

## KULTURA FIZYCZNA JAKO OBSZAR EDUKACJI INKLUZYJNEJ NIEPEŁNOSPRAWNYCH<sup>1</sup>

Przemiany społeczne, kulturowe i edukacyjne wywierają istotny wpływ na kształcenie młodego pokolenia i skłaniają do nowego spojrzenia na edukację jutra, zwłaszcza w kontekście przynależności naszego kraju do Unii Europejskiej. Proces integracji europejskiej polega z jednej strony na wtapianiu się w obszar wartości ogólnoludzkich, z drugiej zaś na wnoszeniu do europejskiej kultury wartości narodowych. W europejskim wymiarze edukacyjnym najważniejsze jest więc kształtowanie postaw i wartości odpowiadających horyzontom europejskim. Cele te mogą być realizowane poprzez wychowanie w duchu tolerancji i poszanowania praw człowieka z wykorzystaniem między innymi wartości kultury fizycznej w tym procesie. Kultura fizyczna jako składnik kultury ogólnej może stać się istotnym ogniwem edukacji europejskiej w której szczególne miejsce zajmuje edukacja inkluzyjna<sup>2</sup>.

Załączki myślenia o edukacji inkluzyjnej odnajdujemy w dziele Jędrzeja Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci*, które inspirowało wiele pokoleń przyrodników, lekarzy i pedagogów do twórczej i godnej posługi myślenia. Przemawiając za powszechnością wychowania fizycznego nie zapomniał Śniadecki o dzieciach, wobec których „natura zawiodła”, dzieciach specjalnej troski. Dał temu wyraz pisząc, iż „wychowanie fizyczne, ułożone dla szczęścia człowieka, powinno być takie, aby każdy mógł z niego korzystać (...). Wszakże i kaleki, i niedołęgi mają swoje zdrowie, mają swoje szczęście (...). Nie masz więc takiego niedołęgi, którego by na coś ukształcić, ukształconego do czegoś użyć nie podobna. Lecz takowe wychowanie tym większego potrzebuje zastanowienia i tym większej pilności, że należy w każdym szczególnym przypadku poznać lub zgadnąć i ocenić wszystko dobro, jakie z tych nieszczę-

---

<sup>1</sup> Referat wygłoszony na V Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Edukacja w dialogu i perspektywie” Augustów, 5-17.09.2008. W tekście nawiązuję do mojej publikacji „O powinnościach nauczyciela wychowania fizycznego w edukacji inkluzyjnej” (2007): *Kultura Fizyczna* nr 9-10.

<sup>2</sup> T. Maszczak (2004): Kultura fizyczna jako globalne wyzwanie edukacyjne i integracyjne. W: T. Koszczyk, M. Lewandowski, W. Starościak (red.) *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*. Wrocław.

śliwych wydobyć, że tak rzekę, dla nich samych i dla społeczności można”<sup>3</sup> Syntezą owego myślenia o „kalectwie i niedołążności” było – moim zdaniem – przekonanie Śniadeckiego, iż „dusza nie podpada kalectwu, a niedołążność i kalectwo umysłu, chociaż nam codziennie podpadają pod oczy, zdarzają się nawet w najpiękniejszym ciele, a co gorsza, są niekiedy dziełem samych filozoficznych wychowawców”<sup>4</sup>.

Ideowe przesłanie tych myśli Śniadeckiego było intelektualnym i emocjonalnym stymulatorem rozwoju edukacji inkluzyjnej, a w niej także wychowania fizycznego specjalnego. Zostały one rozwinięte w dziełach Marii Grzegorzewskiej, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, której słowa: „nie ma kaleki, jest człowiek” ukazują jednostkę – bez względu na jej kalectwo lub rodzaj upośledzenia – przede wszystkim jako istotę ludzką, z jej potrzebami, pragnieniami i dążeniami. Według Marii Grzegorzewskiej najwyższą wartością jest więc człowiek, również wtedy, gdy jest to jednostka pod jakimś względem niepełnosprawna. Ta koncepcja filozoficzna stanowi istotę najszerzej pojętego humanitaryzmu, nakazującemu społeczeństwu każdą, choćby najbardziej niepełnosprawną, jednostkę traktować na równi z innymi, przyznając jej prawa wyznaczone przez samą godność człowieka<sup>5</sup>.

Skuteczność oddziaływań rehabilitacyjnych w pracy z osobami niepełnosprawnymi zależy w znacznym stopniu od nauczyciela jako centralnej postaci w procesie wychowania. Maria Grzegorzewska dzieląc poglądy innych pedagogów (G. Piramowicz, J.W. Dawid, S. Baley, S. Szuman, Z. Mysłakowski) na temat powinności nauczyciela powiada, iż musi to być ktoś, kto potrafi otulić płaszczem swojej obecności każde, potrzebujące pomocy dziecko, kto potrafi skoncentrować swoją uwagę na godności i wartości każdej jednostki, której niesie pomoc i na tkwiących w każdej z nich potencjalnych ludzkich wartościach<sup>6</sup>. Wartość życia – zdaniem Marii Grzegorzewskiej – zależy przede wszystkim od jakości jego treści, uzależnionej od wartości człowieka, który go tworzy, rozwija i buduje. Musi więc go tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony i pełny, otulony spiżowym nakazem wewnętrznym, który tak pięknie sformułował Jan Władysław Dawid pisząc: „Musisz być sobą, inaczej przestaniesz istnieć moralnie”<sup>7</sup>

W *Listach do młodego nauczyciela* Maria Grzegorzewska wpisuje również radość, dobroć i przyjaźń w kategorie edukacyjne. Radość z wyników

---

3 J. Śniadecki (1990): *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Kraków.

4 M. Demel (2005): O dwóch sposobach czytania Śniadeckiego. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne* nr 8-9; J. Śniadecki, op. cit.

5 M. Grzegorzewska (1996): *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa.

6 T. Maszczak (2005): Jędrzej Śniadecki jako prekursor wychowania fizycznego specjalnego. W: T. Frołowicz (red.) *Jędrzej Śniadecki o fizycznym wychowaniu dzieci – 200 lat później*. Gdańsk.

7 M. Grzegorzewska, op. cit.

choćby najdrobniejszych, radość budzenia inicjatywy i zapału innych, radość budzenia się do życia coraz wyraźniej całej gromady i poszczególnych jednostek, radość życzliwej i skutecznej pomocy w procesie wzrastania wychowanków w kulturze, w zdobywaniu wiedzy. Dobroć człowieka – zdaniem M. Grzegorzewskiej – jest największą wartością. Przy tym nie chodzi tylko o to, aby nikogo nie krzywdzić lecz, aby posiadać dobroć czynną w niesieniu innym pomocy wszelkiego rodzaju. Z całą pewnością jest to jedna z podstawowych właściwości dobrego nauczyciela wychowawcy. I wreszcie przyjaźń – ze wszystkich rodzajów miłości – to uczucie najbardziej zintelektualizowane i połączone różnymi formami świadomości. Przyjaźń trwa i rozwija się, kształtuje i wzbogaca siłą wspólnych dynamicznych przeżyć<sup>8</sup>.

W swojej charakterystyce osobowości nauczyciela M. Grzegorzewska położyła duży nacisk – pisze Wincenty Okoń – na kształtowanie się relacji wychowawczych między nauczycielem i uczniami<sup>9</sup>. Wyróżniła dwa rodzaje relacji: wyzwalającą, która prowadzi do wzajemnego zbliżenia i w dalszym etapie rozwoju – do duchowej wspólnoty oraz relację hamującą, która prowadzi do zamknięcia się w sobie, a w konsekwencji – do oddalenia. Nawiązywanie relacji wyzwalających dokonuje się poprzez wzajemną chęć pomocy, sympatię bądź miłość, a więc przez czynniki, które wyzwalają w wychowankach zaufanie, chęć do wysiłku i do pracy oraz czynną postawę wobec życia. Wszystko to służy kształtowaniu się autorytetu nauczyciela oraz duchowego porozumienia między nauczycielem i wychowankami, a tym samym sprzyja wewnętrznemu wpływowi na nich oraz doskonaleniu ich osobowości. Relacje hamujące opierają się na stosowaniu takich środków jak: nakaz, przymus czy sankcje karne. Osłabiają one bądź eliminują zainteresowanie i chęć do pracy, powodują znużenie, nieufność i bierność, wywołują poczucie obcości i niechęć uczniów do nauczyciela. Oddziaływanie wychowawcze przyjmuje tu postać czysto zewnętrzną, jego skutki są nietrwałe. Pod wpływem braku porozumienia z nauczycielem i działania pod przymusem następuje zamknięcie się w sobie wychowanka i zupełne „oddalenie” od wychowawcy.

Maria Grzegorzewska stworzyła oryginalną i prekursorską, jak na owe czasy, jednolitą koncepcję edukacyjną, która była jedną z pierwszych teoretycznych inspiracji rozwoju pedagogiki specjalnej w naszym kraju i na świecie. Warto tutaj przypomnieć, iż Zofia Sękowska – uczennica M. Grzegorzewskiej, czołowy polski ortopedagog, przesuwa granice oddziaływań pedagogiki specjalnej poza szkolnictwo specjalne, zwłaszcza na grunt edukacji integracyjnej w szkolnictwie powszechnym<sup>10</sup>.

Na podstawie analizy dzieł Grzegorzewskiej można wyrazić przekonanie, iż Jej pedagogia wyrastała również z fascynacji i szacunku wobec syste-

8 Op. cit.

9 W. Okoń (2000): *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa.

10 Z. Sękowska (1998): *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa.

mu wychowawczego Janusza Korczaka. System ten kreował zorganizowaną społeczność dziecięcą w wolności wyboru drogi życia, z tęsknotą do lepszego jutra, z wolą do samowychowania, do wspinania się coraz wyżej oraz do umiejętności życia zespołowego. Stale obserwując i poznając dziecko, trzeba się uczyć wiązać mozolnie szczegóły i sprzeczne nieraz objawy w logiczną całość, żeby poznać, żeby zrozumieć i tę niewiadomą jaką jest dla nas każde dziecko. Chcę nauczyć – pisał J. Korczak – rozumieć i kochać cudowne, pełne życia i olśniewających niespodzianek twórcze dziecięce nie wiem<sup>11</sup>. Miłość do dziecka jest najważniejszą ideą pedagogiki Korczaka. W tym miejscu warto przypomnieć, że była to także idea Jana Władysława Dawida, który w swoim dziele *O duszy nauczycielstwa* miłość dusz ludzkich uznał za istotę nauczycielskiego powołania, za główną cechę osobowości nauczyciela<sup>12</sup>.

Ważnym momentem w rozwoju pedagogiki specjalnej było zapoczątkowanie edukacji inkluzyjnej. Dawał temu wyraz, i to w europejskim wymiarze, Aleksander Hulek, który pisał, iż najistotniejszą zmianą w teorii i praktyce kształcenia specjalnego, która dokonała się w naszym kraju w II połowie minionego wieku, była jego dekategoriacja i wiązanie go ze szkolnictwem powszechnym. Było to nawiązanie do stanowiska wyrażonego przez grupę ekspertów UNESCO, która określiła kształcenie specjalne jako „elastyczny system ułatwień wychowawczych stosowany wobec tych uczniów, którzy mają różnego rodzaju i stopnia trudności w nauce, spowodowane czynnikami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, zaburzeniami fizycznymi lub psychicznymi”<sup>13</sup>. Również Raport Brytyjski, zamiast kategorii upośledzenia jako podstawy organizacji szkolnictwa specjalnego, wysunął koncepcję „specjalnych edukacyjnych potrzeb” (*special education needs*). Podkreśla się w nim wspólnotę potrzeb ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi. Nie utrzymuje się podziału dzieci i młodzieży według rodzaju i stopnia upośledzenia. W zamian określa się i akcentuje możliwości uczniów, ich zachowane sprawności, potrzeby rozwojowe i warunki. Ideę tę, obok A. Hulka, rozwijali w naszym kraju już w połowie ubiegłego wieku pionierzy rehabilitacji medycznej, społecznej i zawodowej: W. Dega, H. Larkowa, O. Lipowski i inni.

W tym kontekście należy podkreślić, iż część naszych defektologów począwszy od Jana Diedzica ukierunkowała swój wysiłek na wpisanie wychowania fizycznego w proces rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Ważnym krokiem w tym kierunku było wprowadzenie, do Metody Ośrodków Pracy, wychowania fizycznego jako równoprawnego działu procesu rehabilitacji. Tą drogą zasilono tę metodę pracy o adaptacyjne, stymulacyjne i kompensacyjne walory, jakie płyną z wychowania fizycznego specjalnego. W ten sposób dokonano wysiłku

11 J. Korczak (1958): *Jak kochać dziecko*. Warszawa.

12 W. Okoń, op. cit.

13 A. Hulek (1989): *Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego w Polsce*. Warszawa – Kraków.

na rzecz zrównoważonego oddziaływania w trzech ludzkich wymiarach: biologicznym, psychicznym i społecznym. Ma to również swoje odzwierciedlenie w rozwijanej od ponad 20 lat w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej Dostosowanej Aktywności Ruchowej (*Adapted Physical Activity*). Można powiedzieć, iż jest to nowy rodzaj postępowania rehabilitacyjnego. Dostosowana Aktywność Ruchowa, w tym nowym ujęciu, polega na integrowaniu różnych obszarów kultury fizycznej w jeden system oraz wykorzystaniu ich w sposób maksymalnie dostosowany do potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych. System ten dopełnia w pewnym stopniu wychowanie fizyczne i sport osób niepełnosprawnych oraz specjalne programy usprawniania ruchowego.

W tym miejscu warto ponownie nawiązać do rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego „O fizycznym wychowaniu dzieci”, a zwłaszcza do interpretacji Krzysztofa Zuchory<sup>14</sup>, który z pozycji kulturowej wersji teorii wychowania fizycznego wydobyl myśl humanistyczną z tekstu tej rozprawy. Wybór myśli zawartych w dziełach Śniadeckiego posłużył Zuchorze do sporządzenia „dekalogu” wychowawczego, który dobrze wpisuje się w edukacyjną wrażliwość osób niepełnosprawnych. Na gruncie wychowania fizycznego, w tym również w edukacji inkluzyjnej, przydatne są zwłaszcza te wątki „dekalogu”, które ukierunkowane są na zdrowie i radość osób niepełnosprawnych.

Idea edukacji inkluzyjnej osób niepełnosprawnych stała się w ostatnich latach przedmiotem wielu teoretycznych rozważań i dyskusji. Doświadczenia w tej dziedzinie obaliły potoczne przekonanie, że miejscem edukacji dla dzieci niepełnosprawnych mogą być tylko szkoły specjalne. Ratyfikowana przez Polskę Konwencja Praw Dziecka oraz nowa ustawa oświatowa dały niepełnosprawnemu dziecku prawo do korzystania z powszechnie obowiązujących form kształcenia, zobowiązując władze oświatowe do tworzenia optymalnych warunków umożliwiających jego wszechstronny rozwój, a rodzicom możliwość korzystania z prawa do swobodnego wyboru drogi edukacyjnej dla swojego dziecka. Efektem takiego podejścia było wprowadzenie koncepcji szkoły integracyjnej<sup>15</sup>.

Nie ulega wątpliwości – pisze Małgorzata Kupisiewicz, że lansowany obecnie model włączania dzieci niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego jest procesem trudnym i złożonym, dlatego obok zwolenników ma również i oponentów<sup>16</sup>. Tym bardziej, że kiedy podejmuje się próbę

---

14 K. Zuchora (2005): Co nam dał Jędrzej Śniadecki: W 200. rocznicę wydania rozprawy „O fizycznym wychowaniu dzieci” *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne* nr 10.

15 T. Maszczak (2004): Kultura fizyczna jako globalne wyzwanie edukacyjne i integracyjne. W: T. Koszczyk, M. Lewandowski, W. Starościak (red.) *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*. Wrocław.

16 M. Kupisiewicz (2008): Ewolucja celów, zadań i metod pedagogiki specjalnej w ostatnim półwieczu. W: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.) *Pola poznawcze dydaktyki w dialogu i perspektywie*. Białystok.

zdefiniowania edukacji inkluzyjnej dostrzega się wiele niespójności związanych z tym pojęciem. Jak podaje Diane Lea Ryndak, Lewis Jackson i Felix Billingsley<sup>17</sup> definicje edukacji inkluzyjnej stosowane przez specjalistów różnią się między sobą i jak dotąd brak w nich precyzyjnego rozstrzygnięcia semantycznego i merytorycznego.

Istotną rolę w edukacji inkluzyjnej mającej na celu integrację osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi odgrywają nauczyciele wychowania fizycznego, którzy potrafią zaakceptować odmiennosc wychowanków i dostosować wymagania do indywidualnych możliwości rozwojowych uczniów. Wyzwalając inicjatywę i pomysły uczniów wyrabiają ich samodzielność. Takie sposoby nauczycielskiego postępowania mogą przyczynić się do zwiększenia poczucia własnej wartości uczniów niepełnosprawnych niosąc przy tym radość ze wspólnego działania.

Współcześni pedeutolodzy – pisze J. Kuźma<sup>18</sup> – lansują przede wszystkim mądrość jako naczelną kompetencję nauczycielską, z której wyrastają wszystkie pozostałe umiejętności i to ona właśnie powinna być także cechą charakteryzującą każdego wychowawcę fizycznego. Mądry nauczyciel wychowawca jest człowiekiem inteligentnym, posiada wiedzę ogólną i specjalistyczną, nabytą w toku studiów i wzbogacaną poprzez doświadczenie. Wyróżnia się między innymi erudycją, obiektywizmem, a nade wszystko życzliwością do innych i empatią. To on może kreować nową rzeczywistość edukacyjną. Ważne jest przy tym nie tylko to, czego i jak uczy, ale przede wszystkim kim jest i do czego dąży.

Te konteksty teoretyczne korespondują w pewnym zakresie z badaniami nad obrazem współczesnego nauczyciela w opinii uczniów i rodziców, prowadzonymi w 2006 roku pod kierunkiem autora. Wśród 614 badanych osób (307 uczniów i 307 rodziców) aż 68,1% uczniów i 43,3% rodziców chciałoby dostrzegać w osobie nauczyciela wzór godny do naśladowania, a spośród cech i zasad moralnych, którymi powinien charakteryzować się współczesny nauczyciel, uczniowie i rodzice najwyżej ocenili tolerancję (51,5%; 11,4%) oraz rzetelne i sumienne wywiązywanie się ze swoich obowiązków (47,6%; 33,6%). Postaw empatycznych w relacjach z uczniami oczekuje od nauczycieli aż 68,7% uczniów i 56% rodziców. Ponad 74% uczniów i 66% rodziców jest zdania, iż nauczyciel powinien posiadać erudycyjne wykształcenie, a jego wiedza ogólna powinna zdecydowanie wykraczać poza zakres wykładanego przedmiotu. Niepokoi jednakże fakt, iż nauczyciele dosyć powściągliwie odnoszą się do uczniowskich inicjatyw

---

17 D. L. Ryndak, L. Jackson, F. Billingsley (2007): Edukacja włączająca uczniów o umiarkowanej i znacznej niepełnosprawności. Co mówią specjaliści? *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* nr 2.

18 J. Kuźma (2005): *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli* (kierunki badań). W: H. Moroz (red.) *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków.

edukacyjnych. Zdaniem zaledwie 21,5% uczniów i 28% rodziców – nauczyciele są w pełni na nie otwarci<sup>19</sup>.

Zmieniająca się sytuacja społeczna, ekonomiczna i przemiany kulturowe w naszym kraju oraz toczący się proces integracji europejskiej sprawiają, że obraz kompetencji nauczyciela współczesnej szkoły nieustannie podlega modyfikacjom. Kreatywny nauczyciel wychowania fizycznego powinien wziąć na siebie ciężar odpowiedzialności za nabywanie przez uczniów kompetencji w zakresie zindywidualizowanych biologicznych potrzeb organizmu, a także kulturowo implikowanych powinności wobec ciała. Staje przed nim szereg obowiązków podyktowanych przemianami zachodzącymi we współczesnym świecie<sup>20</sup>. Współczesne koncepcje europejskiego wychowania fizycznego – pisze Jerzy Pośpiech<sup>21</sup> – zakładają całościowe wspieranie rozwoju ucznia obejmujące jednocześnie jego kondycyjne, kognitywne, socjalizacyjne i emocjonalne aspekty. Warto w tym miejscu podkreślić, że w europejskim wychowaniu fizycznym obserwuje się dwie nowe tendencje w konstruowaniu i realizacji programów szkolnych: treściową wolność i całościowe wspieranie. Treściowa wolność wyraża się głównie w tym, że reformowane w większości krajów europejskich programy nauczania odstępują od treściowego formułowania kształcenia i wychowania na rzecz określenia oczekiwanych efektów tego procesu. Standardy wymagań i związane z nimi treści lekcji określają poszczególni nauczyciele lub konferencje nauczycieli.

Od współczesnego nauczyciela oczekuje się, iż stanie się on wychowawcą na miarę XXI wieku, nauczycielem z europejską tożsamością i profesjonalizmem, który potrafi dysponować wiedzą i wspomagać rozwój swoich wychowanków<sup>22</sup>. Kim więc powinien być nauczyciel – zastanawia się Henryka Kwiatkowska<sup>23</sup>. Jaką drogę przebywa w rozwoju swojej tożsamości w przestrzeni od anomii do autonomicznego „Ja”? Pytania: „Kim jest nauczyciel”, nie można zastąpić pytaniem: „Jak się zachowuje w konkretnej sytuacji w klasie szkolnej?” Wówczas byłoby to bowiem dociekanie przejawów aktywności fragmentarycznej, odnoszące się do pojedynczego znaczenia. Natomiast pytanie o tożsamość jest pytaniem w ogólność obrazu, o względnie integralną całość, która z natury rzeczy nie jest, a staje się, ustawicznie tworzy i przetwarza. Droga, którą przebywa nauczyciel od anomii do niezależnych form działania nie jest – zdaniem Kwiatkowskiej – wyrazem linearnego przyrostu

19 T. Maszczak (2007): O powinnościach nauczyciela wychowania fizycznego w edukacji inkluzyjnej. *Kultura Fizyczna* nr 9-10.

20 R. Cieśliński, A. Bochenek (2007): Kompetencje współczesnego wychowawcy fizycznego. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne* nr 1.

21 J. Pośpiech (2006): *Jakość europejskiego wychowania fizycznego w świetle badań*. Racibórz.

22 K. Denek (2006): Bilansowanie reformowania edukacji w Polsce. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne* nr 11-12.

23 H. Kwiatkowska (2005): *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk.

wiedzy, umiejętności, a zwłaszcza edukacyjnego wznoszenia się na coraz wyższy poziom rozumienia zjawisk. Ta droga nie jest linearna lecz hybrydyczna, nierówna, ma wiele zakrętów, nawrotów. Nauczyciel, charakteryzując własną tożsamość, zestawia obok siebie wielokrotnie sprzeczne kategorie, które się wręcz wykluczają. Ta droga zakłada ustawiczny dialog nie tylko z „Innym”, ale z sobą jako „Innym”. Nie może więc być liniowa, ponieważ nie jest aktualizacją minionego doświadczenia, jest natomiast wędrówką po nieprzetartym szlaku.

Niepowtarzalność sytuacji wychowawczych w połączeniu z różnorodnością osobniczych predyspozycji uczniów i nauczycieli, zwłaszcza w edukacji inkluzyjnej, wyklucza całkowicie – zdaniem Henryka Grabowskiego<sup>24</sup> – możliwość sporządzenia wyczerpującego zestawu skutecznych działań pedagogicznych. Istotne jest, aby nauczyciel znał i rozumiał prawa i teorie naukowe pozwalające z większym prawdopodobieństwem przewidywać doraźne i odległe skutki swojego oddziaływania na organizm i osobowość ucznia.

Mając na uwadze niektóre uzdolnienia i osiągnięcia osób niepełnosprawnych, w toku pracy z nimi próbujemy zgromadzić niezbędne przesłanki do ewentualnego zweryfikowania założenia o „korzyści płynącej z uszczerbku”. Moglibyśmy wówczas mówić o edukacji inkluzyjnej jako nowej przestrzeni edukacyjnej i o twórczym nauczycielu wychowania fizycznego, który potrafi – jak pisał Jędrzej Śniadecki – „w każdym szczególnym przypadku poznać lub zgadnąć i ocenić wszystko dobro”, jakie z osób niepełnosprawnych można wydobyć dla nich samych i dla społeczeństwa.

---

24 H. Grabowski (1999): *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa.