskania pewnego poziomu niezbędnej wiedzy zarówno praktycznej, jak i teoretycznej, która jest możliwa do zdobycia podczas licznych kursów czy szkoleń (Dąbrowski, 1989, s. 5). Rekreacja ruchowa uznawana jest przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) za kluczową w profilaktyce zdrowia oraz rehabilitacji wielu schorzeń, ponieważ przynosi czasem znacznie większe korzyści niż żmudne ćwiczenia rehabilitacyjne (Galleta-Mac, 2000, s. 120). Stąd rehabilitacja chętnie posiłkuje się metodami, a także środkami przynależnymi rekreacji fizycznej. Służy wówczas integracji społecznej, psychoterapii czy resocjalizacji (Ronikier, 2004, s. 23).

Sport podejmowany z godnością i odwagą, mimo oczywistych trudności, jakie stwarza ułomność, budzi szacunek i podziw, a osobie niepełnosprawnej daje pełne zadowolenie z życia wśród innych i szansę na utożsamianie się ze środowiskiem osób zdrowych. Nie do przecenienia są korzyści związane z wnikaniem osób z niepełnosprawnościami w struktury społeczne, bo tylko to daje im szansę na znajomości, koleżeństwo czy przyjaźnię. Uprawianie żeglarstwa może zainspirować do aktywności – nauki i pracy zarobkowej, z czym niepełnosprawni mają niemały kłopot (Januszko, 2004, s. 48). Szczególnie pożyteczne są kontakty ze zdrowymi sportowcami, bo jak dowodzą badania, są oni otwarci i akceptują osoby pragnące podjąć aktywność sportową (Dobrucka, 2002, s. 201). Nabywanie umiejętności poprzez uprawianie sportu czy rekreacji uzbraja osobę niepełnosprawną w wiarę, że jej ułomność nie musi być tylko ograniczeniem. Deformacja fizyczna w kontekście piękna i zdobywanie się na wysiłek, by ową wyróżniającą odmienną próbować pojąć, stało się troską rzeźbiarza Artura Żmijewskiego: „Kalectwo może uwodzić tak samo jak uroda. Fizyczna deformacja wyróżnia. To coś niezwykłego, niesamowitego, trzeba uczynić wysiłek, żeby je pojąć” (Bielas, 2007, s. 293). Pojawienie się osób o odmiennym wyglądzie fizycznym skłania do szukania sposobów radzenia sobie z problemem ich inności i służy budowaniu

w świadomości społecznej pozytywnego nastawienia – twierdzi Czesław Kosakowski (2000, s. 201). Odzwierciedleniem na te niepokoje naukowców, a zarazem odpowiedzią na zapotrzebowanie osób niepełnosprawnych jest wskazywanie im nowych, atrakcyjnych form aktywności ruchowej.

Stosowne, a nawet intrygujące wydaje się w tym kontekście zachęcanie osób z niepełnosprawnościami do letnich i zimowych kontaktów z mazurskimi jeziorami. Można proponować rekreacyjne i sportowe uprawianie żeglarstwa latem i bojerów zimą, czerpiąc z jednej i drugiej formy wszelkie możliwe korzyści terapeutyczne (Zembaty, 2007, s. 54). Żeglowanie letnie ma już swoją tradycję, natomiast wykorzystanie do rekreacji i rewalidacji niepełnosprawnych ślizgów lodowych to dopiero przyszłość. Bojer można proponować nie tylko osobom niepełnosprawnym fizycznie, lecz również osobom z niepełnosprawnością sensoryczną czy psychiczną. Wówczas są one biernymi załogantami, a ślizg ma służyć podróżowaniu, poznawaniu okolicy oraz odpoczynkowi. Taka forma rekreacji to nie tylko okazja do rozrywki, lecz także środek terapeutyczno-wychowawczy, mający wpływ na pobudzenie chęci do życia, a tym samym łagodzenie świadomości kalectwa. Ogromne znaczenie ma jakość proponowanej osobom niepełnosprawnym aktywności. Żeglarstwo lodowe, uprawiane na otwartych przestrzeniach wielohektarowych jezior, na świeżym i w mroźnym powietrzu, jest interesujące i wartościowe, bo uaktywnia ruchowo i emocjonalnie, hartuje w surowych warunkach zimy, służy integracji. To element klimatoterapii w związku z zespołem fotoaktywnym, którego egzemplifikację stanowią skute lodem przestrzenie jezior, otoczone surowym mazurskim krajobrazem i oświetlone słońcem (Chojnacki, 2001, s. 293). Najodpowiedniejszy dla osób niepełnosprawnych wydaje się dwumiejscowy i solidny ślizg lodowy klasy Monotyp XV. Żeglarstwo lodowe osób niepełnosprawnych można z powodzeniem rozwijać na jeziorach mazurskich i w bazie Almaturu w Giżycku, organizując tam szkolenia czy regaty. „Nie ma co prawda informacji, ilu inwalidów na świecie jeździ bojerami i startuje w regatach, ale w Giżycku jest ich ponad dziesięć, z czego pięć ma grupy inwalidzkie. Są członkami sekcji bojerowej Polskiego Związku Żeglarzy Niepełnosprawnych – jedynej w Polsce i najprawdopodobniej unikatowej w skali Europy i świata” (Siwicki, 2008a, s. 197–202). Przykład sekcji bojerowej Polskiego Związku Żeglarzy Niepełnosprawnych z Giżycka dowodzi, iż żeglarstwo lodowe może być wykorzystane w środowisku osób niepełnosprawnych fizycznie, sensorycznie czy nawet umysłowo (Siwicki, 2007a).

W Polsce nie doceniano przez lata aktywnej rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami, dlatego wciąż brakuje urządzeń pomagających wyjść im z hipokinezji, czyli niedoboru ruchu (Janowski, Kowalski, Szmyt, 1995, s. 145). Ważne jest więc, by takie warunki tworzyć, a szkolenia żeglarskie osób niepełnosprawnych szczególnie. Latem i zimą znakomicie nadaje się do tego celu Międzynarodowe Centrum Żeglarstwa i Turystyki Wodnej Almaturu w Giżycku. Ma tam siedzibę Polski Związek Żeglarzy Niepełnosprawnych, a także Mazurska Szkoła Żeglarstwa, która działa od 1994 r. i organizuje kursy i szkolenia dla niepełnosprawnych oraz m.in. Festiwal

Sportów Wodnych, regaty o mistrzostwo Polski i Puchar Polski. W działalności na rzecz propagowania żeglarstwa, zwłaszcza w formie rywalizacji sportowej, znaczącą rolę odgrywa Polskie Stowarzyszenie Żeglarzy Niepełnosprawnych z siedzibą w Łodzi. Koordynuje ono i organizuje cykl regat i prowadzi ranking załóg niepełnosprawnych żeglarzy (Grzelak, 1995).

Realizowaniem idei rewalidacji pod żaglami na świecie zajmuje się zrzeszona w International Sailing Federation (ISAF) fundacja International Foundation For Disabled Sailing, której członkiem jest również Polski Związek Żeglarski. W Wielkiej Brytanii kursy i rejsy dla osób niepełnosprawnych i opóźnionych w rozwoju organizuje fundacja Jubilee Sailing Trust. W regularne rejsy morskie wyrusza przystosowana do tego celu barkentyna „Soren Arsen”. Służy temu też specjalnie zaprojektowany i zbudowany w 1986 r. „Lord Nelson”. W USA działalnością na rzecz rewalidacji niepełnosprawnych poprzez żeglarstwo zajmuje się od 1980 r. stowarzyszenie „Shake-a-leg” („Potrząśnij nogą”). Propagowanie żeglarstwa wśród niepełnosprawnych odbywa się na specjalnie przystosowanych, niewielkich jachtach (Czajewski, 1996, s. 305–306). Żeglarstwo niepełnosprawnych po raz pierwszy zaprezentowano podczas Igrzysk Paraolimpijskich w Atlancie w 1996 r., a już na kolejnych w 2000 r. trafiło do oficjalnego programu zmagień. Żeglarze niepełnosprawni z Polski zadebiutowali na Igrzyskach Paraolimpijskich w Atenach w 2004 r. Załogę stanowili członkowie Klubu Sportowego Niepełnosprawnych „Start” z Warszawy: Piotr Nowak (sternik), Andrzej Puchalski i Krzysztof Kwapiszewski (Sahaj, 2009, s. 99).

Żeglarstwem mogą z powodzeniem zajmować zarówno kilkuletnie dzieci, jak też osoby w zaawansowanym wieku. W rekreacji nie ma praktycznie ograniczeń wiekowych, bo nie o wynik tu chodzi. W sporcie wyczynowym starty zaczynają zawodnicy 10-letni, ale są przykłady triumfu w regatach zawodników po pięćdziesiątce (Twardowski, 1980, s. 3). Uprawianie żeglarstwa sportowego czy turystycznego, choć w dużo mniejszym stopniu w porównaniu z innymi dyscyplinami, staje się coraz bardziej podporządkowane komercji, zrywa tradycyjne więzy klubowe, niszczy życie towarzyskie i społeczne, formalizuje normy uczestnictwa i postępowania. Dlatego też konieczne jest rozróżnienie żeglarstwa jako sportu od żeglarstwa jako formy turystyki, a zwłaszcza rekreacji. Obie formy cechują odmienne treści, zasady, normy i cele, w tym wielostronność walorów wychowawczych w przypadku rekreacyjnej odmiany żeglarstwa (Twardowski, 1989, s. 16).

Żeglarstwo poprzez wielkie imprezy czy znanych sterników lub żeglarzy-samotników, wśród których nie brakowało Polaków, jest wykorzystywane do kreowania wartości, jakie ze sobą niesie, oraz promowania sprzętu. Żeglarstwo to okazja i najlepsza z możliwości wyrabiania marki różnym produktom, czego przykładem jest Operation Sail (tamże, s. 238). Wielkie korporacje zyskują popularność i wpływy, decydując się na sponsorowanie przedsięwzięć związanych ze szkołami „pod żaglami”, targów żeglarskich bądź angażując się w spektakularne regaty, np. Admirals Cup czy rejsy okołoziemskie, lub imprezy mające tradycje i popularność, zwłaszcza w mediach, np. Puchar Ameryki. Korzyści są obopólne.

Regaty o Puchar Ameryki (angielska nazwa: America's Cup) to międzynarodowe i najstarsze cykliczne regaty żeglarskie rozgrywane od 1851 r. Zapoczątkowało je zwycięstwo amerykańskiego jachtu America podczas regat wokół wyspy Wight, rozegranych 22 sierpnia 1851. Jediną nagrodą w regatach jest przechodni puchar – ważący około trzech kilogramów srebrny dzbanek ufundowany przez Royal Yacht Squadron w 1851 roku, który kosztował wówczas 100 gwinei. Od 1882 roku regaty rozgrywane są tylko pomiędzy dwoma jachtami (match racing), a biorą w nich udział wyłącznie reprezentacje jachtklubów, nie zaś reprezentacje narodowe. Jachtklub, który jest aktualnym posiadaczem Pucharu, wystawia drużynę broniącą trofeum i wyznacza akwen rywalizacji, którym jest zwykle okolica siedziby jachtklubu. Wyzwanie obrońcom Pucharu może rzucić każdy jachtklub. Jeśli chęć odebrania Pucharu zgłosi więcej niż jeden syndykat, jachty pretendentów rozgrywają między sobą regaty eliminacyjne. Dzieje się tak od roku 1983, a od 1993 roku nagrodą dla zwycięzcy regat pretendentów jest Louis Vuitton Cup oraz możliwość walki o „Srebrny Dzbanek”. Od roku 1995 regaty Pucharu Ameryki rozgrywane są systemem „best of nine”, co oznacza, że zwycięzcą zostaje ta załoga, która wygra pięć biegów (Paterek, 2007, s. 10–25).

Żeglarstwo sprawdza się jako forma edukacji i wychowania w wielu działaniach o charakterze artystycznym. Podczas imprez kulturalnych, a szczególnie przeglądów piosenki żeglarskiej, popularyzowane są szanty z najsłynniejszą bodaj piosenką żeglarską *Pod żaglami Zawiszy*, śpiewaną chętnie przez harcerzy.

Piosenkę ułożyła Maria Bukarówna w roku 1935 i nosiła ona nazwę *Pod żaglami Grażyny*, od nazwy jachtu, na którym piosenka powstała. Utwór został przerobiony przez harcerzy i wówczas zdobył popularność jako *Pod żaglami Zawiszy*: Pod żaglami Zawiszy/ Życie płynie jak w bajce/ Czy to w sztormie, czy w ciszy/ Czy w noc ciemną, dzień jasny/ Kiedy grot ma dwa refy/ Fala pokład zalewa/ To załoga Zawiszy/ Czuje wtedy, że pływa/ Więc popłyniemy raz jeszcze/ W tę dal siną bez końca/ Aby użyć swobody/ Wiatru, morza i słońca/ Białe żagle na masztach /To jest widok mocarny/ W sercu radość i siła/ To Zawisza nasz Czarny²².

Szanty były wykonywane przez załogi żaglowców w czasie wolnym od zajęć. Najczęściej w kubryku – pomieszczeniu mieszkalnym przy akompaniamencie skrzypiec albo harmonijki ustnej, ale zwykle a capella. Proste słowa pieśni utrwalały się w marynarskiej pamięci, niosąc często ukryte przesłanie etyczne. Najczęściej ich treścią jest miłość, rozrywka, humor oraz rodzina. Przebywanie na wodzie i w izolacji powoduje znacznie większe zapotrzebowanie na dobra i uroki życia, tym bardziej że są one niedostępne na morzu (Mendygrał, 2009, s. 137–138).

Najstarszym festiwalem w Polsce jest odbywający się w Krakowie Międzynarodowy Festiwal Piosenki Żeglarskiej „Shanties”, którego 30. edycja odbyła się w 2011 r. Festiwal ten jest okazją do zaprezentowania różnorodności muzyki żeglarskiej – tradycyjnych pieśni pracy z żaglowców poprzez folk morski, ballady,

²² <http://www.cwm.zhp.pl/zawisza-czarny.764/articles/najslynniejsza-piosenka-zeglar-ska-.html>.

tradycyjnie polski nurt „szuwarowo-bagienny”, po szanty w mocnym rockowym brzmieniu. Piosenka żeglarska nawiązuje tematycznie do zwyczajów, przeżyć, przygód i wydarzeń żeglarskich lub odzwierciedla refleksje wywołane obcowaniem z przyrodą i innymi ludźmi w trakcie żeglowania. Komponowaniem i pisanie tekstów zajmują się głównie pasjonaci żeglarstwa, a wśród najbardziej znanych autorów są: Feliks Nowowiejski, Włodzimierz Głowacki, Halina Stefanowska, Mirosław Peszkowski, Ryszarda Muzaj, Jerzy Porębski, Jerzy Rogacki czy Janusz Sikorski (Koczorowski, 1986). Nieobcy żeglarzom jest taniec, zwany marynarskim, prezentujący zwykle czynności wykonywane na żagłowcu. Służył jako swoista gimnastyka poprawiająca zdrowie i – jak mniemano – zapobiegał szkorbutowi. W Polsce tradycje tego rodzaju tańca podtrzymuje zespół „Rodzina Matelota”.

Plastyka żeglarska obejmuje malarstwo, grafikę artystyczną, grafikę użytkową, medalierstwo, rzeźbę. Uprawiają ją zarówno amatorzy, jak i profesjonalści. Najbardziej znani polscy maryniści to Czesław Czarnocki i Stefan Werka. Malarstwo o tematyce żeglarskiej jest prezentowane przy okazji różnych imprez żeglarskich, m.in. podczas Operacji Żagiel. Grafika żeglarska to głównie twórczość plakatu, popularyzująca najważniejsze imprezy i osiągnięcia żeglarskie. W Polsce najpopularniejsze są plakaty Witolda M. Raduckiego. Motyw żeglarstwa wykorzystują projektanci okolicznościowych stempli pocztowych oraz nadruków z okazji wydarzeń żeglarskich. Rzeźba ma szczególnie bogatą tradycję. Pojawiła się już w XV w., a rozwinęła w XVII i XVIII, służąc zdobieniu żagłowców. W Polsce najbardziej znaną rzeźbą jest popiersie Mariusza Zaruskiego stojące w basenie jachtowym w Gdyni oraz galion „Zawiszy Czarnego”, prezentujący głowę rycerza. W XX w. żeglarstwo pojawiło się jako motyw w medalierstwie, a tematyka żeglarska, prezentowana w tej formie, służy upamiętnianiu wydarzeń żeglarskich. Żeglarstwo pojawia się też w filmie fabularnym. Najwybitniejszym z nich jest *Nóż w wodzie* Romana Polańskiego:

Akcja filmu toczy się na jeziorze Kisajno i Niegocin koło Giżycka, na jachcie „Rekin”, a film opowiada o tym, jak znany dziennikarz sportowy Andrzej (jego rolę odtwarza Leon Niemczyk) jedzie z żoną Krystyną na weekend na Mazury. Po drodze zabierają młodego autostopowicza i zapraszają go na jacht. Andrzej kreuje się na macho z ogromnym doświadczeniem życiowym i ustatkowaną pozycją materialną. A chłopak kpi sobie z jego poczynań. I na tym tle dochodzi między nimi do sprzeczki. Chłopak wpada do wody. Nurkuje i nie pokazuje się Andrzejowi. Ten zaniepokojony płynie do brzegu powiadomić milicję. Tymczasem chłopak wraca na jacht, gdzie dochodzi do zbliżenia z Krystyną (Siwicki, 2004, s. 11).

W Polsce przegląd filmów o tematyce żeglarskiej odbywa się co dwa lata w Katowicach. Imprezę organizuje Katowicki Okręgowy Związek Żeglarski (Czajewski, 1996, s. 78).

Żeglowanie jako styl życia

Dla wielu żeglowanie jest zawodem lub źródłem uzyskiwania dodatkowych dochodów. Zawodnicy startują w regatach, zdobywają trofea i tytuły, mają stypendia bądź utrzymanie od sponsorów. Wielozalagowe jachty dowodzone przez wziętych sterników stają do rywalizacji w wyścigach oceanicznych, ustanawiając rozmaite rekordy dla zyskania medialnego rozgłosu. Głównie dla sponsora, którego logo – za pokaźne wynagrodzenie – syndykaty umieszczają na burcie lub żaglach łódek. Dla tych żeglarzy to sposób na życie. Na przykład Karol Jabłoński, żeglarz zawodowy z Olsztyna, który przez kilka sezonów był liderem listy najlepszych sterników świata, reprezentował interesy firmy MK Cafe. Mateusz Kusznierewicz zdobywał medale olimpijskie, wspomagając promocyjnie firmę Mercedes. Roman Paszke pływał kataranem, pomnażając reklamowo dochody firmy Polpharma.

Dla znakomitej większości jachting pozostaje jednak zajęciem podejmowanym dla przyjemności, w czasie wolnym od pracy, podczas weekendów i urlopu. Osoby te wybierają stosowne do pory roku odmiany żeglowania. Robią to z radością i za własne pieniądze. Żeglarstwo to dla nich styl życia. „Každy sposób definiowania stylu życia sprowadza się do przyjęcia, iż jest to postępowanie charakterystyczne i umotywowane oraz wyróżniające się szczególnym zainteresowaniem pewnymi formami zachowań, które z kolei umożliwiają odróżnienie od innych osób” (Siciński, 2002, s. 393). Ubierają się w sposób specyficzny, uczestniczą w wieczorach przy szantach i opowieściach o żeglowaniu. W ich mieszkaniach na ścianach wiszą obrazy o tematyce żeglarskiej, a nawet elementy wyposażenia jachtu jako symbol zainteresowania żeglarstwem. Kupują auta przystosowane do przewozu sprzętu żeglarskiego.

Żeglarstwo współczesne jest dzielone na żeglarstwo regatowe, zwane jachtingiem i turystyczne, określane rekreacyjnym. Obie odmiany dotyczą żeglowania po morzach, jak i rzekach, jeziorach czy zalewach. Istnieje też podział żeglarstwa ze względu na sprzęt, na którym jest uprawiane: żeglarstwo łodziowe (jachtowe), deskowe (windsurfing), bojerowe (lodowe), na żaglowozach (lądowe) (Czajewski, 1996, s. 479).

Żeglarstwo służy tym osobom do odtwarzania czy poprawiania sprawności fizycznej oraz psychicznej. Jest zajęciem, któremu mogą oddawać się z rodziną, przyjaciółmi lub samotnie. Robią to latem i wówczas żeglowanie dostarcza pozytywnych doznań, tak psychofizycznych, jak estetycznych w kontakcie z naturą. Żeglarstwo lodowe z kolei kształtuje wytrwałość, odporność na trud, a że wiąże się z surowymi warunkami zimy, pozwala na przystosowywanie organizmu do skrajnych warunków atmosferycznych.

Dla żeglarzy najważniejszymi wartościami są niezależność, samowystarczalność, opanowanie techniki. Nie jest natomiast ważna rywalizacja, nie oczekują poklasku czy uznania innych. Motywacją ich działań nie jest osiągnięcie prestiżu, ale własna satysfakcja. Żeglarstwo stymuluje ich aktywność życiową, określa styl życia. Są

skłonni przeżyć w spokoju, w oderwaniu od spraw lądowych czy zawodowych. Wśród wartości żeglarze wymieniają rozwijanie własnych umiejętności, zdobywanie nowych doświadczeń oraz kontakty towarzyskie, a także pozbycie się stresu i odreagowanie (Nowacki, 2002, s. 24).

Wielu z tych żeglarzy po raz pierwszy wsiadło do łódki z żaglem za sprawą rodziców, dla których wakacje nie mogły się odbyć bez kilkunastodniowego rejsu np. po jeziorach Warmii i Mazur czy innego równie atrakcyjnego pojezierza. Kilkuletnie dzieci, uczestnicząc w codziennym życiu na jachcie – mimo że młodzi ludzie z niechęcią przyjmują wzorce zachowania przekazywane przez rodziców, przywykają od najmłodszych lat do aktywności i odpoczywania po żeglarsku (Miczysława-Kowalik, 2010, s. 78–79). Uczą się jednocześnie radzenia sobie z trudami życia na małej powierzchni jachtu, utrzymania porządku, planowania dnia czy śledzenia zmieniającej się aury, co warunkuje „łapanie” wiatru i planowe dopłynięcie do celu przed zmrokiem. Przejmowane od rodziców tego rodzaju przyzwyczajenia i nawyki młodzi ludzie przenoszą z kolei na swoje indywidualne już zachowania. Jeśli nie zaczną uczęszczać do szkolnej czy klubowej sekcji żeglarskiej, będą uczestnikami kursu czy obozu żeglarskiego, na którym uzyskają stosowne uprawnienia. „Badania naukowe wykazują, że największy procent osób rozpoczyna żeglowanie od zapisania się do sekcji żeglarskiej. Nieco mniej osób rozpoczyna edukację od kursów czy rejsów oraz za sprawą rodziców” (Nowacki, 1998, s. 101–105). Wówczas sami zaczynają organizować żeglowanie, czy to popołudniowe, weekendowe, czy wakacyjne, zjednując do towarzystwa rówieśników, którzy zachęteni atrakcjami przygody pod żaglami, zechcą płynąć po raz kolejny, aż wreszcie sami zyskają umiejętność i poczucie bezpiecznego kierowania jachtem i zaczną „wsiąkać” – żeglarstwo będzie już bowiem ich stylem życia, którym wpoją swoim dzieciom.

Żeglarstwo jako styl życia przyjmuje się znakomicie w dobrze zorganizowanej działalności klubowej, gdzie dba się o obyczaje oraz program wychowawczy. Organizuje nie tylko atrakcyjne zajęcia na wodzie, lecz także życie klubowe, obfitujące w uroczystości typu rozpoczęcie i zakończenie sezonu, wieczorki towarzyskie, ogniska, spotkania integrujące młodzież i uczące żeglarskiego stylu życia, które w przyszłości będzie obfitowało w różnorodne sposoby żeglowania, bo oferta rodzajów sprzętu jest przebogata. Istnieje niezliczona liczba większych i mniejszych marin, wypożyczalni sprzętu żeglarskiego z jachtami, na które zgodnie z nowymi przepisami ustawy o sporcie nie trzeba mieć uprawnień (*Ustawa o sporcie...*, 2010). Dostępność jachtów zwiększa konkurencyjność wśród ich posiadaczy, więc nikt nie proponuje wielkich kwot za wynajem. Żeglarstwo staje się dostępne dla młodych ludzi, którzy z racji wieku nie zawsze dysponują gotówką, a stać ich na wspólne z kolegami wynajęcie jachtu na kilkudniowy rejs po jeziorach czy na morzu.

Żeglarstwo lodowe to taka zimowa miłość. Bywa, że uzależnia na całe życie. Jeśli ktoś nie będzie miał ochoty rozstawać się z bojerem, kiedy już lody spłyną, może jeździć nim latem. Wystarczy tylko zamienić płozy na kółka i znaleźć w miarę płaski teren do latania. Dobrze nadaje się do tego celu płyta lotniska, brzeg oceanu lub

pustynia. Co istotne, żeglować po lodzie może niemal każdy, bez względu na wiek, płeć czy umiejętności, a także stopień niepełnosprawności. Ślizgi lodowe mogą być przeznaczone dla osób w różnym wieku (Jaszczur-Nowicki, 1998, s. 280–283). Na bojerach latają bardzo młodzi żeglarze, dziewczęta i chłopcy, liczący sobie niewiele ponad dziesięć lat, ale statystycznie najczęściej osób uprawiających żeglarstwo lodowe w Polsce i na świecie znajduje się w przedziale wieku 40–50 lat. Najstarszymi zawodnikami w bojerach byli dwaj Holendrzy – Wim van Acker i Jan Eindhoven, którzy startowali, mając już ponad 70 lat. Matii Kuulmman z Estonii, mając 51 lat, wygrał prestiżową klasyfikację Pucharu Europy oraz zdobył tytuł mistrza Europy.

Wim van Acker (1.07.1921 – 8.10.1991) za zasługi dla klasy DN w Polsce został – jako pierwszy cudzoziemiec – uhonorowany przez Polski Związek Żeglarski odznaką „Zasłużony Działacz Żeglarstwa Polskiego” oraz przyznawanym przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych „Złotym Orderem za Zasługi dla Polski” (Kuźniccy, 1992, s. 2).

Piotr Burczyński z olsztyńskiego AZS miał 48 lat, kiedy został wicemistrzem świata. „Słuszny” wiek nie przeszkodził słynnemu podróżnikowi Toniemu Halikowi, kiedy skończył z lataniem akrobatycznym samolotami, przestawić się na bojery, które jego zdaniem dają podobną satysfakcję (Siwicki, 1986, s. 4). Nie ma w zasadzie bariery wiekowej dla spełniania się poprzez utrzymanie kondycji w osobliwej odmianie żeglarstwa, jaką jest jachting lodowy. Bojery są dla żeglarzy startujących w regatach latem sportem uzupełniającym trening, zwłaszcza kiedy nie mają możliwości wyjazdu na zimowe pływanie do ciepłych krajów.

Karol Jabłoński – był sternikiem w regatach Pucharu Ameryki – do szczytów kariery dochodził, startując w bojerach. Na olimpiadzie w Pekinie startowali Rafał Szukiel z AZS UWM Olsztyn w klasie Finn i Patryk Piasecki z Bazy Mrągowo w klasie 470. Obaj mają w swoim dorobku sukcesy w żeglarstwie lodowym. Szukiel jest medalistą mistrzostw Polski, Piasecki – mistrzostw Europy.

Specyficzną formą żeglarskiego stylu życia jest żeglowanie samotne. Bierze się z chęci ucieczki od monotonii, zaznania wyjątkowej przygody, dotarcia do rajszych wysp, niezwykłych krain. Dłaczego w pojedynkę – każdy z żeglarzy samotników ma na to swoją odpowiedź (Badowski, 2010). Mówią, że chcą pokazać, że potrafią tego dokonać, dowodząc w ten sposób, że robią coś, co jest udziałem tylko nielicznych. Twierdzą, że samotne żeglowanie to jest dopiero prawdziwe żeglarstwo i prawdziwy kontakt z morzem. Niemal każdy z żeglujących samotnie przyznaje się do uciążliwości w związku z izolacją od ludzi. Samotne żeglowanie to, oprócz obserwowania piękna bezmiaru wody, niekończąca się praca na jachcie. Trzeba być kucharzem, sprzątaczką, praczką, lekarzem, bosmanem, sternikiem i kapitanem. Żeglarstwo samotne nie daje szans na poddanie się. Mimo sztormu, chwil zwątpienia, braku sił i motywacji podjęty rejs trzeba kontynuować, walcząc o sukces w wielkim trudzie i czasem jest to zmaganie o przeżycie (Urbańczyk, Urbańczyk, 1992, s. 9–10).

Samotnie dookoła świata²³

Przewaga pracy umysłowej nad fizyczną i siedzący tryb życia to cechy społeczeństwa ponowoczesnego. Szacuje się, że do myślenia i siedzenia człowiek zużywa zaledwie trzy procent swojego potencjału ruchowego. Ten ogromny deficyt musi być jakoś i kiedyś uzupełniany. Aktywność fizyczna jest bowiem nieodzownym warunkiem zachowania kondycji cielesnej i dobrego stanu psychicznego. Ponieważ w dobie wyścigu technologii informatycznych wszystko dzieje się szybko i w wielkim wymiarze, to i formy aktywnego wypoczywania ludzie wymyślają szczególnie atrakcyjne – niecodzienne i ekstremalne wyzwania pasują do tego jak ulał. Ambitnym i aktywnym zawodowo nie wystarczą zwykłe spacery czy niedzielne truchtanie, oni potrzebują czegoś znacznie bardziej wyrafinowanego. Pochłaniają łąpczywie solidną dawkę adrenaliny – adekwatną do poziom stresu w życiu codziennym i pracy. Niedobór ruchu rekompensują wspinaczką wysokogórską czy skokiem ze spadochronem. Są i tacy, którym do szczęścia potrzebne są zmagania z żywiołem na wzburzonej potężnymi falami oceanie – najlepiej, jeśli zaliczają rejs dookoła świata i to samotnie.

Naukowemu poznaniu granic – do których zbliża się człowiek, podejmując ekstremalne wyzwania – może pomóc książka *Zew Oceanu. 312 dni samotnego rejsu dookoła świata*, która jest autobiograficzną narracją żeglarza Tomasza Cichockiego (Cichocki, 2013). Szczególnie intrygujące wydają się opisy licznych sytuacji trudnych, ekstremalnych – granic, do których docierał żeglarz samotnik. Wybrane fragmenty narracji aspirują do tego, by – dla osób, które przejmą się tą tematyką – stać się medycyną dla duszy, jak chce wprzęgnięta do tej próby naukowych rozważań pedagogika z hermeneutyką wespół.

Próba refleksji nad tekstem Cichockiego wymaga odpowiedzi na pytanie: czy rejs dookoła świata i żeglowanie w pojedynkę to sport ekstremalny oraz jak definiować położenie człowieka, który znalazł się w sytuacji dalekiej od normalnej i stanął na granicy swoich możliwości? Także doprecyzowania terminów: sytuacje ekstremalne czy sytuacje graniczne.

Zdaniem teoretyków sporty samotnicze polegają na uprawianiu wysiłku fizycznego w samotności (dotyczy to i żeglujących w pojedynkę) lub w małych grupach uczestników (wprawy w wysokie góry czy ekspedycje polarne) przy świadomym

²³ Tekst jest pokłosiem wystąpienia autora na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Egzystencjalne problemy człowieka współczesnego”: Człowiek w sytuacji granicznej – filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 26 marca 2015. Jest zmienioną wersją publikacji: Siwicki, M. (2015). Po co dookoła świata? Granice ludzkich możliwości w narracji żeglarza pływającego samotnie. W: S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (s. 346–359). Warszawa: Wydawnictwo APS.

oderwaniu się od wielkich zbiorowości ludzkich i zachowaniu ścisłego kontaktu z przyrodą z równoczesnym pokonywaniem stworzonych przez nią przeszkód (Lipowski, 1987, s. 316). Samotne żeglowanie dookoła świata można więc zaliczyć do sportu ekstremalnego. Wszak to balansowanie na granicy ludzkiej wytrzymałości oraz życia i śmierci. Jest w tym duża dawka ryzyka – co jest charakterystyczne dla wielu dyscyplin sportu, które w wyniku pewnych modyfikacji i przystosowań, stały się sportami ekstremalnymi. W każdej definicji sportu pojawia się pierwiastek rywalizacji – zwykle w rozumieniu przeciwnika. Ale czy żywioł ze względu na swoją siłę i nieprzewidywalność nie jest największym z rywali? Stawiającym człowieka w sytuacji skrajnej (ekstremalnej)?

Sytuacje ekstremalne żeglarza sterującego jachtem można odnieść do tych, na które trafia pilot prowadzący statek powietrzny. Wychodzą one – zdaniem badaczy – poza dotychczasowe doświadczenia pilota (żeglarza), powodując, że ma on poczucie utraty kontroli nad sytuacją, a przez to doświadcza niezwykle intensywnych reakcji emocjonalnych. A te potencjalnie mogą wpływać na jego zdolność pilotowania (żeglowania). Rzecz w tym, żeby reakcja psychofizjologiczna pilota czy żeglarza na zjawiska nadzwyczajne, sytuacje ekstremalne była normalna (Truszczyński, 2000, s. 21).

Trudności rodzą się, jeśli zostaje zakłócony normalny przebieg aktywności człowieka i zmniejsza się przez to możliwość realizacji zadania na poziomie normalnym. Sytuacja trudna to taka, w której człowiek, by sobie z nią poradzić, musi zmobilizować dodatkowe zasoby sił. Żeglarz może znaleźć się w sytuacji depresji czy przeciążenia. W tym pierwszym przypadku dochodzi do braku elementów podstawowych dla normalnego funkcjonowania organizmu – m.in. to brak kontaktu z ludźmi podczas samotnego żeglowania. Wzrasta wówczas pobudzenie emocjonalne. Następuje ograniczenie świadomości, czego efektem mogą być halucynacje. W takich sytuacjach ekstremalnych może dochodzić do zaniku poczucia wartości, utraty sensu życia. W drugim przypadku – sytuacji przeciążenia, trudność zadania stawia żeglarza na granicy sił fizycznych lub umysłowych, ale on ich nie przekracza. Można jeszcze mówić o zagrożeniach i utrudnieniach, ale te wydają się drugoplanowe w tych rozważaniach. W przypadku wymienionych czterech kategorii nie da się jednoznacznie ustalić przeżywanego napięcia, tak jak i zamkniętej listy sytuacji postrzeganych jako trudności. Podział kategorii trudności – zaproponował go Tadeusz Tomaszewski – jest wszak schematem teoretycznym, wewnątrz którego w praktyce następują wzajemnie przenikające się liczne korelacje (Szewczyk, 1998, s. 195).

W tym opracowaniu za sytuacje graniczne przyjąłem te momenty, w których człowiek staje twarzą w twarz z niebezpieczeństwem zagrożonym śmiercią, sytuacjami ekstremalnymi wymagającymi nadludzkiego wręcz wysiłku, determinacji i walki o przetrwanie. Chwile, które stają się niezwykle ważne dla dalszego życia – jego przewartościowania. Ale mogą być też skarbnicą niezwykłych doświadczeń – nauką z licznymi odniesieniami. Granica, na której staje człowiek podejmujący niecodzien-

ne wyzwania i jej nie przekracza, to dobra okazja do podjęcia próby odczytywania „szyfrów” w kontekście filozoficznej sytuacji granicznej Karla Jaspersa. Według niej bowiem zderzenie się i przeżywanie sytuacji granicznych to znakomita i jedyna okazja do zostawienia za sobą zwykłych spraw, zdystansowania się od nich. Daje też szansę oderwania się od codzienności i zastąpienia jej wspięciem się na wyżyny możliwości bycia sobą. Jaspers, uświadamiając sens takiego postrzegania i przeżywania sytuacji granicznych, filozoficznie stwierdza: „Przeżywać sytuacje graniczne i egzystować to jedno i to samo” (Kolasa, 2010, s. 138).

Żeglarz z Olsztyna od 1 lipca 2011 do 7 maja 2012 r. opłynął świat dookoła. Choć planował nie zawijać do portu – musiał, bo podczas trwającego kilka dni sztormu na tyle poważnie uszkodził ster, że dalsza żegluga groziła katastrofą. Aż 11 razy stracił przytomność, schudł ponad 30 kilogramów, a na Oceanie Indyjskim zmierzył się z uderzeniem śmiertcionośnych „trzech siostr” – gigantycznej wielkości fal. Zaczynając i kończąc rejs w Breście, po 312 dniach żeglugi Tomasz Cichocki zapisał się jako 16. Polak na liście żeglarzy, którzy samotnie opłynęli świat dookoła. Pierwszy był Leonid Teliga, który na jachcie „Opty” wyruszył w rejs 25 stycznia 1967 r. z Casablanki, kończąc zmagania z wielką wodą po dwóch latach i dwóch miesiącach. Pierwszym żeglarzem z Polski, który samotnie i bez zawijania do portów opłynął Ziemię, był Henryk Jaskuła. Żeglował na „Darze Przemyśla” od Przylądka Dobrej Nadziei. Rejs zakończył po 344 dniach w Gdyni – 20 maja 1980 r. Drugim, który zaliczył rejs okołoziemski samotnie i bez zawijania do portów, był kapitan Tomasz Lewandowski. Jego rejs trwał 392 dni, a rozpoczął się w 2007 r. i zakończył na zachodnim wybrzeżu Stanów Zjednoczonych. Lewandowski zmarł nagle 13 lipca 2012 r. na zawał serca. Wydarzyło się to na Morzu Karaibskim, kiedy żeglował rekreacyjnie z rodziną na jachcie „Luka”.

O tym, że samotna walka z żywiołem jest pasjonująca, ale i szczególnie trudna, przekonało się zaledwie kilkudziesięciu żeglarzy. Pierwszym w dziejach żeglarzem samotnikiem był Amerykanin Alfred Johnson, który w 1876 r. przepłynął północny Atlantyk w sześciometrowej łodzi rybackiej w ciągu 46 dni. Pierwszą kobietą żeglującą samotnie była Ann Davison, która 1953 r. pokonała północny Atlantyk (Urbańczyk, 1992, s. 10).

Pierwszym polskim żeglarzem samotnikiem był Erwin Jerzy Weber. Nie opłynął wprawdzie kuli ziemskiej, ale jego wyprawa w 1936 r. była pierwszym samotnym rejsiem oceanicznym. Weber na niewielkim jachcie „Farys” pokonał 3380 mil morskich w 46 dni, w tym 1000 mil samotnie – na trasie Tahiti, Wyspy Cooka, Samoa, Tonga. Choć wolał żeglować samotnie, nie było to dla niego regułą. W czasie długiego rejsu bywało, że zabierał kogoś na pokład, choćby po to, by odwdziżyć się za okazaną pomoc i życzliwość (Weber, 2002, s. 13). Pierwszym Polakiem, który przepłynął samotnie Ocean Atlantycki, był Krzysztof Grabowski, który dokonał tego w 84 dni, żeglując z Tangerangu do Nowego Jorku na jachcie „Thetys”. Z kolei Stanley Jabłoński w 1963 r. na jachcie „Ametyst” spędził samotnie 107 dni, ustanawiając rekord Polski w samotnym pobycie na oceanie. Leonid Teliga na jachcie „Opty”

jako pierwszy Polak samotnie opłynął świat w latach 1967–1969. Krzysztof Baranowski na „Polonezie” odbył jako pierwszy samotną podróż dookoła świata, opływając przylądek Horn. Zrobił to w latach 1972–1973 w 270 dni, pokonując 29 000 mil morskich. Teresa Remiszewska była pierwszą Polką, która na jachcie „Komodor” samotnie przepłynęła Atlantyck, a Krystyna Chojnowska-Liskiewicz na jachcie „Mazurek” w latach 1976–1978 jako pierwsza kobieta odbyła samotną podróż dookoła świata trasą przez Kanał Panamski. Samotnym żeglowaniem wstawili się także: Stanisław Ciosek na jachcie „Narcyz” (1974), Jacek Pałkiewicz na jachcie „Paty” (1973), Kazimierz Jaworski na „Spanielu II” (1976–1980), zajmując drugie miejsce w regatach transatlantyckich samotników, Jerzy Rakowski („Spaniel”, 1980), Czesław Gogołkiewicz („Raczyński II”, 1980), Zbigniew Puchalski („Miranda”, 1972–1980), Aleksander Kociołkowski („Episode”, 1972), Andrzej Urbańczyk („Nord” III, IV, V, 1977–1992) (Matyja, 2000, s. 280; Czajewski, 1996, s. 486).

Dwie obiegowane i skrajne opinie charakteryzują postrzeganie osób uprawiających żeglarstwo oceaniczne samotne. Według jednych – wyrażających uznanie, żeglarze ci są postrzegani jako ludzie o nieprzeciętnych cechach psychicznych i predyspozycjach fizycznych, podejmujący przedsięwzięcia wręcz heroiczne. Drudzy – nastawieni bardziej sceptycznie albo wręcz negatywnie, twierdzą, że to igranie z losem, kaskaderstwo, a nawet aberracja psychiczna. Jest jednak zgodność w kwestii umiejętności. Osoby podejmujące pływanie po oceanach uważane są za bardzo dobrych żeglarzy, co zresztą potwierdza mniejsza wypadkowość niż w żeglarstwie załogowym (Urbańczyk, 1989, s. 121). Decydują się na wielomiesięczne rejsy, bo to dla nich prawdziwe żeglowanie dostarczające doznań najbliższych chłopięcym marzeniom o przygodzie. Chcą sprostać najtrudniejszej ze sztuk żeglowania i ulec niezwyklej ekscytacji samodzielnością. Lubią tak właśnie żeglować, bo to odnawia gasnący dziś instynkt odkrywczy (tamże, s. 126).

Żeglarze decydujący się na pływanie samotne nie robią tego z chęci odseparowania się od reszty społeczeństwa, ale z zupełnie innych powodów. Dlatego za nieprawdziwe, błędne wręcz należy uznać określenia – powielane najczęściej przez dziennikarzy – o żeglarzach samotnikach i regatach samotników. Samotnictwo to kategoria psychologiczna, żeglarstwo samotne to natomiast jeden ze sposobów realizowania żeglarskiej pasji. Trudnej, bo związanej z takimi obciążeniami, jak: samotność, nadmiar pracy fizycznej i umysłowej, ograniczona ilość snu – niekiedy konieczność powstrzymania się od snu przez kilkanaście godzin. Poza tym takie żeglowanie to narażanie na oddziaływanie oceanu, zmiany temperatur, wilgoć czy wreszcie stres wywołowany stałym zagrożeniem przez sztormy, przepływające statki, nagłe choroby, uszkodzenie jachtu czy nieregularne i monotonne odżywianie (tamże, s. 120–121).

Samotność to taki stan absolutnej izolacji przestrzennej, sprzyjający kontemplacji, której towarzyszy uczucie wzniosłości i przyjemności estetycznej (Schopenhauer, 1994, s. 320, za: Okupnik, 2005, s. 35).

Aktywność żeglarzy (także himalaistów czy polarników) bierze swój początek z fascynacji przestrzenią, bezkresem. Jako samotnicy izolują się od otoczenia, uciekając przed zgiełkiem cywilizacji. Przemierzają bezludne przestrzenie. Odzyskują tam spokój ducha, czują się bezpieczni, wolni, mogą świadomie kierować swoim losem (Okupnik, 2011, s. 70).

Przestrzeń oddziałuje na człowieka. Przyciąga ku sobie. Bo chce znalezienia się w niej, wznieca pragnienie „ziszczenia” w niej swej obecności. Zdobywanie świata to pokonywanie przestrzeni, ma wymiar misterium poznawczego. To sposób na gromadzenie przez podróżnika wiedzy o świecie, ale i własnej psychice. To taka reguła, której najwierniejsi są m.in. żeglarze pływający przez wiele dni i miesięcy w pojedynkę (Okupnik, 2005, s. 191).

A wszystko po to, by spełnić marzenie, osiągnąć cel. Samotny żeglarz nie ma tu żadnych rozterek. Zanim dopłyne do portu, układa kolejny rejs. Jeszcze trudniejszy. Dla niego bowiem odbicie od brzegu i widok bezmiaru wody to pełnia szczęścia. Taki już jest los człowieka wsłuchanego w zew oceanu. Nieustanna walka to nieodłączny współtowarzysz żeglarza samotnika. Jest z nim na lądzie oraz morzach i oceanach. W dzień i w nocy. Przed rejsem i podczas jego trwania. Samotny żeglarz sam musi pokonać trud zbierania pieniędzy na budowę jachtu, zakupy sprzętu, pożywienia i inne wydatki. I na własne życzenie musi przejść wiele trudnych i ekstremalnych sytuacji na szalejących wodach mórz i oceanów. Po to, by wytrwać i przeżyć. Zwykle dzięki nadludzkiej determinacji, ale i niebywałemu szczęściu – które ma jakieś konszachty z Tym, co czyni cuda – balansując często między realiami a światem wywołanym zwidami.

W stanie ekstremalnego zmęczenia fizycznego, wyczerpania pojawiają halucynacje, które według fenomenologii percepcji można tłumaczyć jako wykorzystanie przez człowieka jego pól zmysłowych i naturalnego zanurzenia w świecie [...], aby ze szczątków tego świata stworzyć sobie sztuczne środowisko, zgodne z całościową intencją swojego bycia (Merleau-Ponty, 2001, s. 365; za: Okupnik, 2005, s. 42).

Ocean za gościnę karze płacić niewyobrażalnie wiele. Bez trudu sponiewiera huraganem i gigantycznymi masami przewalających się fal każdego śmiałka i jego mikroskopijny jacht, doprowadzając w takich sytuacjach do myśli o skończeniu ze sobą. Ta beznadziejność sytuacji wysyła wielu via dno oceanu w zaświaty. W żeglarzach samotnikach tkwi jednak wielka wiara i nadzieja. Obie niewidzialne. Jeśli już do czegoś je przyrównać – patrząc ludzkim okiem wyobraźni – będą maciupkie niczym ziarenka maku. A jednak w obliczu wszechwładczego bezmiaru oceanicznej pustyni paradoksalnie potrafią być silniejsze od potężnego żywiołu.

Tomasz Cichocki w pełni kwalifikuje się do określenia: żeglarz samotny oceaniczny. Zrealizował samotną żeglugę na akwenie oceanicznym, zgodnie z wymaganiami stawianymi takiej żegludze. Pokonał konkretną trasę, stosując dobre praktyki morskie. Posiadał odpowiednie kwalifikacje fachowe i fizyczne oraz właściwy sprzęt w stosunku do rangi zamierzenia. Podejmując samotny rejs oceaniczny dookoła

świata, Cichocki nie kierował się nonszalancją i źle pojętą fantazją, ale rozsądkiem – jeśli uznać oczywiście próbę opłynięcia świata za decyzję w pełni rozważną z punktu widzenia niezwykle prawdopodobnego zagrożenia śmiercią (Urbańczyk, 1999, s. 171).

Sięgając do typologii żeglarzy, Cichockiego trudno dopasować do proponowanych typów. Nie jest wszak żeglarzem rekreacyjnym, skutniczo-amatorskim ani sportowym. Nie jest typem prestiżowo-snobistycznym, bo nie naraża życia dla sławy i poklasku. Może mieć coś z typu wychowawczo-moralistycznego, którego klasycznym przykładem był Mariusz Zaruski. Ten generał, taternik, artysta, a przede wszystkim przyjaciel młodzieży pisał, że nie po to pływał w deszczach i sztormach i marzył, by czynić z młodych sportowców, ale po to, by przekazać im wiedzę o morzach i oceanach, i miłość do własnego morza, uznając je za bezcenną wartość. Cichocki czy chce, czy nie chce, przekazuje wiedzę i zaszczepia miłość do poznawania żywiołów. Pobudza wyobraźnię do rozpętania uczuć związanych z żeglarstwem. Może blisko mu do typu estetyczno-kształcącego, bo żeglujący twórcy artyści szukają natchnienia na morzu, a inspiracją Cichockiego do napisania książki był rejs. Bez przeżyć nie byłoby opisów.

Cichockiego nie da się zasufladkować. W jego przypadku można mówić co najwyżej o typie zdobywczo-poznawczym, który polega na docieraniu do odległych lądów lub pokonywaniu na pokładzie jachtu niebezpiecznych akwenów. Mniej w nim cech żeglarza z typu ucieczki i włóczęgi, bo rejs Cichockiego był co prawda ucieczką w naturę – z wizją bycia jak najdalej od ludzi, ale on nie chciał zawijać do portów, tak jak Leonid Teliga, który był typowym włóczęgą i stawiał sobie za cel wypraw odwiedzanie portów, poznawanie nowych miejsc i ludzi (Nowacki, 2002, s. 17–23).

Ocean potraktował go szczególnie łaskawie. A to pewnie dlatego, że wcale z nim nie rywalizował. Z oceanem wygrać się nie da, ale można próbować nie dać się pokonać. Przeżył, ale przed wyruszeniem w rejs bał się. Nie wiedział, co go czeka. I przed każdym kolejnym rejsiem – jak twierdzi – też będzie towarzyszył mu strach, ale z tego powodu, że będzie wiedział, czego się ma bać. Opowieść Cichockiego jest niezwykła. Dostarcza wiedzy o żeglowaniu w warunkach ekstremalnych, pozwala poznać żeglarza, jego motywację do podejmowania wielkiego wyzwania i związanego z tym ryzyka. Wplecione w opis rejsu najważniejsze fakty z jego życia pozwalają zrozumieć postępowanie i niektóre decyzje człowieka nieprzeciętnego. Cichocki pisze z pasją – przekonująco i pięknie. I choć trafiają się mu dobitne i twarde męskie słowa, to nie zrażają swoją ostrością. Przeciwnie, pozwalają pełniej zrozumieć sytuację, w której znalazł się żeglarz. A te są prawdziwe, tak jak narracja o niustannych trudach żeglowania rekompensowana zaledwie kilkoma chwilami szczęścia i radości. To zbliża do Cichockiego, pozwala się z nim zaprzyjaźnić. Zjednuje sympatię, bo on wie, czego dokładnie chce. „Śłaniam się na nogach za kołem sterowym. To już trzecia doba bez snu. I czwarta bez jedzenia. Jestem u kresu sił. Jestem szczęśliwy” (Cichocki, 2013, s. 238).

Cichocki to typowy introwertyk. Nie ma ochoty na monotonne i przeciętne życie – w chaosie spraw i pogoni za czymś nieokreślonym. Jego działanie napędza tęsknota za innym, ciekawszym losem. I na ten, na który sobie zapracował, nie narzeka mimo piekielnie trudnych sytuacji w życiu – na lądzie i na wodzie. Cichocki wyrusza w podróż – zaczyna coś, co wnosi w jego życie odmianę, tworzy nowe przeżycia. Opływa ziemię i zamykając podróż klamrą, przekracza granice. Antropolog kultury powie o *limes* – przekroczeniu czegoś dotąd nieosiągalnego i rejsie jako kroczeniu po drodze będącej dla samotnika oczyszczającym misterium, które poprzedziły trudne i wymagające wielu wyrzeczeń przygotowania.

Osiem piekielnie ciężkich lat. Sto miesięcy z okładem. Blisko 4000 dni i nocy, podczas których – niczym Gwiazda Polarna – przyświecał mi jeden cel. Opłynąć świat dookoła. Samotnie. Bez zawijania do portów. I oczywiście dookoła trzech wielkich przylądków – Dobrej Nadziei, Leeuwin i Hornu! Najtrudniejszą prowadzącą na wschód trasą żeglarską naszej planety (tamże, s. 26).

Te wielkie przylądki Cichocki określa jako miejsca piekielne, co musi działać na wyobraźnię nawet najbardziej ceniącego sobie spokój „ładowego szczura”. Horn to długa na kilkaset mil Cieśnina Drake’a. Tam niemal zawsze jest trudno i bardzo trudno. Żeglarzem szargają zachodnie wiatry, które trafiając między Andy i góry Półwyspu Antarktycznego, przybierają na sile w stopniu niespotykanym w żadnym innym miejscu na kuli ziemskiej. Przylądek Dobrej Nadziei to też taki piekielny kocioł, gdzie występują potężne i silne fale, których moc i bezwzględność oddają określenia: fale mordercy, fale potwory, szalone fale ekstremalne i może nieco trywialnie fale łobuzy. Panują w okolicach Przylądka Dobrej Nadziei, ale wbijają się głęboko w Ocean Indyjski. Obszary te to cmentarzysko statków żaglowców. Opowiada o nim legenda o Latającym Holendrze, którego kapitan za brak pokory został skazany na wieczne niezaznanie spokoju i niesie śmierć tym, co go napotkają w tamtych okolicach. I tam właśnie Cichocki przeżył najbardziej bodaj dramatyczne chwile rejsu i swojego życia.

Cichocki opisuje wiele sytuacji trudnych – wybieram niektóre. I cytuję tylko fragmenty, by dopełnić dramaturgię zdarzeń słowami Cichockiego. W przypadku najbardziej dramatycznej wywrotki na Oceanie Indyjskim było tak. Jacht został zaatakowany potężnymi falami. Zjeżdżał po nich niczym wagonik w kolejce górskiej w wesołym miasteczku. Jakby wypadał poza krawędź świata. Towarzyszył temu narastający złowrogi ryk i potworne uderzenie w prawą burtę jachtu. I wówczas na Cichockiego zaczęły spadać drzwiczki z szafek i zapasy żywności. Przy kolejnym uderzeniu, które wstrząsnęło jachtem, wyrwało drzwi kabiny dziobowej, które uderzyły w miejsce, gdzie jeszcze przed chwilą była głowa Cichockiego. Wdzierająca się do jachtu woda zmieszała wszystko w jedną ohydną maź o konsystencji budyniu.

Nie, nie staje mi przed oczyma całe życie. Tylko kilkaset najważniejszych chwil. I nie widzę żadnego tajemniczego światelka na końcu tunelu. Ale jego wylot rysuje się całkiem

wyraźnie. Wyruszyłem w ten rejs m.in. po to, by zbliżyć się do granicy własnych możliwości. I oto byłem na granicy. A może jedną nogą tuż za nią (tamże, s. 145).

Kapitan modlił się wtedy, by jacht jak najwolniej wrócił pionu. I choć nigdy nie wierzył w takie cuda, napiął się cały wewnętrznie, próbując w ten sposób uwolnić wstawanie łódki siłą myśli. I udało się!

Żyję! I wszystko wskazuje na to, że jeszcze trochę pożyję. Powoli zaczynam się wygrybezywać z koi zalanej olejem, miodem, majonezem i zawartością pozostałych słoików. Pomiędzy kawałkami potłuczonego szkła podchodzę do zejściówki. [...] Siadam na schodkach i wyję z rozpaczy i wściekłości. Ja pierdołę! Przez dłuższy czas nie potrafię sformułować żadnej bardziej wyrafinowanej myśli (tamże, s. 146).

Kapitan przeżył, ale został bez radaru, prognoz pogody i żadnego kontaktu z lądem. Wyposażenie jachtu „cofnęło się” technicznie do lat 70. ubiegłego wieku. Stał wówczas przed wyzwaniem, które było bezwzględnie proste i boleśnie prawdziwe. A tak naprawdę bezlitosne. Jego życie zależało od tego, czy będzie potrafił wykazać się umiejętnościami czytania pogody z chmur. Jeśli nie zdoła – skończy na dnie. I ta beznadziejna, wydawałoby się, wizja nie spowodowała u niego paniki.

Leżę na koi odrętwiały, smutny i ponury. Oczy same mi się zamykają. Na zewnątrz deszcz, niskie chmury i żałosne zawrodozenie want. Żagle zrefowane. Fale jak góry. Jestem spokojny. Przecież poza mną na jachcie nie pozostało już nic do unicestwienia (tamże, s. 156).

Stracił środki łączności. I wciąż wypatrywał przepływającej jednostki, by przekazać sygnał, że żyje. Bez efektu. I to przez kilkanaście dni. Mnożył wówczas w głowie najczarniejsze scenariusze. Myślał o tym, co przeżywa rodzina, nic o nim nie wiedząc. Przez głowę przeleciała mu dramatyczna scena. Widział siebie zmytego z pokładu i desperacko goniącego oddalający się jacht. Wyobrażał sobie, co czuje w ostatnich chwilach życia taki pływak, kiedy zapadający zmrok zaciera granice między oceanem a niebem, między życiem a śmiercią.

Płuca chwytają jeszcze jeden haust powietrza, a na siatkówce oka niczym kliszy fotograficznej zastyga widok kilku najbliższych granatowoszarych fal – ostatnie obrazy otaczającego świata. A potem już w ciszy i spokoju to, co pozostało z dumnego żeglarza, opadnie jeszcze 3000 metrów poniżej, gdzie skorupiaki czekają już na swoją ucztę (tamże, s. 155).

Bywało, że Cichocki – silny i wyrwały żeglarski twardziel, miał wszystkiego dość. Bywało, że był blisko decyzji targnięcia się na życie. Myślał o tym nie raz i nie dwa.

Może najlepiej skoczyć do wody i zakończyć tę mękę? Z każdą chwilą ta myśl stawała się kusząca. Umrzeć. Zasnąć. [...] Moje oba „ja” na przemian to odrzucały tę natrętą pokusę, to wyobrażały sobie konsekwencje. Nie tylko zimny ocean. Zadławienie wodą i śmierć. Również tę drugą stronę – dom, rodzina, przyszłość, której już nie będzie (tamże, s. 103–104).

W chwilach zwątpienia zadawał sobie pytania. Co tak naprawdę popchnęło go do tego rejsu? Rozmowa z samym sobą dawała okazję, by się wyzalić. Posłuchać siebie. Przekonać siebie samego, że dalej warto. Nabrać sił na resztę oceanicznej udręki. Tym się wzmacniał. Bo nie miał innego wyjścia.

Czy efektem tego wielomiesięcznego dogorywania jest sukces, remis, czy porażka? Czy jestem dzieckiem, które polizało lody przez szybę, czy też dane mi było trzymać je w dłoni? Czy naprawdę cieszę się z realizacji marzenia, czy też dopiero dojrzałem do wyzwania, jakim jest pokonanie oceanu, którego prawdziwej potęgi nigdy nie poznam? Nie wiem (tamże, s. 239).

Opowiadał na głos przeczytane fragmenty książek i przeprowadzał ich gruntowną analizę. Układał w myślach, a następnie wygłaszał przemowę do królowej angielskiej Elżbiety II. To był sposób na kontakt z rzeczywistością. Tą pozostawioną na odległym lądzie. Tęsknił ze spotęgowaną siłą. Tak długo jednak nie widział bliskich! Miał za to na jachcie ulubione książki. Czytał je po kilka razy. W każdej chwili mógł „posłuchać”, co mówią mędracy. Ludzie, których ma w gronie swoich najbliższych przyjaciół. Każdego miał tak naprawdę na wyciągnięcie ręki. Wystarczyło sięgnąć na półkę.

[...] Praca uodparnia na ból – to Cyceron. Jasne, facet pewnie nigdy w życiu nie walczył z mokrymi linami na pokładzie. I czy on w ogóle miał jakiegokolwiek pojęcie o zimnie, skoro nigdy nosa nie wyściubił poza basen Morza Śródziemnego? (tamże, s. 163).

Nie oszczędzał mędrców! Zdarzało się mu nie raz im coś wytknąć. A do kogo niby, jak nie do postaci wywołanych z książek mógł ponarzekać? Poza nim nie było na jachcie żywej duszy. Wielomiesięczna rozłąka powodowała, że on, jak każdy w takiej sytuacji, nawet na najmniejszy kontakt ze światem reagował szczególnie, to nabierało ogromnego znaczenia i było niezwykle cenne.

Momentami drażni mnie nawet ukochany Seneka. Ja marznę, a ten mądrzy mi się z otchłani dwóch tysiącleci *Jeśli chcesz być szczęśliwy, musisz nauczyć się cierpieć*. I dodaje złośliwie: *Na spokojnym morzu byle kto jest sternikiem*. Też mi żeglarz się znalazł. Poczytam sobie Księgę Hioba. Ten by mnie zrozumiał (tamże, s. 163–164).

Większość samotnych żeglarzy prędzej czy później miewa halucynacje. Wiąże się to z zaburzeniem naturalnego snu i czuwania. Trudno, by przez wiele miesięcy śpiąc z przerwami po 20 czy 30 minut, nie mieć z tym kłopotów. Przywidzenia są efektem skołowanego organizmu. Przedziwne historie kłębiące się w głowie to swoisty koloryt samotnego żeglowania. On też takie miewał.

Oddalony ode mnie o jakieś 600 metrów statek UFO zadziwiająco przypomina wyroby Ziemiaków. Ma około 180 stóp długości, pięć pięter pokładów i wspaniałe oświetlenie. W ogóle jest piękny i nowy. [...] Oślepiają mnie świecące mi prosto w oczy reflektory [...] Ufoludki biegające po pokładzie wyraźnie szykują się do spuszczenia szalupy (tamże, s. 66).

Jak każdy samotnik obcował z nieograniczoną przestrzenią, więc na polach oceanicznych bezkresów miał deszcz, wichry, ogromne, przykrywające jacht białymi grzywami zwały wody, piśszczotliwie nazywane falami, czy doprowadzające niemal do utraty przytomności upały.

Temperatura w kajucie dochodzi do 50 stopni. Na zewnątrz jest chłodniej – marne 40–42 stopnie. Pokład jest rozgrzany, że nawet przez podeszwę butów parzy stopy [...] Spędzam więc całe dnie w kajucie, pogrążony w męczącym letargu, bo o śnie w takich warunkach nie ma mowy. Nic nie jem. Wypijam za to nawet pięć litrów wody dziennie. Ma temperaturę herbaty i nie przynosi ulgi (tamże, s. 55).

Częściej jednak żegludze towarzyszyły równie wyczerpujące i wyniszczające organizm niskie temperatury. Przez wiele godzin miewał wtedy dreszcze. I szczękał zębami.

Było mi potwornie zimno, że zacząłem obawiać się, czy to nie początki hipotermii. Przed oczyma latały mi białe plamy. Wreszcie w chwili, gdy noc zaczęła przegrywać walkę ze światem, powiedziałem dość. [...] Ręce miałem tak skostniałe, że otwarcie kajuty zajęło naprawdę długą chwilę. Kiedy już się to udało, po prostu runąłem do środka jak worek ziemniaków (tamże, s. 205).

Pogoda układała scenariusz każdego dnia i nocy. Scenografia oceanu zmieniała się, a żeglarz mógł jedynie przystosowywać się do dyktowanych warunków. Pogoda była niemal każdego dnia inna – również w zależności od położenia geograficznego i zmieniającej się w związku z tym specyfiki odwiedzanych wodnych krain.

Spływająca po mnie woda mieniła się białą poświatą dzięki zawartemu w niej planktonowi. Przyszła mi do głowy myśl, że to życie wycieka ze mnie strumieniami. Straciłem czucie w stopach (tamże, s. 204).

W trzecim miesiącu rejsu niespodziewana fala uderzyła w boku jachtu i Cichocki niczym z katapulty wyleciał z ławeczki nawigacyjnej w kajucie. Robiąc salto w powietrzu, uderzył głową w jeden ze schodków zejściówki. Następnie z impetem „zaliczył” drzwi toalety. Stracił przytomność.

Leżałem w kałuży krwi lejącej się z długiego 15 centymetrów rozcięcia biegnącego przez sam środek czaszki (tamże, s. 43).

Na jachcie niby wciąż działo się to samo. Monotonia samotności? On sam i zewsząd oceaniczna pustynia? Pozory. Wciąż się coś działo. Ocean mieszał wszak wodę z niezmordowaną siłą. Tak jak głowa myśli oceanicznego pustelnika.

Jeszcze nigdy w życiu nie było mi tak źle. Wokół czarno. Płynąłem bez świateł, ze względu na oszczędność energii. [...] Była 5.20 rano. Za sterem stanąłem poprzedniego dnia w południe. Tak po upływie 17 godzin tortur zakończyła się najdłuższa wachta mojego życia (tamże, s. 204).

Bywał głodny, tęsknił za bliskimi, bał się. Wpadał w sytuacje beznadziejne. Stąpał po granicach, przekonując się, że przekraczalnych. Los dawał mu kolejne szanse. Czuł się wówczas szczęściarzem. Ponad 300 dni rejsu. I niemal codziennie poznawał same prawdy o życiu.

Powoli zacząłem obojętnieć na porywy wiatru i bryzgi wody. Ocean nie odpuszczał. [...] Zapadłem się w siebie i coraz głębiej pogrążałem w myślach o bliskich. Wspomnienia trzymały mnie przy życiu, ale i tak potwornie się bałem. Nigdy wcześniej nie doznałem tak długotrwałego lęku o życie (tamże, s. 203–204).

Jedną z wielu prawd o życiu to takie filozoficzne rozważania o samotnym rejsie. Cichocki wymyślił, że tylko wówczas ma on sens, jeśli ma się swój port. Miejsce na ziemi, gdzie czekają najbliżsi.

Niech to zabrzmi sentymentalnie, ale wręcz fizycznie odczuwam wsparcie ze strony wszystkich, którzy kibicują mi z łądu. Ich życzliwość i wiara we mnie dodają mi sił każdego dnia. Tylko wtedy warto płynąć dookoła świata, kiedy ma się dokąd wracać (tamże, s. 79).

Cichocki uzmysławia, by z dystansem podchodzić do wielu spraw codziennego życia, które stają się błahie w obliczu sytuacji granicznych na oceanie. I podpowiada, że trzeba mieć pasję oraz by iść w życiu swoją drogą. Może mniej wyboistą, ale własną i z wyboru. Cichocki żegluguje i ma sposób na ciekawe życie. I pasją potrafi wypełnić te jego części, gdzie może pojawić się jałowa pustka. Przypadki oceanicznego samotnika w praktyce wychowawczej pedagoga (medialnego) stają się swoistą antysilą na to, co robią choćby media, prześcigające się w cukierkowej kreacji człowieka wygodnego (Gajda, 2009, s. 181–191). Wyłuskiwanie wartości płynących z żeglarstwa i użycia go wśród silnych argumentów w procesie kształcenia i wychowywania młodego pokolenia.

Losy oceanicznego żeglarza samotnika to kilka znakomitych lekcji o wartościach. Jeśli heroizm Cichockiego to kuriozum współczesnych czasów, to tym bardziej jego osoba warta jest uwagi. Po to choćby, by z równą pasją, jak żegluguje Cichocki, rozpętać w wyobraźni młodych ludzi sztorm, przekonując przykładem Kapitana, że jeśli się bardzo chce i wymaże ze słownika zwrot „nie da się”, to marzenia się spełniają. Życie oceanicznego samotnika opisane w formie narracji biograficznej ma cechy najwyższej wartości edukacyjnej. Zajmuje jako pasjonująca lektura, ale też kształci i wychowuje. I to jest najsilniejszy atut pedagogiczny narracji Cichockiego. Nie bez racji więc prof. Andrzej Pawłucki pisze (za: Okupnik, 2005), że gdyby tak wszyscy sportowcy, a nie tylko samotnicy, zechcieli pisać interesująco o sobie, wówczas nie tylko literaturoznawcy, lecz także teoretycy wielu nauk społecznych uzyskiwaliby dostęp do niezwykle wiarygodnego źródła danych empirycznych.

Samotni żeglarze zadają sobie wiele trudu i fadygi, by miesiącami walczyć z żywiołem. Ryzykują życie własne, kaleczą dotkliwie bliskich – ciągłymi o nich obawami. Igrają z tęsknotą do granicy obłędu. Marzną i mokną w lodowatych wiatrach

i narażają na poparzenia w piekielnie smażącym słońcu. Mają cele w życiu i desperacką moc ich osiągnięcia oraz bardzo dużo szczęścia. Ich heroizm ma coś z bohaterstwa, stąd warto zrozumieć sens ich wielomiesięcznych peregrynacji do miejsc siejących zagrożenie i śmierć. Oni mają charakter, ale i marzenia. Te ostatnie często przeplatają się ze snami. Żeglarze samotnicy albo nie śnią w ogóle, albo śnią pięknie i kolorowo. Ich senne marzenia lub, jak kto woli, wyobrażenia można sklasyfikować jako kino człowieka samotnie żeglującego. Sny przywołują często olśniewające pięknem sytuacje czy osoby (Okupnik, 2005, s. 41).

ROZDZIAŁ VI

Tomasz Maracewicz

Kadeci na żaglowcach szkolnych

Szczególną kategorią *sail training*²⁴ jest realizowane na żaglowcach szkolenie kadetów, czyli praktykantów, przygotowywanych tą drogą do służby w marynarce handlowej lub wojennej. Mimo że współczesne floty właściwie w całości złożone są ze statków o napędzie mechanicznym, to jednak wiele państw nadal traktuje szkolenie na żaglowcach jako coś wartościowego. Najlepszym dowodem może być fakt, iż obecnie na świecie aż trzydzieści żaglowców pełni służbę jako statki szkolne marynarki wojennej, a kolejnych kilkanaście (w tym aż sześć rosyjskich!) jest wykorzystywanych do szkolenia przyszłych oficerów marynarki handlowej. Czyżby to był jedynie efekt tradycji?

Modele kształcenia oficerów

Rzeczywiście, przez wieki rozwoju żeglugi ukształtował się model szkolenia przyszłych marynarzy, zarówno marynarek wojennych, jak i handlowych, polegający na praktykowaniu tego zawodu od jak najmłodszych lat i wraz ze zdobywaniem doświadczenia – przechodzeniem przez kolejne szczeble wtajemniczenia. W przypadku tych mieszkających „przed masztem”²⁵ były to funkcje począwszy od chłopca okrętowego (chłopcami okrętowymi zostawali młodzieńcy w wieku 10–11 lat), poprzez majtka (młodszego marynarza), marynarza, aż do zaszczytnej i najważniejszej funkcji marynarskiej, czyli bosmana. Kandydaci na funkcje oficerskie, pochodzący raczej z lepszych domów i mający już za sobą jakieś szczeble edukacji formalnej,

²⁴ Osobiście jestem przeciwnikiem stosowania dla nazwy *sail training* polskiego określenia „żeglarstwo szkoleniowe”. Do czasu przyjęcia w doktrynie lub praktyce właściwej nazwy polskiej wolałbym używać wyłącznie terminu angielskiego.

²⁵ *Before mast* (ang.) – przed przednim masztem znajdowały się zwykle pomieszczenia dla marynarzy z załogi pokładowej.

rozpoczynali przygodę z morzem jako *midshipmeni*²⁶, którzy w drodze odbywanej praktyki i zaliczanych egzaminów otrzymywali awanse oficerskie. Nierzadko, po uzupełnieniu wykształcenia, na „ścieżkę oficerską” wchodził także ci, którzy zaczęli swoją karierę jako zwykli chłopcy okrętowi. Wielu sławnych kapitanów odbyło taką drogę. W opisywanym modelu *midshipmeni* są typowym przykładem kadetów, czyli osób, które oprócz pełnienia wyznaczonych na statku konkretnych funkcji miały obowiązek uczyć się, wykonywać zadane ćwiczenia i zaliczać partie materiału u starszego oficera czy kapitana. Na większości statków floty handlowej i prawie wszystkich floty wojennej były przewidziane pojedyncze miejsca dla takich praktykantów. Nawet dla armatorów prywatnych było to wygodne, ponieważ wypełniali oni funkcje paraoficerskie, a nie kosztowali wiele.

Typowe statki szkolne, okrętujące większą liczbę kadetów niż wynikałoby to z potrzeb obsługi statku, pojawiały się najpierw w marynarkach wojennych różnych bander. Wraz z różnymi formami kształcenia cywilnego w końcu XIX w. zaczęto budować statki szkolne przeznaczone dla kandydatów na oficerów marynarki handlowej.

Dzieło Fryderyka Stage'a

Jednym z pionierów współczesnego systemu szkolenia kadetów dla marynarki handlowej – co ciekawe, zawierającego również swego rodzaju przesłanie wychowawcze – był duński armator Fryderyk Stage. W 1882 r. ustanowił on fundację, której celem było realizowanie kształcenia przyszłych oficerów marynarki handlowej na specjalnie do tego celu zbudowanym żaglowcu szkolnym. Zamysł ten miał m.in. służyć uczczeniu pamięci Georga Stage'a, przedwcześnie zmarłego syna armatora. Jego imię nosiła zbudowana na potrzeby szkolenia fregata „Georg Stage”. Celem, który postawił sobie Stage, była próba złagodzenia ciężkiego losu rozpoczynających karierę marynarza młodych chłopców. Stage poznał ten los na własnej skórze – zaczynał jako chłopiec okrętowy i przez wszystkie szczeble dochodził mozolnie do pozycji znaczącego w Danii armatora. Ideowość tego przedsięwzięcia kryła się nie tylko w założeniach samego fundatora, lecz także w trakcie jego realizacji. Między innymi przez cały czas użytkowania żaglowca, a także jego następcy, czyli pełniące do dzisiaj służbę fregaty²⁷ „Georg Stage II”, dbano o to, by jego załogę stała²⁸, prowadzącą szkolenie kadetów, stanowili dzielni i ideowo oddani sprawie ludzie.

²⁶ *Midship* (ang.) to śródkręcie; na śródkręciu mieszkali zwykle kandydaci na oficerów, a także starsi marynarze: bosmani, żaglomistrze, cieśle.

²⁷ Fregata – statek żaglowy pełnorejowy, o przynajmniej trzech masztach.

²⁸ Przez pojęcie „załoga stała” na żaglowcach szkolnych rozumie się załogę etatową, w przeciwieństwie do załogantów będących kadetami.



W kubryku „Georg Stage II”, Aalborg, 2015 r. Fot. Tomasz Maracewicz

Zbudowana przez Stage'a fregata była przystosowana do szkolenia 80 kadetów. Kandydatów rekrutowano spośród młodzieży w wieku 14–18 lat. Uczestników dobierano w drodze selekcji, kierując się przede wszystkim, jak to określano, „dobrym charakterem, należyтым stanem zdrowia i chęcią poświęcenia się pracy na morzu” (Villiers, 1960, s. 276). Dodać należy, iż przy rekrutacji nie liczyły się zupełnie takie kwestie, jak przynależność do warstwy społecznej, poziom zamożności i tym podobne względy. Jedynym warunkiem formalnym było posiadanie duńskiego obywatelstwa. Co ważne, szkolenie było bezpłatne, kandydat musiał tylko na własny koszt zaopatrzyć się w mundur i osobiste wyposażenie. Wydatki te, w przypadku chłopców, których nie było na nie stać, pokrywano ze specjalnego funduszu.

W załodze stałej, rekrutującej się przede wszystkim z floty handlowej i to najchętniej spośród osób, które zaczynały swoją karierę jako kadeci na fregacie „Georg Stage”, obok kapitana i oficerów, znajdowali się również: wychowawca będący zarazem wykładowcą, a także czterech podoficerów pełniących funkcje zarówno marynarza, jak i instruktora.

Szkolenie kadetów prowadzono w cyklu pięciomiesięcznej służby na żaglowcu. Przez pierwsze trzy tygodnie po zamustrowaniu statek stał na kotwicy, a kandydaci odbywali intensywne szkolenie. W tym czasie nabywali oni podstawowe umiejętności związane ze służbą marynarską, był to także okres stanowiący pierwszy test



Klajdowanie liny na żaglowcu „Georg Stage II”, Aalborg, 2015 r. Fot. Tomasz Maracewicz

ich możliwości. Po tym etapie uczniowie, którzy nie czuli się na siłach, by pozostać w tym zawodzie, mogli opuścić statek, a cała reszta wypływała w rejs. Rozpoczęto od żeglugi po cieśninach duńskich, następnie wychodzono na Bałtyk i ostatecznie – na Morze Północne. Pod koniec sezonu chłopcy przechodzili na inne statki celem uzupełnienia praktyki, niezbędnej do dopuszczenia do nauki w szkole morskiej na kursie oficerskim.

Mimo że na statku panowała ścisła dyscyplina, to jednak na pierwszym miejscu stawiano na dbałość o zdrowie i rozwój chłopców. I choć dla osiągnięcia wysokiej skuteczności szkolenia i odpowiedniej dyscypliny utrzymywano stały wyężony wysiłek fizyczny, to równocześnie starano się robić wszystko, by oficerowie i podoficerowie byli traktowani jak przyjaciele i opiekunowie, a nie bezduszni nadzorcy.

Ważną zasadą było utrzymywanie na pokładzie poczucia równości pomiędzy kadetami. Wszyscy chłopcy byli traktowani jednakowo, nie wolno im było zabierać ze sobą na statek żadnych osobistych przedmiotów ani pieniędzy, a do obyczaju należało, by w razie otrzymania z domu paczki żywnościowej dzielić się jej zawartością z kolegami.

W zakres szkolenia realizowanego na „Georgu Stage’u” wchodziły: wiedza okrętowa, obsługa żagli, prawo drogi, wiosłowanie, pływanie, żeglowanie, sterowanie według kompasu i według wiatru, szycie i naprawa żagli, wszelkiego rodzaju roboty linowe (tamże, s. 278).

Bardzo szybko statek i to, co się na nim działo, zyskało szacunek w lokalnej społeczności. Absolwenci szkolenia odbywanego na „Georgu Stage’u” stawali się bardzo cenionymi marynarzami i oficerami. Charakterystyczny był też ich bardzo silny związek uczuciowy ze statkiem i z okresem odbywania na nim szkolenia. Doświadczył tego m.in. jeden z twórców idei sail trainingu Alan Villiers, który w 1935 r. zakupił starego „Georga Stage’a” i pod nazwą „Joseph Conrad” odbył na nim rejs dookoła świata. Wspominał później, iż wszędzie w świecie, gdzie spotykał absolwentów szkolenia na tym żaglowcu, doświadczał ogromnego wzruszenia, widząc, jak witali „swój statek” i jak bardzo pochlebnie wyrażali się o wykształceniu, które na nim otrzymali (tamże, s. 276).



„Joseph Conrad” (dawny „Georg Stage”), Sydney, 1935 r. Fot. William Hall

Inne przykłady kształcenia kadetów

Okazuje się, że wizja pomagania młodym chłopcom w podjęciu zawodu marynarza, którą kierował się Stage, nie była wówczas czymś wyjątkowym. Sam Villers opisywał (1967, s. 17–19), że jego kariera morską mogła rozpocząć się dzięki natrafieniu przez niego w 1919 r. na szkołę dla młodocianych adeptów morza, prowadzoną na zasadach społecznych przez klub byłych marynarzy w Melbourne. W swojej działalności klub ów zajmował się selekcją, przygotowaniem i ostatecznie umieszczeniem młodych entuzjastów jako kadetów na statkach, na których kapitanami byli jego członkowie. Warto podkreślić, że klub za cel stawiał sobie m.in. kwestie wychowawcze, podkreślając, że chodzi o „kształcenie dobrych obywateli-żeglarzy, o szerokich horyzontach, z doskonałym przygotowaniem fachowym, cenionych we własnym kraju” (tamże, s. 18). Nauka w szkole zajmowała dwa dni w tygodniu oraz sobotnie popołudnie. Do szkolenia praktycznego wykorzystywano m.in. należąca do jednego z członków klubu małą barkentynę. Pobyt Villiersa w szkole klubowej trwał kilka miesięcy. Był to m.in. czas poświęcony na znalezienie odpowiedniego statku dla odbycia praktyki. Warto dodać, że uczniów tej szkoły z zasady okrętowano na żaglowce: zwykle były to tasmańskie barki lub mniejsze pełnorejowce. Prowadzący szkołę kapitan Suffern twierdził, iż „żaglowiec jest bezkonkurencyjnym instrumentem do kształtowania charakteru i rozwijania w młodych chłopcach prawdziwego ducha morskiego” (tamże, s. 19). To była przyczyna, dla której nie okrętowano chłopców na statki o napędzie mechanicznym. Początkowo nie okrętowano ich również na szkunery²⁹, ponieważ „w klubie byłych marynarzy uważano szkunery za coś niewiele lepszego od statków z napędem mechanicznym, a to dlatego, że nie miały żagli rejowych” (tamże, s. 18). Villiers dodał, iż nigdy też nie okrętowano chłopców na statki brytyjskie, ponieważ zdaniem członków klubu byłych marynarzy-kadetów traktowano tam „w sposób paskudny”.

Wraz z rozwojem floty statków parowych, a potem motorowców, kolejne morskie państwa, najpierw Wielka Brytania, potem Francja i wreszcie Szwecja, już na początku XX w. zarzuciły szkolenie kadetów na żaglowcach. Natomiast rozwijać się ono zaczęło m.in. w Niemczech.

W 1909 r. z inicjatywy Wielkiego Księcia Oldenburga powołano Niemiecki Związek Statków Szkolnych, którego celem była organizacja szkolenia na żaglowcach szkolnych przyszłych kapitanów, oficerów, a nawet marynarzy. Związek był organizacją społeczną, częściowo tylko finansowaną przez państwo, niemniej opłaty, jakie wnosili kadeci, były wysokie. Jednym z celów organizacji była budowa ogromnej floty handlowej i potężnej marynarki wojennej, po to by Niemcy mogły stać się imperialno-kolonialną potęgą, dorównującą Wielkiej Brytanii. Pierwszym żaglowcem szkolnym Związku była fregata „Grossherzogin Elizabeth”, a drugim – „Prinzess Eitel Friedrich”,

²⁹ Szkunery – żaglowce wyposażone w dwa lub więcej masztów w ożaglowaniu skośnym, zasadniczo bez żagli rejowych.

czyli późniejszy „Dar Pomorza”. Były to bardzo duże jednostki, np. na „Prinzess Eitel Friedrich” przewidziano miejsce dla prawie 170 kadetów. Po I wojnie światowej, mimo przegranej Niemiec, kultywowano model szkolenia na żagłowcach. Wraz z ponownym rozwojem militarystyki, tym razem hitlerowskiej, powstały w Niemczech kolejne statki szkolne – przede wszystkim w 1933 r. słynny „Gorch Fock”, a następnie trzy bliźniacze jednostki (w tym zbudowana dla marynarki rumuńskiej „Mircea”).

Opisując okres początku XX w., warto przywołać fragmenty opracowanego w 1919 r. przez Józefa Conrada Korzeniowskiego *Memoriału w sprawie przystosowania okrętu żaglowego do celów doskonalenia praktyk oficerów marynarki handlowej z portu Liverpool*. W dokumencie tym słynny marynista i kapitan pisał m.in. tak:

Żadna praca podczas służby na okręcie nie jest ani zbyt ciężka, ani nie warta najlepszych starań i poszanowania, ani też, że tak powiem, nie uwłacza godności młodego człowieka, który chce się wykierować na dobrego oficera [...]. W pracy fizycznej, w którą wkłada się całe serce wspólnie z innymi, którą wykonuje się w jasno pojmowanym celu, jest niewątpliwie coś uszlachetniającego [...]. Nieraz widywałem, jak delikatny chłopiec, którego przyprowadzał na okręt zatroskany członek rodziny, w czasie 12-miesięcznej podróży zmienia się nie do poznania w krzepkiego młodzieńca. Nigdy nie widziałem w moich czasach chłopca delikatnego z wyglądu, który by się załamał w warunkach życia w morzu. Wszyscy rozwijali się (cyt. za: Kubik, 1973, s. 99).

Postać i dzieło Gustawa Ericssona

Piszząc o przygotowywaniu młodych chłopców do zawodu marynarza z wykorzystaniem żagłowców, nie sposób nie wspomnieć postaci i dzieła Gustawa Ericssona. Był to alandzki armator, który – podobnie jak Fryderyk Stage – przeszedł na morzu przez wszystkie szczeble kariery, począwszy od chłopca okrętowego. Ericsson w swojej działalności armatorskiej, której okres największej prosperity przypadła na dwudziestolecie międzywojenne, stawał na żagłowce. Mimo że poszczególne marynarki weszły już dawno w wiek pary, Ericsson dzięki specyficznemu podejściu z powodzeniem utrzymywał swoją firmę przewozową, w szczytowym momencie dysponując flotą kilkunastu wielkich żagłowców. Jego specyficzne podejście obejmowało m.in. kwestie kadrowe.

Gustaw Ericsson uważał, że marynarze, którzy przetrwali I wojnę światową, nie nadawali się do pływania na żagłowcach, bo byli zdemoralizowani przez wojenne stawki płacowe. Dla poprawienia ekonomiki zatrudniał na swoich statkach młodych chłopców, którym płacił dużo mniej niż doświadczonym marynarzom, natomiast dbał o dobre warunki dla nich, przede wszystkim o dobre wyżywienie, i otwierał im perspektywę rozwoju i kariery. Na statkach należących do Ericssona panowały dyscyplina i porządek, a dbałość o żagłowca była pierwszym, podstawowym obowiązkiem jego załogi.

Po doświadczeniach australijskich i praktyce na żagłowcach na jeden ze statków Ericssona trafił m.in. młody Villiers. Doświadczenie swoje opisał z niemałym

entuzjazmem. Według niego chłopcy, których spotykał na pokładzie żaglowców Ericssona, stanowili „najlepszą załogę, jaką dałoby się wówczas znaleźć. Sposób prowadzenia statku i dobry nastrój panujący na pokładzie były wręcz rewelacyjne”, a kluczowe było to, że „kadra tych statków znała się na rzeczy” (Villiers, 1967, s. 111). Młodzi chłopcy otrzymywali odpowiednie wstępne przeszkolenie, byli dobrze traktowani i znajdowali się pod właściwym kierownictwem. Dzięki temu pracowali chętnie, prześcigali się wręcz w tym, aby praca była wykonywana jak najszybciej, a do tego zdumiewająco łatwo poznawali tajniki statku. Dużym wsparciem była kadra pomocnicza, którą stanowili chłopcy uczestniczący w poprzednim rejsie. Warto dodać, że Ericsson starał się także, by oficerami zostawali jego dotychczasowi wychowankowie. Villiers pisał:

[...] to było żeglarstwo, jak się patrzy, takie jakim żeglarstwo powinno być, gdzie cała załoga czuje wartość dobrej marynarskiej roboty, czuje swoją siłę i zadowolenie z efektów dobrze wykorzystanej energii, a każdy stanowi częstkę harmonijnej całości (tamże, s. 114).

Część żaglowców Ericssona to były jednostki od razu budowane jako statki szkolne, np. „Herzogin Cecile”, „Lawhill” i „Archibald Russell”. U Ericssona ich obsada była minimalna, tzn. okrętowano tylu chłopców, ilu było niezbędnie potrzebnych do obsługi takielunku³⁰, a statki trudniły się przewozem ładunków. W końcu była to komercyjna firma przewozowa, a nie dotowana czy też płatna szkoła dla chłopców.



Jeden z żaglowców floty Ericssona – „Herzogin Cecile”. Fot. Allen C. Green

³⁰ Takielunek – osprzęt żaglowy (żagle, liny i maszty) na żaglowcu.

Polskie jednostki szkolne

„Lwów” – pierwszy polski żaglowiec szkolny marynarki handlowej

Pierwszym polskim żagłowcem szkolnym dla marynarki handlowej (i początkowo również wojennej) był zakupiony w 1920 r. bark³¹ „Lwów”. Wybrano taki statek:

[...] ponieważ doświadczenia poczynione w innych krajach wykazały, że na statku takiego typu najlepiej rozwija się siła, zręczność, zimna krew, spostrzegawczość, szybka orientacja i tym podobne zalety, które cechują dobrego marynarza (Kubik, 1973, s. 16).



Bark szkolny „Lwów”, Gdynia, 1924 r. Fot. Archiwum

Pełniąc funkcję statku szkolnego, „Lwów”, jak to się wówczas mówiło, „zarabiał równocześnie na siebie”, uprawiając tramping³², od którego w pewnym sensie uzależnione były trasy rejsów. Odbywano na nim m.in. żeglugę próbną, zwaną później

³¹ Bark – statek żaglowy pełnorejowy, o przynajmniej trzech masztach, którego ostatni maszt ma ożaglowanie skośne (bez żagli rejowych).

³² Tramping – żegluga bez stałego rozkładu rejsów, trasa w niej wynika z aktualnego zapotrzebowania rynku.

„kandydatką”. Był to dwumiesięczny rejs, którego celem było badanie uzdolnień kandydatów do służby morskiej:

Pływanie kandydatów miało na celu zapoznanie ich z życiem na statku i z żywiołem morskim. Była to niejako próba sił, upodobań, woli. Dlatego też nie czyniono różnicy między kandydatami na wydział nawigacyjny i mechaniczny, wyznaczając im najcięższe i najprostsze prace marynarza (tamże, s. 18).

Szkolenie rozpoczynało się w porcie, gdzie kandydatów uczono wiosłowania i rozpoznawania lin. Po wyjściu w morze dzielono ich na grupy, do których jako kierowników przydzielano uczniów ze starszych roczników. Zadaniem kierowników było m.in. przekazywanie podstawowych wiadomości o statku, a po zakończeniu rejsu kandydackiego odbywał się egzamin.



Szorowanie pokładu, „Lwów”. Fot. Stanisław Ludwik Fidosz



Malowanie kotwicy, „Lwów”. Fot. Stanisław Ludwik Fidosz

W miesiącach letnich na „Lwowie” odbywały się kilkumiesięczne praktyki wydziału nawigacyjnego, podczas których uczniowie starszych roczników wykonywali wszelkie czynności załogi związane z manewrami, obsługą łodzi, a także wszelkiego rodzaju prace związane z utrzymaniem statku i jego mechanizmów.

Charakter praktyk odbywanych na „Lwowie” został opisany w książce Karola A. Borchardta *Znaczy Kapitan* (1960). Lektura tych opowiadań pozwala dostrzec pewne analogie do programu wychowawczego, który pojawiał się zarówno u Stage’a, jak i u Ericssona. Dotyczy to w szczególności dużego nacisku na wypełnienie dnia zajęciami, pewnej surowości w relacjach, a zarazem unikania bezsensownego kapralstwa. I znajdujące się na pierwszym miejscu: dbałość o statek, nacisk na „porządne”³³ działanie, a także kształtowanie szacunku dla morza i wreszcie bardzo

³³ Borchardtowski synonim dobrej praktyki morskiej.



Wybieranie brasów, „Lwów”. Fot. Stanisław Ludwik Fidosz

poważnie traktowane elementy wychowania patriotycznego. To zaskakujące, jak wiele powstałych wówczas nawyków i sposobów działania przetrwało do naszych czasów na pokładach kolejnych polskich statków szkolnych.

W pracach powołanego w 1927 r. Komitetu Floty Narodowej uznano, że:

[...] doświadczenia zdobyte w ciągu 6 lat służby „Lwowa” są bogate i potwierdzają przekonanie, że tylko surowa szkoła na wielkim żaglowcu, jakiej poddana jest młodzież uczelni, gwarantują najlepszy dobór i prawidłowe wyszkolenie przyszłych oficerów w polskiej marynarce handlowej (Duda i Urbanyi, 2013, s. 46).

Dlatego zapadła decyzja, by po wycofaniu „Lwowa” kupić kolejny żaglowiec. Miał nim zostać „Dar Pomorza”.

Okręty szkolne Marynarki Wojennej

Niemal równocześnie, w 1926 r. Marynarka Wojenna RP zakupiła dla siebie żaglowiec przeznaczony do dalekomorskich rejsów szkoleniowych z podchorążymi. Był to szkuner, który otrzymał nazwę ORP³⁴ „Iskra”. Ówczesny Dowódca Floty, adm. Józef Unrug w swoim inauguracyjnym wystąpieniu określił podstawowe cele szkolenia kandydatów na oficerów marynarki wojennej na żaglowcu szkolnym:

[...] trzeba, żeby młody oficer na samym początku swojej kariery przeżył wszystko to, co stanowi chleb i sól życia morskiego. Trzeba, żeby na małym okręcie, pełniąc obowiązki prostego majtka, przez szereg miesięcy oswoił się z falą i wiatrem, z ciężką pracą przy żaglach, i bądź co bądź z chorobą morską (Ciesielski, 1974, s. 118).

Podchorążowie, podobnie jak kadeci z marynarki handlowej, rozpoczynali swoją naukę od rejsów kandydackich. Trwały one łącznie dwa miesiące: jeden miesiąc na ORP „Wilija”³⁵ i jeden miesiąc na „Iskrze”. Celem tych rejsów było sprawdzenie przystosowania kandydatów do warunków morskich i ich przydatności do pracy na morzu, a jednocześnie zetknięcie z podstawami teoretycznymi służby morskiej i praktyczne zapoznanie się z pracą marynarza.

Podczas szkolenia kandydaci pełnili na pokładzie wszystkie normalne służby i wykonywali wszelkie prace. Odbywano intensywne szkolenie w alarmach, przeprowadzano liczne ćwiczenia fizyczne, uczono wiosłowania i żeglowania. Kandydaci asystowali też przy sygnalizacji i sterowaniu.

Dzięki tym pracom uczyli się samodzielności i zaradności, zdobywali zaprawę fizyczną, a jednocześnie zdawali próbę wytrzymałości psychicznej. [...] Próbę tę nie wszyscy wytrzymywali, słabsi psychicznie i fizycznie załamywali się. Potem następowała ostateczna kwalifikacja, w wyniku której niemal każdorazowo odpadało 2–3 kandydatów (tamże, s. 114).

Po pierwszym roku studiów podchorążowie wyruszyli w pięciomiesięczny rejs na żaglowcu szkolnym (od 1 maja do 30 września), a dopiero po kolejnych latach – odbywali praktyki na okrętach wojennych. Rejsy planowano tak, by w ramach praktyki żaglowiec odbywał odpowiednio długie podróże z długimi odcinkami z dala od lądu (dla umożliwienia prowadzenia ćwiczeń astronomicznych), a zarazem starano się, by żegluga obejmowała pewną liczbę akwenów osłoniętych od wiatru i fali, niezbędnych do ćwiczeń szalupowych i szkolenia z zakresu wiedzy okrętowej. Tradycyjny szlak „Iskry” wiódł przez Kanał Angielski, Biskaje, Azory albo Maderę, aż wreszcie – na Morze Śródziemne.

Oprócz załogi stałej zgodnie z Regulaminem Służby Okrętowej (RSO) na żaglowcu zaokrętowany był każdorazowo oficer kursowy, który odpowiadał za dokładne

³⁴ ORP – Okręt Rzeczypospolitej Polskiej, skrót stosowany w odniesieniu do polskich okrętów wojennych.

³⁵ Okręt transportowy wykorzystywany również jako statek szkolny.



ORP „Iskra”, Morze Śródziemne, 1970 r. Fot. Stanisław Pudlik

i całkowite wykonanie programu kursowego, a także wykładowca nawigacji i wykładowca języka obcego. Program szkolenia był wszechstronny i bogaty. Obejmował udział we wszelkich pracach pokładowych, manewrach i alarmach. Podczas postoju na redzie wykorzystywano czas na intensywną naukę wiosłowania i żeglowania na szalupach okrętowych. Oprócz pełnienia wacht podchorążowie brali udział w regularnie prowadzonych zajęciach obejmujących przedmioty teoretyczne, nawigację, a także prace okrętowe. Warunki bytowe na żaglowcu były surowe, a praca trudna i ciężka. Szczególną uwagę zwracano na szybkość stawania do alarmów i dokładność wykonywania manewrów, punktualne zmiany wacht oraz natychmiastowe i sprawne wykonywanie rozkazów. Częste ćwiczenia i treningi na masztach oswajały podchorążych z wysokością, przyzwyczajano do punktualności oraz utrzymania porządku w pomieszczeniach i na pokładzie. Dla podchorążych była to ciężka i wyczerpująca praktyka wymagająca dużego wysiłku fizycznego i psychicznego. Z każdej grupy odpadały kolejne dwie–trzy osoby. Po praktyce podchorążowie otrzymywali promocję na stopień mata (tamże).

Rejsy szkolne na ORP „Iskra” uważane były za niezmiernie pożyteczne. Według opinii władz marynarki wojennej wyrabiały one u podchorążych cechy psychofizyczne nieodzowne w służbie morskiej – sprawność fizyczną i odporność psychiczną.



ORP „Iskra II” w Sundzie, 2007 r. Fot. Archiwum

na, odwagę, wytrwałość i inicjatywę, koleżeństwo, zdolność podejmowania szybkich decyzji oraz przyzwyczajają do dyscypliny i porządku (tamże, s. 125).

W ocenie dowództwa marynarki szkolenie na żaglowcu potwierdza swoje walory oraz celowość poddawania kandydatów na oficerów morskich tak ciężkiemu i wyczerpującemu egzaminowi. Według nich służba na żaglowcu obnaża wszystkim psychofizyczne słabości kandydatów, ale również prezentuje prawdziwe ich wartości (tamże, s. 128).

Obecnie w marynarce wojennej w szkoleniu podchorążych nadal wykorzystuje się żaglowiec szkolny. Jest nim ORP „Iskra II”. Praktyki są jednak krótsze, trwają zaledwie: praktyka kandydacka dwa tygodnie, praktyka marynarska jeden miesiąc³⁶ i mają one charakter wyłącznie praktyk marynarskich. Podczas żeglugi nie prowadzi się szkolenia z zakresu nawigacji, a jedynie podstawowe szkolenie ogólnomorskie umożliwiające pełnienie funkcji np. „oka” (rozpoznawanie świateł itd.) (Mięsikowski, 1997, s. 62). Cele praktyk kandydackich obejmują: naturalną selekcję kandydatów, sprawdzenie cech psychofizycznych kandydatów do przyszłej służby na okręcie

³⁶ Wraz z dodatkowym miesiącem zajęć na jachtach żaglowych, należących do Ośrodka Szkolenia Żeglarskiego Marynarki Wojennej.



Alarm ćwiczebny, ORP „Iskra II”, 2007 r. Fot. Archiwum

i pracy na morzu, wzmocnienie motywacji do nauki i pozostania oficerem Marynarki Wojennej, zapoznanie z regulaminem służby, ceremoniałem i organizacją życia na okręcie. Cele praktyki marynarskiej to przede wszystkim: wzbogacanie wiedzy teoretycznej o doświadczenie i umiejętności praktyczne, kształtowanie niezbędnych nawyków i kształtowanie odpowiednich cech psychofizycznych – m.in. poprzez długotrwały pobyt w morzu, działanie zmiennych warunków hydrometeorologicznych oraz intensywność szkolenia (tamże, s. 64).

Specyfika praktycznego szkolenia na żagłowcu nie zmieniła się od czasu poprzedniej „Iskry”. Nieznacznej zmianie uległa organizacja szkolenia, a w szczególności skrócono czas przeznaczony na szkolenie praktyczne. W szczególności sam program szkolenia jest bardzo podobny do opisanego w dalszej części programu szkolenia na „Darze Młodzieży”³⁷.

Podchorążowie uczestniczący w praktykach na żagłowcu są poddawani systematycznym badaniom. W trakcie tych badań ocenia się m.in. wskaźnik poziomu intelektualnego, wskaźnik poziomu przystosowania do warunków służby w marynarce wojennej oraz wskaźnik lęku jako cechy osobowości. Dodatkowo, w 1993 r. przeprowadzono testy osobowościowe podchorążych biorących udział w praktyce. Pośród wniosków znalazło się m.in. stwierdzenie, iż poziom przystosowania studentów

³⁷ Widoczna różnica dotyczy organizacji wacht – na „Iskrze” stosuje się tradycyjny układ wacht, czyli układ z wachtą łamaną między 16.00 a 20.00.



Czyszczenie girlandów, ORP „Iskra II”, 2008 r. Fot. Archiwum

do warunków służby w Marynarce Wojennej „wykazuje zmianę i ujawnia dodatnie kształtowanie cech ich osobowości” (Drogosiewicz, 1997, s. 28) oraz iż dotyczy to także innych cech, np. motywacji wyboru zawodu oficera Marynarki Wojennej oraz wewnętrznego poczucia dyscypliny i stanowczości.

W opinii ekspertów nieopartej żadnym aparatem badawczym: „[...] uznano pozytywny wpływ praktyk żeglarskich, obejmujący w szczególności wyrabianie szacunku dla morza jako środowiska, które może być zarówno przyjazne dla człowieka, jak i bardzo niebezpieczne; kształtowanie zdolności do podejmowania decyzji i kierowania małymi zespołami ludzi oraz uodpornienie na trudy pracy na morzu” (tamże).

„Dar Pomorza” – słynna „Biała Fregata”

W 1930 r. w miejsce wysłużonego „Lwowa” wszedł do służby kolejny żaglowiec szkolny Państwowej Szkoły Morskiej (PSM) – fregata „Dar Pomorza”. Wraz z podjęciem przez niego służby ustanowiono nowy program szkolenia, obejmujący dla wszystkich kandydatów obowiązkową 9-miesięczną wstępną praktykę ćwiczebną na statku szkolnym (3-miesięczna żegluga próbna i 6-miesięczna tzw. „żegluga



„Dar Pomorza”, Gdynia, 1937 r. Fot. Jerzy Stabrowski

zimowa”). Po niej odbywały się jeszcze dwie 3-miesięczne praktyki na żaglowcu (po pierwszym i po drugim roku). A na zakończenie nauki uczniowie odbywali jeszcze podróż ćwiczebną zakończoną egzaminem.

Warto podkreślić, że na „Białej Fregacie”³⁸ nie tylko realizowano wypracowany w PSM program praktyk studenckich, lecz równocześnie wypełniano bardzo poważnie traktowaną rolę pływającego ambasadora Rzeczypospolitej. Trasy rejsów szkoleniowych, obok rutynowej żeglugi bałtyckiej, bywały bardzo ambitne. Warto podkreślić, że w ciągu zaledwie kilku lat dwudziestolecia międzywojennego „Dar Pomorza” odbył dużo ciekawsze i bardziej pionierskie wyprawy niż w późniejszym, ponad trzydziestoletnim okresie po II wojnie światowej (w 1931 r. był to rejs do Nowego Jorku, w latach 1932 i 1933 dwukrotnie rejs do Brazylii, 1934/35 – rejs dookoła świata, 1936/37 – rejs na Ocean Spokojny wokół przylądka Horn, 1938 – rejs na Karaiby). Po 1945 r. najdalsze wyprawy „Daru Pomorza” to rejsy na Azory i Morze Śródziemne.

Po wojnie system kształcenia kadetów na żaglowcu ulegał sukcesywnie zmianie i redukcji, niemniej jednak, o ile było to możliwe, zajęcia na statku szkolnym starano się prowadzić według dotychczasowych, przedwojennych wzorców. Dopiero w 1957 r. rozpoczęła się pierwsza poważna dyskusja na temat ewentualnego odejścia od prowadzenia praktyk morskich na żaglowcach. Bezpośrednią przyczyną

³⁸ Tak powszechnie nazywano „Dar Pomorza”.

wątpliwości była elektryzująca cały żeglarski świat informacja o zatonięciu niemieckiego szkolno-handlowego żaglowca „Pamir”. Z tej dyskusji warto przytoczyć dwa głosy – wypowiedź legendarnego kapitana Konstantego Maciejewicza:

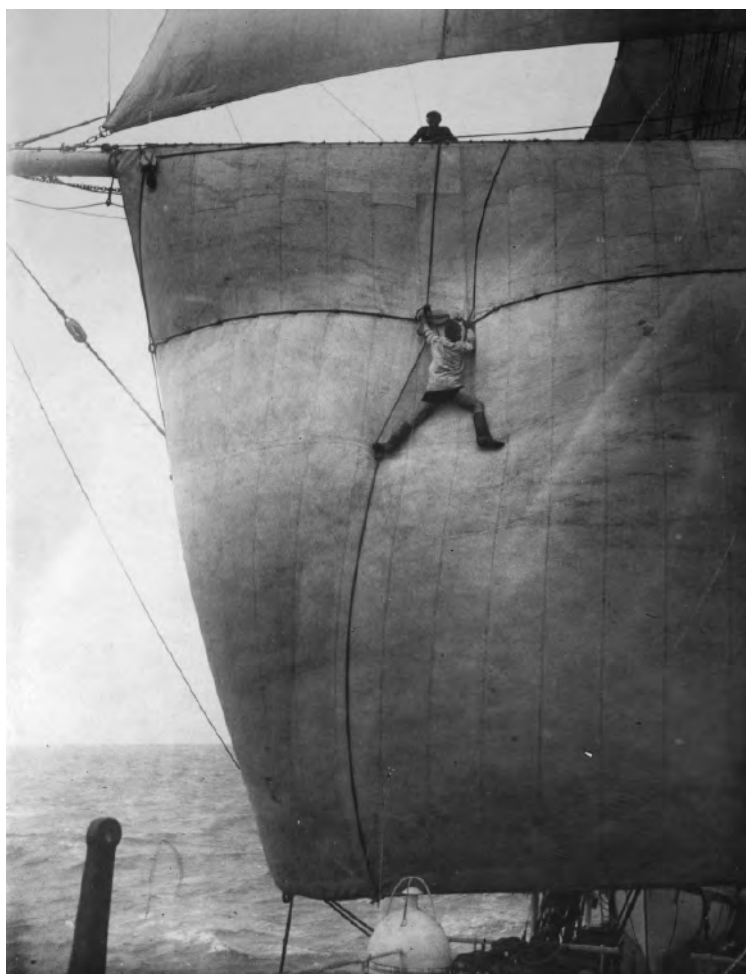
[...] Coraz większe postępy techniki w dziedzinie budownictwa okrętowego wywołują wrażenie, że niebezpieczeństwo grożące statkom ze strony morza bardzo zmalało. Jest to wrażenie złudne. Zdarzają się i nadal zdarzać się będą wypadki, w których marynarz stanie oko w oko z groźną potęgą żywiołów. Przyszły oficer marynarki, nie mający dokładnej znajomości morza, jaką daje praktyka pod żaglami, nie docenia jego niebezpieczeństwa, nie poznaje bowiem istoty jego przyrodzonych właściwości. W chwili niebezpieczeństwa lepszym marynarzem okaże się bezspornie ten, który przeszedł szkołę pod żaglami. Moim zdaniem marynarz-żeglarz zawsze lepiej rozumieć będzie morze i górować będzie znajomością spraw fachowo-morskich nad marynarzem bez praktyki żeglarskiej. Praktyka na żaglowcu zmusza marynarzy do stałych, ustawicznych obserwacji zjawisk atmosferycznych i do czynnego ustosunkowania się do nich, do walki z nimi i przewyciężania ich (Maciejewicz, 1958, s. 180)

oraz kapitana „Białej Fregaty” Kazimierza Jurkiewicza:

Wiele ostatnio było dyskusji nad tym, czy szkolenie uczniów, względnie kandydatów do Szkół Morskich powinno odbywać się wciąż jeszcze na żaglowcach, kiedy praca ich przebiegać będzie w innych zupełnie warunkach. Moje zdanie jest niezmiennie: właśnie



Załoga „Daru Pomorza” w ubraniach roboczych na pokładzie, 1930 r. Fot. Archiwum



Poprawianie gordingów, „Dar Pomorza”, 1931 r. Fot. Archiwum

na żaglowcu. Służba na tego typu statku pozwala, ze względu na swą specyfikę, wyrobić w uczniach odporność fizyczną i psychiczną oraz rozbudować wiarę we własne siły. A to bardzo ważna sprawa, zwłaszcza w zawodzie marynarskim [...] (Perepeczko, 1994, s. 169).

Rezultaty dyskusji były korzystne dla zwolenników nauki na statkach żaglowych. Dlatego też w 1958 r. przywrócono zarzucone wcześniej rejsy kandydackie na „Darze Pomorza”. W 1965 r., wraz z przekształceniami szkoły, wdrożono nowy schemat praktyk na statku szkolnym. Od tamtej chwili obejmowała ona 3-miesięczny rejs kandydacki odbywany przed rozpoczęciem studiów oraz 4-miesięczną praktykę na drugim semestrze.

Następca „Białej Fregaty” – „Daru Młodzieży”

W końcu lat 70. XX w. rozpoczęto dyskusję na temat zastąpienia „Daru Pomorza” nowym statkiem szkolnym, motywując to rzekomym złym stanem technicznym³⁹. Przy tej okazji ponownie próbowano dokonać rewizji poglądów na temat praktycznego kształcenia przyszłych oficerów marynarki handlowej. Atmosferę tamtej dyskusji najlepiej oddaje wypowiedź ówczesnego dziekana wydziału nawigacyjnego Wyższej Szkoły Morskiej (WSM) w Gdyni kpt. ż.w.⁴⁰ Władysława Rymarza:

[...] na żaglowcu jak nigdzie indziej młody człowiek na morzu zmuszony jest do głębokiej refleksji nad sobą, gdy w noc na oku, daleko od wachtowego oficera, kolegów sterników, tkwiąc samotnie na dziobie, stawia przed sobą pytanie: jak to być kapitanem własnej duszy [...] (Duda, Urbanyi, 2013, s. 66).

Ostateczna decyzja opierała się na mniej poetyckich, a bardziej racjonalnych argumentach i wytycznych. W grudniu 1975 r. kapitanowie – wykładowcy WSM w Gdyni przedstawili koreferat do projektu budowy następcy „Białej Fregaty” – „Daru Młodzieży”, zawierający bardzo konkretne oczekiwania wobec konstrukcji statku. Przeczytać w nim można m.in., że przyszły statek „musi umożliwić załogom studenckim:

- poznanie żywiołu morskiego i nabycie umiejętności jego opanowania;
- nabycie umiejętności współżycia w grupie ludzkiej oraz wdrożenie zasad obowiązowości i odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej;
- opanowanie praktycznych umiejętności związanych z nawigacją terestryczną i astronawigacją;
- opanowanie wiadomości i umiejętności w zakresie meteorologii morskiej;
- poznanie podstaw oceanografii;
- opanowanie umiejętności w zakresie manewrowania żaglami, prac linowych i bosmańskich, kotwiczenia, cumowania oraz manewrowania środkami ratunkowymi;
- znajomości praktycznych umiejętności konserwacji statku” (*Koreferat...*, 1975).

Podczas projektowania „Daru Młodzieży” pojawił się charakterystyczny, gorący spór o pomieszczenia dla studentów, co jest warte przypomnienia, bo odślania trochę realiów ówczesnego myślenia o wychowaniu morskim. Część kapitanów była za utrzymaniem, tak jak na dawnych żaglowcach szkolnych, dużego międzypokładu i co za tym idzie – spania w hamakach, inni natomiast byli za mniejszymi pomieszczeniami i spaniem w kojach. Spór ten dał asumpt ostatniemu komendantowi „Daru Pomorza” i zarazem przewidywanemu na pierwszego komendanta nowego żaglowca kpt. ż.w. Tadeuszowi Olechnowiczowi do wypowiedzi na temat wychowania morskiego:

³⁹ W środowisku marynarzy panuje dość powszechnie pogląd, iż parcie do budowy nowego żaglowca odbywało się „na zamówienie” polityczne.

⁴⁰ Kapitan żeglugi wielkiej.



„Dar Młodzieży”, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz

[...] zwolennicy poglądu, aby studenci mieszkali w dużych, zbiorowych w pomieszczeniach i spali w hamakach, uważają, że będzie to sprzyjało wychowaniu morskemu oraz wpłynie na wzrost dyscypliny, i pomoże wyrobić w młodzieży twardość, wytrzymałość, solidarność i inne cechy powszechnie uważane za potrzebne przyszłemu marynarzowi [...]. Uważam – z całym szacunkiem dla zwolenników wychowania morskogo – że spanie w hamaku rozwieszonym w sali mieszczącej kilkadziesiąt osób z żadnym wychowaniem nie ma nic wspólnego. Żaglowiec ma to do siebie, że wychowuje przez ciężką pracę fizyczną, poprzez pracę na wysokości, pracę nocną, poprzez bezpośrednie zetknięcie się z żywiołem morskim i poprzez walkę na wietrze, z hukiem przechodzących żagli, poprzez pokonanie własnego strachu i strachu pracującego obok kolegi. Widziałem chłopców na rejach, sam ich na wysokość tych 40 m wysyłałem i wiem, że spanie w wygodnej koi w niczym im po tej pracy nie zaszkodzi. [...] Będąc przeciwnikiem hamaków, jestem jednocześnie zwolennikiem „wychowania morskogo”. Biorąc ten termin w cudzysłów, mam na myśli to, że nie

mamy definicji tego pojęcia i każdy inaczej je rozumie. Jeśli ktoś ma na myśli głównie „dobrą tradycję”, to uważam, że zbyt upraszcza sprawę. Jestem za kontynuacją tradycji przez postęp. Budowa nowego żaglowca jest kontynuacją naszych morskich tradycji. Utrzymywanie prymitywnych warunków bytowych dla młodzieży jest typowym przykładem kontynuacji bez postępu i na to nie powinniśmy się zgodzić. [...] nie możemy mieć złudzeń, że w ciągu kilku tygodni na żaglowcu potrafimy całkowicie zmienić młodego człowieka. Możemy go tylko poznać, jemu dać szansę poznania samego siebie. [...] Żaglowiec uczy pracy w grupie i solidarności w zbiorowym wysiłku, [...] żaglowiec wychowuje tym, że uczy szacunku dla ciężkiej pracy fizycznej, że uczy poszanowania dla żywiołu morskiego, że uczy żelaznej dyscypliny i solidności w pracy. Wszystko to wynika z konieczności obsługi takiego statku przez młodych ludzi, a nie z tego, że śpią w hamakach (Duda i Urbanyi, 2013, s. 101).

W konsekwencji tego sporu „Dar Młodzieży” realizuje swoją misję wychowania morskiego bez hamaków i czyni to nadal, kontynuując zarówno wzorce praktyk studenckich pochodzące od jego poprzedników, jak i doświadczenia związane z pełnieniem funkcji ambasadora Polski. Niezwykle spuentował tę kwestię 1 czerwca 1988 r. inny legendarny komendant, kpt. ż.w. Leszek Wiktorowicz, który na zakończenie ceremonii powitalnej „Daru Młodzieży”, wracającego z pierwszego rejsu dookoła świata, powiedział:

Proszę spojrzeć na ręce studentów. Mają wszyscy mocne, stwardniałe dłonie. Nikt z nich nie ma najmniejszego lęku przestrzeni, którego pozbyli się, pracując ciężko, niekiedy w niewyobrażalnie trudnych warunkach, na wysokości kilkudziesięciu metrów, na kiwającym się wraz z nimi pokładzie i falującym oceanie. Wypłynąłem w ubiegłym roku z sympatycznymi 19-sto i 20-sto letnimi młodzieńcami, a wracam dziś z twardymi mężczyznami z charakterem, którzy mają wpojoną wytrzymałość i opanowanie, cierpliwość i staranność oraz szacunek dla ciężkiej pracy. Takich oficerów przygotowywać musimy dla naszej floty handlowej i z takimi staram się wracać z każdego rejsu. Takie zadania ma bowiem nade wszystko fregata Wyższej Szkoły Morskiej w Gdyni (Uklejewski, Gralak, 2002, s. 8).

Dokumentując rzecz z drugiej strony, warto przywołać notatki z pamiętników kadetów, którzy brali w tym rejsie udział. Czytamy w nich m.in.: „[...] pracując wspólnie stajemy się jakby bardziej otwarci. Im cięższa jest praca, tym bardziej nas jakby cementuje [...]” (Radomiński, 1992, s. 57); „Nigdzie indziej nie jest tak ważna jakość wykonania roboty – jak to na statku. Jeśli odstawisz fuszerkę, to jutro może się to odbić na bezpieczeństwie i kolegów, i twoim własnym [...]” (tamże, s. 86).

Kształcenie kadetów we współczesnej Polsce

Czytając wspomnienia o starym „Lwowie” i „Darze Pomorza”, ze zdziwieniem można zauważyć, jak wiele nawyków, metod działania i konkretnych zachowań funkcjonuje obecnie na pokładzie „Daru Młodzieży”⁴¹. Dotyczy to nie tylko takich kwestii,

⁴¹ Tego rodzaju uwagi w tekście są efektem bezpośredniej obserwacji autora, który zawodowo pływa na „Darze Młodzieży”.



Malowanie dziobu „Dar Młodzieży”, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz

jak archaiczne nazewnictwo (np. krojcmaszt, jeger czy komendant, a nie po prostu – kapitan). Ponad stuletnia pamięć ukryta jest w programie szkolenia, procedurach funkcjonowania statku, zasadach odbywania wacht, a także w relacjach pomiędzy praktykantami i funkcjonjnymi.

Obecnie studenci Uniwersytetu Morskiego⁴² uczestniczą w praktykach na żagłowcu trzykrotnie. Dwa tygodnie trwa „praktyka kandydacka”, przeprowadzana przed rozpoczęciem studiów. Jej celem jest odbycie podstawowych zajęć z zakresu wiedzy okrętowej (głównie organizacji życia na statku) oraz BHP. Zdarza się, że w trakcie tej „praktyki zerowej” żaglowiec w ogóle nie wychodzi w morze, a wszystkie zajęcia odbywają się podczas postoju przy nabrzeżu lub na kotwicy. Oznacza to, iż „kandydatka” nie ma obecnie zadania selekcyjnego, a jedynie służy wytworzeniu u praktykantów wyobrażenia o tym, jak wygląda organizacja i funkcjonowanie załogi na statku. Ograniczony zakres „kandydatki” niewątpliwie powoduje u praktykantów uczucie niedosytu.

Kolejna praktyka – „praktyka marynarska” – ma miejsce po pierwszym roku studiów, trwa jeden miesiąc i jej celem jest zapoznanie praktykantów z obowiązkami

⁴² Prawny następca kolejno: Państwowej Szkoły Morskiej, Wyższej Szkoły Morskiej i wreszcie Akademii Morskiej w Gdyni.



Branie namiaru, „Dar Młodzieży”, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz

marynarza (w programie są prace pokładowe, obsługa takielunku i konserwacja statku), a także odbycie wstępnego szkolenia z zakresu nawigacji, meteorologii i podstaw prawa drogi (głównie podczas służby nawigacyjnej na mostku).

Trzeci i ostatni cykl praktyk to „praktyka nawigacyjna”, trwająca dwa miesiące i odbywana po drugim roku studiów. Zakres merytoryczny tej praktyki, obok normalnej „marynarskiej” służby wachtowej, obejmuje nawigację, astronawigację, meteorologię i oceanografię. Zajęcia są prowadzone przez oficerów praktyk, czyli pracowników dydaktycznych Uniwersytetu Morskiego. Zgodnie z obowiązującymi do niedawna planami praktyk pracowników dydaktycznych powinno być przynajmniej czterech, jednakże ostatnio, prawdopodobnie z powodów finansowych, jest ich zwykle dwóch, przez co merytoryczny program szkoleniowy jest mniej intensywny.

Codziennosc na „Darze Młodzieży”

Praktykanci to młodzież w wieku 19–22 lata. Pobyt na statku rozpoczyna się od tego, że każdy praktykant otrzymuje przydzielony uprzednio numer okrętowy⁴³. Numer ten na czas rejsu lokuje praktykanta odpowiednio w czasie i przestrzeni. Numerem okrętowym oznaczona jest m.in. koka i przydzielona praktykantowi szafka na rzeczy osobiste. Od numeru okrętowego praktykanta czy członka załogi

⁴³ Tomasz Maracewicz, *Dar Młodzieży. Podręcznik praktykanta* (w przygotowaniu).

zależy przydział do łodzi i tratw ratunkowych na wypadek konieczności opuszczenia jednostki, a także inne role wyznaczane na statku. Numer w pewnym sensie staje się nazwiskiem praktykanta. Do pracy i na wachtę praktykanci przydzielani są numerami, odnotowywanie zasłużonych albo ukaranych również odbywa się przez zapisanie numeru. System numerowy jest powszechnie stosowany na żaglowcach. Pozwala uprościć procedury okrętowania i zarządzania, choć zarazem w początkowej fazie w niezamierzony sposób pogłębia poczucie anonimowości i uprzedmiotowienia praktykantów i zwiększa efekt wyrwania z naturalnej strefy komfortu⁴⁴.

W opinii autora obecnie w sposobie pracy z praktykantami jest raczej niewiele elementów sztucznie utrudniających proces adaptacji. Do historii przeszły już wszelkie przejawy „kapralstwa” czy też zwykłej, nadmiernej surowości. Praktykanci są przyjmowani przez załogę stałą na ogół życzliwie, traktuje się ich z cierpliwością, okazuje się im pomoc. Trzeba tu wyjaśnić, że zachowanie załogi stałej nie jest efektem szczególnego przeszkolenia, czy nawet konkretnych zaleceń dotyczących procesu wychowawczego czy też dydaktyki. Jest to rezultat kształtowania postaw poprzez przykład płynący ze strony przełożonych i „starych” członków załogi, a będący konsekwencją wykształcenia i „kultury statkowej”. Do dostrzegalnych na przestrzeni ostatnich lat zmian należy m.in. złagodzenie dyscypliny, a także pojawienie się pomiędzy członkami załogi a przedstawicielami praktykantów wspólnych uzgodnień dotyczących np. spraw socjalnych i bytowych, kwestii spędzania wolnego czasu. Wydaje się, że te zmiany, wbrew obawom „starych” członków załogi, nie wpłynęły negatywnie na zachowania młodych ludzi. Nie notuje się zwiększenia wybryków chuligańskich czy też innych problemów o charakterze wychowawczym, co podkreślają w rozmowach członkowie załogi.

Pierwszym działaniem po zaokrętowaniu jest tzw. familiaryzacja, czyli oprowadzenie po statku w celu zapoznania z rozmieszczeniem poszczególnych pomieszczeń, przekazanie podstawowych zasad bezpieczeństwa i omówienie innych kwestii regulujących życie na statku. Do familiaryzacji należy również przedstawienie zasad dotyczących spożywania alkoholu i stosowania innych środków psychoaktywnych. Na statku obowiązuje całkowity zakaz ich spożywania i wnoszenia.

Praktykanci podzieleni są na trzy wachtę⁴⁵, liczące po około 40 osób. Przydział do wacht jest losowy i niezmienny. Takie rozwiązanie sprzyja procesowi integracji i pozwala unikać powstawania zamkniętych, trzymających się razem grup studentów powstałych jeszcze przed zaokrętowaniem.

⁴⁴ Takie wrażenie odnosi autor na podstawie własnych obserwacji.

⁴⁵ Określenie „wachtę” ma kilka znaczeń. Jest to nazwa stałych grup roboczych, na które dzieli się praktykantów. Inne znaczenie to podział czasu statkowego na wachtę, czyli okresy, w których konkretne wachtę (grupy) mają służbę. Określenie „mieć wachtę” oznacza, że w danym momencie dana grupa czy osoba pełni służbę.



Parada burtowa, „Dar Młodzieży”, 2015 r. Fot. Tomasz Maracewicz

Wachtą zarządzają należący do załogi stałej funkcjni: oficer wachtowy, bosman wachtowy, a także instruktor wachty (jest nim zwykle tegoroczny absolwent lub student ze starszych lat). Co ciekawe, mimo że instruktor wachty to nierzadko prawie rówieśnik praktykantów, to jednak w praktyce od razu pomiędzy nim a wachtą utrzymuje się dystans. Wynika to, prawdopodobnie, z bardzo istotnej w warunkach zaokrętowania różnicy doświadczenia. Instruktor znający większość procedur, a nawet „tajemnic statkowych”, staje się dla praktykantów-neofitów osobą godną szczególnego szacunku.

Starszy wachty zostaje wyłoniony już na samym początku spośród praktykantów (tego funkcyjnego najczęściej wybiera wachta). Starszy wachty jest w trakcie praktyki przełożonym wszystkich praktykantów swojej wachty, m.in. organizuje zbiórki i pomaga załodze stałej w utrzymaniu porządku i dyscypliny. To on wyznacza konkretnych praktykantów do poszczególnych służb, on również może występować z wnioskiem o karanie lub nagradzanie podległych sobie praktykantów. Starszy wachty jest zapraszany na posiedzenie Rady Okrętowej, jeżeli dotyczy ona jego wachty. Jest też zwolniony z wielu obowiązków przypisanych innym załogantom (np. związanych ze sprzątaniami) i pozostaje do dyspozycji załogi.

Pierwsze szkolenia na pokładzie odbywają się pod okiem bosmana i instruktora. Rozpoczyna się od obkładania i klarowania lin oraz wiązania węzłów.



Parada wantowa, reda Sète, „Dar Młodzieży”, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz

Następna w kolejności jest nauka zespołowego wybierania lin: chodem i w miejscu⁴⁶. Już od pierwszych dni rozpoczyna się szkolenie w pracy na masztach⁴⁷. Do pracy na wysokości kieruje się wszystkich praktykantów, traktując tę kwestię jako oczywistość. Niemniej wobec osób wykazujących obawy (np. lęk wysokości) nie stosuje się przymusu, a raczej motywuje do podejmowania prób, a nawet do indywidualnego toku szkolenia, czyli wchodzenia pod bezpośrednią opieką instruktora. Również później wyznaczanie osób do pracy na wyższych partiach masztów odbywa się na zasadzie dobrowolności. Do bosmanów i instruktorów należy także nauka regulaminów, która odbywa się w ciągu pierwszych dni, najczęściej podczas nocnych wacht.

Równoległe do opisanego procesu szkolenia od pierwszych dni po zaokrętowaniu rozpoczyna się nauka nazw i umiejscowienia lin znajdujących się na żagłowcu. Jest ich ponad 300 i oczekuje się, że każdy praktykant będzie znał nazwy i lokali-

⁴⁶ Zależnie od obciążenia i charakteru pracy danej liny, działając zespołowo, można ją wybierać, stojąc w miejscu albo poruszając się, najczęściej biegiem – po pokładzie.

⁴⁷ Przez to pojęcie rozumie się wchodzenie na maszty i reje celem przygotowania żagli do pracy (rozsejzngowania) lub ich uporządkowania po sprzątnięciu (sklarowania i zasejzngowania).

zaczę wszystkich lin „na wrywki”, mechanicznie. Komendy związane z obsługą lin powinny być wykonywane automatycznie, bez niepotrzebnego zastanawiania się i nieporadnego poszukiwania właściwej liny – szczególnie w trudnych warunkach żeglugowych czy też po ciemku. Zwyczajowo praktykanci, którzy nie zaliczyli egzaminu ze znajomości lin, w trakcie postoju w porcie nie mają prawa do zejścia na ląd. Poważne podejście do umiejętności obsługi lin wynika z faktu, że za ich pomocą wykonuje się na statku żaglowym większość ważnych czynności związanych z manewrowaniem. Zgodnie z międzynarodowymi przepisami, w ciągu pierwszych 24 godzin od wyjścia z portu odbywają się alarmy ćwiczebne, a wśród nich przynajmniej alarm przeciwpożarowy i alarm opuszczenia jednostki.

Statek funkcjonuje w rytmie wacht portowych lub morskich. Inny jest harmonogram dnia i podział obowiązków w morzu, a inny w porcie. Do zadań wachty portowej należy: zapewnienie porządku i bezpieczeństwa, załadunek zaopatrzenia, dbanie o odpowiedni wizerunek statku w porcie. Wachta morska natomiast służy zachowaniu bezpieczeństwa i obsłudze statku podczas żeglugi lub postoju na kotwicy. Zarówno podczas wachty portowej, jak i morskiej, oprócz wykonywania bieżących poleceń związanych z pełnieniem służby lub z żeglugą, praktykanci uczestniczą w planowych pracach konserwacyjnych i remontowych. Na pierwszym miejscu, jak to zwykle na statkach stalowych, jest walka z rdzą, czyli stukanie starej farby, szlifowanie, szpachlowanie i malowanie. Zwyczajowo prace konserwacyjne na statku rozpoczyna się od dziobu i tak idąc sukcesywnie przez cały kadłub wraz z nadbudówkami, kończy się na rufie, by następnie wrócić na dziób. Walka z rdzą nigdy się nie kończy, tak jak dawniej na statkach drewnianych toczona była walka ze zgnilizną i próchnieniem drewna. Do tego dochodzi stała dbałość o takielunek, czyli konserwacja bloków oraz usuwanie skutków zużycia lin, a także wszelkich przetarć i rozerwań.

Dzień na statku rozpoczyna się następująco: pobudka służb jest ogłaszana o 5.30, pobudka pozostałych praktykantów o 6.30, zaprawa poranna rozpoczyna się o 6.45, a śniadanie o 7.30. Na zaprawę poranną w morzu składa się przejście przez marsa, czyli wejście na pierwszy, najniższy odcinek masztu. W porcie zaprawa obejmuje zwykle bieg po nabrzeżu i ćwiczenia gimnastyczne. W niedzielę i święta nie ma zaprawy porannej, w związku z czym pobudka wacht wolnych od służb jest o godz. 7.00. W sobotę zamiast zaprawy porannej przeprowadza się trzepanie koców.

Ważnym momentem w porządku dnia jest podniesienie bandery, na którym stawiają się wszystkie wachty. Bezpośrednio przed podniesieniem bandery przeprowadzany jest przegląd stanu porządków w kubrykach. Czasem stanowi on pretekst do obdzielania studentów regulaminowymi karami, a czasem ma miejsce zażarta rywalizacja w konkursie na najpiękniej pościeloną koję. Raz w tygodniu, w niedzielę o 10.00, odbywa się inspekcja kapitańska, podczas której komendant wraz z kierownikami działów (starszy oficer, starszy mechanik, intendent, lekarz) dokonuje przeglądu wszystkich pomieszczeń statkowych, a w szczególności kubryków

praktykantów. Instytucja inspekcji kapitańskiej w dzisiejszych czasach może dziwić. Jest to jedna z pozostałości dawnego marynarskiego drylu; wiele takich pozostałości można odnaleźć w przeróżnych zachowaniach, bo jest to zawód bardzo konserwatywny. Jest też inna przyczyna. Zawód marynarza jest o tyle wyjątkowy, że jak w żadnym innym (może poza wojskiem) kierownik zakładu ma bezpośredni wgląd i wpływ na życie osobiste pracowników, zatem praktyka taka może stanowić szczególnie sposób przyswojenia sobie tej prawdy.

W czasie gdy statek przebywa w morzu, każdy praktykant uczestniczy w dwóch 4-godzinnych wachtach dziennie. W trudnych warunkach pogodowych oficer wachtowy może zezwolić na pozostawanie członków wachty w gotowości w górnej części klatki schodowej lub w sali wykładowej, jednak bez prawa do schodzenia pod pokład. Każda wachta nocna ma przypisane dodatkowe obowiązki: dla wachty I jest to obieranie ziemniaków, dla wachty II – poranne sprzątanie i mycie statku, a dla wachty III – segregacja i neutralizacja śmieci.

Podczas trwania wacht szczególną osobą jest rotacyjnie wyznaczany spośród praktykantów „bosmański”. Bosmański jest pomocnikiem oficera służbowego. Współpracuje z instruktorem i bosmanem wachtowym. Do obowiązków bosmańskiego należy m.in. pozostawanie w gotowości, znajomość aktualnego przydziału praktykantów do poszczególnych służb i zajęć, organizowanie zbiórek do zdania służby i do zajęć, wybijanie szklanek dzwonem okrętowym, dbanie o porządek i sprawny przebieg realizowania służb przez praktykantów.

Podczas postoju w porcie wachty pełnione są w trybie 24-godzinnym, a przekazanie wachty następuje bezpośrednio po podniesieniu bandery (ok. godz. 8.05). Praktykanci przychodzą na zmianę wachty ogoleni oraz schludnie ubrani⁴⁸ – zgodnie z zarządzeniem przełożonych. Do służb dobowych w porcie dochodzą także trapowi, czyli osoby pełniące służbę przy trapie (brak jest natomiast służb nawigacyjnych). Podczas postoju w porcie wachta służbowa nie ma wyjścia na ląd i może zostać wezwana do zajęć i pracy o każdej porze dnia i nocy (np. do podnoszenia trapu, dociągania cum, zakładania odbijaczy), przy czym dejmani⁴⁹ zasadniczo pracują w godzinach 8.00–17.00.

Czas pełnienia wachty to czas szczególny. Praktykant pełniący jakąkolwiek służbę nie może opuścić stanowiska bez zgody oficera wachtowego. Na żadnej ze służb nie wolno siedzieć, a palenie podczas służby jest zabronione. Nie wolno też prowadzić żadnych rozmów oprócz służbowych. Obostrzenia te mają sprawiać, że praktykanci są w stałej gotowości i nic ich nie rozprasza. Regulamin i praktyka postępowania obejmuje również wiele ograniczeń dotyczących zachowania na pokładzie, np. na wachcie praktykanci winni stawiać się w długich spodniach, zasnurowanych butach i nakryciu głowy. W czasie pełnienia wacht nie wolno nosić odzieży z kapturem założonym na głowę (wyjątkiem są „sztormiaki” podczas złej pogody). Praktykan-

⁴⁸ Pełniąc służbę w porcie, muszą przynosić chlubę swojemu statkowi.

⁴⁹ Członkowie wachty służbowej niemający przydzielonych konkretnych służb.

tom wolnym od służb i wacht w morzu zezwala się na noszenie krótkich spodenek i zapinanych sandałów. Podczas postoju w porcie można przebywać na pokładzie wyłącznie w kompletnym ubiorze.

Podczas wchodzenia do portu, postoju w porcie oraz podczas wyjścia z niego obowiązuje strój jednolity, który ustala starszy oficer i powiadamia o tym praktykantów na podniesieniu bandery. Praktykanci pełniący służbę portową występują w pełnym umundurowaniu.

Na pokładzie, w miejscach przeznaczonych dla załogi i pasażerów, w kabinach załogi, mesie, świetlicy załogowej praktykanci mogą przebywać jedynie służbowo⁵⁰. W czasie wolnym praktykanci mogą odpoczywać w kojach, które po użyciu muszą być należycie pościelone. Zabrania się bez zgody: przebywania praktykantów w kubrykach żeńskich oraz praktykantek w kubrykach męskich⁵¹, przetrzymywania żywności w kubrykach i zamawiania żywności z zewnątrz z dostawą na statek. Dodać należy, iż zalecenia te w ostatnich latach są coraz mniej rygorystycznie przestrzegane. Ma to związek z ogólnym poluznieniem dyscypliny formalnej, o którym już była mowa.

Zgodę na wyjście na ląd mogą otrzymać tylko praktykanci z wacht wolnych od służb, z wyłączeniem praktykantów, którzy zostali ukarani zakazem wyjścia lub mają do odpracowania dodatkowe godziny pracy na rzecz statku. Dodatkowym warunkiem wyjścia jest wykazanie się znajomością olinowania statku przed bosmanem lub instruktorem swojej wachty. Godziny wyjścia na ląd ustala komendant w porozumieniu z opiekunami praktyk. Zwyczajowo trwa ono do godziny 22.00. Warunkiem wyjścia na ląd jest pozostawienie należytego porządku w kubrykach. Przed wyjściem studenci podlegają kontroli wyglądu zewnętrznego, stanu umundurowania, obuwia dla upewnienia się, czy w odpowiedni sposób reprezentują szkołę, statek i kraj.

W morzu każda wachta swoją ciszę nocną rozpoczyna w innych godzinach. Jest to czas przeznaczony na sen. Zabrania się w tym czasie palenia świec głównych w kubryku, głośnych rozmów, spacerów pod pokładem.

System pracy na statku powoduje, że członkowie wachty bardzo szybko integrują się i zaczynają utożsamiać z zespołem, co rodzi swego rodzaju współzawodnictwo pomiędzy wachtami. Szczególnie widać to podczas manewrów, kiedy to wachty oglądają się na siebie i rywalizują, która szybciej wykona odpowiednie komendy. Obowiązuje zasada, iż wachtę odwołuje się z alarmu manewrowego czy alarmu do żagli dopiero wówczas, kiedy wszyscy jej członkowie skończą swoją pracę. Zdarza się, że cała czterdziestka stoi na zbiórce, gotowa iść na posiłek lub spoczynek, ale ponieważ jedna osoba kończy jeszcze klarować jakąś linę,

⁵⁰ To obostrzenie wynika głównie z tego powodu, że załoga stała, przebywając na statku dużo dłużej niż praktykanci, powinna mieć warunki do odpoczynku.

⁵¹ Przyczyną tego rozwiązania jest prawdopodobnie chęć uniknięcia przez armatora ewentualnych zdarzeń ocierających się o molestowanie.

wszyscy muszą na nią czekać, a wraz z nimi czeka i oficer, i bosman, i instruktor. Co ważniejsze, nie ma wtedy żadnego poganiania czy utyskiwania – wiadomo, że każda praca musi zostać porządnie wykonana i zakończona. Jak w każdym zespole, również wśród studentów znajdują się osoby, które próbują unikać pracy lub ją pozorować. Postawy takie są dość jednoznacznie piętnowane przez grupę. Bardzo szybko praktykanci zaczynają rozumieć, że wszelkie „objanie się” oznacza zrzucenie pracy na pozostałych. Szczególnie, że na żaglowcu unika się zlecania pracy bezsensownej czy pozorowanej. Świadomość bezpośredniego wpływu jakości pracy na wspólne bezpieczeństwo powoduje, że praktykanci dość szybko poczuwają się do odpowiedzialności za grupę.

Komendy na statku, szczególnie komendy podczas manewrów, a także dla zwołania zbiórek, podniesienia bandery, oddania honorów czy przywołania bosmańskiego – wydaje się gwizdkiem. Właściwie każde działanie rozpoczyna się od zbiórki. Nie jest to przejawem jakiegoś szczególnego drylu i dość szybko staje się dla wszystkich koniecznością organizacyjną. Szczególnie, że ze względów bezpieczeństwa członkowie wachty wciąż są odliczani dla sprawdzenia obecności. A to najlepiej wychodzi podczas zbiórki.

Czy to oznacza, że na statku obowiązuje wojskowy dryl? Pewne jego przejawy można tu odnaleźć, np. regulamin statkowy dość rygorystycznie określa sposób odnoszenia się praktykantów do przełożonych podczas spotkania na korytarzach, w sali wykładowej, w kubrykach itp. – podstawową wymaganą formą oddawania honorów jest powstanie i przyjęcie postawy zasadniczej⁵². W trakcie spotkania na korytarzu lub na pokładzie praktykant zatrzymuje się i staje w postawie zasadniczej, przepuszczając przełożonego. Gdy do pomieszczenia, gdzie przebywają praktykanci, wchodzi przełożony, praktykanci winni wstać. W stosunku do komendanta i kierowników działów obowiązuje złożenie meldunku (jedynie w czasie wolnym od zajęć praktykanci odpoczywający, śpiący lub opalający się na pokładzie górnym nie są zobowiązani do wstawania przed przechodzącymi przełożonymi bez względu na ich stanowisko). W szczególności wymagane jest złożenie meldunku przełożonemu podczas pełnienia służby. Co ciekawe, regulamin zakazuje bezpośredniego zwracania się do starszego oficera oraz pozostałych kierowników działów, a tym bardziej do komendanta. Można robić to tylko i wyłącznie drogą służbową. Tyle regulamin, na szczęście praktyka na statku uległa zmianie. Obecnie nie stosuje się raczej ciągłego oddawania honorów, meldowania się; zarówno starszy oficer, jak i komendant są otwarci na rozmowę z praktykantami.

Zgodnie z regulaminem dla praktykantów przewiduje się następujące nagrody: skreślenie poprzednio udzielonej kary, pochwała pisemna i ukończenie praktyki z wyróżnieniem. Łamanie i nieprzestrzeganie regulaminów i instrukcji statkowych podlega karze. Karom podlega również niesolidne pełnienie służby, opieszałość w wykonywaniu poleceń przełożonych, szczególnie zakłócanie po-

⁵² Czyli „na baczność”.

rzędu. Karane jest łamanie przepisów BHP, przeciwpożarowych, granicznych i celnych. Praktykant może otrzymać następujące kary: upomnienie, dodatkowe godziny do odpracowania na rzecz statku w czasie wolnym, zakaz opuszczania statku w dniu, w którym wachta ma wyjście w porcie, nagana na piśmie, karne wykłętowanie skutkujące niezaliczeniem praktyki, wniosek o ukaranie do uczelnianej komisji dyscyplinarnej.

Mimo swoistej nierównowagi warto podkreślić, że w ostatnim czasie (lata 2017–2019) zdecydowanie zaczęły przeważać te pozytywne środki oddziaływania, częściej udziela się pochwał niż nagan, a efekty tego są widoczne. Przede wszystkim zdecydowanie mniej jest zgłaszanych skarg i odwołań, atmosfera w relacjach z załogą stała się bardziej przyjazna, a wydarzeń o charakterze chuligańskim jest mniej.

Oprócz rytmu wachtowego, służb, rutynowych szkoleń, a także zajęć prowadzonych przez oficerów praktyk istnieją na statku jeszcze inne stałe punkty programu, np. przygotowanie statku do wejścia do portu. Wówczas „wszystkie ręce” są zaangażowane do wszelkiego rodzaju mycia, sprzątnięcia i robienia porządków, a w szczególności – polerowania mosiądzów i szorowania mydlikiem pokładu.

Do stałych punktów programu zaczyna również należeć spotkanie wacht z komendantem, podczas których komendant dzieli się z praktykantami swoimi



Olimpiada pokładowa, „Dar Młodzieży”, 2015 r. Fot. Tomasz Maracewicz



Przemarsz załogi na Tall Ships Regatta, „Dar Młodzieży”, Blyth, 2016 r.
Fot. Tomasz Maracewicz

refleksjami na temat żeglugi i zawodu marynarza. Jest to dobry czas na dzielenie się wątpliwościami i możliwość uzyskania interesujących informacji od dużo starszego kolegi marynarza.

Zależnie od pogody i innych czynników, takich jak harmonogram rejsu czy szkoleń, najczęściej w wyniku zaangażowania samych praktykantów na statku odbywają się dodatkowe przedsięwzięcia, takie jak: olimpiada podkładowa, grill z dyskoteką, a nawet kabaret statkowy czy też „kino pod żaglami”, obejmujące wyświetlanie filmów marynistycznych na pokładzie rufowym.

Szczególnym świętem dla praktykantów jest udział statku we wszelkich złotych żaglowców. Przede wszystkim dotyczy to corocznego udziału żaglowca w The Tall Ships Races. Praktykanci mają wtedy okazję zwiedzać inne żaglowce, uczestniczyć w licznych imprezach towarzyszących, nawiązywać znajomości z młodymi ludźmi, a także z dumą reprezentować swój statek i swój kraj.

Praktykant na „Darze Młodzieży” podlega ocenie. Na ocenę przebiegu jego praktyki składa się ocena wiedzy merytorycznej (zarówno teoretycznej, jak i praktycznej) oraz postawy i zachowań. Obszary podlegające ocenie to: kompetencja i wiedza zawodowa, postawa i sprawowanie, inteligencja i zdrowy rozsądek, wypełnianie obowiązków służbowych, współpraca z załogą i oficerami, a także czystość i wygląd zewnętrzny. Ocena jest dokonywana podczas zwołanej w ostatnich dniach praktyki Rady Okrętowej, w której skład wchodzi: komendant, starszy oficer, opie-



Radość ze zwycięstwa, Tall Ships Regatta, „Dar Młodzieży”, Blyth, 2016 r.
Fot. Tomasz Maracewicz

kunowie praktyk, przedstawiciel działu maszynowego, starszy bosman oraz oficerowie, instruktorzy, bosmani i starsi wachty z wachty, w której znajdował się praktykant. Na ocenę mają wpływ m.in. opinie przełożonych, a także analiza uzyskanych w trakcie praktyki nagród i kar. Praktykanci wyróżniający się wzorową postawą, wynikami w pracy i w nauce, mogą być nagradzani.

Wychowanie morskie na „Darze Młodzieży”

W praktyce funkcjonowania żaglowca szkolnego Uniwersytetu Morskiego trudno odnaleźć formalne zapisy dotyczące założeń programu wychowawczego. Z wieloletniej obserwacji autora wynika, że w powszechnym przekonaniu kadry praktyka na „Darze Młodzieży”, oprócz przekazania podstawowych umiejętności marynarskich i wiedzy z zakresu nawigacji, ma służyć przede wszystkim kształtowaniu postaw młodych ludzi, zanim zdobędą profesjonalne umiejętności. Dlatego szczególny nacisk kładzie się na: kształtowanie poczucia odpowiedzialności, zwracanie uwagi na bezpieczeństwo swoje i innych oraz ciągłe odwoływanie się do zasad dobrej praktyki morskiej, rozumianej jako zestaw nawyków i zachowań przez wieki wypracowanych na morzu. Odwoływanie się do tych wartości ma miejsce zarówno w trakcie szkoleń czy oficjalnych wystąpień, jak i instruktaży w trakcie pracy i podczas wacht.

Jednocześnie zwraca się uwagę na kształtowanie kompetencji społecznych, prowadząc obserwacje relacji w grupie i odpowiednio wspierając praktykantów w razie potrzeby, a także wykorzystywanie pobytu na żaglowcu dla rozpoznawania i przełamywania własnych słabości. Mimo że program szkolenia nie odwołuje się wprost do wartości typowych dla koncepcji *sail training*, to jednak niezależnie od świadomości i zaangażowania kadry żaglowca można dostrzec wpływ samego morza i statku na młodych ludzi. To wpływ dający bardzo podobne rezultaty do tych, które obserwować można na żaglowcach świadomie uprawiających *sail training*. Widać, jak młodzi ludzie nabierają sprawności i pewności siebie, uczą się radzić sobie z niedogodnościami, a także adaptują się w zespole.

Rejs Niepodległości jako spotkanie żeglarstwa cywilnego i zawodowego

Szczególnym programem realizowanym na „Darze Młodzieży” był Rejs Niepodległości⁵³. Trwał on 10 miesięcy, a w kilkunastu zmianach na równi z praktykantami wzięło udział prawie 500 młodych ludzi, rekrutowanych w drodze konkursu wiedzy marynistyczno-patriotyczno-religijnej. W większości byli to młodzi ludzie, którzy w ogóle nie mieli doświadczenia na morzu. Obawy mógł budzić fakt, że trafili oni na statek, którego załoga nie była przygotowana do pracy z młodzieżą niebędącą praktykantami. Jej dotychczasowe doświadczenie obejmowało pracę z młodzieżą akademicką, która uczestniczyła w praktykach z obowiązku, nierzadko wbrew swojej woli. Funkcjonowanie statku podczas Rejsu Niepodległości, nie licząc wizyt w portach, nie odbiegało istotnie od normalnych praktyk. Program zajęć na pokładzie formalnie odwoływał się do szkolenia z zakresu wiedzy marynarskiej i nawigacyjnej. Przeżycia i wrażenia uczestników o dziwo nie różniły się wcale od tych, z którymi mogą się zetknąć młodzi ludzie podczas rejsów na żaglowcach realizujących program *sail training*. Co ciekawe, udział w rejsie młodzieży z konkursu (stanowiła ona około 1/3 załogi) miał bardzo pozytywny wpływ na postawę i zachowanie praktykantów, którzy zwykle na początku każdego etapu próbowali wywyższać się swoją zawodową „morskością”. Z czasem jednak entuzjazm i zaangażowanie młodzieży udzielały się również praktykantom. Mimo wcześniejszych obaw podczas rejsu nie dochodziło do negatywnych wydarzeń o charakterze wychowawczym ani nie pojawiały się problemy wychowawcze. Uczestnicy w większości wrócili z rejsu zachwyceni (do autora docierały liczne takie deklaracje nawet wiele miesięcy później), a praktykanci odbyli pełnowartościowe praktyki zawodowe. To doświadczenie pokazuje, że *sail training* można realizować bez względu na okoliczności organizacyjne. Szkoda natomiast, że wśród uczestników nie przeprowadzono żadnych badań

⁵³ Rejs „Daru Młodzieży” dookoła świata z okazji stulecia odzyskania niepodległości, połączony z udziałem w Światowych Dniach Młodzieży w Panamie, odbył się w latach 2018–2019.



Dobieranie szotów grotstakla, „Dar Młodzieży”, Rejs Niepodległości, Ocean Indyjski, 2018 r. Fot. Tomasz Maracewicz



Stawianie kliwra, „Dar Młodzieży”, Rejs Niepodległości, Ocean Indyjski, 2018 r. Fot. Tomasz Maracewicz



Chrzest równikowy, „Dar Młodzieży”, Rejs Niepodległości, Ocean Indyjski, 2018 r.
Fot. Archiwum

na temat wpływu, jaki wywarł na nich udział w tym rejsie. W wydanym rok po rejsie albumie okolicznościowym *Daleko w morzu, bliżej siebie* (2019) zamieszczono sporo wypowiedzi uczestników. Oto kilka z nich:

Rejs był dla nas testem własnych sił i słabości, testem naszego charakteru. [...]

Morze pozwala spojrzeć na własne życie z oddali, dostrzec niezwykle istotne szczegóły, które pomija się w codziennym pędzie (tamże, s. 32).

Rejs Niepodległości był prawdziwą okazją do nauki pokory. Nauką akceptowania każdego dnia pracy i wysiłku, takim jaki był. Najpiękniejszą zapłatą za trud okazywał się wschód słońca i wyczekiwany zachód, kończący dzień (tamże, s. 36).

Bosman pozwolił nam wejść ćwiczebnie na „grota”! Przed nami wspinaczka na środkowy maszt, ten który ma 49,5 m. Wanty lekko się trzęsą. Podekscytowanie. Nie możemy się doczekać widoku z góry. Na drugiej z platform zatrzymaliśmy się na dłużej. Na horyzoncie zachodziło słońce. To jeden z tych momentów, które pozostają w pamięci do końca życia (tamże, s. 41).

Z pewnością niewielu z nas skieruje swoje kroki ku pracy na morzu, jednak z pewnością w wielu rejs wzbudził uznanie i szacunek dla osób, które na co dzień pracują z dala od rodzin, często ryzykując życie (tamże, s. 47).



Uroczyste wejście do portu, na pierwszym planie II oficer Tomasz Maracewicz, „Dar Młodości”, Rejs Niepodległości, Osaka, 11 listopada 2018 r. Fot. Archiwum

Myszę, że każdy z nas tam, na morzu, przeżywał jakoś swoją niepodległość. Bo każdy toczył sobie jakąś walkę, coś zmieniał. I choć teoretycznie rejs już się zakończył, to w sercach wielu z nas trwa nadal (tamże, s. 72).

Pojawiały się trudy żeglarskiego życia – sztorm, praca na wysokości (pomimo przechyłu, wiatru czy deszczu) lub długie nocne wachty. Codzienne decyzje i dylematy okazywały się największymi wyzwaniem, a jednocześnie największą nauką (tamże, s. 85).

W momencie, gdy zostaje się „wrzuconym” w grupę nieznanym sobie osób i pozostawionym na dwa miesiące na bardzo małej powierzchni, z dala od domu czy bliskich, inaczej zaczyna się spoglądać na świat. Tam, na morzu nie liczyło się to, ile kto czego posiada, co studiuje, w jakim jest wieku, jakie są jego poglądy polityczne. W obliczu bezkresu oceanu najważniejsze okazywało się to, jakim się jest człowiekiem. Liczyła się każda wyciągnięta pomocna dłoń, uśmiech, ale nade wszystko szacunek dla drugiej osoby (tamże, s. 144).

W badaniach odnoszących się do podobnego przedsięwzięcia odnotowano, iż długotrwała żegluga „[...] powoduje wykształcenie odporności psychofizycznej na trudy podróży na żaglowcu u zdecydowanej większości załogi” (Dyrz, 1997, s. 42).

Badania marynarzy „Daru Młodzieży”

Ciekawą próbę psychologicznego bilansu praktyk na „Darze Młodzieży” stanowią mogą wyniki badań prowadzonych w różnej formie w latach 1977–1991 przez Stanisława Kozaka. Jego zdaniem:

[...] praktyki kandydackie na żaglowcu są niezbędne w programie studiów, ponieważ weryfikują marzenie młodzieńcze, nie zawsze jeszcze realne. Z bardzo wielu rozmów – dyskusji ze studentami, wywiadów z kolegami wykładowcami – wynika, że dopiero pobyt na statku umożliwia kandydatom dostrzeżenie problemów psychologicznych. W rejsach kandydaci odczuwają szczególnie rozłąkę z najbliższymi, doświadczają depriwacji bardzo wielu potrzeb: miłości, przynależności, bezpieczeństwa, rozumienia bądź niezrozumienia swojej motywacji. Ujawniają się psychologiczne problemy wśród załogi statku: agresja, frustracja, konflikty, nieprzystosowanie zawodowe i osobiste do zamkniętej i izolowanej od łądu grupy (Kozak, Janowski, 1997, s. 47).

Według Kozaka po rejsie kandydackim młodzi ludzie zaczęli zastanawiać się, czy ich decyzja była słuszną, a wyobrażenie wytwórcze zgadzało się z realiami życia na morzu. W odniesieniu do wyników badań praktyk marynarskich i nawigacyjnych autor stwierdza m.in., że:

[...] praktyki te stanowią dla studentów niepowtarzalną możliwość poznania swojej osobowości (często w warunkach ekstremalnych), tym samym dając im szansę sprawdzenia siebie, pokonywania słabych stron osobowości, strachu, lęku, stresów, a więc uczestnictwa w procesie samorealizacji (tamże, s. 57).

W badaniach psychologicznych studenci pozytywnie ocenili warunki socjalno-bytowe na „Darze Młodzieży” i wskazali na pozytywne postawy płynące z wysiłku każdego członka załogi, owocujące w bezpieczniejszej żegludze i sukcesach żeglarskich w regatach, choć organizacja pracy na żaglowcu czy polecenia przełożonych oceniane były różnie. Praktyki na żaglowcu:

[...] dają każdemu studentowi niepowtarzalne przeżycia żeglarskie i osobiste (rozłąka z rodziną, stesy i lęki, poczucie nostalgii, depriwacja i kompensacja potrzeb), które są niezbędnym warunkiem kształtowania dojrzałej osobowości. Cechy osobowości: autentyczność, akceptacja siebie i empatia, pozwalają rozwijać w osobowości zaufanie do siebie samego (tamże, s. 57).

Kozak twierdzi, iż „wpływ kadry oficerskiej i postaw studentów wobec: siebie, kolegów i przełożonych w twardej warunkach bytowych rozwijają i kształtują dojrzałe postawy do przyszłego zawodu oficera Polskiej Marynarki Handlowej” (tamże, s. 57).

Wracając do sporu na temat zasadności prowadzenia współczesnego szkolenia zawodowego dla kadetów na statku żaglowym, warto przytoczyć jeszcze jeden argument sformułowany przez kmdr. Mariusza Mięsikowskiego:

[...] załoga okrętu to nie jest jeden człowiek, lecz zespół ludzi, który musi działać jak precyzyjna maszyna, a gdzie można najłatwiej i najszybciej nauczyć zespołowego działania i związanej z nim dyscypliny kogoś, kto nie ma żadnego specjalistycznego przygotowania, jak nie na żaglowcu. Nawet najlepszy kapitan nie postawi sam żagli, nie wykona zwrotu. Z drugiej strony, nawet najliczniejsza załoga nie wykona prawidłowo tych czynności, bez przestrzegania podstawowych zasad zespołowego działania oraz dyscypliny (1997, s. 59–60).

Elis Karlsson, znany marynarz z floty Ericssona, będąc po latach starszym oficerem na parowcu, musiał pewnego razu w ciężkim sztormie wspiąć się i mocować zerwany sztag komina, bo nikt z załogi nie odważył się nań wejść. Wspominał, że wtedy „przyszło mi jednak na myśl, że stukanie rdzy i machanie pędzlem nie przygotowuje człowieka do nadzwyczajnych sytuacji na morzu” (Karlsson, 1974, s. 304).

Agnieszka Leśny

Szkoła pod żaglami

Koncepcja „Szkoly pod Żaglami”

Powszechnie za twórcę koncepcji „Szkoly pod Żaglami” uważa się Krzysztofa Baranowskiego. On też doprowadził ten pomysł do praktycznej realizacji. Badaczka pierwszego rejsu „Szkoly...” napisała:

Przedsięwzięcie to było pierwsze w skali polskiej i światowej, bowiem nikt wcześniej nie potraktował kwestii szkoły na morzu tak kompleksowo i rygorystycznie. „Szkoła pod Żaglami” wymyślona i zrealizowana przez Baranowskiego jako pierwsza uznana za podstawę trzy jedności: jedna klasa – jeden rok szkolny – jeden żaglowiec, stając się tym samym innowacyjną propozycją edukacyjną. Założenia przyjęte przez Krzysztofa Baranowskiego gwarantowały – oprócz wzbogacenia wiedzy ucznia – przede wszystkim ukształtowanie jego charakteru (Kruk, 2009, s. 7).

Często wskazuje się na unikatowy charakter projektu Baranowskiego. Wnikliwe badania pokazują, że nazywanie Baranowskiego twórcą tej koncepcji w skali światowej jest przesadzone ze względu na istnienie innych, podobnych projektów na świecie. Do najbardziej znanych wcześniejszych inicjatyw edukacyjnych należała The Flint School, realizowana w latach 1969–1981 w USA. Szkoła została założona i prowadzona przez małżeństwo pedagogów George’a i Betty Stollów. Projekt realizowany był na dwóch żaglowcach „Te Vega” i „Te Quest”. Uczniami szkoły mogli być zarówno chłopcy, jak i dziewczynki w wieku 12–18 lat. Na pokładzie realizowany był program szkolny zawierający takie przedmioty, jak: matematyka, logika, literatura, gramatyka, historia powszechna, historia USA oraz program rozwoju osobistego według autorskiej metody „4 R”. Uczniowie żeglowali na różnych trasach, w tym dookoła świata.

Drugim historycznym przykładem instytucji, która działała na podobnych zasadach co „Szkoła pod Żaglami”, była amerykańska „The School by the Sea” prowadzona w ramach Tabor Academy. Była to autorska placówka edukacyjna, założona w 1876 r., realizująca liczne eksperymenty pedagogiczne. W 1917 r. zakupiła

dwa małe jachty do realizacji szkolnego programu nawigacji. Prowadzący szkołę, zadowoleni z rezultatów nauczania na morzu, zorganizowali w 1933 r. eksperyment pedagogiczny polegający na realizacji programu szkolnego w czasie ośmiotygodniowego rejsu. Po kilku owocnych rejsach szkoła zakupiła jednostkę „Eldu II”, która pływała do 1945 r. W 1954 r. placówka otrzymała w darze wybudowany w 1914 r. jacht SSV⁵⁴ „Tabor Boy”, na którym realizuje programy morskie do dzisiaj (strona <http://ssvtaborboy.org>).

W 1964 r. zorganizowano program Schoolboys Abroad (z ang. uczniowie/chłopcy na morzu), w ramach którego 12 uczniów wraz z nauczycielami wypłynęło z amerykańskiego Andover do Barcelony, ucząc się na pokładzie hiszpańskiego. Rejs dał początek projektowi School Year Aboard, który można porównać do wymiany młodzieżowej w ramach współczesnego programu Erasmus+. Pierwszy rejs z 1964 r. podawany jest również za przykład projektów pokrewnych „Szkoła pod Żaglami”.

Niewątpliwie „Szkoła pod Żaglami” Baranowskiego jest najstarszą i najbardziej rozpoznawalną polską inicjatywą, która w swoich podstawowych założeniach nie zmieniła się od ponad 30 lat.

Sylwetka i poglądy pedagogiczne Krzysztofa Baranowskiego

Krzysztof Baranowski urodził się w 1938 r. we Lwowie. Jest synem konstruktora lotniczego i pielęgniarki, a później lekarki (Robak, 2014). Wojna zmusiła rodzinę do przeprowadzek, a ojca – Bolesława Baranowskiego do emigracji do USA. W 1946 r. rodzina Baranowskich zatrzymała się na dłużej we Wrocławiu, gdzie Krzysztof uczył się i studiował. Ukończył Politechnikę Wrocławską z tytułem inżyniera elektronika, a później Studium Dziennikarskie na Uniwersytecie Warszawskim. Według Kazimierza Robaka morze, żegluga i żagle to trzy elementy determinujące całe życie i działania Baranowskiego (Robak, 2005, s. 12). Autor uważa, że kapitan traktuje żeglarstwo poważnie, z poszanowaniem tradycji i etykiety oraz ceremoniału. Żeglowanie samodzielne oraz z młodzieżą to zasadnicza treść życia kapitana Baranowskiego w ostatnich 30 latach.

Kapitan Baranowski swoje doświadczenia opisywał w artykułach i barwnych powieściach wydawanych w dużych nakładach. Jest autorem ponad 20 książek i ponad 50 filmów dokumentalnych, seriali oraz audycji. Niektóre z nich zostały nagrodzone na festiwalach filmowych: Yachtfilm (1984: *Życiorys żaglowca*; 1992: *Sztorm*), Maritime Films (1991: serial „Listy w butelce”; 1991: serial „Poszukiwanie Atlantydy”) czy Międzynarodowy Festiwal Filmów Morskich w Cartagenie (1982: *Zmiana wachty*).

Drugą część życia poświęcił projektowi „Szkoła pod Żaglami” i budowanym dla niego statkom: STS „Pogoria”, STS „Fryderyk Chopin” oraz najnowszemu marzeniu – żaglowcowi „Polonia Restituta” (imię robocze), który jest w fazie

⁵⁴ Skrót od Sailing School Vessel – oznacza jacht, na którym realizowany jest program szkolny.



Krzysztof Baranowski. Źródło: <http://krzysztofbaranowski.pl>

projektów⁵⁵. W 2008 r. otrzymał nagrodę Super Kolosa za całokształt twórczości i działalności.

Wychowawcza rola przyrody jako fundament koncepcji Krzysztofa Baranowskiego

Kapitan Baranowski zawsze powtarzał, że nawet jeśli nauczyciele będą kiepscy, to i tak „Szkoła pod Żaglami” wpłynie korzystnie na młodzież, ponieważ tak oddziałują żaglowiec i morze. Uważał, że gwarantuje to obcowanie z żywiołem, przyrodą. Tak samo jak morze mogą, według kapitana, oddziaływać góry – ponieważ to jednak z morzem związana jest kariera Baranowskiego, o nim wypowiadał się najchętniej. Zapytany przez autorkę o determinanty wychowawcze morza czy udziału w rejsie, odpowiedział: „To środowisko, te warunki, które panują na żaglowcu, powodują, że ludzie przestają być butni i wierzyć w te wszystkie prawdy, które im dotychczas wkładano do głowy” (Leśny, 2010).

Wskazuje szczególnie na następujące czynniki:

- zagrożenie zdrowia i życia;
- konieczność stałego przestrzegania zasad bezpieczeństwa;
- mała przestrzeń, która wymusza utrzymywanie porządku;
- dyscyplina, hierarchia, rygor („dzwonki, gwizdki i salut”);
- autorytet formalny oficerów i kapitana („Uczniowie szanują swojego kapitana, który bywa nieprzyjemny, ale manewr potrafi zrobić”);
- przestrzeń i długi czas spędzany na morzu, a najlepiej na oceanie („To nie może być kręcenie się w kółko po Bałtyku”) (tamże).

⁵⁵ Stan na wrzesień 2020 r.

„Szkoła pod Żaglami” – idea

Pierwszy rejs projektu, który współcześnie kojarzymy ze „Szkołą pod Żaglami”, odbył się w latach 1983–1984 na pokładzie STS „Pogoria” na trasie dookoła świata. „Pogoria” została specjalnie zaprojektowana i zbudowana (1980) z myślą o rejsach szkolnych. Uczniami szkoły byli licealiści, wyłonieni w ogólnopolskiej kwalifikacji. Projekt okrzyknięto sukcesem. Powstały o nim film i książka.

Od tego czasu zorganizowano kilkanaście „Szkoł pod Żaglami”, choć realizowane są one w różny sposób. Krzysztof Baranowski zainicjował budowę drugiego jachtu szkolnego (STS „Fryderyk Chopin”), który został zwodowany w 1990 r. i pływał z różnymi edycjami „Szkoły pod Żaglami”. Od 1983 r. odbyło się kilkanaście podobnych rejsów, a wraz ze wzrostem popularności idei szkoły na morzu, powstawały kolejne, powoływane przez uczniów „pierwotnej” „Szkoły pod Żaglami” (np. rejsy Stowarzyszenia „Edukacja pod Żaglami”) lub tylko inspirujące się założeniami (np. „Fizyka pod Żaglami”) bądź samą nazwą („Szczecińska Szkoła pod Żaglami”). Zdaniem Krzysztofa Baranowskiego „Szkoła pod Żaglami” to jednak nazwa własna projektu zakładającego długookresowy rejs młodzieży, w trakcie którego realizowana jest edukacja szkolna. Dbając o takie rozumienie pojęcia, zgłosił jego zastrzeżenie w Urzędzie Patentowym.



STS „Pogoria”, 2010 r. Fot. Agnieszka Leśny



STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny

Zdaniem wieloletniego kapitana „Szkoły pod Żaglami”, pedagoga Ziemowita Barańskiego projekt może przynieść wymierne skutki wychowawcze, jeśli trwa co najmniej trzy miesiące. Wtórzy mu Kazimierz Robak, przyjaciel Baranowskiego, nauczyciel w pierwszej „Szkole...” i kilku następnych, a przy okazji nieformalny historyk projektu:

[...] Rejsów żeglarskich pod hasłem „Szkoła pod żaglami” od czasu pierwszej Szkoły z lat 1983–1984 zorganizowano mnóstwo. Najczęściej jednak były to kilkudniowe wycieczki, na trasach niby wyjętych z podręcznika historii, ale układanych dla potrzeb reklamowych, więc często pozostających tylko na papierze. Jasne: lepszy dwutygodniowy rejs niż żaden, ale nie wierzę, że w ciągu tak krótkiego czasu na morzu ukształtuje się czyjś charakter na trwałe, nie mówiąc już o znikomej ilości wiedzy możliwej do przyswojenia w tak krótkim czasie [...] (Robak, 2009).

Według Robaka nawet długie rejsy organizowane w latach późniejszych dla studentów Europejskiej Wyższej Szkoły Prawa i Administracji (nazywane „Akademią pod Żaglami”), projekty „Edukacji pod Żaglami” czy szkół dla konkretnych organizacji nie powinny być porównywane z oryginalną „Szkołą pod Żaglami”, która z założenia miała być ogólnodostępna. Dalej zaznacza:



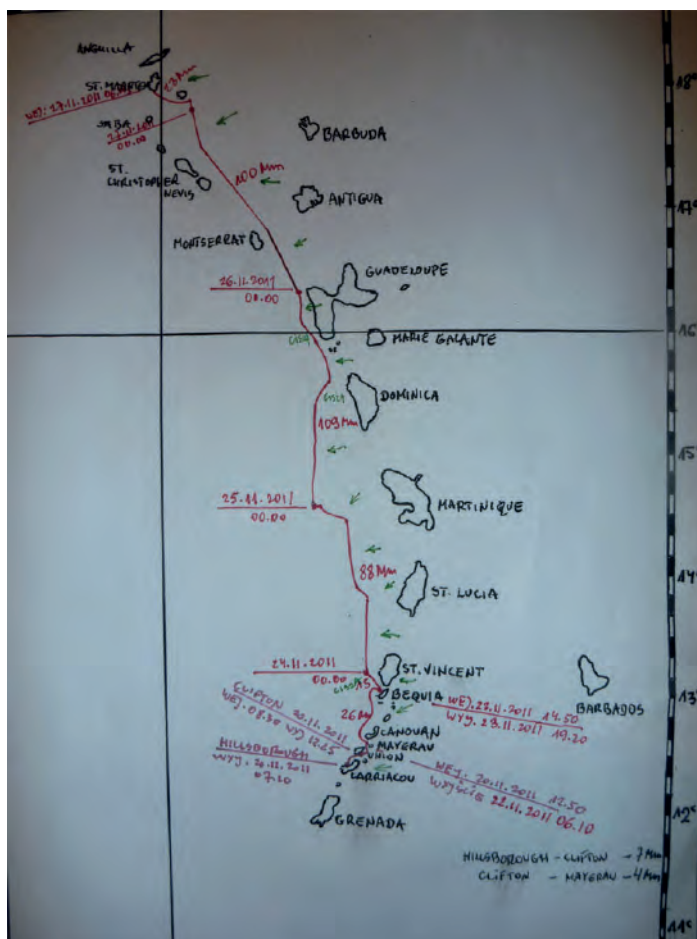
Lekcja matematyki na rufie, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny

O dostaniu się do niej powinna decydować wolna konkurencja między kandydatami, bez względu na ich zasoby finansowe. Szkoła powinna być bezpłatna dla tych, którzy udowodnią, że mogą być jej uczniami (tamże).

Według badań międzynarodowych *The Characteristics and Value of the Sail Training Experience* z 2007 r. zmiany w niektórych aspektach, np. funkcjonowania uczestników w grupie, można zaobserwować już po kilkunastu dniach spędzonych na pokładzie. Kapitan Barański uważa jednak, że po trzech, czterech miesiącach rejsu młodzież poddana rygorowi „Szkoły pod Żaglami” wraca dojrzała, z lepszym charakterem, ukształtowana.

Zawodowe szkolnictwo morskie istniało w Polsce jeszcze przed wojną. Oficerów nawigacyjnych czy mechaników szkoliło się i szkoli w Polsce i na świecie poprzez udział w długich rejsach połączonych z wykładami oraz zajęciami praktycznymi. Pomysłem kapitana Baranowskiego było zastąpienie dorosłych marynarzy młodzieżą, a wykładów z nawigacji morskiej – „normalnymi” lekcjami. Zapytany o różnicę między szkoleniem marynarzy a ideą swojej szkoły, kapitan odpowiedział:

Polska szkoła [„Szkoła pod Żaglami” – przyp. autorki] w swojej oryginalnej wersji była unikalna przez to, że miała zwykłą szkołę. Dlatego, że ważniejsze dla nas było właśnie



Fragment trasy rejsu – akwen Małe Antyle, mapa poglądowa autorstwa Ziemowita Barańskiego, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny

kształtowanie charakterów niż krótki kontakt z morzem pod hasłem przygotowania zawodowego. Na przykład Duńczycy na fregacie „Denmark” prowadzą czy prowadzili takie przygotowanie zawodowe przyszłych pracowników portowych i bosmanów. [...] Podobny zawodowy charakter miały i „Lwów”, i „Dar Pomorza”, i teraz „Dar Młodzieży”. To jest jedna linia ciągła szkolnictwa zawodowego oficerów. Dobrze, że w ogóle to jest, bo wszyscy cenimy żaglowce za to, że dają dobre przygotowanie do wszystkiego. W tym wypadku do pracy zawodowej, a u nas do zwykłego życia (Leśny, 2010).

Zatem koncepcja „Szkoły pod Żaglami”, wykorzystując doświadczenia i tradycję szkolenia na żaglowcach marynarzy zawodowych, była realizacją śmiałego planu Baranowskiego stworzenia „pływającej placówki oświatowej”, łączącej konieczny obowiązek szkolny z wychowawczymi walorami rejsu oraz życia wśród młodej załogi.



Żeglarki i żeglarze ćwiczą przechodzenie przez platformy na masztach, STS „Pogoria”, 2013 r. Fot. Agnieszka Leśny

Dyskurs pozytywny

Według twórców projektu udział w rejsie niesie ze sobą widoczne, pozytywne rezultaty wychowawcze obserwowane u uczestników. Moim zdaniem jest to ściśle związane z pozytywną narracją o skutkach wychowania morskiego, o czym piszę w rozdziale VIII. Twórcy „Szkoly...” uważają również, że ze względu na ciągłe przebywanie z nauczycielami i funkcjonowanie w załodze, które wymaga od uczniów m.in. dyscypliny, doskonałej organizacji czasu, uwagi, odpowiedzialności, empatii, altruizmu, uczniowie poddawani są bardzo intensywnym oddziaływaniom wychowawczym i z rejsu wracają „inni”. Na podstawie obserwacji absolwentów „Szkoly...”, jej twórcy stwierdzają, że:



Widok z bukszprytu na Dominikę (Małe Antyle), STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny

[Młodzież – przyp. autorki] czasami tak szybko dorosłeje, że przestaje się rozumieć z kolegami, którzy zostali w szkołach. Żeglowanie uspokaja krnąbrnych, ale najlepszym materiałem do kształtowania jest cicha, spokojna, załężniona młodzież, inteligentna, dobrze wychowana, z dobrych domów. W ich przypadku efekty „Szkoły pod Żaglami” są niezwykle na przestrzeni całego życia. To oni robią potem największe kariery (strona internetowa „Szkoły pod Żaglami”).

Co ciekawe, w przyjętych kryteriach rekrutacji do „Szkoły...” nie ma żadnego, które umożliwiałoby przyjęcie do załogi tej młodzieży, dla której – według twórców

– projekt jest najbardziej owocny. Moje badania nie potwierdzają również, żeby absolwenci szkoły mieli kłopoty z aklimatyzacją czy zrozumieniem z kolegami, do których powracają po rejsie.

W oficjalnym dyskursie dominuje pozytywna opinia o zaletach i unikatowości „Szkoly pod Żaglami”. W mojej opinii są to jednak wnioski zwolenników idei „Szkoly pod Żaglami”, wysnute na podstawie niekompletnych obserwacji, relacji, wspomnień czy korespondencji z rodzicami wybranych uczniów. Moim zdaniem do wymieniających wcześniej przyczyn tego zjawiska należy dołączyć fakt, że zdecydowana większość publikowanych materiałów i głosów skierowanych do opinii publicznej pochodzi od twórców projektów. To oczywiste, że twórcy „Szkoly...” podkreślają jej pozytywny wpływ na wychowanków – zwłaszcza że projekty żeglarskie są w większości niedofinansowane, więc walczą o sponsorów i przychylny obraz medialny. Wydaje się również, że ze względów personalnych organizacje tworzące kolejne programy nie są otwarte na krytykę. Niewiele jest osób, które otwarcie krytykują założenia poszczególnych szkół – jeszcze mniej absolwentów czy nauczycieli, którzy publicznie mówią o wadach i nieprawidłowościach. Ten niezwykle ciekawy aspekt narracji o „Szkolach...” wymagałby rozwinięcia poprzez jakościową analizę dyskursu.

Szkoly pod żaglami i żeglarstwo szkoleniowe młodzieży na świecie

Współcześnie na świecie realizowanych jest kilka projektów, które można by porównywać z koncepcją Krzysztofa Baranowskiego. Są to: francuski Grandeur Nature, amerykańska Ocean Classroom czy Semester at Sea. Podobne programy istnieją również w Niemczech, Nowej Zelandii czy Belgii. Najbardziej zbliżonym projektem do badanego przeze mnie jest kanadyjska Class Afloat, która wywodzi się z koncepcji Baranowskiego. Osobiście miałam okazję przyjrzeć się jej funkcjonowaniu, ponieważ obie Szkoły pod Żaglami spotkały się w 2011 r. w Anglii, w trakcie badanego przeze mnie rejsu.

Kanadyjska „Szkoła Pływająca”

Historia kanadyjskiej „Szkoly Pływającej” (ang. Class Afloat) spleta się z historią „Szkoly pod Żaglami” Baranowskiego. Po wspólnym rejsie z Baranowskim w 1984 r. kanadyjska organizacja z Nowej Szkocji na kilka lat wycarterowała polską „Pogorię” i zaczęła organizować regularne rejsy. Taka metoda realizowania programu szkoły średniej sprawdziła się na tyle, że powołano oficjalną „pływającą” filię szkoły West Island College International. W 1991 r. w Szczecinie wybudowano na jej zamówienie nowy żaglowiec szkolny – „Concordię”, który niestety zatonął w 2001 r. W latach 2001–2013 Class Afloat charterowało norweską fregatę „Sorlandet”. Cechą charakterystyczną tego żaglowca jest brak kabin



Autorka za sterami STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. z archiwum autorki

dla załogi szkolnej. Wszyscy uczniowie spali w otwartym kubryku, który w ciągu dnia był zamieniany na kąciki szkolne. Kubryk pełnił też funkcję messy (miejsca spożywania posiłków). Te same stoły w nocy przekształcane były w koje (łóżka), przed południem w ławki szkolne, a na czas obiadów w blaty do spożywania przy nich posiłków.

Rejsy Class Afloat trwają dziewięć miesięcy i składają się z dwóch semestrów. Dyrektorka szkoły, zapytana przeze mnie w 2011 r. o ciasnotę i konflikty wynikające z dzielenia wspólnej przestrzeni, zwróciła uwagę na wieloraki efekt socjalizacyjny, jaki występuje w tak ekstremalnych warunkach: „Tak właśnie pływali kiedyś marynarze i zmuszeni byli do rozwiązywania konfliktów na bieżąco. Zmuszało ich do tego spanie w jednym pomieszczeniu i jedzenie przy jednym stole”.



Pod pokładem „Sorlandeta”. Kubryk, który pełni funkcje sypialni, klasy szkolnej i jadalni.
Fot. Zbigniew Bosek, archiwum prywatne

„Szkoła pod Żaglami” a koncepcje *sail training* i *adventure education*

Przed 2009 r., w którym rozpoczęłam pracę nad swoim projektem badawczym dotyczącym „Szkoły pod Żaglami”, nie było w Polsce kompleksowej, naukowej literatury dotyczącej nurtu *adventure education* i jego części, jakim jest *sail training*. Podjęłam się usystematyzowania istniejącej wiedzy w tym zakresie. Wynikiem realizacji tego zadania były wystąpienia na konferencjach, rozdziały w publikacjach książkowych (Palamer-Kabacińska, Leśny, 2012; Bąk, Leśny, Palamer-Kabacińska, 2014) oraz artykuł w „Kwartalniku Pedagogicznym” (Leśny, 2016). W wyniku badań okazało się, że w Polsce dyskurs dotyczący *sail training* spleta się z narracją o wychowaniu morskim.

W rezultacie badań interesującej mnie edycji 2010–2011 „Szkoły pod Żaglami” mogę stwierdzić, że o ile temat wychowania morskiego pojawił się w materiale badawczym, o tyle nie było w nim śladów nawiązań do literatury dotyczącej *adventure education*, w której można spotkać szczątkowe odniesienia do koncepcji *sail training*. Wydaje się, że w tym aspekcie polska koncepcja Baranowskiego pozostaje poza światowym nurtem. Jest to jeden z ciekawszych i zaskakujących rezultatów badań. Ani w materiałach, ani w wywiadach z twórcami, nauczycielami oraz rodzicami



Nauka wchodzenia po drablinkach, STS „Pogoria”, 2013 r. Fot. Agnieszka Leśny

nie znalazłam przesłanek świadczących o znajomości czy choćby inspirowaniu się opisywanymi nurtami.

Analiza praktyki nauczycieli na pokładzie również nie wskazuje, aby znali oni koncepcje, teorie i proponowane rozwiązania praktyczne *adventure education* i *sail training*. Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak jest, nie jest jednoznaczna. W zależności od przyjętej perspektywy można stwierdzić, że badany przeze mnie rejs wpisywał się w te koncepcje, lecz bez intencji i świadomych działań jego twórców.

Projekt Baranowskiego spełnia niektóre wymagania formułowane na poziomie ogólnych definicji *adventure education* (por. Prouty, Panicucci, Collinson, 2007). Można przyznać, że poprzez swoją szkołę kapitan stwarza uczniom możliwość wzięcia udziału w bezpośrednim, aktywnym i angażującym doświadczeniu kształcącym.

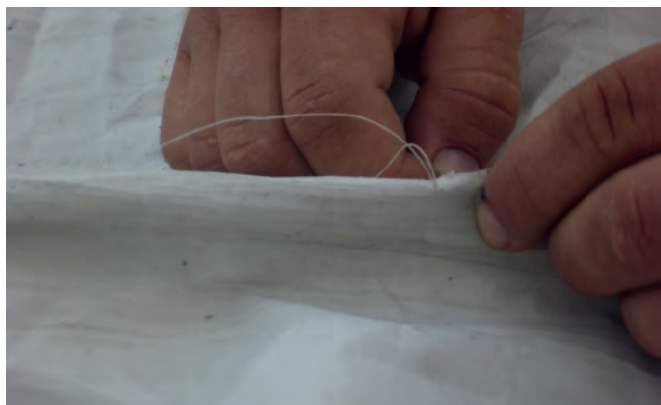


Szlifowanie rdzy w ramach prac bosmańskich, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny

Niewątpliwie udział w rejsie był połączeniem aktywności i doświadczeń, które zawierały w sobie elementy ryzyka oraz niebezpieczeństwa. Nie można natomiast jednoznacznie zgodzić się ze stwierdzeniem, że dzieje się to poprzez indywidualne podejście do każdego ucznia oraz jego wolność do podejmowania konkretnych wyzwań.

Szkoła jako doświadczenie spełnia też niektóre elementy z definicji Simona Priesta (1990): jednym z jej celów jest wspieranie zmiany ucznia w wyniku bezpośredniego udziału w wyzwaniu (przygodzie) niosącym ze sobą ryzyko. Priest uznaje, że dzieje się to dzięki dwóm typom relacji: interpersonalnych i intrapersonalnych.

W obszarze relacji interpersonalnych (jednostki z dwoma lub więcej osobami) zawiera się komunikacja, współpraca, zaufanie, rozwiązywanie konfliktów, rozwiązywanie problemów, przywództwo, sprawstwo etc. O ile w programach Szkół pod Żaglami realizowanych przez Stowarzyszenie Edukacja pod Żaglami (EPŻ) większość tych kwestii znajdowała się w obszarze zainteresowania kadry, o tyle w programie placówki Baranowskiego, poza programowym kształtowaniem przywództwa (w nie-



Naprawa żagla, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny



Choroba morska – chwile niedyspozycji podczas rejsu. Fot. Agnieszka Leśny



Uczennica w przerwie od zajęć szkolnych, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r.

Fot. Agnieszka Leśny

wielkim wymiarze programowego rotowania na funkcji starszego wachty) o wspieraniu rozwoju interpersonalnego w sposób ukierunkowany nie mogło być mowy. Funkcjonując w narracji, w której to morze, ciasnota i zagrożenie ze strony natury pełnią funkcję wychowawczą – wystarczy ekspozycja wychowanków na te właśnie czynniki. Natomiast relacja intrapersonalna składa się z obrazu/koncepcji samego siebie, duchowości, pewności siebie, poczucia własnej wartości (tamże, s. 114).

Priest definiuje *adventure education* przez jej cel, proces (przebieg) i wynik. Celem jest uświadomienie jednostce możliwości zmiany na lepsze. Celem drugorzędny jest poprawa samooceny i relacji społecznych. W sferze deklaratywnej, a o to właśnie chodzi twórcom SpŻ, porzeczają oni jednak na wierze, że tak sformułowany cel zostanie osiągnięty głównie poprzez konfrontacje młodych ludzi z żywiołem. Priest jest natomiast zwolennikiem większej kontroli nad oddziaływaniem wychowawczym. Służą do tego planowane aktywności (rekreacja, zawody, wyprawy, gry, przejścia parków linowych). Aktywności wykorzystywane są do rozwiązywania zadań przez grupę albo przez indywidualnego uczestnika. Zadania powinny zawierać elementy rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, osądów, współpracy, komunikacji oraz zaufania. Tego typu aktywności w programach *adventure education* są zazwyczaj celowo projektowane.



Badania fokusowe uczniów „rejsu pocieszenia” dla chętnych na rejs „Szkoły pod Żaglami”, STS „Pogoria”, 2010 r. Fot. z archiwum autorki

Prawdziwe jest twierdzenie, że w długim rejsie jego załoganci rozwiązują problemy, podejmują decyzje, współpracują oraz tworzą normy komunikacyjne. Na pokładzie żaglowca dzieje się to jednak w związku z tzw. rutyną morską. Wiele czynności musi być wykonywanych solidnie i z należytą uwagą, aby statek był bezpieczny. Owa naturalność może być zaletą; do trenowania podejmowania ryzyka nie jest potrzebny „sztuczny świat” parków linowych, gdy uczniowie codziennie chodzą po rejach. Wadą jest zmniejszona kontrola nad tym, jak ten proces wychowawczy się odbywa.

W programach inspirowanych *adventure education* wyraźna jest struktura procesu. Dana aktywność często poprzedzona jest wprowadzeniem (*frontloading/briefing/framing*), które nakierowuje uczestników na cel (Prouty, Panicucci, Collinson, 2007). Potem podejmują oni wyzwanie, a po nim następuje indywidualna lub grupowa refleksja i wyciąganie wniosków – i ta ostatnia część jest najważniejsza. Struktura ta jest zgodna z modelem m.in. *The Adventure Wave* (tamże) lub z ośmioma stopniami facylitacji procesu przez trenera/instruktora (tamże, s. 103–106). Takie podejście wynika ze stosowania nauczania m.in. według Cyklu Kolba (1984), które jest powszechne w *adventure education*.



Rywalizacja sportowa na pokładzie, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r.
Fot. Agnieszka Leśny



Ćwiczenia utrzymywania równowagi na rei, STS „Pogoria”, 2013 r. Fot. z archiwum autorki

ROZDZIAŁ VIII

Agnieszka Leśny

Sail training a wychowanie morskie

Olśnienie żeglarstwem następuje nieoczekiwanie i w tym jest podobne do wszystkich głębokich emocji; ogarnia człowieka i napelnia szczęściem i radością. Poznanie żeglarstwa oznacza w rzeczywistości istotną, chociaż trudną do opisaną zmianę świadomości.

Głowacki, 1989, s. 9

Wielkim wyzwaniem dla badacza chcącego zajmować się tematyką wychowania morskiego jest fakt jednoczesnego naukowego i praktycznego dyskursu w jego obrębie. Większość publikacji, nawet o charakterze naukowym, przepelniona jest narracją popularnonaukową, a nawet literacką, o charakterystycznym, nieco poetyckim języku. W skromnym, polskim piśmiennictwie naukowym dotyczącym tego tematu popularny sposób opisu i definiowania wychowania morskiego wydaje się dominujący. Z tego powodu w prowadzonych przeze mnie badaniach polskiego wychowania morskiego przedmiotem analiz stają się zarówno prace oraz konteksty naukowe, jak i fragmenty utworów poetyckich, wypowiedzi sławnych kapitanów czy materiały dostępne na najpopularniejszych stronach internetowych. Ich zestawianie i porównywanie nie jest zabiegiem przypadkowym – w taki sam sposób zestawiane są one w piśmiennictwie dotyczącym wychowania morskiego czy sail trainingu w Polsce.

W krajach Europy Zachodniej oraz w międzynarodowych badaniach nad wpływem żeglarstwa na młodzież (Allison i in., 2007) żeglarstwo szkoleniowe (*sail training*) jest praktyczną realizacją teoretycznej koncepcji *adventure education*, która w Polsce nie ma swojego odpowiednika, choć bywa nazywana pedagogiką przygody⁵⁶, edukacją przygodową (Tomik, 2012, s. 34), turystyką przygodową czy wychowaniem plenerowym (portal specjalizacji turystyki przygodowej AWF Kraków). W swoich poszukiwaniach teoretycznych podążam za tą międzynarodową inspiracją. Dla brytyjskich naukowców *outdoor* i *adventure education* stanowią ugruntowane dyscypliny naukowe, których źródeł należy szukać w progresywnym Johna Deweya (Kraft, 1990, s. 178) i jego koncepcji nauczania przez doświadczenie oraz

⁵⁶ Tłumaczenie własne autorki.

w poglądach na edukację Kurta Hahna (Christian, 2011, s. 166). Do teoretycznych podstaw dziedziny zalicza się również prace badawcze Johna C. Milesa i Simona Priesta (Sonelski, 2012, s. 63). Brytyjskie (i nie tylko) ośrodki naukowe od wielu lat prowadzą badania nad „edukacją przez przygodę”, w wyniku których uznaje się, że przygoda może być czynnikiem wywołującym lub przyspieszającym uczenie się oraz rozwój zarówno jednostek, jak i grup (Gass, 1990).

W Polsce nie ma nurtu badawczego odpowiadającego *adventure, outdoor education* lub niemieckiej *Erlebnispädagogik* – tłumaczonej w Polsce jako „pedagogika przeżyć” (Michl, Kozieł, 2011, s. 10). Projekty związane z wychowaniem poprzez kontakt z przyrodą, czy poprzez przygodę umiejscawiane są w nurcie turystyki lub edukacji krajoznawczej, czasem pedagogiki społecznej (np. ruch harcerski). Te dziedziny nie pokrywają się jednak całkowicie z *outdoor* czy *adventure education*.

Szkocki badacz Kenneth H. McCulloch (2002, 2010), specjalizujący się w badaniach korzyści płynących z uczestnictwa młodzieży w projektach *sail training*, uważa, że w badaniach nad tym zjawiskiem należy wykorzystywać teorię *outdoor* i *adventure education* oraz edukację nieformalną młodzieży, np. poprzez grupy młodzieżowe (tj. drużyny harcerskie) ze względu na ich oczywiste powiązania i wspólne korzenie. Wtórują mu inni badacze, zauważając, że *sail training* jest specyficznym rodzajem aktywności w ramach nurtu *outdoor/adventure education*, w którym uczestnicy biorą udział w aktywnościach dziejących się na pokładach jednostek żaglowych (Capurso, Borsci, 2013, s. 16).

Korzenie *adventure education*

Badacze nie są zgodni co do dokładnych korzeni nurtu *adventure* i różnic pomiędzy *adventure* a *outdoor education*. Odmienne stanowiska prezentują szczególnie badacze amerykańscy i angielscy. Istnieje kilka szkół w ramach tych ruchów – są to szkoły zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Rozwój teorii, na której bazują współczesne badania oraz opracowywane metody, przypada na lata 70. XX w. Są badacze, którzy w studiach nad historią i filozofią *adventure education* przywołują sławne powiedzenie Konfucjusza „Powiedz mi, a zapomnę [...]” lub wywodzą *adventure education* ze starożytnej Grecji (Hunt, 1990, s. 119–121), ale nie są to poglądy powszechne. Najczęściej za początki *adventure education* jako dyscypliny uznaje się działalność założonej przez Kurta Hahna organizacji Outward Bound oraz skauting. Warto jednak odnotować, że według Jaspera Hunta – amerykańskiego badacza historii i filozofii edukacji bazującej na doświadczeniu – wskazywanie na skauting i Hahna jako protoplastów *adventure education* jest uproszczeniem. Hunt twierdzi, że *adventure education* nie jest żadną innowacją, ponieważ – jeśli przestudiować piątą księgę *Państwa Platona* – znaleźć tam można filozofię wychowania podobną do tej, jaką obecnie praktykuje się w *adventure education*. Poniekąd potwierdza to Joshua Miner (1990, s. 57), działacz Outward Bound, który pisze:

Świeżo po lekturze *Państwa* Platona narodziła się jego idea nowego typu szkoły, gdzie świat myśli i działania nie będzie już podzielony na dwa wrogie obozy. Następnie spisał swoją koncepcję i odłożył ją do wykorzystania w przyszłości (tamże, s. 56, tłumaczenie autorki).

Hunt wskazuje na podobieństwo motywów i idei, jakie przyświecały Hahnowi, do poglądów Arystotelesa, pisarza Williama Jamesa czy Johna Deweya. W innych rozprawach pojawiają się również inspiracje Rousseau (Seaman, 2013, s. 265) czy Pestalozzim (Smith, 2011, s. 26). Wydaje się, że w szerokim kontekście można zgodzić się z Huntem. Jestem wprawdzie sceptyczna co do wywodzenia *adventure education*, jako stosunkowo spójnej koncepcji pedagogicznej ze starożytnej Grecji, należy jednak zgodzić się ze stwierdzeniem, że rola osobistego doświadczenia, przygody czy wyzwania przeplata się w historii myśli pedagogicznej od wieków.

Porównując brytyjską i amerykańską literaturę przedmiotu⁵⁷, można wskazać główne teorie i zdarzenia, które wpłynęły na dzisiejszą teorię i praktykę *adventure education*. Dokładna analiza poszczególnych inspiracji znacznie wykracza poza ramy tej pracy, dlatego zaznaczę jedynie najważniejsze nurty oraz co z nich przeniknęło do współczesnej teorii *adventure education*.

Pedagogika przeżyć Kurta Hahna

W kontekście teoretycznych podstaw żeglarstwa szkoleniowego, należy przywołać koncepcję *Erlebnispädagogik*. Jej twórcą był Kurt Hahn, który dla praktycznej realizacji powołał organizację (dziś o światowym zasięgu) Outward Bound. Zanim powstały pierwsze ośrodki Hahna (1946 w Wielkiej Brytanii, 1960 w USA), założył on autorską szkołę w Salem (1920 Niemcy) i w Gordonstoun (1934 Szkocja). Już wtedy inspirował się myślą, że aktywność fizyczna oraz stawianie ludziom wyzwań możliwych do pokonania – rozwija ich i umacnia. Bardzo ważnym elementem pedagogiki przeżyć Hahna było bazowanie na wartościach, np. walce z obojętnością społeczną (Ryszka, 2012, s. 165). W jego koncepcji aktywność fizyczna jest pretekstem do rozwoju osobistego poprzez grupę, pracy nad sobą, kształtowania postaw altruistycznych i służebnych wobec społeczeństwa. Z tego nurtu *adventure education* czerpie m.in. koncepcję pracy z przewodnikiem/liderem/trenerem. To on jest asystentem człowieka w wysiłkach do stawania się coraz lepszym poprzez aktywność w naturze, służbę innym, pracę nad sobą.

Programy Outward Bound zakładały rozwój człowieka w sferze uczuciowej, fizycznej i poznawczej – i to założenie było niezmiernie ważne dla współczesnego teoretyka *adventure education* – Simona Priesta (Klint, 1990, s. 163). Popularność ruchu sprawiła, że wielu badaczy w latach 70. i 80. XX w. zajęło się jego fenomenem,

⁵⁷ W Europie jest również obecny dyskurs czeski, jednak ze względu na brak tłumaczeń na język angielski dyskurs ten uwzględniam w niewielkim zakresie.

udowadniając, że udział w programach Outward Bound wzmacnia w uczestnikach poczucie własnej wartości, motywację do zmiany, kształtowanie adekwatnego obrazu siebie. Badania nie dostarczyły jednak wskazówek, jak ten wpływ przebiega i jakie aspekty doświadczenia przygody są kluczowe dla rozwoju tego wpływu. Wiadomo było, co osiąga się dzięki programom *adventure education*, ale niejasne pozostało, jak to się osiąga (tamże, s. 164).

Psychologiczne i pedagogiczne koncepcje, które składają się na współczesną praktykę *adventure education*, opisałam w artykule *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne* (Leśny, 2014a). Po analizie literatury teoretycznej *adventure education* można stwierdzić, że nurt ten szeroko czerpie z dorobku psychologii, pedagogiki – szczególnie z nurtów związanych z edukacją dorosłych (andragogika) czy *outdoor education*.

Źródła koncepcji *sail training*

Żeglarstwo szkoleniowe (ang. *sail training*) jest światowym ruchem zajmującym się szkoleniem młodzieży, w którym wiedza i umiejętności żeglarskie są kontekstem oraz podłożem do działań wychowawczych, a nie celem samym w sobie.

Sail training powstał w opozycji do kształcenia kadetów oraz szkoleń żeglarskich, których celem jest zdobycie uprawnień, np. patentów żeglarskich. Kształcenie profesjonalistów (oficerów, nawigatorów, żołnierzy – odpowiedników Marynarki Wojennej) rozwijało się od XVI w. i zazwyczaj polegało na odbywaniu rejsów stażowych, podczas których adepci lub kadeci, poprzez naśladownictwo i praktykę, nabywali konkretnej wiedzy i umiejętności (Kennerley, 2010, s. 385). Historia *sail training* rozwijała się równoległe do profesjonalnego kształcenia „pracowników” morza, a rozpoczęła się w momencie dopuszczenia osób cywilnych na pokłady żaglowców.

Istnieje wiele koncepcji dotyczących powstania ruchu *sail training*. Laura Lyth (publikująca pod pseudonimem Ellen Greenaway-Bowen), brytyjska badaczka *sail training* uważa, że początek idei, nazywanej przez nią etosem, należy datować na 1856 r., kiedy to powstała organizacja Navy Lads Brigade (istniejąca do dziś pod nazwą Sea Cadet Corps), założona przez brytyjskich marynarzy po powrocie z wojny krymskiej (1853–1856). Celem Navy Lads Briagde była opieka nad sierotami poległych marynarzy (Greenaway-Bowen, 2014, s. 4). Była to organizacja męska. Osieroconych chłopców zabierano w morze na krótkie rejsy wychowawczo-edukacyjne.

Drugim wydarzeniem, które miało znaczący wpływ na rozwój koncepcji *sail training*, był zmierzch ery wielkich żaglowców transportowych związany z tzw. drugą rewolucją przemysłową, wprowadzeniem silnika spalinowego i rozwojem transportu kolejowego. Armatorzy żaglowców zaczęli poszukiwać nowych form prowadzenia własnej działalności i w latach 30. zaczęli organizować rejsy o charakterze pasażerskim i szkoleniowym (Hamilton, 1988, s. 35), w których ludzie

zastąpili przewożony wcześniej ładunek (tzw. cargo) (Greenaway-Bowen, 2014, s. 4). Według brytyjskiego badacza historii marynistyki Alstona Kennerleya, wtedy wśród armatorów i załóg żaglowców pojawiło się pragnienie przekonania świata, że mogą zaoferować oni swoim załogantom coś więcej niż tylko naukę podstawowych umiejętności nautycznych. Kennerley nazywał to „czymś ekstra powiązanym z rozwojem charakteru” (2010, s. 386). Chodziło o trudną do opisaną wartość dodaną treningu na żaglowcu, której nie otrzymanym było się w trakcie szkolenia na jednostkach o napędzie spalinowym (tamże).

Za jednego z protoplastów rejsów dla młodzieży o charakterze wychowawczym uważa się Alana Johna Villiersa (1903–1982), australijskiego żeglarza oraz pisarza, który pływał z amatorami na duńskim statku „Georg Stage”, przemianowanym później na „Joseph Conrad” (Hamilton, 1988, s. 36; Greenaway-Bowen, 2014). Na pokład „Conrada” Villiers zabierał młodych ludzi, którzy zapłacili za odbycie rejsu szkoleniowego, a nieodpłatnie tych, którzy w jego ocenie tego potrzebowali – głównie mieszkańców miejskich gett i osoby zagrożone wciągnięciem w świat przestępczy. Głównym „narzędziem wychowawczym” była surowa dyscyplina – cały statek obsługiwało się wyłącznie za pomocą siły własnych rąk, co determinowało według niego uznanie wartości współpracy i szacunku do innych. Nie wykorzystywał on żaglowca do nauki zawodu marynarza, ale do nauki życia (Piątek, 2010, s. 15).

Źródłem usystematyzowanej koncepcji *sail training* należy szukać u Kurta Hahna (McCulloch, 2002, s. 10), który inspirował się eksperymentami i doświadczeniami kapitanów oraz podróżników organizujących rejsy żeglarskie dla amatorów. Jedną z osób, która okazała się ważna dla Hahna, był właśnie Villiers. W latach 40. XX w. Hahn chciał pozyskać w Wielkiej Brytanii sojuszników do stworzenia narodowego programu poprawy sprawności fizycznej, wytrzymałości i wrażliwości młodych Brytyjczyków. Podjął współpracę z Lawrence’em Holtem – właścicielem firmy zajmującej się przed wojną transportem morskim (Miner, 1990, s. 59; Hamilton, 1988, s. 36). Holt był poruszony liczbą ofiar, które poległy w bitwie o Atlantyk, i uważał, że wielu marynarzy zginęło z powodu złego wykształcenia. Przekonał Hahna, iż tradycyjne szkolenie żeglarskie, tzn. odbywające się na jachtach i żaglowcach, a nie nowoczesnych statkach, poprzez „doświadczenie wiatru i pogody, w oparciu o rozpoznanie własnych możliwości oraz bezinteresowną pomoc przyjaciół” (Hamilton, 1988, s. 36) stanowi dobre środowisko wychowawcze dla młodych ludzi. W wyniku podjętej współpracy oraz dzięki wsparciu finansowemu Holta w 1941 r. w miejscowości Aberdovey powstał miesięczny program oraz ośrodek nazwany Outward Bound⁵⁸. Zamysł Holta i Hahna był niezmiernie prosty – przeprowadzić ćwiczenia morskie i terenowe, w których uczestnicy muszą przetrwać w trudnych warunkach jedynie dzięki skąpemu wyposażeniu, które otrzymali (Hamilton, 1988, s. 36). Był to więc program, który współcześnie można by porównać do szkoleń survivalowych. Uczestnikami programu byli nie tylko przyszli marynarze, lecz również kandydaci

⁵⁸ W terminologii żeglarskiej oznacza to „Statek idzie w morze/statek odbija od brzegu”.

do służby wojskowej, dzieci biznesmenów, młodzi policjanci, strażacy oraz „normalna” młodzież (tamże, s. 59). Powiązanie programu z żeglarstwem było jedynie pretekstem. Holt, który sam był żeglarzem, pisał, że „trening w Aberdovey musi być mniej szkoleniem dla morza, a bardziej przez morze i musi przynosić korzyści w codziennym życiu” (tamże). Do miesięcznego kursu włączono również trening atletyczny, zawody na orientację, kurs pierwszej pomocy, wędrówki górskie z zadaniami (tzw. ekspedycje – organizowane też obecnie) oraz wolontariat na rzecz lokalnej społeczności. Wkrótce Outward Bound przekształcił się w ruch międzynarodowy, działający do dzisiaj.

Największą organizacją zrzeszającą podmioty skoncentrowane na szkoleniu żeglarskim jest stowarzyszenie Sail Training International (STI)⁵⁹, którego początki sięgają 1955 r., kiedy to utworzono międzynarodowy komitet organizujący regaty żaglowców, w których startowały młodzieżowe załogi wraz z kadetami. STI szybko rozszerzyła swoje działania i poza organizacją morskich wyścigów zainicjowała m.in. 13-dniowe rejsy nazywane *character development*. Drugą organizacją, która przyczyniła się do rozwoju *sail training* na świecie i której celem było umożliwienie żeglowania nastolatkom, jest Ocean Youth Club (założona w 1960 r.). Początkowo OYC specjalizowała się w organizowaniu tygodniowych rejsów, w których uczestniczyło nawet 4000 młodych ludzi rocznie (Hopkins, Putnam, 1993, s. 40). Międzynarodowe regaty, spotkania żaglowców i powstawanie dużych stowarzyszeń czy fundacji przyczyniło się do wymiany idei, teorii oraz metod pomiędzy poszczególnymi armatorami. Niektórzy z nich zmienili profil działalności – z krótkich rejsów na dłuższe wyprawy dla młodzieży oraz organizację morskich ekspedycji. W ten sposób światowa „społeczność” *sail training* zaczęła się rozrastać i zwiększać swój wpływ na wychowanie młodzieży na całym świecie.

Sail training współcześnie

Według badań naukowców z nowozelandzkiego University of Otago, najczęstszym modelem praktykowania *sail training* są rejsy wielodniowe na niewielkich jachtach, w których uczestniczy dwunastu załogantów i cztero- lub pięciosobowa załoga zawodowa (Allison i in., 2007, s. 8). W opinii Johna Hamiltona nurt ten mieści się w *adventure education*, a środkiem do kształcącej przygody jest życie na statku z dala od lądu. Jego zdaniem największą korzyścią z udziału w programach *sail training* osiąga młodzież między 15. a 20. rokiem życia (Hamilton, 1988, s. 12), ponieważ jest to wiek, w którym korzyści z uczestnictwa w żeglarskiej przygodzie mogą „dramatycznie przyspieszyć drogę ku dojrzałości młodego człowieka” (tamże, s. 16).

⁵⁹ Sail Training International jest organizatorem największych międzynarodowych regat młodzieży na świecie. Zrzesza przedstawicieli 29 krajów. W 2007 r. za swoją działalność była nominowana do Pokojowej Nagrody Nobla.

Wydaje się, że inspiracja koncepcjami Holta obowiązuje w organizacjach zajmujących się *sail training* do dzisiaj. W Ocean Youth Trust, największej brytyjskiej organizacji tego typu, uważa się, że żeglarstwo jest kontekstem, a nie treścią realizowanych programów (McCulloch, 2002, s. 10). Podobną deklarację możemy znaleźć na stronie Sail Training Association Poland (STAP), armatora żaglowca „Pogoria”:

Szkoła pod żaglami [tu w znaczeniu rejsu szkoleniowego – objaśnienie autorki] obejmuje wszechstronny instruktaż żeglarski, lecz jej cel idzie o wiele dalej. „Szkoła pod Żaglami” wykorzystuje doświadczenie bycia na morzu głównie po to, aby pomóc uczestnikom uczyć się o samych sobie, odkrywać ukryte zalety i talenty oraz zrozumieć, jaką wartością jest praca w zespole [...] (portal internetowy „Pogorii”).

W podobnym duchu wyrażał się również kapitan Krzysztof Baranowski:

Chciałbym zwrócić uwagę, że nie żagle są ważne, tylko ważna jest nauka, czyli normalnie bycie uczniem. A to, że jest to żaglowiec, że wymaga opanowania rzemiosła to jest sprawa poboczna. To się nabiera w ciągu paru dni albo paru tygodni, nabiera się w tym sprawności. [...] To jest kwestia przyjemności, a tu jesteśmy nie dla przyjemności, tylko dla nauki (Leśny, 2010).

Korzyści wynikające z uczestnictwa w programach żeglarstwa szkoleniowego są, według Hamiltona, udziałem zarówno dziewcząt, jak i chłopców, choć są one jakościowo różne. Przyczyną, dla której uważa on żeglarstwo szkoleniowe za szczególnie korzystne, jest nieskończona liczba małych, ale ważnych prac do wykonania na pokładzie, które sprawiają, że każdy może czuć się odpowiedzialny za zespół, uczyć się progresywnie i mieć wpływ na realne życie na statku. W tym kontekście statek wydaje się być środowiskiem wychowawczym. Bezpieczna nawigacja i żeglowanie wymaga zaufania oraz współpracy całej załogi. Żeglarze widzą to oraz doświadczają tego od pierwszych minut spędzonych na pokładzie – jest to więc kwintesencja hasła *learning by doing* (Hamilton, 1988, s. 23). Dodatkowe czynniki wspierające proces wychowawczy w czasie programów żeglarstwa szkoleniowego to: mieszkanie na małej powierzchni, konieczność dbania o wspólną przestrzeń, konfrontacja z żywiołem, nauka tolerancji wobec innych ludzi (kultur, zwyczajów), przezwyciężanie zmęczenia fizycznego i psychicznego, dostosowanie się do tzw. rutyny morskiej. Wszystko to kształtuje w żeglarzach samodzielność, pozytywnie wpływa na ich samoocenę, uczy odpowiedzialności za siebie i innych oraz podejmowania trafnych, szybkich decyzji w sytuacjach presji fizycznej (żywiołu) i psychicznej (załoga) i może mieć wpływ na późniejsze, zawodowe związanie się z morzem (Kennerley, 2010, s. 393). Na podobne aspekty zwraca uwagę polski badacz żeglarstwa Marek Nowacki:

Specyficzne warunki, w jakich znajduje się człowiek w trakcie rejsu żeglarskiego, tzn. kolektywizm, wyraźny podział ról, niemal wojskowa dyscyplina, sytuacja ciągłego zagrożenia, zależność od kapryśnych nieraz sił przyrody, oddalenie od domu i rodziny, nierytmiczność, okresowa izolacja od szerszego środowiska społecznego, „przywią-

zanie” do terenu jachtu – wpływają na kształtowanie się swoistych cech osobowości oraz określonych postaw u osób uprawiających żeglarstwo morskie (Nowacki, 2000, s. 249).

Można w związku z tym uznać, że morze, poza funkcjami gospodarczymi, pełni funkcję wychowawczą (tamże; Błacha, Nowacki, 1997).

Podobnie wypowiada się Bogdan Olszewski, badacz żeglarstwa związany z Akademią Wychowania Fizycznego w Gdańsku:

Żeglarstwo morskie, jako specyficzna forma aktywności człowieka, nie tylko tworzy warunki do zmagania z siłami pozaludzkimi, do rywalizacji, osiągnięcia celów sportowych i docierania do miejsc o najwyższym stopniu trudności, lecz również jest koncepcją wartościowego życia, mobilizując do ustawicznego wzbogacania swojej wiedzy morskiej i żeglarskiej, a także sprawności psychofizycznej (Olszewski, 2015, s. 20).

Najstynniejszym polskim projektem kojarzonym z *sail training* jest „Szkoła pod Żaglami” (SpŻ). Można stwierdzić, że idea SpŻ jest zbieżna ze światową koncepcją *sail training*, w której środowisko morskie, umiejętności i wiedza niezbędna do żeglowania są jedynie środkiem do rozwijania siebie, nauki funkcjonowania w grupie, rozpoznawania własnego potencjału, kształtowania umiejętności liderkich, wzmacniania poczucia własnej wartości i sprawczości oraz kształtowania wrażliwości na potrzeby innego człowieka. Warto jednak zwrócić uwagę, że o ile ruch *sail training*, połączony z nurtem *adventure education*, nieustannie się rozwija, o tyle koncepcja SpŻ wydaje się pozostawać wciąż taka sama. W ostatnich dwudziestu latach *adventure education* niezmiernie się rozwinęła. Dostrzeżono wielki potencjał implikacji wyników badań pedagogicznych oraz psychologicznych do praktyki stosowanej w organizacjach realizujących w praktyce wychowanie przez przygodę. Powstało szereg organizacji, których celem jest inicjowanie spotkań badaczy z praktykami (np. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning, EOE). Nawet Sail Training International (postrzegana w ostatnich latach jako gigant organizacyjny, skoncentrowany na biznesowym aspekcie regat żeglarskich) dąży do rozwoju edukacyjnego aspektu organizowanych regat, finansuje badania naukowe oraz przygotowuje panele edukacyjne na corocznej konferencji gromadzącej zarówno kapitanów, armatorów, jak i przedstawicieli świata nauki.

Wychowanie morskie

Zrozumienie definiowania wychowania morskiego w polskiej myśli naukowej nie jest łatwe. Za wyjątkowo interesujący uważam fakt, że właściwie pojęcie to nie jest rozwijane czy tłumaczone, choć w narracji o polskich projektach związanych z łączeniem wychowania z żeglarstwem jest ono uznawane za kluczowe. Wychowanie morskie jest pojęciem wieloznacznym i różnie używanym

w poszczególnych organizacjach inspirujących się tym ruchem. W polskim piśmiennictwie istnieje wyraźne rozróżnienie na gałąź wojskową i cywilną. W obszarze moich zainteresowań znalazły się koncepcje dotyczące kształtowania młodzieży nienależącej do formacji wojskowych.

Zrozumienie współczesnego podejścia do wychowania morskiego wymaga pogłębionej refleksji o źródłach tej koncepcji w Polsce. Wychowanie morskie w polskim dyskursie nieodłącznie wiąże się z postaciami generała Mariusza Zaruskiego i Josepha Conrada. Zaruski napisał tylko dwie książki dotyczące wprost wychowania morskiego – *Z harcerzami na Zawiszy Czarnym* i *Wśród wichrów i fal* – które stały się podstawą współczesnych projektów żeglarskich. Conrad natomiast zostawił po sobie bogate piśmiennictwo, które stanowiło ważną inspirację dla osób związanych z projektem „Szkoły pod Żaglami”. Szkoła nie powstała jednak w próżni – wpisała się w nurt wielu zróżnicowanych projektów i zespołów skupionych wokół konkretnych klubów, ośrodków czy żaglowców, z którymi związani byli żeglarze i marynarze wierzący w wychowawczą rolę morza.

Charyzmatyczni kapitanowie

Polska koncepcja wychowania morskiego, podobnie jak wiele innych narodowych odmian edukacji żeglarskiej (lub edukacji poprzez żeglarstwo), tworzona była dzięki kilku niezwykłym, charyzmatycznym postaciom – głównie kapitanom. Według Włodzimierza Głowackiego (1989) niezwykłą skalę, w jakiej rozwijało się w Polsce żeglarstwo, zawdzięczamy zarówno wielu formom zorganizowanym, takim jak ruch „wodniaków”, Liga Kolonialna i Morska czy tzw. jachtkluby, jak i ogromnemu oddziaływaniu kilku wybitnych osobowości. Przyjmuje się, że „ojcami założycielami” polskiego wychowania morskiego byli Joseph Conrad i Mariusz Zaruski. Dzieło generała kontynuowało kilku jego wybitnych uczniów, m.in. Witold Bublewski⁶⁰, Jadwiga Wolff-Neugebauer. W panteonie wielkich polskich kapitanów związanych z koncepcją wychowania morskiego umieszcza się również Karola Olgerda Borchardta, Władysława Wagnera czy Leonida Teligę. Współcześnie autorytetami są m.in. Krzysztof Baranowski, Henryk Jaskuła czy Jerzy Jaszczuk. Warto też zaznaczyć, że Conrad, Zaruski, Borchardt (a obecnie Baranowski) byli aktywnymi pisarzami, którzy publikowali zarówno powieści, jak i utwory poetyckie. Popularne pozycje literackie wywarły wielki wpływ na język marynistyczny, który z kolei oddziałuje na współczesny dyskurs pedagogiczny w kontekście wychowania morskiego.

⁶⁰ Bublewski realizował wielkie wizje Zaruskiego – dzięki niemu powstało Centrum Wychowania Morskiego ZHP, zakupiono szkuner „Zawisza Czarny”, opracowano metodykę harcerskich wodniaków.

Sylwetka i poglądy na wychowanie morskie Mariusza Zaruskiego

Jeszcze przed II wojną światową generał Mariusz Zaruski (1867–1941) napisał jedno z najczęściej cytowanych do dziś zdań: „W twardym trudzie żeglarskim hartują się charaktery” (Zaruski, 1966, s. 23). Kapitan Adam Jasser twierdzi, że Zaruski zainteresował się żeglarstwem oraz zorganizował pierwsze regaty na Zatoce Gdańskiej, ponieważ charakteryzowała go postawa romantyczna. Jego celem była zamiana „rolniczej” mentalności Polaków:

Mariusz Zaruski chciał jak najwięcej młodych ludzi „wypchnąć na morze”. Uważał, że żeglarstwo wyrabia charakter i zdolności przywódcze. Był jednym z prekursorów wychowania morskiego na świecie (Jasser, 2013).

Podobnie uważa Henryka Stępień, autorka obszernej biografii generała, twierdząc, że predestynowała go do takiej działalności dobra znajomość żeglarskiego rzemiosła, talent popularyzatorski, pracowitość, energia oraz głębokie, romantyczne umiłowanie morza, któremu dał wyraz w *Sonetach Morskich* (Stępień, 1997, s. 131).

Według Zbigniewa Krawczyka, socjologa i badacza turystyki, Zaruskiemu szalenie odpowiadały cechy charakteru żeglarzy – ludzi bezpośrednio obcujących z przyrodą, silnie odczuwających więź ze współtowarzyszami i naturą (Krawczyk, 2002, s. 89). Zaruski zainteresował się żeglarstwem na studiach w Odessie, gdzie obserwował morze i zaczął utrzymywać je na płótnie:

To właśnie w Odessie, jednym z największych miast portowych nad Morzem Czarnym, Mariusz Zaruski poznał i pokochał morze. Często obserwował jego wzburzone fale, życie portu i marynarzy. Zafascynowany tymi obrazami, po powrocie do domu często malował to, co wtedy zobaczył (Leszkowicz, 2005).

Początki kariery morskiej

Mariusz Zaruski urodził się 31 stycznia 1867 r. w Dumanowie (k. Kamieńca Podolskiego), w rodzinie o korzeniach patriotycznych. Po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuował naukę w gimnazjum rosyjskim w Kamieńcu Podolskim, gdzie trafił pod opiekę stryja, z którym brał udział w działalności konspiracyjnej. Po zdaniu matury w 1855 r. wyjechał na studia matematyczno-fizyczne na Uniwersytecie w Odessie. Obserwacje morza utrzymywał na płótnie. Udane próby malarskie zachęciły go do przeniesienia się do Akademii Sztuk Pięknych. W przerwach wakacyjnych zaciągał się na statki pływające w egzotycznych kierunkach. Podróże morskie nie były dla niego łatwe, ponieważ cierpiał na chorobę morską. Mimo to kontynuował je w czasie wolnym od studiów. W połowie studiów za działalność patriotyczną (założenie oddziału organizacji patriotycznej „Sokół” i kierowanie nim) został zesłany do Rosji. Udało mu się wyruszyć w rejs statkiem „Dzierżawa”, który podobno zmienił jego

podejście do morza i stał się podstawą wiary w wychowawczą rolę żywiołu, co opisał w opowiadaniu „Historia jednej nocy”:

Podczas straszliwej burzy na Morzu Arktycznym dowódca „Dzierżawy”, kapitan Bujow, zrezygnowany upił się i – położywszy się na koi – czekał śmierci. W tej trudnej chwili statek bez kapitana stanął w obliczu śmiertelnego zagrożenia. Niesiony wiatrem o mało co nie wpadł na skalisty brzeg. Załoga, prowadzona przez doświadczonych żeglarzy (w tym Zaruskiego), sama postanowiła wydostać się z niebezpieczeństwa. W momencie, kiedy okręt zmieniał feralny kurs, nagła fala zmyła pokład, a Mariusza uratował tylko fakt, że kurczowo trzymał się sznurowej drabinki. Kiedy udało się wreszcie zawrócić, Zaruski stanął przy kole sterowym, w kluczowych momentach rąbał burty statku i sam wchodził na maszt, by poprawić żagle. Wreszcie, niemal cudem udało się wyprowadzić „Dzierżawę” z tarapatów. Podczas tego sztormu Zaruski przekonał się, jak potężne jest morze [...] (Leszkowicz, 2005).

Po powrocie zdał egzaminy końcowe w szkole morskiej i otrzymał ze stopniem celującym dyplom szturmana (pomocnika kapitana) dalekiej żeglugi (Dębicki, 2015, s. 9). Z początkiem kolejnego sezonu nawigacyjnego wyruszył w swój pierwszy, kapitański rejs na żaglowcu „Nadzieja”. Uważa się, że ciężkie doświadczenia morskie, opisane przez Zaruskiego w książce *Na morzach dalekich* (1925), inspirowane były jego pierwszymi rejsami w niezwykle trudnych warunkach. We wstępie do drugiego wydania opowiadań z 1929 r. popularyzator tematyki marynistycznej Zdzisław Dębicki tak podsumował ten okres w życiu Zaruskiego:

Podróże te pasowały Zaruskiego na „wilka morskiego” w całym znaczeniu tego pojęcia. Zahartowały go, przyzwyczyły do walki z niebezpieczeństwem, nauczyły ufać Opatrzności i radzić sobie z własnymi siłami w każdej pogodzie. Dojrzał w nim człowiek, a jednocześnie obudził się artysta [...]. Był już i pozostał poetą w stosunku swoim do świata na dalsze, pełne przygód, życie (tamże).

Po powrocie do Odessy ożenił się i wraz z żoną przeprowadził do Krakowa, gdzie ukończył studia na Akademii Sztuk Pięknych. Następnie państwo Zaruscy wyjechali do Zakopanego ze względu na zły stan zdrowia małżonki. Generał zainteresował się taternictwem i zainicjował powstanie TOPR (był jego pierwszym naczelnikiem). W Zakopanem Zaruski poznał twórców polskiego ruchu harcerskiego – Andrzeja i Olę Małkowskich. Harcerze brali udział jako ochotnicy w górskich wyprawach ratunkowych. W latach 1913–1914 blisko współpracował z drużyną skautową Andrzeja Małkowskiego, wspierając tworzenie m.in. wodnych sprawności harcerskich (Stępień, 1997, s. 159). Zaruski promował także „wychowawczą rolę gór”, a nie jedynie ich aspekt krajoznawczy czy turystyczny. Po wybuchu I wojny światowej wraz z zaprzyjaźnionymi góralami wstąpił do 1. Pułku Ułanów, zostając wkrótce jego dowódcą. Za bohaterskie czyny został odznaczony orderem *Virtutti Militari* oraz Krzyżem Walecznych. W awansie wojskowym dotarł do funkcji adiutanta prezydenta Stanisława Wojciechowskiego.

W 1926 r. przeszedł w wojskowy stan spoczynku i poświęcił się idei propagowania żeglarstwa – już wtedy widział w nim aspekt wychowawczy. Zafascynowa-

ny był modelem społeczeństwa angielskiego czy holenderskiego, które „budowały swoją potęgę na morzu”. Doceniał, że w tych społeczeństwach morze traktowane jest jako dobro zbiorowe, które przynosi korzyści materialne, społeczne i duchowe (Krawczyk, 2002, s. 89). Był człowiekiem utalentowanym i wrażliwym. Publikował liczne prace o charakterze naukowym, poradniki dotyczące tatarnictwa i żeglarstwa oraz tworzył poezję, w której częstymi motywami były góry, morze i konie – trzy pasje generała Zaruskiego. Z analizy jego utworów można wywieść twierdzenie, że zarówno góry, jak i morze powinny służyć do wychowania ludzi silnych, wrażliwych i obowiązkowych. To, w jaki sposób traktował morze i góry, ukazują jego wiersze, m.in. *Sonety morskie*. Wyłania się z nich obraz dzikiej i pięknej natury. Kontakt z nią, według Zaruskiego, powoduje, że człowiek wzmacnia się nie tylko fizycznie, lecz także duchowo (Leszkowicz, 2005).

Zaruski zorganizował Yacht Klub Polski, Ligę Morską i Rzeczną, Komitet Floty Narodowej (KFN). Próbował swych sił w administracji publicznej, ale przez zarządzanie w wojskowym stylu popadał w nieustanne konflikty i bywał odwoływany ze stanowisk. Dzięki pracy w KFN, prowadzonym zbiórkom publicznym i nieustannym zabiegom o poparcie znaczących polityków w 1929 r. doprowadził do zakupu fregaty „Prinzess Eitel Friedrich” (zbudowana w 1909 r.). Nazywana „prawdziwie królewskim darem potomków słowiańskich wikingów” otrzymała imię „Dar Pomorza” (Stępień, 1997, s. 141). Fregata została przekazana Państwowej Szkole Morskiej w Gdyni jako statek szkolny.

W 1929 r. zainteresował się ruchem harcerzy wodniaków. Wróciła fascynacja ruchem harcerskim, która zaowocowała zdobyciem przez Zaruskiego stopnia instruktorskiego. Po latach pisał: „kiedy na wachcie są harcerze, ja mogę spać spokojnie” (Zaruski, 1966, s. 14).

Przyczynił się również do rozwoju żeglarstwa żeńskiego. Szkolenia i kursy żeglarskie dla dziewcząt prowadził od 1931 r. (Appelt i in., 1985, s. 12), jego wychowanką była m.in. przyszła kapitan żeglugi wielkiej Jadwiga Wolff-Neugebauer. Udało się też zrealizować marzenia dziewcząt o własnym jachcie – „Grażyna”. „Wyprowadzić Polaków na morze” było niemal obsesyjnym hasłem Zaruskiego (Miazgowski, 1958, s. 12), który w niedocenyeniu morza i jego wychowawczej roli upatrywał historycznych klęsk Polski:

Dla tej idei tłukł się po morzu stary, sterany w bojach człowiek, emeryt, dobrze zasłużony ojczyźnie, dla tej idei moknął i marznął na małych, niewygodnych jachtach, na chmurnym, burzliwym, niegościnnym Bałtyku (tamże).

W 1933 r. został komandorem Harcerskiego Kręgu Morskiego, wraz z m.in. Janem Kuczyńskim i Witoldem Bublewskim – pomysłodawcami zakupu harcerskiego szkunera „Zawisza Czarny”. Organizację kolejnych kursów dla młodzieży na morzu uważał za swoją misję i obowiązek. Wykonywał tę pracę społecznie. Traktował ją jako służbę morzu, Polsce i idei morskiej (tamże).

Kapitan „Zawiszy Czarnego”

W 1935 r. objął dowództwo nad harcerskim jachtem „Zawisza Czarny” oraz wygrał wybory na przewodniczącego Polskiego Związku Żeglarskiego (PZZ). Podczas swojej kadencji doprowadził do zintegrowania poszczególnych organizacji żeglarskich, w tym wodniaków, pod parasolem PZZ. Rejsy z harcerzami generał opisał w książce *Z harcerzami na Zawiszy Czarnym*. Zaruski łagodził spory, które powstały w środowisku harcerskim po zakupie szkunera. Dostrzegł potencjał statku „szkolnego”, z przeznaczeniem dla żeglarzy amatorów, a nie marynarzy zawodowych. „To już nie jacht, a prawdziwa pływająca szkoła” (Zaruski, 1966, s. 15).

Mimo że Zaruski był sędziwym kapitanem (miał ponad 70 lat), traktowany był jako wzór do naśladowania:

Mówili do niego: Czuwaj, druhu kapitanie!, na co on odpowiadał: Czuwajcie na morzu! Widzieli oni, jak własnym przykładem uczy ich żeglarstwa i miłości do morza. Wizyta na dywaniku u kapitana była dla nich najgorszą z możliwych kar (Leszkowicz, 2005).

Bliskie relacje z załogantami sprawiły, że zapamiętali oni różne jego „dziwactwa”, np. niezwykłą słabość do czarnej kawy (Miazgowski, 1958, s. 5). Zachowały się również relacje, jak otaczał troską ptaki lądujące na pokładzie czy wrzeszał się na widok zorzy polarnej. Według jego biografów był wychowawcą charyzmatycznym:

W Jego wzroku kryło się tak typowe dla marynarzy szerokich oceanów marzycielstwo, ale marzycielstwo tego rodzaju, iż nie ujdzie jego bystrej, czujnej uwadze żadna zmarszczka na spokojnej dotąd tafli wody. Żaden źle zawiązany węzeł, żaden zbędny ruch wioślarza czy lekkie drżenie źle ustawionego żagla (tamże, s. 6)⁶¹.

Zaruski był kapitanem „Zawiszy Czarnego” do 1939 r. Uważa się, że mógł wypłynąć w morze, ratując w ten sposób siebie, załogę i statek, ale nie uczynił tego z powodów patriotycznych. Ze względu na wiek nie przyjęto go do wojska, więc udał się na Wołyń, a następnie do Lwowa. Został tam aresztowany przez NKWD i zesłany do obozu w Chersoniu, gdzie zmarł w 1941 r. Przez swoich współpracowników uważany był za romantyka i charyzmatycznego przywódcę, reprezentanta „przedwojennej elity”. Po jego śmierci wielu z nich podjęło próby wcielenia idei generała w życie, opiekowali się też jego żoną, która przeżyła wojnę.

Zaruski jako wychowawca

Zaruski niewątpliwie czuł się wychowawcą, o czym świadczą cytaty z jego licznych dzieł literackich. Jako cel swoich działań podawał „stworzenie nowego typu Polaka” (tamże, s. 9), który będzie odporny na trudny, wytrzymały, patrzący na świat

⁶¹ Warto zwrócić uwagę, że styl literacki, jakim m.in. Miazgowski opisywał Zaruskiego, nosił cechy eposu. Według mnie przyczyniło się to do gloryfikowania generała i wpłynęło na język, jakim do dzisiaj żeglarze piszą o żeglarstwie i „Szkoła pod Żaglami”.

szeroko otwartymi oczami, rozumiejący zagadnienia gospodarki morskiej oraz znaczenie siły zbrojnej na morzu. Wydaje się więc, że jego ambicje były większe niż jedynie „wyciągnięcie Polaków z mentalności rolniczej”, jak twierdzi Adam Jasser. Zaruski uważał morze za doskonałe środowisko wychowawcze, ponieważ uznawał je jednocześnie za „najtąńszą drogę, bez barier i rogatek – gościniec do wszystkich niemal krajów świata”; za źródło pożywienia, materializację potęgi natury; żywioł „najwspanialszych, najbardziej męskich i najbogatszych przeżyć psychicznych, estetycznych i intelektualnych” (Miazgowski, 1958, s. 9). Ujawnia się w takim myśleniu elitarne podejście do żeglarstwa, które wymaga refleksji, kompetencji intelektualnych i wrażliwości, będącej cechą raczej kapitanów niż prostych marynarzy zawodowych. W książce *Wśród wichrów i fal* pisał:

Pływałem [...] mokłem i marzę na pokładach jachtów nie po to, ażeby z Was uczynić sportowców [...] lecz dlatego, ażebyście Wy, jako Polacy, poznali morze, uczuciem się z nim związali, uznali je za własną, bezcenną wartość, bez której nie ma życia dla dzisiejszej Polski (Zaruski, 1958, s. 16).

Rozwijając tę myśl, generał zdradził, że często pływał nawet, gdy nie miał na to ochoty, na źle wyposażonych jachtach (biorąc na siebie ryzyko i odpowiedzialność wobec załogi), walcząc z przeszkodami, które „ziomkowie” rzucali mu pod nogi. Kończąc tę myśl, konstatował: „I nie rozczulam się nad sobą [...], gdyż uważam, że jachting morski poruszy sumienie narodu, który zrozumie błędy przeszłości i postara się je naprawić” (tamże, s. 17). Tą naprawą miało być wychowanie pokolenia zahartowanego na morzu i rozumiejącego jego znaczenie dla kraju.

Tym, co motywowało Zaruskiego do działania, była chęć pracy nad „kształtowaniem spizowych charakterów młodzieży” (tamże, s. 19). Pragnął wychowywać marynarzy nie na „kierowców autobusów morskich”, lecz na żeglarzy „nelsonowskich”, którzy „pływali na drewnianych żaglowcach, ale serca mieli żelazne” (Stępień, 1997, s. 153). W takiej postawie naśladuje Zaruskiego Krzysztof Baranowski. Generał bagatelizował przy tym żeglarstwo sportowe i śródlądowe, czym naraził się wielu zwolennikom tych odmian jachtingu w Polsce.

Najwięcej przekazów dotyczących Zaruskiego jako wychowawcy zachowało się z czasów jego komendy nad „Zawiszą Czarnym”. Jego podkomendni zapamiętali niezwykle relacje, jakie nawiązywał z członkami załogi:

Generał doskonale rozumiał ideę skautową Baden-Powella i według niej starał się prowadzić swoją pracę. Darzył swych podkomendnych szacunkiem, swego rodzaju „kapitańską miłością”, nie próbował narażać ich na niebezpieczeństwo. Jednocześnie był zawsze sprawiedliwy. Kiedy widział, że pokład jest brudny, brał za szmatę, nachylał się i zaczynał go szorować. Po chwili cała załoga zgodnie myła pokład wraz z nim (Leszkowicz, 2005).

Z tego cytatu jasno wynika, że Zaruski nie utrzymywał tradycyjnych stosunków kapitan – załoga, które zazwyczaj cechował dystans wynikający ze statkowej hierarchii. Z relacji jego podkomendnego, Bronisława Miazgowskiego, wynika, że na służbie Zaruski był surowym i wymagającym kapitanem, ale po wachcie dosiadał się do

żeglarzy obierających kartofle. Był również pierwszym kapitanem, który wprowadził zwyczaj jadań z załogą. Dotychczas uważano, że kapitanowi należy się osobne pomieszczenie do spożywania posiłków. Bliższa była mu harcerska zasada „wychowania przez przykład własny” (Stępień, 1997, s. 167), mimo że był emerytowanym wojskowym, doskonale rozumiejącym zasady hierarchii i dyscypliny. Zachowało się wiele relacji ze wspólnych interwencji z załogą, pracy przy żaglach czy sprzątanii. Akcje podejmowane przez generała z załogą stanowiły jedną z wielu jego metod wychowawczych stosowanych wobec młodzieży (tamże).

Wieczory na Zawiszy [...] były często spotkaniami z kapitanem, w trakcie których opowiadał gawędy i wspólnie śpiewano pieśni marynistyczne. Nie był przez swoich wychowanków gloryfikowany. Słynął z bezkompromisowości oraz przekonania o własnych racjach (Miazgowski, 1958, s. 5).

Mimo sędziwego wieku i pełnionej funkcji uczestniczył w pracach pokładowych, wspinał się na maszty i reje. Codziennie uprawiał gimnastykę, czym imponował młodym harcerzom.

Warto zdawać sobie sprawę, że postać Zaruskiego jest gloryfikowana. Według Henryki Stępień stał się legendą za życia i był tego świadomy. Lakoniczne wzmianki o konfliktach z przełożonymi czy odbieraniu mu kolejnych funkcji mogą wskazywać, że nie był postacią krystaliczną. Harcerze konsekwentnie pomijają fakt, że Zaruski był nałogowym palaczem i na pewno nie był abstynentem (co narzucało Prawo Harcerskie). Niewątpliwie był jednak postacią niezwykle charyzmatyczną, o wielkim dorobku i wkładzie w rozwój Polski.

Filozofia morza

Idee propagowania związków z morzem, które miały charakter pragmatyczny i były związane z celami gospodarczymi oraz wychowawczymi, oparte były na pogłębionej refleksji filozoficznej Zaruskiego. Według Zbigniewa Krawczyka można umiejscowić je w nurcie modernistycznej antropologii filozoficznej wspartej poglądem o dialektycznej antynomii między nauką i kulturą (Krawczyk, 2002, s. 91). Podobny charakter mają taternicze przemyślenia Zaruskiego. Generał był przekonany, że wysokie góry, oceany czy pustynie mogą odegrać w życiu człowieka ogromną rolę, jeżeli nie będą traktowane instrumentalnie, lecz autotelicznie, jako kontekst dla rozwoju człowieka. Pogląd ten podziela Krzysztof Baranowski. Dla Zaruskiego natura ma cechy transcendentne i rządzi się własnymi, niezmiennymi prawami, kierowanymi wewnętrzną mądrością. W literackim obrazie morza domagał się, aby nie było przedstawiane jedynie jako synonim potęgi, wolności, drogi, warsztatu pracy, źródła pożywienia, ale jako „żywiół” najwspanialszych przeżyć psychicznych, intelektualnych i estetycznych, które pozwalają na intymny, bezpośredni kontakt człowieka z przyrodą (Turo, 2002, s. 109). Interesująca jest koncepcja czasu według Zaruskiego – nie dotyczy on

przyrody, ale jedynie życia człowieka. Czas na morzu płynnie łączy przeszłość z terażniejszością (Zaruski, 1958, s. 22).

Zaruski uważał, że doraźne, pragmatyczne cele, które stawia sobie człowiek, powinny być ugruntowane w wartościach wyższych, absolutnych. Tak dzieje się pośród marynarzy, gdzie troska o bezpieczeństwo i odpowiedzialność za innych jest codziennym kontekstem ich pracy. Generał uważał, że obcowanie z morzem jest przyczynkiem do „regeneracji utraconego związku z przyrodą i innymi ludźmi” poprzez charakterystyczne procesy psychiczne zachodzące tylko u żeglarzy (Krawczyk, 2002, s. 92). Procesy te kształtują mentalność żeglarzy, której nie da się porównać z mentalnością przedstawicieli innych zawodów, a zachodzą ze względu na ekstremalne warunki egzystencji. Należą do nich: całkowita izolacja od środowiska społecznego, świadomość niebezpieczeństwa, poczucie autonomii jednostki i jej zależności od własnych umiejętności oraz magia jachtu i morza. Krawczyk pisze:

W przeciwieństwie do robotnika fabrycznego, który nie nawiązuje łączności personalnej z maszyną, a z innymi pracownikami łączy go przede wszystkim więź mechaniczna, żeglarz na jachcie zachowuje autonomię i tożsamość własnej osobowości, a swoją pracę traktuje jako naturalną potrzebę (tamże).

Związanie marynarza ze statkiem, które przejawia się w jego personifikacji i charakterystycznym języku, ma swój głęboki, antropologiczny sens (Leśny, 2012). W kontakcie z bezkresną przyrodą wytwory techniki zmieniają swoje znaczenie oraz funkcje. Według Zaruskiego niezwykła więź marynarza ma swoje źródła w świadomości, że jacht jest domem, a załoga jego rodziną (Stępień, 1997, s. 166). Życie marynarza jest „zespolone z życiem domu pływającego”, w którym mieszka. „Tego domu, chwiejącego się na falach, trzeba bronić za wszelką cenę. Pojęcia «ja», «oni» zacierają się, okręt zaczyna żyć moim życiem, a ja – życiem okrętu” (Zaruski, 1958, s. 92).

Analizując wkład Zaruskiego w rozwój koncepcji wychowania morskiego, warto zwrócić uwagę na język, którym się posługiwał. Zaruski był poetą, dlatego w jego piśmiennictwie jest bardzo wiele metafor, artystycznych przenośni i romantycznych sentencji. Wydaje się, że język ten udzielał się również jego biografom. Ma też znaczący wpływ na to, jak współcześnie pisze się i mówi o żeglarstwie szkoleniowym w Polsce. Zaruskiemu zawdzięczamy określenia, które na stałe zagościły w języku opisującym żeglarstwo, np. „wykuwanie spiżowych charakterów” czy „w twardym trudzie żeglarskim hartują się charaktery”. Generał jest również autorem tekstu *Słuchaj Polsko!*, nazywanego „wielką inwokacją morską” (Stępień, 1997, s. 134). Opublikowany w 1925 r., stał się niezmiernie popularny wśród ówczesnych żeglarzy, choć stylem nawiązywał do „wieszczących” tekstów poetów Młodej Polski. Pełna literackich uniesień „inwokacja” („Polsko! Rzuć hasło potężne w oświetlone okna pałaców i zakopcone chaty chłopskie – hasło jak grom: [...] Na morze! Budować porty! Budować okręty!”) stała się źródłem kolejnych, powtarzanych sentencji, które z czasem weszły do kanonu języka opisującego wychowanie morskie.

Naturalne wydają się porównania Mariusza Żaruskiego z Josephem Conradem, choć Miazgowski uważał, że różniło ich bardzo wiele, a sam generał „zżywał się, gdy porównywano go z Conradem” (1958, s. 7), głównie ze względu na stosunek do ojczyzny. Miazgowski uważa Żaruskiego za pierwszego polskiego pisarza marynistycznego, który za ojczyznę „walczył szablą”, w czasie gdy Conrad „walczył piórem”.

Sylwetka i poglądy na wychowanie morskie Josepha Conrada

Józef Konrad Korzeniowski (1857–1924), pseudonim Joseph Conrad, znany jest głównie ze swoich dokonań literackich, choć w środowisku żeglarskim uchodzi za postać bardzo ważną, porównywalną z Żaruskim. Urodzony w Polsce, w rodzinie o silnych tradycjach niepodległościowych, jako pięcioletni chłopiec został wraz z rodzicami karnie zesłany do Rosji. Do Polski powrócił w 1867 r., a w 1874 r. wyjechał z niej już na stałe i rozpoczął karierę morską. „Istotnym marynarzem może być tylko Anglik” (Dąbrowski, 1959, s. 19) miał powiedzieć po latach, usprawiedliwiając swoją emigrację. W 1884 r. otrzymał brytyjskie obywatelstwo. Przez ponad dwadzieścia lat pływał jako steward, marynarz, oficer, a w końcu kapitan na różnych jednostkach – w tym na wielkich, oceanicznych kliprach⁶². Czas spędzony na pokładach przeplatały całe miesiące oczekiwania na zaciąg lub podróże pomiędzy miejscami wykretowania a zaokrętowania (Miłobędzki, 1972, s. 8). W ramach pracy zawodowej odwiedzał porty karaibskie, afrykańskie, australijskie i azjatyckie. W wyniku przebytej malarii, kilkakrotnie febry i innych chorób tropikalnych oraz z powodu stresu i obciążenia psychicznego spowodowanego przerywaną karierą, niepewnymi kontrahentami, koniecznością oczekiwania na remonty statków – w 1894 r. postanowił porzucić karierę morską i zająć się pisarstwem inspirowanym swoimi przeżyciami. Dokonał ich świadomej i wytrwałej „transmutacji w sztukę” (Allen, 1971, s. 7).

Był samoukiem, dwukrotnie rozpoczynał naukę w gimnazjum, ale nigdy jej nie ukończył. Tworzył w języku angielskim, dlatego uznawany jest za pisarza angielskiego. Znany był z doskonałych manier, powściągliwości wobec krytyki, a jednocześnie z impulsywności, dumy oraz z przywiązania do takich wartości, jak odwaga i honor (Pietrykiewicz, 1974, s. 29).

Jego największe dzieła, tj. *Smuga cienia*, *Szaleństwo Almayera*, nawiązują silnie do tematyki morskiej. W powieściach i opowiadaniach inspirował się osobistymi doświadczeniami lat spędzonych na morzu. W wywiadzie przyznał:

Patrzę na morze jako na teren mojej pracy. Tu, na lądzie, nie mogę się morzem zachwycać. Morze ma człowiek dopiero na okręcie. Ziemi nie widać. Ja nie mogę patrzeć na morze z brzegów [...]. Ono jest moje (Dąbrowski, 1959, s. 21).

⁶² Typ żaglowca, popularny w XIX i na początku XX w. ze względu na swoją szybkość. Klipry przewoziły na trasach oceanicznych cenne lub nietrwale ładunki, a także takie, które musiały być pilnie dostarczone, np. pocztę. Klipry uważa się za bezpośrednich „przodków” dzisiejszych wielkich żaglowców.

Według Jerry'ego Allena, badacza morskiej kariery Conrada, przez dwadzieścia lat żył on na morzu życiem pełnym przygód, a przeżycia tych szalenie aktywnych lat, wplecione w osnowę jego utworów, ukształtowały poglądy pisarza i sposób, w jaki je później prezentował (Allen, 1971, s. 9). W powieściach Conrada dominuje problematyka psychologiczno-moralna. Wątki marynistyczne stanowią pretekst do stawiania zasadniczych pytań etycznych i rozważań filozoficznych. Jego twórczość ma duże znaczenie dla żeglarzy i marynarzy na całym świecie, ponieważ wątki marynistyczne są w niej niezwykle autentyczne. Marian Dąbrowski, który w 1914 r. przeprowadził wywiad z Conradem, tak opisał wrażenie, jakie wywarł na nim pisarz:

Twarz, rzeźbiona wicherem i falami oceanów [...]. Spojrzenie wilka morskiego. Oczy, które zagłądały w głąb duszy ziemi, w głąb morza. [...] Cała postać jak dla was, tam na kontynencie, dąb krzepki, burzami poorany przypomina (Dąbrowski, 1959, s. 18).

Bohaterowie Conrada stawiają sobie pytania w kwestiach zasadniczych dla osób związanych zawodowo czy amatorsko z morzem: o solidarność w obliczu zagrożenia, odpowiedzialność przełożonych względem podwładnych, niemoc wobec żywiołu. Pisarz wielokrotnie opisywał morze jako drapieżny żywioł. Sam był świadkiem zatonięcia kilku jednostek, był świadomy trudnego losu marynarzy, uzależnionych od „kaprysu wiatru”, ocierających się o kanibalizm (Allen, 1971, s. 171), jeśli ich statek zbyt długo czekał na wiatr na środku oceanu. Była to zupełnie inna rzeczywistość niż współczesne żeglarstwo, choć np. Krzysztof Baranowski, który rozpoczął karierę żeglarską w czasach bez elektronicznej nawigacji i elektroniki pokładowej, mógł doświadczać uczuć i wrażeń podobnych do tych opisywanych przez Conrada.

Joseph Conrad nie miał bezpośredniego wpływu na polskich marynarzy, tak jak generał Zaruski. Dostarczył im natomiast prozy marynistycznej na bardzo wysokim poziomie oraz bohaterów, z którymi mogli się identyfikować. Zaruskiego złościły porównania do Conrada, ponieważ generał własnym przykładem wychowywał podopiecznych oraz uczył ich nieustannie, organizując kolejne szkolenia i kursy. Twórczość Zaruskiego była dodatkiem do jego działalności wychowawczej. W przypadku Conrada było odwrotnie – oddziaływał na wyobraźnię poprzez bohaterów swoich powieści i język, jakim opisywał życie na morzu. Bardzo wiele opowiadań Conrada bazuje na wątkach biograficznych i choć nie można jego poglądów na wychowanie morskie utożsamiać z poglądami jego bohaterów – wiele można z nich wnioskować o przemyśleniach samego autora (Miłobędzki, 1972, s. 19). Józef Miłobędzki, kapitan i wykładowca Polskiej Szkoły Morskiej w Gdyni, tłumacz Josepha Conrada, w przedmowie do jego esejów napisał: „Jako pisarz [Conrad – przyp. autorki] odkrył, że ten kodeks postępowania ma wartość ogólnoludzką i stąd «marynistyka» Conrada ma charakter uniwersalny” (tamże, s. 29).

Rekonstruując jego poglądy na wychowanie morskie, warto przede wszystkim zwrócić uwagę na indywidualne podejście do każdego marynarza. W zeznaniach przed angielską Komisją Ministerstwa Handlu 3 lipca 1894 r. Conrad tłumaczył, dlaczego ważne jest, aby każdy członek załogi był wyspany i aby nie wzywać załogi

pochopnie na „army morskie” na pokład (tamże, s. 59) – była to nietypowa postawa kapitana w tamtych czasach. Zwracał szczególną uwagę na braterstwo pomiędzy marynarzami, na dużą rolę solidarności w załodze. Wiele uwagi poświęcił zagadnieniom międzykulturowości: „Nadzieja, trwoga, duma tkwi jednakowo w każdym z nas – w białych, żółtych i czarnych [...]” (tamże, s. 19). Zagadnieniom konsekwencji kolonializmu poświęcił powieść *Jądro ciemności*, a w esejach upominał się o sprawiedliwe traktowanie autochtonów. Był zwolennikiem marynarskiego, niepisanego kodeksu postępowania, prowadzącego do „dobrej roboty” (tamże, s. 28). Ujawnia w tym poglądzie przekonanie, że środowisko żaglowca jest miejscem do kształtowania nawyków czy cech, które są istotne poza żeglarstwem, chociaż leżą u podstaw założeń współczesnego ruchu *sail training*. Większość rejsów Conrada miała charakter handlowy, jednak wydaje się, że był to dla niego przykry dodatek do uprawiania żeglarstwa, a nie cel sam w sobie. Analizując ten aspekt, Miłobędzki wskazuje, jak konsekwentnie w opisach rejsów handlowych Conrad unika tego tematu, nie używa słowa „ładunek”, a jego opowieści wolne są od kategorii zysków i strat, które były przecież ówczesnie esencją transportu morskiego.

Conrad cenił żeglarstwo samo w sobie, sprzeciwiał się jego komercyjnemu charakterowi i potępiał morskie działania wojenne. W artykule prasowym, który opublikował po katastrofie „Titanica” w 1912 r., stanowczo potępił armatorów „goniących za zyskiem i rozgłosem”, pełnych chciwości i głupoty, zlecających budowanie statków, których nie są w stanie bezpiecznie prowadzić kapitanowie (tamże, s. 70). Niekomercyjny charakter ma również „Szkoła pod Żaglami” Baranowskiego.

W 1919 r. Conrad otrzymał zlecenie opracowania założeń okrętu szkolnego, na którym mieli być szkoleni oficerowie. Pisarz nie był już wtedy marynarzem, nie miał też wyczucia koniunktury w przemyśle stoczniowym, niemniej powstały dokument *Memoriał w sprawie przystosowania okrętu żaglowego do celów doskonalenia praktyk oficerów marynarki handlowej z portu Liverpool* ujawnia poglądy pisarza na procesy wychowawcze możliwe do zaaranżowania na pokładzie żaglowca. Miłobędzki, znający realia Szkoły Morskiej i szkolenia kadetów, pisał: „Nie jest chyba dziełem przypadku, że dwa żaglowce [...] szkoły morskiej, dawny «Lwów» i dotychczas pływający «Dar Pomorza», są akurat takimi okrętami, jakie Conrad w swym Memoriale poleca jako najlepiej nadające się do celów szkolenia młodzieży” (tamże, s. 91).

Rzeczywiście, ówczesny system kształcenia marynarzy w polskiej Szkole Morskiej był podobny do tego zaproponowanego przez Conrada. Według kapitana Miłobędzkiego to właśnie sprawiło, że marynarze służący na „Darze Pomorza” wspominają okres służby „nie jako straszliwą mordęgę w niewygodzie i bez jakiegokolwiek osobistego zadowolenia, ale jako świetny okres swojego życia (tamże, s. 92). Miłobędzki sam na „Darze...” pływał. Na *Memoriał...* wskazuje też Krzysztof Baranowski jako inspirację dla jego projektu. Projekt Conrada dotyczy marynarki handlowej, niemniej niektóre jego postulaty można odnieść do żeglarstwa amatorskiego, z zastrzeżeniem, że tworzył on swój projekt z myślą o dorosłych kandydatach na oficerów, którzy łączyli karierę zawodową z morzem – a nie o grupie nastolatków,

k którzy płyną z powodu chęci podróżowania i przeżycia przygody. Conrad uważał, że optymalna i kształcąca podróż powinna być długa, aby „mnogość stref meteorologicznych”, żeglowanie w różnych warunkach pogodowych pozwalało na dostarczenie wystarczająco wielu „ogólnych doświadczeń” (tamże, s. 93). Według pisarza długi ciąg dni „spędzonych na morzu, między wodą a niebem” miałby wartość duchową i praktyczną, co przyniosłoby pozytywne konsekwencje w przyszłym życiu marynarzy. W eseju *Podróże morskie* nadmienia, że długie podróże na żaglowcach sprawiają, że „człowiek odrywa się od warunków lądowych i znajduje na okręcie nowy rodzaj domu” (tamże, s. 122). Inaczej według Conrada było w podróżach statkiem o napędzie mechanicznym, na który podróżny „przynosił ze sobą warunki życia lądowego” i traktował statek jak hotel. Opisując konieczność uwzględnienia estetyki żaglowca, Conrad zwracał uwagę na aspekt budowania więzi marynarza z jednostką, czemu sprzyjałaby duma z jej wyglądu i możliwości.

We wstępie do eseju Conrada „*Torrens*” – *mój hold dla okrętu*, Miłobędzki sparafrazował myśl pisarza w następujący sposób:

Marynarzy łączy ze statkiem więź, której istotę tak opisuje Stanisław Ludwig⁶³ w szkicu *Niezapomniany bark „Otago”*: Przeżycia związane z każdym statkiem – tym pływającym domem i miejscem pracy lub uosobieniem, przygody żeglarskiej – sprawiają, że powstaje więź między człowiekiem a martwą konstrukcją (Miłobędzki, 1972, s. 126).

Dalej redaktor cytuje za Ludwigiem, że szczególnie dotyczy to żaglowców. Przeżycia na nich są, według autora, tak silne, że więź nabiera szczególnej mocy. Może ją odczuwać tylko ten, kto na nich pływał.

Współcześnie również uważa się to za czynnik niezmiernie ważny, dlatego wprowadza się mechanizmy identyfikacji załóg z żaglowcami, na których pływają. Conrad postulował, aby jednostka nie była wyposażona w zbyt wiele udogodnień, które wyręczałyby ludzi. Była to myśl ważna dla kapitana Baranowskiego, gdy tworzone założenia dla STS „Pogoria”. Conrad pisał: „[...] Stawianie żagli, manipulacje łodziami i w ogóle prace fizyczne właściwe marynarskiemu zawodowi powinny być wykonywane siłą mięśni [...] przez kadetów” (cyt. za: Miłobędzki, 1972, s. 96).

Istniały już wtedy rozwiązania pozwalające usprawnić wymienione czynności, tak aby nie angażować do nich zbyt dużej obsady. Conrad wymienił jednak powody, dla których uważał unikanie takich rozwiązań za korzystne:

- nie ma powodu używania innej siły niż siła mięśni, skoro na pokładzie mają być wysportowani chłopcy;
- ciężka praca, wymagająca starań i poszanowania jest dobra dla kandydatów na oficerów;

⁶³ Stanisław Ludwig, oficer pod komendą Zaruskiego, a później twórca planu wychowania morskiego dla rządu polskiego w Londynie.

- praca fizyczna, wykonywana sumiennie razem z innymi, w jasno określonym celu, uszlachetnia;
- młodzież zżyta z systemem urządzeń napędowych żaglowca nauczy się je wyczuwać;
- życie na morzu jest zdrowe, o ile towarzyszy mu praca fizyczna;
- praca fizyczna wykonywana w sposób inteligentny rozwija specjalną „mentalność marynarską”, która jest pożądana u przyszłego oficera.

Conrad uważał, że praca fizyczna na żaglowcu jest dobra dla młodych chłopców:

Twierdzą, z głębokim przekonaniem, że życie na żaglowcu wspaniale rozwija pod względem fizycznym. Nieraz widywałem, jak delikatny chłopiec, którego przyprowadzał na okręt zatroskany członek rodziny, w czasie dwunastomiesięcznej podróży zmieniał się nie do poznania w krzepkiego młodzieńca (tamże, s. 97).

Niemalże to samo zdanie powtarzają Krzysztof Baranowski i inne osoby związane z projektem „Szkoły pod Żaglami”. Ten pogląd Conrada dziwi obecnie, ponieważ ze względu na dietę ubogą w witaminy oraz kiepskiej jakości wodę pitną życie marynarza nie uchodziło za zdrowe. Temat wymagałby rzetelnych studiów, przeanalizowania danych dotyczących chorób i diety marynarzy w Anglii po I wojnie światowej, a to wykracza poza ramy tej pracy, pozostaje jednak ciekawym wątkiem do badań historycznych.

W dzisiejszych warunkach długi rejs w „Szkołę pod Żaglami” ma zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla zdrowia uczestników i nie można jednoznacznie powiedzieć, że wracają oni zdrowsi. Praca fizyczna marynarzy na projektowanej przez Conrada fregacie byłaby zapewne dużo cięższa niż praca na STS „Pogoria” czy STS „Fryderyk Chopin”. W projekcie Conrad założył istnienie specjalnej mesy, która „byłaby jednocześnie salą lekcyjną i jadalnią” (tamże, s. 99). Istniał więc plan żaglowca, który zakładał istnienie klasy (z tablicą i ławkami), która została w Polsce uwzględniona w projektach obu „Darów...”, „Pogorii” czy „Fryderyka Chopina”. Według założeń pisarza wewnątrz żaglowca i kajuty dla chłopców powinny być odpowiednie dla „dbałości o ich zdrowie, rozwój fizyczny, możliwość studiów i nic więcej”. Pomieszczenia powinny być proste, „bez szwanku dla zdrowia i godności ludzkiej” (tamże, s. 102).

W eseju *Podróże morskie* Conrad w inny sposób tłumaczył wyższość żaglowca nad statkami pasażerskimi, używając argumentów przejętych potem przez twórców projektu „Szkoły pod Żaglami”. Według autora na statki pasażerskie ludzie przenosili lądowy styl życia. Wystrój wnętrza, które udaje hotel na lądzie, nie będąc nim, sprawia, że statek staje się pływającym więzieniem. W krótkim rejsie „nowoczesny podróżny” nie miał szans na przyzwyczajenie się do okrętu. Natomiast na żaglowcu ludzie musieli aklimatyzować się w „moralnej atmosferze życia na okręcie i szybko stawali się «obywatelami małej społeczności»” (tamże, s. 123). Poznawanie zasad obsługi żagli, zrozumienie mechanizmów, które pozwalają żaglowcowi płynąć, specjalne warunki życia na statku – to wszystko sprawiało, że podróżny nabierał do niego sympatii i za-

czyniał traktować jak nowy rodzaj domu. Według Conrada pasażerowie na statkach o napędzie mechanicznym odróżniali się od ładunku jedynie tym, że przetykali pokarm. Używając tej metafory, wskazywał na bierność załogi, która sprawiała, że nie „poszerzał się ich zasięg uczuć i rozbudzanie spostrzegawczości w stosunku do natury i ludzi”, co kapitan obserwował u pasażerów statków żaglowych:

Żaglowiec ociera się bardzo blisko o strefę ciszy wszechświata, która uwalnia ludzi od powszednich trosk i kłopotów, jak gdyby widnokrąg, co ich otacza, był magicznym pierścieniem rzuconym na morze (tamże, s. 125).

Według Conrada w każdym, kto podróżuje żaglowcem, budzi się „rozumienie i umiłowanie morza” (tamże, s. 128), chyba że czyjaś dusza nierozdzielnie związana jest z łodem, co pisarz nazywał zaawansowanym stanem „ładowości”, który bywał nieuleczalny. Podobnie o walorach żaglowca jako środowiska wychowawczego pisze i mówi Krzysztof Baranowski. Wiedząc, że inspirowały go przemyślenia Josepha Conrada, można inaczej spojrzeć na jego przekonanie o pozytywnym wpływie „Szkoły pod Żaglami” na młodzież i bagatelizowanie zalecanych przez dydaktyków optymalnych warunków do nauki. Baranowski powtarza za Conradem, że problem braku snu czy miejsca do odrabiania lekcji jest wtórny wobec zalet pływania na żaglowcach.

Duży wpływ Conrada widać w twórczości kapitana Baranowskiego – napisał wiele książek o tematyce morskiej, używając miejscami języka poetyckiego. Jednym z ważnych motywów literackich Conrada jest samotność marynarska. Jest to również ważny motyw w twórczości Baranowskiego. Zestawiając elementy twórczości obu kapitanów, zaryzykuję twierdzenie, że Conrad inspirował Baranowskiego i miał wpływ na niego jako żeglarza i kapitana, a nie jedynie na ideę jego „Szkoły pod Żaglami”. W trakcie badanego przeze mnie rejsu Baranowski raczej nie odwoływał się publicznie do płaszczyzny wartości, dylematów etycznych czy moralnych tak charakterystycznych dla Josepha Conrada.

Harcerski ruch wodny

Harcerski ruch wodny działa głównie w ramach największej organizacji harcerskiej – Związku Harcerstwa Polskiego (ZHP). Wodniacy to rodzaj społeczności harcerzy i instruktorów skupionych w drużynach specjalnościowych w ramach statutowej działalności ZHP. Aktywność morska i śródlądowa zawsze była traktowana jako forma realizacji założeń wychowawczych, a nie nauka konkretnych umiejętności jako wartość sama w sobie. W tym punkcie założenia ruchu wodnego ZHP są zbieżne z koncepcją „Szkoły pod Żaglami”. Na stronie internetowej wodniaków napisano:

Generał Robert Baden-Powell w swoich przemyśleniach o istocie skautingu podkreślał, że skauting morski jest jedną z form aktywności, mającą na celu poszerzenie obszaru zainteresowań będących w dyspozycji organizacji. Stwierdzenie to nie miało oznaczać, że ludzie wychowani w ten sposób mieli w przyszłości stać się morskimi profesjonalistami.

Techniki i zajęcia wodne prowadzące do nauki kierowania łodzią i nabycia umiejętności żeglarskich były postrzegane jako atrakcyjne formy treningu, wyrabiające u skautów takie cechy charakteru i woli, jakie chcieliby widzieć u swych synów rodzice, dla instruktorów zaś stanowiły wartościowe narzędzie (vortal harcerzy wodniaków, 2003).

Wydaje się, że cytat ten dobrze tłumaczy cel powołania w organizacji harcerskiej ruchu wodnego. Wodniacy szczytą się długą historią, łącząc swoją tradycję z postacią Andrzeja Małkowskiego. Historię wodniaków można podzielić na kilka etapów, związanych najczęściej z konkretnymi osobowościami w ruchu harcerskim. Ponieważ wielu ze współcześnie pływających kapitanów przeszło przez ruch wodniaków, a jeden z flagowych polskich żaglowców „Zawisza Czarny” należy do organizacji harcerskiej – zdecydowałam się na bardziej szczegółowy opis samej koncepcji oraz wkładu poszczególnych harcerzy w ogólną myśl o wychowaniu wodnym w Polsce.

Początki ruchu wodniaków – do II wojny światowej

Początek koncepcji wychowania morskiego wiąże się w Polsce nierozłącznie z adaptacją skautingu i rozwojem polskiego ruchu harcerskiego (Głowacki, 1989, s. 212), które przypadają na lata 1910–1911. Kolebką skautingu była Wielka Brytania, będąca historycznie morską potęgą, dlatego elementy żeglarstwa znalazły się w obszarze zainteresowań skautów. Brytyjską koncepcję skautingu wodnego próbował przed I wojną światową zaadaptować do polskich warunków Andrzej Małkowski. Flisactwo (taką nazwę zaproponował) nie przyjęło się jednak ze względu na zbliżające się zagrożenie wojenne i konieczność skoncentrowania działań skautów na zadaniach związanych z obronnością oraz walką.

Polskie żeglarstwo harcerskie w pierwszych latach swojego istnienia rozwijało się w ośrodkach polonijnych poza granicami kraju, głównie na Dalekim Wschodzie (m.in. we Władywostoku) (tamże; Stępień, 1997, s. 157). Młodzież pływała po Zatoce Amurskiej, wokół szczególnie urokliwego Złotego Rogu, zapuszczała się też na wody Morza Japońskiego. „Rejsy te odbywały się z biało-czerwoną banderą z orłem w koronie” (Theiss, 1992, s. 9; tenże, 1987, s. 30–31). Część utworzonych tam drużyn harcerskich została, głównie z inicjatywy dr. hm. Józefa Jakóbkiewicza oraz hm. Antoniego Gregorkiewicza, przekształcona w drużyny żeglarskie. Wszystkie zostały zrzeszone później w Hufcu Dalekiego Wschodu – pierwszym polskim hufcu żeglarskim (Głowacki, 1989, s. 212). Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w wyniku repatriacji Polaków młodzież zrzeszona w polonijnych drużynach (głównie sierot) trafiła do Zakładu Wychowawczego „Dzieci Dalekiego Wschodu” w Wejherowie. W zakładzie utworzono hufiec harcerski, który w latach 1924–1928 inspirował edukację morską w ramach ruchu harcerskiego, oraz powołano ośrodek wodny na Helu, z którym związany był harcmistrz Jakóbkiewicz.

Warto odnotować, że w tym okresie dynamicznie rozwijało się też wodne harcerstwo żeńskie, m.in. dzięki zaangażowaniu drużyny Jadwigi Skąpskiej-Truscoe (tamże)

i Jadwigi Wolff-Neugebauer, która jako pierwsza kobieta w Polsce zdobyła w 1933 r. stopień kapitana jachtowego (tamże, s. 228). Drużyny wodne zaczęły stopniowo pojawiać się w całym kraju. W 1927 r. ZHP przyjęło uchwałę wzywającą młodzież, aby „przez upowszechnianie sportów wodnych wytworzyła powszechny pęd ku morzu i zrozumienie znaczenia żeglarstwa ze względu na jego wartości wychowawcze, ekonomiczne i polityczne” (Związek Harcerstwa Polskiego, 1927), a polska delegacja wodniaków wzięła udział w światowym zlocie (tzw. Jamboree) skautów wodnych w Danii. Dzięki rozwojowi tzw. ruchu wodniaków o żeglarstwie zaczęto dyskutować w kategoriach pedagogicznych i wychowania morskiego (Kaszowski, Urbanyi, 1981, s. 53).

Rosnące zainteresowanie harcerzy żeglarstwem skutkowało utworzeniem Referatu Drużyn Żeglarskich (1930) przy Wydziale Wychowania Fizycznego Głównej Kwatery Harcerzy. Co ciekawe, żeglarstwo harcerskie ujęte w formy organizacyjne było wolą nie tylko Kwatery Głównej ZHP, lecz także wynikiem porozumienia pomiędzy Państwowym Urzędem Wychowania Fizycznego i Przystosowania Wojskowego, Ministerstwa Oświaty a Polskim Związkiem Żeglarskim (Siwicki, 2011a, s. 74). Stanowiło więc ciekawy przykład współpracy organizacji młodzieżowej, stowarzyszenia sportowego oraz administracji państwowej.

Według danych dotyczących męskich drużyn harcerskich można domniemywać, że w 1930 r. zarejestrowano 843 żeglarzy w 26 drużynach, posiadających 84 jednostki pływające (Głowacki, 1989, s. 220). W 1939 r. zarejestrowane były 134 jednostki o profilu wodnym, zrzeszające około 3500 harcerzy, którzy dysponowali ponad tysiącem jednostek pływających (w tym s/y „Zawisza Czarny”), z czego trzy czwarte stanowiły kajaki – to pokazuje niezwykłą dynamikę rozwoju tego ruchu. Nieznane są dane dotyczące żeńskiego ruchu wodnego przed II wojną światową (vortal harcerzy wodniaków, 2003). Po wojnie ruch żeglarski odbudowywał się wraz z całą strukturą ZHP. W tych latach działał w ZHP wybitny wychowawca i propagator harcerskiego ruchu wodnego – harcmistrz Witold Bublewski.

Harc mistrz Bublewski (1904–2007)

Bublewski był zasłużonym i wybitnym żeglarzem jeszcze przed II wojną światową. Należał do Hufca Dalekiego Wschodu z siedzibą w Wejherowie. W wieku szesnastu lat wraz ze swoją drużyną żeglarską brał aktywny udział w wojnie polsko-bolszewickiej. W okresie międzywojennym kształcił się oraz rozwijał jako instruktor harcerski. W uznaniu jego zasług w 1931 r. otrzymał kierownictwo nad Wydziałem Drużyn Żeglarskich w Głównej Kwaterze ZHP. Prawdopodobnie to z jego inicjatywy ZHP zakupiło żaglowiec „Zawisza Czarny” oraz poprosiło generała Mariusza Zaruskiego o objęcie dowództwa nad jednostką. Uważany jest również za twórcę bandery wodnej ZHP, którą zaprojektował na użytek własnej drużyny żeglarskiej 39 WZDH w 1929 r.



Bandera harcerska na „Zawiszy Czarnym II”, Rone, Bornholm, 27 czerwca 2011 r.
Fot. Tomasz Maracewicz

Prezydent Bronisław Komorowski miał powiedzieć o Witoldzie Bublewskim:

Jeżeli Andrzej Małkowski stworzył podstawy polskiego skautingu, Aleksander Kamiński metodykę zuchową, to Witold Bublewski był twórcą wychowania morskiego w harcerstwie (Szczecina, 2013).

Redaktor Dariusz Szczecina, wieloletni przyjaciel Bublewskiego, twierdził, że to z inicjatywy harcmistrza „w 1935 r. ruszyła harcerska szkoła pod żaglami na «Zawiszy Czarnym» pod dowództwem generała Mariusza Zaruskiego” (2013). Bublewski już na początku II wojny światowej został zmobilizowany do walk obronnych i ciężko ranny w Modlinie. Po powrocie do zdrowia, z powodu żeglarskiego doświadczenia dostał przydział do Wydziału Marynarki Wojennej „Alfa” Komendy Głównej ZWZ-AK. „Alfa” zajmowała się przygotowaniem kadr dla powojennej Marynarki Wojennej i gospodarki morskiej. Harcmistrz Bublewski z grupą harcerskich żeglarzy opracowywał program wychowania morskiego młodzieży. Jednocześnie był zastępcą komandora konspiracyjnego Harcerskiego Kręgu Morskiego, którym dowodził generał Zaruski. Po śmierci Zaruskiego zajął jego miejsce. Na przełomie lat 1943/44, nie zrywając swych powiązań, „Alfa” weszła w skład Szarych Szeregów jako trzeci, obok „Zośki” i „Parasola”, zespół starszoharcerskich Grup Szturmowych (vortal harcerzy wodniaków, 2003).

Do bezpośredniej walki zbrojnej wrócił w czasie Powstania Warszawskiego – pod pseudonimami „Wybicki”, „Rybicki” walczył na warszawskim Żoliborzu (Szczecińska, 2013). Po wojnie do emerytury związany był z gospodarką morską. Przez całe życie współpracował z wodniakami ZHP. Po 1946 r. razem z gronem harcerzy „zawiszaków” pływających przed wojną z generałem Zaruskim stworzył nieformalny komitet uczczenia jego pamięci. Dzięki ich staraniom basen jachtowy w Gdyni otrzymał imię gen. Mariusza Zaruskiego, a jacht „Młoda Gwardia” przemianowano na „Generał Zaruski”. W 1956 r. wraz z reaktywowaniem ZHP powrócił do czynnej służby instruktorskiej, m.in. jako twórca (1959) i komendant Centrum Wychowania Morskiego w Gdyni (pełnił tę funkcję przez 10 lat), przewodniczący Rady Wychowania Morskiego ZHP, komandor Harcerskiego Kręgu Morskiego.

Był inicjatorem obchodów rocznicy budowy szkunera „Zawisza Czarny” i poszukiwania miejsca zatopienia go w Zatoce Puckiej. W 1960 r. doprowadził do zakupu nowego flagowego jachtu ZHP „Zawisza Czarny II”. Zainicjował stworzenie „Flotylli Czerwonych Żagli” poprzez adaptację szalup okrętowych ze słynnego transatlantyku „Batory”, na których wyszkoliły się setki późniejszych amatorskich i zawodowych kapitanów. Przez całe dorosłe życie był pod niewątpliwym wpływem Mariusza Zaruskiego i czuł się kontynuatorem jego dzieła. Jego marzeniem było wypełnienie testamentu generała, w którym prosił o pochówek w Polsce. Harcmistrz Bublewski odnalazł miejsce pochówku Zaruskiego. Nie było to łatwe, gdyż generał zmarł w więzieniu NKWD w Chersoniu (Ukraina). W 1997 r. na Cmentarzu Zasłużonych na Pęksowym Brzyzku w Zakopanem pochowano ziemię z prochami generała. W 60. rocznicę śmierci Zaruskiego, 7 kwietnia 2001 r., Bublewski zorganizował symboliczny, morski pogrzeb Mariusza Zaruskiego. Urna z ziemią została wysypana do morza z pokładu STS „Generał Zaruski” w rejonie pławy „GD” na Zatoce Gdańskiej, na podejściu do portu Gdynia, który był macierzystym portem s/y „Zawisza Czarny”. Zmarł w wieku 103 lat, będąc do końca życia aktywnym w ruchu harcerstwa wodnego.

W części pracy poświęconej pedagogicznemu rozumieniu wychowania morskiego opisuję koncepcje Bublewskiego (patrz podrozdział „Wychowanie młodzieży”, s. 238), który nie tylko aktywnie działał w ruchu wodniaków, lecz także tworzył materiały teoretyczne dla instruktorów – dzięki temu jego prace są cenne z punktu widzenia nauk pedagogicznych.

S/y „Zawisza Czarny”

„Zawisza I” został zakupiony w 1934 r. przez Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP) i przerobiony na statek szkolny. Szkuner z tymczasową nazwą „Harcierz”, wypisaną kredą na burcie, został przyprowadzony przez Jana Kuczyńskiego do budującego się portu gdyńskiego, a następnie postawiony na kotwicy opodal Jastarni jako jednostka flagowa Harcerskiej Flotylli Morskiej (vortal harcerzy wodniaków, 2003). Od 1935 r. do wybuchu II wojny światowej generał Zaruski poprowadził na „Zawiszy Czarnym”



„Zawisza Czarny I”. Źródło: <https://divers24.pl/18-zawisza-czarny/>

16 rejsów szkoleniowych dla młodzieży. W tym okresie był największym żaglowcem skautowym na świecie, zdolnym również do żeglugi podbiegunowej. Wzbudzał podziw i zazdrość wśród rówieśników polskiej młodzieży, która na jego pokładzie odwiedziła 27 portów w 10 krajach (Andrukajtis, 2011).

W czasie wojny jednostkę uprowadzono i doprowadzono do znacznego pogorszenia jej stanu technicznego. Mimo że Polacy odzyskali szkuner po wojnie, został on porwany i zatopiony w 1949 r. Do lat 90. ubiegłego stulecia lokalizacja „Zawiszy Czarnego” pozostawała nieznana. Jego pozycję ustalił statek do badań podwodnych Centralnego Muzeum Morskiego. Wrak „Zawiszy Czarnego” spoczywa na głębokości 8 m, nieopodal wraku popularnego „Kujawiaka” (tamże).

Mit statku harcerskiego pozostał żywy w okresie powojennym. W 1960 r. Centrum Wychowania Morskiego ZHP odkupiło i przebudowało stary szkuner rybacki i nadało mu imię „Zawisza Czarny II”. Szkuner pływa z młodzieżą do dziś. W swojej historii ma kilka imponujących wypraw, m.in. dookoła świata, przez przylądek Horn, na Antarktydę. Ponownie jest to największy żaglowiec świata należący do organizacji skautowej.

Wraz ze zmianami politycznymi i społecznymi w Polsce, „Zawisza Czarny II” tracił na znaczeniu oraz pogarszał się jego stan techniczny. Utrzymanie żagłowca stanowiło dla organizacji harcerskiej ogromne obciążenie – stąd żaglowiec czarterowano, szukano sponsorów, organizowano wyprawy komercyjne. W połowie pierwszego dziesięciolecia XXI w. powołano fundację CWM ZHP, która przejęła rolę armatora jachtu



„Zawisza Czarny II”, maj 2018 r. Fot. Tomasz Maracewicz

i odnowiła tradycję harcerskich rejsów oraz szkolenia kadry na pokładzie. Współpracowała również przy projekcie dla żeglarzy niewidomych „Zobaczyć morze”, przystosowując narzędzia pokładowe do możliwości obsługi przez osoby z dysfunkcją wzroku. Wokół jachtu skupiają się żeglarskie drużyny harcerskie ZHP.

Po przełomie politycznym

Po 1989 r. zasięg ruchu żeglarskiego stopniowo się zmniejszał z powodów trudności kadrowych, organizacyjnych, technicznych i finansowych. ZHP, nieprzystosowane do działania w gospodarce rynkowej, nie było w stanie utrzymać licznych ośrodków oraz flotylli. W 2015 r. działało jedynie dziewięć ośrodków wodnych ZHP. Żaglowiec s/y „Zawisza Czarny II” zaczął generować dług odczuwalny w całej organizacji. Zmniejszająca się infrastruktura przełożyła się na spadek liczebności drużyn żeglarskich. W ostatnich latach podjęto liczne inicjatywy mające na celu ratowanie dziedzictwa ruchu wodnego, m.in. przez wyodrębnienie „Zawiszy...”, powołanie profesjonalnego biura armatorskiego.

W zakresie programowym ruch wodniacki wypracował wiele interesujących rozwiązań. Podstawę wodniackiego modelu wychowawczego oddaje stwierdzenie, że „[...] żeglowanie jest zabawą, ale taką, która stawia człowieka w obliczu ryzyka. Zmusza do przeprowadzenia dialogu z samym sobą. Poznania swoich silnych i słabych punktów” (vortal harcerzy wodniaków, 2003). Jest to myślenie

spójne z koncepcjami *adventure education*, choć wydaje się, że wodniacy nie są tego świadomi. W znalezionych przeze mnie dokumentach nie odnalazłam żadnej wzmianki czy powoływania się na ten nurt światowej pedagogiki. U postaw koncepcji wychowawczej drużyn wodnych leży również przeświadczenie, że żeglarstwo jest to: droga do samodoskonalenia, niesienie pomocy innym, absolutyzm zasad etycznych, poczucie harmonii z naturą (ale nie „agresywna” ekologia), zasada współodpowiedzialności, umiejętność dostrzegania piękna, spotkanie z kulturą marynistyczną i etykietą morską.

W marcu 2014 r. przy Głównej Kwaterze ZHP powołano Wydział Wychowania Wodnego, któremu postawiono za zadanie rozwój wodniaków oraz przygotowanie oferty programowej w zakresie wychowania wodnego dla drużyn innej specjalizacji. Według harcmistrza Michała Klepacza w 2014 r. do drużyn o profilu wodnym należało w ZHP około 3500 harcerek i harcerzy (Leśny, 2014b). Integrację środowisk wodnych i tworzenie programów w tym zakresie powierzono Centrum Wychowania Morskiego ZHP w Gdyni.

Współczesne realizacje koncepcji wychowawczych Zaruskiego i Conrada

Wraz z zakończeniem II wojny światowej i zmianą polityczno-ustrojową w Polsce rozpoczęło się odbudowywanie polskiego żeglarstwa, początkowo głównie przez ocalałych animatorów tego ruchu sprzed wojny. Według Marka Siwickiego w powojennych dziejach żeglarstwa wyodrębnia się kilka faz jego przeobrażeń. Pierwszą (1944–1950) – pełną entuzjazmu i odtwarzania oraz budowania struktur żeglarskich (m.in. w 1945 r. odtworzono Zarząd Główny Ligi Morskiej); drugą (1951–1955) – tłumienie inicjatyw działaczy poprzez odsunięcie ich od pracy na rzecz żeglarstwa i utworzenie struktur ślepo naśladowujących wzory radzieckie; trzecią (po 1956 r.) – zerwanie z narzuconym wzorcem radzieckim, który hamował rozwój żeglarstwa w kwestiach kontaktów zagranicznych. Wtedy też dano przyzwolenie na autentyczne inicjatywy społeczników – ludzi znających żeglarstwo i znakomicie rozumiejących jego potrzeby oraz sposoby zarządzania (Siwicki, 2011a, s. 88). Na ile było to możliwe w ówczesnych realiach, odtwarzano strukturę takich organizacji, jak PZZ czy Yacht Klub Polski. Po reaktywacji ZHP w 1956 r. powrócił do czynnej służby Witold Bublewski, który zajął się kompleksowym i metodycznym odbudowywaniem, a następnie rozwijaniem ruchu wodniaków.

Historię odbudowy polskiego żeglarstwa do 1956 r. opisuje Włodzimierz Głowacki w drugim tomie *Dziejów żeglarstwa polskiego* (1998), a Aleksander Kaszkowski i Zbigniew Urbanyi w książce *Polskie jachty na oceanach* (1981) kontynuują opis do roku 1978. Wciąż nie ma jednak kompleksowego opracowania współczesnych dziejów polskiego żeglarstwa oraz dokumentacji i analizy koncepcji wychowania morskiego, która

jest jego częścią. Studiując historię tworzenia się tego pojęcia i prowadząc poszukiwania źródłowe, dokonałam subiektywnego wyboru organizacji lub przedsięwzięć, które inspirowały największą – według mnie – polską praktyczną realizację konceptu wychowania morskiego, jakim są rejsy typu „szkoła pod żaglami”. Zaliczam do nich: programy i działalność harcerzy wodnych (wodniaków) ze Związku Harcerstwa Polskiego od 1956 r.; projekty realizowane przez Bractwo Żelaznej Szekli; program telewizyjny „Latający Holender”; projekty realizowane na STS „Generał Zaruski”; działalność Stowarzyszenia Edukacja Pod Żaglami; działalność Fundacji „Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego” i innych form organizacyjnych, w ramach których Baranowski organizował swoje rejsy; Stowarzyszenie Sail Training Association Poland; Fundację STS „Fryderyk Chopin”; Stowarzyszenie Chrześcijańska Szkoła pod Żaglami. Ze względu na ograniczone ramy tej pracy nie jest możliwe dokładne przeanalizowanie wszystkich wymienionych inicjatyw, dlatego zostały one przedstawione pobieżnie.

Najbardziej kompleksową próbą praktycznych realizacji postulatów wychowania morskiego są współcześnie projekty typu „szkoła pod żaglami”, czyli organizacja długich rejsów morskich dla młodzieży połączonych z realizacją programu szkolenego na żaglowcu. W Polsce organizuje się kilka typów takich rejsów. Dwa z nich zasługują na szczególną uwagę: „Szkoła pod Żaglami” Krzysztofa Baranowskiego oraz „Niebieska Szkoła”.

„Latający Holender”

„Latający Holender” był programem telewizyjnym emitowanym przez Telewizję Polską w latach 1967–1993. Uważany był za najpopularniejszą morską audycję w historii stacji. Szacuje się, że każdy odcinek magazynu oglądało około miliona widzów (Falba, 2013). Pomysłodawcą i głównym redaktorem programu był Bohdan Sienkiewicz. W swojej książce o historii programu tłumaczył, że ideą, która mu przyświecała, było dążenie, aby Polska stała się narodem morskim:

Jesteśmy państwem morskim, posiadającym dostęp do morza oraz gospodarkę morską o określonym poziomie rozwoju, ale nie jesteśmy i długo jeszcze nie będziemy narodem morskim. Aby to zmieniać, trzeba rozpocząć od edukacji najmłodszych (Sienkiewicz, 2013a, s. 9).

Sienkiewicz wykracza w tym myśleniu ponad koncept wychowania morskiego Mariusza Zaruskiego.

Podstawowym założeniem programu była rzetelna edukacja widzów, spotykających się najczęściej z powieścią i morskim filmem przygodowym, do „rozumienia” spraw morskich (tamże, s. 11). Sienkiewicz zwraca uwagę, że magazyn był przygotowywany z myślą o bardzo konkretnym widzu:

[...] Chcieliśmy pracować z okulnikami, to znaczy z młodymi ludźmi, którzy z różnych względów nie mogą marzyć o klasycznej karierze morskiej poprzez kluby żeglarskie lub szkoły morskie, by podjąć pracę na morzu lub dla morza. Chcieliśmy jednak, aby

w przyszłości, pracując często w różnych zawodach, „czuli” morze, byli jego entuzjastami i rozumieli jego najbardziej złożone sprawy (tamże).

Od pierwszego roku emisji program miał walor praktyczny. W jego treść wplatały konkursy i zagadki, a nagrodą było uczestnictwo w obozach żeglarskich, a później w rejsach. Konwencją programu było odwzorowywanie w kolejnych odcinkach etapów wymyślonych oraz inspirowanych prawdziwymi rejsami, np. rejsem Leonida Teligi. Popularność programu sprawiła, że zyskiwał on na znaczeniu i rozszerzał swoje działania, np. poprzez artykuły uzupełniające publikowane w „Tygodniku Morskim”. W latach 1972–1973 twórcy programu postanowili nawiązać porozumienie nazwane „Szkołą Jungów 2000”. Tworzyli je: „Latający Holender”, Wyższa Szkoła Morska w Gdyni, „Tygodnik Morski”, „Morze”, Marynarka Wojenna, księgarnia „Róża Wiatrów” i Centrum Wychowania Morskiego ZHP. Według Sienkiewicza „Szkoła Jungów 2000” była pierwszą próbą zespolenia wysiłków wychowania morskiego (tamże, s. 23). Od 1973 r. program ściśle współpracował z Bractwem Żelaznej Szekli i Adamem Jasserem – jego założycielem, a jednocześnie pracownikiem telewizji. Dla widzów programu organizowano rejsy, obozy (tzw. akcją letnią), koncentrując się szczególnie na młodzieży, która dotychczas nie miała kontaktów z rejsami morskimi. W latach 80. w organizowanych obozach i rejsach brało udział kilkuset młodych ludzi rocznie. W 1980 r. „Latający Holender” był zaangażowany w budowę i wodowanie barkenty „Pogoria”. Można zaryzykować stwierdzenie, że „Latający Holender” był jedynym na świecie programem telewizyjnym posiadającym własny żaglowiec (Falba, 2013).

Program niewątpliwie przyczynił się do wzrostu popularności tematyki morskiej. W 1988 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło Rok Morski w Szkolnictwie/ Rok Morski w Oświacie (Sienkiewicz, 2013a, s. 30; Śliwko, 2016), więc redakcja „Latającego Holendra” poświęciła temu zagadnieniu cały cykl emisyjny, rozszerzając działalność o cykl imprez w całej Polsce, spotkania z postaciami znanymi z programu, pokaz filmów morskich, turniej wiedzy morskiej oraz koncerty szantowe. Było to możliwe m.in. dzięki współpracującej z redakcją Elżbiecie Marszałek, wiceprezes Zarządu Głównego Ligi Morskiej, której udało się „namówić” ówczesnego ministra oświaty do uznania wychowania morskiego za istotny element wychowania młodzieży (Sienkiewicz, 2013a, s. 30).

Historia programu telewizyjnego pokazuje skalę popularności tematyki morskiej, zorientowanej na aspekty i wychowawcze, i marynistyczne. W relacji pedagogów realizujących wtedy autorskie programy wychowania morskiego (np. Paweł Śliwko, dyrektor szkoły podstawowej w Bolesławcu, realizował na dużą skalę programy autorskie inspirowane koncepcjami Zaruskiego) „Latający Holender” był dla nich wsparciem, mającym moc oddziaływania m.in. na lokalne kuratoria oświaty czy inne instytucje edukacyjne (Śliwko, 2016).

Bractwo Żelaznej Szekli

Bractwo było jedną z organizacji, których celem było wskrzeszenie po wojnie realizacji ideałów wychowania morskiego Zaruskiego. Założone zostało w 1973 r. przez kapitana Adama Jassera, który dostrzegł potrzebę stworzenia organizacji, w której młodzież mogłaby się uczyć i bawić (Jasser, 2013b). Patronat nad organizacją objęła Telewizja Polska. Oprócz generała Zaruskiego Jasser inspirował amerykański podróżnik i pisarz Irving Johnson.

W skład kapituły Bractwa weszli m.in. Krzysztof Baranowski, Witold Bublewski, Michał Sumiński. Co charakterystyczne, wokół Bractwa skupiła się część wychowanków Mariusza Zaruskiego, którzy przeżyli okupację i chcieli kontynuować realizację idei swojego przywódcy. W 1972 r. Adam Jasser zorganizował dwa pierwsze rejsy „otwarte”, na które mógł zgłosić się każdy – bez konieczności posiadania doświadczenia czy umiejętności żeglarskich (Jasser, 2013a, s. 9). Rejsy zakończyły się sukcesem, więc kapitan pozyskał aprobatę Polskiego Związku Żeglarskiego na rozszerzenie projektu. Idei rozszerzenia towarzyszyło przekonanie Jassera o pozytywnym wpływie żeglarstwa na młodzież:

Byłem zawsze przekonany, że praca młodych ludzi pod żaglami na morzu kształci wolę, solidarność i poczucie równości, ćwiczy wytrwałość i cierpliwość, jest przeciwieństwem zaściankowości, a synonimem światowości, uczy realizmu w myśleniu i postępowaniu (tamże, s. 13).

Bractwo wykorzystywało popularność magazynu telewizyjnego „Latający Ho-lender” do promowania idei żeglarstwa młodzieży. W kolejnych odcinkach relacjonowano liczne rejsy i starty w młodzieżowych regatach. Redaktor magazynu uznawał duże znaczenie organizacji:

Bractwo Żelaznej Szekli było na pewno autentycznym programem wychowania morskiego młodzieży w nieznanym na świecie połączeniu z ogólnokrajowym magazynem telewizyjnym (Sienkiewicz, 2013b, 3:12).

Organizacja miała charakter otwarty – każdy, kto chciał, mógł zostać jungą⁶⁴ i uczestniczyć w działaniach oraz rejsach Bractwa. Po rejsie uzyskiwał certyfikat rejsu morskiego, który wyglądem przypominał dzisiejszą książeczkę żeglarską. Na stronie tytułowej umieszczono cytat: „Nie idź na ucztę, jeśli nie jesteś głodny, ani na morze, jeśli nie jesteś odważny” oraz napis „Bractwo Żelaznej Szekli – Żeglarskie Wychowanie Morskie”. Analiza karty jungi dostarczyła wielu informacji, jakie treści oraz umiejętności wchodziły w skład szkolenia w trakcie rejsu jungów. Od młodych ludzi wymagano m.in. uczestnictwa w prelekcjach lub zajęciach na temat szkolnictwa morskiego w Polsce, mitów i legend morskich, biologii morza i środowiska Morza Bałtyckiego, współczesnych badań oceanograficznych,

⁶⁴ Junga – w terminologii żeglarskiej chłopiec pełniący na statku różne posługi i przygotowujący się do zawodu marynarza.

zagadnień obywatelskich i wychowawczych, historii żeglarstwa, problematyki polskiej gospodarki morskiej (Jasser, 2013a, s. 32). Obowiązkowa była wycieczka do portu, stoczni, na okręt wojenny, statek handlowy i kuter. Dodatkowo przyszły junga musiał wykazać się umiejętnościami wiązania wyznaczonych węzłów, udzielania pierwszej pomocy, sterowania, czytania mapy czy śpiewania szant. Książeczka zawierała 26 wymagań, za zdobycie których adeptci żeglarstwa zbierali punkty od 0 do 5 oraz podpisy. System ten przypominał samokształceniowy system stopni harcerskich, co wydaje się zrozumiałe, ponieważ w Bractwie działało wielu wybitnych instruktorów harcerskich.

Współpraca z telewizją zacieśniała się i Adam Jasser został w niej zatrudniony jako lider Bractwa Żelaznej Szekli. W 1975 r. Bractwo nawiązało współpracę z angielską organizacją Ocean Youth Trust, co umożliwiło wymianę młodzieży załogantom z Polski, zamkniętej wówczas na współpracę międzynarodową. Dalsza historia Bractwa spleta się m.in. z historią powstania „Szkoły pod Żaglami”.

Kapitan Adam Jasser aktywnie działa na polu wychowania morskiego do dzisiaj⁶⁵, m.in. w strukturach STAP-u. Podsumowując wieloletnią działalność Bractwa, Jasser wspominał o przeświadczeniu, że wspólne rejsy morskie kształtują w młodzieży przyzwyczajenia i odruchy pracy zespołowej i wspierania słabszych oraz wyrabiają i wzmacniają cechy przywódcze. Na takie same korzyści wskazywali badacze z Edynburga oraz inni teoretycy żeglarstwa. Jasser nazywał żeglarstwo szkoleniowe młodzieży „szkołą wychowania społecznego i obywatelskiego” oraz „pochwałą życia nieuleatwionego, w trudzie własnych rąk, pośród żywiołu, który potrafi [...] zahartować człowieka, aby odważnie stawiał czoła problemom i wyborom życia” (tamże, s. 13). W retoryce tej odbija się język używany przez Conrada i Zaruskiego w dziełach pisanych.

Z okazji 40-lecia Bractwa Żelaznej Szekli w 2013 r. zorganizowano spotkanie osób z nim związanych oraz zebrano relacje dawnych uczestników rejsów. W jednej z nich kardiochirurg Marian Zembala (późniejszy dyrektor Śląskiego Centrum Chorób Serca w Zabrzu i minister zdrowia) napisał:

Żeglarskie wychowanie wyniesione z Bractwa Żelaznej Szekli procentuje do dzisiaj; pozwala nam lepiej nie tylko rozumieć innych, ale także głębiej poznać samego siebie. To przedziwne, a jednak prawdziwe stwierdzenie: morze, ucząc szacunku, pokory, solidności w wykonywanej pracy i koleżeństwa, uczy nas jednocześnie odwagi i rzetelności wobec stawianych wyzwań – zarówno naszych własnych, stawianych samemu sobie, jak i tych wokół nas (tamże, s. 49).

Pogląd ten zdaje się potwierdzać po latach założenia wychowawczego oddziaływania morza i rejsów szkoleniowych, które formułował Adam Jasser.

Nieznana jest dokładna data zaprzestania działalności Bractwa Żelaznej Szekli. Jego kolejnymi komandorami byli: Maciej Szczepański, Krzysztof Baranowski i Boh-

⁶⁵ Stan na wrzesień 2020 r.

dan Sienkiewicz. Bractwo przestało aktywnie działać pod koniec lat 80. lub na początku 90. ubiegłego wieku, kiedy telewizja wycofała się ze wsparcia finansowego. Formalnie Bractwo nie zostało jednak rozwiązane.

The Sail Training Association Poland (STAP)

STAP jest polskim stowarzyszeniem, zarejestrowanym w 1993 r., które jest członkiem-założycielem Sail Training International (STI). STAP powstał z inicjatywy polskich kapitanów i marynarzy, którzy uczestnicząc w międzynarodowych imprezach żeglarskich, chcieli w Polsce upowszechnić żeglarstwo szkoleniowe młodzieży. Do głównych obszarów działalności stowarzyszenia należy prowadzenie biura armatorskiego żaglowca STS „Pogoria” i jachtu s/y „Gedania” oraz reprezentowanie Polski w STI. „Pogoria” uczestniczy w wielu imprezach adresowanych do młodzieży, m.in. corocznych międzynarodowych regatach młodzieży Tall Ships Race. Na pokładzie „Pogorii” organizowane są rejsy o charakterze szkoleniowym m.in. dla młodzieży licealnej. Na „Pogorii” kilkakrotnie odbyły się rejsy „Szkoły pod Żaglami” organizowane przez fundację Krzysztofa Baranowskiego oraz Stowarzyszenie „Edukacja pod Żaglami”. W miarę własnych możliwości finansowych, STAP stara się organizować i dotować rejsy dla młodzieży w trudnej sytuacji finansowej lub społecznej, np. pochodzącej z domów dziecka.

Stowarzyszenie „Edukacja pod Żaglami” (EpŻ)

Głównym celem założonego w 2000 r. Stowarzyszenia była organizacja rejsów typu „Szkoła pod Żaglami” według autorskiej formuły (patrz podrozdział „Perspektywy praktyków – s. 241). Tworząc organizację, jej twórcy, skupieni wokół kapitana Jerzego Jaszczuka, chcieli nawiązywać do idei *sail training* w rozumieniu brytyjskim. Powoływali się przy tym na interpretację tego pojęcia dokonaną przez Jassera. Stowarzyszenie zorganizowało 18 edycji miesięcznych rejsów swoich „Szkół pod Żaglami”. Obecnie organizuje mniejsze projekty na pokładzie jachtu „Generał Zaruski”.

Bractwo Brygowe

Stowarzyszenie Bractwo Brygowe powstało w 2006 r. jako sformalizowanie działającej od 2002 r. grupy przyjaciół – absolwentów płatnej „Szkoły pod Żaglami”, organizowanej na pokładzie STS „Fryderyk Chopin” (strona Bractwa Brygowego). Początkowo koncentrowało się na rozwoju idei „Szkoły pod Żaglami” i wsparciu żaglowca poprzez m.in. integrację absolwentów kolejnych edycji w ramach prac remontowych czy tworzenia załóg szkieletowych (technicznych) na innych rejsach. Z czasem Bractwo zaczęło organizować rejsy śródlądowe i morskie, skupiając osoby związane z ideą „Szkoły pod Żaglami”, której nie potrafił zagospodarować armator

żaglowca. Z inicjatywy Mateusza Potempskiego, absolwenta „Szkoły pod Żaglami”, studenta architektury i prezesa stowarzyszenia, od 2006 r. Bractwo Brygowe zorganizowało pięć „Rejsów Architektów”⁶⁶, które były formą połączenia żeglarstwa szkoleniowego z edukacją w zakresie architektury. Studenci i naukowcy zainteresowani tą dziedziną wyruszali w rejs trasą przygotowaną tematycznie. Podczas rejsu organizowane były lekcje, warsztaty, odczyty, a w miastach portowych, do których zawijali, zwiedzali i podziwiali zabytki architektury. Pomiędzy rejsami prowadzona jest strona na portalu społecznościowym Facebook zamieszczająca nowinki ze świata architektury.

Fundacja „Szkoła pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego”

Organizacja powstała w 2009 r. w celu wsparcia projektu „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń”, będącego wskrzeszeniem pierwszej „Szkoły pod Żaglami”. Fundacja wydała książki o tematyce żeglarskiej autorstwa Krzysztofa Baranowskiego w serii „Biblioteka Szkoły pod Żaglami” oraz organizowała coroczny plebiscyt na „Żeglarza Roku”. Od 2009 r. fundacja była organizatorem sześciu kolejnych rejsów „Szkoły...”. W 2015 r. została zlikwidowana. Organizację kolejnych rejsów przejęła firma, założona w tym celu przez Krzysztofa Baranowskiego. W 2017 r. Krzysztof Baranowski, na stronie „Szkoły pod Żaglami” napisał:

27.11.2017 Szkoła Pod Żaglami jest zawieszona z braku własnego żaglowca, z braku funduszy na czarter cudzego żaglowca i z braku ludzi, z którymi można by o tym porozmawiać. Krzysztof Baranowski (<https://szkolapodzaglami.com.pl/aktualnosci/239/szkola-zawieszona>).

Fundacja STS „Fryderyk Chopin”

Fundacja została założona w 2011 r. i jest bezpośrednio związana z armatorem żaglowca STS „Fryderyk Chopin”. Głównym celem jej dotychczasowej działalności była zbiórka pieniędzy na stypendia dla młodzieży chętnej uczestniczyć w płatnych rejsach „Niebieskiej Szkoły” na żaglowcu STS „Fryderyk Chopin”. Fundacja włącza się również w promocję idei *sail training* m.in. poprzez organizację spotkań i debat tematycznych poświęconych temu ruchowi. Na pokładzie „Chopina” organizowanych jest szereg rejsów o charakterze szkoleniowym, w tym międzynarodowe rejsy sieci Baltic University Programme (BUP), których celem jest integracja środowisk akademickich działających w obrębie uniwersytetów basenu Morza Bałtyckiego. Największym projektem organizowanym przez fundację pozostaje „Niebieska Szkoła”.

⁶⁶ Stan na wrzesień 2020 r.

STS „General Zaruski”

Jednym z najnowszych projektów związanych z wychowaniem morskim była restauracja i przywrócenie do użytku żaglowca „General Zaruski”. Jacht typu kecz gaflowy został zamówiony w 1939 r. w Szwecji przez generała Mariusza Zaruskiego. Od początku miał służyć kształceniu młodzieży, niestety wybuch wojny pokrzyżował plany i żaglowiec przyplłynął do Polski dopiero po wojnie. Polska bandera została wciągnięta na maszt w 1946 r. Na jednostce realizowano unikatowe programy żeglarskie i wychowawcze, do których należały m.in.: rejs na Spitsbergen w 1975 r. („General Zaruski” był pierwszym jachtem, któremu udało się dotrzeć do polskiej stacji badawczej w Hornsundzie), rejsy Bractwa Żelaznej Szekli (począwszy od 1982 r.), rejs z niepełnosprawną młodzieżą w 1993 r. Niestety, jacht popadał w ruinę i w 2003 r., ze względów bezpieczeństwa, został wyłączony z eksploatacji. Dzięki licznym inicjatywom lokalnym, zbiórkom publicznym oraz zainteresowaniu władz Gdańska losem jachtu w 2012 r. jednostka wróciła do eksploatacji. Według armatora, którym jest Urząd Miasta Gdańsk, celem eksploatacji jachtu jest szkolenie żeglarskie i edukacja morska młodzieży, a także promocja wolontariatu, współpraca w ramach lokalnych i ponadregionalnych programów żeglarskich oraz międzynarodowej wymiany młodzieży, promowanie tradycji morskich (strona internetowa żaglowca STS „General Zaruski”).



STS „General Zaruski”. Fot. Sławomir Chaciński

Poza sezonem żeglarskim na żagłowcu odbywają się stacjonarne zajęcia edukacyjne i kursy żeglarskie, w tym warsztaty prac bosmańskich oraz skutniczych. Ambicją armatora jest, aby program realizowany na „Zaruskim” był praktyczną realizacją idei generała „o kształceniu żeglarskim Polaków oraz pracy edukacyjnej i profilaktycznej z młodzieżą”.

Współczesne polskie jednostki szkoleniowe

Polskie jachty i żagłowce szkoleniowe zaczęły być rozpoznawalne na świecie po 1972 r., kiedy to pierwszy raz wzięły udział w międzynarodowych regatach żagłowców (Hamilton, 1988, s. 98) „Cutty Sark Trophy” organizowanych przez Sail Training Association (STA). Prestiżowe regaty wygrała polska fregata „Dar Pomorza” i zgodnie z tradycją – kraj zwycięzcy organizował kolejny zlot żagłowców. W pomoc organizacyjną zaangażowała się mieszkająca w Londynie Janina Bielak⁶⁷, która doprowadziła do historycznego spotkania w 1974 r. jednostek z Polski i Związku Radzieckiego.

Obecnie pod Polską banderą pływa kilka dużych cywilnych żagłowców szkoleniowych:

- STS „Pogoria”: 49 miejsc na pokładzie, w tym 40 dla załogi szkoleniowej;
- STS „Fryderyk Chopin”: 56 miejsc na pokładzie, w tym 48 dla załogi szkoleniowej;
- S/y „Zawisza Czarny”: 46 miejsc na pokładzie, w tym 40 dla załogi szkoleniowej;
- S/y „Kapitan Borchardt”: 49 miejsc na pokładzie, w tym 41 dla załogi szkoleniowej;
- STS „Kapitan Głowacki”⁶⁸: 25 miejsc, w tym 19 dla załogi szkoleniowej – obecnie wycofany z eksploatacji;
- STS „Generał Zaruski”: 25 miejsc, w tym 21 dla załogi szkoleniowej.

Poza największymi jednostkami polska flotylla składa się z kilkunastu mniejszych jachtów, na których organizowane są rejsy szkoleniowe. Uzupełnieniem flotylli są jednostki należące do uczelni wojskowych, np. „Iskra II” czy „Dar Młodzieży”.

⁶⁷ Janina Bielak (1920–2009), wybitna propagatorka i ambasadorka żeglarstwa, od 1971 r. związana z Sail Training Association. Mocno zaangażowana w praktyczną realizację hasła STA: „Niech morze nas łączy, a nie dzieli”, w ramach którego animowała żeglarską współpracę pomiędzy Polską a ZSSR. W 2005 r. STA ustanowiło odznaczenie Janka Bielak Medal, nadawane za wybitne zasługi w działaniach na rzecz międzynarodowej przyjaźni młodzieży pod żaglami.

⁶⁸ Nie pływa od 2014 r., w sierpniu 2016 r. osiadł na dnie przy kei w Trzebieży, w październiku 2016 r. został przeholowany do Kołobrzegu, gdzie pozostaje z braku środków na remont (stan na czerwiec 2019).

Definiowanie wychowania morskiego

Wychowanie jako dziedzina praktyki społecznej kształtuje się z jednej strony poprzez doświadczenie historyczne, kulturowe, polityczne oraz osobiste wraz z towarzyszącą mu mniejszą lub większą refleksją podmiotów zaangażowanych w ten proces, z drugiej zaś warunkowane jest przez teorie naukowe i doświadczenie potoczne, które konstruują wiedzę o jego istocie, a zarazem przyczyniają się do prowadzenia badań i wykorzystywania ich wyników w działaniu (Kwieciński, Śliwerski, 2003, s. 14). Tak też dzieje się z pojęciem wychowania morskiego, które stanowi:

- ważną figurę retoryczną, obecną w języku potocznym środowiska osób organizujących rejsy dla młodzieży;
- przedmiot badań z zakresu socjologii, pedagogiki oraz teorii wychowania fizycznego;
- narrację praktyków realizujących rejsy dla młodzieży oraz autorefleksję organizacji czy instytucji zajmujących się żeglarstwem.

Wychowanie morskie, wychowanie nautyczne (Kasperek, 2001, s. 9) czy morskie wychowanie młodzieży jest pojęciem, co do którego w środowisku żeglarskim istnieje wiele sprzecznych opinii. Nie ma jednej, spójnej definicji czy zakresu pojęciowego wychowania morskiego. Najczęściej żeglarze sięgają do sentencji autorstwa Mariusza Zaruskiego czy Josepha Conrada, traktując termin „wychowanie morskie” jak figurę retoryczną. Źródłem takiego pojmowania, podobnie jak w przypadku pojęcia „kultury morskiej”, jest jego funkcjonowanie w zbiorowej świadomości na przestrzeni wielu lat. Ciekawie ujął to Głowacki:

Powtarzane przez generacje doświadczenia z morskich kontaktów nawarstwiały się w ludzkiej świadomości i tworzyły trwałe układy doznań, pojęć i zachowań określanych mianem kultury morskiej. Przejawy tak pojmowanej kultury morskiej odnajdujemy w ukształtowaniu cech indywidualnego charakteru, w gospodarce, w sztuce i literaturze, w mitologii i obyczajach (1983, s. 7).

Pozytywny wpływ żeglowania na charakter człowieka jest jednym z najsilniejszych przekonań w środowisku osób zajmujących się żeglarstwem. Aleksander Kaszowski i Zbigniew Urbanyi opisują to silne przekonanie, dla niektórych traktowane nawet jak dogmat, następująco:

[...] Na morzu trzeba pokonać swoją słabość, przeciwstawić się potężnemu żywiołowi, stać się tak godnym osiągnięcia celu, by można było powiedzieć, że jacht i ludzie byli w porządku. Morze słabych odrzuca – zdecydowanie. Pozwala, często zmusza do szczerzego spojrzenia w siebie, do odrzucenia maski, która na łądzie długo i skutecznie skrywała prawdziwe oblicze (1981, s. 7).

W podobny sposób napisał o tym zjawisku Bogdan Olszewski:

Podczas żeglowania wymaga się stałego wysiłku fizycznego, psychicznego i intelektualnego oraz ustawicznej gotowości do zmagania z morzem i obsługi skomplikowanego sprzętu. W tym celu żeglarz zmuszany jest przez czynniki zewnętrzne, przyrodnicze, do mobilizowania posiadanych rezerw sprawności, wytrzymałości, męstwa i odwagi w celu mierzenia się w walce z własnymi słabościami i do zmagania z morzem (2015, s. 20).

Co ciekawe, badacze przyjmują powyższą interpretację za pewnik:

Istnieje pełna zgodność co do tego, że żeglowanie, że praca na pokładach jachtów i żaglowców kształtuje charakter żeglarza, że jest „szkołą życia”, czyni z chłopca męzczyznę, z dziewczyny kobietę z charakterem (tamże, s. 22).

Podobnie wypowiada się Marek Nowacki:

Okazało się również, że warunki żeglowania dla przyjemności przeobrażają i wychowują w określony sposób człowieka, i czynią to z korzyścią dla rozwoju kultury i postępu cywilizacyjnego (2000, s. 250).

Zestawienie tych cytatów obrazuje, że badacze z bardzo różnych środowisk, reprezentujący odmienne dyscypliny oraz czasy, w których te teksty powstały, ukazują niezmiernie silnie zakorzenione przekonanie o pozytywnym oddziaływaniu żeglarstwa zespołowego na młodzież. Czy takie przekonanie, często motywowane analizą historyczną czy publicystyczną, może jednak zostać przełożone na koncepcję organizacji trzymiesięcznego rejsu dla nastolatków i nastolatek? Znając realia polskich rejsów dla młodzieży, problemy z kadrą opiekującą się młodymi załogantami oraz z organizacją życia codziennego (inspirowaną wojskową, niekiedy, dyscypliną), podjęłam próbę zakwestionowania tak jednoznacznie pozytywnego dyskursu.

Przekonanie środowiska o pozytywnym wpływie żeglarstwa na kształtowanie charakterów sprawia, że nieczęsto stawiane jest pytanie o rzeczywisty, edukacyjny czy wychowawczy wpływ żeglowania na młodzież. Wydaje się to zadziwiające, zwłaszcza w pracach badawczych akademików zajmujących się omawianą tematyką. Brakuje również dyskusji o warunkach realizacji żeglarskich projektów, przygotowania kadry czy rekrutacji uczestników.

Bardzo interesujące wydaje mi się również to, że narracja o pozytywnym wpływie morza na ludzką psychikę pozostaje poza ogólnym dyskursem o relacji człowieka z naturą, który jest przecież reprezentowany w filozofii czy socjologii od początku badań nad estetyką i mógłby być doskonałym kontekstem inspirującym rozwój „morskiego wychowania młodzieży” w Polsce.

Wielogłoś i mnogość źródeł

Jest wiele źródeł i wielu autorów definiujących wychowanie morskie. Wyzwaniem dla badacza jest to, że najczęściej są to wypowiedzi praktyków, żeglarzy, którzy bazując na własnych doświadczeniach i obserwacjach, starają się uchwycić

cić wpływ żeglowania na człowieka. W definicjach tych najczęściej pojawiają się następujące elementy:

- oddziaływanie natury (woda, wiatr);
- oddziaływanie przestrzeni (mała przestrzeń, poczucie „uwięzienia” na statku);
- kontekst socjologiczny (określona grupa ludzi, „skazana” na swoje towarzystwo przez długi czas);
- wolność versus więzienie (z jednej strony poczucie wolności i niezależności, z drugiej – narracja o byciu zamkniętym w „stalowej puszcze”);
- doświadczenie sytuacji ekstremalnych, ryzyka (subiektywne poczucie zagrożenia życia, np. w czasie sztormu lub możliwości jego wystąpienia);
- zmaganie człowieka z samym sobą (pokonywanie zmęczenia fizycznego i psychicznego);
- czas przebywania na statku;
- odmienność oddziaływań w zależności od typu jednostki (statku, jachtu).

Prób zdefiniowania wychowania morskiego w kategoriach naukowych jest stonkowo niewiele. Ciekawe wydaje się to, że niekiedy praktycy, sięgając np. po słowniki pedagogiczne, próbują narrację potoczną przyporządkować kategoriom naukowym.

Warto zaznaczyć, że w dyskursie potocznym najczęściej pojawiają się powielane przekonania (zamiast definicji czy ujęć naukowych) dotyczące wychowania morskiego. Przykładem takiego zjawiska jest list Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Sportu i Turystyki Mirosława Drzewieckiego w sprawie zmian w prawie żeglarstwa rekreacyjnego:

Poza dyskusją są przy tym nadzwyczajne wartości społeczne żeglarstwa, w szczególności wychowawcze, edukacyjne, zdrowotne, krajoznawcze, kulturowe. Żeglarstwo jest doskonałą szkołą charakteru, uczy wytrwałości i samodyscypliny, odwagi i odpowiedzialności; wyrabia postawę spolegliwego współpracownika. Cechy te są konieczne w budowie społeczeństwa obywatelskiego (Trociuk, 2008, s. 2).

Ze względu na fakt, że definicje potoczne lub popularnonaukowe są dominujące w narracji o projektach typu „Szkoła pod Żaglami”, przytaczam je na równi z definicjami naukowymi.

Ujęcia historyczne

Jako źródło koncepcji polskiego wychowania morskiego wskazuje się życie i twórczość Mariusza Zaruskiego (Miazgowski, 1966, s. 6 i n.). Celem popularyzowania przez niego żeglarstwa było związanie Polaków z morzem, zrozumienie jego wartości, zmiana „ładowej” natury rodaków. Wyraźnie wskazywał, że żeglarstwo nie jest sportem, celem samym w sobie, ale ważnym czynnikiem zrozumienia znaczenia roli morza dla Polski.

Ciekawą definicję z czasopisma „Żeglarz” (1946, nr 1, s. 3) przytacza Kasperek:

Przez wychowanie morskie rozumie się urabianie typu obywatela, człowieka pracy i czynu, orientującego się w rzeczywistości morskiej, znajdującego pracę w żegludze i porcie i garnącego się do tej pracy z prawdziwego i wypróbowanego zainteresowania i zrozumienia (2001, s. 8).

Takie ujęcie definicyjne koncentruje się jednak na zawodowym środowisku marynarskim i rybackim.

Wyzwania semantyczne

Język mówienia i pisania o wychowaniu morskim ma w Polsce niewątpliwie korzenie literackie. Ciekawie podsumował to Włodzimierz Głowacki:

W końcu lat sześćdziesiątych przeciętny polski czytelnik, na jachting, na osiągnięcia i trudy wielkich żeglarzy [...] patrzył oczami poetyckiej wyobraźni. Przeżywał ich losy na podobieństwo przygód błędnych rycerzy i bohaterów baśni (Głowacki, 1983, s. 5).

Wynika to z języka opisywania zjawiska, jakim posługiwali się Zaruski, Conrad czy Baranowski – wszyscy używający języka literackiego, oraz popularności utworów poetyckich, powieści i reportaży tych autorów.

Wpływ na język, w jakim opisywane jest pojęcie wychowania morskiego, mają również szanty i pieśni żeglarskie, niezwykle w Polsce popularne. Fakt ten dostarcza trudności w opisywaniu oraz badaniu zjawiska, w którym kategorie pedagogiczne i psychologiczne mieszają się z potocznymi i literackimi. Analizując wiele źródeł projektów, takich jak „Szkoła pod Żaglami” Krzysztofa Baranowskiego czy „Niebieska Szkoła”, badacz napotyka frazy o doświadczeniu, które kształtuje charakter – czyli tak, jak pisał o tym Zaruski. Najważniejszą, pozytywną zmianą zachodzącą w załogantach jest „zmiana charakteru na lepszy”, „kształtowanie charakteru”, „wykuwanie charakteru”, „uspokajanie krnąbrnych”, „kuźnia charakteru” i temu podobne. W wyniku oddziaływania żeglarskiego żeglarze „gotowi są oddać za morze zdrowie, a nawet i życie” (Siwicki, 2011a, s. 73).

Pojęcia i podobne przekonania pojawiają się w artykułach naukowych, dokumentach wewnętrznych, państwowych oraz pracach badawczych (np. Nowacki, 2000, s. 249; Siwicki, 2011a, s. 73; Olszewski, 2015; Trociuk, 2008). W wielu żeglarskich projektach jest to kluczowe stwierdzenie uzasadniające korzyści, jakich doświadcza załogant.

Wydaje się, że w dyskursie żeglarskim rozumienie pojęcia charakteru jest bliższe „psychologii potocznej” niż naukowej czy humanistycznej (Łukaszewski, 2000, s. 68) i wiąże się właśnie z literackim kontekstem wychowania morskiego. Choć możliwe byłoby użycie w opisie zmiany charakteru pod wpływem udziału w „Szkoła pod Żaglami” klasycznego ujęcia Williama Sterna, wydaje się, że twórcy projektu korzystają raczej z definicji popularnej, która zakłada, że cha-

rakter jest raczej niezmienną właściwością człowieka. Ujawnia to wewnętrzny paradoks, pojawiający się na styku terminologii żeglarskiej w ujęciu literackim i pedagogicznym.

Definicje w ujęciu pedagogicznym

O potrzebie zdefiniowania wychowania morskiego w kontekście pedagogicznym świadczy m.in. konferencja zorganizowana w 1960 r. przez Komisję Gospodarki Morskiej gdańskiej Wojewódzkiej Rady Narodowej wraz z przedstawicielami kuratorów województw nadmorskich (Drapella, 1960, s. 3). Władysław Drapella, doktor nauk humanistycznych, historyk, żeglarz i nautolog, komentując ustalenia konferencji, która zaleciła stworzenie systematycznej definicji wychowania morskiego, zwracał uwagę, że choć postulowało się wiele rozwiązań praktycznych, jego ram pojęciowych – czyli właśnie ustalenia, czym jest wychowanie morskie – nie określono. Drapella zaproponował następującą definicję:

Wychowanie morskie to organizowany, powszechny, na podstawach naukowych oparty i kontrolowany proces mający na celu przygotowanie społeczeństwa do:

- rozumienia elementów morskich współczesnej cywilizacji i wykorzystania ich do kształtowania osobowości,
- prowadzenia pożytecznej morskiej działalności, zmierzającej do stworzenia szerokiego frontu specjalizacji społecznej i społecznego opiniowania w zakresie morskiej działalności narodu,
- podejmowanie twórczych wysiłków, zmierzających do przekształcenia i rozwijania morskiej działalności gospodarczej, kulturalnej i naukowej.

Innymi słowy, wychowanie morskie to przygotowanie do życia w granicach zjawisk i procesów morskich współczesnej cywilizacji naszego państwa (tamże).

Według Drapelli cel, jaki stawia się wychowaniu morskemu, może zostać osiągnięty poprzez cztery formy kształcenia osobowości indywidualnej i zbiorowej, społecznej:

- moralne rozumiane jako: rozwijanie poczucia koleżeństwa, więzi społecznej, zbiorowej odpowiedzialności, sprawiedliwości, przygotowania młodzieży do tworzenia rodzin morskich i opieki nad nimi [...];
- fizyczne rozumiane jako: pływanie, gry wodne, jachting żaglowy i motorowy, turystyczny i regatowy, żeglarstwo lodowe, płetwonurkowanie;
- estetyczne rozumiane jako: budzenie zainteresowania sztuką marynistyczną i potrzeby korzystania z niej w domu i życiu społecznym, rozwijanie uzdolnień artystycznych w tym zakresie, wystawy, konkursy [...];
- umysłowe rozumiane jako: popularyzacja wiedzy, rozwijanie zdolności naukowych, poradnictwo, wydawnictwa, olimpiady, naukowe koła morskie w szkołach wszelkich typów i w szkołach akademickich, rozwój instytutów naukowych i naukowych towarzystw morskich (tamże).

Według historyka każda z wymienionych form kształcenia realizuje część ogólnego programu wychowania morskiego społeczeństwa (tamże).

Warto zwrócić uwagę na rozmach myślenia i wizji, którą przedstawił Drapella. Oczywiście, nosi ona znamiona czasów, w których była tworzona, niemniej wskazuje, jak ważne było wówczas zagadnienie wychowania morskiego. Podobny poziom rysowania bardzo szerokiej wizji wychowania morskiego w społeczeństwie kreślili inni autorzy w latach 60. i 70. XX w.

Próbę ujęcia tematu w aspekcie pedagogicznym podejmował Stanisław Ludwig, podkomendny Mariusza Zaruskiego. Definiował wychowanie morskie jako proces wywoływania trwałych zmian w stosunku społeczeństwa do „uprawy morza”, którą rozumiał jako wszelkie formy wykorzystywania morza w celach gospodarczych, obronnych, wypoczynkowo-zdrowotnych, sportowo-turystycznych, przyrodniczych oraz jako tematu dla twórczości artystycznej (Ludwig, 1962; 1966). Podobnie definiował wychowanie morskie pedagog Kazimierz Kubik (1979), dzieląc wychowanie morskie na aspekty umysłowe, moralno-społeczne, fizyczne, estetyczne oraz wychowanie przez pracę.

Warto zwrócić uwagę, że Ludwig wskazywał na znaczącą różnicę pomiędzy wychowaniem morskim a popularyzacją wiedzy o morzu i zakładał, że to pierwsze jest oddziaływaniem skierowanym do dzieci i młodzieży⁶⁹ (1976, s. 12).

Dla Ludwiga ważne było zwracanie uwagi na szerszy kontekst wychowania morskiego – niż tylko gospodarczy, związany z „uprawianiem morza” (tamże, s. 4). W szkicu raportu, opracowanym na Kongres Kultury Morskiej w 1976 r., który zatytułował „Wychowanie morskie w PRL”, postulował włączenie wychowania morskiego w poczet nauk pedagogicznych. Posiłkował się klasyfikacją rodzajów wychowania przytaczaną w podręcznikach pedagogiki. Uzasadnienie to warte jest zacytowania w całości:

Wskazane są tam dwa sposoby klasyfikowania [rodzajów wychowania – przyp. autorki]: na zasadzie wyodrębniania pewnych grup dyspozycji psychicznych, których kształtowanie wymaga oddzielnych zabiegów wychowawczych, oraz na zasadzie wyodrębniania różnych sfer rzeczywistości, do których mają wprowadzić jednostkę procesy wychowawcze pojmowane jako przygotowanie jej do samodzielnego funkcjonowania w obrębie danej sfery rzeczywistości. Podręcznik stwierdza, że możemy wyłonić tyle dziedzin wychowania, ile jest sfer rzeczywistości, poprzez kontakt z którymi wprowadzamy wychowanków w całość życia społecznego. W oparciu o zasadę drugą formułujemy

⁶⁹ W tym twierdzeniu nie był jednak konsekwentny. W cytowanym artykule z czasopisma „Oświata Dorosłych”, gdzie wyraźnie postulował rozszerzenie oddziaływania wychowania morskiego poza młodzież, wyróżniał już cztery zakresy, w których powinno być realizowane wychowanie morskie: „1. zakres ogólnomłodzieżowy (wszystkie dzieci i młodzież), 2. zakres obejmujący młodzież, w której rozbudziło się zainteresowanie morzem, 3. zakres społeczności dorosłej, 4. zakres określonej części społeczności dorosłych (ludzi zainteresowanych tematyką morską ze środowiska oświatowców, artystów, literatów i innych twórców, którzy wywierają wpływ na społeczeństwo)” (Ludwig, 1966).

prosty wniosek, że skoro jedną z istotnych sfer naszej rzeczywistości [...] jest działalność morską, to procesy wychowawcze, które przygotowują jednostkę do samodzielnego funkcjonowania w tej dziedzinie, należy sklasyfikować jako wychowanie morskie, uznać za część składową problematyki wychowania, a w związku z tym – za przedmiot nauki o wychowaniu, to jest pedagogiki (tamże, s. 5).

Takie ujęcie zagadnienia wychowania morskiego wydawałoby się uzasadnione, gdyby rzeczywiście za jego cel uznać samodzielne funkcjonowanie w obszarze „działalności morskiej”. Wiązałoby się to z wyodrębnieniem jej z innych „rzeczywistości”. Takie ujęcie wydaje mi się jednak nieco sztuczne. Niemniej Ludwig postulował, aby do zagadnień wychowania morskiego stosować pojęcie pedagogiki wraz z jej aparatem naukowym zawężonym do „morskich aspektów rzeczywistości” (tamże, s. 6).

Ludwig konsekwentnie proponował, aby definiować wychowanie morskie, dokonując parafrazy ogólnej definicji wychowania rozumianego jako „całość wyptywów i oddziaływań, kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujący go do życia w społeczeństwie w aspekcie rzeczywistości morskiej” (tamże). Naturalną konsekwencją takiego rozumowania było dla autora stworzenie systemu oświaty morskiej, za pomocą którego do obywateli docierają idee, wiedza naukowa, wartości, przekonania i aspiracje z zakresu problematyki morskiej (tamże). Warto zwrócić uwagę, że w takim ujęciu wychowanie morskie, według Ludwiga, dotyczyło zawodowego wychowania morskiego, czyli kształcenia zawodowych oficerów, marynarzy czy żołnierzy Marynarki Wojennej. Towarzyszyć mu miały działania popularyzatorskie, kierowane do całego społeczeństwa, w tym do dzieci i młodzieży.

Do składników wychowania morskiego w ujęciu pedagogicznym autor zaliczał: wychowanie umysłowe (wiedza, technika); wychowanie przez sport (praktyczna nauka żeglarstwa); wychowanie przez pracę (rozumiane jako ćwiczenia techniczne, np. budowa modeli okrętów); wychowanie przez sztukę (kontakt ze sztuką marynistyczną); wychowanie obywatelskie (poznanie mechanizmów funkcjonowania państwa w zakresie działalności morskiej); wychowanie patriotyczne (tradycje morskie); wychowanie internacjonalistyczne (przyjaźń z innymi morskimi narodami); wychowanie obronne (wiadomości z zakresu obrony granic morskich i wiedzy o marynarce wojennej) (Ludwig, 1976, s. 8–9).

Pośród współczesnych pedagogów próbę opracowania definicji wychowania morskiego podejmuje w swoim piśmiennictwie Miłosz Wawrzyniec Romaniuk. W artykule *Wychowanie morskie i jego miejsce wśród koncepcji pedagogicznych* (Romaniuk, 2020, s. 3–16) autor podaje własną propozycję definicji:

Wychowanie morskie w ujęciu pedagogicznym to proces w zorganizowany i celowy sposób wpływający na osobowość, postawy, cechy i hierarchię wartości jego uczestników, kształtujący charakter i kompetencje społeczne, oddziałujący na uczestników w każdej sferze (fizycznej, psychicznej, duchowej, społecznej, kulturowej) w pożądany społecznie sposób, odbywający się na pokładzie statku żaglowego w rejsie pełnomorskim, bazujący na kontakcie uczestników z żywiołem morza, poprzez który dochodzi do transgresji i skoku rozwojowego, który jest doświadczeniem zmieniającym życie (tamże, s. 14).

Rozwijając swoją definicję, Romaniuk doprecyzował:

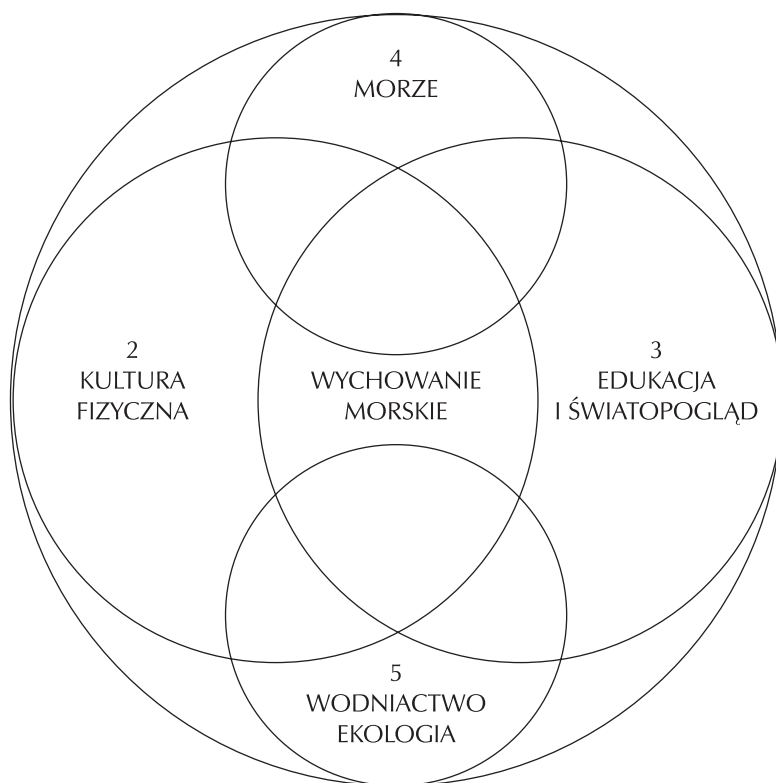
Jedynym miejscem realizacji wychowania morskiego jest pokład statku żaglowego. Wynika to z faktu, że jest on poruszany nie tylko siłą wiatru, lecz także wspólnym wysiłkiem i pracą załogi. Sprawnie płynący, zadbany statek jest dającą satysfakcję nagrodą dla załogi, widoczną natychmiast po wykonaniu pracy. Najbardziej efektywne oddziaływania zachodzą w trakcie rejsów na żaglowcach, ze względu na ich specyfikę, konieczność współpracy załogi i życie razem oraz długotrwałość oddziaływania (tamże).

Dążąc do klarownej konceptualizacji pojęcia, moim zdaniem, Romaniuk pozostaje w narracji, która je zaciemnia. W jego ujęciu wychowanie morskie jest procesem celowym – a jak wynika z moich badań, najwięksi praktycy wychowania morskiego w Polsce mówią o „ogólnej, wychowawczej roli morza”. Nie ma również potwierdzenia w dotychczasowych badaniach, że udział w rejsach pełnomorskich rozwija w sposób „pożądany społecznie” całokształt człowieka. Otwarte pozostaje pytanie, co oznacza rozwój pożądany społecznie. Światowe badania *Sail Training International* wskazują, że nie ma istotnej różnicy w oddziaływaniu programów typu *sail training* pomiędzy wielkimi żaglowcami a mniejszymi jednostkami. Warunek konieczny, który postuluje Romaniuk, to znaczy wychowanie morskie odbywające się na żaglowcach w rejsach pełnomorskich, również wydaje się dyskusyjny. W polskich realiach wyłączałby programy realizowane np. na żaglowcach „Zawisza Czarny” czy „Generał Zaruski”, które pływają obecnie w krótkich rejsach po Zatoce Gdańskiej. Autor deklaruje chęć dalszego doprecyzowania swojej koncepcji i prowadzenia dalszych badań, co wydaje się bardzo obiecujące i potrzebne w nurcie nauk pedagogicznych.

Wychowanie młodzieży

W narracji o wychowaniu morskim odznacza się wątek oddziaływań skierowanych głównie do młodzieży. Na wychowaniu młodzieży koncentrowały się oddziaływania dużej i prężnej Ligi Morskiej i Kolonialnej, która była popularna w okresie międzywojennym. Do młodzieży osobną propozycję kierował Ludwig. Inną propozycję definiowania wychowania morskiego – również z założeniem, że jest to proces, który dotyczy tylko młodzieży – miał Witold Bublewski. Bublewski, wychowanek Zaruskiego, określał wychowaniem morskim systematyczną, świadomą, społeczną działalność, której celem jest zainteresowanie młodzieży problematyką morską, gospodarką wodną oraz ekologiczną. Środowisko naturalne (morskie lub śródlądowe) pośrednio „rzutuje na zamierzone kształtowanie osobowości młodzieży” (1992, s. 16). Bublewski definiował wychowanie morskie bardzo szeroko – od kształtowania osobowości i rozbudzenia zaangażowania w działalność morską społeczeństwa do bardzo specyficznego kształcenia pracowników morskich. Próbował ująć wychowanie morskie w całokształcie proponowanego przez niego zakresu pojęciowego – patrz schemat.

Duże koło mieści w sobie całość problematyki. Dwa średnie reprezentują wpływ kultury fizycznej (2) oraz edukacji i światopoglądu (3), natomiast dwa mniejsze



Relacje między pojęciami: wychowanie morskie, edukacja i światopogląd, kultura fizyczna, morze, wodniactwo, ekologia. Źródło: Bublewski, 1992, s. 16.

koła – wpływ morza i wód śródlądowych (4) oraz zagadnień ekologicznych i wodniactwa (5). Część wspólna tworzy zakres pojęciowy wychowania morskiego w ujęciu definicyjnym Bublewskiego (Kasperek, 2001, s. 13). W wariantcie praktycznym realizował on swoje koncepcje, rozwijając program harcerskich wodniaków.

Młodzież jako podmiot wychowania morskiego skupiła uwagę także Bogdana Olszewskiego, twórcy Zakładu Żeglarstwa i Wychowania Morskiego w Akademii Wychowania Fizycznego w Gdańsku. Wychowanie morskie nazywał kierunkiem edukacyjnym:

W czasach III Rzeczypospolitej treścią zadań objętych kierunkiem edukacyjnym „wychowanie morskie” jest aktywna obecność naszej młodzieży na morzach i oceanach świata w celach turystycznych, rekreacyjnych, sportowych. Także po to, aby kształtować charaktery współczesnych pokoleń Polaków oraz aby w praktycznym działaniu poznać morze i wiązać z nim nadzieje na rozwój kraju i jego znaczenie w rodzinie krajów morskich (Olszewski, 2015, s. 20).

W tym ujęciu po raz kolejny pojawia się teza o żeglarstwie kształtującym charaktery.

Wychowanie morskie w kulturze fizycznej

Tematyką wychowania morskiego zajmują się również badacze związani z naukami o kulturze fizycznej, turystyce i rekreacji. Jednym z najaktywniejszych w tej dziedzinie jest cytowany już Olszewski. Umiejscawia on wychowanie morskie w obszarze kultury fizycznej:

Wychowanie morskie przez żeglarstwo to ważny kierunek edukacyjny i znaczący element kultury fizycznej, obejmujący kształtowanie nawyków zdrowotnych, wydolności fizycznej, sprawności i odporności na trudy; to świadome oddziaływanie na młodzież w celach wychowawczych i poznawczych, w warunkach wymagającego środowiska morskiego, podczas pracy na żaglowcu, ze świadomym zamiarem kształtowania „spiżowych charakterów” Polaków (tamże).

Przyjęta przez niego definicja wskazuje na podmiot zamierzonych oddziaływań wychowawczych i poznawczych, cele ogólne, środowisko zewnętrzne, w którym proces ten będzie przebiegać, spodziewane efekty oraz środki i metody pracy (tamże). Trudno jednak zoperacjonalizować cel ogólny, którym ma być „kształtowanie spiżowych charakterów Polaków”.

Najbardziej kompleksowej, jak dotąd, systematyki pojęcia wychowania morskiego w kontekście naukowym dokonał Robert Woźniak, socjolog z Uniwersytetu Szczecińskiego. Dokonał on kwerendy i podsumowania prób definiowania omawianego pojęcia w piśmiennictwie (głównie marynistycznym) od lat 50. do początku lat 80. XX w. W wyniku dokonanego przeglądu podzielił istniejące definicje na kilka grup, które warto zacytować w całości:

Wychowanie morskie w znaczeniu szerszym można pojmować różnie:

- 1) jako część szkolnego lub pozaszkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego, ukierunkowaną na rozwijanie świadomości;
- 2) jako organizowany, powszechny, oparty na założeniach naukowych i kontrolowany proces mający na celu przygotowanie społeczeństwa do uczestnictwa w inicjowaniu i realizowaniu programu moralno-gospodarczego i naukowego, prowadzącego do:
 - a) rozumienia elementów morskich współczesnej cywilizacji i wykorzystywania ich do kształtowania osobowości;
 - b) prowadzenie pożytecznej morskiej działalności, zmierzającej do stworzenia szerokiego frontu specjalizacji społecznej i społecznego opiniowania w zakresie morskiej działalności narodu;
 - c) podejmowania twórczych wysiłków zmierzających do przekształcenia i rozwijania morskiej działalności gospodarczej, kulturalnej i naukowej;
- 3) jako procesy wywołania trwałych zmian w ustosunkowaniu się społeczeństwa do uprawy morza, rozumianej jako wszelkie formy wykorzystania morza w celach gospodarczych, obronnych, wypoczynkowo-zdrowotnych, kulturalnych, sportowo-turystycznych, ideowo-politycznych oraz jako temat dla twórczości artystycznej, jak też badanie przyrody morza i poznawanie dorobku z zakresu jego opanowania i wykorzystania;

- 4) jako szeroko pojętą humanizację wychowania morskiego, obejmującą nie tylko szkolenie na morzu, ale i sprawy humanistyczne, głównie przez marynistyczną literaturę i sztukę, jak i twórczość ludzi morza (Woźniak, 1989, s. 5–7).

W tej systematyce widać, w jak wielu dziedzinach podejmowano próby zdefiniowania wychowania morskiego. W węższym ujęciu Woźniak nazywa wychowanie morskie procesem dydaktyczno-wychowawczym odbywającym się głównie w szkołach morskich, instytucjach i organizacjach społecznych przygotowujących kadry do różnych dziedzin „eksploatacji morza”. Proces ten jest ukierunkowany na rozwój świadomości społecznej, warunkującej formowanie się cech osobowości niezbędnych do działalności zawodowej lub społecznej w tych dziedzinach (tamże, s. 7). Czy w tak rozumianej definicji „Szkoła pod Żaglami” Krzysztofa Baranowskiego realizuje program wychowania morskiego? Wydaje się, że nie. Kapitan wielokrotnie powtarzał, że jego celem nie jest kształcenie marynarzy czy zawodowych żeglarzy.

Sam Woźniak, autor kilku znaczących publikacji z obszaru socjologii morskiej, formuje własną, synkretyczną definicję wychowania morskiego:

Wychowanie morskie to całość zabiegów, kompleks dynamicznych i ciągle otwartych oddziaływań, kształtujących wszechstronny rozwój jednostek i grup społecznych przygotowujących je do życia, pracy i wypoczynku w społeczeństwie oraz do współdziałania w realizacji celów społecznie doniosłych w ramach konkretnych społeczności morskich i lądowych na danym terytorium i w określonym okresie historycznym (tamże).

W tym rozumieniu proces wychowania morskiego ma charakter złożony, obejmuje różnorodne metody i zasady, formy, zakresy i treści oddziaływań. Woźniak twierdzi, że proces ten jest wynikiem ogólnego rozwoju społeczno-kulturowego i gospodarki morskiej, ulega zróżnicowaniu w różnych kręgach i instytucjach wychowania morskiego, może być też w określony sposób wyjaśniany przez socjologię wychowania i socjologię morską (tamże). Oczywiście, w takim ujęciu „Szkoła pod Żaglami” realizuje program wychowania morskiego. Definicja pojęcia jest w tym przypadku tak szeroka, że wiele innych ruchów, np. harcerstwo, również się w niej zawiera.

Perspektywy praktyków

Według twórców projektu „Niebieskiej Szkoły” pojęcie wychowania morskiego jest tożsame z *sail training* (strona projektu „Niebieska Szkoła”), jest to jednak współczesne rozumienie, nienawiązujące do polskich koncepcji, m.in. Zaruskiego. Piotr Kulczycki, prezes fundacji STS „Fryderyk Chopin” organizującej „Niebieską Szkołę”, uważa, że wychowanie morskie realizuje się na pokładzie dużych żaglowców w rejsach dłuższych niż dwa miesiące, ponieważ wtedy „z ludzi wychodzą najlepsze cechy”. Dodatkowo Kulczycki uważa, że rejsy realizujące postulaty

wychowania morskiego pozwalają uczniom uzyskać wiedzę o sobie samym, umożliwiając „skok dojrzewania”.

Kapitan Adam Jasser, wieloletni polski przedstawiciel w międzynarodowej organizacji Sail Training Association, wychowaniem morskim nazywa trzeci wymiar wychowania (pozostałe dwa to edukacja formalna i uprawianie sportu⁷⁰). Źródłem koncepcji szuka w twórczości Zaruskiego oraz Conrada i za nimi nazywa wychowanie morskie „nauką dobrej roboty” (patrz „Sylwetka i poglądy na wychowanie morskie Josepha Conrada” – s. 210). Według Jassera wychowanie morskie kształci wolę, solidarność, poczucie równości, wytrwałość, cierpliwość, umiejętność pracy zespołowej, cechy przywódcze (Sienkiewicz, 2013). Uważa on również, że istnieje cienka granica między żeglarstwem a wychowaniem morskim: „Nie każdy rejs żeglarski ma walor wychowawczy” (Jasser, 3 grudnia 2013). Wychowanie morskie może się, według niego, odbywać jedynie na dużych jednostkach pływających, gdzie konieczna jest praca w grupie, współdziałanie, podporządkowanie się hierarchii w załodze.

Celem rejsów o charakterze wychowawczym nie jest nauka żeglarstwa. Jasser uważa, że na dużym żaglowcu trudno jest się go nauczyć, ponieważ zwykli załoganci nie uczestniczą w podejmowaniu decyzji nawigacyjnych, nie odpowiadają za konserwację statku, a tylko pomagają utrzymać go w dobrym stanie technicznym (tzw. prace bosmańskie). Istotą jest przeżycie lęku o własne życie w grupie innych współzałogantów, wchodzenie na wysokie maszty, nauka pracy w zespole, pomoc słabszym. W przekonaniu tym nie różni się od Zaruskiego, Baranowskiego i innych polskich żeglarzy pływających z młodzieżą. W jego retoryce opisywania pozytywnych aspektów rejsów żeglarskich obecny jest tak charakterystyczny poetycki język, znany z dzieł Zaruskiego i Conrada. Jasser uważa, że umożliwienie młodzieży spróbowania życia w mało komfortowych warunkach, które stwarzają trudności i wymuszają aktywność własną młodego człowieka, pozwala na „ukształtowanie silnego charakteru lub skorygowanie jego słabości”. Według niego, dzieje się tak dlatego, że żaglowiec, aby bezpiecznie płynąć, potrzebuje hierarchicznie uporządkowanej załogi. Potęga żywiołu wymusza ten porządek i hierarchiczność – jest ona przez to naturalna, a nie narzucona z góry. Według Jassera młodzież, naturalnie krytyczna wobec autorytetów, w trakcie rejsu łatwo przyjmuje zasady i priorytety stworzone przez autorytety w załodze. W mojej opinii taki pogląd stanowi pewne uproszczenie. Niewątpliwie jednak funkcjonowanie w warunkach zagrożenia i bliskości morza, które wydaje się groźne, sprawia, że młodzież może uznawać hierarchię na statku za element niezbędny do bezpiecznego żeglowania.

Ziemowit Barański, wieloletni kapitan „Szkół pod Żaglami” i nauczyciel, uważa, że efekt wychowawczy jest zauważalny po czterech miesiącach – przy czym zarówno Kulczycki, jak i Barański wskazują takie same lub zbliżone rezultaty oddziaływań jak Jasser.

⁷⁰ W tym sensie „wychowanie morskie” utożsamia z formami i celami edukacji nieformalnej.

Koncepcję wychowania morskiego realizują harcerze ze Związku Harcerstwa Polskiego, w którym istnieje Centrum Wychowania Morskiego (CWM), bezpośrednio nawiązujące do idei Zaruskiego. Harcerze wychowanie morskie uważają jednak za kolejną, praktyczną realizację wychowania harcerskiego, które jest również prowadzone poza środowiskiem wodniaków. W takim ujęciu wychowanie morskie można porównać do koncepcji *adventure/outdoor education*, w której środowiskiem wychowawczym jest plener.

Twórcy projektu „Edukacja pod Żaglami” swoje rozumienie „wychowania morskiego” uważają za parafrazę koncepcji Jassera. Podkreślają, że wychowanie morskie jest specyficznym oddziaływaniem, którego najważniejszym elementem jest „praca pod żaglami na morzu” (portal stowarzyszenia „Edukacja pod Żaglami”, 2008). Oddziaływanie to:

- kształci wolę, solidarność, poczucie równości, silny charakter lub koryguje jego „niedostatki”;
- ćwiczy wytrwałość i cierpliwość, jest przeciwieństwem zaściankowości, a synonimem światowości;
- uczy realizmu w myśleniu i postępowaniu;
- kształtuje przyzwyczajenia i odruchy pracy zespołowej, pomocy słabszym oraz dobrowolnego zaakceptowania dyscypliny, która jest konieczna, aby osiągać wspólne cele;
- wykształca i wzmacnia cechy przywódcze;
- jest „szkołą wychowania społecznego i obywatelskiego, głosi pochwałę życia nieulegającego, pędzonego w trudzie własnych rąk, pośród żywiołu, który potrafi dostatecznie zahartować człowieka, aby ten odważnie stawiał czoło problemom i wyborom życia” (tamże).

Tak rozumiane „wychowanie morskie” możliwe jest jedynie na żaglowcu z liczną załogą, ponieważ jego ważną składową jest „uprzytomnienie młodym ludziom zasady drabiny społecznej, na której szczycie znajduje się kapitan, a każdy członek załogi, pracujący dla wspólnego pożytku, ma na niej swoje miejsce” (tamże).

O korzyściach wychowania morskiego pisał również ks. Andrzej Jaskuła, twórca projektu „Chrześcijańskiej Szkoły pod Żaglami”. Według niego jest to, pośród wielu innych korzyści, sposób na zbliżenie się do Boga.

Na potrzeby tej pracy uznaję, że „wychowanie morskie” (z zachowaniem podziału na wychowanie naturalne, samowychowanie i wychowanie instytucjonalne) nie jest odrębnym oddziaływaniem i można je umiejscowić w ogólnej definicji wychowania w sposób analogiczny do terminu „wychowanie fizyczne”. Co ważne, wychowania morskiego nie można według mnie utożsamiać z pojęciem *sail training*, co można zaobserwować w niektórych kręgach polskich żeglarzy, np. w środowiskach kojarzonych z „Niebieską Szkołą” czy „Edukacją pod Żaglami”.

„Wychowanie morskie” niewątpliwie ma swoją specyfikę, której najważniejszą częścią jest środowisko oddziaływania (zarówno naturalne, jak i społeczne). W zależności od przyjętej koncepcji można uznać prymat oddziaływania środowiska naturalnego (kontakt z żywiołem, życie blisko natury, morze jako żywiciel, zagrożenie życia) nad społecznym (życie w załodze, hierarchia na statku, ograniczenia przestrzeni) lub odwrotnie. Przyznać jednak należy, że koncepcja wychowania morskiego – choć nieokreślona – jest silnie obecna w powszechnej narracji środowiska żeglarskiego, tworząc swoistą „potoczną teorię naukową”. Termin taki ma uzasadnienie w kontekście podziału na naukową i potoczną teorię wychowania, który proponuje Bogusław Śliwerski:

Należy odróżnić teorię wychowania w ścisłym tego słowa znaczeniu od potocznej teorii wychowania, która jest rodzajem osobistej, zdroworozsądkowej wiedzy o wychowaniu, będącej zbiorem wewnątrznie ze sobą powiązanych przekonań czy idei na temat istoty, genezy, celów, uzasadnień i sposobów wychowywania innych (Kwieciński, Śliwerski, 2003, s. 17).

W mojej opinii wychowanie morskie można nazwać potoczną teorią wychowania w ujęciu Śliwerskiego. Wśród cech charakterystycznych dla potocznych teorii wychowania wymienia się m.in. to, że:

- stanowi przeciwieństwo wiedzy naukowej;
- jest bardzo silnie związana z praktyką wychowania;
- powstała na drodze przednaukowego poznania, w sposób naturalny, biograficzny;
- jest traktowana w kategoriach prawd, samych przez się oczywistych, a zdobywanych dzięki normalnym funkcjom rozumu;
- zawiera elementy wiedzy proceduralnej i deklaratywnej;
- dominują w niej informacje epizodyczne;
- jest artykułowana za pomocą języka codziennego, potocznego;
- nie jest w pełni uświadamiana sobie przez autora.

Fakt, że w środowisku żeglarskim tak powszechnie funkcjonuje zestaw przekonań o tym, czym jest wychowanie morskie i jakie skutki ono przynosi, nie może być pomijany przez badacza. Niepokojąca jest „powszechna zgoda”, przyjmowanie „poza dyskusją” obrazu żeglarstwa młodzieży, które jednoznacznie pozytywnie zmienia ich charaktery na lepsze, uczy wielu pozytywnych nawyków, kształtuje szereg cnót oraz postaw prowadzących do samopoznania i lepszego funkcjonowania w społeczeństwie. Całość tego oddziaływania ujmowana jest pod hasłem wychowania morskiego, nautycznego czy żeglarskiego. Pojęcie to, jak wykazałam w tym rozdziale, jest bardzo wieloznacznie rozumiane, wewnątrznie niespójne i ogólne. Dla żeglarzy praktyków (np. Potemski, Barański, Baranowski) sformułowania typu „nie ma tu wychowania, morze samo uczy” i inne przytoczone mogą

odzwierciedlać przewagę praktyki i „życia” żeglarskiego nad teorią, co z jednej strony wynika z długoletniego doświadczenia i intuicji (której może brakować akademikom), a z drugiej z przywiązania do romantycznej wizji „kształtowania spizowych charakterów” i niechęci do jej precyzowania. Obowiązkiem badacza jest jednak zadawanie podstawowych pytań o to, jak owo pojęcie jest rozumiane, definiowane oraz realizowane. Dlatego szczególnie dziwi mnie wplatanie nieprecyzyjnego języka literackiego do prac poświęconych wychowaniu morskiemu, których autorami są akademicy. Skutkuje to jego upowszechnianiem w innych sferach życia publicznego, czego przykładem jest przytoczony list Rzecznika Praw Obywatelskich.

Reasumując, po zakończeniu II wojny światowej polski ruch żeglarski zaczął się dynamicznie odradzać, głównie za sprawą żyjących dawnych uczniów generała Zaruskiego oraz odradzającego się ruchu harcerskiego. Po transformacji ustrojowej upadło wiele ośrodków kształcenia żeglarzy, ale w ich miejsce zaczęły powstawać organizacje pozarządowe, takie jak „Fundacja Szkoła pod Żaglami” Krzysztofa Baranowskiego czy Stowarzyszenie „Chrześcijańska Szkoła pod Żaglami”, które odwołują się zarówno do tradycji przed-, jak i powojennych.

Współczesne projekty *sail training* oraz wychowania morskiego, choć wydają się podobne, znacznie się różnią. Największe polskie projekty wciąż nawiązują do idei Zaruskiego, która, według mnie, bywa interpretowana powierzchownie (Leśny, 2016). Niezmiernie trudne jest ich badanie, ponieważ w języku pisanym oraz mówionym miesza się kategorie potoczne i literackie z terminologią psychologiczną oraz pedagogiczną, co prowadzi do wielu wewnętrznych i zewnętrznych sprzeczności, rzutujących na oddziaływania wychowawcze. Równocześnie *sail training*, wywodzący się z koncepcji pedagogiki przeżyć Kurta Hahna, wprost czerpie z teorii i metod charakterystycznych dla *outdoor/adventure education* o solidnych podstawach metodologicznych. Hahn inspirował się sylwetkami kapitanów, takich jak Villiers (który może być porównywany do Zaruskiego), jednak doprowadził do systematyzacji i konceptualizacji oddziaływań rejsów morskich na młodzież, przez co mogły być one celowe i planowane.

Wewnątrz nurtu *sail training* napotymano podobne problemy, z jakimi boryka się środowisko żeglarskie w Polsce, semantyczne i pedagogiczne, wywodzące się z faktu, że większość osób realizujących w praktyce postulaty *sail training* to kapitanowie i praktycy, którzy pozytywne oddziaływanie żeglarstwa na człowieka przyjmowali za dogmat. Przeświadczenie o niezwykłych korzyściach wynikających z partycypacji młodzieży w takich przedsięwzięciach było intuicyjnie wskazywane przez wielu armatorów oraz organizatorów rejsów (Allison i in., 2007). Zainspirowało to McCullocha do próby uchwycenia i konceptualizacji problemu. Jego praca oraz potrzeba nazwania i uspołnienia oddziaływań *sail training* doprowadziła do realizacji w 2005 r. międzynarodowego projektu badawczego. Od czasu publikacji wyników raportu badawczego nastąpiło stopniowe uzgodnienie języka i koncepcji wewnątrz ruchu *sail training* oraz jeszcze ściślejsze powiązanie

go z *outdoor/adventure education*. *Sail training* zaczęto nazywać specyficznym rodzajem edukacji, która odbywa się na pokładzie jednostki żaglowej. Jej podmiotem jest grupa, której towarzyszy jeden lub więcej wychowawców, zazwyczaj mających wiedzę, doświadczenie i kompetencje pedagogiczne porównywalne z umiejętnościami żeglarskimi (lub większe). Programy typu *sail training* koncentrują się na szerokim rozwoju jego uczestników, a nie na kształceniu żeglarskim (McCulloch i in., 2010).

Niestety, proces umocowania nurtu w teorii i metodzie *outdoor/adventure education* nie dokonał się w Polsce. Niemniej, zabierając głos w dyskusji o zależnościach między *sail training* a wychowaniem morskim, uważam, że są to nurty zbliżone, w których przy głębszej analizie ujawniają się jednak zasadnicze różnice.

Zakończenie

Dokonując wnikliwej rekonstrukcji historii pojęcia „wychowania morskiego” oraz analizując je z szerokiej perspektywy nauk społecznych oraz nauki o kulturze fizycznej, autorzy zostawiają Czytelnika z pytaniem: Czy jesteśmy gotowi na uzgodnienie ram pojęciowych i historycznych w celu podjęcia dalszych badań? Czy tak jak badacze żeglarstwa ostatnich 50 lat będziemy wciąż uwodzeni poetycką koncepcją wychowawczej roli morza, jaką wnieśli do polskiego dyskursu Mariusz Zaruski i Joseph Conrad? Czy jesteśmy gotowi badać „pedagogikę żeglarską”, uwzględniając narzędzia i koncepcje światowego nurtu *sail training*?

Włączenie do narracji o wychowaniu morskim żeglarstwa śródlądowego, lodowego oraz kształcenia kadetów miało na celu zobrazowanie, z jak szerokim nurtem mamy w Polsce do czynienia. Każda z tych praktyk żeglarskich ma swoją, czasem bardzo odrębną specyfikę, choć chce być włączana do wychowania morskiego i czerpać z jego założeń, czego najlepszym przykładem są organizacje harcerskie realizujące w tych samych zakresach metodycznych wszystkie rodzaje aktywności żeglarskiej. Polscy „wychowawcy morscy”, choć zwróceni wciąż w stronę Zaruskiego, przyczyniają się do rozwoju kolejnych aktywności: żeglarstwa sportowego, profesjonalnego, komercyjnego. Choć niektóre żaglowce są w zapaści – deklaruje się budowę kolejnych. Do polskiej flotyli dołączyła pierwsza jednostka VO65 „Sailing Poland”, co budzi nadzieje na udział rodaków w regatach oceanicznych, a jednocześnie ratujemy niemalże stuletni żaglowiec „Kapitan Głowacki”. W tym samym czasie polska załoga dokonuje na „Katarsis II” wyczynu niemożliwego, opływając pierwszy raz w historii światowego żeglarstwa Antarktydę w najtrudniejszym wariantcie, czyli non stop na południe od 60 stopnia szerokości geograficznej południowej.

Czy ciągle rozszerzanie się aktywności żeglarskiej oznacza, że powinniśmy pojęcie „wychowania morskiego” różnicować? Czy szukać raczej podobieństw pomiędzy wychowaniem wodnym, wychowaniem morskim, żeglarstwem sportowym? Z tradycji wychowawczych rejsów młodzieży wyrosły współczesne propozycje adresowane do dorosłych; wyprawy śródlądowe i morskie o charakterze rozwojowym, coachingowym, a nawet terapeutycznym. Czy rodzi się więc żeglarstwo rozwojowe i czy bazuje ono na tych samych pryncypiach co wychowanie morskie?

Edukacyjne projekty morskie przestały być już domeną jedynie podmiotów państwowych. Obserwujemy zwiększającą się liczbę organizacji pozarządowych, które biorą sprawy w swoje ręce i podejmują się coraz śmielszych projektów, redefiniując oraz odczytując na nowo założenia Zaruskiego. Do żeglarstwa wkroczył również mocno prywatny biznes, a za tym branża rozwojowa. Mamy prywatny projekt typu „Szkoła pod Żaglami”, który podlega mechanizmom podobnym do prywatnego szkolnictwa wyższego i oświaty, gdy tymczasem charytatywna „Szkoła pod Żaglami” pozostaje od lat w zamrożeniu.

Wszystkie te zjawiska wskazują, jak dynamicznie rozwija się żeglarstwo, a wraz z nim projekty wychowawcze. Autorzy, będąc zarówno praktykującymi badaczami, jak i żeglarzami, upominają się o perspektywę pedagogiczną w tych jakże zróżnicowanych oraz fascynujących wodnych inicjatywach. Wkroczenie na nowy poziom refleksji i badań wymaga jednak przyznania, że u podstaw wychowania morskiego leży znacznie więcej niż wiara osmaganych wiatrem morskim i śródłądowym żeglarzy, iż morze wychowuje i kształtuje charaktery, byleby człowiek tego nie popsuł.

Z nadzieją na kolejne spotkanie,

Autorzy

Aneks

Kto i co pisał o żeglarstwie

W Polsce na temat żeglarstwa powstało wiele artykułów popularnonaukowych i poradników. Niedużo jest za to opracowań naukowych. Dorobek rodzimych badaczy koncentruje się głównie na aspekcie historycznym żeglarstwa, rzadziej biologicznym i fizjologicznym, a sporadycznie – wychowawczym. Aby tę lukę w jakimś stopniu wypełnić, w prezentowanej pracy dokonano próby syntezy wartości wynikających z praktyk, stosowanych w edukacji żeglarskiej młodzieży, oraz przybliżenia sposobów i form jej organizacji.

Pierwszą i jedyną, jak do tej pory, dysertacją z dziejów żeglarstwa w Polsce jest praca doktorska Zygmunta Twardowskiego (1985). Opisując okres międzywojenny, autor interesująco uzasadnia m.in. wartości wynikające z uprawiania żeglarstwa, które wymaga odpowiedzialności, pomysłowości i odwagi, daje poczucie opanowania sił przyrody, a jako żegluga dla przyjemności staje się godziwym wypoczynkiem i umożliwia dotarcie do wielu atrakcyjnych miejsc i miejscowości. Żeglarstwo w historycznym i popularnonaukowym ujęciu prezentują książki Włodzimierza Głowackiego⁷¹. Niezwykle cenna jest pozycja Apolinarego Pastuszki zawierająca genezę i rozwój żeglarstwa młodzieżowego w Polsce. Wiele informacji o żeglarzach olimpijczykach dostarczają biograficzne leksykony Bogdana Tuszyńskiego⁷². Fragmenty

⁷¹ W. Głowacki, *Wspaniały świat żeglarstwa: z dziejów żeglarstwa w Polsce i na świecie*, Gdańsk 1972; tenże, *Wspaniały świat żeglarstwa. Dzieje jachtu światowego*, Gdańsk 1983; tenże, *Wspaniały świat żeglarstwa. Dzieje żeglarstwa polskiego*, Gdańsk 1989; tenże, *Dzieje żeglarstwa polskiego od lipca 1944 do końca 1956 roku*, Warszawa 1998.

⁷² A. Pastuszko, *Od Cadeta do igrzysk olimpijskich*, Warszawa 2006; B. Tuszyński, *Leksykon olimpijczyków polskich 1924–2006*, Warszawa 2007; tenże, *Polscy olimpijczycy XX wieku*, Wrocław 2004.

z historii żeglarstwa oraz młodzieżowych ośrodków i baz na Warmii i Mazurach zawierają dysertacje Jerzego Urniaża i Marka Mariańskiego⁷³.

Adama Ruta z godną podziwu dociekliwością zebrał i opublikował informacje o wszystkich książkach o tematyce żeglarskiej, jakie ukazały się w okresie międzywojennym w Polsce w wydawnictwach harcerskich. Przeprowadził m.in. wnikliwą analizę kulis wydania wspomnień o żeglarzu-harcerzu Władysławie Wagnerze⁷⁴. Syntetyczną wiedzę o pionierze żeglarstwa z Chojnic – Ottonie Weilandzie i tworzeniu podwalin pod struktury żeglarstwa w Polsce na tle współczesnych mu wydarzeń zawiera praca Mikołaja Walczyka⁷⁵. Wiedzy na temat zawartości prac doktorskich i magisterskich o tematyce żeglarskiej z lat 1955–1995 dostarcza bibliografia opracowana przez Annę Rybczyńską⁷⁶.

Tworzeniu się struktur żeglarskich oraz wychowawczych w Lidze Morskiej i Kolonialnej poświęcone są książki Tadeusza Białasa oraz Stanisława Kwaśniewskiego, a także pozycje wydane przez LMiK, opisujące organizacje i działalność wodniacką kół szkolnych Ligi z okazji 20-lecia jej działalności. Cennych informacji dostarcza publikacja Teresy Wróblewskiej o działalności kół w szkołach powszechnych i średnich⁷⁷. O dziejach Akademickiego Związku Morskiego traktuje wydanie specjalne periodyku „Nautologia”. O działalności żeglarskiej w Związku Strzeleckim wspomina Alicja Zakrzewska, opisując centralne kursy w ośrodkach szkolnych żeglarstwa śródlądowego w Augustowie oraz Kiekrzu, a także ośrodek morski ZS na wydzierzawio-

⁷³ J. Urniaż, *Sport na Warmii i Mazurach w latach 1945–1975*, promotor prof. dr hab. Andrzej Gąsiorowski, WSWF, Gdańsk 2000; M. Mariański, *Sport szkolny na Warmii i Mazurach oraz jego rola w procesie wychowania dzieci i młodzieży (1945–1990)*, promotor prof. dr hab. Andrzej Gąsiorowski, UWM, Olsztyn 2004.

⁷⁴ A. Ruta, *Książka żeglarska w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010; tenże, *Publikacje harcerzy-wodniaków w okresie międzywojennym*. W: H. Płoch (red.), *90 lat wychowania wodnego w Związku Harcerstwa Polskiego*, Olsztyn 2010; tenże, *Kulisy wydania wspomnień Władysława Wagnera „Pokusa horyzontu”*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2006, 4, 219–225.

⁷⁵ M. Walczyk, *Otton Weiland i jego rola w środowisku żeglarskim Chojnic*, promotor prof. dr hab. Józef Borzyszkowski, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1992 (praca magisterska).

⁷⁶ A. Rybczyńska, *Żeglarstwo w pracach magisterskich i doktorskich w Polsce 1955–1985, bibliografia adnotowana, oraz w latach 1986–1995, opis bibliograficzny skrócony*, Toronto 2002.

⁷⁷ T. Białas, *Liga Morska i Kolonialna 1930–1938*, Gdańsk 1983; S. Kwaśniewski, *Wychowanie wodne. W: Od morza na ocean, od wybrzeży do kolonii: dzieje – myśli – fakty*, Warszawa 1934; *Organizacja Kół Szkolnych LMiK*, Warszawa 1939; *20 lat działalności LMiK*, Warszawa 1938; T. Wróblewska, *Wychowanie morskie i kształtowanie świadomości morskiej w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących w II Rzeczypospolitej (1918–1939)*, „Rocznik Gdański” 1998, 58.

nym statku rybackim⁷⁸. Warto zaglądać do *Encyklopedii sportów zimowych* Władysława Zieleśkiewicza, gdzie znajdziemy obszerne omówienie żeglarstwa lodowego i bojerów, oraz do *Encyklopedii żeglarstwa* Jacka Czajewskiego, jedynej do tej pory takiej pozycji na polskim rynku wydawniczym⁷⁹.

Ukazało się wiele wydawnictw zwartych i opracowań o charakterze instruktażowo-poradnikowym, w tym z zakresu techniki, taktyki żeglowania, a także aspektów treningu sportowego w żeglarstwie. Wśród poradników wyróżnia się wznawiany wielokrotnie *Sternik jachtowy*, poprzedzony starszymi wydaniem poradników Zbigniewa Chodnikiewicza⁸⁰. Wśród książek będących również podręcznikami akademickimi, są cztery części *Żeglarstwa sportowego* Zygmunta Twardowskiego⁸¹ i opracowania Krzysztofa Zawalskiego, w których autor zauważa aspekty wychowawcze w żeglarstwie⁸². Ta część literatury nie dotyczy jednak bezpośrednio tematu pracy, dlatego pominięto jej szczegółowe omówienie, sygnalizując jedynie, że są ważną częścią wiedzy o żeglowaniu.

Żeglarstwo jest tematem wielu opracowań, które dotyczą dziejów i wkładu ZHP w rozwój żeglowania na śródlądziu oraz morzu. Dwie książki z materiałami pokonferencyjnymi naukowców i działaczy harcerskich są efektem spotkań zorganizowanych przez Zakład Historii Wychowania Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Pierwsza konferencja, pod przewodnictwem naukowym prof. Jolanty Żmichrowskiej, odbyła się w 1998 r., a jej tematem były harcerskie drużyny żeglarskie w 80-lecie ich działalności. Nad drugą, zorganizowaną w 2010 r., pieczę naukową sprawowała dr Halina Płocha, a tematem przewodnim było wychowanie wodne w Związku Harcerstwa Polskiego⁸³. O faktach z dziejów żeglarstwa harcerszy na Warmii i Mazurach pisze Olgiard Lewicki, pionier harcerstwa, przez wiele lat odpowiadający za sporty wodne w olsztyńskim Hufcu ZHP, a o działalności

⁷⁸ Z. Grzywaczewski, *Założenia ideowe*, „Nautologia” 1985, 3; A. Zakrzewska, *Związek Strzelecki 1919–1939. Wychowanie obywatelskie młodzieży*, Kraków 2007.

⁷⁹ W. Zieleśkiewicz, *Encyklopedia sportów zimowych*, Warszawa 2001; J. Czajewski (red.), *Encyklopedia żeglarstwa*, Warszawa 1996.

⁸⁰ A. Kołaszewski, P. Świdwiński, *Żeglarz i sternik jachtowy*, Warszawa 2011; W. Kurski, *Wybrane zagadnienia teorii żeglowania*, Gdańsk 1986; W. Dąbrowski, *Poradnik nauczyciela żeglarstwa*, Kraków 2009; Z. Chodnikiewicz, *Poradnik kierownika wyszkolenia żeglarskiego*, Warszawa 2004; tenże, *Metodyka nauczania żeglowania*, Warszawa 1971; K. Baranowski, *Regaty*, Warszawa 2007.

⁸¹ Z. Twardowski, *Żeglarstwo sportowe*, cz. 1, Gdańsk 1978; tenże, *Żeglarstwo sportowe*, cz. 2, Gdańsk 1978; tenże, *Żeglarstwo sportowe*, cz. 3, Gdańsk 1979; tenże, *Żeglarstwo sportowe*, cz. 4, Gdańsk 1980.

⁸² K. Zawalski, *Żeglarstwo: program szkolenia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1999; tenże, *Klasy regatowe w systemie szkolenia w żeglarstwie*, „Sport Wyczynowy” 1997, 5–6, 51–57.

⁸³ M.J. Żmichrowska (red.), *Harcerskie drużyny żeglarskie, 80 lat działalności 1917–1997*, Olsztyn 1998; H. Płocha (red.), *90 lat wychowania wodnego w Związku Harcerstwa Polskiego*, Olsztyn 2010.

społeczno-wychowawczej ZHP na Warmii i Mazurach – Halina Wądołowska⁸⁴. Wśród innych publikacji z zakresu żeglarstwa w ZHP warte odnotowania są pozycje: Wiktora Wróblewskiego i Piotra Nowackiego, Stanisława Tołwińskiego i Zbigniewa Kowalewskiego, a także *Leksykon harcerstwa* pod redakcją Olgierda Fietkiewicza⁸⁵.

O naturze wychowania i historii kształtowania się poglądów na wychowawcze funkcje sportu pisze Krzysztof Sas-Nowosielski⁸⁶. Aspekty wychowawcze, występujące w żeglarstwie, zainteresowały natomiast Krystynę Wróblewską i Barbarę Mazurkiewicz, które opisały wychowawcze walory żeglarstwa wśród osób cywilnych, głównie młodzieży. Marek Drogosiewicz badał pod kątem funkcji wychowawczych w praktyce żeglarskiej wojskowych – podchorążych i przyszłych oficerów marynarki wojennej⁸⁷. Etyka i jej różne przejawy w żeglarstwie absorbowały naukowo m.in. Zbigniewa Czubka oraz Zbigniewa Kosiorowskiego, o etykiecie pisali zaś Jacek Czajewski i Antoni Komorowski. Ważną pozycją jest monografia Marka Nowakowskiego zawierająca wyniki badań na temat uwarunkowań aktywności żeglarskiej⁸⁸. Tematykę żeglarstwa w kontekście szkolenia oraz wychowania poruszano w referatach wygłoszonych podczas pierwszego ogólnopolskiego seminarium „Szkolenie i wychowanie w żeglarstwie turystycznym”, które odbyło się w Krakowie 20–21 marca 1987 r., a zostało zorganizowane przez Zakład Żeglarstwa Akademii Wychowania

⁸⁴ O. Lewicki, *Pamiętnik instruktora*, Olsztyn 2005; H. Wądołowska, *Społeczno-wychowawcza działalność Związku Harcerstwa Polskiego na Warmii i Mazurach w latach 1919–1980*, Olsztyn 1988.

⁸⁵ W. Wróblewski, P. Nowacki, *Harcerskie drużyny wodne*, Łódź–Warszawa 2008; S. Tołwiński, *Żeglarstwo w ZHP*, „Świat Żagli” 1974; Z. Kowalewski, *Witold Bublewski – biografia. Twórca metody wychowania morskiego w harcerstwie, vortal harcerzy wodniaków* 2004; O. Fietkiewicz, *Leksykon harcerstwa*, Warszawa 1988.

⁸⁶ K. Sas-Nowosielski, *Wychowanie poprzez sport – między nadzieją a zwątpieniem (I). O naturze wychowania i historii kształtowania się poglądów na wychowawczą funkcję sportu*, „Sport Wyczynowy” 2004, 5–6, 65–75; tenże, *Wychowanie poprzez sport – między nadzieją a zwątpieniem (II). Współczesne poglądy na temat związków sportu z wychowaniem*, „Sport Wyczynowy” 2004, 7–8, 65–79; tenże, *Wychowanie poprzez sport – między nadzieją a zwątpieniem (III). Wydobywanie ze sportu walorów wychowawczych*, „Sport Wyczynowy” 2004, 9–10, 64.

⁸⁷ B. Mazurkiewicz, K. Wróblewska, *Wychowawcze wartości żeglarstwa*, „Zeszyty Naukowe AWF w Gdańsku” 1990, 12; M. Drogosiewicz, *Funkcje wychowawcze praktyki żeglarskiej podchorążych Wydziału Nawigacji i Uzbrojenia Akademii Marynarki Wojennej. W: Jednostki żaglowe w szkoleniu kadr marynarskich i kształtowaniu postaw młodzieży*, Gdynia 1997.

⁸⁸ Z. Czubek, *Etyczne postawy i zachowania zawodników w ocenie sędziów PZZ*. W: Z. Kosiorowski (red.), *Etyczne paradygmaty żeglarstwa w głównych nurtach komunikacji społecznej*, Szczecin 2009; J. Czajewski, *Etykieta żeglarska*, Katowice 2002; M. Nowacki, *Uwarunkowania aktywności żeglarskiej*, Poznań 2002; A. Komorowski (red.), *Vademecum żeglarskie*, Warszawa 1988.

Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie. Dorobek tamtej konferencji poszerzyły publikacje z kilku konferencji organizowanych przez Zakład Sportów Wodnych Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku oraz wchodzące w skład struktury uczelni Narodowe Centrum Żeglarstwa⁸⁹. O wychowaniu „pod żaglami” na wielkich żaglowcach i walorach wychowawczych takich rejsów piszą m.in. Krzysztof Baranowski, Jacek Czajewski oraz Adam Jasser⁹⁰. Są też opracowania poświęcone sztuce inspirowanej żeglarstwem i żeglowaniem oraz szantom, które są elementem sprzężonym z tradycją i wychowywaniem w żeglarstwie⁹¹. O samotnym jachtingu pisze Andrzej Urbańczyk, autor jedynej w Polsce dysertacji na ten temat. Niezwykle interesująca jest książka *Farys*, opisująca genezę i przebieg pierwszego samotnego rejsu oceanicznego z udziałem Polaka⁹².

Żeglarstwem w kontekście biologicznym i fizjologicznym zajmowali się naukowcy z Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku: Andrzej Suchanowski i Małgorzata Radomska, Andrzej Jastrzębski i Jarosław Jaszczur-Nowicki⁹³. Powstało kilka opracowań i publikacji na temat możliwości uprawiania żeglarstwa przez osoby z niepełnosprawnościami. Podkreślają one ważną rolę żeglarstwa i jego wartości w systemie rehabilitacji (Piskorz, Klimek-Piskorz, 1992). Tematyka żeglarstwa niepełnosprawnych leży również w kręgu zainteresowań badawczych Marka Siwickiego, czego przykładem jest opisany sposób zorganizowania zajęć żeglarstwa lodowego dla osób z dysfunkcją ruchu, niewidomych oraz słabowidzących poprzez dostosowanie ślizgu lodowego „Monotyp XV” do potrzeb rehabilitacji. Temat został zaprezentowany w 2007 r. na Międzynarodowej Konferencji „Aktywność ruchowa osób

⁸⁹ W.R. Dąbrowski (red.), *Szkolenie i wychowanie w żeglarstwie turystycznym*, „Zeszyty Naukowe AWF w Krakowie” 1989, 59; K. Zawalski (red.), *Historia żeglarstwa w 75-lecie Polskiego Związku Żeglarskiego*, Gdańsk 2000; tenże (red.), *Żeglarstwo – interdyscyplinary przedmiot badań*, Gdańsk 1998; tenże (red.), *Badania naukowe dla żeglarstwa*, Gdańsk 1994.

⁹⁰ K. Baranowski, *Szkoła pod żaglami*, Warszawa 1987; J. Czajewski, *Żagle wracają na oceany*, Szczecin 1984; tenże, *Szkoła pod żaglami*, Szczecin 1988; A. Jasser, *Wychowanie pod żaglami, na statkach o wysokich masztach (tall ships)*, <http://www.pogoria.pl/>. Zob. też B. Miazgowski, *Żeglarstwo integralną częścią kultury morskiej*, „Świat Żagli. Rocznik PZZ”, 1972; B. Olszewski, *O wychowaniu morskim*, „Świat Żagli. Rocznik PZZ” 1979.

⁹¹ I. Kuran-Bogucka, *Żagiel w sztuce*, „Świat Żagli. Rocznik PZZ” 1972; M. Szurawski, *Szanty i szantymeni: pieśni i ludzie z wielkich żaglowców*, Szczecin 1990; H. Stefanowska, *Rozśpiewane morze*, Gdańsk 1975; J. Wadowski, *Pieśni spod żagli*, Gdańsk 1989.

⁹² A. Urbańczyk, *Samotny jachting oceaniczny w latach 1987–1993. Żeglarze, dokonania, jachty, trasy*, Kraków 1994 (praca doktorska); K. Urbańczyk, A. Urbańczyk, *Siedem wspólniały. Rozmowy z samotnymi żeglarkami*, Szczecin 1992; E. Weber, *Farys. Pierwszy Polski samotny rejs oceaniczny*, Kraków 2002.

⁹³ A. Suchanowski, M. Radomska, *Wydolność wysiłkowa i restytucyjna żeglarzy klasy Finn w obniżonej temperaturze otoczenia*, „Sport Wyczynowy” 1983, 12; A. Suchanowski, Z. Jastrzębski, J. Jaszczur-Nowicki, *Fizjologiczna charakterystyka żeglarstwa regatowego w świetle wyników badań najlepszych polskich zawodników; badanie z lat 1977–2003*, Gdańsk 2006.

niepełnosprawnych” we Wrocławiu⁹⁴. Sporo uwagi poświęcają badacze tematyki żeglowania czasowi wolnemu – patrz monografia Marka Nowackiego oraz prace Ryszarda Winiarskiego⁹⁵.

O żeglarstwie lodowym pisali: Witold Mikołaj Osiński, Teresa Dudzic, Bolesław Czarkowski i Jan Kuczyński⁹⁶. Warte odnotowania są dwa opracowania o międzywojennych uwarunkowaniach rozwoju żeglarstwa lodowego w Polsce – Antoniego Pietraszki oraz Jarosława Nowickiego⁹⁷. Współcześnie żeglarstwem lodowym – głównie w ujęciu technicznym, choć z wątkami historycznymi – zajmowali się: Witold Kurski, Wojciech Kuźnicki, Wincenty Pajewski oraz Jan Pokora⁹⁸. Marek Siwicki jest autorem kilkunastu artykułów naukowych z dziejów żeglarstwa lodowego, wywiadu z Karolem Jabłońskim oraz kilkudziesięciu publikacji o charakterze popularnonaukowym, które dotyczą m.in. początków bojerów na Warmii i Mazurach w okresie międzywojennym, odradzania się tej dyscypliny sportu po wojnie, tradycji nad jeziorem Świącajtą oraz obecności w malarstwie holenderskim⁹⁹.

⁹⁴ M. Siwicki, *Próba wykorzystania ślizgu lodowego Monotyp XV w sporcie i rekreacji osób niepełnosprawnych*. W: J. Migasiewicz, E. Bolach (red.), *Aktywność ruchowa osób niepełnosprawnych*, t. 3, Wrocław 2008, s. 197–202.

⁹⁵ M. Nowacki, *Uwarunkowania aktywności żeglarskiej*, Poznań 2002; R.W. Winiarski, *Motywacja aktywności rekreacyjnej człowieka*, Kraków 1991; tenże, *Aktywność sportowa młodzieży. Geneza – struktura – uwarunkowania*, Kraków 1995.

⁹⁶ M. Osiński, *Krótki podręcznik jachtingu lodowego*, Warszawa 1939; tenże, *Żeglarstwo lodowe*, Warszawa 1951; T. Dudzic, *Żeglarstwo lodowe w LPŻ*, Warszawa 1954; B. Czarkowski, J. Kuczyński (red.), *Żeglarstwo w zimie. Ślizgi lodowe śniegowe, żagle do jazdy na łyżwach i nartach*, Warszawa 1934.

⁹⁷ A. Pietraszko, *Przyczynek do badań nad historią żeglarstwa lodowego*, Warszawa 1957 (praca magisterska); J. Jaszczur-Nowicki, *Historyczne i organizacyjne uwarunkowania rozwoju żeglarstwa lodowego w Europie do roku 1939*, „Rocznik Naukowy AWFIS w Gdańsku” 1999, 8, 79–88.

⁹⁸ W. Kurski, *Żeglarstwo lodowe*, Gdańsk 1973; W. Kuźnicki, *Bojery*, Warszawa 1996; W. Pajewski, *Bojery*, Olsztyn 1991; J. Pokora, *Z dziejów żeglarstwa lodowego w Lidze Obrony Kraju*, Olsztyn 1984.

⁹⁹ Zob. M. Siwicki, *Czarodziej wiatru. Rozmowy z Karolem Jabłońskim*, Olsztyn 2003; tenże, *Przyczynek do dziejów żeglarstwa lodowego na Mamrach i Świącajtach*, „Studia Angerburgica” 2009; tenże, *Węgorzewo w tradycjach żeglowania po lodzie*, W: H. Płocha (red.), *90 lat wychowania wodnego w Związku Harcerstwa Polskiego, Węgorzewo 2008*; tenże, *Wyścig z diablem. Czyli o rekreacyjnym żelowaniu po lodzie*. W: W. Muszyński (red.), *„Cudowne manowce?”*. *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie*, Olsztyn 2008; tenże, *Stąd do przyszłości. Karol Jabłoński mistrz wodny i lodowy*. W: W. Muszyński (red.), *„Małe tęsknoty?”*. *Styl życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie*, Olsztyn 2009; tenże, *Z dziejów żeglarstwa lodowego na Mazurach (1945–1951)*, „Szkice Humanistyczne” 2007, 1–2; tenże, *Między sztuką a rekordem. Ewolucja zainteresowania żeglowaniem po lodzie*, „Szkice Humanistyczne” 2011, 1–2.

O żeglarstwie w warunkach regionalnych traktuje książka pod redakcją Jacca Knopki, Łukasza Popławskiego i Eugeniusza Rudnika¹⁰⁰. Żeglarstwo na Warmii i Mazurach w ujęciu lokalnym znalazło się w kilku wydawnictwach okazjonalnych. Cenna jest zwłaszcza pozycja z 1979 r., zredagowana przez działacza Olsztyńskiego Okręgowego Związku Żeglarskiego z Henrykiem Aniołkowskim i Władysławem Lipeckim na czele. Działalności sekcji żeglarskiej w Kolejowym Klubie Sportowym „Warmia” Olsztyn poświęcono broszurę, której redaktorami są Tytus Gielig i Władysław Muszyński, a o sekcji żeglarskiej w Klubie Sportowym „Budowlani” Olsztyn książkę napisał Lech Janka. Wiele interesujących informacji, będących często jedynym źródłem wiedzy historycznej, wnoszą dwa wydania broszur z dziejów Zespołu Oświatowo-Sportowego „Baza” w Mrągowie, które powstały pod redakcją Romana Kaszałowicza oraz przy współpracy Józefa Nowickiego, Kurta Jabłońskiego i Tadeusza Orłowskiego. O początkach sportu i żeglarstwa w Giżycku oraz działalności Międzyszkolnej Bazy Sportów Wodnych pisze jej wieloletni dyrektor Antoni Wojciechowicz¹⁰¹. O Bazie Sportów Wodnych w Piszcu piszą Norbert Kalinowski i Rafał Serwatko¹⁰². Żeglarstwo na Warmii i Mazurach było tematem wielu prac licencjackich oraz magisterskich, z których najcenniejsze są te napisane przez byłych żeglarzy, trenerów lub kierowników ośrodków żeglarskich¹⁰³.

¹⁰⁰ J. Knopek, Ł. Popławski, E. Rudnik (red.), *Edukacja i wychowanie a żeglarstwo w warunkach regionalnych*, Toruń 2009.

¹⁰¹ H. Aniołkowski (red.), *Żeglarstwo na Warmii i Mazurach*, Olsztyn 1979; T. Gielig (red.), *40 lat KKS „Warmia”*, Olsztyn 1985; L. Janka, *50 lat klubu sportowego Budowlani 1949–1999*, Olsztyn 1999; A. Wojciechowicz, *35 lat sportu w Łucjanach-Giżycku 1945–1980*, Giżycko 2006; R. Kaszałowicz, *Zespół Oświatowo-Sportowy „Baza” w Mrągowie 1950–1985*, Biskupiec 1985; tenże, *Zespół Oświatowo-Sportowy „Baza” w Mrągowie 1950–1990*, Mrągowo 1990.

¹⁰² N. Kalinowski, R. Serwatko, *Monografia Międzyszkolnego Ośrodka Sportowego w Piszcu, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Piszcu* (strony nienumerowane).

¹⁰³ J. Jaszczur-Nowicki, *Temperament a wynik sportowy u żeglarzy lodowych na przykładzie czołowych zawodników Polski*, AWF, Gdańsk 1993; T. Jaworski, *Rozwój bazy żeglarskiej w Giżycku (1948–1997)*, AWF, Warszawa 1998; A. Mizgier, *Wpływ uprawiania żeglarstwa na wychowanie młodzieży*, AWF, Warszawa 1999; G. Madej, *Zespół oświatowo-sportowy „Baza” w Mrągowie*, AWF, Gdańsk 1995; D. Pajkert, *Motywy podejmowania żeglarstwa wśród młodzieży*, AWF, Gdańsk 1997; A. Wojciechowicz, *Działalność i kierunki rozwoju Międzyszkolnej Bazy Sportów Wodnych w Giżycku w latach 1949–1973*, AWF, Warszawa 1975; M. Rogatty, *Stan wychowania fizycznego i sportu w szkołach objętych „Eksperymentem Kaszubskim”*, AWF, Gdańsk 1981; A. Gierszewski, *Internat jako środowisko wychowania w kulturze fizycznej na przykładzie pracy internatu Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Iławie*, AWF, Warszawa 1976; R. Osmański, *Działalność Międzyszkolnego Ośrodka Sportów Wodnych w Iławie w latach 1958–1988*, AWF, Gdańsk 1989.

Bibliografia

- (m.j.). (1973). Na kółkach przez Saharę. *Żagle*, 4, 11.
- (no). (1951). Załoga Budowlanych (Chojnice) bojerowym mistrzem Polski. *Życie Olsztyńskie*, 6.
- (te-es). (1952). Szybciej niż wiatr. *Morze*, 2, 39.
- 20 lat działalności L.M.K.: na „Dni Morza” (1938). Warszawa: Wydawnictwo Ligii Morskiej i Kolonialnej.
- Allen, J. (1971). *Morskie lata Conrada*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Allison, P., McCulloch, K., McLaughlin, P., Edwards, V., Tett, L. (2007). *The characteristics and value of the sail training experience*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Andrukajtis, T. (2011). *Zawisza Czarny I – wrak przedwojennego żaglowca*. Pobrane z: <https://divers24.pl/18-zawisza-czarny>.
- Aniołkowski, H. (red.). (1979). *Żeglarstwo na Warmii i Mazurach*. Olsztyn: Olsztyński Okręgowy Związek Żeglarski.
- Appelt, M., Wiśniewska, M., Wojtasiak, K. (1985). *Drużyna „Żab”, trzynasta Żeglarska Drużyna Harcerek w Poznaniu (1925–1960)*. Seria: *Zeszyty Historyczne Harcerstwa*, 1. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Araszkiewicz, F. (1978). *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: PWN.
- Auderska, H., Łempicka, Z., Skorupka, S. (red.). (1968). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Badowski, R. (2010). *Odkrywanie świata. Polacy na sześciu kontynentach*. Bełchatów: Fenix.
- Balicki, J. (1969). *Holandia*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Bałdowski, J. (1996). *Warmia, Mazury, Suwalszczyzna: przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Baranowski, K. (1987). *Szkoła pod żaglami*. Warszawa: Wydawnictwo „Iskry”.
- Baranowski, K. (2007). *Regaty*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Alma-Press.
- Bauman, Z., Leoncini, T. (2018). *Płynne pokolenie*. Warszawa: Czarna Owca.
- Bączkowski, B. (2009). *Kształtowanie postaw etycznych żeglarzy w kontekście pojęcia granicy*. W: Z. Kosiorowski (red.), *Etyczne paradygmaty żeglarstwa w głównych nurtach komunikacji społecznej* (s. 49–57). Warszawa–Szczecin: Polski Związek Żeglarski. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Bąk, A., Leśny, A., Palamer-Kabacińska, E. (red.). (2014). *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.

- Białas, T. (1983). *Liga Morska i Kolonialna 1930–1938*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Bielas, K. (2007). *Magazyn kończyn. Niesformatowani*. Kraków: Znak.
- Błacha, R., Nowacki, M. (1997). Żeglarstwo w rekreacji. W: T. Wolańska, J. Mogiła-Lisowska (red.), *Sport dla wszystkich. Wybrane dyscypliny opracowanie zbiorowe* (s. 81–85). Warszawa: „Estrella”.
- Borchardt, K.O. (1960). *Znaczy kapitan*. Gdynia: Wydawnictwo Morskie.
- Bronikowski, M., Gracz, J., Walczak, M. (2004). Rekreacja – kreacja – ekscytacja, czyli w poszukiwaniu psychospołecznego sensu aktywności rekreacyjnej. *Kultura Fizyczna*, 3–4, 16–17.
- Bublewski, W. (1992). Wychowanie morskie. Próba określenia pojęcia. *Harcerstwo*, 11–12, 12–17.
- Bulicz, E., Murawow, I. (2003). Od istoty zdrowia do diagnostyki i ukierunkowanego potęgowania. W: E. Bulicz (red.), *Potęgowanie zdrowia: czynniki, mechanizmy i strategie zdrowotne* (s. 7–19). Radom: Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji.
- Bulowski, L. (1929). Projekt organizacji narybku (młodzieży) LMiR. *Morze*, 1, 2–4.
- Capurso, M., Borsci, S. (2013). Effects of a tall ship sail training experience on adolescents self-concept. *International Journal of Educational Research*, 58, 15–24.
- Charzykowskie regaty na ślizgowcach lodowych (1928). *Sport Wodny*, 3, 43.
- Chodnikiewicz, Z. (1971). *Metodyka nauczania żeglowania. Psychologia i pedagogika: zarys wstępnych wiadomości dla instruktorów żeglarstwa*. Seria: Biblioteczka Żeglarska, 31. Warszawa: Polski Związek Żeglarski.
- Chodnikiewicz, Z. (2004). *Poradnik kierownika wyszkolenia żeglarskiego*. Warszawa: Bel Studio.
- Chodurski, A. (2009). Regiony w kształtowaniu się ładu Unii Europejskiej. W: J. Knopek, Ł. Popławski, E. Rudnik (red.), *Edukacja i wychowanie a żeglarstwo w warunkach regionalnych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Choiński, A. (2000). *Jeziora kuli ziemskiej*. Warszawa: WN PWN.
- Chojnacki, K. (2001). Sporty zimowe u progu XXI wieku tradycje i perspektywy Zakopanego. Geneza, ograniczenia i możliwości narciarstwa alpejskiego niepełnosprawnych. Kraków: *Zeszyty Naukowe AWF*, 84, 291–294.
- Christian, E. (2011). Adventure education and disaffected youth. W: M. Berry, C. Hodgson (red.), *Adventure Education: An Introduction*. London: Routledge.
- Chromiński, Z. (1974). Szkoły sportowe. *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna*, 6, 6–8.
- Chrostowska, B., Ciczowska-Giedziun, M. (red.). (2010). *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Cichocki, T. (2013). *Zew oceanu. 312 dni samotnego rejsu dookoła świata*. Warszawa: Carta Blanca.
- Ciesielski, C. (1974). *Szkolnictwo Marynarki Wojennej w latach II Rzeczypospolitej*. Warszawa: Wydawnictwo MON.
- Clifford, C., Feezell, R.M. (1997). *Coaching for Character*. Champaign, ILL: Human Kinetics.
- Conrad, J. (1972). Memoriał w sprawie przystosowania okrętu żaglowego do celów doskonalenia praktyk oficerów marynarki handlowej z portu Liverpool. W: J. Miłobędzki (red.), *Conrad w żeglarskiej kurcie. Wybór publicystyki morskiej Josepha Conrada* (s. 89–92). Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.

- Corey, G., Schneider, M., Corey, M. (2005). *Mamy wybór. Zgłębienie osobistego rozwoju*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Czajewski, J. (1984). *Żagle wracają na oceany*. Szczecin: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Czajewski, J. (1988). *Szkoła pod żaglami*. Szczecin: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Czajewski, J. (2002). *Etykieta żeglarska*. Katowice: Katowicki Okręgowy Związek Żeglarski.
- Czajewski, J. (red.). (1996). *Encyklopedia żeglarstwa*. Warszawa: WN PWN.
- Czaplicki, Z. (1988). Współpraca klubu sportowego ze szkołą i rodziną. W: *XI Forum Oświatowe*. Olsztyn: IKN.
- Czarkowski, B., Kuczyński, J. (red.). (1934). *Żeglarstwo w zimie. Ślizgi lodowe i śniegowe. Żagle do jazdy na łyżwach i nartach*. Warszawa: Wydawnictwo Oficjalne Kierownictwa Drużyn Żeglarskich Główniej Kwatery Harcerzy, Główna Księgarnia Wojskowa.
- Czubek, Z. (2009). Etyczne postawy i zachowania zawodników w ocenie sędziów PZZ. W: Z. Kosiorowski (red.), *Etyczne paradygmaty żeglarstwa w głównych nurtach komunikacji społecznej* (s. 173–177). Warszawa–Szczecin: Polski Związek Żeglarski, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Daleko w morzu, bliżej siebie* (2019). Album poświęcony Rejsowi Niepodległości. Ząbki: Wydawnictwo Pallotyńska Fundacja Misyjna Salvatti.pl.
- Dąbkowski, A. (1959). Zaczęło się w Chojnicach. *Żagle, Biuletyn Polskiego Związku Żeglarskiego*, 1, 5–6.
- Dąbrowski, A. (1979). *Funkcje wychowawcze sportu szkolnego: założenia i ich empiryczna weryfikacja*. Niepublikowana praca doktorska. Warszawa: AWF.
- Dąbrowski, M. (1959). *Szkice o Conradzie. Rozmowa z Conradem* [Tekst wywiadu prasowego zamieszczonego w „Tygodniku Ilustrowanym” w 1914, nr 16]. Warszawa: PIW.
- Dąbrowski, W.R. (2009). *Poradnik nauczyciela żeglarstwa*. Kraków: Wydawnictwo Arkadiusz Wingert.
- Dąbrowski, W.R. (1989). Klasyfikacja manewrów prowadzonych na jachcie żaglowym a metodyka ich nauczania. W: W.R. Dąbrowski (red.), *Szkolenie i wychowanie w żeglarstwie turystycznym. Wybór referatów* (s. 57–62). Seria: Zeszyty Naukowe AWF Kraków, 59. Kraków: AWF.
- Dąbrowski, Z. (1966). *Czas wolny dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Demel, M. (1979). *Wychowanie zdrowotne*. Warszawa: PWN.
- Demel, M. (1997). Wychowanie zdrowotne. W: Z. Krawczyk (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 5: *Kultura fizyczna, sport*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Demel, M., Skład, A. (1984). *Teoria wychowania fizycznego*. Warszawa: PWN.
- Demel, M., Wroczyński, R. (1961). Tendencje rozwojowe wychowania fizycznego w Polsce na tle założeń reformy szkolnej. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 4, 421–430.
- Dębicki, Z. (2015). Przedmowa. W: M. Zaruski, *Na morzach dalekich. Kartki z pamiętnika marynarza Polaka z ilustracjami autora*. Łomianki: Wydawnictwo LTW.
- Dobrucka, I. (2002). Wartość sportu dla osób z trwałym uszkodzeniem narządu ruchu poruszających się na wózku inwalidzkim. VI Międzynarodowy Kongres Naukowy Współczesny Sport Olimpijski i Sport dla Wszystkich. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, suplement I, cz. 1, 201.
- Drapella, W. (1960). Próba definicji wychowania morskiego. *Dziennik Bałtycki*, 1–6.
- Drogosiewicz, M. (1997). *Funkcje wychowawcze praktyki żeglarskiej podchorążych Wydziału Nawigacji i Uzbrojenia Akademii Marynarki Wojennej*. Materiały konferencji

- „Jednostki żaglowe w szkoleniu kadr morskich i kształtowaniu postaw młodzieży” (s. 25–29). Gdynia: Akademia Marynarki Wojennej.
- Duda, D., Urbanyi, Z. (2013). *Trzeci w wielkiej sztafecie*. Gdańsk–Gdynia: ELBES Sp. z o.o. i Fundacja Promocji Przemysłu Okrętowego i Gospodarki Morskiej.
- Dudzić, T. (1954). *Żeglarstwo lodowe w LPŻ*. Warszawa: Wydawnictwo MON.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir?*. Paris: Éditions de Seuil.
- Dyrzc, C. (1997). *Szkoleniowe aspekty rejsów dookoła świata polskich żaglowców szkolnych „Dar Młodzieży” i ORP „Iskra”*. Materiały konferencji „Jednostki żaglowe w szkoleniu kadry morskiej i kształtowaniu postaw młodzieży”. Gdańsk: Akademia Marynarki Wojennej.
- Dzieje żeglarstwa lodowego na Pomorzu i w Polsce w latach 1922–2001. W 50. rocznicę powstania Ludowego Klubu Sportowego Charzykowy* (2004). Chojnice.
- Dziewicki, J., Michejda, A. (1985). Wilno. *Nautologia*, 3(79), 48–51.
- Dziubiński, Z. (red.). (2014). *Kultura fizyczna a zmiana społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Dziedzic, S., Wieloszevska, M. (1985). Warszawa. *Nautologia*, 3(79), 22–26.
- Embele (1951). *Bojery wyprzedzają wiatr*. *Morze*, 2, 10.
- Encyklopedia Popularna PWN* (1999). Warszawa: WN PWN.
- Falba, T. (2013). *Krótką historią Latającego Holendra*. Pobrane z: <https://www.portal-morski.pl/inne/22745-krotkahistorialatajacegoholendra>.
- Fąk, T. (2002). *Wychowanie do rekreacji ruchowej młodzieży szkolnej*. Wrocław: Wydawnictwo AWF.
- Fietkiewicz, O. (red.). (1988). *Leksykon harcerstwa*. Warszawa: MAW.
- Fruttero, C., Lucentini, F. (1995). *Krótką historią wakacji*. Poznań: Historia i Sztuka.
- Gaj, J., Hądzelek, K. (1997). *Dzieje kultury fizycznej w Polsce*. Poznań: AWF.
- Gajda, J. (2009). *Antropologia kulturowa. Kultura obyczajowa początku XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Galleta-Mac, I. (2000). *Rekreacja ruchowa osób z dysfunkcją narządu ruchu poruszających się na wózku inwalidzkim*. W: W. Łobożewicz (red.), *Turystyka i rekreacja ludzi niepełnosprawnych* (s. 117–126). Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Gass, M. (1990). *Transfer of Learning in Adventure Education*. W: S. Priest, J.C. Miles (red.), *Adventure Education*. State College, PA: Venture Pub.
- Gielig, T. (red.). (1985). *40 lat KKS „Warmia”*. Olsztyn: KKS Warmia Olsztyn.
- Gierszewski, A. (1976). *Internat jako środowisko wychowania w kulturze fizycznej na przykładzie pracy internatu Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Iławie*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: AWF.
- Głowacki, W. (1972). *Wspaniały świat żeglarstwa: z dziejów żeglarstwa w Polsce i na świecie*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Głowacki, W. (1983). *Wspaniały świat żeglarstwa. Dzieje jachtu światowego*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Głowacki, W. (1989). *Wspaniały świat żeglarstwa. Dzieje żeglarstwa polskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Głowacki, W. (1998). *Dzieje żeglarstwa polskiego od lipca 1944 do końca 1956 roku*. Warszawa: Alma-Press.
- Głowacki, W., Rybczyńska, A. (1985). Poznań. *Nautologia*, 3(79), 52–57.
- Goban-Klas, T. (2007). *Nadchodzące społeczeństwo medialne*. *Chowanna*, 2, 37–51.

- Górniewicz, J. (2008). *Teoria wychowania*. Wyd. III. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Greenaway-Bowen, E. (2014). *Sail Training: what is it all about? History, ethos and diversity of the organizations and crew. Liaison Officer's supporting guide*. Royal Greenwich Tall Ships festival.
- Groch, G. (1985a). Lwów. *Nautologia*, 3(79), 27–39.
- Groch, G. (1985b). Obozy żeglarskie w Jastarni. *Nautologia*, 3(79), 58–69.
- Grzelak, B. (1995). Mistrzostwa niepełnosprawnych. *Żagle. Magazyn Sportów Wodnych*, 12, 22.
- Grzywaczewski, Z. (1985). Założenia ideowe. *Nautologia*, 3(79), 7–8.
- Hajduczenia, G. (1987). Integracyjna rola sportu żeglarskiego w rewalidacji osób niepełnosprawnych. *Studia Pedagogiczne*, 329–332.
- Hamilton, J. (1984). *What is Sail Training? International Sail Training Races – Official Programme*. Sail Training Association.
- Hamilton, J. (1988). *Sail training: The message of the tall ships*. Wellingborough, Northamptonshire. England–New York: Patrick Stephens Ltd; Distributed by Sterling Pub. Co.
- Hądzelek, K., Apelt, T. (red.). (1987). *Mała encyklopedia sportu*. T. 1, A–K, T. 2, L–Ż. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Herbert, Z. (1981). Krytyka. *Kwartalnik Polityczny*, 8, 39–43.
- Hopkins, D., Putnam, R. (1993). *Personal growth through adventure*. London: D. Fulton.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Hunt, J. (1990). Philosophy of Adventure Education. W: S. Priest, J.C. Miles (red.), *Adventure Education*. State College, PA: Venture Pub.
- Izdębska, J. (1978). Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich. W: K. Przecławski, *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce* (s. 23–51). Warszawa: WSiP.
- J.K. (1937). Na szlaku rozwoju żeglarstwa na łodzie. *Sport Wodny*, 11, 86–87.
- Janka, L. (1999). *50 lat klubu sportowego Budowlani 1949–1999*. Olsztyn: KS Budowlani.
- Jankowska, M. (1964). Od Charzykowa do Zalewu Zegrzyńskiego. *Żagle*, 5, 15.
- Janowski, J., Kowalski, J., Szmyt, J. (1995). Aktywny styl życia jako droga do doskonalenia niepełnosprawnych. W: Z. Czaplicki, W. Muzyka (red.), *Styl życia a zdrowie* (t. 2, s. 145–150). Olsztyn: Wydawnictwo PTP.
- Januskiewicz, M., Ostrowski, A. (2009). Poczucie bezpieczeństwa jako wartość konstytutywna aktywności ruchowej w środowisku wodnym. *Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wieku*, 13, 25–36.
- Januszko, L. (2004). *Niepełnosprawność – aspekt epidemiologiczny, biologiczny i społeczny*. W: J. Grossman (red.), *Fizjoterapia XXI wieku*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Jaruga, J. (1978). Gdy żagle schodzą z jezior. *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna*, 8, 12–13.
- Jasnowska, U. (1985). Kraków. *Nautologia*, 3(79), 40–47.
- Jasser, A. (2011). *Wychowanie pod żaglami, na statkach o wysokich masztach (tall ships)*. Pobrane z: <http://www.pogoria.pl/>.
- Jasser, A. (2013a). *Czterdziestolecie Bractwa Żelaznej Szekli. Jastarnia VII 1973 – VII 2013*. Warszawa: Fundacja STS Fryderyk Chopin.
- Jasser, A. (2013b). Prelekcja podczas spotkania z okazji wydania książki *Czterdziestolecie Bractwa Żelaznej Szekli*. Warszawa: Tawerna Korsarz, 3 grudnia 2013.

- Jaszczur-Nowicki, J. (1993). *Temperament a wynik sportowy u żeglarzy lodowych na przykładzie czołowych zawodników Polski*. Gdańsk: AWFIS.
- Jaszczur-Nowicki, J. (1999). Historyczne i organizacyjne uwarunkowania rozwoju żeglarstwa lodowego w Europie do roku 1939. *Rocznik Naukowy AWFIS*, 8, 79–88.
- Jaszczur-Nowicki, J., Moska, W., Dancewicz, T. (1998). Żeglarstwo lodowe formą aktywności ruchowej osób w różnym wieku. *Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wieku*, 3, 280–283.
- Jaworski, T. (1998). *Rozwój bazy żeglarskiej w Giżycku (1948–1997)*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: AWF.
- Jerzak, J. (1990). Psychologiczne i społeczne uwarunkowania rekreacyjnej działalności sportowej. W: *Psychoterapeutyczne wartości rekreacji fizycznej. Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, Sowieńec k. Poznania, 29–31.05.1989* (s. 147–155). Poznań: AWF.
- Jędrzejko, P. (2009). Uniwersalny uścisk dłoni – w stronę egzystencjonalnej etyki Hermana Melville'a. W: Z. Kosiorowski (red.), *Etyczne paradygmaty żeglarstwa w głównych nurtach komunikacji społecznej* (s. 23–32). Warszawa–Szczecin: Polski Związek Żeglarski, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Jumb (1937). Jak to było w Kiekrzu?. *Sport Wodny*, 3, 36–37.
- Jurasz, T. (1979). *Warmia i Mazury. Panorama turystyczna*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawcza.
- Kalinowski, N., Serwatko, R. (2014). *Monografia Międzyszkolnego Ośrodka Sportowego w Pisz*. Pisz: Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Pisz.
- Kaliński, B. (1938). Co słycać w Polskim Związku Żeglarskim. *Sport Wodny*, 5, 86–87.
- Kaliński, B. (1939). O tani popularny ślizg. *Sport Wodny*, 3, 35–37.
- Karlsson, E. (1974). *Ostatnie żaglowce*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Karpiński, J. (1937a). Kurs żeglarstwa na lodzie w Augustowie. *Sport Wodny*, 3, 39.
- Karpiński, J. (1937b). Lepszy ogonek. *Sport Wodny*, 4, 56–57.
- Karwowski, A. (red.). (1972). *Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.
- Kasperek, I. (2001). *Wychowanie morskie na przykładzie rejsu „Szkoły pod Żaglami” szlakami starych kultur 1983/1984*. Niepublikowana praca magisterska. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Kaszałowicz, R. (1985). *Zespół Oświatowo-Sportowy „Baza” w Mrągowie 1950–1985*. Biskupiec: Baza Mrągowo.
- Kaszałowicz, R. (1990). *Zespół Oświatowo-Sportowy „Baza” w Mrągowie 1950–1990*. Mrągowo: Baza Mrągowo.
- Kaszowski, A., Urbanyi, Z. (1981). *Polskie jachty na oceanach*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Kawalkowski, J. (1951). Bojery sportem do niedawna zapomnianym. *Morze*, 3, 30.
- Kennerley, A. (2010). Sail Training, Vocational Socialisation and Merchant Seafarer Careers: The German Initiative in the 1950s. *The Northern Mariner/le marin du nord XX*, 4, 385–405.
- Kiełczewski, B., Bogucki, J. (1972). *Zarys biometeorologii sportu*. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Klint, K. (1990). New Directions for Inquiry into Self-concept and Adventure Experience. W: S. Priest, J.C. Miles (red.), *Adventure Education*. State College, PA: Venture Pub.
- Klub Żeglarski Chojnice. Przygotowanie do II Polskich Regat na Yachtach Lodowych (1928). *Sport Wodny*, 1, ogłoszenie na 3. stronie okładki.

- Knopek, J., Popławski, Ł., Rudnik, E. (red.). (2009). *Edukacja i wychowanie a żeglarstwo w warunkach regionalnych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Koczorowski, E. (1986). *Ludzie od masztów i żagli*. Gdańsk: KAW.
- Kolasa, D. (2010). Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa. *Studia z Historii Filozofii*, 1, 135–145.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kołaszewski, A., Świdwiński, P. (2011). *Żeglarz i sternik jachtowy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Alma-Press.
- Komorowski, A. (red.). (1988). *Vademecum żeglarskie*. Warszawa: Interster Yachting. S.A.
- Komunikat (1936). *Sport Wodny*, 9, 366.
- Kondracki, J. (2002). *Geografia regionalna Polski*. Warszawa: WN PWN.
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: WN Wiedza Powszechna.
- Kopaliński, W. (2006). *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Koreferat projektu koncepcyjnego szkolnego statku żaglowego E-441 (1975). Archiwum Wyższej Szkoły Morskiej w Gdyni.
- Kosakowski, C. (2000). Przemiany w podejściu do ludzkiej niepełnosprawności – implikacje dla teorii i praktyki. W: *Sport w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kosiewicz, J. (2009). *Filozoficzne aspekty kultury fizycznej i sportu*. Warszawa: AWF.
- Kosiorowski, Z. (2009). S/Y „Szczecińska szkoła pod żaglami” w nurcie morskiej komunikacji. Etyczne aspekty edukacji. W: Z. Kosiorowski (red.), *Etyczne paradygmaty żeglarstwa w głównych nurtach komunikacji społecznej* (s. 69–90). Warszawa–Szczecin: Polski Związek Żeglarski, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Kosiorowski, Z. (red.). (2009). *Etyczne paradygmaty żeglarstwa w głównych nurtach komunikacji społecznej*. Warszawa–Szczecin: Polski Związek Żeglarski, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Kosman, E. (1981). Wybrane czynniki wpływające na rozwój sportu. W: W. Nowacki, J. Traczyk (red.), *I Kongres Naukowy Kultury Fizycznej i Sportu, Poznań 21–24 listopada 1979, materiały i dokumenty* (s. 247–255). Warszawa: GKKFiS.
- Kowalewski, Z. (2004). *Witold Bublewski – biografia. Nestor – współtwórca idei i czynu Polski morskiej XX wieku. Twórca metody wychowania morskiego w harcerstwie*. W: *Wodniacy – vortal harcerzy wodniaków*. Pobrane z: wodajestekstra.pl/almanach.item.46/Witold-bublewski-biografia.html.
- Kozak, S., Janowski, J. (1997). *Kształtowanie cech osobowości kandydatów i studentów Wyższej Szkoły Morskiej w Gdyni podczas rejsów na „Darze Młodzieży”*. Materiały Konferencji „Jednostki żaglowe w szkoleniu kadry morskiej i kształtowaniu postaw młodzieży”. Gdańsk: Akademia Marynarki Wojennej
- Kozielski, J. (1982). *Wspomnienia z białego piekła*. Warszawa: Iskry.
- Kraft, R. (1990). *Experiential Learning*. W: S. Priest, J.C. Miles (red.), *Adventure Education*. State College, PA: Venture Pub.
- Krawczyk, Z. (2002). Morze w działalności społecznej i ideologii Mariusza Zaruskiego. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Warszawie*, 1(27), 87–93.
- Kruk, M. (2009). *Szkoła Pod Żaglami – idea i realizacja*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kubik, K. (1973). *Historia szkolnictwa morskiego w Polsce*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.

- Kubik, K. (1979). Wychowanie morskie. *Oświata Dorosłych*, 6, 300–302.
- Kunicki, B. (2011). Procesy społeczne w kulturze fizycznej. W: Z. Dziubiński, Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury fizycznej* (s. 52–66). Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Kuran-Bogucka, I. (1972). Żagiel w sztuce. *Świat Żagli. Rocznik Polskiego Związku Żeglarskiego*, 1971, 123–132.
- Kurski, J. (1997). Opowieści bojerowe. *Magazyn nr 3, dodatek do Gazety Wyborczej*, 14, 6–9.
- Kurski, W. (1973). *Żeglarstwo lodowe*. Gdańsk: WSWF.
- Kurski, W. (1986). *Wybrane zagadnienia teorii żeglowania*. Gdańsk: AWF.
- Kursy Yachtingu lodowego (1936). *Sport Wodny*, 4, 130.
- Kuźniccy, H.W. (1992). Wim van Acker. *Żagle*, 1, 2.
- Kuźnicki, W. (1996). *Bojery*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Alma-Press.
- Kwaśniewski, S. (1934). Wychowanie wodne. W: K. Gleyden-Zieleniewski (oprac.), *Od morza na ocean, od wybrzeży do kolonii: dzieje – myśli – fakty* (s. 150–157). Warszawa: Liga Morska i Kolonialna.
- Kwieciński, Z., Śliwowski, B. (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.
- Leszkowicz, T. (2005). *Mariusz Zaruski – człowiek wszechstronny*. W: Historyczny Histmag. Pobrane z: <http://histmag.org/Mariusz-Zaruski-czyli-czlowiek-wszechstronny-721>.
- Leśny, A. (2010). *Wywiad z Krzysztofem Baranowskim*. Gdynia: 28.06.2010.
- Leśny, A. (2012). *Dom wciąż kiwających się podłóg. Przestrzeń, czas i ceremoniał w „Szkołe pod Żaglami”*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Leśny, A. (2014a). Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne. W: A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce* (s. 12–49). Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Leśny, A. (2014b). Rozmowa z harcmistrzem Michałem Klepaczem. Warszawa: kwiecień 2014.
- Leśny, A. (2016). Sail training a wychowanie morskie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(240), 134–159.
- Lewicki, O. (2005). *Pamiętnik instruktora*. Olsztyn: Komenda Chorągwi Warmińsko-Mazurskiej ZHP im. Grunwaldu.
- Lipiec, J. (1987). Antynomie wychowania sportowego. *Kultura Fizyczna*, 3–4, 5.
- Lipiec, J. (1999). *Filozofia olimpiizmu*. Warszawa: Sprint.
- Lipoński, W. (1987). *Humanistyczna encyklopedia sportu*. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Lipoński, W. (1996). Celtycka geneza brytyjskiego fair play. W: Z. Żukowska (red.), *Fair play, sport, edukacja*. Warszawa: Estrella.
- Lipoński, W. (red.). (2003). *Encyklopedia sportów świata*. Poznań: Atena.
- List otwarty w sprawie podniesienia i umocnienia etyki żeglarskiej* (1981). Dokumenty Olsztyńskiego Okręgowego Związku Żeglarskiego. Okręgowa Komisja Dyscyplinarna OZZ, Olsztyn 5.05.1981.
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. London–New York: Routledge.
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak chronić nasze dzieci przed deficytem natury*. Warszawa: Relacja.
- Lubelski, T. (red.). (2003). *Encyklopedia kina*. Kraków: Wydawnictwo „Biały Kruk”.
- Ludwig, S. (1962). O zmianę w popularyzowaniu morza. *Tygodnik Morski*, 18, 1.

- Ludwig, S. (1966). Istota i cele wychowania morskiego. *Oświata Dorosłych*, 6(75), 286–288.
- Łukaszewski, W. (2000). Psychologiczne koncepcje człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia – podręcznik akademicki* (t. 1, s. 67–92). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- M.K. (1934). Z kursu żeglarskiego w Augustowie. *Strzelec na Ziemi Wielkopolskiej*, 37, 7–8.
- Machel, A. (1960). *Żeglarstwo lodowe na Pomorzu w latach 1919–1939*. Niepublikowana praca magisterska. Poznań: AWF.
- Maciejewicz, K. (1958). Czy należy szkolić oficerów marynarki handlowej na statkach żaglowych?. *Budownictwo Okrętowe*, 6, 180.
- Madej, G. (1995). *Zespół oświatowo-sportowy „Baza” w Mrągowie*. Niepublikowana praca magisterska. Gdańsk: AWF.
- Makowski, A. (1959). *Muzeum Historyczno-Etnograficzne w Chojnicach. Chojnicka Wytwórnia Sprzętu Sportowego. Jej dzieje, osiągnięcia i plany rozwoju*. Maszynopis. Chojnice.
- Maracewicz, T. „*Dar Młodzieży*”. *Podręcznik praktykanta* (w przygotowaniu).
- Marcinkowski, M. (2009). Pedagogiczno-socjologiczne aspekty uczestnictwa w kulturze fizycznej i promocji zdrowego stylu życia. W: R. Muszkieta, M. Napierała, A. Skaliy, W. Zukow (red.), *Wspomaganie rozwoju i edukacji człowieka poprzez turystykę, sport i rekreację* (s. 275–286). Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Gospodarki.
- Marczewski, J. (1982). *Działalność Sekcji Żeglarstwa GKKF w latach 1951–1956*. Seria: *Żeglarskie Materiały Historyczne*, 1. Warszawa: GKKFiS.
- Mariański, M. (2004). *Sport szkolny na Warmii i Mazurach oraz jego rola w procesie wychowania dzieci i młodzieży (1945–1990)*. Niepublikowana praca doktorska. Olsztyn: UWM.
- Matyja, D. (red.). (2000). *Sport*. Warszawa: WN PWN.
- Mazurkiewicz, B., Wróblewska, K. (1990). Wychowawcze wartości żeglarstwa. *Zeszyty Naukowe AWF Gdańsk*, 12, 59–72.
- McCulloch, K. (2002). *Four Days Before The Mast: A Study of Sail Training in the UK*. University of Edinburgh.
- McCulloch, K., McLaughlin, P., Allison, P., Edwards, V., Tett, L. (2010). Sail training as education: More than mere adventure. *Oxford Review of Education*, 36(6), 661–676. Pobrane z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2010.495466>.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media: przedłużenia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Mendygrał, A. (2009). Etyczne aspekty pieśni pracy – szukanie „drugiego dna”. W: Z. Kosiorowski (red.), *Etyczne paradygmaty żeglarstwa w głównych nurtach komunikacji społecznej* (s. 129–144). Warszawa–Szczecin: Polski Związek Żeglarski, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. Warszawa: Aletheia.
- Miazgowski, B. (1958). Wstęp. W: M. Zaruski, *Wśród wichrów i fal* (s. 5–13). Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Miazgowski, B. (1966). Wspomnienie o Mariuszu Zaruskim. W: M. Zaruski, *Z harcerzami na „Zawiszy Czarnym”*. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Miazgowski, B. (1972). Żeglarstwo integralną częścią kultury morskiej. *Świat Żagli. Rocznik Polskiego Związku Żeglarskiego*, 1971, 115–122.
- Michalunio, C. (red.). (2004). *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji, przysłów, zwrotów, powiedzeń*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Miczyńska-Kowalik, M. (2010). Rodzina w procesie przekazywania wartości i kształtowania stylów życia. W: W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana* (s. 75–84). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mięsikowski, M. (1997). *Organizacja szkolenia praktycznego na szkolnym okręcie żaglowym MW RP ORP „Iskra”*. Materiały Konferencji „Jednostki żaglowe w szkoleniu kadry morskiej i kształtowaniu postaw młodzieży”. Gdynia: Akademia Marynarki Wojennej.
- Miłobędzki, J. (red.). (1972). *Conrad w żeglarskiej kurcie. Wybór publicystyki morskiej Josepha Conrada*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Miner, J. (1990). *The Creation of Outward Bound*. W: S. Priest, J.C. Miles (red.), *Adventure Education*. State College, PA: Venture Pub.
- Mizgier, A. (1999). *Wpływ uprawiania żeglarstwa na wychowanie młodzieży*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: AWF.
- Młodzianowska-Jakubowska, H. (1963). Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego w Polsce do 1939. *Roczniki Naukowe AWF Warszawa*, 2, 355–373.
- Molak, A. (1968). Kierowanie zespołem sportowym – dominacja czy integracja. *Sport Wyczynowy*, 4, 17–19.
- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Muszyński, H. (1984). *Podstawy wychowania w ZHP*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Na trwałych podstawach (1927). *Sport Wodny*, 17, 96–97.
- Naglak, Z. (1987). *Spoleczne i metodyczne aspekty sportu kwalifikowanego*. Wrocław: AWF.
- NASK (2017). *Nastolatki 3.0. Raport z badań*. Warszawa: NASK.
- Nawrocka, W. (1965). Trener – szkoleniowiec i wychowawca. *Roczniki Naukowe AWF Warszawa*, 4.
- Nowacki, M. (1998). Aktywność żeglarska: Uwarunkowania środowiskowe i indywidualne. W: E. Wachowski, R. Strzelczyk (red.), *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach naukowych. V Konferencja środowiskowa, Poznań, 22.05.1997* (s. 101–105). Poznań: AWF.
- Nowacki, M. (2000). Żeglarstwo morskie jako turystyczna forma rekreacji (doniesienie z badań). W: S. Drozdowski, L.B. Dworak, E. Wachowski (red.), *Wychowanie fizyczne i sport w badaniach naukowych. III Konferencja środowiskowa, Poznań, 25.05.1995* (s. 249–254). Poznań: AWF.
- Nowacki, M. (2002). *Uwarunkowania aktywności żeglarskiej*. Poznań: AWF.
- Nowocień, J. (2006). Sport i wychowanie. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowocień, J. (2007). Szkoła sportowa – szkoła mistrzostwa sportowego. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowocień, J. (2010). Zasada fair play źródłem wartości moralnych w wychowaniu poprzez sport. W: Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Fair play w sporcie i olimpizmie. Szansa czy utopia* (s. 72–81). Warszawa: Estrella.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okupnik, M. (2005). *Autobiografie polskich sportowców samotników*. Gniezno: TUM.

- Okupnik, M. (2011). Sport, narracja i tożsamość w tekstach autobiograficznych sportowców samotników. W: Ł. Rogowski, R. Skrobaccki (red.), *Spoleczne zmagania ze sportem* (s. 63–73). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Olechnowicz, T. (2008). *Dar Młodzieży. Z notatnika pierwszego komendanta*. Gdynia: OW Miniatura.
- Olszewski, B. (1980). O wychowaniu morskim. *Świat Żagli. Rocznik Polskiego Związku Żeglarskiego*, 1979, 34–43.
- Olszewski, B. (2015). *System Edukacji Żeglarskiej i Morskiej opracowany dla Pomorskiej Szkoły Żeglarstwa. Pomorski Związek Żeglarski*. Pobrane z: www.zeglarski.info/assets/Pliki-PDF/System-Kształcenia-PoZZ.
- Olubiński, A. (2010). Rola autorytetu mistrza w edukacji młodych pokoleń. W: E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun (red.), *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku* (s. 107–121). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Operacja Żagiel* (2003). W: J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN* (t. 19, s. 509). Warszawa: WN PWN.
- Organizacja Kół Szkolnych LMiK* (1939). Warszawa: LMiK.
- Osiński, M. (1939). *Krótki podręcznik jachtu lodowego*. Warszawa: Główna Księgarnia Wojskowa.
- Osiński, M. (1951). *Żeglarstwo lodowe*. Warszawa: Główny Komitet Kultury Fizycznej.
- Osmański, R. (1989). *Działalność Międzyszkolnego Ośrodka Sportów Wodnych w Iławie w latach 1958–1988*. Niepublikowana praca magisterska. Gdańsk: AWF.
- Pajewski, W. (1991). *Bojery*. Olsztyn: Oficyna Warmińska.
- Pajkert, D. (1997). *Motywy podejmowania żeglarstwa wśród młodzieży*. Niepublikowana praca magisterska Gdańsk: AWF.
- Palamer-Kabacińska, E., Leśny, A. (red.). (2012). *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.
- Pastuszko, A. (2006). *Od Cadeta do igrzysk olimpijskich*. Warszawa: Antoni Pastuszko.
- Paterek, P. (2007). Srebrny Dzbanek pełen marzeń. *Żagle*, 4, 10–25.
- Patryka, T. (1989). *Rewalidacja głuchoniemych w dziedzinie żeglarstwa*. Kraków: AWF.
- Paukszta, E. (1982). *Warmia i Mazury*. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Pawelczyńska, A. (1995). *Wartości a przemoc*. Warszawa: PWN.
- Perepeczko, A. (1994). *Biała fregata*. Gdynia: Wydawnictwo WSM.
- Piątek, T. (2010). *Proces socjalizacji w idei sail training na przykładzie „Szkoły pod Żaglami”*. Niepublikowana praca licencjacka. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Pietraszko, A. (1957). *Przyczynek do badań nad historią żeglarstwa lodowego*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: AWF.
- Pietrykiewicz, J. (1974). Conrad i Polska. Na setną rocznicę. Patriotyczna wrażliwość. W: Z. Najder (red.), *Conrad w oczach krytyki światowej* (s. 25–43). Warszawa: PIW.
- Pięta, J. (2004). *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Pilch, T. (2006). Rywalizacja. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piotrowski, S. (1986). Szkoły sportowe w Polsce. *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna*, 2, 63–65.
- Piskorz, C. (1989). *Rehabilitacja pod żaglami*. Kraków: AWF.

- Piskorz, C., Klimek-Piskorz, E. (1992). *Żeglarstwo jako element systemu rehabilitacyjnego*. Kraków: AWF.
- Płocha, H. (red.). (2010). *90 lat wychowania wodnego w Związku Harcerstwa Polskiego*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza „ELSet”.
- Pokora, J. (1984). *Z dziejów żeglarstwa lodowego w Lidze Obrony Kraju*. Olsztyn: LOK. *Polski Związek Żeglarski, regulamin żeglarskich stopni sportowych i komisji egzaminacyjnych* (1938). Warszawa: PZZ.
- Pomykało, W. (red.). (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Priest, S. (1990). *The Semantic of Adventure Education*. W: S. Priest, J.C. Miles (red.), *Adventure Education*. State College, PA: Venture Pub.
- Prouty, D., Panicucci, J., Collinson, R. (red.). (2007). *Adventure Education: Theory and Applications*. Champaign, ILL–Leeds: Human Kinetics.
- Puciato, D. (2008). Prozdrowotny styl życia Polaków w świetle badań CBOS. W: S. Zagórny (red.), *Wzory kultury somatycznej a styl życia* (s. 71–79). Seria: *Studia i Monografie Politechniki Opolskiej*, 227. Opole: Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej.
- Radomiński, A. (1992). *W poszukiwaniu Conrada*. Warszawa: Wydawnictwo Libra.
- Regaty jachtów lodowych (1935). *Sport Wodny*, 2, 71.
- Robak, K. (2005). *Szkoła („Mechanizmy” i „Ludzie”)*. Warszawa: Wydawnictwo Tampla.
- Robak, K. (2009). Powrót Szkoły. *Jachting*, 9. Pobrane z: <http://www.zeglujmyrazem.com/wp-content/uploads/2100/Artykuly/PowrotSzkoły.pdf>.
- Rogatty, M. (1981). *Stan wychowania fizycznego i sportu w szkołach objętych „Eksperymentem Kaszubskim”*. Niepublikowana praca magisterska. Gdańsk: AWF.
- Romaniuk, M.W. (2020). Wychowanie morskie i jego miejsce wśród koncepcji pedagogicznych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5(590), 3–16.
- Rombach, H. (1971). *Lexikon der Pädagogik*. Freiburg: Herder Verlag.
- Ronikier, A. (2004). Aktywność fizyczna w profilaktyce zdrowia. W: J. Czerwiński (red.), *Aktywność fizyczna potrzebą twórczego życia* (s. 21–29). Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Ruta, A. (2006). Kulisy wydania wspomnień Władysława Wagnera „Pokusa horyzontu”. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Perinentia*, 4, 219–225.
- Ruta, A. (2010a). *Książka żeglarska w Drugiej Rzeczypospolitej*. Kraków: WN Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Ruta, A. (2010b). Publikacje harcerzy-wodniaków w okresie międzywojennym. W: H. Płocha (red.), *90 lat wychowania wodnego w Związku Harcerstwa Polskiego* (s. 118–159). Olsztyn: Pracownia Wydawnicza „ELSet”.
- Rybczyńska, A. (2002). *Żeglarstwo w pracach magisterskich i doktorskich w Polsce 1955–1985. Bibliografia adnotowana oraz w latach 1986–1995, opis bibliograficzny skrócony*. Toronto: The Numbered Editions.
- Rybczyńska, A. (2005). *Prawda o Władysławie Wagnerze*. Gdańsk: Marpress.
- Ryska, R. (2012). *Erlebnispädagogik – pedagogika przeżycia: doświadczenia niemieckie*. Education w Polsce. W: E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure: teoria, przykłady, konteksty* (s. 163–170). Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.
- Sahaj, T. (2009). *Żeglarstwo w perspektywie poznawczej, sportowej i turystycznej*. W: Z. Kosiorowski (red.), *Etyczne paradygmaty żeglarstwa w głównych nurtach*

- komunikacji społecznej* (s. 93–102). Warszawa–Szczecin: Polski Związek Żeglarski, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie.
- Sas-Nowosielski, K. (2004a). Wychowanie poprzez sport – między nadzieją a zwątpieniem (I). O naturze wychowania i historii kształtowania się poglądów na wychowawczą funkcję sportu. *Sport Wyczynowy*, 5–6, 65–75.
- Sas-Nowosielski, K. (2004b). Wychowanie poprzez sport – między nadzieją a zwątpieniem (II). Współczesne poglądy na temat związków sportu z wychowaniem. *Sport Wyczynowy*, 7–8, 65–79.
- Sas-Nowosielski, K. (2004c). Wychowanie poprzez sport – między nadzieją a zwątpieniem (III). Wydobywanie ze sportu walorów wychowawczych. *Sport Wyczynowy*, 9–10, 64.
- Scharnick, L. (1994). *Żeglarstwo i żeglarstwo lodowe*, tłum. J. Ruge, W. Kurski. Maszynopis.
- Schopenhauer, A. (1994). *Świat jako wola i przedstawienie*. Warszawa: WN PWN.
- Seaman, J. (2013). Book Review: Roberts J.R., *Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education*. *Journal of Experiential Education*, 36(3), 264–266.
- Siciński, A. (2002). Styl życia. W: Z. Boksański et al. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sienkiewicz, B. (2013a). *Dokąd płynął Latający Holender?*. Gdynia: Ambermedia Sp. z o.o.
- Sienkiewicz, B. (2013b). *Film Bractwo Żelaznej Szekli*. Pomorski Związek Żeglarski.
- Siwicki, M. (1986). Toni Halik na Mazurach. Zamieniłem samolot na bojer. *Gazeta Olsztyńska*, 9, 4.
- Siwicki, M. (2003). *Czarodziej wiatru. Rozmowy z Karolem Jabłońskim*. Olsztyn: Wydawnictwo „WIT”.
- Siwicki, M. (2004). Rekin sentymentalny. *Gazeta Wyborcza Olsztyn*, 302, 11.
- Siwicki, M. (2007a). *Sposoby zastosowania żeglarstwa lodowego dla osób niepełnosprawnych*. Wystąpienie podczas konferencji Oddziału Olsztyńskiego Polskiego Towarzystwa Rehabilitacji. Olsztyn: 3.02.2007.
- Siwicki, M. (2007b). Wywiad z Marianem Rapackim. Olsztyn: 9.03.2007.
- Siwicki, M. (2007c). Wywiad z Tadeuszem Wolbkiem. Olsztyn: 15.03.2007.
- Siwicki, M. (2007d). Z dziejów żeglarstwa lodowego na Mazurach (1945–1951). *Szkice Humanistyczne*, 1–2, 207–214.
- Siwicki, M. (2008a). Próba wykorzystania ślizgu lodowego Monotyp XV w sporcie i rekreacji osób niepełnosprawnych. W: J. Migasiewicz, E. Bolach (red.), *Aktywność ruchowa osób niepełnosprawnych* (t. 3, s. 197–202). Wrocław: AWF.
- Siwicki, M. (2008b). Wyścig z diabłem. Rzecz o rekreacyjnym żeglowaniu po lodzie. W: W. Muszyński (red.), *„Cudne manowce?” Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie* (s. 85–97). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Siwicki, M. (2009a). Przyczynek do dziejów żeglarstwa lodowego na Mamrach i Świącjach. *Studia Angerburgica*, 15, 28–41.
- Siwicki, M. (2009b). Stąd do przyszłości. Karol Jabłoński mistrz wodny i lodowy. W: W. Muszyński (red.), *„Małe tęsknoty?” Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie* (s. 334–345). Olsztyn: UWM.
- Siwicki, M. (2010a). Rozmowa z prof. dr. hab. Jarosławem Nowickim – absolwentem „Bazy” Mrągowo. Gdańsk: 25.05.2010.
- Siwicki, M. (2010b). Węgorzewo w tradycjach żeglowania po lodzie. W: H. Płocha (red.), *90 lat wychowania wodnego w Związku Harcerstwa Polskiego* (s. 111–117). Olsztyn: Pracownia Wydawnicza „ELSet”.

- Siwicki, M. (2011a). *Edukacyjna działalność młodzieżowych ośrodków żeglarskich na Warmii i Mazurach w latach 1945–1989. Studium historyczno-pedagogiczne*. Niepublikowana praca doktorska. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Siwicki, M. (2011b). Między sztuką a rekordem. Ewolucja zainteresowania żeglowaniem po lodzie. *Szkice Humanistyczne*, 1–2, 237–244.
- Siwicki, M. (2015). Po co dookoła świata? Granice ludzkich możliwości w narracji żeglarza pływającego samotnie. W: S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (s. 346–359). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Siwiński, W. (1994). *Czas wolny uczniów od nauki a ich uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych sportowo-rekreacyjno-turystycznych*. Poznań: AWF.
- Siwiński, W. (2000). *Pedagogika kultury fizycznej w zarysie*. Poznań: AWF.
- Skoczzeń, S. (2001). *Mazury mojej młodości*. Warszawa: Wydawnictwo STAPIS.
- Smith, T.E. (2011). Rousseau, Peztałozzi: Emile, Gertrude and Experiential Education. W: C. Knapp, T.E. Smith (red.), *Sourcebook of Experiential Education: Key Thinkers and Their Contributions*. New York: Routledge.
- Sonelski, W. (2012). O pewnej metodzie realizacji programów edukacji przygodowej. W: E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty* (s. 63–76). Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Sprawozdanie Akademickiego Związku Sportowego w Warszawie (1937)*. Warszawa.
- Statut Ligi Morskiej i Kolonialnej (1933)*. Warszawa.
- Stefanowska, H. (1975). *Rozśpiewane morze*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Stefanowska, H. (1985). *Żagle, słońce i przygoda*. Warszawa: Interster Yachting S.A.
- Stępień, H. (1997). *Mariusz Zaruski. Opowieść biograficzna*. Warszawa: „Greg”.
- Strzelcy na wodzie (1936). *Polska Zbrojna*, 139, 6.
- Suchanowski, A., Jastrzębski, Z., Jaszczur-Nowicki, J. (2006). *Fizjologiczna charakterystyka żeglarstwa regatowego w świetle wyników badań najlepszych polskich zawodników. Badanie z lat 1977–2003*. Gdańsk: AWF.
- Suchanowski, A., Radomska, M. (1983). Wydolność wysiłkowa i restytucyjna żeglarzy klasy Finn w obniżonej temperaturze otoczenia. *Sport Wyczynowy*, 12, 35–42.
- Suchodolski, B. (1968). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: PWN.
- Suchodolski, B. (1980). *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Szczecina, D. (2013). *Witold Bublewski – wodniak z lilijką w życiorysie*. Pobrane z: http://www.wiadomosci24.pl/artukul/witold_bublewski_wodniak_z_lilijka_w_zyciorysie_274481.html.
- Szczygieł, A., Klimek-Piskorz, E. (1989). Żeglarstwo osób niepełnosprawnych – wybrane zagadnienia. *Zeszyty Naukowe AWF Kraków*, 59, 63–70.
- Szewczuk, W. (red.). (1998). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Szpakowski, T. (1953). Na bojerach. *Morze*, 2, 26.
- Sztefek, M. (1986). Niepełnosprawni pod żaglami. *Wychowanie Fizyczne i Higiena*, 9, 338–339.
- Szurawski, M. (1990). *Szanty i szantymeni: pieśni i ludzie z wielkich żaglowców*. Szczecin: Wydawnictwo Glob.
- Śledziwski, D., Karwacki, A. (red.). (2003). *Szkolenie uzdolnionej sportowo młodzieży w polskim systemie edukacyjnym*. Warszawa: PTNKF.

- Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwiński, W. (1982). Przyjemność w sporcie. *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna*, 10, 390–393.
- Śliwko, P. (2016). *Szkoła sercem malowana*. Pobrane z: <http://pawelsliwko.blogspot.com>.
- Tabscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Theiss, W. (1987). Harcerski Hufiec Syberyjski w Wejherowie (1924–1928). *Geneza i działalność (I)*. *Harcerstwo*, 2, 29–37.
- Theiss, W. (1992). *Dzieci syberyjskie. Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919–1923*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Tołwiński, S. (1974). Żeglarstwo w ZHP. *Świat Żagli. Rocznik Polskiego Związku Żeglarskiego*, 44–58.
- Tomaszewski, W. (1988). Wychowankowie Instytutu Głuchoniemych pod żaglami. *Szkoła Specjalna*, 5, 286–291.
- Tomik, R. (2012). Turystyka aktywna w kontakcie z przygodą w programie promocji aktywności fizycznej szkoły. W: E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty* (s. 34–46). Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.
- Trociuk, S. (2008). List Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Sportu i Turystyki Mirosława Drzewieckiego w sprawie zmian w prawie żeglarstwa rekreacyjnego. Pobrane z: <https://www.rpo.gov.pl/pliki/12344286980.pdf>.
- Truszczyński, O. (2000). Psychologiczne przygotowanie pilotów wojskowych do sytuacji ekstremalnych. W: R.M. Kalina i in. (red.), *Współczesne kierunki rozwoju kultury fizycznej w formacjach obronnych* (s. 21–26). Warszawa: PTNKF.
- Tryba, S., Kunza, S. (2004). *Dzieje żeglarstwa lodowego na Pomorzu i Polsce w latach 1922–2001. W 50. rocznicę powstania Ludowego Klubu Sportowego Charzykowy*. Chojnice.
- Trześniowski, R. (1975). Wychowanie fizyczne dzieci i młodzieży w środowisku pozaszkolnym. *Kultura Fizyczna*, 5, 198–204.
- Turo, K. (2002). Morze i góry w twórczości literackiej Mariusza Zaruskiego. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Warszawie*, 1(27), 97–113.
- Tuszyński, B. (2004). *Polscy olimpijczycy XX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo EUROPA.
- Tuszyński, B. (2007). *Leksykon olimpijczyków polskich 1924–2006*. Warszawa: Warszawska Fundacja Dobrej Książki.
- Twardowski, Z. (1978a). *Żeglarstwo sportowe*, cz. 1. Gdańsk: WSWF.
- Twardowski, Z. (1978b). *Żeglarstwo sportowe*, cz. 2. Gdańsk: WSWF.
- Twardowski, Z. (1979). *Żeglarstwo sportowe*, cz. 3. Gdańsk: WSWF.
- Twardowski, Z. (1980). *Żeglarstwo sportowe*, cz. 4. Gdańsk: WSWF.
- Twardowski, Z. (1985). *Zarys dziejów żeglarstwa polskiego w latach 1922–1939*. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: AWF.
- Twardowski, Z. (1989). Ogólna koncepcja szkoleniowo-organizacyjna nauczania żeglarstwa dzieci i młodzieży. W: W.R. Dąbrowski (red.), *Szkolenie i wychowanie w żeglarstwie turystycznym* (s. 17–23). Seria: *Zeszyty Naukowe AWF Kraków*, 59. Kraków: AWF.
- Uklejewski, J., Gralak, Z. (2002). *Dar Młodzieży w służbie biało-czerwonej*. Olsztyn: AWF.
- Ulatowski, T. (1987). *Z badań nad stanem kultury fizycznej w Polsce*. Warszawa: AWF.
- Ulatowski, T. (1996). *Praktyka sportu*. Warszawa: Biblioteka PTNKF.

- Umiasztowska, D. (1998). *Lekcja wychowania fizycznego*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Urbańczyk, A. (1989). Postawy, motywacje i oceny osobiste w samotnym żeglarstwie oceanicznym. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 1, 119–134.
- Urbańczyk, A. (1994). *Samotny jachting oceaniczny w latach 1987–1993. Żeglarze, dokonania, jachty, trasy*. Niepublikowana praca doktorska. Kraków: AWF.
- Urbańczyk, A. (1999). Propozycja definicji pojęć: jacht, jachting, jachting samotny, jachting samotny oceaniczny, żeglarz, żeglarz samotny, żeglarz samotny oceaniczny. *Rocznik Naukowy AWF Kraków*, 28, 159–174.
- Urbańczyk, K., Urbańczyk, A. (1992). *Siedem wspañiałych. Rozmowy z samotnymi żeglarzami*. Szczecin: Wydawnictwo Glob.
- Urniaż, J. (2000). *Sport na Warmii i Mazurach w latach 1945–1975*. Niepublikowana praca doktorska. Gdańsk: WSWF.
- Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie. Tekst jednolity Dz.U. 2020 poz. 1133.
- Villiers, A. (1960). *Rejs na Conradzie*. Gdynia: Wydawnictwo Morskie.
- Villiers, A. (1967). *Pod żaglami. Opowieść o żeglarzu, który pływał wokół przylądka Horn*. Gdynia: Wydawnictwo Morskie.
- Vortal harcerzy wodniaków (2003). *Wodniacy w ZHP. Geneza*. Pobrane z: http://woda.jestekstra.pl/modules/mastop_publish/?tac=39.
- Wadowski, J. (1989). *Pieśni spod żagli*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Wakar, A., Willan, T. (1966). *Giżycko – z dziejów miasta i powiatu*. Olsztyn: Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne „Pojezierze”.
- Walczyk, M. (1992). *Otton Weiland i jego rola w środowisku żeglarskim Chojnic*. Niepublikowana praca magisterska. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Ważny, Z. (1988). Podstawowe problemy sportu dzieci i młodzieży. W: *XI Forum Oświatowe*. Olsztyn: IKN.
- Wądołowska, H. (1988). *Społeczno-wychowawcza działalność Związku Harcerstwa Polskiego na Warmii i Mazurach w latach 1919–1980*. Niepublikowana praca doktorska. Olsztyn: WSP.
- Wczasy bojerowe nową formą wypoczynku (1952). *Głos Olsztyński*, 14.01.1952, 6.
- Weber, E.J. (2002). *Farys: pierwszy polski samotny rejs oceaniczny*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Weiland, O. (1986). Charzykowy – kolebka polskiego żeglarstwa. Pamiętnik Ottona Weilanda opracowany przez Włodzimierza Głowackiego. *Świat Żagli. Rocznik Polskiego Związku Żeglarskiego*, 1983/84/85(22).
- Węgrzynowicz, J. (1971). *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*. Warszawa: PZWS.
- Winiarski, R.W. (1991). *Motywacja aktywności rekreacyjnej człowieka*. Kraków: AWF.
- Winiarski, R.W. (1995). *Aktywność sportowa młodzieży. Geneza – struktura – uwarunkowania*. Kraków: AWF.
- Wojciechowicz, A. (1975). *Działalność i kierunki rozwoju Międzyszkolnej Bazy Sportów Wodnych w Giżycku w latach 1949–1973*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: AWF.
- Wojciechowicz, A. (2006). *35 lat sportu w Łucjanach-Giżycku 1945–1980*. Giżycko: Antoni Wojciechowicz.
- Wołoszyn, S. (1984). Kodeks etyczny trenera jest próbą uświadomienia zainteresowanym moralnych powinności związanych z uprawianiem ich zawodu. *Sport Wyczynowy*, 4, 3–4.

- Wołoszyn, S. (1988). *O wychowaniu w sporcie – dyskusyjnie*. Warszawa: SALOS.
- Wołoszyn, S. (oprac.). (1998). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, tom III, księga I. Wyd. 2. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Woynarowska, B. (2008). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: WN PWN.
- Woźniak, R.B. (red.). (1989). *Poradnik wychowania morskiego*. Warszawa: WSiP.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.
- Wróblewska, T. (1998). Wychowanie morskie i kształtowanie świadomości morskiej w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących w II Rzeczypospolitej (1918–1939). *Rocznik Gdański*, 58(1), 117–149.
- Wróblewski, W., Nowacki, P. (2008). *Harcerskie drużyny wodne*. Łódź–Warszawa: Wydawnictwo „Marron Edition”.
- Wryk, A. (1999). *Akademicki Związek Sportowy 1908–1939*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Z wiatrem po lodzie (1931). *Raz, dwa, trzy*, 35, 12–13.
- Z.P. (1945). 1-sza lekcja na kursie wiedzy żeglarskiej. *Sztandar Ludu*, 17.03.1945, 2.
- Zakrzewska, A. (1998). Wychowanie ludzi morza w ujęciu Witolda Bublewskiego. W: M.J. Żmichrowska (red.), *Harcerskie drużyny żeglarskie. 80 lat działalności: 1917–1997* (s. 33–42). Olsztyn: WSP.
- Zakrzewska, A. (2007). *Związek Strzelecki 1919–1939. Wychowanie obywatelskie młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zaruski, M. (1958). *Wśród wichrów i fal*. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Zaruski, M. (1966). *Z harcerzami na „Zawiszy Czarnym”*. Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka.
- Zawalski, K. (red.). (1994). *Badania naukowe dla żeglarstwa*. Gdańsk: AWF.
- Zawalski, K. (1997). Klasy regatowe w systemie szkolenia w żeglarstwie. *Sport Wyczynowy*, 5–6, 51–57.
- Zawalski, K. (red.). (1998). *Żeglarstwo – interdyscyplinarny przedmiot badań*. Gdańsk: AWF.
- Zawalski, K. (1999). *Żeglarstwo: program szkolenia dzieci i młodzieży*. Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu.
- Zawalski, K. (red.). (2000). *Historia żeglarstwa w 75-lecie Polskiego Związku Żeglarskiego*. Gdańsk: AWF.
- Zembaty, A. (2007). Sport ludzi niepełnosprawnych – jedna z wielu utraconych szans polskiej rehabilitacji leczniczej. *Postępy Rehabilitacji*, 6(3), 3–59.
- Zieleśkiewicz, W. (2001). *Encyklopedia sportów zimowych*. Warszawa: WN PWN.
- Zuchora, K. (1978). Sport jako jeden z wzorów zachowań w czasie wolnym. W: K. Przewcławski (red.), *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce* (s. 169–176). Warszawa: WSiP.
- Zuchora, K. (1980). *Wychowanie w kulturze fizycznej*. Warszawa: MAW.
- Związek Harcerstwa Polskiego (1927). Uchwała VII Zjazdu ZHP, 23–24 kwietnia 1927.
- Żeglarstwo lodowe (1927). *Sport Wodny*, 2, 32.
- Żelazkiewicz, M. (1974). *Zajęcia pozalekcyjne i opiekuńcza działalność szkoły*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Żmichrowska, M.J. (red.). (1998). *Harcerskie drużyny żeglarskie. 80 lat działalności: 1917–1997*. Olsztyn: WSP.
- Żmichrowska, M.J. (1998). Harcerskie żeglarstwo morskie – przyczynek do historii wychowania morskiego w latach II Rzeczypospolitej. W: M.J. Żmichrowska (red.), *Harcerskie drużyny żeglarskie. 80 lat działalności: 1917–1997* (s. 9–19). Olsztyn: WSP.

- Żukowska, Z. (1963). *Wybrane zagadnienia pedagogiczne w pracy trenera*. Warszawa: AWF.
- Żukowska, Z. (1979). Aspekty kształcenia uzdolnionej ruchowo młodzieży. *Kultura Fizyczna*, 12.
- Żukowska, Z., Żukowski, R. (2010). Fair play jako wartość edukacyjna w sporcie a sprawności moralne nauczyciela wychowania fizycznego i trenera. W: Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Fair play w sporcie i olimpizmie. Szansa czy utopia* (s. 60–70). Warszawa: Estrella.
- Żukowski, R. (1989). *Zawód i praca trenera*. Warszawa: Spółdzielcza Agencja Reklamowa SPAR.

Dokumenty

- Dokument – maszynopis na zniszczonej po krawędziach kartce, opatrzony tytułem: „TYDZIEŃ SPORTÓW ZIMOWYCH w Charzykowie k. Chojnic, od 1–5. II. 35 r.”, jest w posiadaniu Barbary Przewoskiej w Chojnicach, która przejęła archiwum Weilanda. Reprodukacja dokumentu znajduje się zbiorach Marka Siwickiego.
- Dokumenty archiwalne Zespołu Oświatowo Sportowego „Baza” w Mrągowie, Ocena Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Żeglarskim w Mrągowie w zakresie organizacji i efektywności szkolenia, pismo Departamentu Kultury Fizycznej Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 7.09.1980; Informacja o szkole Mistrzostwa Sportowego w żeglarskim w Mrągowie, pismo ZOS „Baza”, Mrągowo 18.02.1982.
- Dokumenty Olsztyńskiego Okręgowego Związku Żeglarskiego, List otwarty w sprawie podniesienia i umocnienia etyki żeglarskiej, Okręgowa Komisja Dyscyplinarna OOOŻ, Olsztyn 5.05.1981.

Netografia

- <http://bibliotekacyfrowa.eu/dlibra/docmetadata?id=14552&from=publication>.
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Liga_Morska_i_Kolonialna.
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Juliusz_Sieradzki.
- <http://smsraciborz.pl/podstawy/historie.html>.
- <http://szkolapodzagłami.com.pl>.
- <http://tp.awf.krakow.pl/index.php/hjkgfhgh/poznaj-nas> – portal specjalizacji turystyki przygodowej AWF Kraków).
- https://www.academia.edu/10434489/Sail_Training_what_is_it_all_about_History_Ethos_and_diversity_of_the_organisations_and_crew_Liaison_Officer_s_supporting_guide.
- <http://www.cwm.zhp.pl/cwm---co-to.html>.
- <http://www.cwm.zhp.pl/zawisza-czarny.764/articles/najslynniejsza-piosenka-zeglarska-.html>.
- <http://www.epz.pl> – portal stowarzyszenia „Edukacja pod Żaglami”.
- <http://www.pogoria.pl>.
- <http://www.portalmorski.pl/inne/morze-ksiazek/34159-krotkahistorialatajacegoholendra>.

https://www.researchgate.net/publication/235900605_Effects_of_a_tall_ship_sail_training_experience_on_adolescents'_self-concept?enrichId=rgreq-2ff8c368-e665-4b03-8fca-a14163f27a62&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIzNTkwMDYwNTtBUzoxMDAzNzg5NzI1MjQ1NDRAMTQwMDk0MzYyMDEzMg%3D%3D&el=1_x_2.

<http://www.zeglujmyrazem.com/wp-content/uploads/2100/Artykuly/PowrotSzkoly.pdf>.

Spis ilustracji

Rozdział VI

W kubryku „Georg Stage II”, Aalborg, 2015 r. Fot. Tomasz Maracewicz	137
Klajdowanie liny na żagłowcu „Georg Stage II”, Aalborg, 2015 r. Fot. Tomasz Maracewicz .	138
„Joseph Conrad” (dawny „Georg Stage”), Sydney, 1935 r. Fot. William Hall	139
Jeden z żagłowców floty Ericssona – „Herzogin Cecile”. Fot. Allen C. Green	142
Bark szkolny „Lwów”, Gdynia, 1924 r. Fot. Archiwum	143
Szorowanie pokładu, „Lwów”. Fot. Stanisław Ludwik Fidosz	144
Malowanie kotwicy, „Lwów”. Fot. Stanisław Ludwik Fidosz	145
Wybieranie brasów, „Lwów”. Fot. Stanisław Ludwik Fidosz	146
ORP „Iskra”, Morze Śródziemne, 1970 r. Fot. Stanisław Pudlik	148
ORP „Iskra II” w Sundzie, 2007 r. Fot. Archiwum	149
Alarm ćwiczebny, ORP „Iskra II”, 2007 r. Fot. Archiwum	150
Czyszczenie girlandów, ORP „Iskra II”, 2008 r. Fot. Archiwum	151
„Dar Pomorza”, Gdynia, 1937 r. Fot. Jerzy Stabrowski	152
Załoga „Daru Pomorza” w ubraniach roboczych na pokładzie, 1930 r. Fot. Archiwum . .	153
Poprawianie gordingów, „Dar Pomorza”, 1931 r. Fot. Archiwum	154
„Dar Młodzieży”, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz	156
Malowanie dziobu, „Dar Młodzieży”, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz	158
Branie namiaru, „Dar Młodzieży”, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz	159
Parada burtowa, „Dar Młodzieży”, 2015 r. Fot. Tomasz Maracewicz	161
Parada wantowa, reda Sète, „Dar Młodzieży”, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz	162
Olimpiada pokładowa, „Dar Młodzieży”, 2015 r. Fot. Tomasz Maracewicz	167
Przemarsz załogi na Tall Ships Regatta, „Dar Młodzieży”, Blyth, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz	168
Radość ze zwycięstwa, Tall Ships Regatta, „Dar Młodzieży”, Blyth, 2016 r. Fot. Tomasz Maracewicz	169
Dobieranie szotów grotstakla, „Dar Młodzieży”, Rejs Niepodległości, Ocean Indyjski, 2018 r. Fot. Tomasz Maracewicz	171
Stawianie kliwra, „Dar Młodzieży”, Rejs Niepodległości, Ocean Indyjski, 2018 r. Fot. Tomasz Maracewicz	171
Chrzest równikowy, „Dar Młodzieży”, Rejs Niepodległości, Ocean Indyjski, 2018 r. Fot. Archiwum	172
Uroczyste wejście do portu, na pierwszym planie II oficer Tomasz Maracewicz, „Dar Młodzieży”, Rejs Niepodległości, Osaka, 11 listopada 2018 r. Fot. Archiwum	173

Rozdział VII

Krzysztof Baranowski. Źródło: http://krzysztofbaranowski.pl	178
STS „Pogoria”, 2010 r. Fot. Agnieszka Leśny	179
STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny	180
Lekcja matematyki na rufie, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny	181
Fragment trasy rejsu – akwen Małe Antyle, mapa pogładowa autorstwa Ziemowita Barańskiego, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny	182
Żeglarki i żeglarze ćwiczą przechodzenie przez platformy na masztach, STS „Pogoria”, 2013 r. Fot. Agnieszka Leśny	183
Widok z buksprytu na Dominikę (Małe Antyle), STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny	184
Autorka za sterami STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. z archiwum autorki	186
Pod pokładem „Sorlandeta”. Kubryk, który pełni funkcje sypialni, klasy szkolnej i jadalni. Fot. Zbigniew Bosek, archiwum prywatne	187
Nauka wchodzenia po drablinkach, STS „Pogoria”, 2013 r. Fot. Agnieszka Leśny	188
Szlifowanie rdzy w ramach prac bosmańskich, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny	189
Naprawa żagla, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny	190
Choroba morska – chwile niedyspozycji podczas rejsu. Fot. Agnieszka Leśny	190
Uczennica w przerwie od zajęć szkolnych, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny	191
Badania fokusowe uczniów „rejsu pocieszenia” dla chętnych na rejs „Szkoły pod Żaglami”, STS „Pogoria”, 2010 r. Fot. z archiwum autorki	192
Rywalizacja sportowa na pokładzie, STS „Fryderyk Chopin”, rejs „Dookoła Świata za Pomocną Dłoń” w ramach Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego, 2011 r. Fot. Agnieszka Leśny	193
Ćwiczenia utrzymywania równowagi na reji, STS „Pogoria”, 2013 r. Fot. z archiwum autorki	193

Rozdział VIII

Bandera harcerska na „Zawiszy Czarnym II”, Rone, Bornholm, 27 czerwca 2011 r. Fot. Tomasz Maracewicz	218
„Zawisza Czarny I”. Źródło: https://divers24.pl/18-zawisza-czarny/	220
„Zawisza Czarny II”, maj 2018 r. Fot. Tomasz Maracewicz	221
STS „Generał Żaruski”. Fot. Sławomir Chaciński	229
Relacje między pojęciami: wychowanie morskie, edukacja i światopogląd, kultura fizyczna, morze, wodniactwo, ekologia. Źródło: Bublewski, 1992, s. 16.	239

O autorach



Marek Siwicki – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki i Pedagogiki Medialnej Instytutu Pedagogiki na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Absolwent Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego i Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Gdańsku. Interesuje się zagadnieniami praktyki i etyki w mediach, pedagogiką medialną oraz społeczną, a także dziejami i edukacyjnymi aspektami kultury fizycznej, w szczególności żeglarstwa. Pracował w „Gazecie Olsztyńskiej”, a od początku lat 90. XX w. był dziennikarzem i redaktorem „Gazety Wyborczej” w Olsztynie. W TVP 1 prowadził programy publicystyczne „Rondo” oraz „Stop”. W Radiu Zet był korespondentem z Olsztyna, w Radiu Olsztyn zaś redagował i prowadził autorską audycję „Popołudnie ze Sportem”, miał także stały felieton w audycji „Magiel Polityczny”. Publikował w miesięczniku „Press”. W trakcie pracy w mediach interesował się głównie tematyką społeczną oraz sportową. Napisał m.in. książki: *Czarodziej wiatru: rozmowy Karolem Jabłońskim*, *Przystanie ciepłych wiatrów: przyczynek do dziejów żeglarstwa na Warmii i Mazurach*, *Między stadionem a brzegiem jeziora*. Krainę Wielkich Jezior Mazurskich przemierza, kiedy tylko może i na czym się da – latem z wody, a zimą z bojera lubi patrzeć na dobrze znane zakątki. Z równą pasją wędruje po Tatrach – najchętniej szlakami generała Mariusza Zaruskiego.



Agnieszka Leśny – pedagożka i kulturoznawczyni związana z Uniwersytetem Warszawskim. Praktyczka i badaczka tzw. pedagogiki przygody, czyli polskiego odpowiednika *outdoor & adventure education*. Inspiratorka polskich konferencji, dyskusji i publikacji o tej tematyce. W obszarze jej zainteresowań naukowych znajdują się wspomniane dziedziny oraz *experiential education*, pedagogika przeżyć (niem. *Erlebnispädagogik*), edukacja alternatywna, andragogika, organizacje młodzieżowe, animacja społeczno-kulturalna, antropologia religii. Od lat 90. XX w. aktywna żeglarka. Wiele miesięcy spędziła na polskich jachtach i żaglowcach, biorąc udział w licznych projektach inspirowanych *sail training*. Konsekwentnie upomina się o pedagogiczną reinterpretację pojęcia wychowania morskiego i polskich realizacji koncepcji *sail training*.



Tomasz Maracewicz – absolwent Wydziału Biologii Uniwersytetu Gdańskiego i Wydziału Nawigacji Akademii Morskiej w Gdyni. Kapitan jachtowy, oficer marynarki handlowej, harcmistrz. W latach 1978–1986 był drużynowym 1 Wodnej Drużyny Harcerzy im. Tadeusza Kościuszki w Gdańsku. Później został jednym z założycieli Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej, m.in. wybrano go na pierwszego Naczelnika Harcerzy ZHR, a także – kilkakrotnie – na członka władz naczelnych. W latach 2011–2014 pełnił funkcję prezesa Fundacji Harcerstwa Centrum Wychowania Morskiego ZHP w Gdyni. Od ponad 30 lat szkoli młodzież harcerską; na żaglowcach i mniejszych jachtach pokonał ponad 100 000 mil morskich. Od 2015 r. pływa jako oficer na fregacie „Dar Młodzieży”, przygotowując do pracy na morzu uczniów i studentów szkół średnich i wyższych o profilu morskim. Jest autorem licznych artykułów i książek o tematyce harcerskiej i żeglarskiej.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 17,5

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono w 2020

Druk i oprawa: Fabryka Druku

