

Celina Kamecka-Antczak

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID 0000-0001-8476-9738

Klaudia Wos

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID 0000-0002-5000-6182

**Być z kimś i dla kogoś. Postrzeganie dobra wspólnego
przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej
– z praktyki badań włączających**

Wprowadzenie

W latach 70-tych XX wieku Wolf Wolfensberger wykazał, że podstawowym miernikiem normalizacji osób niepełnosprawnych jest sytuacja mieszkalna wraz z szeregiem wskaźników: partycypacja w życiu środowiska lokalnego, sieć nieprofesjonalnych kontaktów społecznych, osiągnięty stopień ogólnej jakości życia, możliwość aktywności zawodowej, możliwości i formy spędzania wolnego czasu oraz wypoczynku¹. Z tego samego okresu pochodzą postulaty Brytyjskiego Związku Niepełnosprawnych Fizycznie Przeciwko Segregacji (Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS), który w 1976 roku opublikował manifest zawierający fundamentalne stwierdzenie, że „to społeczeństwo upośledza ludzi niepełnosprawnych”². Wprowadzone wówczas rozróżnienie definicyjne uszkodzenia i niepełnosprawności fizycznej zostało następnie poszerzone o upośledzenie sensoryczne i kognitywne. Zgodnie z nim „uszkodzenie (upośledzenie w rozumieniu medycznym) to całkowity albo częściowy brak kończyny lub ułomność kończyny, narządu lub funkcjonowania organizmu, natomiast

¹ A. Krause, A. Żyta, S. Nosarzewska, *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Akapit, Toruń 2010, s. 20.

² C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Sic, Warszawa 2008, s. 18.

niepełnosprawność to niekorzyści lub ograniczenia aktywności spowodowane współczesną organizacją społeczeństwa, które nie bierze pod uwagę ludzi niepełnosprawnych fizycznie, wykluczając ich z udziału w głównym nurcie życia społecznego”³. Pod wpływem nacisków środowiska niepełnosprawnych w 1980 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) dokonała oficjalnego rozróżnienia na uszkodzenie oraz upośledzenie (impairment) – rozumiane w sensie medycznym, niepełnosprawność funkcjonalną oraz niepełnosprawność społeczną (handicap)⁴. Podkreślono zatem znaczącą różnicę pomiędzy uszkodzeniem a upośledzeniem, zwracając uwagę na społeczny aspekt niepełnosprawności.

W ujęciu tym przyjęta została perspektywa społeczna traktująca niepełnosprawność jako fakt społeczno-kulturowy. Zakłada ona, że braki czy ograniczenia kompetencji osób z niepełnosprawnością mogą mieć różne znaczenie w zależności od kontekstu historycznego i społecznego⁵. Otto Speck zauważył, iż „to, co dotychczas u jednostki opisywano i interpretowano jako typowy wyraz jakiegoś uszkodzenia czy osłabienia funkcji okazało się – w o wiele większej mierze, niż dotychczas uważano – rezultatem stosunków panujących w otoczeniu bądź stosunków społecznych”⁶. Stopień niepełnosprawności intelektualnej określa zatem nie tylko niepowodzenie w rozwoju czy defekt umysłu, ale też zgodność roli osoby upośledzonej ze społecznymi oczekiwaniami. Natomiast postrzeganie zaburzeń zachowania zależne jest m.in. od poziomu społecznej tolerancji⁷.

Przyjęcie perspektywy społeczno-kulturowej pozwala zrozumieć założenia współczesnej koncepcji normalizacji, której program realizowany w konkretnej rzeczywistości oznacza taką jej organizację, zmianę norm, struktur i oczekiwań, aby lokalne środowisko oraz warunki życiowe w jak największym stopniu sprzyjały, a nie przeszkadzały osobom z niepełnosprawnościami

³ UPIAS 1976: 3-4, za: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność, Sic*, Warszawa 2008, s. 19.

⁴ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność, Sic*, Warszawa 2008, s. 22.

⁵ A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*, w: (red.) A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Żak, Warszawa 1997, s. 9.

⁶ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, GWP, Gdańsk 2005, s. 228.

⁷ M. Chodkowska, B. Szabała, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, UMCS, Lublin 2012, s. 15.

w aktywnym ich udziale w życiu społecznym i kulturowym⁸. Na tym gruncie podjęto rozważania nad pojęciami ekskluzji oraz inkluzji społecznej.

Otto Speck definiuje inkluzję jako „bycie niewykluczonym, czyli społeczne włączenie w postaci przynależności do społeczności lub włączenie w życiowo istotne powiązania komunikacyjne”⁹. Pojęciu temu przeciwstawia ekskluzję interpretowaną jako odsunięcie osób niepełnosprawnych od pełnoprawnego i aktywnego uczestnictwa we wszystkich przejawach życia społecznego, korzystania z dóbr kultury i cywilizacji oraz ich współtworzenia¹⁰. W kontekście zmian perspektywy społeczno-naukowej, jak również strategii przyjmowanej przez Unię Europejską można zauważyć, że uznanie inkluzji za normatywny, docelowy stan, określający położenie osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, jest najważniejszą cechą współczesnego podejścia do problematyki niepełnosprawności¹¹.

Trzeba jednak wciąż mieć na uwadze fakt, że inkluzja jest zawsze najpierw konstrukcją teoretyczno-ideologiczną pożądanego obrazu świata społecznego, lepszego niż dotychczas zastany i uznanego za warty zabiegów a nawet kosztów, jeśli będzie trzeba je ponieść¹². W podobnym duchu pozostaje także Viktor Lechta, uznając inkluzję za jakość idealną, której proces tworzenia w praktyce jest złożony, czasochłonny i wymaga ciągłego odświeżania idei, rozumienia jej i nadawania jej sensu¹³. Aby kultura inkluzji, w której wszyscy są równoprawnymi członkami wspólnoty, mogła zaistnieć, musi być dla obu stron czymś więcej niż normatywną powinnością lub jednostronnym dostosowaniem się do określonej grupy społecznej. Nigdy realnie nie zaistnieje, jeśli będzie wynikiem przymusu, a nie równoprawnej interakcji opartej o wspólne wartości, prawa człowieka i wzajemną akceptację społeczną¹⁴. Przychylamy się zatem do zdania, że w idei inkluzji nie chodzi

⁸ A. Krause, A. Żyta, S. Nosarzewska, *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Akapit, Toruń 2010, s. 19-20.

⁹ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia, Gdańsk 2013, s. 60.

¹⁰ T. Majewski, *Problemy rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, w: (red.) W. Dykik, *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2005, s. 406-407.

¹¹ B. Gąciarz, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych jako wyzwanie dla nauki i praktyki społecznej. Wprowadzenie*, „Studia Socjologiczne” 2014 nr 2 (213), s. 8.

¹² K. Frysztański, *Wokół istoty „społecznego wykluczenia” oraz „społecznego włączenia”*, w: (red.) K. Faliszek, J. Grotkowska-Leder, *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza-uwarunkowania-kierunki działań*, Akapit, Toruń 2005, s. 20.

¹³ V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzywna*, w: (red.) E. Dyduch, J. Wyczęsany, *Krakowska Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 86.

¹⁴ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia, Gdańsk 2013, s. 18-19.

tylko o włączenie świata osób niepełnosprawnych intelektualnie do struktur świata osób pełnosprawnych, ale o to, by te dwa światy zostały połączone dzięki współpracy dla realizacji dobra wspólnego¹⁵. Inkluzja społeczna wymaga aktywności obu stron: zarówno wykluczających, jak i wykluczanych. Dobro wspólne jako koncepcja wydaje się nam być kluczem do urzeczywistnienia tej idei. Dlatego to właśnie postrzeganie dobra wspólnego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną stało się przedmiotem naszych badań. Celem niniejszego artykułu jest zatem prezentacja zrealizowanych badań włączających dotyczących postrzegania dobra wspólnego przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej jako przykładu dla idei inkluzji społecznej.

Metoda

Punktem wyjścia w metodologii prezentowanych badań jest koncepcja badań włączających. Badania włączające (inaczej w literaturze określane jako partycypacyjne lub emancypacyjne) to nie metoda badawcza lecz podejście metodologiczne¹⁶. Jego główne założenie formułuje Debbie Pushor, określając go jako dialogiczny proces badawczy, w którym wszystkie uczestniczące strony uczą się wzajemnie od siebie, wynoszą nową wiedzę i umiejętności, a rezultat badania wyłania się we współdziałaniu¹⁷. Coraz częściej polskie badania nad niepełnosprawnością przyjmują szeroką perspektywę badań włączających¹⁸. Opierają się one na tradycyjnej roli osób z niepełnosprawnością intelektualną jako podmiotu badań najczęściej w paradygmacie jakościowym i interpretatywnym, wykorzystując jednocześnie metody stwarzające możliwość aktywizowania tej grupy, docierania do wiedzy dla niej ważnej, wspólnego poszukiwania znaczeń pozyskanej wiedzy oraz zaangażowania samych badanych w proces jej upowszechniania¹⁹. W krajach anglosaskich bardziej powszechne jest węższe rozumienie podejścia włączającego obejmującego

¹⁵ B. Szabała, *Stereotypy odnoszące się do osób z upośledzeniem umysłowym – konsekwencje i sposoby zmiany*, w: (red.) J. Branicka, *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, UMCS, Lublin 2010, s. 70.

¹⁶ Por. A. Wołowicz, 2018 s. 171.

¹⁷ D. Pushor, *Collaborative Research*, w: (red.) L. M. Given, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, Sage, London 2008, s. 91.

¹⁸ A. Wołowicz-Ruszkowska, *Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założenia społecznego modelu niepełnosprawności*, „*Studia de Cultura*” 2018 nr 10 (1), s. 170.

¹⁹ Por. B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, Woynarowska A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

badania, które dają osobom z niepełnosprawnością intelektualną możliwość uczestniczenia w roli współbadaczy, udziału decyzyjnego oraz wykonawczego w procesie badawczym²⁰. Projekty włączające dają możliwość poznania subiektywnej percepcji rzeczywistości osób z niepełnosprawnością i nadawanych jej znaczeń²¹.

W prezentowanych badaniach zastosowano metodę jakościową treściowej analizy dokumentów obrazowo-dźwiękowych (nagrań wideo)²². Jedną z cech charakterystycznych wybranej metody jest daleko idąca otwartość w podejściu badawczym²³. Świadomie nie precyzuje się celów badawczych, nie definiuje zmiennych oraz ich wskaźników, a także nie formułuje się hipotez roboczych, co pozwala uniknąć sztucznie narzuconych ograniczeń w odczytywaniu treści. Cele i hipotezy badacz stara się ustalić w trakcie przeprowadzanej analizy.

Analizie zostały poddane wypowiedzi uczniów zawarte na videoprezentacjach nagranych przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej (szkoły zawodowej oraz szkoły przysposabiającej do pracy) w ramach konkursu pt. Czym jest dla mnie dobro wspólne. Współpraca na rzecz dobra wspólnego jest warunkiem realizacji idei społecznej inkluzji, dlatego postrzeganie dobra wspólnego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną zostało przez badaczy uznane jako istotny problem badawczy. Podczas analizy zwrócono również uwagę na kontekst sytuacyjny (aranżacja, plan na realizację filmu) nagrania. W konkursie udział wzięło 9. uczniów.

Zadaniem uczniów było przygotowanie krótkich videoprezentacji, w których udzielają oni odpowiedzi na pytanie konkursowe. Zgodnie z podejściem włączającym założeniem projektu była samodzielna praca uczniów. Uczniowie poszukując odpowiedzi na pytanie konkursowe, zdobywali wiedzę na temat swojego miejsca w społeczności, dokonywali autorefleksji, próbowali zrozumieć idee dobra wspólnego. Forma nagrania wideo miała na celu możliwość dalszego wykorzystywania prac konkursowych w edukacji obywatelskiej pozostałych uczniów uczęszczających do tej placówki. Wraz ze zgłoszeniem konkursowym uczniowie wyrażali zgody na dalsze, określone wykorzystywanie nagrań. Każdy element zrealizowanego nagrania przez

²⁰ J. Walmsley, *Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability*, „Disability and Society” 2001 nr 16, s. 187–205.

²¹ Por. A. Wołowicz-Ruszkowska, *Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założeni społecznego modelu niepełnosprawności*, „Studia de Cultura” 2018 nr 10 (1), s. 165–177.

²² Por. W. P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

²³ S. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung, t. 2, Methoden und Techniken*, Weinheim 1993, s. 199.

przekaz słowny, dobór przestrzeni, ubioru aż po ewentualne atrybuty był własnym wyborem każdego ucznia.

Aktywność własną uczniów poprzedziły dwa warsztaty. Warsztat pierwszy dotyczył pojęcia dobra wspólnego oraz dotyczył tematyki przynależności społecznej, społeczności lokalnej, aktywności obywatelskiej i współpracy. Opierał się na metodach aktywizujących dyskusji grupowej, burzy mózgów, zajęciach ruchowych. Warsztat drugi dotyczył wystąpień przed kamerą. Zawierał ćwiczenia werbalno-oddechowe, pracę z postawą ciała, a także z doбором tła, ubioru i atrybutów do planowanego wystąpienia. Bazował na ćwiczeniach praktycznych. Powstałe w wyniku konkursu nagrania zostały przekazane do dyspozycji nauczycieli oraz wychowawców jako pomoce do prowadzenia edukacji obywatelskiej w szkole.

Rezultaty

Podczas analizy uzyskanych materiałów skupiono się na dwóch głównych elementach: treści przekazywanych ustnie przez uczniów, czyli ich własnej interpretacji dobra wspólnego oraz aranżacji videoprezentacji (dobór miejsca do nagrań, rekwizytów czy sposobu przekazywania treści). Rozpoczynając od analizy wypowiedzi uczniów dokonano ich transkrypcji, w celu stworzenia klasyfikacji pojawiających się określeń. Wszystkie występujące określenia przedstawiono za pomocą chmury słów (rys. 1). Słowa, które napisane są największą czcionką to terminy najczęściej występujące.

Rysunek 1. Chmura słów



Źródło: opracowanie własne

Następnie dokonano kategoryzacji występujących w wypowiedziach słów wyróżniając następujące kategorie: wartości i cele, życie we wspólnocie, dobra materialne i kultura. Poniżej w tabeli 1, przedstawiono podział wypowiedzi na wymienione kategorie analityczne.

Tabela 1. Kategoryzacja słów pojawiających się w wypowiedziach uczniów dotyczących definiowania dobra wspólnego

Wartości i cele	Życie we wspólnocie	Dobra materialne i kultura
przyjaźń, szacunek, dzielenie się, pomaganie, troska, dbanie, miłość, wiara, bezpieczeństwo, pokój	rodzina, wspólnota kibicowska, bycie w związku, wspólne spędzanie czasu, wspólnota szkolna (klasa, rówieśnicy, nauczyciele), wspólnota kościelna, wspólne zainteresowania	zabytki i architektura miasta Torunia, remont miasta, obiekty sportowe, polska kultura i historia

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej określeń opisujących pojęcie dobra wspólnego dotyczyło życia we wspólnocie. Uczniowie opisywali różne wspólnoty, do których należą skupiając się głównie na najbliższym otoczeniu. W każdej videoprezentacji pojawiały się również nawiązania do wartości i celów, którymi kierują się uczestnicy konkursu. W kategorii związanej z dobrami materialnymi dominowały skojarzenia związane z miastem Toruń, w którym uczą się i w większości mieszkają uczniowie oraz w jednej wypowiedzi pojawiło się odniesienie do polskiej historii i kultury.

Ostatnim krokiem była analiza aranżacji własnej videoprezentacji. Uczniowie mieli możliwość wykonania nagrania samodzielnie za pomocą telefonu bądź z wykorzystaniem kamery wraz z nauczycielem. Większość uczniów (8/9 osób) jako teren nagrań wybrała szkołę. Część uczestników konkursu postanowiła wystąpić w klasie szkolnej, natomiast pozostali uczniowie prezentowali swoje wypowiedzi przed budynkiem szkoły na terenie placówki. Tylko jeden uczeń zdecydował się na nagranie w innej lokalizacji, przy ruchliwej ulicy poza terenem szkoły. Uczniowie, którzy mieli problemy z posługiwaniem się mową werbalną decydowali się na wykorzystanie rekwizytów: kartek z wypisanymi ważnymi dla nich słowami, tablicy z wypisanymi słowami w tle, gestów wyrażających ich myśli. Poza tym, dodatkowymi rekwizytami, które pojawiły się w nagraniach są gra planszowa oraz koszulka z ulubionym klubem piłkarskim.

Łącząc wszystkie wymienione elementy analizy postawiono główne pytanie badawcze oraz pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób pełnoletni uczniowie szkoły specjalnej rozumieją pojęcie dobra wspólnego?
 1. 1. Jakie są najważniejsze komponenty idei dobra wspólnego, na które wskazują pełnoletni uczniowie szkoły specjalnej?
 1. 2. W jakich sferach życia pełnoletni uczniowie szkoły specjalnej lokują pojęcie dobra wspólnego?

Celem prezentowanych badań było poznanie postrzegania dobra wspólnego przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej. Współpraca na rzecz realizacji dobra wspólnego została uznana przez badaczy jako podstawowy warunek społecznej inkluzji.

W odpowiedzi na postawione pytania badawcze dokonano próby zdefiniowania idei dobra wspólnego z wykorzystaniem wypowiedzi uczniów biorących udział w konkursie. Według pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej dobro wspólne to wartości i cele takie jak przyjaźń, pomaganie, troska czy dzielenie się, które realizujemy we własnym środowisku lokalnym, gdzie istotne znaczenie ma środowisko szkolne oraz rodzinne. A zatem za najważniejsze komponenty idei dobra wspólnego można uznać życie we wspólnocie tworzonej w środowisku lokalnym oraz kierowanie się w życiu takimi wartościami, które uznają za istotne, a które są społecznie aprobowane. Uczniowie najczęściej nawiązywali do pomagania innym, słabszym jako najważniejszej wartości – dzielenia się, bycia razem. Przy czym w podawanych przez uczniów przykładach działalności na rzecz dobra wspólnego dominowały przykłady działań jedynie na rzecz najbliższego otoczenia. Potwierdzeniem koncentrowania dobra wspólnego jedynie w środowisku lokalnym jest wybór szkoły jako miejsca do nagrań, która dla uczestników konkursu ma szczególne znaczenie, ponieważ czują się w niej dobrze i bezpiecznie. Stanowi ona dla nich centrum ich życia, na co wskazują częste odniesienia również w wypowiedziach uczniów. Najważniejsze sfery życia, które w subiektywnych opiniach uczniów związane są z dobrem wspólnym to szkoła oraz rodzina (w ujęciu najbliższej rodziny ale także jako marzenie o własnej rodzinie). Tylko jeden z uczniów wyszedł poza widoczny schemat wskazując dodatkowo wspólnotę kibiców jako wspólnotę, która jest mu bliska. W wypowiedziach uczniów nie znajdują się nawiązania do szerszego ujęcia dobra wspólnego jako działań, które wykonujemy na rzecz szerszej społeczności, osób których nie znamy osobiście. W jedynym przypadku jedynie jedna z uczennic nawiązuje do historii oraz kultury Polski jako czegoś co jest naszym dobrem wspólnym.

Podsumowanie

„Umiejętności współpracy z innymi ludźmi na rzecz dobra wspólnego”²⁴ to podstawowa część definicji kompetencji obywatelskich. W ostatnim czasie zaobserwować możemy wzrost intensywności dyskusji, badań i rozważań dotyczących kształtowania kompetencji obywatelskich u uczniów natomiast w poszukiwaniach tych brak jest refleksji nad problematyką rozwijania kompetencji obywatelskich u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Systemowo-ekologiczne ujęcie niepełnosprawności interpretuje ten stan jako rezultat luki pomiędzy kondycją biologiczną i możliwościami jednostki a barierami oraz oczekiwaniami generowanymi przez środowisko tak fizyczne, jak i przede wszystkim społeczne. Luka ta powoduje trudności we wzajemnym dopasowaniu się, współistnieniu jednostki i społeczeństwa²⁵ (por. M. Wiliński, 2010) i wynikającą z niej niemożność zdobywania i realizacji kompetencji społecznych i obywatelskich przez osoby z niepełnosprawnościami.

Tymczasem szkoła specjalna to szkoła potencjalnie demokratyczna: nie ma w niej dzwonek, ściśle określonych przerw, nauczanie jest zintegrowane oraz zindywidualizowane do potrzeb i zasobów ucznia, nie ma ocen, nie przygotowuje się uczniów do testów lecz do życia. W praktyce jednak potencjał ten rzadko jest wykorzystywany, a z pewnością problemem pozostaje jak przenieść wewnątrzszkolne poczucie wspólnoty poza szkolne mury.

Realizacja konkursu „Czym jest dla mnie dobro wspólne” w placówce kształcenia specjalnego okazała się możliwa, przyniosła wiele ważnych refleksji zarówno dla badaczy, jak i dla biorących udział w konkursie uczniów, ich rówieśników i nauczycieli. Szkoły specjalne nie uchylają się od stereotypu infantylizacji, postrzegania ich uczniów jako „wiecznych dzieci”, przez co rzadko porusza się w nich tak ważne, ale trudne tematy, praktycznie nie docierają do nich organizowane konkursy mające na celu rozwijanie kompetencji obywatelskich młodzieży. Zorganizowany przez nas konkurs był działaniem pilotażowym, które z powodzeniem pokazuje możliwość stosowania tego typu praktyk w szkołach specjalnych na szerszą skalę.

Wyniki badań nie są reprezentatywne dla całej populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, które uczą się w szkołach specjalnych Polsce.

²⁴ D. Plecka, A. Turska-Kawa, W. Wojtasik, *Obywatelskie kompetencje polityczne*, „Kultura i Edukacja” 2013 nr 3 (96), s. 75.

²⁵ Por. M. Wiliński, *Modelowe strategie pomocy osobom z ograniczeniami sprawności: medykalizacja – usprawnianie – włączanie*, w: (red.) A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010.

Wnioski z badań dotyczą wyłącznie badanej grupy osób. Eksploracja jest początkiem, preludium do dalszych, pogłębionych badań naukowych dotyczących problematyki rozwijania kompetencji obywatelskich osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz stanowią przykład badań włączających w praktyce.

Bibliografia:

- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Sic, Warszawa 2008.
- Chodkowska M., Szabała B., *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, UMCS, Lublin 2012.
- Cytowska B., *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Frysztacki K., *Wokół istoty „społecznego wykluczenia” oraz „społecznego włączenia”*, w: (red.) K. Faliszek, J. Grotkowska-Leder, *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza-uwarunkowania-kierunki działań*, Akapit, Toruń 2005.
- Gąciarz B., *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych jako wyzwanie dla nauki i praktyki społecznej. Wprowadzenie*, „Studia Socjologiczne” 2014 nr 2 (213), s. 7-15.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E., *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*, w: (red.) A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Żak, Warszawa 1997.
- Krause A., Żyta A., Nosarzewska S., *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Akapit, Toruń 2010.
- Lamnek S., *Qualitative Sozialforschung, t. 2, Methoden und Techniken*, Weinheim 1993.
- Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzywna*, w: (red.) E. Dyduch, J. Wyczęsany, *Krakowska Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Majewski T., *Problemy rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, w: (red.) W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2005.
- Plecka D., Turska-Kawa A., Wojtasik W., *Obywatelskie kompetencje polityczne*, „Kultura i Edukacja” 2013 nr 3 (96), s. 73-94.
- Pushor D., *Collaborative Research*, w: (red.) L. M. Given, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, Sage, London 2008.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia, Gdańsk 2013.

- Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, GWP, Gdańsk 2005.
- Szabała B., *Stereotypy odnoszące się do osób z upośledzeniem umysłowym – konsekwencje i sposoby zmiany*, w: (red.) J. Branicka, *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, UMCS, Lublin 2010.
- Walmsley J., *Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability*, „Disability and Society” 2011 nr 16, s. 187–205.
- Wiliński M., *Modelowe strategie pomocy osobom z ograniczeniami sprawności: medykalizacja – usprawnianie – włączanie*, w: (red.) A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010.
- Wołowicz-Ruszkowska A., *Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założeni społecznego modelu niepełnosprawności*, „Studia de Cultura” 2018 nr 10 (1), s. 165- 177.
- Woynarowska A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

To be with someone and for someone.

**Perception of the common good by adult students
of a special school – the practice of inclusive research**

The article analyzes short video presentations recorded by people with intellectual disabilities in a light and moderate degree (special vocational school students). The recordings constitute an independent answer of the students to the question of what the common good is for them. The research was carried out in accordance with the concept of participatory research. The social model of disability and the idea of social inclusion was the theoretical background for the research. The students' statements are a contribution to reflection on the educational potential of developing civic competences of special school students.

Keywords: civic education, common good, civic competences, intellectual disability, participatory research, special school.

**Być z kimś i dla kogoś. Postrzeganie dobra wspólnego
przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej
– z praktyki badań włączających**

W artykule poddano analizom krótkie videoprezentacje nagrane przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym (uczniów zasadniczej szkoły zawodowej oraz szkoły przysposabiającej do pracy). Nagrania stanowią samodzielną odpowiedź uczniów na pytanie, czym jest dla nich dobro wspólne. Badania przeprowadzono zgodnie z koncepcją badań włączających. Tłem teoretycznym dla badań był społeczny model niepełnosprawności oraz idea inkluzji społecznej. Wypowiedzi uczniów stanowią przyczynek do rozważań nad potencjałem rozwijania kompetencji obywatelskich uczniów szkół specjalnych.

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, dobro wspólne, kompetencje obywatelskie, niepełnosprawność intelektualna, badania partycypacyjne, szkoła specjalna.