

Honorata Jakubowska  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

## WIEDZA POZADYSKURSYWNA I SPOSOBY JEJ BADANIA NA PRZYKŁADZIE PRZEKAZYWANIA I NABYWANIA SPORTOWYCH UMIEJĘTNOŚCI\*

W artykule podjęta zostaje problematyka marginalizowana w polskiej socjologii, jaką jest wiedza pozadyskursywna i jej transmisja. Punktem wyjścia jest założenie, że oprócz wiedzy, która ma charakter dyskursywny, istnieje również wiedza pozadyskursywna. Ma ona uniwersalny charakter, gdyż jest wykorzystywana na co dzień przez każdego z nas. Ale rzadko staje się ona przedmiotem analiz. Artykuł rozpoczyna się od wskazania przyczyn tej marginalizacji, by następnie uznać sport za obszar adekwatny do badania transmisji pozadyskursywnej wiedzy. Równocześnie podkreślona zostaje przydatność analiz na tym polu dla całej socjologii, bowiem ich celem jest między innymi odpowiedź na pytanie, jakie są granice naszego poznania i jak badać wiedzę pozadyskursywną. Kolejna część artykułu przedstawia koncepcje przyporządkowane dwóm nurtom – skupionym wokół pojęć wiedzy ucieleśnionej i wiedzy praktycznej, które mogą stać się teoretyczną podstawą badań empirycznych. Ostatnia część proponuje metody i techniki badawcze, które, jak się wydaje, są w największym stopniu pomocne w badaniach przekazywania i nabywania pozadyskursywnej wiedzy.

Główne pojęcia: wiedza pozadyskursywna; ciało/ucieleśnienie; sport; koncepcje teoretyczne; metodologia.

### Wstęp

W niniejszym tekście prezentuję zagadnienia rzadko podejmowane we współczesnej polskiej socjologii, związane z wiedzą pozadyskursywną i jej transmisją. Punktem wyjścia jest założenie, że oprócz wiedzy, którą jesteśmy w stanie przekazać za pomocą języka, istnieje również wiedza, która „wykracza poza język”, którą najogólniej można nazwać **wiedzą pozadyskursywną** albo **wiedzą milczącą** (*tacit knowledge*), choć pierwsze z pojęć wydaje się bardziej pojemne znaczeniowo. Według Michaela Polanyi’ego (1966: 4) jesteśmy w stanie wiedzieć więcej, niż jesteśmy w stanie powiedzieć i nie jest słuszne

---

Instytut Socjologii, e-mail: honorata@amu.edu.pl

\* Artykuł został opracowany w ramach grantu „Transmisja pozadyskursywnej wiedzy na przykładzie przekazywania i nabywania sportowych umiejętności” (NCN, nr 2014/13/B/HS6/01367).

identyfikowanie całej wiedzy z wiedzą zwerbalizowaną. Wiedzę milczącą trudno zwerbalizować i jest ona nabywana przede wszystkim poprzez doświadczenie. Jest ona opisywana jako *know-how* (wiedzieć jak), w przeciwieństwie do wiedzy *know that* (wiedzieć że). Według autora przykładami wiedzy milczącej są umiejętności: jazdy na rowerze, prowadzenia samochodu, grania na instrumentach muzycznych czy wbicia gwoźdźcia. Polanyi nie utożsamia tej wiedzy z manualnymi czy motorycznymi zdolnościami, jednakże wydaje się, że są one częściowo połączone. Jest to taki rodzaj wiedzy, którą posiada każdy z nas, ale równocześnie trudno jest się nią dzielić, ponieważ trudno jest ją wyartykułować. Wiedza ta jest obecna w wielu kontekstach życia społecznego, odgrywa podstawową rolę w codziennych działaniach i jest jednym z najważniejszych rodzajów wiedzy nabywanej w trakcie socjalizacji, poprzez codzienne doświadczenia. Można zatem mówić o uniwersalności tego rodzaju wiedzy i jej roli. Równocześnie jednak należy zauważyć, że przy bardzo silnie rozwiniętej refleksji nad wiedzą i jej wytwarzaniem w socjologii (zob. np. Niżnik 1989; Ziółkowski 1989; Zybortowicz 1995; Sojak 2004), niewielka rola jest przypisywana wiedzy pozadyskursywnej i niewielkie jest zainteresowanie tym rodzajem wiedzy.

Artykuł ma zwrócić uwagę na ten rodzaj wiedzy zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i empirycznym. Odwołując się do sportu – obszaru, w którym wiedza pozadyskursywna ma najważniejsze znaczenie, przypominam i przedstawiam koncepcje, które mówią o tym rodzaju wiedzy, choć posługują się innymi kategoriami. Każda z nich może stać się podstawą badań, którym poświęcam ostatnią część artykułu. Tekst ma wstępny charakter, nie jest wynikiem prowadzonych już badań, ale raczej ich zapowiedzią.

### **Marginalizacja wiedzy pozadyskursywnej**

Na początku warto wskazać na główne przyczyny wyjaśniające marginalizowanie wiedzy pozadyskursywnej w naukach społecznych. Po pierwsze, jest to dominacja modelu konstruktywistycznego w myśleniu o rzeczywistości społecznej spopularyzowanego przez Petera Bergera i Thomasa Luckmanna (1983), nazywanego również nieklasyczną socjologią wiedzy (Zybortowicz 1995)<sup>1</sup>. Konstruktywiści zakładają, że zjawiska i obiekty nie istnieją, dopóki nie pojawiają się w kulturze, nie istnieją poza kulturowym doświadczeniem i przejawiają się poprzez wytwory kulturowe, w tym przede wszystkim poprzez język. W tym modelu wiedza jest również konstruktem społecznym, a główną rolę

---

<sup>1</sup> Opisy przyczyn marginalizacji mają charakter bardzo ogólny, gdyż celem artykułu nie jest dokładna analiza określonych modeli poznawczych czy nurtów teoretycznych. Jest to jedynie punkt wyjścia dalszych rozważań o wiedzy pozadyskursywnej.

w jej produkowaniu i przekazywaniu odgrywają akty komunikacji. W procesie nabywania wiedzy przejmując się treść pewnych przekonań oraz podstawowe mechanizmy identyfikowania i kategoryzowania obiektów. W drugim przypadku podstawową rolę odgrywa język, który jest przedmiotem transmisji, ale również narzędziem przekazywania informacji o otaczającej nas rzeczywistości (Ziółkowski 1989: 68 i nast.).

Po drugie, istotne znaczenie dla marginalizacji tego, co pozawerbalne, ma status pojęcia dyskursu w dzisiejszych naukach społecznych. W odniesieniu do koncepcji Michela Foucault (1975, 1976, 1984) dyskurs jest traktowany jako podstawowe narzędzie wytwarzania rzeczywistości oraz narzędzie władzy (wiedza-władza). Istniejące koncepcje transmisji czy reprodukcji wiedzy również odnoszą się często do dyskursywnego wymiaru, czego przykładem może być socjolingwistyczna teoria kodów językowych Basila Bernsteina (1990) czy koncepcja edukacji jako agenta kulturowej reprodukcji (Bourdieu i Passeron 2012). W szerszym kontekście można powiedzieć, że koncentracja na tym co dyskursywne jest przejawem pankulturalizmu, czyli patrzenia na rzeczywistość poprzez pryzmat kultury, ograniczania badań do granic kulturowych i tych kwestii, które są nazwane i opisane. Jak bowiem twierdzi Stanley Fish (2002, za: Szahaj 2004: 170), nie sposób nie poddać się „zniewalającej mocy kultury”.

Po trzecie, niewielkie zainteresowanie wiedzą pozadyskursywną może wynikać z faktu, że odnosi się ona w dużej mierze do ucieleśnienia, ucieleśnionych doświadczeń i umiejętności, a ich badanie jest bardzo trudne (Jakubowska 2014; Byczkowska 2012: 34–36). Nabywanie cielesnych predyspozycji odbywa się w dużej mierze pozawerbalnie, ponieważ nie sposób nazwać czy wyrazić pewnych doświadczeń, nie wszystko też zostało nazwane. Niektóre praktyki ciała zostały udyskursowane, jak na przykład „nie garb się” czy „trzymaj nogi razem”, podczas gdy inne trudno jest nazwać. Równocześnie bardzo trudno jest opowiadać o doświadczeniu ciała, o nabywaniu przez ciało określonych umiejętności czy przekazać je werbalnie. Jednym ze sposobów na „uchwycenie” wiedzy pozadyskursywnej jest poszukanie takiego pola badawczego, w którym ciało i jego umiejętności odgrywają podstawowe znaczenie, a jednocześnie są silnie urefleksyjnione. Takim obszarem jest sport.

### **Trening sportowy – nabywanie sposobów posługiwania się ciałem**

Nauka biegania, pływania, gry w piłkę czy walki opiera się zarówno na wiedzy dyskursywnej – spisanej w podręcznikach czy przekazywanej podczas treningów, równocześnie jednak, jej znacząca, być może przeważająca, część ma charakter pozadyskursywny. Młody sportowiec może usłyszeć od trenera „uderz dynamicznie”, „złap mocno”, ale bez wątplenia łatwiej jest pokazać, jak

to zrobić, a umiejętność nabywana jest przez praktykę, wielokrotne powtarzanie danej czynności, doświadczanie jej. Trening sportowy polega również na przekazywaniu i nabywaniu takiej umiejętności jak „czucie piłki”, czyli – nieco upraszczając – kontroli nad piłką czy „czucie wody”, które oznacza „subiektywne odczuwanie cech środowiska, treningu i zawodów (ciśnienia wody, jej oporu i wyporu, opływu strumieni wody wokół ciała, temperatury, przezroczystości itd.), pozwalające na wykonanie odpowiedzi ruchowej, adekwatnej do fizycznego oddziaływania wody w danym momencie” (Starosta i Rostowska 2001: 118). Czy jednak pływak uczy się „czucia wody” według tej definicji? Przekaz werbalny nie jest, jak się wydaje, właściwy i wystarczający do przekazania tej wiedzy.

Wybór sportu jako adekwatnego i owocnego obszaru badań wynika zatem, po pierwsze, ze znaczenia, jakie ma tu ucieleśnienie i wiedza pozadyskursywna. Po drugie, trening sportowca jest oparty na utrwalaniu, ucieleśnieniu czy unawykowieniu określonych reakcji czy zachowań. Po trzecie, zarówno sportowcy, jak i trenerzy mają z pewnością większą świadomość ciała, jego możliwości i ograniczeń, a równocześnie są w większym stopniu świadomi granic dyskursywnego przekazywania wiedzy. Po czwarte, osoby te są przyzwyczajone do ciągłego analizowania treningów czy zawodów, a także do ich nagrywania, co ma duże znaczenie z punktu widzenia metodologii badań. Nagrywanie osoby spoza profesjonalnego świata sportu, która podejmuje się jakiejś aktywności fizycznej, zwłaszcza na samym początku, byłoby dla niej z pewnością krępujące. I wreszcie, po piąte, można założyć, że profesjonalni sportowcy, a właściwie najlepsi z nich, prezentują „czystą formę” (Hughson i Inglis 2002: 3), idealne wykonanie danego ruchu, do której amatorzy aspirują. Dobrym przykładem jest tutaj film „Cristiano Ronaldo – Granice ludzkich możliwości”, w którym analizuje się poszczególne elementy zagrania piłkarza.

Sport pozwala również uchwycić różnego rodzaju uwarunkowania transmisji pozadyskursywnej wiedzy, w tym te, które są dla mnie szczególnie interesujące i wynikają z różnic płciowych. Ta kwestia jest analizowana przez fizjologów, terapeutów, lekarzy sportowych i innych specjalistów od „biologicznego” ciała, którzy podkreślają istnienie różnych „naturalnych” predyspozycji u obu płci i, w konsekwencji, potrzebę różnicowania treningów, przystosowanych do obu płci. Z drugiej jednak strony, jak pokazały moje badania (Jakubowska 2014) oraz te przedstawione przez innych autorów, zróżnicowane praktyki w uczeniu zarówno chłopców i dziewczynek, jak i profesjonalnych sportowców, wynikają również z kulturowo-społecznych wzorców płci. W klasycznym już esaju *Throwing like a girl*, Iris Young (1990) wyjaśnia różnice w rzucaniu piłką dziewcząt i chłopców poprzez uczenie ich odmiennych sposobów używania ciała i w konsekwencji mniejszym wykorzystaniu swoich możliwości i przestrzeni przez dziewczynki, i w ich mniejszym zaufaniu do własnego ciała. Sandra Bartky (2007: 52), odnosząc się zarówno do Young, jak i Foucault, również

zauważa, że kobiety wykazują mniejszą swobodę ruchu i w mniejszym stopniu wykorzystują przestrzeń dookoła nich. W jednym z badań (Williams i in. 1996, za: Dowling 2000: 65) pokazano, że kiedy chłopcy i dziewczynki rzucali dominującą (zazwyczaj używaną ręką), chłopcy osiągnęli znacząco lepsze wyniki. Jednak kiedy dzieci rzucały nieużywaną zazwyczaj ręką, wówczas nie było takich różnic. To i inne badania pokazują, że różnice w sportowych umiejętnościach są zatem do pewnego stopnia wyuczone (por. Jakubowska 2014). Płciowe zróżnicowanie jest widoczne w dyskursywnym procesie uczenia, na przykład w odmiennym motywowaniu zawodniczek i zawodników (tamże), ale jak wspominałam wcześniej, znacząca część treningu odbywa się pozadyskursywnie. Z tego względu niezwykle istotne byłoby przyjrzenie się temu, jak transmisja tej pozadyskursywnej wiedzy jest uwarunkowana poprzez płęć, ale i czy przyczynia się ona do reprodukcji wzorców płciowych i płciowych różnic. Proces transmisji wiedzy dyskursywnej jest postrzegany jako reprodukcja społecznych nierówności, o czym pisali między innymi Basil Bernstein (1990) i Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2012). Należy zatem zadać pytanie czy podobna rola może być odgrywana przez transmisję wiedzy pozadyskursywnej.

### Poza dyskursem i reprezentacją

John Hockey i Jacqueline Allen-Collinson (2007) zwracają uwagę na to, że pomimo podstawowego znaczenia wiedzy pozadyskursywnej w sporcie, w społecznych analizach sportu brakuje badań, które koncentrowałyby się na tej wiedzy. Można wskazać jedynie na nieliczne publikacje wpisujące się w tę perspektywę. Z zagranicznych autorów należy zwrócić uwagę przede wszystkim na Loïca Wacquanta i jego książkę *Body & Soul* (2004), a także na przykład na badania Grega Downeya (2005, 2010) dotyczące capoeiry oraz na wspomnianą Allen-Collinson (2010, 2012), a wśród polskich autorów na Dariusza Kubinowskiego (1997, 2003). Dla omawianego w artykule problemu, interesujące są na przykład trzy procesy przekazu obecne w nauce tańca wyróżnione przez Kubinowskiego (1997: 90–95, za: Byczkowska 2012: 254). Są to: (1) przekaz wizualny opierający się na obserwacji, (2) przekaz audialny związany z zapamiętywaniem muzyki i rytmu oraz (3) kinetyczny, czyli nauka poprzez ruch. Autor wskazuje również na obecność dwóch poziomów komunikacji w nauce – werbalnego i cielesnego.

Powracając do społecznych analiz sportowego ciała, podkreślić należy, że ciało interesuje badaczy przede wszystkim jako reprezentacja czy element dyskursu, ignorowana jest natomiast jego „mięsiście”, „cielesność”. Tym samym niewielkim zainteresowaniem cieszy się proces przekazywania i nabywania określonych sportowych umiejętności. Można by założyć, że ten brak zainteresowania wynika

z pozostawienia „fizyczności”/”biologiczności” ciała takim dziedzicom wiedzy, jak na przykład fizjologia, kinetyka, medycyna. Sport postrzegany jest bowiem jako obszar, gdzie największe znaczenie odgrywa „naturalne” ciało i jego predyspozycje. Z drugiej jednak strony ciało nabywa kompetencji czy doskonali je poprzez praktykę, w treningu, gdzie znaczenie mają również uwarunkowania społeczno-kulturowe.

Skoncentrowanie się na aktywności sportowej pozwoli, w mojej opinii, odpowiedzieć na szereg problemów badawczych, których znaczenie wykracza poza, odwołując się do terminologii Bourdieu, pole sportu. Przykładowe problemy mogłyby obejmować takie pytania jak:

1) Jaka jest relacja pomiędzy wiedzą dyskursywną i pozadyskursywną? Jakie są granice dyskursywnej transmisji wiedzy? Co jesteśmy w stanie przekazać słowami, a czego już nie?

2) Jakie są różne formy transmisji pozadyskursywnej wiedzy?

3) Jakie są bariery w transmisji pozadyskursywnej wiedzy? Jakie czynniki społeczno-kulturowe, ale również biologiczne, wpływają na ten proces?

4) Jaką rolę odgrywa przestrzeń w transmisji pozadyskursywnej wiedzy?

5) W jaki sposób wiedza jest mediowana pomiędzy uczącym i uczącym się?

6) Czy uczenie się, trenowanie prowadzi do powstania nowej wiedzy?

7) Czy proces przekazywania pozadyskursywnej wiedzy reprodukuje nierówności społeczno-kulturowe, w tym nierówności płciowe?

## Wiedza ucieleśniona

Zanim przejdę do rozważań na temat tego, jak badać proces transmisji pozadyskursywnej wiedzy, chciałabym wskazać na koncepcje teoretyczne, które mogą stać się podstawą takich badań. W literaturze z zakresu nauk społecznych można, w mojej opinii, wyróżnić dwa główne nurty, które odnoszą się, choć bez używania nazwy, do wiedzy pozadyskursywnej. Pierwszy z nich obejmuje te koncepcje, które koncentrują się na ciele/ucieleśnieniu i ucieleśnionej wiedzy. Drugi nurt odnosi się do wiedzy praktycznej, a głównymi polami analiz w tym przypadku są praca, rzemiosło oraz projektowanie.

Jak wspomniałam, pierwszy nurt skupia się przede wszystkim wokół koncepcji **wiedzy ucieleśnionej**. Pojęcie to wywodzi się z fenomenologii Maurice’a Merleau-Ponty’ego, dla którego ciało jest podstawą postrzegania, doświadczania i posiadania świata. Ucząc się nowej czynności, takiej jak na przykład jazda na rowerze czy taniec, możemy zaobserwować, że odbywa się ono głównie poprzez ciało, to ciało „chwytą” i „rozumie” ruch. Ciało posiada również, w rękach i nogach, pewną wiedzę, która jest wykorzystywana przy nabywaniu nowych nawyków (Merleau-Ponty 2001: 162 i nast.; por. Jakubowska 2009: 280).

Nabywanie nawyku polega na przekształcaniu i powtarzaniu **schematu cielesnego**, który Nick Crossley (2001: 123), odwołując się do Merleau-Ponty'ego, opisuje jako „włączone cielesne (*incorporated bodily*) know-how i praktyczny sens: perspektywiczne zrozumienie świata «z punktu widzenia ciała»”. Oznacza to, że osoba „wie nie wiedząc” (*knows without knowing*) jak pływać czy jak jeździć na rowerze. Pojęcie schematu cielesnego jest związane z innym ważnym pojęciem – **nawykiem**, który „dokonuje modyfikacji i rozszerzenia schematu cielesnego, [jest – HJ] wcieleniem nowych zasad działania i know-how” (tamże, s. 125).

O przydatności koncepcji Merleau-Ponty'ego do analizowania nabywania sportowych predyspozycji może świadczyć fakt, że autor ilustrował ją między innymi przykładem postrzegania i zachowań podczas gry w piłkę nożną. Piłkarze podczas gry posługują się czymś, co możemy określić jako postawy percepcyjne, co oznacza, że ich postrzeganie ma charakter praktyczny, zaangażowany i jest usytuowane w określonym kontekście. Gracz dostrzega oferty (*affordances*) i możliwości dla podejmowanych działań (Merleau-Ponty 1965, za: Crossley 2001: 74 i nast; zob. też: Hughson i Inglis 2002). Można zatem powiedzieć, że zachowania graczy na boisku wynikają ze wzajemnych interakcji, z postrzegania przestrzeni i jej elementów oraz ich wykorzystania. Wynikają raczej z nabytych nawyków, wcielonych predyspozycji i mają w dużej mierze pozarefleksyjny charakter.

W tym kontekście warto przywołać koncepcję **wiedzy sensorycznej** czy **multisensorycznej**. Jak zauważają Hockey i Allen-Collinson (2007: 123), „sportowiec słyszy, czuje, widzi, dotyka i porusza się w określonym sportowym środowisku, niezależnie czy jest to boisko do hokeja na trawie, ściana góry, tor łyżwiarski czy kort do squasha. Sportowiec słyszy czy właściwie uderzył rakietę, «czuje» piłkę, dotyka (uderza) przeciwnika w określony sposób itd.”. Wiedza sensoryczna, którą nabywa sportowiec, staje się częścią wiedzy ucieleśnionej i jako taka ma pozadyskursywny charakter.

Kolejne ważne pojęcie – **habitus** – pojawiło się u Merleau-Ponty'ego, jednak jest przede wszystkim rozpoznawane jako jedno z najważniejszych w koncepcjach Bourdieu. Upraszczając można powiedzieć, że oznacza ono zestaw nabytych predyspozycji do postrzegania, myślenia, czucia i działania. Wśród obszarów zainteresowań tego autora znalazł się między innymi sport, w którym – jak twierdził – uwaga badaczy powinna koncentrować się właśnie na ucieleśnionej wiedzy, czyli umiejętnościach, nawykach i „czuciu gry” (Bourdieu 1977). Dla Bourdieu (1990: 166) proces nabywania cielesnych predyspozycji, w tym tych odnoszących się do aktywności fizycznej, odbywa się w dużej mierze poza świadomością, w „milczącej komunikacji, z jednego ciała do drugiego”. Sportowcy rozwijają ucieleśnione *know-how* podczas treningów, gdzie nabywając ucieleśnioną wiedzę i pamięć, nabywają sportowy habitus.

Bliskim pojęciem są **techniki ciała** Marcela Maussa, który traktuje ciało jako pierwsze i najbardziej naturalne narzędzie człowieka czy też – przedmiot techniczny (Mauss 2001: 397 i nast.). Techniki ciała są sposobami użycia ciała czy mówiąc inaczej – formą wiedzy jak używać ciała, ucieleśnionymi i praktycznymi kompetencjami. Wśród sposobów posługiwania się ciałem autor wymienia te związane z ruchem, aktywnością fizyczną, zarówno podstawowe, jak umiejętność chodzenia, biegania, poprzez pływanie czy taniec, aż do między innymi umiejętności wspinaczkowych. Według Maussa techniki posługiwania się ciałem są zdeterminowane zarówno biologicznie, jak i społecznie, i kulturowo. Dlatego badając określone umiejętności, jak na przykład pływanie czy bieganie, powinniśmy analizować je zarówno z fizjologicznego punktu widzenia, jak i z punktu widzenia uwarunkowań społeczno-kulturowych oraz jednostkowych. To pozwoli nam uchwycić ich indywidualne i społeczne, na przykład płciowe, zróżnicowanie (por. Jakubowska 2009: 122 i nast.). Technik ciała, nazywanych przez autora również nawykami, uczymy się głównie poprzez naśladownictwo, co z pewnością ma również miejsce podczas treningów sportowych, gdzie rozpoczynający treningi powtarzają za trenerem czy bardziej doświadczonymi zawodnikami określone ruchy. Na takiej samej zasadzie odbywają się też zajęcia z nauki tańca czy fitness. Na przykład, Susan Foster (1997, za: Byczkowska 2012: 75 i nast.) wyróżnia trzy rodzaje cielesności, które tancerz bierze pod uwagę ucząc się tańca. Są nimi: (1) ciało postrzegane i materialne – to ciało, które jednostka czuje (poprzez dotyk, zapach itp.) i które wchodzi w interakcje z innymi ciałami; (2) ciało estetyczne idealne – o określonym kształcie, wyglądzie i posiadające określone kompetencje; (3) ciało ekspresywne/demonstracyjne – to ciało nauczyciela i innych tancerzy pokazujące właściwie i niewłaściwie wykonywanie określonych ruchów<sup>2</sup>.

Przedstawione dotąd koncepcje są wykorzystywane przede wszystkim na gruncie socjologii ciała/ucieleśnienia, w mniejszym stopniu przez socjologów sportu. Ci drudzy odwołują się co prawda na przykład do Bourdieu, ale głównie po to, by mówić o „męskiej dominacji” w sporcie czy guście odbiorcy. Jednak, jak już wcześniej wspomniałam, niezwykle rzadko przeprowadzana jest analiza procesu przekazywania i nabywania umiejętności sportowych. Przydatne wydaje mi się sięgnięcie w tym przypadku do drugiego nurtu, który koncentruje się

---

<sup>2</sup> Pisząc o naśladownictwie na myśl przychodzi też koncepcja „neuronów lustrzanych”, która odgrywa istotne znaczenie na początkowych etapach uczenia się określonej czynności. Obserwując zachowanie drugiej osoby wykonującej daną czynność, w naszym mózgu uaktywniają się te zakończenia nerwowe, które byłyby aktywne, gdybyśmy to my wykonywali daną czynność. Ta koncepcja jest również wykorzystywana w analizach nabywania sportowych umiejętności (zob. np. Downey 2008), jednakże jest przeze mnie pominięta ze względu na niedostępność, z punktu widzenia socjologicznych narzędzi, przedmiotu badań.



wokół pojęcia wiedzy praktycznej i który – *nomen omen* – ma bardziej praktyczny wymiar.

Jedną z autorek, do której warto sięgnąć, jest Margaret Archer (2013: 160 i nast.) wyróżniająca trzy rodzaje wiedzy: **ucieleśnioną, praktyczną i dyskursywną**. **Wiedzę praktyczną**, czyli milczące informacje (*tacit information*), kompetencje, *know how* zyskujemy poprzez relacje z kulturą materialną, na przykład z przedmiotami, które instruują nas jak ich używać, a środkiem jej zdobywania jest praktyka. Znaczącej części tej wiedzy nie można wyrazić słowami, choć usiłuje się to robić. Jak pisze Archer (2013: 173), „w porządku praktycznym podjęto próby skodyfikowania dobrych praktyk w pisanych podręcznikach. [...]. Z konieczności podręczniki te nie mówią nam nic lub stają się niezwykle metaforyczne, gdy chodzi o to praktyczne „wycucie”. W takich sytuacjach język opisowy mierzy się z tymi nieuchronnymi przepaściami za pomocą takich sformułowań jak: podczas gdy początkujący zazwyczaj... doświadczony gracz zrobiłby...”. Wiedza ucieleśniona, podobnie jak wiedza praktyczna, ma niezwerbalizowany charakter i jest „raczej «wiedzą jak», specyficzną dla działania” (tamże, s. 163). To rozumienie wiedzy jest bliskie koncepcji Merleau-Ponty’ego posiadania wiedzy w ciele w rękach czy nogach. Autorka ilustruje to na wielu przykładach, z których jeden odnosi się do jazdy konnej, gdzie polecenia, które mają nauczyć jeźdźca odpowiedniego rytmu, nie są skuteczne, lecz konieczne jest „załapanie”, jak pisze Archer, przez początkującego jeźdźca tego rytmu. Ucieleśnioną wiedzę wykorzystujemy też odmiennie podnosząc lżejsze czy cięższe przedmioty, zderzając się z twardymi lub miękkimi obiektami itp. Autorka określa też relacje między rodzajami wiedzy i tak, wiedza praktyczna zostaje wcielona stając się częścią wiedzy ucieleśnionej, a sama jest jej demonstracją. Ostatni rodzaj wiedzy – dyskursywna – ma charakter teoretyczny.

Pojęcie **wiedzy praktycznej** (*working knowledge*) pojawiło się jednak już zdecydowanie wcześniej, u Douglasa Harpera (1987). Autor ten w przeprowadzonej analizie pracy w warsztacie sięga do dwóch innych koncepcji, które mogą być również pomocne w analizowaniu pozadyskursywnej wiedzy: pojęcie **bricoleur** Claude’a Levi-Straussa (1969, zob. też Błaszak 2009: 79–94) i koncepcja **wiedzy kinestycznej**. *Bricoleur* to ktoś, kto wykorzystuje zasoby, które ma w zasięgu ręki, który rozumie i czyni użytek z otaczającej go materialnej rzeczywistości. Wiedza kinestyczna natomiast oznacza koordynację ręki, oka i umysłu. Pozwala ona oceniać dostępne materiały przez dotyk, zdiagnozować problemy przez ich usłyszenie, jest zatem powiązana z różnymi zmysłami. W tym znaczeniu jest ona bliska wspomnianemu wcześniej pojęciu wiedzy sensorycznej. I podobnie jak ją, tak trudno jest nabyć i przekazać wiedzę kinestyczną, ponieważ jest ona trudna do opisania, zamknięcia w słowach i pojęciach.

W tym kontekście warto również wspomnieć o pojęciu **wiedzy umiejscowionej**. Według Tima Ingolda (2000), umiejętności nie nabywa się poprzez uczenie

się reguł, ale raczej poprzez umieszczenie nowicjusza w sytuacji, środowisku, gdzie ma on okazję poprzez postrzeganie i działanie, praktykę nabyć daną umiejętność, co autor nazywa 'kierowanym odkrywaniem' ('*guided rediscovery*') (tamże, s. 356). Kompetencje są formą koordynacji pomiędzy ciałem, percepcją, zasobami i narzędziami, a zatem ich nabywanie to wykształcenie „umiejętności koordynacji ciała z otoczeniem/środowiskiem” (Downey 2008: 211). Ten rodzaj wiedzy stawia też interesujące pytanie o granice pomiędzy wiedzą instytucjonalną, przekazywaną podczas edukacji, wiedzą opartą na przekazie werbalnym wzbogaconą ilustracjami, a wiedzą, którą zdobywa się w miejscu pracy czy wykonywaniu danego zajęcia, na przykład na sali treningowej. Nie można tego upraszczać do opozycji pomiędzy tzw. wiedzą teoretyczną a wiedzą praktyczną, ale dobrze ilustruje to wspomniany wcześniej problem „czucia wody” przez pływaka. Dopiero zanurzenie się w wodzie, w basenie pozwala zrozumieć, co ono oznacza, i w konsekwencji nabyć, a następnie doskonalić tę umiejętność. Podobnie zawodnik wykonujący rzut dyskiem czy młotem, dopiero gdy poczuje w ręce „narzędzie swojej pracy”, stanie w tzw. kole, wyczuje opór powietrza, może nabyć i rozwinąć swoją wiedzę o tej konkurencji. Konieczna jest zatem interakcja między ciałem zawodnika i otoczeniem, która może prowadzić do rozwoju wiedzy. W tym też znaczeniu można powiedzieć, że trening nie jest jedynie powielaniem pewnych instrukcji, reprodukcją istniejącej wiedzy, ale również jej tworzeniem.

Inny rodzaj wiedzy to **wiedza motoryczna** (*motor-based knowledge*), która powstaje w wyniku oraz poprzez działanie i ruch (Marchand 2010). Proces uczenia polega na poprawie zdolności i sprawności ruchowych i doskonaleniu wykonywanych ruchów. Ten rodzaj wiedzy nabywa się poprzez postrzeganie działań, gestów i postaw oraz praktykę i doświadczenie. Proces ten odbywa się w dużej mierze pozawerbalnie, choć mogą mu towarzyszyć językowe instrukcje czy polecenia. Zasadniczo jednak ten rodzaj wiedzy nie jest podatny na językowe opisy i wyjaśnienia. Dlatego zdobywanie pewnych umiejętności, na przykład rzemieślniczych, o których pisze autor, ale też sportowych, których przykład podaje, odbywa się głównie przez praktykę. Nic nie jest w stanie tej praktyki zastąpić. W taki właśnie sposób uczą się sportowcy, a trening sportowy polega właśnie na doskonaleniu każdego z wykonywanych ruchów. Istotną rolę odgrywa też wyobrażenie sobie ruchów ciała, co możemy zaobserwować na przykład w rzucie młotem czy zjazdach narciarskich. Zawodnicy „powtarzają” sobie w myślach trasę czy ruchy ciała, które za chwilę będą wykonywać. Istotne wydaje się również to, że analizując usportowione ciało i jego predyspozycje, powinniśmy właśnie koncentrować się na ciele w ruchu, bo to ono jest istotą aktywności fizycznej.

Warto też wspomnieć Richarda Sennetta i jego książkę *The Craftsman* (polski tytuł *Etyka dobrej roboty*), w której autor analizuje sposoby nabywania

określonych umiejętności. Richard Sennett, podobnie jak inni autorzy, dostrzega nieadekwatność języka dla przekazywania i nabywania pewnych umiejętności. Jak pisze: „język nie zawsze oddaje działanie. Doświadczamy tego zwłaszcza wówczas, gdy ktoś mówi nam, jak mamy wykonać określoną czynność. Wszyscy, którzy próbowali samodzielnie złożyć dowolny mebel za pomocą pisemnej instrukcji, znają ten irytujący problem. Im bardziej zaś owa irytacja rośnie, tym lepiej uświadamiamy sobie lukę między językiem instruktywnym a ciałem” (Sennett: 2010: 224). Jednym ze sposobów na poradzenie sobie z tym ograniczeniem jest zastąpienie słów obrazem i stosowanie zasady „nie mów, pokazuj”. Głównym narzędziem wydaje się jednak powtarzanie, praktyka, bowiem według Sennetta (2010: 55), umiejętność to „wyćwiczony sposób postępowania.”

Przedstawione koncepcje nie są z pewnością jedynymi, które podejmują zagadnienie wiedzy praktycznej, jednak, jak już zostało wcześniej wspomniane, ich wykorzystanie ogranicza się właściwie do dwóch pól badawczych – pracy i rzemiosła oraz projektowania/designu. Natomiast wspomniana na samym początku, koncepcja wiedzy milczącej jest rozwijana głównie w kontekście zarządzania (zob. np. Heath i Luff 2000; Luff, Hindmarsh i Heath red. 2000). Z jednej strony mamy zatem do czynienia z wiedzą milczącą, rozbudowaną teoretycznymi studiami nad ucieleśnioną wiedzą, ale z deficytem badań w tym zakresie, szczególnie badań, które odnosiłyby się do przekazywania tej wiedzy. Z drugiej strony mamy prace, które odwołują się raczej do pojęcia wiedzy praktycznej i w dużej mierze oparte są na badaniach empirycznych. Jednak, co z pewnością czytelnik zauważył, koncepcje wywodzące się z obu nurtów są w wielu miejscach do siebie bardzo zbliżone i podział ten wydaje się mieć nieco sztuczny charakter. Autorzy jednego nurtu rzadko sięgają do tych z drugiego. Co jednak z perspektywy interesującego mnie od kilku lat obszaru sportu jest jeszcze istotniejsze, oba nurty, a szczególnie ten związany z wiedzą praktyczną nie jest wykorzystywany przez badaczy sportowego ciała. Tymczasem, jak wcześniej wspomniałam, nabywanie sportowych umiejętności odbywa się w dużej mierze pozawerbalnie, więc sięgnięcie do pojęć wiedzy ucieleśnionej, praktycznej czy zmysłowej wydaje się niemal niezbędne w tych analizach. Pozwoli to nie tylko zbadać to, w jaki sposób uczone, trenowane są sportowe ciała, ale również może mieć szersze znaczenie – dostarczając wiedzy i narzędzi do badania wiedzy pozadyskursywnej. Wykorzystanie założeń obu nurtów, ale także uwzględnienie feministycznych analiz, pozwoli na przesunięcie akcentu z „abstrakcyjnego” ciała na poszczególne typy ciał, w określonym kontekście społeczno-kulturowym i określonej przestrzeni, i proces nabywania przez nie sportowych umiejętności. Równocześnie istotne byłoby spojrzenie na przestrzeń otaczającą ucieleśnione podmioty w dwojaki sposób – zarówno poprzez subiektywne odczuwanie przestrzeni, jak chce Merleau-Ponty, ale również poprzez pewne

kategorie obiektywne – jako miejsce, które istnieje i tworzy pewne warunki do działania, zanim ktoś się w niej pojawi (por. Lefebvre 1991: 57, za: Hughson, Inglis 2001: 11).

### **Jak badać pozadyskursywną wiedzę?**

Niezależnie od tego, którą z wymienionych koncepcji wiedzy badacz wybierze, jej analiza będzie zawsze wiązała się z problemami metodologicznymi dotyczącymi pozadyskursywnego charakteru badanej wiedzy. Na przykład w przypadku wiedzy sensorycznej napotykać na znaczące problemy, ponieważ trudno jest zaklasyfikować, nazwać, przekazać czy „odpowiednio” zapamiętać, to co dotyczy wrażeń słuchowych czy dotykowych (Borkowska, Jakubowska i Podgórski 2009: 67 i nast.). Podobne problemy związane będą z badaniem wiedzy ucieleśnionej znajdującej się w rękach i nogach. Jednocześnie jednak nie można zapominać, że wiedza pozadyskursywna jest przekazywana „obok” wiedzy dyskursywnej, stąd istotne jest uchwycenie w badaniu jej obu rodzajów.

Z tego punktu widzenia, przydatne wydaje się sięgnięcie do propozycji Huberta Knoblauch (2009: 26 i nast.), który wyróżnia trzy rodzaje wiedzy: instytucjonalną, umiejscowioną/interakcyjną i subiektywną. Przenosząc to na pole sportu, wiedza instytucjonalna oznaczałaby wiedzę spisana przez ekspertów w danej dyscyplinie, instrukcje, podręczniki, jak uczyć i jak się uczyć. Byłaby to zatem wiedza dyskursywna, choć częściowo język jest w niej zastąpiony obrazami, gdyż w większości książek związanych z aktywnością fizyczną znajdują się ilustracje, pokazujące jak wykonać poszczególne ćwiczenia. Drugi rodzaj wiedzy został wymieniony już wcześniej, natomiast wiedzę subiektywną można by porównać do wiedzy ucieleśnionej, to wiedza, którą jednostka wcieliła. Wyróżnienie tych trzech rodzajów wiedzy pozwala wyznaczyć granicę pomiędzy tym, co dyskursywne, co można przekazać werbalnie, a tym, do czego „brakuje słów”. Równocześnie, wymaga to zastosowania odpowiednich, zróżnicowanych metod badawczych. Triangulacja metod badawczych jest jednym z kluczy do poznania procesu transmisji pozadyskursywnej wiedzy. Drugim podstawowym aspektem wydaje się sięgnięcie do metod wizualnych, nagrania wideo czy zdjęcia pozwalają bowiem uchwycić to, co niewerbalne, równocześnie „zdjęcia i inne wizualne metody są uważane za najwłaściwsze do badania społecznych znaczeń nadawanych ciału oraz przestrzeni” (Konecki 2005: 55; zob. także: Sztompka 2005: 37–38, za: Byczkowska 2012: 20). Koncentracja na tych metodach nie powinna jednak przesłonić znaczenia analizy treści czy zawartości. Jest ona bez wątpienia przydatna w odniesieniu do wiedzy instytucjonalnej, a jak pokazała przeprowadzona przeze mnie analiza regulaminów sportowych (Jakubowska 2014), w dokumentach tych możemy odczytać wiele

interesujących informacji dotyczących na przykład różnic płciowych. Z pewnością podobnie jest w podręcznikach z wychowania fizycznego czy dotyczących trenowania określonej dyscypliny sportowej. Najistotniejsze było jednak prześledzenie, jak dalece tę spisana wiedzę można przekazać uczestnikom treningów i jak jest ona wykorzystywana w praktyce, w procesie uczenia (się). Głównym badaniem powinna być zatem, jak się wydaje, wizualna etnografia wykorzystująca różne techniki badań, co oznacza przeprowadzanie badań w terenie, tam, gdzie wiedza jest nabywana, przekazywana, tworzona i wykorzystywana, najważniejsza jest zatem koncentracja na wiedzy umiejscowionej, wiedzy która powstaje w wyniku interakcji ciała z otoczeniem. Kolejnym podstawowym elementem jest zaangażowanie uczestników badań. Pisząc o zaangażowaniu badanych nie mam na myśli jedynie ich udziału w analizie danych, choć może być ono również niezwykle pomocne, ale zaangażowanie na etapie realizowania badań, chęć pokazania, nauczania prowadzącego badania określonych ćwiczeń.

Uwzględniając te kryteria, bardzo interesująca i obiecująca z punktu widzenia badania pozadyskursywnej wiedzy jest propozycja Wernera Sperschneidera (2011: 503 i nast.) zastosowana w badaniach nad projektowaniem produktu. Jedną z technik zaproponowanych przez autora to **wywiad umiejscowiony**, czyli wywiad wykonywany w miejscu, w którym praca czy szereg – dana czynność – jest wykonywana. W przypadku sportu, byłoby to zatem badanie realizowane w halach sportowych, na stadionach czy na pływalniach. Można przypuszczać, że to „naturalne” otoczenie zarówno sprzyjałoby atmosferze wywiadu, jego „naturalności”, jak i umożliwiłoby, może nie zawsze wypowiedzenie, ale pokazanie tego, co podstawowe podczas treningu. Należy jednak zaznaczyć, że z punktu widzenia badacza nie jest to zawsze łatwe zadanie, zwłaszcza jeśli wywiad miałby być przeprowadzony podczas „normalnego” treningu. Uwaga respondenta jest wówczas rozproszona, a hałas związany z treningiem, czego doświadczyłam przeprowadzając wywiad na sali bokserskiej, utrudnia rejestrację. Równocześnie zrealizowane przeze mnie badania potwierdziły większą swobodę respondentów i zwracanie uwagi przez nich na wiele praktycznych elementów sportowej rywalizacji, gdy były one prowadzone w sportowym otoczeniu. Optymalne wydaje się zatem przeprowadzenie wywiadów w obiektach sportowych, ale poza godzinami odbywających się tam zajęć. Wywiad taki powinien mieć jakościowy charakter i być oparty na wcześniej przygotowanym czy zarysowanym scenariuszu, jednakże, co również wynika z moich doświadczeń badawczych, zawodnicy, trenerzy i działacze, bardzo angażują się w wywiady i ich wypowiedzi zdecydowanie przekraczają odpowiedzi na stawiane pytania.

Kolejne techniki wskazane przez Sperschneidera to **odgrywanie i trening**, które doskonale nadają się do badań transmisji sportowej wiedzy. Trener,

podobnie jak zawodnik, może w obecności badacza „odegrać” trening lub jego poszczególne elementy. Natomiast technika badawcza treningu oznaczałaby wcielenie się badacza w rolę uczącego się, a rolą trenera byłoby nauczenie go wykonywania danej czynności czy jej doskonalenia. I wreszcie, z pewnością warto wykorzystać również **obserwację z wideo nagrywaniem**. Jak już wcześniej wspomniałam, dla sportowców nie powinno to być kłopotliwe, bowiem wykorzystują oni często kamery, a nagrane materiały są następnie analizowane i służą doskonaleniu startów. W przypadku obserwacji treningów, najbardziej owocne, ale również interesujące, wydaje mi się wykorzystanie kamer typu GoPro noszonych przez trenera. Jest to, po pierwsze sposób na uchwycenie wszystkiego, co się dzieje, można powiedzieć, że jest to swego rodzaju wykorzystanie metody cienia. Po drugie, umożliwi to uchwycenie każdego ruchu, każdej interakcji trenera ze sportowcem (jego ciałem). I wreszcie, po trzecie, podobnie, jak wymienione wyżej techniki, pozwoli zbadać relacje pomiędzy przekazem werbalnym a niewerbalnym czy granice werbalnego przekazu. Pomocne byłoby także wykorzystanie eye-trackingu pozwalającego zobaczyć, na jakie dokładnie części ciała, ruchu zwraca uwagę trener. Równocześnie technika ta byłaby przydatna dla badania zawodnika podczas treningu czy sportowej rywalizacji pod kątem tego, w jaki sposób postrzega on przestrzeń, osoby i przedmioty się w niej znajdujące, na czym koncentruje swoje spojrzenie (zob. np. Williams, Davids i Williams 1999; Vickers 2007; Oliveira, Oudejans i Beek 2008).

Przypuszczam, że część badaczy zaproponowałaby autoetnografię (zob. np. Kacperczyk red. 2014) jako najwłaściwszą metodę badań pozwalającą uchwycić różne aspekty transmisji pozadyskursywnej wiedzy. Nie jest być może przypadkiem, że większość osób zajmujących się socjologią sportu to osoby sportowo aktywne, często mające w swoim życiu epizody w zawodowym sporcie. Równocześnie jednak prawie żadna z nich nie realizuje autoetnografii. Może to wynikać z postrzegania tej metody, z jej popularności w określonych krajach, ale także postrzeganych wad. Doceniając znaczenie autoetnografii dla badań ucieleśnienia/ucieleśnionych doświadczeń i uznając ją za próbę poradzenia sobie z tym, co pozadyskursywne, równocześnie uważam, że w niewielkim stopniu pozwala ona uchwycić zróżnicowane społeczno-kulturowe konteksty nabywania cielesnych predyspozycji. Na przykład w zaproponowanej technice treningu niezbędne wydaje mi się zróżnicowanie płciowe zarówno zawodników, jak i trenerów. Proces transmisji sportowych predyspozycji jest zależny zarówno od biologicznych różnic, ale też społeczno-kulturowych przekonań dotyczących predyspozycji obu płci, ale też relacji między płciami, co ilustruje na przykład kwestia dotyku w relacji trener–zawodnik/zawodniczka.

## Podsumowanie

Przedstawiony artykuł nie ma z pewnością wyczerpującego charakteru i, jak sądzę, może pozostawiać pewien niedosyt. Należy jednak zaznaczyć, że jest on początkiem drogi, próby zmierzenia się z problemem transmisji pozadyskursywnej wiedzy. Na tym etapie za istotne uważam podkreślenie kilku najważniejszych kwestii:

1) socjologia bardzo silnie zainteresowana problematyką wiedzy, w niewielkim stopniu zajmuje się wiedzą pozadyskursywną (milczącą) i jej transmisją,

2) istnieje znacząca liczba koncepcji teoretycznych dotyczących tej wiedzy, które wpisują się w dwa nurty – jeden skoncentrowany wokół wiedzy ucieleśnionej, a drugi – wiedzy praktycznej. Pomimo zbieżności obu podejść pozostają one od siebie właściwie niezależne i nie przenikają się wzajemnie. Tymczasem wydaje się, że byłoby to korzystne, bowiem koncepcje wiedzy ucieleśnionej rzadko poddawane są operacjonalizacji, dla której inspiracją mogłyby być badania dotyczące wiedzy praktycznej. Równocześnie, zwłaszcza w pierwszym nurcie, autorzy niezwykle rzadko zajmują się procesem przekazywania wiedzy,

3) polem badań, w którym wiedza pozadyskursywna ma podstawowe znaczenie, jest sport, jednak – paradoksalnie – brakuje analiz na jej temat w tym obszarze. Tymczasem ten obszar badań pozwoliłby nie tylko poszerzyć wiedzę dotyczącą nabywania sportowych umiejętności, ale także przenieść część wniosków poza pole sportu,

4) badania dotyczące wiedzy pozadyskursywnej w sporcie, gdzie najważniejsze jest znaczenie cielesnych predyspozycji, ale też ich nabywanie, analizowanie i doskonalenie, mogłyby odpowiedzieć na pytanie, jakie są granice poznawcze i możliwości metodologiczne socjologii – czy i do jakiego stopnia jest możliwe poznanie tego rodzaju wiedzy i jej badanie,

5) koncentracja na wiedzy pozadyskursywnej w sporcie podkreśli również znaczenie postrzegania upłciowionego ciała zarówno w biologicznym i społeczno-kulturowym wymiarze. Jest to bardzo ważne, bowiem, jak zauważyła Donna Haraway (1991: 134), „pojęcie gender/płci zostało poddane kwarantannie przeciwko skażeniu płcią biologiczną”. Podobny problem dotyczy socjologicznych analiz ciała, na co zwracałam uwagę w swojej książce (Jakubowska 2014), jak i – co może wydawać się zaskakujące – sportu,

6) badania dotyczące transmisji wiedzy pozadyskursywnej powinny opierać się na triangulacji metod i technik badawczych. Najbardziej obiecujące wydają się wideoetnografie wykorzystujące takie techniki, jak wywiad umiejscowiony, odgrywanie czy trening. Warto również wykorzystać sposób rejestracji, na przykład kamery typu GoPro czy eye-tracking, który umożliwi bycie „w środku” sportowego treningu.

## Literatura

- Allen-Collinson, Jacqueline. 2010. *Running Embodiment, Power and Vulnerability: Notes Towards a Feminist Phenomenology of Female Running*. W: E. Kennedy i P. Markula (red.). *Women and Exercise: The Body, Health and Consumerism*, London: Routledge, s. 280–298.
- Allen-Collinson, Jacqueline. 2012. *Feminist Phenomenology and the Woman in the Running Body*. W: I. Martinková i J. Parry (red.). *Phenomenological Approaches to Sport*. London: Routledge.
- Archer, Margaret S. 2013. *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Tłum. Agata Dziuban. Kraków: Nomos.
- Bartky, Sandra L. 2007. *Foucault, kobiecość i unowocześnienie władzy patriarchalnej*. Tłum. K. Gawlicz i M. Starnawski. W: R. E. Hryciuk i A. Kościańska (red.). *Gender: perspektywa antropologiczna, t. 2: Kobiecość, męskość, seksualność*. Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 51–75.
- Berger, Peter i Thomas Luckmann. 1983. *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. Józef Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bernstein, Basil. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse: volume IV, class, codes and control*. London: Routledge.
- Błaszak, Maciej. 2009. *Ekotypy poznawcze człowieka*. „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu” 3: 79–94.
- Borkowska, Iwona, Honorata Jakubowska i Michał Podgórski. 2009. *Metodologia dla socjologii codzienności. Próba dojrzenia niewidzialnego i uniknięcia pułapek widzialnego*. W: S. Rudnicki, J. Strypińska i K. Wojnicka (red.). *Spoleczeństwo i codzienność. W stronę nowej socjologii?* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 66–92.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford: University Press.
- Bourdieu, Pierre i Jean-Claude Passeron. 2012. *Reprodukcja*. Tłum. Elżbieta Neyman. Warszawa: WN PWN.
- Byczkowska, Dominika. 2012. *Ciało w tańcu: analiza socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Crossley, Nick. 2001. *The Social Body. Habit, Identity and Desire*. London–Thousand Oaks–New Delhi: SAGE Publications.
- Dowling, Colette. 2000. *The Frailty Myth: Redefining the Physical Potential of Women and Girls*. New York: Random House.
- Downey, Greg. 2005. *Learning Capoeira: Lessons in Cunning from an Afro-Brazilian Art*. Oxford University Press.
- Downey, Greg. 2008. *Scaffolding Imitation in Capoeira: Physical Education and Enculturation in an Afro-Brazilian Art*. „American Anthropologist” 110: 204–13.
- Downey, Greg. 2010. ‘Practice Without Theory’: A Neuroanthropological Perspective on Embodied Learning. „Journal of the Royal Anthropological Institute” 16(1): 22–40.



- Fish, Stanley. 2002. *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*. Kraków: Universitas.
- Foster, Susan Leigh. 1997. *Dancing Bodies*. W: J. C. Desmond (red.). *Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance*. Durham, London: Duke University Press.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard [polskie wydanie – 1993. *Nadzorować i karać : narodziny więzienia*. Tłum. i posł. opatrzył Tadeusz Komendant. Warszawa : Aletheia].
- Foucault, Michel. 1976. *Histoire de la sexualité. Vol I: La Volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. 1984. *Histoire de la sexualité Vol II: L'Usage des plaisirs et Histoire de la sexualité Vol III: Le Souci de soi*. Paris: Gallimard [polskie wydanie – 1995. *Historia seksualności*. Tłum. Bogdan Banasiak, Tadeusz Komendant i Krzysztof Matuszewski. Warszawa: Czytelnik].
- Harper, Douglas. 1987. *Working Knowledge: Skill and Community in a Small Shop*. University Of Chicago Press.
- Heath, Christian & Paul Luff. 2000. *Technology in Action*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hockey, John i Jacqueline Allen-Collinson. 2007. *Grasping the Phenomenology of Sporting Bodies*. „International Review for the Sociology of Sport” 42/2: 115–131.
- Hughson, John i David Inglis. 2002. *Inside the Beautiful Game: Towards a Merleau-Pontian Phenomenology of Soccer Play*. „Journal of the Philosophy of Sport” XXIX: 1–15.
- Ingold, Tim. 2000. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Jakubowska, Honorata. 2009. *Socjologia ciała*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jakubowska, Honorata. 2014. *Gra ciałem. Praktyki i dyskursy różnicowania płci w sporcie*. Warszawa: WN PWN.
- Kacperczyk, Anna (red.). 2014. *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?* „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 10, nr 3.
- Knoblauch, Hubert. 2009. *Social Constructivism and the Three Levels of Video-analysis*. W: U. Tikvah Kissmann (red.). *Video Interaction Analysis. Methods and Methodology*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 181–198.
- Konecki, Krzysztof. 2005. *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 1, nr 1 (dostęp październik 2014; [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php)).
- Kubinowski, Dariusz. 1997. *Proces wychowania tanecznego w środowisku wiejskim*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski, Dariusz. 2003. *Kinaesthetic Understanding in Dance Education, Therapy and Research*. „Studia Choreologica” vol. 5, s. 49–111.
- Lefebvre, Henri. 1991. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Levi-Strauss, Claude. 1969. *Mysł nieoswojona*. Tłum. Andrzej Zajączkowski. Warszawa: PWN.

- Luff, Paul, Jon Hindmarsh i Christian Heath (red.). 2000. *Workplaces Studies. Recovering Work Practice and Informing System Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marchand, Trevor H.J. 2010. *Embodied Cognition and Communication: Studies with British Fine Woodworkers*. „Journal of the Royal Anthropological Institute” 16(1): 100–120.
- Mauss, Marcel. 2001. *Socjologia i antropologia*. Tłum. Marcin Król, Krzysztof Pomian i Jerzy Szacki. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1965. *The Structure of Behavior*. Boston: Beacon Press.
- Merleau-Ponty, Maurice. 2001. *Fenomenologia percepcji*. Tłum. Małgorzata Kowalska i Jacek Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Niżnik, Józef. 1989. *Socjologia wiedzy. Zarys historii i problematyki*. Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza.
- de Oliveira, Rita F., Raoul R. D. Oudejans i Peter J. Beek. 2008. *Gaze Behavior in Basketball Shooting: Further Evidence for Online Visual Control*. „Research Quarterly for Exercise and Sport” vol. 79, nr 3: 399–404.
- Polanyi, Michael. 1966. *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press: Chicago.
- Sennett, Richard. 2010. *Etyka dobrej roboty*. Tłum. Jan Dzierzgowski. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Sojak, Radosław. 2004. *Paradoks antropologiczny: socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sperschneider, Werner. 2011. *Etnografia wobec wymogów przemysłu. Techniki obserwacji i analiza wideo w procesie projektowania produktu*. Tłum. Monika Rościńska. W: *Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów*. Maciej Frąckowiak i Krzysztof Olechnicki (red.). Warszawa: Bęc Zmiana.
- Starosta, Włodzimierz i Elżbieta Rostkowska. 2001. „Zucie wody” w opinii zawodników i trenerów pływania. „Sport Wyczynowy” 7–8: 118–120.
- Szahaj, Andrzej. 2004. *Zniewalająca moc kultury: Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Sztompka, Piotr. 2005. *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Wacquant, Loic. 2004. *Body and Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer*. New York: Oxford University Press.
- Williams, Kathleen i in. 1996. *Environmental versus Biological Influences on Gender Differences in the Overarm Throw for Force*. „Women in Sport and Physical Activity Journal” 5(2): 29–36.
- Williams, A. Mark, Keith Davids i John G. Williams. 1999. *Visual Perception and Action in Sport*. London: Routledge.
- Vickers, Joan. 2007. *Perception, Cognition and Decision Training: The Quiet Eye in Action*. Champaign, IL Human Kinetics.
- Young, Iris M. 1990. *Throwing Like a Girl, and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Bloomington: University of Indiana Press.
- Ziółkowski, Marek. 1989. *Wiedza. Jednostka. Społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*. Warszawa: PWN.

---

Zybertowicz, Andrzej. 1995. *Przemoc i poznanie: studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

### **Sports Skills' Transfer and Acquisition: Inspirations for the Sociological Research on Non-discursive Knowledge**

#### Summary

The article is focused the issue of non-discursive knowledge and its transmission, which is marginalized in Polish sociology. A starting point is the assumption that beyond discursive knowledge, there is also non-discursive knowledge that is universal, because it is used every day by everybody. Paradoxically however, it rarely becomes a subject of analysis. The article begins with enumerating the reasons for this exclusion and suggests that a field of sport is an appropriate area for the research on non-discursive knowledge transmission. At the same time the article emphasizes the usefulness of the analysis in this field for the entire sociology due to its potential of providing the answers to the questions such as what are the limits of our knowledge concepts or how to study non-discursive knowledge. The second part of the article presents the notions of (1) embodied knowledge and (2) know-how, which are assigned to the two currents of analysis. It is suggested they can become the theoretical basis for empirical research. The last part describes the research methods which seem to be most useful and adequate in the studies concerning a transfer and acquisition of non-discursive knowledge.

Key words: non-discursive knowledge; body/embodiment; sport; theoretical concepts; methodology.