

Zenon Gajdzica

Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego

Niepełnosprawność nr 3, 32-40

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Zenon Gajdzica

Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego

Wprowadzenie

Integracyjne kształcenie uczniów niepełnosprawnych należy do tematów często podejmowanych w rodzimej literaturze naukowej. Jednak nie wszystkie jego obszary skupiają uwagę badaczy i teoretyków w jednakowym stopniu. Do zagadnień pomijanych (zwłaszcza w kompleksowym ujęciu) należy problematyka związana z teoretycznymi podstawami procesów dydaktycznych. Tymczasem przemiany zachodzące w ostatnich dekadach znacząco zmieniły obraz kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Przeobrażenia edukacyjne są konsekwencją wielu czynników. Do ważnych należą zapewne zmiany społeczne i gospodarcze, rozwój nauki i techniki oraz związana z nim powszechna dostępność do technicznych środków wspomagających proces nauczania i uczenia się. Nie dziwi więc ewolucja oczekiwań społecznych wobec instytucji szkoły, która wymusza nieustannie toczące się procesy reformowania całego systemu kształcenia.

Tezą wyjściową prezentowanego opracowania jest założenie, że tradycyjne ujęcia oraz podstawowe założenia dydaktyki specjalnej – w kontekście integracyjnego i inkluzyjnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnością – wymagają przededefiniowania w wielu zakresach. W tym kontekście jawią się podstawowe pytania o istnienie tożsamości dydaktyki integracyjnej, możliwości i potrzeby formułowania jej priorytetów i paradygmatów. Głównym celem opracowania jest próba usystematyzowania podstawowej wiedzy na temat dydaktyki specjalnej, ustalenia głównych kierunków jej przemian oraz relacji między formami kształcenia segregacyjnego i integracyjnego, a także możliwości budowania aktualnej teorii dydaktyki kształcenia integracyjnego uczniów niepełnosprawnych.

Dydaktyka specjalna jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej oraz dydaktyki ogólnej

Analizując relacje dydaktyki ogólnej i specjalnej, zwykle podkreśla się, że podstawowe założenia, obowiązujące w ogólnej teorii kształcenia ulegają modyfikacji w edukacji specjalnej (Giryński 1992, s. 74). „Normalna dydaktyka – pisał O. Lipkowski – musi być uzupełniona wskazaniem dotyczącym nauczania dzieci, u których występują szczególne trudności w nauce” (1977, s. 46). Nie ulega zatem wątpliwości, że potrzeba dopasowania procesu kształcenia do specyficznych warunków występujących w edukacji uczniów niepełnosprawnych niesie ze sobą konieczność formułowania nie tylko praktycznych zaleceń, ale także teoretycznych podstaw procesów kształcenia specjalnego. Wyrazem tego jest wykształcenie się w obrębie dydaktyki subdyscypliny nazywanej ortodydaktyką (Lipkowski 1972; Okoń 2004), określanej także mianem dydaktyki specjalnej (Gašior 1992), dydaktyki szkoły specjalnej (Kuligowska, 1999) czy teorii specjalnego nauczania (por. Mikrut, Wyczesany 1998). Współcześnie jednak coraz częściej zwraca się uwagę na pewną nieadekwatność terminu ortodydaktyka w stosunku do wymagań stawianych teorii nauczania specjalnego. Powodem tego jest m.in. akcentowanie dążenia do wszechstronnego rozwoju ucznia niepełnosprawnego, a więc kształtowanie także tych cech instrumentalnych, które są rozwinięte w stopniu przeciętnym i ponadprzeciętnym. Toteż termin „dydaktyka prostująca” nie oddaje w pełni istoty i założeń dydaktyki specjalnej. Znacznym uproszczeniem w kontekście pojęcia ortodydaktyki jest założenie, że główny cel kształcenia specjalnego stanowi „prostowanie” zgodnie ze społecznie uznanym wzorem samej osoby niepełnosprawnej, czyli wyposażanie jej w takie umiejętności i sprawności, które mają osoby o prawidłowym rozwoju (Gajdzica 2004, s. 928). Podobne zastrzeżenia dotyczące omawianego terminu znajdujemy także w poglądach Amadeusza Krause, który podkreśla, że w rozbudowanym dydaktyzmie rehabilitującym (objawionym w posługiwaniu się pojęciem ortodydaktyki – dydaktyki wyrównującej, prostującej) znika dziecko niepełnosprawne, pojawia się natomiast zespół zaburzeń, deficytów i niewydolności (Krause 2009, s. 95–96).

Innej natury zastrzeżenia można wnieść w odniesieniu do pojęcia dydaktyki szkoły specjalnej, które ogranicza procesy nauczania i uczenia się wyłącznie do przestrzeni szkoły. Zawężenie to należy uznać za błędne zwłaszcza w ostatnich latach, kiedy to wraz z rozwojem edukacji permanentnej i wzrostem znaczenia samokształcenia coraz częściej szkoła staje się jedynie inicjatorem procesów kształcenia, a wiele istotnych źródeł informacji pozostaje poza jej murami. Stąd terminem znacznie bardziej adekwatnym do współczesnych założeń jest dydaktyka specjalna lub teoria kształcenia specjalnego.

W obrębie dydaktyki ogólnej wyróżnia się dydaktyki szczegółowe, czyli tzw. metodyki nauczania. Ich zadaniem jest analiza nauczania i uczenia się określone-

go przedmiotu lub kształcenia w szkole danego typu czy stopnia. W związku z tym można mówić również o szczegółowych dydaktykach specjalnych, wyróżnionych na podstawie np. kryterium typu szkoły. Dydaktyka specjalna koncentruje się więc wokół problematyki wspólnej dla wszelkiego rodzaju nauczania i uczenia się osób odchylonych od normy (również „dodatnio”), a dydaktyki szczegółowe w tym kontekście obejmują analizę celów, treści, procesu, zasad, metod i środków oraz form organizacyjnych kształcenia osób z określonym odchyleniem od normy (a nawet stopniem), skierowanych do ustalonego typu kształcenia specjalnego (por. Mikrut, Wyczesany 1998, s. 11). Tak więc w grupie dydaktyk szczegółowych można wymienić oligofrenodydaktykę, surdodydaktykę, tyfłodydaktykę, dydaktykę terapeutyczną, resocjalizacyjną oraz zdolnych i wybitnie zdolnych. Z kolei w obrębie tak wyróżnionych dydaktyk szczegółowych możliwy jest podział analogiczny do prezentowanego na gruncie dydaktyki ogólnej, czyli metodyk szczegółowych poszczególnych przedmiotów (bloków) nauczania (por. Gajdzica 2004, s. 926). Każda z wymienionych dydaktyk jest jednocześnie częścią określonej subdyscypliny pedagogiki specjalnej. Na przykład oligofrenodydaktyka jest jedną z subdyscyplin oligofrenopedagogiki (Kirejczyk 1981, s. 174–176), obejmując swym zakresem zagadnienia dydaktyczne w aspekcie uczniów upośledzonych umysłowo (Borzyszkowska 1983, s. 14).

Inne rozróżnienie subdyscyplin w obrębie dydaktyki specjalnej jest możliwe na podstawie kryterium formy organizacyjnej kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Konsekwencją takiego podejścia jest wyłonienie dydaktyki segregacyjnej (separacyjnej) oraz integracyjnej / inkluzyjnej.

Teoria edukacji integracyjnej jako technologia kształcenia i obszar dydaktyki specjalnej

Zapewne trudno mówić o ontologiczno-metodologicznej odrębności dydaktyki integracyjnej. Podobnie jak dydaktyka ogólna czy specjalna jest ona nauką stosowaną (czasem określaną także mianem praktyczno-teoretycznej) (Zaczyński 1988, s. 93–95). Analogicznie jak w dydaktyce specjalnej jej przedmiotem zainteresowania są cele, treści, zasady, metody pracy, środki dydaktyczne, formy organizacyjne, a także procesy nauczania i uczenia się (por. Kirejczyk 1981, s. 175–176). Podmiotem oddziaływań są osoby uczniów niepełnosprawnych i ich nauczyciele. Ważnym zadaniem dydaktyki integracyjnej (podobnie jak całej dydaktyki) jest odkrywanie i wyjaśnienie zależności, identyfikowanie problemów, czyli gromadzenie wiedzy służącej optymalizacji procesów kształcenia.

Jednak analiza przedmiotu i podmiotu dydaktyki integracyjnej na poziomie operacyjnym (w sferze działań) ukazuje obszar pozostający poza zainteresowaniem tradycyjnej dydaktyki specjalnej. Jest nim konieczność integrowania działań edukacyjnych uczniów pełno- i niepełnosprawnych w jednej przestrzeni edukacyjnej. Sytuacja ta wymusza konieczność:

- modyfikowania działań typowych dla dydaktyki ogólnej (rozumianej tu przede wszystkim jako dydaktyka ucznia przeciętnego),
- modyfikowania działań dydaktyki specjalnej (tradycyjnie ujmowanej jako teoria nauczania ucznia nieprzeciętnego),
- wypracowania nowych koncepcji działań nieobecnych w dydaktyce ogólnej i specjalnej.

Działania takie pozostają w obszarze praktyki, ale poszukiwanie koncepcji wyjaśniających owe działania, a zarazem tworzących podstawy projektowania spójnego systemu, przeciwstawiając się tym samym chaosowi i dezintegracji, nosi znamiona tworzenia nauki. Można zatem przyjąć, że w tym wypadku praktyka tworzy przedmiot dydaktyki integracyjnej i określa zarazem pole badawcze dla nauki. Warto jednak podkreślić, że nie jest ono jasno wyodrębnione. Z jednej strony wprawdzie stanowi go zestawienie określonych działań i sytuacji dydaktycznych typowych dla kształcenia integracyjnego, nieobecnych w innych formach edukacji, ale z drugiej – obejmuje także wiele okoliczności i warunków typowych dla przedmiotu dydaktyki specjalnej i ogólnej. Trudno także mówić o typowej metodzie dydaktyki integracyjnej. Znana dyrektywa metodologiczna głosi, że każda metoda badań musi być dopasowana do przedmiotu (dziedziny badań) w tym sensie, że specyficzny przedmiot badań wymaga swoistej metody (Bronk 2003, s. 63). Zapewne swoistość okoliczności kształcenia integracyjnego nie wykracza na tyle jaskrawo poza obszar dydaktyki, by można było formułować typowe metody badawcze dla tej formy edukacji.

Zgodnie z przedstawioną wyżej tezą kształcenie integracyjne obejmuje złożoną rzeczywistość. Składa się na nią większość okoliczności kształcenia ogólnodostępnego oraz specjalnego, a także te, które generuje zestawienie działań w odniesieniu do uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Dodatkowym czynnikiem (w powszechnym w Polsce modelu edukacji integracyjnej) jest obecność dwóch pedagogów w jednej przestrzeni edukacyjnej. Sytuacja ta wymusza – w procesie budowania koncepcji – czerpanie z wielu źródeł. Trudno jednak przyjąć, że są to okoliczności nowe dla dydaktyki. Wszak za kontrowersyjne (a nawet nieaktualne) należy uznać stwierdzenie, że dydaktyka jest dyscypliną samowystarczalną, budującą we własnym zakresie teorie i wyprowadzającą z nich technologiczne normy (Sośnicki 1976, s. 81). Nie ulega wątpliwości, że dydaktyka posiłkuje się teoriami (koncepcjami) opracowanymi na gruncie innych dyscyplin (Kruszewski 1987, s. 8). Zapewne w tym zakresie można też mówić o koncepcjach (teoriach) syntezujących oraz rozgałęziających teorię dydaktyczną. Jest to również widoczne w analizie koncepcji budujących dydaktykę integracyjną. Zatem także i tu spotykamy koncepcje typowe i obecne w dydaktyce specjalnej oraz nieprzydatne (a nawet nieuzasadnione) w procesach wyjaśniania kształcenia segregacyjnego lub ogólnodostępnego.

Za przykład może posłużyć postrzeganie niepełnosprawności, a co za tym idzie definiowanie ucznia niepełnosprawnego. Niepełnosprawność traktowana jako zjawisko społeczne pozostaje w ścisłym związku z różnymi doświadczeniami zarówno samych niepełnosprawnych, jak i osób wchodzących z nimi w interakcje. Tradycyjnie doświadczenie to wiąże się z różnymi kategoriami opresyjnymi w przypadku odczuć tych pierwszych (Barnes, Mercer 2008) oraz dostrzeganiem odrębności przez tych drugich (Speck 2005). Podobnie jest z uczniem niepełnosprawnym w klasie stanowiącej zbiór wychowanków w przeważającej większości określanych jako pełnosprawnych.

Pojęcie ucznia niepełnosprawnego, w zależności od przyjętej koncepcji, może być:

- 1) Osadzone w aspekcie medycznym, zdeterminowanym pojęciem normy fizjologicznej, którego podstawą są uszkodzenia organizmu. Jego główną ideą jest dynamizowanie rozwoju wychowanka. Podejście to przez wiele lat zdominowało myślenie o uczniach niepełnosprawnych w obszarze nauk o wychowaniu.
- 2) Rozpatrywane w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wynika ono z przeświadczenia o odmienności potrzeb w związku z zaburzeniami w zakresie spełniania norm funkcjonalnych. Jest ono szczególnie widoczne w psychologicznych koncepcjach.
- 3) Ujmowane w związku ze specjalną realizacją powszechnych potrzeb. W obszarze tego stanowiska nie różnicuje się potrzeb uczniów (założenie o zbieżności potrzeb wszystkich uczniów), a kluczową rolę odgrywa udzielanie specjalnego wsparcia wychowankom ujawniającym trudności w realizacji powszechnego programu kształcenia.
- 4) Definiowane z perspektywy konstruktywistycznej. Ideą tej koncepcji jest założenie konstruowania obrazu ucznia niepełnosprawnego w toku interakcji zachodzących w klasie. Istotne jest tu tworzenie mechanizmów opartych na relacjach, w których zostają zakreślone obszary normy wychowawczej i nurty powszechnych oddziaływań edukacyjnych. Działania wychowawcze są ukierunkowane na włączanie poprzez normalizowanie sytuacji szkolnej (Gajdzica 2010).

Przyjęcie wybranej koncepcji niepełnosprawności (a co za tym idzie definiowania ucznia niepełnosprawnego) może być jednym z punktów wyjścia tworzenia szerszej konceptualizacji dydaktyki specjalnej, w tym także integracyjnej. Należy jednak pamiętać, że musi ona być spójna, zatem osadzona w jednym paradygmacie. Odejście od medycznego modelu niepełnosprawności (w moim przekonaniu nieprzydatnego w rozpatrywaniu procesów kształcenia integracyjnego) pozostawia wolny obszar w budowaniu koncepcji współczesnej dydaktyki specjalnej, zwłaszcza integracyjnej. Przypomnijmy, że większość dorobku dydaktyki specjalnej traktowanego jako zespół praw, twierdzeń i zaleceń, została opracowa-

na jeszcze w latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku, zatem wykazuje ścisły związek z indywidualnym, medyczno-psychologicznym postrzeganiem uczniów niepełnosprawnych. Postrzeganie ucznia w kategoriach integracyjno-społecznych wymaga przedefiniowania wielu uznanych do dnia dzisiejszego założeń. W procesie tym trzeba jednak zachować ostrożność, wszak istnieje grupa celów i zasad opartych na prawidłach niezmiennie aktualnych lub utylitarnie stałych. Przykładem mogą być cele kształcenia uczniów niepełnosprawnych rozpatrywane w kontekście nabywania konkretnych umiejętności i sprawności. Wszak szkoła (jaka by nie była i w jakim otoczeniu by nie funkcjonowała) powinna przygotowywać go do możliwie jak najlepszego radzenia sobie w życiu. Kwestią innego poziomu dyskusji jest problem definiowania zaradności oraz konkretnych umiejętności przydatnych poza murami placówki. W tym zakresie zapewne należy mówić nie tylko o redefiniowaniu celów, ale także weryfikacji ich taksonomii. Następstwem takiej analizy jest ustalenie środków do realizacji celów. W tym miejscu znowu pojawia się sprzeczność aktualnych ujęć z podejściem typowym dla modelu medycznego. Zapewne – szczególnie w procesach socjalizacji typowej w warunkach klasy integracyjnej – istotne jest traktowanie rehabilitacji jako jednego z wielu czynników służących optymalizacji edukacji, nie ulega wątpliwości, że stanowi ona konieczny element każdego kształcenia specjalnego, ale pełni wobec niego funkcję służebną. Następstwem takiego podejścia jest podkreślanie specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych, a nie, tak jak w przypadku wielu opracowań, akcentowanie wyjątkowości samych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością (por. Kosakowski 2003).

Wyartykułowana wcześniej pewna odrębność dydaktyki integracyjnej na płaszczyźnie technologicznej nie dyskwalifikuje czerpania z teorii pomijanych w dydaktyce. Oczywiście w przypadku kształcenia integracyjnego teorie takie powinny sprzyjać wyjaśnianiu rzeczywistości i budowaniu koncepcji swoistych dla procesów integracji edukacyjnej. Zapewne szczególnie przydatne będą tu teorie integracji społecznej powszechnie przywoływane w opisie sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych. Jednak, osadzając procesy edukacyjne w technologii kształcenia, warto zwrócić uwagę także na inne koncepcje. Wyjaśniając i projektując proces kształcenia integracyjnego, warto odwołać się do propozycji Aleksandra Hulka (1973), rozpatrującej sytuację człowieka niepełnosprawnego w aspekcie wspólnych i swoistych potrzeb. Przydatna, a jednocześnie szersza ontologicznie jest koncepcja indywidualności jako istotnego mechanizmu życiowego, spełniającego ważne funkcje w życiu społeczeństwa i jednostek, opracowana przez Jana Szczepańskiego (1988). Zdaniem cytowanego autora każdy człowiek ma zespoły określonych cech, dzielonych na:

- cechy wspólne wszystkim ludziom lub wspólne większym lub mniejszym zbiorowościom;
- cechy podobne u wielu osób,

– cechy charakterystyczne tylko dla jednej osoby – stanowiące podstawę jej indywidualności (Szczepański 1988, s. 7).

Ważne dla zrozumienia tego podejścia jest rozróżnienie między indywidualnością a indywiduum, jednostką, osobowością a osobą. Indywidualność stanowi zespół cech właściwych tylko jednej jednostce, nie jest zatem osobowością, ale składnikiem tej osobowości, która ponadto składa się też z cech społecznych wspólnych i podobnych u wielu osób. Jest zatem tworem swoistym, który mimo tego, że w pewnym zakresie jest przez społeczeństwo tworzony i na społeczeństwo oddziałuje, to nie ztraca swej odrębności (Szczepański 1988, s. 7). W każdym wymiarze istnienia – fizycznym, biologicznym, psychicznym, społecznym i kulturowym – jednostka ma cechy i własności swoiste, typowe tylko dla niej (Szczepański 1988, s. 16). Warto podkreślić, iż, omawiając tę koncepcję, autor przyjmuje stanowisko realizmu z uwzględnieniem współczynnika humanistycznego, który pozwala stwierdzić, że: „istnienie ludzi jest takie, jakie jest przez nich doświadczane” (Szczepański 1988, s. 22), co koresponduje z założeniami społecznego modelu niepełnosprawności.

Już wstępna analiza przytoczonej koncepcji pozwala uporządkować procesy integracji edukacyjnej na kilku płaszczyznach, sprzyja także wyjaśnianiu sytuacji trudnych, ponadto pozwala na stworzenie taksonomii celów omawianej formy kształcenia.

Konkluzje końcowe

Kształcenie integracyjne jest jedną z form edukacji specjalnej. W perspektywie praktyki szkolnej cechuje je pewna specyfika warunkowana formą organizacyjną, często także przestrzenią, w której odbywają się działania. Nie stanowi jednak odrębnego systemu kształcenia, którego podstawa może wynikać z odmiennego podmiotu czy przedmiotu działań. Trudno także mówić o tożsamości dydaktyki integracyjnej jako subdyscypliny dydaktyki specjalnej. Wszak jej swoistość jest ograniczona i wynika jedynie ze swoistej technologii kształcenia, warunkowanej okolicznościami działania, w którym zachodzą procesy nauczania i uczenia się.

Inną kwestią jest potrzeba poszukiwania teoretycznych podstaw dydaktyki integracyjnej, nie ulega bowiem wątpliwości, że dotychczasowe koncepcje w znacznej mierze uległy dewaluacji. Dezaktualizacja ta nie wynika wyłącznie ze zmian organizacyjnych ukierunkowanych na inkluzję i integrację, ale także z oczekiwań społecznych wobec instytucji szkoły oraz rozwoju samej nauki, zwłaszcza z przemian w zakresie koncepcyjnego postrzegania ucznia niepełnosprawnego, niesionego na fali ogólnych przeobrażeń postaw wobec osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Warszawa
- Borzyszkowska H. (1983), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Bronk A. (2003), *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Gajdzica Z. (2004), *Ortodydaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Gajdzica Z. (2010), *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*, [w:] *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności, Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk (w druku)
- Gąsior H. (1992), *Dydaktyka społecznie niedostosowanych jako dział pedagogiki specjalnej*, [w:] *Nauczanie społecznie niedostosowanych*, red. H. Gąsior, Wydawnictwo UŚ, Katowice
- Giryński A. (1992), *Kształcenie dzieci i młodzieży lekko upośledzonej*, [w:] *Pedagogika specjalna w Polsce*, red. U. Eckert, K. Poznański, WSPS, Warszawa
- Hulek A. (1973), *Wspólne i swoiste zagadnienia w rehabilitacji różnych grup inwalidów*, [w:] *Rehabilitacja inwalidów w PRL*, red. A. Hulek, PZWL, Warszawa
- Kirejczyk K. (1981), *Pedagogika upośledzonych umysłowo jako nauka*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, red. K. Kirejczyk, PWN, Warszawa
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń
- Krause A. (2009), *Iluzja dydaktycznej sprawności*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków
- Kruszewski K. (1987), *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa
- Kuligowska K. (1990), *Rozważania na temat dydaktyki szkoły specjalnej*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 1
- Lipkowski O. (1972), *Ortodydaktyka*, „Szkoła Specjalna”, nr 2
- Lipkowski O. (1977), *Pedagogika specjalna, Zarys*, PWN, Warszawa
- Mikrut A., Wyczesany J. (1998), *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*, AP, Kraków
- Okoń W. (2004), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Sońnicki K. (1976), *Naukowość pedagogiki*, „Studia Pedagogiczne”, t. 37
- Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, przeł. W. Zeidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szaranowicz, GWP, Gdańsk
- Szczepański J. (1988), *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa
- Zaczyński W.P. (1988), *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, WSiP, Warszawa

Some remarks on the theory of integrative education (Summary)

Integrative education of disabled students is often a subject of reflexion in Polish pedagogical literature yet not all areas of it are taken into consideration by the researchers. Theoretical basics of didactical process are often overlooked. Afterwards changes which took

place in the last decades meaningfully influenced the picture of the disabled education process. So the starting thesis of the article is a presumption that traditional framework and basic foundations of special didactics (in the context of integrative and inclusive education of students with a disability) need a redefinition in many domains. The main goal of the considerations presented in the text is a trial to systematize knowledge in special didactics, establish the main directions of its changes and relations between forms of special and integrative education and also to indicate the possibilities of the disabled students didactical theory building.