

Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki

Kacper Kowalski

**Włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością
intelektualną z perspektywy pedagogiki społecznej.
Studium autoetnograficzne**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
prof. dr hab. Marii Mendel (promotor)
i dr hab. Doroty Krzemińskiej, prof. UG
(promotor pomocniczy)

Gdańsk 2026

Podziękowania

Będąc wdzięcznym za wszystkie relacje wzrastające podczas pracy badawczej prowadzącej do powstania tej dysertacji oraz za te, dzięki którym ona powstawała. W szczególny sposób dziękuję:

Darii, za wsparcie motywujące jeszcze długo przed tym, kiedy zacząłem choćby myśleć o Szkole Doktorskiej;

Promotorkom, za zaufanie, morze inspiracji i ocean cierpliwości;

Wszystkim Uczestnikom badań, a przede wszystkim Egle (ačiū!), Jarkowi i Patrykowi, nie tylko za udział w wywiadach, a za wspólne działania wokół cyfrowej inkluzji;

Najbliższej rodzinie, za trzymanie kciuków i ciągłe zadawanie pytania: „Ile napisałeś?”;

Kolegom i koleżankom z pracy i uczelni, za wyrozumiałość oraz przestrzeń do pracy naukowej;

Losowi, za wyżej wymienione (i niewymienione) osoby i relacje z nimi.

*Pracę doktorską dedykuję
Jagodzie, nieświadomej swej
motywacyjnej mocy.*

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1: Perspektywa teoretyczno-metodologiczna podjętych studiów i badań	8
1.1. Kontekst, czyli o doświadczeniach prowadzących do wszczęcia badań nad włączaniem cyfrowym	8
1.1.1. Włączenie vs. włączanie	10
1.2. My – Uczestnicy badań	12
1.2.1. Ja, sprzymierzeniec osób z niepełnosprawnościami	13
1.2.2. Uczestnicy badań z niepełnosprawnością intelektualną	16
1.2.3. Sprzymierzeńcy osób z niepełnosprawnościami istotni dla procesu włączania cyfrowego	26
1.3. Teoretyczno-metodologiczny wymiar projektu badań własnych	29
1.3.1. Autobiograficzne doświadczenia jako inspiracje poszukiwań badawczych	30
1.3.1.1. Perspektywa pedagogiki społecznej	32
1.3.1.2. Relacje ludzi i nie-ludzi: Teoria Aktora-Sieci	40
1.3.1.3. Oczywiste-niewidoczne zmiany: bezszelestne transformacje	44
1.3.2. Metodologiczne podstawy badań własnych	48
Rozdział 2: Jak powinno być? Rzeczywistość założona w świetle badań, polityki i praktyki inkluzji (cyfrowej) osób z niepełnosprawnością intelektualną	64
2.1. Osoba z niepełnosprawnością (intelektualną) czyli kto z czym?	65
2.1.1. <i>F-words for child development</i> : praktykowana wersja rozważań and niepełnosprawnością	78
2.1.2. Specyficzna (?) niepełnosprawność intelektualna	84
2.2. Funkcjonowanie w zdigitalizowanym społeczeństwie: kompetencje cyfrowe	92
2.2.1. Włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną: czy kompetencje cyfrowe wystarczą?	98
2.2.2. Koncepcja włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną Piotra Plichy	102
2.3. Osobiste doświadczanie tego, jak być powinno – <i>Inclusive Digital Academy</i>	108
Rozdział 3: Jak jest? Rzeczywistość (z)rekonstruowana: proces włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną	114
3.1. Wykluczenie (nie tylko) cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną	115
3.1.1. Bycie i niebycie w świecie cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną	117
3.1.2. Wykluczenie cyfrowe i jego (nie tylko cyfrowe) konsekwencje	121
3.1.3. Konsekwencja wykluczenia cyfrowego – wykluczenie społeczne	129

3.2. Włączanie cyfrowe: (nie tylko) umiejętności, które zapobiegają wykluczeniu (nie tylko) cyfrowemu	130
3.2.1. Bycie i nie bycie w świecie cyfrowym: doświadczenie i przyzwolenie.....	132
3.2.2. Jaki jest cel i czas włączania cyfrowego?	135
3.2.3. Po co technologia (osobom z niepełnosprawnością intelektualną)?	138
Rozdział 4: Dlaczego nie jest tak jak być powinno? Rzeczywistość kontestowana: refleksyjnie wokół zrekonstruowanego procesu włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną.....	141
4.1. Włączanie cyfrowe a zagrożenia czyhające w technologiach	141
4.2. (Nie takie) nowe technologie	147
4.3. „Zanim pomyślisz, że teraz, to już nie teraz”	152
Rozdział 5: Co zrobić, żeby było tak jak być powinno? Konceptualizacja włączania cyfrowego: wyniki badań własnych w perspektywie poszerzenia pola teoretycznej samowiedzy pedagogiki społecznej	155
5.1. <i>F-words for child development</i> , jako obszary pracy wokół cyfrowej inkluzji.....	155
5.2. Relacyjność w społecznym wymiarze włączania cyfrowego	158
5.3. Włączać (osoby z niepełnosprawnością intelektualną) cyfrowo bezustannie a skutecznie, czyli jak?	161
Zamiast zakończenia – prospektywnie o włączaniu cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną	170
Praktyczna rekomendacja nieustannej formy włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną	172
Kierunki dalszych badań	173
Bibliografia	176
Spis rysunków	195
Streszczenie	196
Abstract	198
Aneks: Scenariusz wywiadu z propozycją pytań	1

Wstęp

Niezależnie od tego, czy praca ta czytana jest w formie elektronicznej czy papierowej (a posiada obie formy) do jej powstania przyczyniła się technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK). TIK towarzyszyła mojej (i nie tylko mojej) pracy doktorskiej od pierwszego maila do (potencjalnej wtedy) Pani Promotor, poprzez elektroniczne zapisy do Szkoły Doktorskiej, udział w niektórych zajęciach w trybie *online*, pisanie w edytorze tekstu, wyszukiwanie źródeł informacji za pośrednictwem Internetu, konsultacje mailowe i telefoniczne. Technologia staje się nie tylko istotną częścią naszego życia, która ułatwia nam funkcjonowanie w nim, ale czasem bywa jedyną drogą do osiągnięcia swojego celu (na przykład brak możliwości analogowego zapisania się na studia).

Dlatego tak ważne jest, by funkcjonować w cyfrowej rzeczywistości. Oczywiście na miarę swoich możliwości, biorąc jednocześnie pod uwagę potrzeby wynikające z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym dzięki technologii.

Na co dzień pracuję z osobami z niepełnosprawnościami, w tym niepełnosprawnością intelektualną (oraz ich rodzinami). Jednym z obszarów mojej praktyki jest wpieranie tych osób w korzystaniu z nowych mediów i różnych urządzeń. Wiedząc jak istotna jest technologia w życiu moim, ale i osób z którymi pracuję, widząc jednocześnie złożoność i szeroki zakres TIK, i mierząc się z wyzwaniami w zakresie bycia *online* osób z niepełnosprawnością intelektualną, zdecydowałem się na badania dotyczące włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osadzenie ich w perspektywie pedagogiki społecznej wynika ze społecznego wymiaru samej technologii oraz pojęcia niepełnosprawności, a także z zauważalnych relacji między środowiskiem a wychowaniem oraz między środowiskiem a technologią.

W pierwszej części pracy szerzej opisuję kontekst jej powstania. Prezentuję w niej także Uczestników badań, a wśród nich siebie samego, jako uczestnika i organizatora działań wokół włączania cyfrowego, osoby z niepełnosprawnością intelektualną, z którymi praktykuję cyfrową inkluzję, oraz inne osoby, z którymi moje spotkania miały wpływ na rozważania w obszarze podjętej tematyki (rodzice osób z niepełnosprawnościami, studenci), z wyróżnieniem pedagogów towarzyszących mi w pracy nad włączaniem cyfrowym, będących – podobnie jak ja – sprzymierzeńcami osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Tłem do badań są teoretyczne inspiracje, z którymi kontakt był dla mnie istotny w czasie projektowania i przeprowadzania tych badań, wywierając silne wrażenia i wskazując ważne elementy styków i wzajemnych przecięć. Włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną rozważam (i praktykuję) w odniesieniu do pedagogiki społecznej (głównie: Radlińska 1961), teorii sieci relacji pomiędzy ludźmi i nie-ludźmi (Latour 2010) oraz filozofii z kategorią „bezszelestnych transformacji” (Jullien 2024), z których składa się całe nasze życie.

Wykorzystując moje naturalne wżywanie się (Radlińska 1935) w środowisko osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz wspomniane doświadczenie, za metodę badawczą wybrałem autoetnografię (Kafar, Ellis 2014; in.), w ramach której za techniki badawcze służą mi obserwacja przeżywana (Radlińska 1935) oraz wywiady swobodne (Konecki 2000) z częścią Uczestników badań – edukatorów zajmujących się, podobnie jak ja, włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wykorzystując perspektywę wszystkich Uczestników badań, w tym moją (będąc zarówno autorem projektu, jak i Uczestnikiem badań), próbuję odpowiedzieć na pytania dotyczące praktyk włączania cyfrowego oraz tego, jak ten rodzaj włączania osób z intelektualną niepełnosprawnością rozumieć. W ramach mojego autoetnograficznego opisu w centrum zainteresowania stawiam swoje doświadczenie relacji z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku angażującym cyfrowe technologie, o których wspominam w pierwszych słowach Wstępu. To one (doświadczenia) właśnie stanowią najważniejszy materiał badawczy, którego opis wypełnia prace badawcze autoetnografów (zob. np.: Kacperczyk 2014b, Kafar 2016, Juskowiak 2023).

Mając na uwadze charakter pracy badawczej, którą przybliżam na kolejnych stronach rozprawy, trudno mówić o jej „efektach”. Analogicznie do tego, jak będąc badaczem włączania cyfrowego zabiegam, by trwało ono jako nieskończona praktyka (co językowo wyraża tryb niedokonany), rezultaty moich badawczych działań można widzieć jako elementy ciągłe stającej się inkluzji; drogi, która nie ma końca. Badawczy opis, który w przeważającej części wypełnia tę pracę, sam w sobie stanowi fragment takiej drogi. Próbując przybliżyć go, w treści Wstępu zachęcając tym do lektury, można stwierdzić, że zawiera się w nim – z jednej strony - nowa wiedza teoretyczna, zasilająca pedagogikę, głównie w jej dwóch subdyscyplinach - pedagogice społecznej i specjalnej. To wiedza pozwalająca na rekonceptualizacje, znaczące w aparaturze pojęciowej ich obu, a także otwierająca obszary badawcze wokół inkluzji cyfrowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Opis badawczy wpisany jest w strukturę metaplanu, a kolejne rozdziały (od drugiego do piątego) są próbą odpowiedzi na pytania z niego wynikające: „Jak powinno być?”, „Jak jest?”, „Dlaczego nie jest tak jak być powinno?”, „Co

zrobić, żeby było tak jak być powinno?”. Takie podejście do realizacji badań pozwala dokładnie zdiagnozować inkluzję cyfrową jako pewien założony, zaplanowany i dziejący się proces. Dzięki tej strukturze widoczne są też przejścia i powiązania między rozważaniami tworzącymi treść każdego z rozdziałów. Metaplan nie jest jedynie strukturą, wykorzystaną przeze mnie do tworzenia układu treści rozprawy. To powszechnie znane podejście do problemów (konstruowanych w kontekstach) i metoda ich rozwiązywania (wynik konstruowania w kontekstach daje rozwiązanie) (Maciejewska 2002). Zastosowana przeze mnie struktura rozprawy, wyraża jednocześnie moją drogę do rozwiązania postawionych problemów – pytań badawczych: **„jakie są praktyki włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną?”** oraz **„czym jest włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną?”**.

W końcowej części rozprawy przedstawiam model sześcianu, figury foremnej, która – jak *perpetuum mobile* – wyraża włączanie jako nieskończoną, ciągle trwającą praktykę. Praktyka ta zachodzi w warunkach symbolicznego sklejania ścian (zasadniczych czynników i procesów), między innymi przez uwarunkowania środowiskowe. Przedstawione na skrzydełkach modelu, pokazują znaczenie tych uwarunkowań dla osiągania praktyki „*ongoing*”. To model włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, który wnoszę jako swój wkład zarówno w refleksję, jak i praktykę w tym obszarze.

Ostatnie zdania w tej dysertacji stanowią podkreślenie najważniejszych wniosków płynących z odpowiedzi na stawiane pytania (badawcze), które próbuję przekształcić w praktyczne rekomendacje. Dobijając do brzegu, nie kończę a otwieram dyskusję wskazując kierunki dalszych badań, ale i zachęcając do, ciągłego–rozważania, podejmowania poszukiwań (naukowych i praktycznych) wokół permanentnego włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Praca ta ma dla mnie ogromne znaczenie, ponieważ pozwala mi na swoistą retrospekcję i introspekcję dotyczącą ponad ośmiu lat mojego doświadczenia zawodowego i doświadczenia relacji z osobami z niepełnosprawnościami i innymi współtowarzyszającymi mi Uczestnikami badań. Nasze wspólne doświadczenia, o których szeroko piszę w tej pracy, pozwalają dzielić się w niej autoetnografią, która jako centrum swojego zainteresowania przyjęła fenomen włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Rozdział 1: Perspektywa teoretyczno-metodologiczna podjętych studiów i badań

Jestem praktykiem. Pracuję w szkole jako pedagog wspierający osoby z niepełnosprawnościami i ich rodziny, a też jako dyrektor szkołę tę prowadzący. Na co dzień stykam się z wielowymiarową, pełną problemów rzeczywistością. Aby możliwie sensownie w niej funkcjonować, staram się ją ustawicznie eksplorować. Wprost, oznacza to, że spełniając się w codziennej pracy pedagogicznej i organizacyjnej, jednocześnie jestem badaczem osób, ich relacji, miejsc i środowisk, w których ona przebiega. Dlatego postanowiłem oprzeć się na tych swoich badawczych doświadczeniach, podejmując projekt badań naukowych, raportowanych w tej pracy. To również powód, przez który usytuowałem je w paradygmacie interpretatywnym, w którym teoria nie służy późniejszej weryfikacji postawionych tez czy założeń, ale rozwija się jako proces postępującego opisywania, wyjaśniania i takiego rozumienia rzeczywistości, które pozwala na prospektywne wnioskowanie i ukazuje obszar inspiracji do jej zmieniania. W takim podejściu postępowanie badacza jest specyficzne. Rozwój naukowy, dostrzeżenie nowych problemów a w konsekwencji teoria, która wynika z rozważań badacza, wymaga kreatywności, w tym też wychodzenia poza utarte schematy metodologiczne (Pieter 1971).

W związku z tym, na rozdział pierwszy składa się kilka podrozdziałów, w których przedstawiam zarówno kontekst swoich wyborów, dokonanych w ramach projektowania badań własnych, jak i uzasadnienie ich podjęcia w ramach kilku perspektyw teoretycznych i metodologicznych. Przenikając się, perspektywy te mogą sprzyjać spójności mojego badawczego myślenia i działania.

1.1. Kontekst, czyli o doświadczeniach prowadzących do wszczęcia badań nad włączaniem cyfrowym

Odejście od klasycznego schematu przygotowania pracy oraz samych badań nie jest celem samym w sobie, a raczej stało się wynikiem (u)kształtowania formy prowadzonych przeze mnie badań, jak i procesu twórczego, którego efektem jest ta dysertacja. Taka odmienność może wiązać się z ryzykiem i krytyką, jednak brak kreatywności w formie i metodologii sprzyja ograniczeniom w rozwoju badań nad danym tematem, a wnioski z takich prac to raczej powielane raporty lub – w bardziej optymistycznym scenariuszu – polemika z innymi autorami, jednak oparta najczęściej na tym samym metodologicznym schemacie

(Szmidt 2023). Tekstom takim nie można odmówić poprawności, jednak, przez nadzwyczajną poprawność badań stają się dla autora bezpieczne, a dla odbiorcy i samej nauki miażdżące, powtarzalne i nijakie (Szmidt 2023). Krzysztof Szmidt pisze, że brak podejmowania ryzyka w postaci kreatywnego podejścia do badań ma związek z, jak sam ją nazywa, „punktozą” (Szmidt 2023, s. 2), czyli walką o punkty, która z tworzenia tekstów napędza raczej do ich produkcji. Kontynuacyjny charakter badań, w tym powielanie schematów to jednak nie nowoodkryte wyzwanie dla nauki, a Józef Pieter już w latach siedemdziesiątych zwracał uwagę na to, że fiksacja i przyzwyczajenie do tradycyjnych form prowadzenia badań i tworzenia utrudnia dostrzeżenie nowych problemów (Pieter 1971), co jest oczywistym ograniczeniem dla rozwoju każdej dyscypliny naukowej. Z powyższych rozważań wynika, że warto podejmować ryzyko, ponieważ bez kreatywności w podejściu do badań, a co za tym idzie w metodologii i samym tworzeniu tekstów ciężko o innowację oraz zachowanie badawczej świeżości.

Krzysztof Konecki twierdzi, że jakiegokolwiek badania podjęte w nurcie jakościowym są – jakoby z definicji – twórcze (2019, s. 31). Twórczości tej szuka, przeciwstawiając badaniom ilościowym w kontekście procedur i możliwości odchodzenia od struktur. To miałyby się wiązać z możliwością wykorzystywania maksymalnej metodologicznej swobody, a ona pozwala na bycie kreatywnym (Konecki 2019). Tak przedstawioną kreatywność rozumiemy, m. in. jako otwartość na nowe techniczne rozwiązania w zbieraniu lub analizie danych, nowe lub zmodyfikowane rozwiązania metodyczne, ale i gotowość na swobodne interpretacje, łączenie różnych danych, a ich, w nowe - również połączone w różny sposób - kategorie, co dawać by mogło zupełnie nowe spojrzenie na określone zjawiska społeczne (Szmidt 2023).

Nie ma kreatywności bez otwartego umysłu twórcy, a tę otwartość rozumiemy przez bycie gotowym na przyjmowanie różnorodnych informacji z różnego rodzaju źródeł rozszerzając swoją wiedzę oraz zdobywając nowe umiejętności (Nęcka 2001). Taka otwartość w nauce daje możliwość obserwacji szerszego kontekstu badanej rzeczywistości, otwiera perspektywy na kolejne badania, nierzadko koncentruje badacza na zjawiskach, które pierwotnie, w procesie przygotowywania badań, nie znajdowały się w kręgu jego zainteresowań (Konecki 2019). Podjęcie się przeprowadzenia badań w nurcie jakościowym, wymaga od osoby je przeprowadzającej otwartości, ponieważ jedną z cech charakterystycznych dla takich badań jest elastyczność, która może wymuszać modyfikację założeń zarówno w procesie pozyskiwania danych jak i podczas ich analizy. Łączy się to bezpośrednio z wielością procesów badawczych oraz nieograniczonych liczbowo informacji pozyskiwanych

za pomocą słów i obrazów, które należy zinterpretować w danym kontekście, doświadczając danej rzeczywistości (Niedbalski 2020).

Takie spojrzenie na naukę, w odróżnieniu od badań ilościowych, akcentuje subiektywną koncepcję wiedzy, w której nie dąży się do poznania obiektywnej i jedynej słusznej prawdy przez badacza, a jego rolą jest przedstawienie pewnej naukowej interpretacji (Geertz 1973, Silverman 2007, Denzin, Lincoln 2009; in.).

W tym świetle wybór paradygmatycznie rozumianego nurtu, w którym jako badacz chciałem się mieścić, okazał się przesądzony. Pozostanie w nurcie badań jakościowych, w paradygmacie interpretatywnym, pozwoliło mi możliwie produktywnie, badawczo wykorzystać swój potencjał jako „refleksyjnego praktyka”, czyli osoby, której – według Donalda Schöna – refleksyjne wnioskowanie, rozważanie możliwie wielu konsekwencji i rozwiązań problemu oparte na praktyce, w połączeniu z otwartością umysłu podczas codziennej pracy dają wartościowe źródło wiedzy (1983). W moim przypadku, postrzeganie siebie jako refleksyjnego praktyka wiąże się z odgrywaniem podwójnej roli: naukowca – badacza oraz współorganizatora i współuczestnika przestrzeni i aktywności, które są trzonem badań własnych. Ta druga rola miała wpływ na motywację do podjęcia tych studiów i zaprojektowania badań, które, w związku ze wspomnianą otwartością ukształtowały się w taki a nie inny sposób.

1.1.1. Włączenie vs. włączanie

Przechodząc do sedna interesujących mnie zagadnień, zwrócę uwagę na „włączenie” i „włączanie”, dwie wersje jednego słowa, które logicznie i gramatycznie różnicują stojące za nimi znaczenie. Różnice między dokonaniem a niedokonaniem trybem jednego słowa zwróciły moją uwagę od pierwszych chwil podejmowania przeze mnie tematyki cyfrowej inkluzji, początkowo w praktyce, a chwilę później w rozważaniach. Prognozując jakiegokolwiek działania edukacyjne i wspierające koniecznym jest obranie celów, które – aby były mierzalne i spełniały swoją funkcję – winny być określone czasowo (zob. np.: Lipka, Szcześniak 2022). W praktyce, określa się, zatem, termin, kiedy zaplanowany przez pedagoga (nauczyciela, edukatora, itd.) efekt się dokonuje. Planując pierwsze (i kolejne) zajęcia i spotkania z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, zastanawiałem się czy moim (naszym) celem jest ich włączenie do cyfrowego społeczeństwa i co ono oznacza. Już znane od lat podstawy edukacji medialnej wskazują, że wykorzystywanie technologii ma pozwolić człowiekowi efektywniej

zafunkcjonować w błyskawicznie zmieniającej się rzeczywistości zdigitalizowanego świata (Juszczak 1997).

Zmiany, choć nie zawsze widoczne i rewolucyjne, są nieuniknione, z czego wynika potrzeba gotowości na nie. Przekształcaniu rzeczywistości towarzyszą też rozwój (i związane z nim zmiany) technologii, osiągający w ostatnich czasach zawrotne tempo oraz ciągłe zmiany w życiu człowieka (zob. np.: Latour 2010, Markowska 2014, Czerski 2020, Jullien 2024). To powoduje, że linearny, widocznie rozpoczęty i zakończony proces osiągania konkretnych celów nie jest w stanie przygotować człowieka na pełny udział w kolejnych, nowych sytuacjach społecznych (Pierścieniak 2022), którym towarzyszy nieustający rozwój technologii.

Nie sposób zatem się włączyć, raz i dobrze, bo każda kolejna zmiana (w rzeczywistości, w technologii, w człowieku) **wymusza ponowne – a raczej ciągle – włączanie**. Widzę w tym istotną do rozstrzygnięcia kwestię – problemat, który stanowi, moim zdaniem, podstawę do ujęcia istoty pojęcia włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Inkluzja cyfrowa czy inna, może wskazywać na włączenie - słowo i pojęcie, które wyraża akt dokonany (stanie się czegoś), lub włączanie – akt niedokonany w sensie zamknięcia, proces (stawanie się czegoś). W ramach kwerendy bibliotecznej, w wyniku studiów literatury poświęconej inkluzji i - w szczególności - cyfrowej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną zauważyłem pewne zależności, uwypuklające luki, które tymi badaniami staram się uzupełnić.

Po pierwsze o włączeniu (jako akcie dokonanym) pisze się raczej w kontekście włączenia społecznego, jako o celu pracy z osobami z niepełnosprawnościami (jako grupą osób zagrożonych wykluczeniem społecznym). Przy czym sam ten cel nie jest zbyt precyzyjny, a dążąca do jego osiągnięcia praca to właśnie procesualnie rozumiana inkluzja społeczna (Gumienny 2021, Doroba 2010 i in.). Tak pojmowana inkluzja jest zarówno procesem jak i jednocześnie celem samym w sobie.

Po drugie, badacze zajmujący się kompetencjami cyfrowymi osób z niepełnosprawnościami operują takimi pojęciami jak: wykluczenie cyfrowe (Żuchowska-Skiba 2020, Kasprzyk 2015 i in.) i edukacja cyfrowa/ medialna (Plichta 2017). Pierwsze z nich to przeciwieństwo inkluzji, więc nacechowane negatywnie, jednak również w trybie dokonanym, co może nieść za sobą istotne konsekwencje w myśleniu i działaniu społecznym oraz politycznym. Drugie określenie, biorąc pod uwagę wielość aspektów podnoszenia kompetencji cyfrowych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich dostępu do świata technologii wydaje się być zbyt

wąskie, choć pod względem posiadanych i nabywanych umiejętności wykorzystania mediów i nowych technologii w celach samorozwojowych (jako selekcjonujący informacje odbiorca oraz świadomy, pełen kompetencji twórca) (zob. np.: Juszczak 2007, 2009, Urbanek 2013 Cymanow-Sosin 2023) niezwykle istotne i wręcz podstawowe. W przypadku edukacji (medialnej) konieczność ciągłości jest podwójnie ważna: wynika z ciągłego rozwoju urządzeń wspierających naukę oraz zmian w obrębie możliwości codziennego korzystania z TIK.

Stąd, odkrywając ten kontekst swoich działań w tym obszarze, a tym samym też swojego badawczego zainteresowania, postanowiłem zawęzić pole moich badań i skoncentrować się w nich na cyfrowym włączaniu jako procesie, stawiając cele związane z identyfikacją warunków, w których włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną ma miejsce jako praktyka ciągła, zgodnie z potrzebami samych tych osób, jak i zmieniającego się szybko świata, w tym świata nowych technologii informacyjnych.

Dla kontekstu badań oraz wypełnienia wspomnianej przeze mnie wcześniej luki, nie bez znaczenia pozostaje fakt, że moje rozważania zawarte w badaniach oparte są na doświadczeniu w pracy z osobami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, których kompetencje cyfrowe oraz proces ich nabywania nie są obszarami powszechnie popularnymi – ani w nauce, ani w dyskusjach o praktyce wspierania tej grupy osób.

Niektóre z moich doświadczeń dotyczących włączania cyfrowego – choć zamknięte w czasowo określonych projektach (edukacyjnych) - noszą znamiona ciągłości, choć zdecydowana ich większość ma swój wyraźny koniec. Konsekwencje takiego końca niosą za sobą pasmo rozważań, które wyrażam w badawczym opisie w dysertacji, której znaczącą częścią jest zwracanie¹ uwagi na konieczną niedokonaną formę cyfrowej inkluzji. Bezpośrednio i najbardziej szczegółowo nawiązuję do tego w rozdziałach 4.4. („Zanim pomyślisz, że to teraz, to już nie teraz”) oraz 5.3. (Włączać [osoby z niepełnosprawnością intelektualną] cyfrowo bezustannie a skutecznie, czyli jak?).

1.2. My – Uczestnicy badań

W tym podrozdziale przedstawię wszystkich Uczestników badań², których spotkanie na mojej drodze zawodowej (a później naukowej) przyczyniło się do powstania tej dysertacji, od

¹ Nie „zwrócenie” – także niedokonane, które przejawia się w podkreślaniu potrzeby permanentności procesu włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnych kontekstach, w różnych miejscach dysertacji.

² „Uczestnicy badań” zamiast „badani” wynika z podkreślenia podmiotowości osób biorących udział w badaniach, a także – w związku z wybraną metodologią – zaznacza ich aktywną rolę jako współtworzących badaną

samemu pomysłowi na projekt badawczy w ramach pracy doktorskiej. Każda z wymienionych poniżej grup to w istocie równoprawni współtwórcy tych badań, dlatego też charakterystyka – nas – współtwórców wydaje się istotna. Poza opisaniem siebie jako badacza-praktyka oraz grupy osób zaangażowanych w proces włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, czyli moich kolegów – edukatorów, kluczowymi Uczestnikami badań są osoby z niepełnosprawnością intelektualną, z którymi spotkania stały się motywacją oraz procesem badawczym, będącym głównym członem tych badań. Badania te są z nimi, o nich i dla nich. Dlatego też, poza przedstawieniem tej grupy – Uczestników badań z niepełnosprawnością intelektualną i mojego miejsca w naszej wspólnej rzeczywistości, scharakteryzuję również niepełnosprawność intelektualną (w stopniu głębszym) w kontekście tej właśnie grupy osób oraz najbliższego mi sposobu rozumienia takiej specyfiki funkcjonowania w świecie, jakim jest owa intelektualna niepełnosprawność.

Wszystkie te osoby – my wszyscy - to Uczestnicy badań, a nie badani, co – w autoetnografii (zwłaszcza ewokatywnej) jest wyrazem przesunięcia podejścia do naukowca, jako niewidocznego, prezentującego opracowanie naukowe, w kierunku badacza, współbadającego rzeczywistość wraz z innymi jej uczestnikami, co akcentuje relacyjność w procesie wytwarzania wiedzy oraz dialogiczny charakter relacji zarówno osoby prowadzącej badania z Uczestnikiem badań, jak i autora z czytelnikiem (Kacperczyk 2014b, Turner, Bruner 2009).

Jak wspólne aktywności i moje interakcje z pozostałymi Uczestnikami badań przełożyły się na projekt badawczy oraz jakie podstawy metodologiczne on przyjął opisałem w kolejnym podrozdziale (1.3).

1.2.1. Ja, sprzymierzeniec³ osób z niepełnosprawnościami

W tej perspektywie badawczej zrozumienie mojego umiejscowienia jako badacza w badanej rzeczywistości, wśród Uczestników badań jest nie tylko istotne, ale ma związek z byciem sprawiedliwym wobec czytelników, innych badaczy oraz samych Uczestników badań. Aby zaakcentować takie usytuowanie – podążając za tradycyjną praktyką autoetnograficzną - przedstawię pokrótce swoją biografię, w kontekście rozpoczęcia pracy

rzeczywistość oraz współkonstruujących, wraz z badaczem, teorię (zob. np.: Boynton 1998, Kostrzyńska 2018, Corpuz 2023)

³ w rozumieniu: współuczestnik „świata” osób z niepełnosprawnościami, będący „po ich stronie”, czyli w przymierzu. Precyzyjniej pojęcie sprzymierzeńca wyjaśniam w rozdziale 1.2.3

badawczej oraz mojej roli w świecie osób z niepełnosprawnością intelektualną, których te badania dotyczą (zob. np.: Kostrzyńska 2018, s. 18).

Z wykształcenia jestem pedagogiem specjalnym, a zawodowo, już od czasów wolontariatu podczas studiów licencjackich, a jako pracownik od studiów drugiego stopnia, związany jestem z Polskim Stowarzyszeniem na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (PSONI) Koło w Gdańsku. Od początku swojej zawodowej historii pracuję w placówkach edukacyjnych. Ostatecznie, po roku różnych doświadczeń (pracy, jako nauczyciel w szkole podstawowej, nauczyciel indywidualny, następnie wychowawca uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną) na dłużej moja kariera zatrzymała się w szkole ponadpodstawowej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym (umiarkowanym i znacznym), czyli szkole przysposabiającej do pracy, gdzie pracuję do dziś. Zatrzymanie kariery to sformułowanie nie do końca trafne, jednak dotyczy miejsca – placówki, z którą od tamtej pory niezmiennie jestem związany. Sama droga zawodowa podzieliła się na kilka mniejszych ścieżek. Poza pracą, jako nauczyciel, która po czterech latach przerodziła się, a raczej rozszerzyła o bycie dyrektorem wspomnianej szkoły, zostałem zaproszony do schyłku międzynarodowego projektu Be.S@fe, który dotyczył bezpieczeństwa w sieci osób z niepełnosprawnością intelektualną. Atmosfera w projekcie, czerpanie z międzynarodowych doświadczeń różnego rodzaju wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz sama tematyka sprawiła, że szerzej zacząłem interesować się sytuacją osób z niepełnosprawnością intelektualną (nie tylko edukacyjną), w tym ich bezpieczeństwem w sieci. Praca w gdańskim oddziale Stowarzyszenia, które jest jedną z największych ogólnopolskich organizacji wspierających osoby z niepełnosprawnością intelektualną od narodzin aż do końca ich życia daje możliwości doświadczeń i tym samym rozwoju na różnych polach. Jednym z tych pól, dla mnie, jest od tamtej pory włączanie cyfrowe. Niedługo po zakończeniu wspomnianego projektu dostałem propozycję udziału w kolejnym: Inclusive Digital Academy (IDA), który z biegiem czasu okazał się inspiracją a jednocześnie trzonem badań, które prezentuję w dysertacji. Było to trzyletnie międzynarodowe przedsięwzięcie w ramach programu Erasmus+, które miało na celu zmniejszenie cyfrowego wykluczenia osób z niepełnosprawnościami poprzez poprawę ich dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK), w tym też stworzenie narzędzi dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, biorąc pod uwagę również niepełnosprawność intelektualną. Projekt toczył się w latach 2019-2022, a udział wzięło w nim dziesięć organizacji z różnych krajów, które są zrzeszone w ramach Caravan 2000. Wszystkie te podmioty działają na rzecz inkluzji osób z niepełnosprawnościami. W związku z powstaniem

narzędzia, jakim była aplikacja mobilna, jedenastym partnerem był zespół informatyków. Praca w tym projekcie to bezpośrednie spotkania z osobami z niepełnosprawnościami, wymiana doświadczeń zarówno między nimi jak i profesjonalistami, a także praca nad narzędziami. Poza samą aplikacją, odbywały się prace nad konkretnymi instrukcjami dotyczącymi zidentyfikowanych wcześniej potrzeb, z których wynikały elementy samej aplikacji, ale również zajęcia, które miały podwójną rolę. Były one elementem procesu tworzenia wspomnianych narzędzi, a jednocześnie podnosiły kompetencje cyfrowe ich uczestników. Tematy, wyłonione z identyfikacji potrzeb, wokół których skupialiśmy swoje działania to komunikacja, organizacja, informacje, e-administracja, czas wolny, a w każdym z tych elementów bardzo ważne było bezpieczeństwo (www.sites.google.com/view/inclusivedigitalacademy/about-project?authuser=0, dostęp: 2.08.2024). Z uwagi na to, że działania w tym projekcie były kluczowe dla rozpoczęcia tych badań, kolejne, bardziej szczegółowe informacje o przebiegu projektu będą znajdowały się w kolejnych częściach pracy. Moje zaangażowanie w IDA polegało na działaniach w każdej jego fazie: identyfikacji potrzeb, przygotowywaniu zajęć, współprowadzeniu zajęć, współtworzeniu instrukcji oraz wytycznych do aplikacji, a także wymiany doświadczeń podczas międzynarodowych spotkań i ewaluacji. Poza udziałem w tym projekcie, w międzyczasie prowadziłem inne zajęcia dotyczące kompetencji cyfrowych (z osobami z niepełnosprawnościami, ich rodzinami, pedagogami), w których wykorzystywałem doświadczenia i wiedzę z IDA.

Ostatnie lata to również czas, w którym zaangażowałem się, jako członek kadry zarządzającej jedną z placówek PSONI, w rozwój jakości wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną oparty na podejściu biopsychospołecznym, którego wynikiem jest model szkoły w kręgach wsparcia (www.kregiwsparcia.pl/szkola-w-kregach-2, dostęp: 2.08.2024). Prace te zwiększyły mój fokus na podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz holistyczne podejście, w którym bierze się pod uwagę każdy z aspektów życia, które Peter Rosenbaum zamyka w sześciu sferach: rodzina, przyjaźń, funkcjonowanie, sprawność, zabawa, przyszłość (Rosenbaum, Gorter 2012). To skupienie zaowocowało nie tylko w pracy w szkole, ale także spotkaniami z różnymi środowiskami w celu szkoleń i refleksji nad osobami z niepełnosprawnościami w społeczeństwie, a w kontekście naukowym silnemu połączeniu bycia w świecie cyfrowym z byciem w przestrzeni społecznej w ogóle. Ten element mojej pracy zawodowej – koncepcyjnej sprzyjał kierowaniu myśli na udział rodziny w każdym procesie

wspierającym osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w tym na te związane z włączaniem cyfrowym.

Refleksyjność i wnioski na jej podstawie (Schön 1983) służą jako źródło inspiracji badawczych, jednak początkowo były one motywacją do samodoskonalenia, rozwoju swojego warsztatu i poszerzania wiedzy w ramach (auto)edukacji progresywnej, z której wyrosło pojęcie refleksyjnego praktyka (z którym się utożsamiam) (Perkowska-Klejman 2011). Progresywna edukacja to proces pozyskiwania wiedzy polegający na stymulowaniu myśli w taki sposób, aby na bazie własnych doświadczeń i wspomnianej refleksyjności znajdować własną drogę wyjścia z problematycznych sytuacji (Dewey 1938). Tak konstruowanego procesu edukacyjnego używam wprost – podczas prowadzonych zajęć z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, jednak korzystam z jego refleksyjnej mocy także w sposób odwrócony, to znaczy będąc skłonionym do refleksyjnego wnioskowania przez swoich uczniów i uczestników różnych projektów, ale – co okazuje się mieć niemały wpływ na moje naukowe poczynania – również przez studentów, z którymi poruszam tematy kompetencji cyfrowych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną.

To przez moje zaangażowanie we wsparcie osób z niepełnosprawnością intelektualną w podkreślaniu ich podmiotowości oraz we w działania nad włączaniem społecznym, nakierowane zarówno na same osoby z niepełnosprawnościami, jak i profesjonalistów, ale i rodziców, i osoby niezwiązane w żaden sposób z tematyką niepełnosprawności, które odbywało się w tym samym czasie, kiedy pracowałem nad kompetencjami cyfrowymi osób z niepełnosprawnością intelektualną (głównie głębszą) oraz nad doskonaleniem tego procesu, było (i wciąż jest) głównym motywem do, po pierwsze rozpoczęcia, a po drugie do projektowania i prowadzenia badań w takich a nie innych kierunkach.

1.2.2. Uczestnicy badań z niepełnosprawnością intelektualną

Zwykłem nazywać siebie sojusznikiem osób z niepełnosprawnościami, ponieważ to sformułowanie najlepiej – według mnie – określa ogół pracy, jaką wykonuję z, dla i na rzecz osób z niepełnosprawnościami pracując zarówno bezpośrednio z nimi, z ich rodzinami, z przyszłymi pedagogami i pedagożkami specjalnymi, ale i z ludźmi reprezentującymi różne sektory społeczne, którzy – w myśl inkluzji – mają współdzielić życie społeczne z osobami z niepełnosprawnościami (Foley, Valenzuela 2009, Gumienny 2021).

Głównymi, a zarazem najważniejszymi Uczestnikami badań są osoby z niepełnosprawnością intelektualną, przede wszystkim w stopniu głębszym (umiarkowanym oraz znacznym), które napotkałem na mojej drodze zawodowej, a w zasadzie na jednej ze ścieżek tej drogi, jaką jest włączanie cyfrowe. To osoby, z którymi spotykałem się pracując we wspomnianych wyżej projektach, ale także podczas pracy w szkole, mniejszych projektach prowadzonych przez Stowarzyszenie, w którym pracuję, lub przy okazji pojedynczych spotkań na temat kompetencji cyfrowych. Należy pamiętać, że niepełnosprawności intelektualnej mogą towarzyszyć inne niepełnosprawności, co nie pozostaje bez wpływu na codzienne funkcjonowanie, w tym na poczynania w świecie cyfrowym. To, że te osoby są głównymi Uczestnikami badań oznacza, że moja autoetnograficzna refleksja prezentowana w tej pracy jest efektem spotkań z tymi osobami i naszych wspólnych aktywności wokół nabywania, podtrzymywania i rozwijania kompetencji cyfrowych. To, że te osoby są najważniejszymi Uczestnikami badań oznacza, że wiedza, którą współtworzyliśmy (Kostrzyńska 2018) ma być użyteczna w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Moje doświadczenia z włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną sięgają 2018 roku. Tym samym, moje autoetnograficzne rozważania dotyczą lat 2018 – 2025, co oznacza, że Uczestnikami badań, czyli osobami wpływającymi bezpośrednio i pośrednio na moje refleksje są wszystkie osoby, z którymi w tym czasie pracowałem nad ich digitalnymi kompetencjami. Nie oznacza to, oczywiście, że każda z tych osób zostanie literalnie wspomniana w tej pracy, jednak – bez wątpienia – każda z nich przyczyniła się do tego jak myślę i jak na co dzień działam, zarówno zawodowo, jak i badawczo. W związku z tym nie jest łatwo w sposób jednolity scharakteryzować tę grupę, ponieważ tworzą ją osoby w różnym wieku – od dzieci po osoby starsze, osoby z niepełnosprawnością intelektualną w każdym z czterech stopni (lekki, umiarkowany, znaczny, głęboki), z różnymi niepełnosprawnościami towarzyszącymi, osoby o różnym poziomie potrzebnego wsparcia, a nawet różnej narodowości. Na potrzeby badań, chciałbym jednak ujednolicić tę grupę do określenia jej jako adolescentów i osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym (umiarkowanym i znacznym), ponieważ najwięcej czasu spędziłem na pracy z osobami, które można scharakteryzować w ten sposób, a co za tym idzie najwięcej doświadczeń, wspomnień i obserwacji dotyczy właśnie ich. Są to zarówno uczestnicy wspomnianych wyżej projektów, ze szczególnym uwzględnieniem *Inclusive Digital Activity* oraz uczniowie szkoły przysposabiającej do pracy, której jestem dyrektorem. Specyficzne dla tradycyjnych form prezentowania (charakterystyk) osób z niepełnosprawnościami jest podawanie choćby stopnia

posiadanej niepełnosprawności, jednak, co dalej się rozjaśni, wyłamuję się od takiego sposobu myślenia i opisywania, proponując, jeszcze w tym rozdziale, inne przedstawienie reprezentantów Uczestników badań z niepełnosprawnością intelektualną. To wskazanie na stopień niepełnosprawności jest jednak wynikiem moich zawodowych doświadczeń związanych z zagubieniem związanym z niedoprecyzowaniem grupy odbiorców, co niesie za sobą różne konsekwencje. Podział na stopnie niepełnosprawności intelektualnej wciąż funkcjonuje w codzienności, a w naukowej (i praktycznej) dyskusji na temat włączania cyfrowego zdaje się brakować głosów (dotyczących i z udziałem) osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną.

Doświadczenia związane z użytkowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej a także posiadane umiejętności, długość i intensywność zaangażowania w procesy dotyczące włączania cyfrowego oraz efekty takiej pracy nie były czynnikiem decydującym o wyborze Uczestników badań, ani nie są istotne dla opisu charakteru tej grupy osób. Stanowią one jednak będą istotny element dla przedmiotu badań.

Niezwykle ważne, natomiast, nie tylko dla badań, ale osobiście dla mnie jako sojusznika osób z niepełnosprawnościami oraz – jak mniemam – dla samych osób z niepełnosprawnościami jest podkreślenie ich podmiotowości i tego, czym jest niepełnosprawność, którą posiadają Uczestnicy badań. Podmiotowość wiąże z tym, jaki wpływ (pośredni i bezpośredni) miała każda z osób z niepełnosprawnościami na kształt tej pracy oraz podkreśla niejednorodność tej grupy społecznej. Można by podać w wątpliwość, czy homogenizując grupę nie pozbawiam każdego z jej członków owej podmiotowości. Proces ten jest, jednak, według mnie zasadny, ponieważ sprzyja transparentności i lepszemu zrozumieniu przez odbiorcę, kto – zbiorowo – przyczynił się do tych badań i kogo one dotyczą, a niemożliwe jest wspomnieć o każdej osobie z osobna, lub wyselekcjonować te, które znacząco wpłynęły na moje autorefleksje, ponieważ każda z tych osób, jak i cała ich zbiorowość przyczyniła się do pojawienia się moich rozważań.

To ujednolicenie, paradoksalnie jest odzwierciedleniem - subiektywnie - najbliższego obecnie podmiotowości dyskursu o niepełnosprawności, w którym niepełnosprawność jest jedną z wielu cech, jaką można posiadać. Nie można (zarówno w znaczeniu „nie powinno się” jak i „nie da się”) zdefiniować człowieka wyłącznie za sprawą medycznych niedoskonałości i diagnoz. Aby mieć pełny obraz osoby, której dotyczy niepełnosprawność należy uwzględnić, nie tylko typowo diagnostyczne aspekty biologiczne i posiadane dysfunkcje organizmu oraz poziom jej codziennego funkcjonowania, ale wszystkie inne, indywidualne dla danej osoby

cechy, które składają się na jej holistyczny obraz. Nie pozostaje on bez wpływu czynników zewnętrznych, które także mają znaczenie dla danej osoby i jej niepełnosprawności (zob. np.: WHO 2009, Rzeźnicka-Krupa 2013, Ćwirlej-Sozańska, Wilmowska-Pietruszyńska 2015, Krzemińska 2019, Głodkowska 2021, Świeczkowska, Żyta 2024). Każdy z Uczestników badań, poza niepełnosprawnością wyróżnia się swoimi unikalnymi cechami osobowymi a także mógłby być scharakteryzowany przez pryzmat swojej lokalnej społeczności, w której funkcjonuje. To wszystko przekłada się, między innymi, na rodzaj i poziom wsparcia, którego potrzebuje dana osoba. Funkcjonowanie w społeczności i wsparcie są kluczowe dla rozumienia niepełnosprawności w tym dyskursie, ponieważ owa niepełnosprawność nie jest bezpośrednio zależna od diagnozy i dysfunkcji organizmu (fizycznych, psychicznych, intelektualnych, sensorycznych ani żadnych innych) a od interakcji osoby je posiadającej z otoczeniem. To wynik tej interakcji ze środowiskiem pełnym barier, które można określić, jako architektoniczne, środowiskowe, komunikacyjne i inne, jednak najczęściej wynikające z ludzkich postaw są prawdziwym powodem nie-pełnej-sprawności, w rozumieniu możliwości równego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (WHO 2009, Dz. U. 2012 poz. 1169, s. 2, Rosenbaum i in., 2015; Świeczkowska, Żyta, 2024).

W tak przedstawionej koncepcji, którą rozwinę w rozdziale drugim, niepełnosprawność – w przypadku tych badań – intelektualna w stopniu głębszym staje się jedną z cech (oprócz bycia adolescentem, lub osobą dorosłą), które są wspólne dla każdego z Uczestników badań. To cecha istotna z racji naukowego niedosytu w rozważaniach naukowych nad włączaniem cyfrowym tej grupy odbiorców i użytkowników TIK. Nie pozostaje ona bez wpływu na sposób pracy edukacyjnej, w tym pracy nad inkluzją cyfrową, jednocześnie nie będąc jedyną właściwością, która ma związek z nabywaniem, rozwojem i podtrzymywaniem technologiczno-informacyjnych kompetencji.

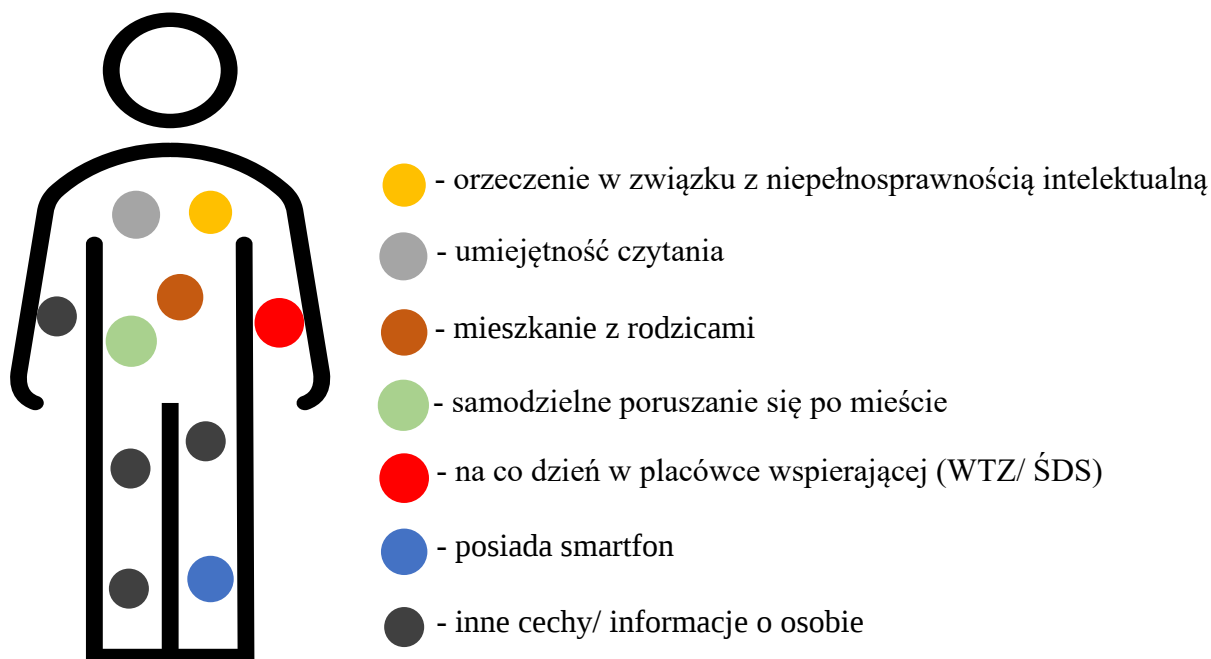
Niepełnosprawność intelektualną (w stopniu głębszym), znaczeniowo również opiszę w drugim rozdziale, jednak to, co ważne dla niej jako cechy wspólnej i charakterystycznej dla Uczestników badań, pozostającej w opisanym wyżej dyskursie to, że wpływ na nią mają wzajemne związki pomiędzy intelektualnymi możliwościami a możliwościami adaptacyjnymi człowieka. Rozumieć należy ją jako wielowymiarowy sposób funkcjonowania. Ten sposób określić można jedynie relatywnie, w stosunku do wymogów jakie stawia środowisko życia oraz pryzmatycznie, przez potrzebę konkretnego wsparcia. Na niepełnosprawność intelektualną mogą mieć wpływ zarówno czynniki organiczne, jak i warunki społeczne (Rzeźnicka-Krupa 2013, Pawelczak 2021, Głodkowska 2021).

By móc jak najdokładniej przybliżyć i zobrazować czytelnikowi Uczestników badań scharakteryzuję niepełnosprawność intelektualną, która dotyczy Uczestników badań, jako funkcjonowanie na względnie niższym niż najczęściej spotykany wśród tej grupy wiekowej, jednak wciąż na zróżnicowanym poziomie poznawczym oraz funkcjonowanie ze wsparciem w obszarze pisania i czytania, liczenia, rozumienia związków przyczynowo - skutkowych, krytycznego myślenia, samoświadomości, samodzielności w podejmowaniu decyzji, komunikacji (werbalnej i pozawerbalnej), odczytywania intencji i rozumienia kontekstów społecznych, poruszania się po mieście czy samodzielnego zamieszkania.

Za pomocą grafik⁴, które w codziennej pracy służą mi do wyjaśniania pojęcia niepełnosprawności w przedstawionym wyżej rozumieniu, jednocześnie odzwierciedlając to, jak na co dzień sam rozumiem to zjawisko przedstawię kilkoro Uczestników badań, tak by móc czytelnikowi oddać różnorodność niepełnosprawności intelektualnej. Tak, jak wyżej wspomniałem, moim celem nie jest wyróżnienie żadnej z osób uczestniczących w badaniach, ani zaznaczenie ich większej lub mniejszej istoty dla moich rozważań, ani tym bardziej prezentacja przykładów czy przypadków, na których opierają się badania, a ukazanie dywergencji niepełnosprawności intelektualnej w stopniu głębszym, która jest istotną cechą wspólną Uczestników badań.

⁴ Grafiki przedstawione poniżej są opracowane na podstawie autorskiej grafiki pomagającej rozumieć pojęcie „osoba z niepełnosprawnością” w najbliższym mi, czyli też najbliższym dla tych badań paradygmacie. Ta autorska grafika bazowa pojawia się w tej pracy w rozdziale 2.1.

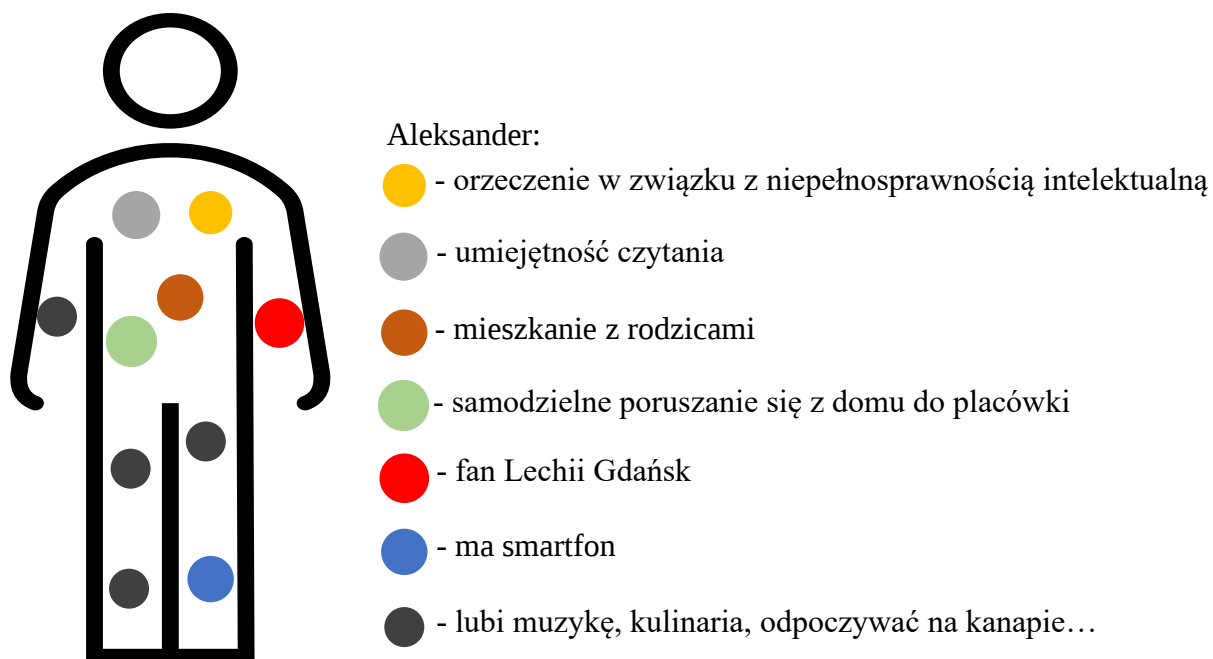
Pierwszy rysunek to rysunek poglądowy, na przykładzie którego czytelnik pozyska informacje, jak czytać kolejne cztery, które reprezentować będą czworo różnych Uczestników badań z niepełnosprawnością intelektualną (ich imiona, na potrzeby tej pracy zostały zmienione).



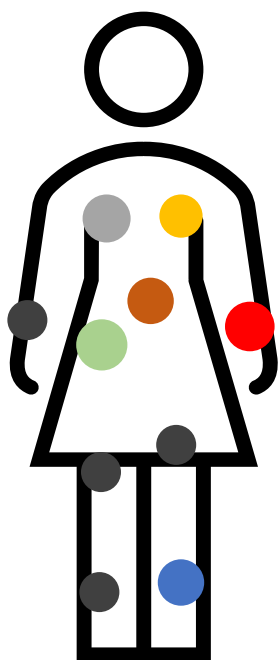
Rysunek 1: Cechy Uczestnika badań - rysunek poglądowy
Opracowanie własne

Na rysunku przedstawiono postać a w jej obrysie znajdują się kropki, które symbolizują cechy, którymi ta osoba się charakteryzuje oraz informacje o tej osobie. Pomarańczowa kropka to informacja o niepełnosprawności intelektualnej, z której wynika posiadane przez osobę orzeczenie. Kolejne kropki dotyczą codziennego funkcjonowania i są kwestią indywidualną, choć wybierając cechy na podstawie interesującego mnie w badaniach zagadnienia niektóre z nich będą się powielać. W przypadku prezentowanym poniżej szara kropka oznacza umiejętność czytania, którą ta postać się charakteryzuje, z grafiki dowiadujemy się, że mieszka z rodzicami (kolor brązowy), potrafi samodzielnie przemieszczać się w obrębie miasta (zielony), jest uczestnikiem placówki wspierającej dorosłe osoby z niepełnosprawnościami: warsztatu terapii zajęciowej lub środowiskowego domu samopomocy (kropka czerwona) oraz jest osobą, która posiada własny smartfon (kolor niebieski). Czarne kropki to inne cechy i informacje o osobie, które nie zostały ujęte, a ich liczba może być nieograniczona. Na pozostałych rysunkach będą przedstawione prawdziwe cechy czworga Uczestników badań. Będą one opisane w sposób, jak wyżej, a kolory pojawiające się w obrysie postaci mogą mieć inne znaczenie. Jedyną cechą reprezentowaną przez ten sam – pomarańczowy kolor będzie

cecha wspólna dla wszystkich Uczestników badań – niepełnosprawność intelektualna w głębszym stopniu.



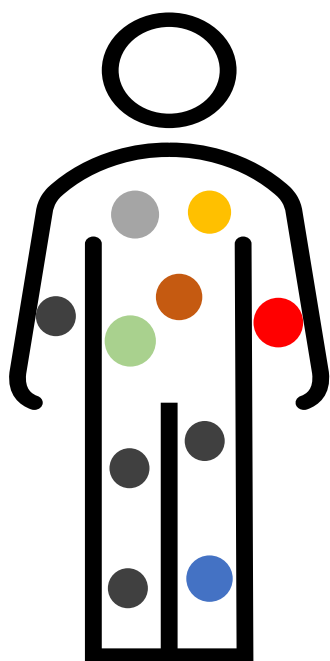
Rysunek 2: Niepełnosprawność niejedno ma imię: Aleksander
Opracowanie własne



Beata:

- - orzeczenie w związku z niepełnosprawnością intelektualną
- - komunikuje się w sposób alternatywny
- - mieszka z rodzicami
- - przemieszcza się po mieście ze wsparciem
- - samodzielnie porusza się na wózku
- - ma smartfon
- - lubi modę, seriale, ma dwie siostry...

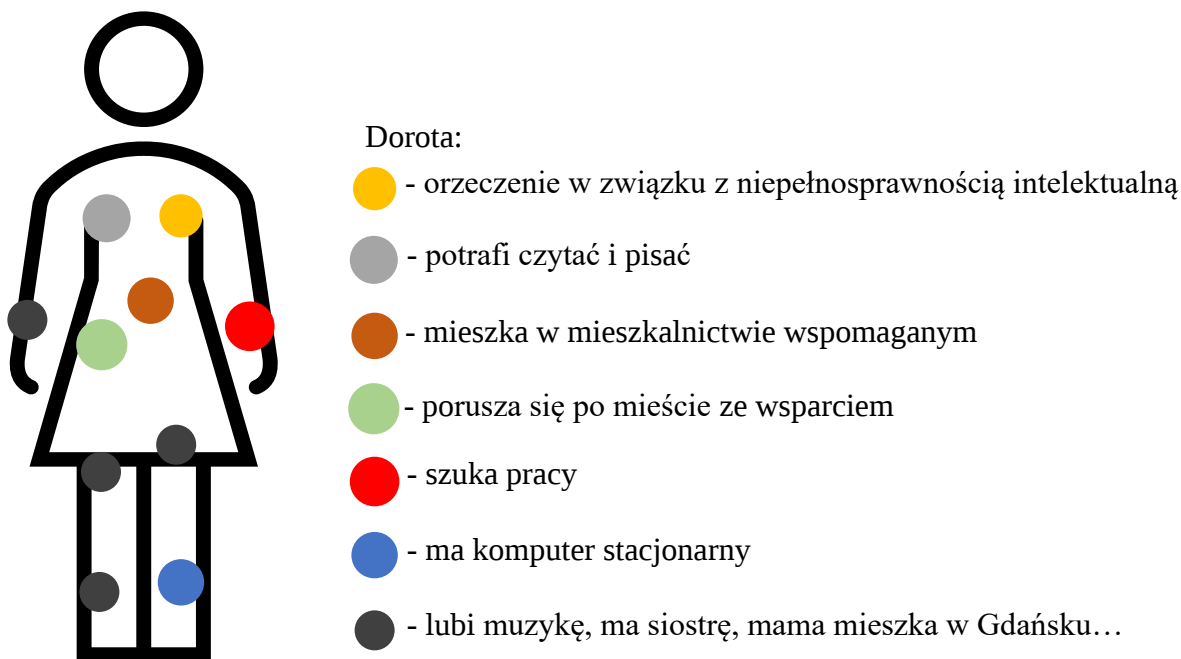
Rysunek 3: Niepełnosprawność niejedno ma imię: Beata
Opracowanie własne



Cezary:

- - orzeczenie w związku z niepełnosprawnością intelektualną
- - rozpoznaje symbole i logo
- - mieszka z mamą i bratem
- - samodzielnie porusza się po mieście
- - liczy do 20
- - w domu używa tabletu mamy lub komputera brata
- - kibic reprezentacji polski, fan seriali...

Rysunek 4: Niepełnosprawność niejedno ma imię: Cezary
Opracowanie własne



Rysunek 5: Niepełnosprawność niejedno ma imię: Dorota
Opracowanie własne

Przedstawione wyżej seria rysunków powstała na potrzeby tej pracy, a to, co łączy każdy z nich to wymowny tytuł, jaki nadałem każdej grafice: „Niepełnosprawność niejedno ma imię”. Nie tylko tytuł tej serii grafik, ale też przedstawienie sposobu interpretowania zjawiska niepełnosprawności już w tym miejscu ma na celu podkreślenie wagi dyskursu o niepełnosprawności i jego wpływu na działania (w tym re z zakresu włączania cyfrowego) oraz badania, które dotyczą osób z niepełnosprawnościami.

Powyższe grafiki to, przede wszystkim, tak jak zapowiadała rycina pogładowa opis czterech osób – Uczestników badań. Z tych rysunków dowiadujemy się, że wśród Uczestników są Aleksander, Beata, Cezary i Dorota. Wszystkich łączy wspólny element, którym jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębszym, a dokładniej orzeczenie o niepełnosprawności, w którym taka niepełnosprawność jest wskazana. Poza tym, z rysunków można dowiedzieć się, że dwoje z przedstawianych uczestników potrafi czytać, jedna osoba ma dobre umiejętności w rozpoznawaniu symboli i znaków a jedna komunikuje się w sposób alternatywny. Trzy z tych osób mieszkają z rodziną, a jedna w mieszkalnictwie wspomagany, a więc ze wsparciem asystenta usamodzielnienia (mieszka w jednoosobowym mieszkaniu w budynku, w którym funkcjonują części wspólne dla innych mieszkańców z niepełnosprawnościami i asystentów). Dwie osoby poruszają się po mieście (Gdańsku)

samodzielnie, jedna potrafi samodzielnie przemieścić się na trasie dom-placówka-dom, a jedna podróżuje wyłącznie w towarzystwie osoby wspierającej (rodzica, asystenta, wolontariusza). To, co wydaje się wyróżniać i być istotne dla każdej z tych osób to: Aleksander jest fanem lokalnej drużyny piłkarskiej – Lechii Gdańsk; Beata nie kryje swojego zadowolenia z tego, że samodzielnie potrafi poruszać się na wózku na krótkich, a przy sprzyjających warunkach także dłuższych odległościach; Cezary dobrze radzi sobie z liczeniem do 20, a przy dodawaniu i odejmowaniu używa kalkulatora; Dorota natomiast poszukuje pracy, przy czym wspiera ją szereg osób, na czele z trenerem pracy, doradcą zawodowym i psycholożką. Kolejną wspólną cechą jest bycie użytkownikiem technologii informacyjno-komunikacyjnej, choć ta cecha nie jest tak jednorodna: troje Uczestników badań posiada własny sprzęt (dwie osoby smartfon, jedna komputer stacjonarny), a jedna korzysta ze sprzętu swoich współdomowników. Te cechy i opisy uzupełnione są (choć nieostatecznie) o kilka informacji, które sprawiają, że obrysy tych postaci jeszcze bardziej przypominają Aleksandra, Beatę, Cezarego i Dorotę. W związku ze sposobem prowadzenia badań nie jestem w stanie określić liczby osób, których mogę uznać za Uczestników tych badań, jednak pewien jestem tego, że każda z nich – mimo zhomogenizowania opisu grupy na potrzeby dysertacji – miałyby w swojej grafice wiele różnokolorowych punktów i każdy z punktów opisany w inny sposób.

Biorąc pod uwagę samo funkcjonowanie człowieka z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu głębszym), na podstawie graficznego opisu tych czterech osób widać, że konfrontując owo funkcjonowanie z wymogami stawianymi przez środowisko i społeczeństwo może, ale nie musi ono odbiegać od relatywnie przyjętych standardów dorosłego życia, a osoby te potrzebują wsparcia, aby móc w pełni zafunkcjonować w codzienności. Jednak już dzięki tym czterem opisom można wywnioskować, jak niejednorodne jest owo funkcjonowanie i jak wiele różnych możliwości i zasobów, a także różnych wyzwań mieścić się może w pojęciu niepełnosprawności intelektualnej, przede wszystkim we wspomnianych wcześniej obszarach związanych z rozumieniem pisma, liczb, komunikacji i szeroko rozumianej samodzielności.

Funkcja, jaką może spełniać ta seria rysunków – poza uzupełnieniem informacji o Uczestnikach badań – to edukacyjna forma zwrócenia uwagi na rozumienie pojęcia i zjawiska niepełnosprawności a także jej różnorodności. Wątek o tyle ważny dla mnie, że niewątpliwie wpływa na proces badawczy, dlatego też zostanie poruszony także w rozdziale drugim dysertacji. Poza tym, jako sojusznik osób z niepełnosprawnościami, dla którego społeczny aspekt inkluzji jest niezwykle istotny uważam, że należy tę przestrzeń nieustannie eksplorować

badawczo, do czego przedstawione rysunki mogą być inspiracją (przede wszystkim w kontekście badań autoetnograficznych przy udziale osób z niepełnosprawnościami).

1.2.3. Sprzymierzeńcy osób z niepełnosprawnościami istotni dla procesu włączania cyfrowego

Oprócz dwóch wyżej opisanych grup osób, na nas - Uczestników badań, składają się także osoby, z którymi spotkania zaowocowały refleksją nad cyfrową inkluzją osób z niepełnosprawnością intelektualną: rodzice, studenci i profesjonalści (osoby pracujące w obszarze podnoszenia kompetencji cyfrowych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz takie, które nie pracują w obszarze technologicznej inkluzji), z którymi współpracowałem w różnym charakterze.

Wspólną cechą łączącą tę grupę Uczestników badań jest wspieranie osób z niepełnosprawnościami w różnych formach, wpływając w sposób pośredni lub bezpośredni na ich inkluzję – także cyfrową. Szeroko pojęty wpływ na włączanie społeczne, czyli – bardzo ogólnie – sytuację osób z niepełnosprawnościami można powiązać z byciem sojusznikiem, czy – w perspektywie pedagogiki społecznej za Marią Mendel (2010, 2015, 2017) - byciem sprzymierzeńcem tych osób. Ten wspólny faktor charakteryzuje się nie tylko współpracą i wspieraniem, ale przede wszystkim realnym byciem po stronie osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, którym niełatwo jest wyartykułować, w sposób słyszalny i/ lub zrozumiały dla większości społeczeństwa swoje potrzeby. To także dążenie (oddziałując zarówno na ogół społeczeństwa, przestrzeń wokół tych osób i same te osoby) do ich partycypacji: społecznej, obywatelskiej, politycznej, kulturalnej, edukacyjnej, in.; do bycia w społeczeństwie, nie obok niego czy poza nim. Sprzymierzeniec – na poziomie teoretycznym stanowiący kategorię pedagogiki społecznej - przemawia głosem tych, po których stronie działa w społecznej rzeczywistości, która pozostaje na ich głos głucha. Przemawia ich głosem tak długo, aż przemówią oni głosem własnym, co znaczy, że w demokratycznej wspólnocie będą słyszani, widziani – aktywnie obecni i włączani do nurtów społecznego życia (Mendel 2015a, s. 28-29; 2017, s. 350-364).

Te działania lub w przypadku studentów i studentek, planowanie wspierania jest potencjalnym elementem procesu włączania cyfrowego, w którym mogą brać udział osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podobnie, jak w przypadku głównych i najważniejszych Uczestników badań, na tę grupę składają się osoby, z którymi przecięły się moje zawodowe, edukacyjne i naukowe ścieżki w latach 2018-2025. Wśród tych osób, najbardziej kluczowymi

będą osoby, z którymi spotykałem się w czasie najbardziej intensywnych prac w projektach i na uczelniach (Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna), czyli w latach 2020-2024.

To co wspólne dla tych Uczestników badań to podejmowanie różnych aktywności i potencjalne działania z osobami z niepełnosprawnościami, jednak tej grupy uczestników nie opiszę w tak ujednolicony sposób, ponieważ różnice pomiędzy podgrupami wydają się być znaczące. W związku z charakterystyką badań, które dotyczą również moich doświadczeń z przeszłości, już przy ich projektowaniu wiedziałem, że należy wyodrębnić refleksje związane z:

- rodzicami osób z niepełnosprawnością intelektualną, którzy – ze względu na decyzję pracy w głównej mierze z adolescentami i dorosłymi, są nierzadko osobami starszymi, co nie pozostaje bez wpływu na ich podejście do korzystania z digitalnych dóbr. Rodzaj wsparcia i zależności pomiędzy członkami tej podgrupy i Uczestnikami z niepełnosprawnością intelektualną znacząco różnią się od tych, jakie reprezentują profesjonaliści;

- studentami, a w zdecydowanej większości studentkami studiów wokół pedagogiki specjalnej, zarówno tych na poziomie studiów magisterskich jak i studiów podyplomowych dla nauczycieli i nauczycielek. W tej podgrupie wyodrębnia się osoby pracujące z osobami z niepełnosprawnościami oraz takie, które pracować z nimi dopiero będą. W zdecydowanej większości nie są to osoby, które bezpośrednio identyfikują się jako odpowiedzialne za włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną;

- edukatorami i edukatorami (niezależnie od posiadania tytułu pedagoga, pedagoga specjalnego, pracownika socjalnego i innych), którzy bezpośrednio pracują z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, w tym w dużej mierze z Uczestnikami tych badań. W tej podgrupie znajdują się osoby, z którymi przecięła się moja cyfrowo-inkluzyjna ścieżka zawodowa. Wśród tych edukatorów i edukatorek szczególne znaczenie dla mnie, a tym samym dla moich autoetnograficznych rozważań mają osoby, z którymi zawodowo, wokół włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną spędziłem najwięcej czasu. To trzy osoby, z którymi pracowałem od roku do kilku lat, lub dalej współpracuję, które – moim zdaniem – mają ogromny wpływ na jakość włączania cyfrowego w społeczności, którą tworzą. Projektując te badania, od początku myślałem o kilku wywiadach⁵. Zbierając doświadczenia

⁵ Więcej o tym w części metodologicznej pracy, rozdział 1.3.2.

z wspomnianymi osobami, z czasem to one okazały się być Uczestnikami badań, z którymi owe wywiady zostaną przeprowadzone.

W związku z tym, że Uczestnicy badań, z którymi zostanie przeprowadzony wywiad tworzą niedużą grupę, a ich wkład w moją autorefleksję jest znaczący, nie wyobrażam sobie nie przedstawić ich w kilku słowach:

- Osoba numer 1: Egle (wyraziła zgodę na publikowanie swojego imienia), to pracowniczka socjalna, która od lat współpracuje bezpośrednio i pośrednio z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w Litwie angażując zarówno siebie jak i te osoby w projekty międzynarodowe, które mają na celu zwiększenie samodzielności i inkluzję społeczną osób z niepełnosprawnościami. Jednym z istotnych elementów dążenia do tych celów są podróże krajowe i międzynarodowe, które sprzyjają rozwojowi osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także praca wokół włączania cyfrowego. Egle poznałem w czasie trwania projektu IDA, którego była znaczącą częścią, a o kompetencje cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną dba także podczas wielu innych projektów, które bezpośrednio nie dotyczą TIK, jak np. projekt podnoszący wiedzę na temat zróżnicowanego rozwoju.

- Osoba numer 2: Patryk (wyraził zgodę na publikowanie swojego imienia), to osoba, której poczynania zawodowe trudno skategoryzować w konkretny zawód, czy opisać w kilku słowach. To, jednak, co ważne w tych badaniach to, że poznałem Patryka, jako trenera pracy, wspierającego osoby z niepełnosprawnościami w poszukiwaniu pracy i zatrudnieniu, a także dbając o ich rozwój w sferze funkcjonowania osobistego i społecznego. Miałem niezwykłą przyjemność współprowadzić z nim cykl spotkań wokół kompetencji cyfrowych osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także serię zajęć w ramach edukacji obywatelskiej dla tej samej grupy odbiorców, w ramach jednego z projektów prowadzonym przez Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną. Podobnie, jak w przypadku Egle, niezależnie od poruszanej tematyki, Patryk stawia na wykorzystywanie umiejętności cyfrowych w celu zwiększenia inkluzji oraz ułatwienia codziennego życia osobom z niepełnosprawnością intelektualną.

- Osoba numer 3: Jarek (wyraził zgodę na publikowanie swojego imienia), to pedagog specjalny, który pracuje nad podnoszeniem jakości życia osób z niepełnosprawnościami na wielu polach: jest nauczycielem w szkole specjalnej, współorganizuje kształcenie w szkole ogólnodostępnej, wspiera w rozwoju osoby z niepełnosprawnością intelektualną w ramach

edukacji pozainstytucjonalnej, nieformalnej organizując i przeprowadzając zajęcia dotyczące funkcjonowania osobistego i społecznego, współpracuje z różnymi podmiotami w celu zwiększenia dostępności urzędów i instytucji kultury. To, co łączy go z wyżej wymienionymi osobami to zarówno wplatanie tematyki TIK w swoje działania jak i prowadzenie zajęć *stricto* związanych z procesem włączania cyfrowego. Z tą osobą, na przestrzeni ostatnich kilku lat współpracowałem i współpracuję w niemal każdym wymienionym obszarze, jednak największe znaczenie będzie miała dla mnie sfera włączania cyfrowego – zarówno podczas zajęć bezpośrednio, jak i pośrednio z nim związanych, a także praca z rodzicami i przedstawicielami różnych instytucji, których klientami mogą być osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Wszystkie te osoby łączą dobre relacje z odbiorcami swoich działań oraz pasję do edukacji ze swoimi amatorskimi umiejętnościami technologiczno-informatycznymi i chęcią rozwijania własnych kompetencji cyfrowych, a także bycie refleksyjnymi praktykami (Schön 1983, Dewey 1938).

1.3. Teoretyczno-metodologiczny wymiar projektu badań własnych

Doświadczenia prowadzące do rozpoczęcia studiów nad włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną Donald Schön nazwałby przejściem od refleksji w działaniu do refleksji nad działaniem (1987). Jej pierwszy rodzaj odnosi się do procesu myślowego dążącego do odpowiedzi na nurtujące pytania na bieżąco, w celu modyfikacji i ulepszania podejmowanych działań przez praktyka, co w moim przypadku oznaczało refleksję w ramach samodoskonalenia. Refleksja nad działaniem to głębszy rodzaj zanurzenia w myślach o swojej aktywności z perspektywy czasu połączonej z pozyskiwaniem, bez presji czasowej, wiedzy na dany temat. Jej celem jest wówczas wpłynięcie na przyszłe działania, co w efekcie oznacza pojawienie się nowych wartości poznawczych sprzyjających wytwarzaniu nowej wiedzy (Perkowska-Klejman 2011). Jest to przejście z chęci zmian w sensie indywidualnej pracy własnej do chęci wpłynięcia na szerszą rzeczywistość, której jestem użytkownikiem.

To zatem nic innego jak początek konstruowania autoetnograficznych badań nad włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną. Początek, ponieważ problematykę badawczą konstruowałem procesualnie. Działo się tak w związku ze zmieniającą się perspektywą wskutek mojego różnego usytuowania w kontekście badań, to jest podejmowania różnych ról: edukatora, osoby wspierającej rodziny, dyrektora, nauczyciela

akademickiego, młodego uczonego na kolejnych etapach studiów doktorskich, które dają różne możliwości – większego lub mniejszego – zaangażowania w badaną rzeczywistość.

W tym podrozdziale przedstawię teoretyczne inspiracje oraz założenia metodologiczne moich badań. Zarówno jedne jak i drugie powstawały procesualnie, a procesu tego – szczególnie w przypadku teoretycznych rozważań stających się inspiracjami i podłożem do badań – nie mogę nazwać linearnym.

1.3.1 Autobiograficzne doświadczenia jako inspiracje poszukiwań badawczych

Przyjmuję, za Marcinem Kafarem (2017), że istnieje nierozzerwalny związek, który łączy się pomiędzy badaczem, a wzrastającą w jego świadomości wizją świata, która przejawia się choćby poprzez używanie konkretnego (uporządkowanego bardziej lub mniej) zestawu pojęć służącemu do opisu tego świata. Założenie to sugeruje, iż za każdą teorią stoi człowiek, który jest jednocześnie jej reprezentantem samym w sobie, a teoria, którą się posługuje i/ lub tworzy jest nim (jego doświadczeniami) napelniona. Idąc tym tropem, teorie nie powstają ani nie rozwijają się samoistnie, a wyłaniają się poprzez uwarunkowania, które uobecniają się w podmiotowo-indywidualnym doświadczaniu języka teorii. W związku z tym, nie można mówić o oderwaniu teorii od życia (Kafar 2017, s. 198). Dlatego też tak ważne dla mnie stały się osobiste doświadczanie, przez które rozumiem spotkania z teoriami, które sukcesywnie stawały się kamieniami milowymi w moim myśleniu i działaniu w obszarze zainteresowań badawczych.

Paradygmat interpretatywny, tak jak wspominałem na początku tego rozdziału zwalnia mnie jakoby ze stawiania i weryfikowania tez, na podstawie wyłożonej wcześniej teorii. Nie oznacza to jednak bezzałożeniowości, rozumianej przeze mnie jako tło badawcze, które nazywam badawczymi inspiracjami (Pieter 1971, Miles, Huberman 2000, Kafar, Ellis 2014). Inspiracje te pojawiały się, towarzyszyły mi i rozwijały się zarówno w czasie projektowania badań, jak i w ich późniejszych etapach. Oznacza to, że część z przedstawianych poniżej założeń, a raczej inspiracji teoretycznych, towarzyszyła moim badaniom i zarazem procesowi tworzenia pracy od początku, a inne dołączały z biegiem czasu, uzupełniając lub rozszerzając rozważania nad włączaniem cyfrowym. W całym procesie badawczym obserwowałem wzajemność wpływów doświadczeń badawczych i teorii, w których starałem się zagłębiać, co nie pozostawało bez znaczenia w moich poczynaniach praktycznych.

Na takie podejście pozwala mi wspomniana wcześniej otwartość i kreatywność charakterystyczna dla badań jakościowych. Pozwolenie sobie na pojawianie się nowych

wątków, w tym także kolejnych teorii, które inspirują do rozważań naukowych, odczuwalnie wydłużyło nie tylko proces badawczy, ale także eksplorowanie kolejnych teoretycznych powiązań, otwierających nowe (dla mnie) ścieżki w myśleniu o działaniach w zakresie włączania cyfrowego. Wielość refleksji pojawiających się na różnych etapach badawczej przygody, której efektem jest rozprawa doktorska miała zdecydowanie pozytywny wpływ na moje działania nie tylko naukowe, ale i w praktyce. Zachowując jako badacz, otwartą postawę badawczą, należy jednak (umownie) zamknąć ramy swoich zainteresowań tak, by postawić granice poznania i móc w ogóle realizować konkretne badania. Ramy te nie zawsze są łatwe do określenia, szczególnie w badaniach, w których ciągłość i procesualność podejmowanego zjawiska (jak np. niedokonany tryb włączania) odgrywa kluczową rolę. Nie chodzi tu, bynajmniej, o rozterki związane z nasyceniem w badaniach (Niedbalski 2020). W przypadku dłuższych badań, podejmujących problematykę tak dynamiczną, jak technologia informacyjno-komunikacyjna ważne jest by ich czas trwania nie powodował utraty aktualności.

W podjęciu mojej decyzji o umownym zamknięciu ram teoretycznych w doktorskim projekcie badawczym pomógł los, który sprawił, że osobiste doświadczenia z włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną zostały nieco przysłonięte innymi zadaniami, a rozważania naukowe otworzył także na inne obszary: przede wszystkim współpraca z rodzinami osób z niepełnosprawnościami, wspólnotowość w szkołach oraz doświadczanie niepełnosprawności. Zdecydowanie mniejsza liczba moich bezpośrednich doświadczeń z włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną wiąże się z zakończeniem projektów, w których brałem udział: Be.S@fe oraz *Inclusive Digital Academy* (IDA). Dzięki tym projektom miałem możliwość bezpośredniej pracy wokół włączania cyfrowego zarówno z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, jak i innymi edukatorami oraz środowiskiem cyfrowym. Szczególnie drugi projekt był znaczącą dla mnie, trzyletnią przygodą stanowiącą trzon moich rozważań, a jego opisy znajdują się w tej pracy jako materiał empiryczny. Zejście na drugi plan bezpośrednich prac nad włączaniem cyfrowym w sferze zawodowej spowodowane było także zmianą mojej podstawowej roli z nauczyciela na dyrektora, co znacząco wpłynęło nie tylko na liczbę przeprowadzanych przeze mnie zajęć, ale i na perspektywę. Czas konieczny do zaangażowania się w proces włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną kurczył się wraz ze stawianiem coraz śmielszych kroków w akademicki świat: od poczynąń dydaktycznych po poszerzanie perspektyw badawczych, choćby w ramach współpracy w sieciach badawczych, na przykład: *European Research*

Network About Parents in Education (ERNAPE)⁶ oraz jej krajowej gałęzi - Polskiej Sieci Badawczej Rodzice w Edukacji (ERNAPE-PL)⁷. Wzrastająca we mnie otwartość poznawcza pozwoliła mi rozpocząć działania we wspomnianych wyżej obszarach, jednocześnie pozostawiając mnie chłonnym i wciąż ciekawym kolejnych aspektów podjętego zagadnienia. To motywuje do zagłębiania się teoretycznie oraz empirycznie w odkrywane przeze mnie kolejne wątki.

W tej części pracy zaprezentuję te teorie, które najsilniej inspirowały mnie do powstania koncepcji oraz przeprowadzenia badań. Nie będzie to opis ani chronologiczny (w sensie pojawiania się i rozwoju przytaczanych teorii), ani wyczerpujący, ponieważ celem jest przedstawienie koncepcji, wpływających na moje badania: ich zamysł, przebieg, obszar, interpretacje, implikacje. Choć teorie te nie służą wyłożeniu ani weryfikowaniu tez, poza aktywnym, inspirującym kontekstem, jaki stanowią dla rozważań nad włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnościami, stanowić też będą istotny punkt odniesienia w końcowej fazie rozprawy. Zaangażowanie go w badawczym wnioskowaniu sprawiło, że – z jednej strony - teorie te wsparły perspektywność mojego myślenia, a z drugiej wpisanie go w określony łańcuch teoretycznych dociekań. Zaprezentowane idee stanowić mogą także odniesienie w codziennym doświadczaniu, zarówno zawodowym – pedagogicznym, jak i naukowym.

1.3.1.1. Perspektywa pedagogiki społecznej

Choć moje badania dotyczą ściśle sprecyzowanej grupy osób, które charakteryzują się niepełnosprawnością intelektualną, a miejsca poświęconego rozważaniom na temat samej niepełnosprawności jest w tej pracy niemało, już od załączka pomysłu na projekt badawczy, jako czynnemu zawodowo pedagogowi specjalnemu, zależało mi na tym, by temat inkluzji cyfrowej osób z niepełnosprawnościami umieścić w perspektywie pedagogiki społecznej. Nie oznacza to rezygnacji z wykorzystywania wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, podważania czy deprecjonowania jej dorobku. Praca czerpie zarówno z pedagogiki specjalnej, jak i społecznej. Jednak – jak doszedłem do tego drogą pogłębionej refleksji towarzyszącej działaniu - moje zgeneralizowane myślenie o podjętym badawczo zagadnieniu wpisuje się w myśl o relacji człowiek-świat, stojącą w centrum zainteresowania pedagogiki społecznej właśnie. Stąd taka perspektywa. Włączanie cyfrowe osób z NI rozpatruję głównie jako ich relację ze światem, w której istotną rolę odgrywa szeroko rozumiane doświadczenie edukacyjne w środowisku.

⁶ <https://www.ernape.org/>

⁷ <https://ernape-pl.ug.edu.pl/>

Środowisko to, angażując cyfrowe technologie, wirtualną przestrzeń i inne jej elementy, rozumiem jako więcej-niż-ludzkie czy nie(tylko)ludzkie, co w oparciu o Teorię Aktora-Sieci szerzej uzasadniam w dalszej części rozprawy.

Pedagogika społeczna, to – powtórzmy - subdyscyplina, w której zgodnie z tym, jak widzą ją jej czołowi przedstawiciele, najważniejszą rolę odgrywa relacja człowieka ze światem (Radlińska 1961, Marynowicz-Hetka 2018, Winkler 2009, in.). Nie powinien, zatem, dziwić fakt, że zainteresowany relacją człowiek – środowisko, w którym istotne znaczenie ma przestrzeń cyfrowa, poczułem się zainspirowany pedagogiką społeczną, szczególnie w wersji zaproponowanej przez Helenę Radlińską. Ta twórczyni polskiej pedagogiki społecznej opisała – dla mnie esencjonalnie istotne – wychowawcze wymiary wspomnianej relacji w kontekście uwarunkowań przestrzennych – środowiskowych. Od tych koncepcji, kluczowych dla moich poszukiwań badawczych, zaczynam przedstawianie ich teoretycznego ugruntowania.

Przyjmując koncepcję Radlińskiej jako wiodącą w moim zgeneralizowanym myśleniu o związkach człowieka ze światem, pracę swoją wpisuję w ogólny horyzont pedagogiki społecznej. Sama twórczyni określa ją jako praktyczną dyscyplinę naukową, której zainteresowań oraz rozwoju należy doszukiwać się na styku biologicznych i społecznych refleksji o człowieku oraz kultury, i etyki. Punkt widzenia pedagogiki społecznej to nic innego, jak rozważanie wzajemnych stosunków między jednostką a środowiskiem, a także obopólnych wpływów: warunków środowiskowych i kulturowych bytowania na rozwój i funkcjonowanie człowieka w różnych etapach i obszarach życia oraz oddziaływaniem ludzi (między innymi poprzez wartości i kulturę) na ich środowisko (Radlińska 1961, s. 361, Theiss 2001, s.15-16). Helena Radlińska, definiując pedagogikę społeczną jako nowy obszar pedagogicznych rozważań i działań, nie chciała zamknąć jej w formie ostatecznej pozostawiając otwartym zakres pojęciowy, co miało (ma) umożliwić jej naukowe ewoluowanie (Sroczyński 2022). Rozwój takiej koncepcji, buduje znaczenie pomocy społecznej i pedagogicznej, aktywności społeczników, sił społecznych, ale również działań oświatowych oraz kulturalnych i środowiskowych mocy edukacyjnych. Kluczowe dla niezwykle dużego uznania pedagogiki społecznej w dwudziestoleciu międzywojennym było podkreślenie, a wręcz zbudowanie na nowo sensu wychowania i rozwoju człowieka, który idzie w parze z rozbudzeniem sił społecznych, wspieraniem jednostek i grup społecznych w działaniu i rozbudzaniem wyobraźni, tak, by ich działania (zarówno te jednostkowe jak i grupowe) dążyły do poprawy jakości środowiska, w którym żyją (Radlińska 1935, 1961, Ciczkowski 2001).

Poczyniony przeze mnie poniżej opis, nie jest *stricte* definicją pedagogiki społecznej. Nie ma on też służyć jako wykładnia teoretycznych założeń a oddać to w jakim duchu (jakiej perspektywie) prowadziłem działania: te praktyczne oraz naukowe, których efektem jest ta dysertacja. To przedstawione źródła inspiracji badawczych odnalezione w uwodzących mnie koncepcjach Heleny Radlińskiej, które uznawane są za podwaliny współczesnej pedagogiki społecznej (Kawula 2012, Winiarski 2017). To, co szczególnie mnie zafascynowało i stało się fundamentem moich działań i rozważań to, przede wszystkim, wspomniana już koncentracja na relacji człowiek-świat, ale też aparatura pojęciowa i specyfika badawcza, opierająca się także na relacji.

Wachlarz zagadnień podejmowanych w ramach teorii pedagogiki społecznej jest nie tyle szeroki, co otwarty, a sama subdyscyplina rozwija się poprzez czerpanie wiedzy o człowieku: w kontekście biologicznym, twórczym i społecznym (Radlińska 1961), co czyni pedagogikę społeczną interdyscyplinarną. To daje także odzwierciedlenie w możliwości wykorzystania jej dorobku do badań w różnorodnych obszarach. Wszystkie działania mieszczące się w obszarze pedagogiki społecznej można określić jako społecznikowsko-pedagogiczne, a są to, między innymi: edukacja pozaszkolna i edukacja dorosłych, wsparcie i udzielanie pomocy, kultura i rekreacja, praca nad jakością środowiska i warunków życia. Osoby, grupy osób i instytucje, które podejmują działania społecznikowsko-pedagogiczne, w pedagogice społecznej nazywane są siłami społecznymi, które wpływają na człowieka i środowisko (Radlińska 1935, Sroczyński 2022, s. 148,156). O pedagogice społecznej można rzec, że jest ona ukierunkowana na edukację do partycypacji, z jednoczesnym założeniem, że od swych początków jest ona wyrazem sprzeciwu wobec wkluczeń (Mendel i in 2018, s. 141-145). W różnych obszarach pedagogiki można czerpać z dorobku Heleny Radlińskiej i innych pedagogów społecznych: szczególnie w tych, gdzie kryterium oddziaływania na drugiego człowieka może być wiek, rodzaj działania związany z wychowaniem, wsparciem, pomocą czy profilaktyką, ale również przestrzeń działań (Radlińska 1961, s. 361-362). Pedagogikę społeczną można określić mianem, nie tylko nauki praktycznej, ale i dynamicznej, ponieważ reaguje ona na bieżące, palące aktualnie kwestie istotne społecznie (Ciczkowski 2001). Przedmiot badań pedagogiki społecznej, czyli środowisko i warunki życia człowieka, rozważa się w kontekście rozwoju i działań wspierających zarówno osobę jak i środowisko, w którym wzrasta (Radlińska 1935, 1961). W związku z niezgodą na wyłączenie i marginalizowanie, jej wymiar praktyczny oraz wpływ społeczny, który wywołuje są niezwykle istotne (nie tylko dla tej pracy), a mieszczą się one, przede wszystkim, w zakresie wspomagania praktyków – pedagogów i pedagożek, ale także

członków rodzin i każdego innego, kto zainteresowany jest wychowaniem lub wspieraniem rozwoju i poprawą jakości życia człowieka (Winiarski 2017, s. 18). To wspieranie rozwoju to przede wszystkim dbałość o wyposażanie w wiedzę o społecznych i środowiskowych oddziaływaniach procesów pedagogicznych i funkcjonowania w życiu codziennym.

Taki, praktyczny wyraz tej subdyscypliny pedagogicznej był kluczowy od samego początku działalności H. Radlińskiej, dla której źródłem naukowych rozważań, kształtujących dorobek pedagogiki społecznej, były nie tylko wyniki badań, ale też doświadczanie i wykorzystywanie potencjału poszczególnych osób, grup społecznych, czy środowiska. Zauważającym zasoby i powiązania między człowiekiem i światem, ma być pozwalający rozwijać się tym zasobom pedagog (Sroczyński 2022). W myśleniu o wychowaniu i rozwoju człowieka, taka koncepcja pedagogiki społecznej wskazuje bezwzględny związek między pracą z drugą osobą a pracą ze środowiskiem, w którym ona funkcjonuje, lub chce zafunkcjonować. Na ten wzajemny wpływ wyczulony w swoich działaniach powinien być każdy pedagog (społeczny), ale także pedagogika społeczna, jako subdyscyplina naukowa winna, równolegle do zainteresowania człowiekiem, podejmować badania środowiska, które na człowieka oddziałuje. To środowisko, to zlepek wszystkiego, co składa się na warunki bytowe, które są jednocześnie bodźcami oddziałującymi w taki sposób, że determinują rozwój, mając wpływ na osiąganie wyznaczonych celów wychowawczych i poprawę jakości życia jednostek i grup (Radlińska 1961, s. 361).

Przytoczone w powyższym opisie, najbardziej uwodzące mnie myśli w koncepcji Heleny Radlińskiej, mogą jednocześnie stanowić wyjaśnienie tego, co „społeczne” w pedagogice, jak i w tej pracy. Tworzącą perspektywę moich badań subdyscyplina pedagogiczna, społeczną jest zarówno przez obszar naukowych rozważań nad człowiekiem w kontekście środowiskowym, ale także ma znaczenie praktyczne w prospołecznej aktywności społeczników (Winiarski 2017, s. 18, Sroczyński 2022, s. 147-150), a przede wszystkim może stanowić odpowiedź na palące społecznie problemy, na które nie pozostaje obojętna.

W interesującej i inspirującej mnie koncepcji pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, największą moją uwagę od samego początku przykuła istota relacji człowiek-swiat. Dokonując swego rodzaju introspekcji (zob. np.: Kafar 2010, Bielecka-Prus 2015) w skali *micro*, w obrębie zagadnień teoretycznych, obok wyżej przytoczonych myśli, w koncepcji Heleny Radlińskiej zafascynowały mnie osoba oraz aspekt przestrzeni. Uściślając, nieocenione dla moich badań okazały się być: prekursorka polskiej pedagogiki społecznej, Helena Radlińska, której postać, sama w sobie pomaga zrozumieć jej koncepcje; to jak

rozważana jest przez nią „otaczająca” człowieka przestrzeń, czyli jego środowisko (lokalne/wychowania).

Heleny Radlińskiej działania społeczne nie tylko nie odbiegają od jej idei pedagogiki społecznej, ale wprost ją manifestują, co bliskie mi jako autoetnografowi, zaangażowanemu w świat, który współtworzy i bada. To przykład osoby, o której za Marcinem Kafarem można by powiedzieć, że jest człowiekiem w teorii, a o przytoczonych koncepcjach, że są egzemplifikacją teorii w człowieku (2017). Oznacza to, że prekursorka pedagogiki społecznej jest kimś, kto „sytuuje siebie, jawnie lub niejawnie, w konstruowanych opisach świata (...), w którym występuję zarówno jako twórca danej teorii, jak i ktoś, kto poza nią wykracza” (Kafar 2017, s. 198). Zapoznanie się z, choćby kilkoma, wzmiankami z życiorysu Heleny Radlińskiej może być nie tylko inspirujące, ale może przyczynić się do pełniejszego zrozumienia tego obszaru rozważań i poczyniań pedagogicznych. Helena Radlińska, tworząc ramy teoretyczne i koncepcję pedagogiki społecznej pozostawała jednocześnie praktyczką – działaczką społeczną. To, przede wszystkim, osobiste doświadczenia z ludźmi były źródłem jej rozważań i badań empirycznych (Sroczyński 2022). Jej aktywność miała motywować innych – szczególnie pedagogów – do rozwoju szeroko rozumianej pracy socjalnej. Motywacja ta nie wiązała się z nauczaniem czy rozpowszechnianiem wyników badań ani głoszeniem pedagogicznych teorii, a powiązana była z aktywnością społeczną (Wroczyński, Kamiński 1961). Za przykłady takich działań podaje się dbanie o warunki edukacji i wychowania dzieci z najuboższych warstw społecznych, ale również troskę o innych, poza dziećmi, przedstawicieli tej grupy, a także rozpowszechnianie czytelnictwa i narodowej historii. Pobudzała innych do pracy także poprzez publicystykę niepodległościową. Na przecięciu dróg: zawodowej, społecznej i naukowej Heleny Radlińskiej znajdują się społeczne problemy, które potrafiła z łatwością i dużą wrażliwością postrzegać, definiować, analizować, a następnie podejmować próby ich rozwiązań (Sroczyński 2022). Głównym imperatywem była dla niej potrzeba człowieka i jakości jego bytowania, którą to starała się podnosić poprzez działalność społeczną, kulturową, oświatową, opiekuńczą, ale także przez badania naukowe: zarówno nad szeroko pojętą ludzką egzystencją jak i środowiskiem. Pomimo dużej aktywności społecznej i zawodowej – a może właśnie dzięki niej – od początku działalności naukowej Heleny Radlińskiej, jej prace były niezwykle cennie, co niewątpliwie przyczyniło się do rozwoju pedagogiki społecznej, jako dyscypliny pedagogicznej, a zasługi prekursorki w opisywanym obszarze ciężko dzielić pomiędzy praktyczne a naukowe (Sroczyński 2022). Takie połączenie ważnych działań praktycznych z równoległe prowadzoną działalnością naukową niezwykle

rezonuje z utożsamianiem się przeze mnie z postacią refleksyjnego praktyka (Schön 1987), o czym wspominam na początku pracy.

Na co dzień funkcjonujemy w jakimś świecie – środowisku. Wychowanie i rozwój, według Heleny Radlińskiej wiążą się z relacjami z nim. Ten „otaczający” nas świat, w związku z niepozostawaniem bez pedagogicznych oddziaływań stał się, między innymi za sprawą zwrotu spacjalnego, obszarem zainteresowań i analizy w pedagogice oraz – szerzej – w humanistyce i naukach społecznych (zob. np.: Radlińska 1935, Mendel 2006, Winkler 2009). Elementy składające się na to, co wokół człowieka, ale też „tego” możliwości i sposób oddziaływania, różnorodne interpretacje i doświadczenia pozwoliły pedagogom i pedagożkom społecznym na tworzenie różnych kategorii pojęciowych, wśród których wyróżnić można, przede wszystkim, środowisko (lokalne) (Radlińska 1935, 1961), przestrzeń (zob. np.: Przecławska 1999, Winkler 2009) oraz miejsce (wspólne) (zob. np.: Mendel 2006, 2015b). Żadne z tych pojęć nie zamyka się jedynie w obszarze fizyczności świata (środowiska/ przestrzeni/ miejsca). Odbierane są one jako dynamiczne, z perspektywy międzyludzkich (i nie tylko ludzkich) relacji oraz jako przesiąknięte polityką rozumianą jako dialogowanie, i ekonomią (Hubbard, Kitchin 2011, Zielińska 2016). Niezależnie od obranej aparatury pojęciowej, świat, w którym żyjemy, według rozwijającej się wciąż pedagogiki społecznej, ma wymiar fizyczno-edukacyjno-symboliczny, w którym przebiegać mogą działania na rzecz demokratycznej równości i sprawiedliwości (Mendel i in. 2017). W rozważaniach społeczno-pedagogicznych, które kształtowały treść dysertacji, nie chcę skupiać się na różnicach pojęciowych, choć jest to niezwykle ciekawe. Moim zamiarem jest wyłuszczenie pierwszego, osobistego zachwyty nad „otaczającym” człowieka światem w koncepcji Heleny Radlińskiej, czyli środowiskiem (lokalnym).

Przedmiot badań pedagogiki specjalnej w koncepcji H. Radlińskiej jest trójwymiarowym konstruktem. Tworzą go człowiek/ ludzie, środowisko przyrodniczo-społeczno-kulturowe oraz relację między tym środowiskiem a osobami w nim funkcjonującymi (Radlińska 1935). To relacje ze środowiskiem, jak pisałem wcześniej, wpływają na wychowanie i rozwój człowieka, jednak takie responsywne środowisko musi być nasycone siłami społecznymi i odpowiednimi wartościami, a także kapitałem zarówno społecznym, jak i ludzkim (Winiarski 2017, s.97). Helena Radlińska, wymienia szeroki wachlarz elementów, które stają się składnikami środowiska: „...przyrodę, warunki bytu, wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi, z nich wynikające; osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego: wierzenia, naukę, literaturę, sztukę, przeżycia,

nastawienie psychiczne. Do składników środowiska należy przeszłość na równi z teraźniejszością” (Radlińska 1935 s. 29-30). Sama autorka, ale także kontynuatorzy jej myśli pedagogicznej środowisko jako „środowisko życia”, lub „środowisko wychowawcze”, rozumieją, przede wszystkim poprzez ogół warunków bytowych oraz czynników przekształcających osobowość, które oddziałują na nią przez dłuższy czas lub na stałe (Radlińska 1961, s. 366). Owo oddziaływanie było rozważane przez kontynuatorów myśli pedagogiki społecznej, między innymi w kontekście nie trwałości czy czasu trwania, a siły i rodzaju reakcji osoby/ grupy na czynnik, w tym – bardzo istotnych – przeżyć psychicznych (Wroczyński 1976, s. 78). Środowisko, które ma pełnić rolę wychowawczą może być definiowane, jako część obiektywnego, szeroko rozproszonego środowiska społecznego (Kamiński 1978). Ta część nie może pozbawiona być podłoża kulturowego ani przyrodniczego, a składać się winna z powtarzalnych sytuacji przyczyniających się do pobudzania człowieka w danym okresie jego życia (Pieter 1960, Winiarski 2017). Jeśli w środowisku, w którym funkcjonuje człowiek występują elementy, które interpretować można jako nieukierunkowane wychowawczo, według takiej koncepcji środowiska wychowawczego, powinno się je przekształcać w „intencjonalną pracę wychowawczą” (Kawula 2012, s. 11). Co ważne środowisko może być subiektywne i niewidzialne, na które składać się będą także, między innymi wierzenia, idee, zwyczaje, zbiór moralności i pojęć (Radlińska 1961). Biorąc pod uwagę takie rozumienie środowiska (wychowawczego), Anna Przecławska widzi je, jako kształtujące się na przecięciu różnych przestrzeni: fizycznej (przekraczając granice państw i kontynentów, ale także naszej planety); społecznej (biorącej pod uwagę relacje międzyludzkie i działania instytucjonalne); moralnej (z istotą relatywizmu moralnego); temporalnej (biorącej pod uwagę przeszłość, teraźniejszość i przyszłość); psychologicznej oraz informatycznej (pozwalającej na szybki kontakt i interakcje bez względu na porę i miejsce) (Przecławska 1999, s. 75-85)

Stosunek osób i grup społecznych do środowiska (kulturowego, osobowego, przyrodniczego) a także rola składników środowiska i czynników wywołujących przemiany, jako istota społecznej odmiany pedagogiki (Radlińska 1961) ma dla mnie, w prezentowanych badaniach podwójne znaczenie. Po pierwsze, społeczny dyskurs o niepełnosprawności i wpływ społeczeństwa na (subiektywne i obiektywne) rozumienie pojęcia niepełnosprawności, w tym intelektualnej. Po drugie, bytowanie człowieka w świecie wirtualnym – cyfrowym, w której dialogują ze sobą ludzie i nie-ludzie.

Sama badawcza postawa w działaniach Heleny Radlińskiej, która łączy w sobie zaangażowaną praktykę oraz badaczkę jest również czymś, co wzbudza moją fascynację, nakreślając

określony tok postępowania zarówno naukowych jak i w aktywnościach pedagogicznych (społecznikowskich). Autorka przedstawianej koncepcji niezadowolenie i zainteresowanie przedstawia jako siły napędowe do poszukiwań nowego ładu (pedagogicznie i badawczo) (Radlińska 1935, s. 45-49), podkreślając, że „narzędziem działalności wychowawczej jest ideał jutra, dostrzeżony w życiu codziennym” (Radlińska 1935, s. 49). Działania i badania są w pedagogice społecznej na stałe, mocno ze sobą splecione, ponieważ ciągła obserwacja, ocena i planowanie to fundamenty skutecznej pracy wychowawczej. Nauka pozwala obiektywizować spojrzenie, ale również odnaleźć drogę pośród mnogości przeplatających się spraw i istotnych dla wychowania/ rozwoju elementów. Badawcze poznanie jest na tyle istotne, że nawet będące niekompletnym może rozbudzić zainteresowanie, mnoży wiedzę o człowieku, pozwala na rozejrzenie się dookoła i przejęcie się sprawami innych z (naukową i pedagogiczną) empatią (Radlińska 1935, s. 72-74). W związku z istotą relacji człowieka ze środowiskiem, które nie tylko jest jakieś: składające się z wymienionych w poprzednim akapicie cech, ale także jest „czyjeś”, czy też widziane „czyimiś oczami”. Konsekwencją tego, w prowadzonych działaniach oraz badaniach jest świadomość, że takie środowisko, poddawane analizie może nie być takim, jakie jawi się poznającemu go obserwatorowi, ponieważ jest ono takim, jakim postrzegają je osoby/ grupy społeczne doświadczające go (Kargulowa 1998, s. 137 – 140). W badaniach w takim obszarze chodzi o to, aby wytwarzaną wiedzę traktować jako osiągnięcie zrozumienia, warunkującego działanie pedagogiczne, zanurzając się jak głęboko się da w świat stanowiący przestrzeń tych badań (Mendel 2019, s. 27).

Takie zanurzenie Helena Radlińska nazywa wżywaniem się, które – jej zdaniem – stanowi niezbędny wstęp w pedagogicznej pracy (Radlińska 1935, s. 75). Wżywanie się i, przez to, (z)rozumienie środowiska oznacza zarówno poznanie jego struktury, jak i historii, ale też rozpoznanie istotnych w nim relacji, wartości i komunikacji. Ważnym etapem w tym procesie, umożliwiającym pogłębienie poznania jest nie sama orientacja badacza/ pedagoga a oparta na poznanych wartościach i relacjach budowa więzi i poszukiwanie komunikacyjnych kanałów. Takie wżywanie się to uważne wsłuchiwanie i wpatrywanie się w otaczającą rzeczywistość, które nie może trwać w sposób bierny i pozbawiony empatii. Jeśli takie jest, to badacz/ pedagog ma szansę na odkrycie statyki środowiska, czyli wspomnianej struktury, jego dynamiki, a więc relacji i procesów w nim panujących, ale też na rozpoznanie sił społecznych wpływających na zmiany w nim. Tak głębokie poznanie – wżywanie się – staje się koniecznym wstępnym warunkiem do rozpoczęcia pracy społeczno-edukacyjnej (i/lub badawczej) w środowisku. Dopelnieniem tego może być biografia środowiskowa, czyli poszukiwanie

tożsamości, przynależności i zmian w środowisku poprzez sięganie do różnych materiałów, jak listy, fotografie czy pamiątki (Radlińska 1935, Smolińska-Theiss 2013). Takie poznanie środowiska, które ma ukazać zarówno dynamikę życia, jak i ujawnić przemiany dokonywane dzięki wzajemnym stosunkom. Aby tego dokonać, H. Radlińska apeluje o nieszczerzenie czasu na owo wżywanie, co ma umożliwić poznanie, poza warunkami zewnętrznymi, niematerialne elementy badanego środowiska, takie jak pragnienia, sferę duchową, pojęcia, wiarę. Na takie wżywanie się może pozwolić, między innymi, obserwacja przeżywana, którą opisuję szerzej w podrozdziale o metodologicznych podstawach badań własnych (1.3.2.). Obserwacja, którą można wpisać w kategorię wżywania się wymaga połączenia umiejętności patrzenia, ogólnych przejawów życia społecznego, znajomości zagadnień, formułowania spostrzeżeń oraz rozbudzającego ciekawość szczegółów instynktu porównawczego, co ma ułatwić – konieczne – regularne wracanie do obserwacji oraz ciągłość bycia w środowisku i obserwowania (Radlińska 1935, s. 75-77). Aktywna, bliska środowisku obserwacja, taką jaką uprawiam w tym projekcie badawczym, jest przykładem łączenia badań z praktycznym działaniem. To filar pedagogiki społecznej w koncepcji Heleny Radlińskiej, umożliwiający oddolne zmiany środowiskowe przy jednoczesnej partycypacji środowiska, którego dotyczą: „Praca społeczna przekształca środowisko siłami tego środowiska w imię ideału” (Smolińska-Theiss 2013, s. 19).

1.3.1.2. Relacje ludzi i nie-ludzi: Teoria Aktora-Sieci

Jak starałem się przekazać powyżej, nie traktuję świata/ środowiska, w którym żyjemy jedynie geograficznie, a pedagogiczno-filozoficznie (Copik 2013), jako pozostające w ciągłej relacji z człowiekiem, wpływając – poprzez wychowanie i edukację – na jego funkcjonowanie. Skupiam się w swoich badaniach na poczynaniach osób z niepełnosprawnością intelektualną zarówno w środowisku realnym, ale też w przestrzeniach cyfrowych/ wirtualnych, w których również, nie bez znaczenia pozostają relacje międzyludzkie, jak i relacje pomiędzy człowiekiem a urządzeniem, lub człowiekiem a środowiskiem samym w sobie, a także sieć połączeń pomiędzy materialnymi i niematerialnymi elementami tworzącymi świat technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Świat cyfrowy to sieć niekończących się połączeń, skomplikowanych obliczeń, urządzeń i niewidocznych ludzkich okiem pasm sygnałów, jednak to też świat, w którym toczy się życie społeczne (zarówno jako uzupełnienie życia realnego, jak i w oderwaniu od niego). Takie doświadczanie tego, co cyfrowe oraz inspirujące koncepcje pedagogiki społecznej Heleny

Radlińskiej, pchnęły mnie ku myśli Brunona Latoura, a konkretniej Teorii Aktora-Sieci (ANT: z angielskiego *Actor-Network Theory*).

Podstawowe założenie Teorii Aktora-Sieci, pozornie, może być zaskakującym w pracach pedagogicznych, a szczególnie w tej, pojawiając się po przedstawieniu koncepcji pedagogiki społecznej, ponieważ jest nim twierdzenie, że społeczeństwo tak naprawdę nie istnieje (Pałęcka 2014, s. 8). Jednak nie można zamknąć tego założenia w jednym zdaniu, bez wyjaśnienia, czym w zasadzie według Latoura jest to, co można nazwać społecznym. Przytoczone twierdzenie neguje funkcjonowanie społeczeństwa *par excellence*, natomiast to, co społeczne może tworzyć i rozpadać się w powiązaniach pomiędzy aktorami, a najsubtelniejsze choćby zmiany tych powiązań powinny być głównym obszarem zainteresowania socjologów i innych zainteresowanych badaniami społecznymi. Twórca teorii wskazuje, że „socjologii tego, co społeczne” przeciwstawia swoją „socjologię powiązań” (Pałęcka 2014, s. 8).

Aktorzy w ANT to podmioty, które mogą pozostawać we wzajemnej relacji ze sobą (tworząc świat społeczny), a mogą być nimi zarówno ludzie, jak i przedmioty, które, między innymi dzięki Latourowi, zyskują podmiotowość, jako aktorzy pozaludscy. To, co nieludzkie (np. rzeczy), w rozumieniu tradycyjnej socjologii stanowi element świata należącego do człowieka, który może wejść z nimi w relację jednokierunkową, zależną wyłącznie od niego. W teorii aktora-sieci przedmioty (i inni aktorzy pozaludscy) nie stanowią równoległego świata biernych elementów pozostających w zależności od ludzi, a stają się aktorami istotnymi w wytwarzaniu społecznych powiązań, jeśli tylko – mimo tego, że pozostają nieożywione – mają możliwość modyfikowania innych i oddziaływania (Latour 2010, Pałęcka 2014). Aktorem jest zatem każdy element w przestrzeni (żywy i nieżywy), który dzięki powiązaniom tworzy społeczności i społeczeństwo. Choć określenie „aktor”, między innymi, dzięki tej teorii jest pojęciem szeroko znanym badaczom społecznym, drogowskazem do lepszego poznania jego znaczenia, dla osób zanurzających się dopiero w ANT lub zainteresowanych społeczeństwem w myśleniu posthumanistycznym może być tłumaczenie Józefa Niżnika. Proponuje on angielskiego „actor”, w kontekście Teorii Aktora-Sieci, rozumieć, jako „działającego”. To bardzo trafne tłumaczenie, jednak (niestety) nie jest językowo najłatwiejsze w użyciu, szczególnie w odniesieniu do oryginalnej nazwy teorii. Takie, „działające” byty ludzkie oraz nieludzkie, zwane są też w ANT aktantami (Abriszewski 2010).

Teoria Aktora-Sieci mówi o powstawaniu społeczeństwa w powiązaniach i relacjach, a więc to co społeczne jest pewną siecią (ludzi i bytów nieludzkich). Nie oznacza to jednak wprost, że

aktorzy współoddziałujący na siebie wzajemnie tworzą sieci, które składają się w większe zbiory zwane społecznościami/ społeczeństwem, choć takie (mylne) wrażenie można odnieść odnosząc się do samej nazwy teorii i jej głównego założenia. Zależność pomiędzy aktorami a siecią jest nieco bardziej złożona. W ANT każdy aktor jest pewną siecią, a każda sieć jest również aktorem. Doskonale, obrazowo wręcz, przedstawia to Krzysztof Abriszewski w autorskim wstępie do tłumaczonego przez siebie oraz Annę Derre, Latourowskiego „Splatając na nowo to co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci” (2010). Autor wstępu posłużył się przykładem uniwersytetu, który – jako aktor, czyli podmiot traktowany, jako jeden organizm – prowadzi, między innymi, działania dydaktyczne oraz naukowe. Ta sama uczelnia wyższa, pozostając aktorem, będzie równocześnie całą siecią, na którą składają się profesorowie i cała kadra merytoryczna, administracja, studenci i słuchacze, ale także całe kampusy, budynki, sale i laboratoria, kawiarnie, komputery, różnego rodzaju wyświetlacze, sieć bezprzewodowa i przewodowa itd. (Abriszewski 2010, s. XXVIII-XXIX).

Aktor-Sieć bywa w ANT nazywany też aktantem, co wydaje się nie narzucać elementom rzeczywistości tworzącym społeczne powiązania cech ludzkich oraz otwierać myśl o aktorze, będącym jednocześnie siecią. Bycie formą ożywioną czy nieożywioną jest w tej teorii mało istotne, ważne natomiast jest, aby aktant, niezależnie od postaci, jaką przybierze, miał moc wpływania na innych (Abriszewski 2010, s. XIII). W tym miejscu raz jeszcze warto podkreślić, jak duży akcent Bruno Latour kładzie na to, że czynniki pozaludzkie mogą być pomiotami mającymi sprawczą moc zarówno w procesach poznawczych (Kil i inni 2021, s. 81-82) jak i „społecznotwórczych”. Wspomniana moc wpływania na innych wiąże się bezpośrednio z połączeniami, zależnościami i interakcjami pomiędzy aktorami oraz pomiędzy sieciami. To wzajemne oddziaływanie aktantów prowadzi (ze względu na swoją dynamikę) do zmian pomiędzy nimi, lub zmian w samych aktorach, a to z kolei oznacza, że następuje zmiana w grupie społecznej, przestrzeni, naturze, społeczeństwie, co w konsekwencji prowadzi do modyfikacji zachodzących w całym „otaczającym” nas świecie (Abriszewski 2010, s. XVI). Nośnikami takich zmian, co w przypadku ANT nie jest zaskakujące, mogą być zarówno ludzie jak i nieożywieni aktorzy. Nawet mikrozmiany, pojawiające się w codziennych relacjach między aktorami-sieciami, pozostające w pewnej powtarzalności, ciągłości i intensywności prowadzą, zatem, do tego, że zmienia się świat (społeczny). Taka dynamika prowadzi do założenia, że społeczeństwo oraz cały świat także nie są niczym stałym, a raczej permanentnie wytwarzanym (Markowska 2014, s. 37-39).

Myśl o Teorii Aktora-Sieci rozpocząłem stwierdzeniem (z pełną świadomością jego zaczepności i niedosłowności), że według Latoura społeczeństwo nie istnieje. Zbliżając się do końcowych słów o ANT, za klamrę posłuży mi stwierdzenie – wydawałoby się – zupełnie sprzeczne względem pierwszej myśli. Mianowicie, Bruno Latour podkreśla wagę Gabriela Tarde’a dla swoich poczynąń naukowych oraz sugeruje, że dzięki jego teorii prościej zrozumieć można słowa „że każda rzecz jest społeczeństwem i że wszystkie rzeczy są społeczeństwem” (Tarde 1999, s. 58, cyt. za: Latour 2010, s. 24, 318). Rzeczy te muszą jednak spełniać jeden warunek: muszą być mediatorami, czyli przekaznikami i nośnikami, umożliwiającymi dynamikę relacji (Pałęcka 2014). Nie ma, zatem, społeczeństwa jako czegoś stałego, danego raz na zawsze, a świat społeczny ciągle się zmienia i ciągle się staje dzięki pojedynczym i zbiorowym, żywym i nieożywionym bytom, a w zasadzie tym, co dzieje się pomiędzy nimi.

Takie myślenie o tym, jak świat (społeczny) jest urządzony nie pozostaje bez wpływu na to jak należałoby podejść do badań naukowych: socjologicznych i wszystkich tych, które skupiają się na tym co społeczne. Najważniejsze, według ANT w sprawdzaniu tego, jak funkcjonuje świat społeczny jest skupienie się na procesach zmian, choćby tych najmniejszych, z zachowaniem sporej dozy ostrożności podchodzenia do wszelkich całości. W odniesieniu do mikrozmian wpływających na większe modyfikacje socjologia (a nawet szerzej: nauki społeczne⁸) winna posługiwać się takimi narzędziami, aby móc filtrować to, co osoby uczestniczące w badaniach mówią i robią, od tego, jaką wytwarzają wiedzę (Abriszewski 2010, s. VIII). To poczynania aktantów mają być najistotniejsze i mają stanowić drogowskaz dla badacza, którego jednym z celów jest poszukiwanie tych aktorów-sieci, o których wcześniej wspominam, jako o mediatorach, a więc z mocą wprowadzającą zmiany i motywującą do czynienia czegoś (Latour 2010). Dystans do świata/ społeczeństwa jako całości i zwracanie uwagi na to co mikro może wpływać też na to, aby zarówno założenia teoretyczne jak i empiria w badaniach mają służyć poznaniu jakiejś (jednej z wielu) perspektywy (Pałęcka 2014).

Idee-aktanty w relacji z moimi badaniami

Rozważanie Teorii Aktora-Sieci, z którą zacząłem zapoznawać się w szkole doktorskiej (czyli już w trakcie realizowania planu badawczego), zaczęło - w zasadzie od pierwszych chwil - mediować z refleksjami dotyczącymi włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Miało to wyraźny wpływ na moje poczynania zarówno w sferze praktycznej jak i naukowej, w tym również w metodologii. Aktorzy-idee, którzy najbardziej przyczynili się do

⁸ Komentarz autora

(mikro)zmian w moim postrzeganiu obszaru badawczego lub stworzyli ze mną najmocniejsze relacje (oraz konsekwencje tych zmian/relacji) to, przede wszystkim myśli o świecie cyfrowym, jako aktorze o pewnych cechach, ale także, *nomen omen*, sieć powiązanych ze sobą wzajemnie i bez przerwy aktorów, z których zdecydowana większość to byty pozaludzkie. ANT zwraca moją uwagę również na możliwość wzajemnego, realnego oddziaływania w wirtualnym/cyfrowym świecie między ludźmi, ale także między ludźmi a przedmiotami oraz między samymi aktorami pozaludzkimi. Wszystkie te relacje mają w ostateczności wpływ na cały świat cyfrowy, a w kontekście tych badań, przede wszystkim na funkcjonowanie człowieka w wirtualnej przestrzeni. Technologia informacyjno-komunikacyjna staje się nieodłączną częścią naszego życia w ogóle. Niezależnie od tego, czy traktujemy ją jako uzupełnienie czy kalkę świata realnego, mnogość relacji z bytami nieludzkimi, tworzących to, co społeczne może wskazywać na podobne mechanizmy ułatwiające i utrudniające pełne uczestnictwo zarówno w sferze *offline* jak i *online*. W samym rozumieniu niepełnosprawności oraz w tym, jak osoby z niepełnosprawnościami mają możliwość funkcjonować na co dzień, znaczenie mają relacje z ludźmi oraz nieludźmi: przedmiotami i myślami. Patrząc na społeczeństwo i świat wokół jako wynik ciągłych mikro-zmian, co ukazuje potrzebę reagowania na to, co nowe, jednocześnie zwracając uwagę na to, że zmiany te nie zawsze łatwo zauważyć. Z drugiej zaś strony, dynamika relacji i zmian powoduje, że niełatwo może być za nimi nadążyć, a w konsekwencji to, co wydaje się nowe, wcale nie jest już aktualne, tak jak na przykład „nowe” media. Ciągłe zmiany oraz dynamika z nimi związana zdają się potwierdzać, a może nawet nadawać sens procesualnego, ciągłego, a nielinearnego zarazem sposobu pracy: zarówno nad włączaniem (cyfrowym lub społecznym) jak i tworzeniem tej pracy naukowej. Perspektywa pozwalająca mi współtowarzyszyć osobom uczestniczącym w badaniach i podążanie za nimi, jako aktorami-sieciami wzmacnia moją uwagę na najdrobniejsze, ale i najważniejsze relacje między wszystkimi aktantami oraz (możliwe) konsekwencje tych relacji.

1.3.1.3. Oczywiste-niewidoczne zmiany⁹: bezszelestne transformacje

Bez względu na wiarę w przypadki, czy też jej brak, zapewne każdy odczuwał (lub będzie odczuwał) w swoim życiu moment, jakoby znalazł się – nie wiedzieć do końca czemu – we właściwym miejscu o właściwym czasie. To uczucie towarzyszyło mi nie raz podczas przygotowania i przeprowadzenia badań, a jednym z takich razów było spotkanie z ideą François Jullien’a. Biorąc pod uwagę aktorów, z którymi relacje wpływały na moje wzrastanie

⁹ Inspiracja: tytuł podrozdziału „Jak to się dzieje, że to, co tworzy się nieustannie na naszych oczach, dzieje się naprawdę i jest bez wątpienia oczywiste, ale tego nie widać?” (Jullien 2024, s. 63).

w świecie nauki, czyli to kto (i co) nade mną czuwał, ciężko zastanawiać się nad przypadkowością, jednocześnie jednak niełatwo mówić o czystej intencyjności w podążaniach za niektórymi myślami. Być może to uczucie wiąże się z tym, że ten podrozdział, a raczej to co za nim stoi, to wynik bezszelestnych transformacji, które wydarzyły się w moim życiu (akademickim i nie tylko).

Tak, jak zaznaczyłem powyżej, jednym z aspektów ważnych w Latourowskim myśleniu o tym co społeczne są zmiany, a nawet mikro-zmiany występujące między aktorami-sieciami. Studiując ANT, na jednym z seminariów, w końcowej fazie nauki w szkole doktorskiej, nastąpiło moje zetknięcie z filozofią Jullien'a, która jeszcze bardziej zwróciła moją uwagę na istotę zmian, w szczególnym dla siebie charakterze. „Bezszelestne transformacje”, to kategoria tego filozofa. Mój kontakt z jego myślą jest świeży (przez co niedługi i wciąż niepozwalający dogłębnie zapoznać się z wszystkimi założeniami), jednak wywarł na mnie takie wrażenie, że (obok pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej i Teorii Aktora-Sieci) stawał się inspiracją i swego rodzaju filtrem do moich działań na polu badawczym i praktycznym.

Zmiana na ogół kojarzy się z czymś, co łatwo zauważyć, jednak opisując ją François Jullien skupia się na doświadczaniu przez człowieka czegoś, co nie ma wyraźnego początku ani końca, a dziejąc się w codzienności i na oczach innych, pozostaje jednocześnie niedostrzegalne. Takie właśnie są bezszelestne transformacje, które można określić jako ogólne i ciągłe, przez co niełatwe do rozpoznania, wychwycenia i wyodrębnienia. Stanowią one podstawę ludzkiego doświadczania, jednocześnie umykając naszej percepcji. To co dzieje się niezauważalnie potrafi wrócić niespodziewanie z wyraźnie odczuwalnym efektem (Jullien 2024). To, że transformacje są bezszelestne, a tym samym niewidoczne, oznacza, że dosłownie przebiegają w nieodczuwalny, nieuświadomiony i niewerbalizowany sposób. Mogą one także być także dla podmiotów, których bezpośrednio dotyczą, co powodować może natężenie ich skutków. Może dźać się też tak, że dostrzeżemy jedynie takie transformacje, których się spodziewamy, lub na które z jakichś względów oczekujemy, jednak nawet wtedy nie do końca oczywistym jest łatwe dostrzeżenie ich efektów, ponieważ są one spiralne, powiązane ze sobą na wzór warkocza. To powiązanie wiąże się z symultanicznością transformacji, to znaczy, że człowiek (lub inny podmiot społeczny) jest w procesie przemiany jednocześnie podejmując jakąś aktywność. Ta zmiana odbywa się niezależnie od uświadomionych i zauważonych, lub też ignorowanych transformacji, a te mogą wiązać się ze sobą niezależnie od tego, czy człowiek je dostrzega, czy pozostają jedynie te bezszelestne. W perspektywie czasu niewidoczne transformacje, stopniowo podczas przemian, stają się coraz bardziej zauważalne, a pełną krasę

zauważyć można w zaistniałych modyfikacjach, które się zadziały, np. w zmianach poglądu, czy w wyglądzie (Marynowicz-Hetka 2018, s. 9-15).

Francuski myśliciel wyjaśniając zjawisko bezszelestnych transformacji posłużył się przykładem, z którym niemal każdy może empatyzować, czyli wzrost dzieci i drzew: „nie widzimy wzrostu drzew, dzieci. Jedynie pewnego dnia ze zdziwieniem dostrzegamy, że pień drzewa stał się taki masywny lub że dziecko sięga nam do ramion” (Jullien 2024, s.63). Innym, dobrym przykładem jest także starzenie się, ponieważ zachodzi w człowieku ciągle i nieprzerwanie, a poza tym starzeje się w różnym tempie, więc w pewnym sensie – osobno, każda cząstka naszego organizmu. To, co nam umyka, a dotyczy nas, jako użytkowników planety bezpośrednio to globalne ocieplenie, które pozostając zjawiskiem ciągłym i całościowym pozostaje bezszelestną transformacją, której efekty stają się (choć nie dla wszystkich¹⁰) coraz bardziej widoczne i odczuwalne. Sam proces edukacji może być egzemplifikacją takiej transformacji, będąc aktywnością długotrwałą i ciągłą, której efekty dostrzega się na podstawie rezultatów (czy to wewnętrznie, w efekcie rozumienia pozyskanej wiedzy, czy zewnętrznie – praktykując) (Jullien 2010, s. 10-11, 63-65).

W koncepcji o bezszelestnych transformacjach nie tylko one same są ze sobą powiązane w sposób spiralny, także życie traktuje się spiralnie, jako efekt widocznych i niedostrzeganych modyfikacji, które w rezultacie mogą prowadzić zarówno do analizy aktywności z nimi związanych, ale też do nadawania nowych znaczeń. Zarówno aktywności jak i transformacje cechują się wzajemnymi powiązaniami, ciągłością, złożonością oraz tym, że występują równolegle, dlatego też można je odkryć dopiero po dłuższym okresie, lub w ponownym przeżywaniu (Marynowicz-Hetka 2018).

Powstawanie tego, kolejnego życia wiąże się z dostrzeganiem możliwości rozwoju i wykorzystywaniem do tego nowych sytuacji, które na to pozwalają. Takie odkrywanie możliwości, które dzieje się dzięki uwrażliwieniu na drobiazgi i szczegóły kryjące się za bezszelestnymi transformacjami, François Jullien upatruje w de-koincydencji (Jullien 2024, s. 31). Strategia de-koincydencji stoi w opozycji do koincydencji, czyli pewnej zgodności, występującej, kiedy zjawiska są ku sobie wzajemnie adekwatne, pokrywając się lub idealnie do siebie dopasowując. Idealne przyleganie do siebie autor teorii porównuje do kleju, który jest spoiwem tego, co dobrze spasowane. Choć taka zgodność jest satysfakcjonująca i powinna sprawiać, że żyje się dobrze, godzenie się na taki ciągły stan rzeczy oznacza zastygnięcie

¹⁰ Komentarz autora

w takim stanie rzeczy. Zastanie, nawet w pozytywnym zespole, według francuskiego myśliciela, prowadzi do unieruchomienia, kostnienia i jałowienia. Tkwienie, choćby w najlepszej sytuacji, pozbawione ruchu upodabniać ma do kleju, który twardnieje i wprowadza statykę. Wtedy aktywność przestaje działać, stając się tym samym blokadą, którą trzeba zburzyć, czy – pozostając w metaforze sklejanego – rozszcześcić, aby móc ponownie w niej uczestniczyć (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego [film] 2024). Taki rozszczęp to właśnie de-koincydencja, której praktycznym przykładem może być krytyczne podejście artystów i badaczy do prac swoich i swoich poprzedników, bez którego trwalibyśmy w zastanym wcześniej świecie (Jullien 2024, s. 13).

„Naprawdę żyję, nieustannie zmagając się z koincydencją, która zupełnie niepostrzeżenie opanowała moje życie i zagraża pograżeniem/ utknięciem w niej” (Jullien 2024, s. 154). Nieustannie doświadczamy de-koincydencji, ponieważ stan zgodności, w którym tkwimy niszczy się sam z uwagi na – paradoksalnie przyjemną – adekwatność, która w dłuższej perspektywie staje się ograniczająca i nie wzbudzająca niczego nowego. Termin de-koincydencji rozumiany będzie, zatem, jako odejście (odklejenie) od zgodności, w której człowiek trwa, aby odkryć nieznane lub nierozważane nawet wcześniej możliwości (Jullien 2024, s. 153-154).

Myśl François’a Jullien’a jako kruszące spoiwo moich koincydencji

To co sprawia, że w naukowej i zawodowej sferze mojego życia dotyczącej włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną dzieją się mniej i bardziej zauważalne transformacje za sprawą stopniowego poznawania idei francuskiego filozofa to, przede wszystkim rozumienie rozwoju technologicznego (i życia w ogóle) jako pasma bezszelestnych transformacji (szczególnie dla pokoleń rodzących się w erze cyfrowej), których konsekwencją jest mieszanie się światów: cyfrowego z rzeczywistym. Tym samym, konsekwencją braku zauważania procesów prowadzących do modyfikacji jest konieczność reagowania z opóźnieniem – kiedy efekty bezszelestnych zmian ujrzą światło dzienne, co w przypadku dynamiki rozwoju nowych technologii niesie zagrożenie dla uczenia się ich w odpowiednim tempie. Myśląc o byciu w świecie technologii w ogóle, zauważam koincydencjalne stawianie oczekiwań cyfrowym tubylcom (Prensky 2001), którzy *a priori* są zanurzeni (włączeni¹¹)

¹¹ Zauważane przeze mnie oczekiwania traktują tożsamo zanurzenie (w świat cyfrowy) z włączeniem (cyfrowym). W części 1.1.1 tej pracy zwracam uwagę na istotę ciągłości włączania, co sygnalizuje niedokonana forma czasownika. W tym przypadku celowo używam formy dokonanej, bo to ona odzwierciedla zaobserwowane przeze mnie koincydentalne społeczne uznanie młodych za włączonych – gotowych raz na zawsze dobrze funkcjonować w przestrzeni cyfrowej, tylko dlatego, że stykają się oni z TIK niemal od narodzin. Uważam, że takie myślenie

w cyfrowy świat, co paradoksalnie może wiązać się ze wspomnianym skostnieniem, a na pewno z presją. Spiralność życia i zjawisko de-koincydencji odbieram jako istotne we włączaniu społecznym oraz cyfrowym, które także są dynamicznym, procesualnym splotem aktywności odpowiadającej na zerwanie z dotychczasowym stanem rzeczy. Sama myśl o de-koincydencji jako kruszeniu tego, co zastałe oraz jej nieustające doświadczanie i związana z tym dynamika rezonują bardzo mocno z istotą włączania cyfrowego, kryjącą się w jego wiecznie niedokonanej, czyli nieustającej i ciągłej formie.

1.3.2. Metodologiczne podstawy badań własnych

Świadome podjęcie decyzji o projektowaniu badań wiąże się z wyborem paradygmatu, w jakim usytuowane są badania. To równie ważny krok (zarówno dla samego badacza jak i czytelnika), co decyzje oraz wyraźne przedstawienie – po zapoznaniu się z kontekstem oraz Uczestnikami badań - szczegółowych podstaw metodologicznych badań (Kostrzyńska 2018), takich jak przedmiot badań, cele oraz problemy badawcze, a także metoda i techniki badań. Wstępny zarys tych decyzji powstał już na etapie zarysowującego się pomysłu badawczego, jednak szczegółowa konstrukcja badań wraz z metodologicznymi podstawami kształtowały się procesualnie.

Wraz z moim narastającym zaangażowaniem w proces podnoszenia kompetencji cyfrowych osób z niepełnosprawnościami, a szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną, rosła również chęć samodoskonalenia w tym zakresie, aby usługi jakie oferuję były jak najwyższej jakości, to znaczy przynosiły efekty, których oczekują osoby z nich korzystające. Dość szybko okazało się, że autorefleksja dla samego siebie nie jest wystarczająca ani dla mnie ani dla tych specyficznych odbiorców świata cyfrowego, jakimi są użytkownicy z intelektualną niepełnosprawnością. Wtedy to nastąpił mój rozwój jako refleksyjnego praktyka (Schön 1987). W związku z tym postanowiłem przekuć moje refleksje w badania, których **przedmiotem jest proces włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną.**

Celem tej zawodowej, praktycznej – refleksji w działaniu (Schön 1987) była, jak wyżej, chęć podniesienia jakości procesu rozwijania kompetencji cyfrowych osób z niepełnosprawnościami w moim najbliższym otoczeniu, poprzez podniesienie mojej wiedzy, ale też działania nakierowane na rzeczywistość wokół nas (mnie i osób

o cyfrowych tubylcach jest realnym zagrożeniem dla edukacji medialnej w ogóle. Tę obserwację potwierdzają Piotr Siuda oraz Grzegorz Stunża w podsumowaniu raportu z badań *Dzieci Sieci. Kompetencje cyfrowe najmłodszych* (Siuda, Stunża 2012a).

z niepełnosprawnościami). Cele (auto)refleksji nad działaniem, czyli tej badawczej, która może mieć przełożenie na proces włączania cyfrowego ogółu (Schön 1987) grupy uczestników digitalnego świata z intelektualną niepełnosprawnością, a tym samym cele badawcze, dzielę – ze względu na użyteczność tej pracy – na: cel poznawczy, praktyczny i teoretyczny. **Celem poznawczym badań jest rekonstrukcja procesu włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną**, w kontekście, między innymi trudności w przebiegu tego procesu, definiowanych z mojej własnej perspektywy, ale i perspektywy Uczestników badań, czyli osób z niepełnosprawnością intelektualną i innych profesjonalistów zaangażowanych w proces inkluzji cyfrowej. **Cel praktyczny** (tożsamy z celem refleksji w działaniu) **to próba wypracowania wskazań dla przekraczania trudności w procesie włączania cyfrowego**, a więc próba odnalezienia odpowiedzi na pytanie: „jak włączanie cyfrowe, jako proces powinno się zmieniać?”. Natomiast **celem teoretycznym jest poznanie istoty włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną**, głównie **przez konceptualizujący to zagadnienie opis jego przejawów**, czyli treści i form jednostkowego oraz społecznego działania w tym obszarze – to jest procesu nabywania kompetencji cyfrowych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną (w tym planowania tego procesu) oraz dostępności materialnej i cyfrowej, które są głównymi czynnikami zewnętrznymi, od których owo włączanie jest zależne.

Niezależnie od tego, czy dokonuje się refleksji w działaniu czy nad działaniem, aby wyznaczyć drogę do osiągnięcia postawionych sobie celów pomocne są pytania, które w moim projekcie badawczym układają się w następujące **problemy badawcze**: „**jakie są praktyki włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną?**” oraz bezpośrednio powiązane z nim pytanie o samą charakterystykę włączania cyfrowego jako procesu: „**czym jest włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną?**”.

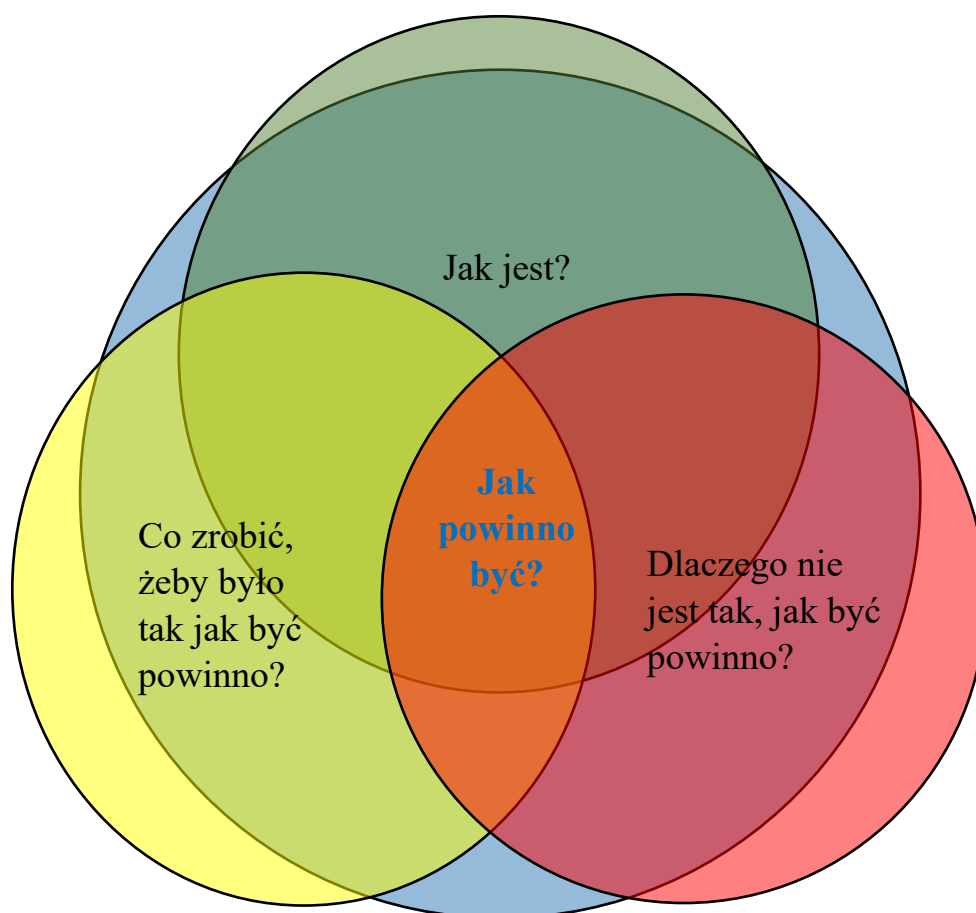
W związku z tymi pytaniami pozostają **pytania szczegółowe**. Pierwsze z nich stawia na zrozumienie pojęcia inkluzji, nie jako włączenia – stanu rzeczy, a jako dynamicznego włączania cyfrowego: „**jakie jest włączanie cyfrowe, kiedy jest stającym się, procesualnym doświadczeniem edukacyjnym osób z niepełnosprawnością intelektualną?**” Kolejne pytania szczegółowe stanowią także szkielet konstrukcji dysertacji, co widać po rozdziałach, ale też są swoistym drogowskazem w moich badawczych poczynaniach:

1. Jak powinno być?
2. Jak jest?
3. Dlaczego nie jest tak jak być powinno?

4. Co zrobić, żeby było tak jak być powinno?

Ich dobór inspirowany jest metaplanem jako metodą diagnozy obecnego stanu rzeczy i poszukiwań inspiracji do zmiany (Maciejowska 2002). Dwa pierwsze pytania (często w odwrotnej kolejności) stanowią diagnozę stanu rzeczy oraz porównanie jej do ideałów opisanych w literaturze, (z)badanych praktyk, ale także przez pryzmat doświadczeń. Kolejne dwa pytania pozwalają na wysnucie wniosków prowadzących do konkretnych rekomendacji pozwalający zbliżyć do siebie to, jak jest oraz to jak być powinno. W takiej odsłonie metaplan jest konstrukcją, która krok po kroku pozwala kontekstowo zdiagnozować problem, znajdując następnie jego przyczynę i dążąc do możliwych rozwiązań.

Jeśli badane zjawisko nie wymaga naprawy a badania mają przyczynić się do rozwoju obecnego stanu rzeczy, pomiędzy odpowiedziami na te pytania może być wiele punktów stycznych. Efektem takich badań, tak jak w przypadku moich, jest wówczas stworzenie nowej, odświeżonej wersji odpowiedzi na pytanie „jak powinno być”, jako ramy teoretycznej, ale i próby praktycznego zaimplikowania wniosków, które mogą – a nawet powinny - być ponownie poddawane konfrontacjom z pozostałymi trzema pytaniami. Odpowiedź na pytanie „jak być powinno?” jest jednocześnie diagnozą do badania zjawiska, w którym należy dokonać jakiejś korekty, będąc jednocześnie jednym z wyników tych badań. Podwójną rolę tego pytania przedstawia poniższa grafika. Jego dualizm nie będzie pozostawał bez znaczenia podczas przedstawiania i interpretowania wyników, ponieważ przedstawiając włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną z perspektywy własnych doświadczeń i doświadczeń Uczestników badań będę balansował na granicy tego, jak powinno być i jak jest, z uwzględnieniem specyficznego „jak jest”, które w pewnych tylko uwarunkowaniach jest tożsame z tym jak powinno być, czyli dobrymi praktykami, z którymi się zetknęliśmy.



Rysunek 6: Schemat własnej interpretacji metaplanu – podwójne znaczenie "jak powinno być?"
Opracowanie własne

Powyższy rysunek jest wizualną reprezentacją mojej interpretacji metaplanu, która powstawała w czasie przygotowania badań, doświadczeń, wywiadów oraz refleksji wokół metaplanowych pytań. Niebieskie koło to obszar, w którym znajdują się odpowiedzi na pytanie „jak powinno być?”, zielone: „jak jest?”, czerwone to zbiór odpowiadający na: „dlaczego nie jest tak, jak być powinno?”, a żółty to z kolei pomysły na to „co zrobić, żeby było tak, jak być powinno?”. Gdyby pozostać w linearnej logice metaplanu, żółty kolor to etap końcowy – efekt pracy w postaci wniosków i rekomendacji, poprzedzony diagnozą tego, jak jest i jak być powinno, na podstawie której określa się przyczyny różnic pomiędzy pytaniami diagnozującymi („jak jest?” oraz „jak być powinno?”).

W przypadku mojej interpretacji metaplanu służącej do badań nad włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną obszar zaznaczony na niebiesko, a więc zbiór odpowiedzi na pytanie „jak powinno być” będzie zarówno diagnostycznym tłem do rozważań nad przedmiotem badań, na którym – tak jak na grafice - rysują się pozostałe koła z pytaniami, jak

i drogowskazem oraz punktem styczonym dla zbioru odpowiedzi na pozostałe pytania (co na grafice przedstawia niebieski zapis pytania w miejscu wspólnym dla wszystkich kół). Ta druga funkcja tego obszaru powoduje, że towarzyszy on szczególnie obszarowi żółtemu w przedstawieniu wyników badań, będąc także odświeżonym tłem teoretyczno-praktycznych inspiracji do działań (naukowych i edukacyjnych) w obszarze włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnościami. Żaden z obszarów, dokładnie tak, jak przedstawiono na rysunku nie pozostaje bez związku z pozostałymi, zakładając jednocześnie, że każdy, tak jak każde koło powyżej zachowuje swoje samodzielne części, zarówno takie, dla których tłem jest kolor niebieski – „jak być powinno?”, jak i te odizolowane od tła. Samo tło też posiada części, na których nie mieści się żaden z pozostałych obszarów, co stanowi o tym, że jest ono otwarte na kolejne refleksje wynikające z innych doświadczeń, ale także to symbolicznie te miejsca, które rozrastają się w wyniku badań. Choć najwięcej przestrzeni zajmuje obszar niebieski (jako tło, jako miejsce styku, samodzielnie) to żadna ze sfer wszystkich obszarów: wspólna, rozłączna, mieszcząca się w tle i rozłączna, ale poza tłem nie może zostać pominięta.

Chociaż, tak jak wspomniałem, szczegółowa konstrukcja badań, w tym tworzenie ich metodologicznych podstaw odbywały się procesualnie i nie do końca linearnie, w związku z motywacjami, jakie towarzyszyły mi podczas pierwszych szkiców projektu badawczego, a także poprzez moją podwójną rolę i postawione cele, wybór metody badań – jeden z ważniejszych kroków podczas przygotowania projektu – był zaskakująco szybki.

Pozostając w paradygmacie interpretatywnym, w nurcie badań jakościowych jako badacz-doktorant i jednocześnie praktyk w polu profesji – pedagog specjalny, postanowiłem podjąć się badań nad zagadnieniem włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną **metodą autoetnografii**. Jestem młodym badaczem, który w praktykowanej wersji owego włączania aktywnie uczestniczy, realizując zadania edukatora osób z niepełnosprawnością intelektualną. Moja podwójna rola wpisuje się zatem w podstawy myślenia o autoetnografii jako podejściu, które stawia badacza nie tylko w roli obserwatora, ale także członka grupy, której dotyczą badania (Zawadzki 2015). Gdyby przyjrzeć się etymologii słowa autoetnografia, jest to kombinacja trzech greckich słów: auto – ja, ethno – plemię/ grupa osób, czy szerzej – kultura, grapho – pisać (Ellingson, Ellis 2008, s. 31), czyli w dosłownym tłumaczeniu pisanie (w myśl o badaniach) o pewnej grupie osób czy zjawiskach oraz o sobie samym – ze swojej perspektywy. Jest swoistą autorefleksją, skupiającą się na doświadczeniach badacza-uczestnika badanej rzeczywistości, łącząc tym samym wątki autobiograficzne w zdecydowanie szerszym – społecznym czy politycznym kontekście (Ellis 2004). Opowieść

etnograficzna z perspektywy autochtona (Rura 2017 s. 151) jest jedną z kluczowych cech autoetnografii, jednak sprowadzenie jej jedynie do autonarracyjnych badań uważa się za zbyt wąskie (Kacperczyk, Kafar 2020, s. 11-12, Kafar, Ellis 2014, s. 134).

Dualna rola badacza i wymiar osobisty samych badań stanowi podstawę w metodzie autoetnografii, a Carolyn Ellis, w rozmowie z Marcinem Kafarem autoetnografię (jako metodę) zdołała ująć w jednym zdaniu, jako badania relacji pomiędzy jaźnią (badacza) a innymi, biorąc pod uwagę wielość wymiarów. Tę definicję, podobnie jak rozmówca Carolyn Ellis, traktuję jako otwartą zachętę do rozważań nad autoetnografią (Kafar, Ellis 2014, s. 134). Jej jednoznaczne zinterpretowanie czy definiowanie okazuje się nie być proste, na co dowodem jest odnalezienie czterdziestu nazw stosowanych przez różnych autorów w opisach autoetnograficznego podejścia (Ellis, Bochner 2000, Rura 2017). Ta wielość wymiarowości czy nazewnictwa może wiązać się z przedrostkiem „auto-”, który określa badania jako osobiste przeżycie autora – a zatem, w mojej opinii, trafne byłoby stwierdzenie, że istnieje tyle autoetnografii ilu autoetnografów.

Ta swoista otwartość samego pojęcia autoetnografii oraz jej znaczenia jako metody badawczej może wprowadzić w zakłopotanie nie tylko czytelnika, ale i samego badacza, który mierzyć się może z dylematami dotyczącymi swojej autoetnograficznej tożsamości wskutek „zbliżeń i oddaleń” (Kafar 2020, s. 28). Istnieje jednak zbiór cech wspólnych, charakterystycznych dla tej metody, jednak nazwałbym go kafeтеріą metodologicznych cech, z których autoetnografowie czerpią projektując swoje badania. Do tych cech, które nie pozostają bez znaczenia dla mojej pracy badawczej zalicza się już sama geneza tej metody badań, która zrodzona jest z dyskusji nad klasycznym rozumieniem prawdy, pozwalając przedstawić interpretacje uczonego (Denzin, Lincoln 1994). Jedyna słuszna i obiektywna prawda, w klasycznym rozumieniu, w naukach społecznych wydaje się nie wzbudzać tak głębokich refleksji, a biorąc pod uwagę wiele czynników podczas badań, w których uczestniczą ludzie – przede wszystkim ci, którzy zagrożeni są wykluczeniem społecznym, lub przeżywają jakieś osobiste kryzysy - ciężko o przewagę jednoznacznych faktów nad interpretacjami. Dlatego w autoetnografii ważne jest, by wiedza (postmodernistycznie nieuniwersalna) nie pochodziła od obiektywnego i niewidzialnego obserwatora – badacza, a wiązała się a autorefleksyjnością i przeniesieniem uwagi z możliwości generalizowania twierdzeń naukowych, na wielość interpretacji, na które wpływ mają także emocje – zarówno autora, jak i czytelników (Anderson 2014, s. 145). Kluczem jest badanie samego siebie jako członka grupy w badanej rzeczywistości i wykorzystanie introspekcji, która ma spowodować autorefleksję

w czytelniku, a ta wpłynąć na pojmowanie przez odbiorcę opisywanego zjawiska (Kacperczyk 2014a, 2014b, Bielecka-Prus 2014).

Perspektywę badacza wzmacnia perspektywa osób Uczestniczących w badaniach, których istota w procesie zbierania i analizy danych podkreśla ich upodmiotowienie (zob. np.: Boynton 1998, Muca 2020, Ciechowska, Kuształ 2022, Corpuz 2023). Realna podmiotowość osób uczestniczących w badaniach możliwa jest dzięki ulokowaniu badacza jako postaci zakorzenionej w badany świat (Kafar 2011). Dlatego też tak ważne jest wzywanie się (Radlińska 1961) w badaną rzeczywistość. Dzięki temu, doświadczenia i biografie badacza i osób uczestniczących w badaniach wpływają na prowadzone badania oraz na odwrót – te wpływają na biografie i doświadczenia uczestników badań i badacza (Kafar 2011). Wspomniana podmiotowość Uczestników badań jest dla mnie szczególnie istotna, ponieważ na grupę tę składają się, między innymi, osoby z niepełnosprawnością intelektualną, o których podmiotowości w różnych rodzajach aktywności łatwo się zapomina.

Z refleksją u odbiorcy wiąże się kolejna cecha autoetnografii jako metody moich badań – użyteczność i potrzeba wywołania zmian w obszarze badawczym, czyli we włączaniu cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dlatego też uściślam swoje badania do autoetnografii ewokatywnej, czyli takiej, której istotnym elementem jest nie tylko badanie powiązań pomiędzy doświadczeniem jednostkowym i kulturowymi sposobami jego konstrukcji lub kodowania, ale także koncentracja na ewokacji, czyli chęci wywołania efektu w odbiorcach (Kacperczyk 2014, s. 46-47). W tym rozumieniu badania mają służyć ludziom, dążąc do lepszego zrozumienia zarówno świata jak i siebie, będąc przeznaczone do znacznie szerszego grona osób niż naukowcy i specjaliści w danej dziedzinie. Badania wykorzystujące autoetnografię ewokatywną wykorzystuje się, zatem, poruszając tematy unikalne, ważne nie tylko społecznie, ale osobiście dla badacza, który ma do badanych zagadnień stosunek także emocjonalny (Kacperczyk 2014b, Kafar, Ellis 2014, s. 129-131). Tak też jest w przypadku mojego zaangażowania we wsparcie osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym włączania cyfrowego jako podnoszenia jakości życia tej grupy osób.

Poprzez autoetnografię ewokatywną jako metodę badań własnych rozumiem, zatem, autorefleksję bazującą na procesie introspekcji związanej z moim doświadczeniem uzyskiwanym podczas codziennej pracy z osobami z niepełnosprawnościami oraz osobami te osoby wspierającymi. Wśród rezultatów tej autorefleksji znajduje się ta praca doktorska, w której opisane jest wytwarzanie wiedzy (interpretowanie rzeczywistości) wiążące się z relacją między mną a badaną rzeczywistością, w tym Uczestnikami badań, ale również moją

relacją – jako autora – z odbiorcami (Foley, Valenzuela 2009, Kacperczyk 2014a, s. 7-8, Rura 2017).

To, jak w tej metodzie (autoetnografii) poradzę sobie z odpowiedzią na problemy badawcze i założonymi celami badań wokół procesu włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście różnych sytuacji społecznych określają wybrane przeze mnie **techniki badawcze**, które również kształtowały się do formy ostatecznej w trakcie mojego zaangażowania w projekt badawczy, jak i w miarę doskonalenia moich umiejętności jako badacza. Ostatecznie, po analizie różnych technik badawczych wokół obserwacji oraz wywiadu, wybrałem **obserwację przeżywaną**, jako „naturalną” drogę prowadzenia badań społecznie zaangażowanych, w których to również, jako uczestnik badanej rzeczywistości jestem zanurzony w sensie praktycznym. To rodzaj obserwacji (planowej bądź swobodnej), która następuje (jakoby współ-obserwacja) w zespole z osobami, których bezpośrednio dotyczy – Uczestnikami badań. Takie zaangażowanie w obserwację, ale i w same badania daje mi szansę wyjścia poza krąg własnego pola widzenia, rozbudzić intensywniej ciekawość poznawczą poprzez współprzeżywanie wraz z „innymi” (Radlińska 1961, Żukiewicz 2017).

Ludzie zwyczajnie lubią się sobie przyglądać i obserwować innych oraz różne zjawiska, jednak niedyskretne spoglądanie może naruszyć przestrzeń osobistą obserwowanego. Choć przypatrywanie się jest dla większości osób – nie tylko w świecie badawczym – satysfakcjonującym i przyjemnym zajęciem, to zupełnie odwrotnie jest, kiedy my sami czujemy czyjś wzrok na sobie. Ludzie zatem jednocześnie z reguły nie lubią, kiedy ktoś się im przypatruje. Obserwacja w każdym przypadku (a szczególnie tym naukowym i tym dotyczącym osób zagrożonych wykluczeniem społecznym) podlega pewnym zasadom społecznym, a ich nieświadomość, nadmierne skrępowanie, bądź zbyt intensywne ekspozowanie może powodować dyskomfort czy niepokój obu stron interakcji (Garland-Thomson 2020, s. 28-30). Ów dyskomfort może towarzyszyć badaczom, kiedy dochodzi do konfliktu pomiędzy chęcią obserwacji a społecznym i moralnym dylematem związanym z intensywnym przypatrywaniem się innym z dystansu.

Odpowiedzią na te niewygodne emocje, szczególnie w przypadku moich badań społecznie zaangażowanych, w których biorą udział osoby z niepełnosprawnością intelektualną będzie właśnie obserwacja przeżywana. Według Heleny Radlińskiej polegać ma ona na „wżywaniu się w środowisko” (1961, s. 371) celem poznawania zjawisk i związków między nimi. Moja praca zawodowa jeszcze przed powstaniem projektu badawczego, z obecnej perspektywy

naukowej, stawała się owym „wżywaniem” w świat osób z niepełnosprawnością intelektualną, a więc w społeczność Uczestników badań, co w naturalny sposób zdaje się uzasadniać decyzję dotyczącą techniki badawczej. Jeśli chce się dobrze poznać środowisko badań oraz być sprawiedliwym w stosunku do ich Uczestników, szczególnie, gdy badania te dotyczą osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, nie należy się spieszyć w zagłębianiu w tę społeczność. Powolne zanurzenie pozwala poznać specyfikę każdego z członków grupy, ale także zależności pomiędzy nimi, cechy charakterystyczne indywidualne i zbiorowe, ale i znacznie więcej: więzy i pragnienia wewnątrz tej społeczności oraz te ukierunkowane szerzej na świat (Kostrzyńska, Wojtczak 2022), dając możliwość nie tylko współczuć a raczej współistnieć badaczowi z Uczestnikami badań. To proces, który jest niezwykle ważny dla autentyczności autoetnografii, jako wspólnego działa uczonego z Uczestnikami badań. Ciężko o lepsze pojęcie niż „wżywanie się”, aby określić naukowe (ale i emocjonalne) współistnienie odsłaniające to, co interesuje mnie, jako naukowca najbardziej, czyli możliwość uchwycenia i zrozumienia perspektywy Uczestników, aby – w połączeniu z autorefleksją, na którą obserwacja ta nie pozostaje bez wpływu – w jak najjaśniejszy i najuczciwszy sposób przedstawić ją w wynikach badań (Kostrzyńska, Wojtczak 2022).

Tak, jak wspomniałem jako sprzymierzeniec osób z niepełnosprawnościami moje „wżywanie” trwa od lat, a dzięki autoetnografii może nabrać charakteru naukowego w postaci obserwacji przeżywanej. To zaangażowanie (praktyczne i badawcze) w świat Uczestników badań, ma związek z pojawianiem się emocji i jeszcze większego zbliżenia do osób, których moje badania dotyczą. W badaniach ilościowych byłoby to niedopuszczalne, jednak takie zacieśnianie więzi powoduje, że ja – badacz mogę nazywać się także pełnoprawnym uczestnikiem prowadzonych przeze mnie badań, a w konsekwencji być współtwórcą eksplorowanej rzeczywistości (Berger, Luckmann, 2010), co jest, w zasadzie, *clue* autoetnografii – wybranej przeze mnie metody badań (Ellis 2004). Co więcej, obserwacja przeżywana ma również charakter ewokatywny, bowiem w jej wyniku następują zmiany zarówno w badaczu, Uczestnikach badań, jak i – przede wszystkim – w badanej rzeczywistości (Kostrzyńska, Wojtczak 2022, s. 108).

Z takim podejściem do badań wiąże się także „niezgoda (badacza) na rzeczywistość zastaną, której nie może się jedynie przyglądać, markując dystans, kiedy dana mu jest szansa stworzenia przestrzeni przeobrażonej, w której – dzięki postawie zaangażowanej i podejmowanym działaniom w trakcie badania – dostępuje statusu honorowego obywatelstwa w świecie «innego»” (Gulczyńska 2013, s. 253-254).

Materiał empiryczny zebrany tą techniką badawczą to tak naprawdę wspomnienia i autorefleksja [retrospekcja i introspekcja (zob. np.: Kafar 2010, Bielecka-Prus 2015) związane z udziałem w spotkaniach (głównie w sytuacjach edukacyjnych) wokół włączania cyfrowego razem z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, czasem także z członkami ich rodzin oraz innymi osobami, na przykład związanymi zawodowo z pedagogiką (specjalną), studentami, a czasami po prostu znajomymi]. Tworzą go nie tylko działania i doświadczenia, ale też własne myśli i emocje, które nie zawsze bezpośrednio wiążą się z konkretnymi spotkaniami z Uczestnikami badań. Oczywiście, elementy, na które składa się materiał empiryczny musiały zostać „zebrane” – utrwalone, czyli spisane w formie notatek terenowych. Ich tworzenie to pisanie „przeciwko zapomnieniu” rozszerzające pojemność mojej pamięci badacza - autoetnografa (Hirschhauer 2007, s. 415-422). W związku z obraną techniką badawczą – obserwacją przeżywaną, prowadzoną w czasie autoetnograficznego doświadczania, moim notatkom bliżej jest do szczegółowo udokumentowanych wspomnień niż szczegółowego protokołu z obserwacji. Taki zabieg Tobias Boll nazywa „szybkimi notatkami”, które nie utrudniając procesu badawczego, są notatkami dla przyszłego „ja”, które w dalszej fazie analizy, dzięki refleksyjnej postawie przekłada je na obszerniejszy opis, przywołując introspekcyjne wspomnienia (Boll 2023).

Ostatecznie, materiał, który występuje w pracy określam jako relacje autoetnograficzne, współtworzące autoetnograficzny opis badawczy. Relacje te powstawały na bazie notatek terenowych (w swojej początkowej, skrótowej – strzępkowej formie), których pojęcie rozumiem w przedstawiony sposób. Autoetnograficzne relacje (na które składać się mogą opisy sytuacji, działań, przytaczane rozmowy, emocje i myśli) wplecione w pracę, oznaczam kodem, który wskazuje rodzaj sytuacji, z której pochodzą: relacje z bezpośrednich spotkań z osobami z niepełnosprawnością intelektualną – RSN; te, które powstały na podstawie spotkań z członkami rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną – RSR; relacje powstałe w wyniku spotkań (zajęć, konferencji itp.) ze studentami – RSS; ostatnim rodzajem relacji autoetnograficznych, które znajdują się w tej pracy są te powstałe na bazie moich własnych przeżyć, związanych pośrednio z wymienionymi wcześniej sytuacjami, relacjami z innymi osobami i sytuacjami, które trudno wprost wskazać i nie potraktować zbiorczo. Te traktuję jako relacje z własnych doświadczeń, oznaczając w dysertacji, jako RWD. Aby ułatwić czytelnikowi identyfikację notatek i kodów określających ich pochodzenie, dodatkowo oznaczone są one kolorami: **pomarańczowym** – RSN, **niebieskim** – RSR, **zielonym** – RSS, **czerwonym** – RWD.

Obserwacja ma sprawić, że to co nie jest znane przeistoczyło się w zrozumiałe, a to co wydaje się nadzwyczajne, stało się elementem naszej wiedzy wśród tego co typowe (Garland-Thomson 2020, s. 92). Ta wiedza, szczególnie ta ograniczona przez własne doświadczenia, w niescjentycznym jej rozumieniu składa się z widzianych wielokrotnie miejsc, wydarzeń i – przede wszystkim – ludzi (Latour 1987). Tak, jak wspomniałem eksplorację technik badawczych toczyłem nie tylko wokół obserwacji, ale też wywiadu. Z racji przygotowania badań już na pewnym etapie zanurzenia w rzeczywistość, którą chcę badać, nie wyobrażam sobie tych badań bez rozmów z osobami, z którymi współdziałanie miało ogromny wpływ na to, jak toczyła się moja praktyka włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, a tym samym na moje refleksje wokół niej.

Istotnym elementem badań będą zatem wywiady z osobami zaangażowanymi w różnego rodzaju procesy włączania cyfrowego, czyli osobami odpowiedzialnymi, podobnie, jak ja, za przygotowanie i prowadzenie działań związanych z cyfrową inkluzją.

Początkowym zamysłem było przeprowadzenie wywiadów również z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu głębszym) – uczestnikami procesu włączania cyfrowego, jednak – po przeprowadzeniu pierwszej próby wywiadu okazało się, że na tym etapie, znacznie cenniejsza, ale i prostsza do zdobycia jest perspektywa tych Uczestników badań, możliwa dzięki wzywaniu się (Radlińska 1935, 1961), poprzez obserwację przeżywaną, stosując notatki terenowe i zapisy z rozmów w naturalnych, bezpiecznych sytuacjach, niezaburzających naszej wzajemnej relacji. Ostateczna decyzja o rezygnacji z kontynuowania przeprowadzenia wywiadów z osobami z niepełnosprawnością intelektualną podczas tych badań podyktowana była również tym, że proces rozmowy o zjawisku włączania cyfrowego odizolowany od samego procesu, jest w konsekwencji dość abstrakcyjny i niełatwy do uchwycenia. Nie bez znaczenia dla decyzji pozostawała także, opisywana szerzej w prezentowanej empirii, deklaratywność jako charakterystyczna przypadłość uczestników zajęć mających poszerzających wiedzę i kompetencje w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej (a szczególnie bezpiecznego korzystania z sieci i urządzeń).

W dylemacie dotyczącym uczestnictwa osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w badaniach, a dokładniej w wywiadach nie jestem osamotniony. Badacze powinni liczyć się z ewentualnymi trudnościami wynikającymi ze sposobu funkcjonowania osób z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Niewątpliwie, do podjęcia próby takich badań konieczna jest świadomość zasobów komunikacyjnych zarówno osób badanych jak i samego badacza. Sprzyjają też relacje i znajomość z tymi osobami jeszcze

przed samym wywiadem (Krzemińska 2019, s. 88-90). To warunki niemal konieczne, aby liczyć na powodzenie takiego wywiadu, jednak nie są one gwarancją sukcesu. Dorota Krzemińska, będąc doświadczoną badaczką, pozostającą jednocześnie w relacjach z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, zauważa, że sam wywiad (z osobami z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej) dostarcza jej zdecydowanie zbyt mało istotnych informacji, które objawiają się raczej w dziejących się na bieżąco sytuacjach spontanicznych oraz takich, które cechuje naturalna autentyczność oraz odpowiednie umiejscowienie w czasie, miejscu i kontekście (Krzemińska 2019, s. 89-90). To potwierdza moje spostrzeżenie związane ze „sztucznością” wywiadu jako sytuacji wytworzonej przez badacza, oderwanej od omawianego kontekstu. Sama konstrukcja wywiadu jako sytuacji społecznej może powodować dyskomfort związany z podmiotowością oraz pełnego, świadomego uczestnictwa (biorąc pod uwagę, między innymi, różne możliwości percepcji¹²) w procesie badawczym (Rzeźnicka-Krupa 2009, s. 100). Bez względu na rodzaj wywiadu, jego organizowanie może wiązać się ze swoistym „napieraniem” na badanych/ uczestników badań, związanym ze staraniami realizacji naukowych poczyną i oczekiwań dotyczących realizacji badawczego przedsięwzięcia oraz stawianego w nim celu. (Krzemińska 2019, s. 91). Niezależnie od tego, czy sobie je uświadamiamy, czy też nie, relacja w sytuacji wywiadu jest specyficzna i wiąże się z próbą kontroli efektów przeprowadzanej rozmowy, w której to osoba prowadząca „rozpoczyna grę i ustanawia jej reguły” (Kopciewicz 2007, s. 90). To powoduje wyraźną asymetrię, która – w przypadku wywiadów, między innymi, z osobami z niepełnosprawnością intelektualną – pogłębiona jest poprzez różnice społeczne związane z różnymi doświadczeniami oraz posiadanym kapitałem kulturowym. To wyzwanie z tych, których nie da się zupełnie wyeliminować, jednak przygotowując się do badań należy mieć jego świadomość i starać się niwelować asymetrię między osobami badanymi a badającymi (Kopciewicz 2007, s. 90, Krzemińska 2019, s. 92). Odpowiedzią na te trudności może być połączenie wywiadów z innymi sposobami pozyskiwania materiałów, ale także świadomość badacza, że sam w sobie jest narzędziem badawczym, czyli bez względu na obrany sposób realizacji badań jego zadaniem jest słuchanie, obserwowanie i zapisywanie badanej rzeczywistości, której doświadcza (Konecki 2000, s. 78). Nie oznacza to oczywiście, że takie badania nie mają racji bytu, jednak ich jakość i sens może być zależna (poza umiejętnościami badacza) od kontekstu, poziomu zaawansowania, abstrakcyjności pojęć w badanej rzeczywistości, wybranego obszaru zainteresowań czy stosowania różnych form zbierania materiału badawczego.

¹² Komentarz autora

Mojej rezygnacji z wywiadu z osobami z niepełnosprawnością intelektualną nie traktuję jako badawczej porażki a świadomą, przemyślaną decyzję, nie pozbawiającą jednocześnie (ze względu na metodologiczną konstrukcję badań) realnego udziału osób z niepełnosprawnościami, jako uczestników badań. To wynik analizy biorącej pod uwagę implikacje etyczne wraz z oceną wiedzy, jaką mogą dostarczyć. Jej efekt to, konieczne (w moim odczuciu) w momencie podjęcia próby wywiadu, przeniesienia punktu ciężkości z konkretnego procesu badawczego na perspektywistyczne spojrzenia i ich znaczenia (Parchomiuk i in. 2023, s. 225), których istota znacznie wyraźniej uwypuklała się poprzez opisane przeze mnie wżywanie. Nie oznacza to jednak braku chęci podjęcia prób pracy nad własnym warsztatem badawczym oraz umiejętnościami, które być może pozwolą w przyszłości na przeprowadzenie takich wywiadów. Wyzwanie to, jak starałem się opisać powyżej, nie wiąże się jedynie z doskonaleniem swoich zdolności w pozyskiwaniu materiału empirycznego oraz umiejętności komunikacyjnych. Jestem przekonany, że – jako doświadczony pedagog specjalny, ale przede wszystkim sprzymierzeniec osób z niepełnosprawnościami – posiadam odpowiednie kompetencje interpersonalne, aby ponownie dokonać takiej próby. Wymagać to będzie jednak ode mnie ponownego zamysłu nad koncepcją badań dotyczących cyfrowej inkluzji, które chciałbym kontynuować. Będąc bardziej szczegółowym, zastanowienia się nad uszczegółowieniem zakresu tematycznego oraz wyraźnym przeniesieniem punktu ciężkości

Zdecydowałem się na **wywiad swobodny, ukierunkowany** (Konecki 2000). Przygotowując się do niego, w sposób procesualny tworzyłem scenariusz wywiadu, tak, aby z jednej strony dać szansę na swobodny przebieg rozmowy, z drugiej jednak czerpać ze zdobytej w ramach autorefleksji wiedzy i ukierunkować wypowiedzi pod kątem wymienionych wcześniej celów badawczych, a także etapu, na którym znajdowałem się podczas ich przeprowadzania. Przeprowadzenie wywiadu jako równoprawnej formy uzupełnienia moich badań jest wyrazem jak najbardziej aktywnych dociekań, które mają wzbogacić materiał badawczy, przede wszystkim o to, co niezauważalne, jak na przykład kontekst, dokładniejszą perspektywę oraz pobudki do takich a nie innych działań (Babbie 2004, s. 328-329). Ważne dla mnie cechy wywiadu w badaniach jakościowych dotyczą wspomnianego wyżej sposobu przygotowania się do niego - nie był to jednorazowy akt, a ewoluujący wynik moich doświadczeń (praktycznych i naukowych), a te cechy to: etapowość, elastyczność i ewolucyjność. Dotyczą one zarówno przeprowadzanego wywiadu jak i przygotowywania się do każdego z planowanych wywiadów. (Babbie 2004, s. 228-330, Rubin, Rubin 1995 s. 205-206). Wywiad swobodny, poza otwartością badacza na to, co zadzieje się podczas jego przeprowadzania daje swobodę

badaczowi, pozwalając przygotować i aktualizować listę ważnych dla niego informacji, których poszukuje w badaniach (Przybyłowska 1978, Konecki 2000). Nie rzadko wskazuje się wywiad swobodny jako rozpoznawczy, pomagający uporządkować główne wątki w badaniach (zob. np.: Mayntz i in. 1985, Herman 1994). W moich badaniach owo uporządkowanie przyjęło wyraz we wspomnianym uzupełnieniu obserwacji przeżywanej, a raczej dopełnieniu rekonstruowanej sytuacji włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Swoboda wywiadu, o której wspominam: zarówno ta podczas przygotowania się badacza, jak i podczas spotkania z Uczestnikiem badań, wskazywana jest jako sprzyjająca do poruszania tematów drażliwych oraz szczególnie ważnych i niełatwych (Makowska 2013), a do takich, subiektywnie, zaliczam temat włączania cyfrowego osób z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej.

Swoistym rusztowaniem, dla konstruowanego przeze mnie scenariusza wywiadu są dyspozycje do wywiadu. Poza tym, korzystam ze scenariusza w formie propozycji pytań (część z nich to wypowiedziane przeze mnie, a część to takie, które przez swobodny charakter wywiadu nie padają) sukcesywnie pojawiających się wraz z postępami moich rozważań teoretycznych, ale i empirycznej autorefleksji i introspekcji. Scenariusz to zatem wzory pytań, zapisane z zastrzeżeniem, że ich wykorzystywanie lub nie zależy od moich potrzeb (Konecki 2000), wynikających z bieżących postępów eksploracji zjawiska włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ostateczna wersja scenariusza złożona z wszystkich (wypowiedzianych i nie) pytań znajduje się w aneksie do pracy. Dyspozycje, to lista moich, dość ogólnie sformułowanych potrzeb informacyjnych, ułożonych w ten sposób, aby, *nomen omen*, ukierunkowywać swobodny wywiad, tak by nie tracił on swojego naukowego charakteru i dotyczył przedmiotu badań. Na to rusztowanie składają się następujące dyspozycje:

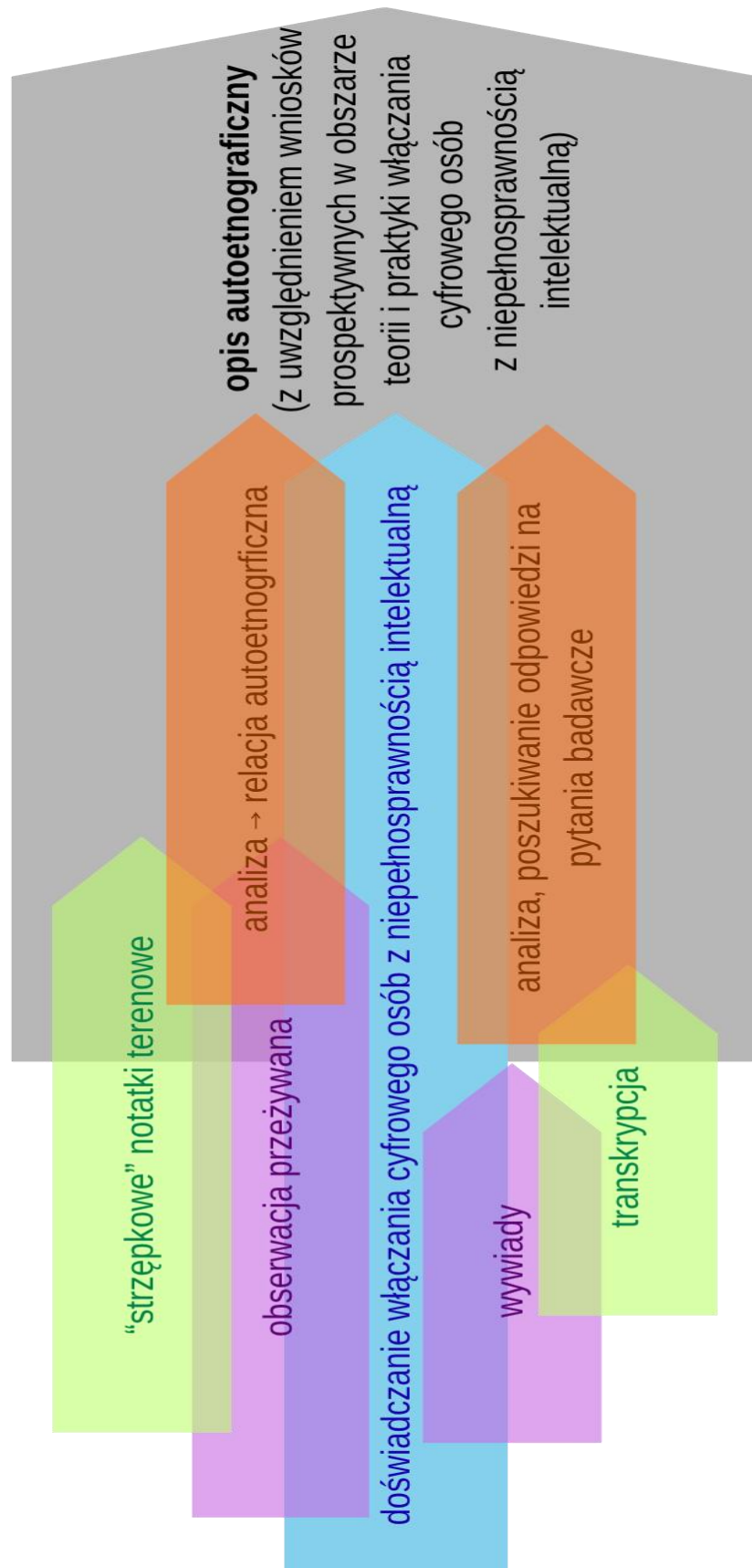
1. sposób rozumienia i definiowania włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz zakres praktyk, który się mieści w tym pojęciu;
2. dobre praktyki i wyzwania związane z projektowaniem, przeprowadzaniem i ewaluacją zadań w ramach włączania cyfrowego odbiorców zajęć/ projektów;
3. inspiracje i sposób rozumienia inkluzji społecznej a także jej związek z włączaniem cyfrowym;
4. odniesienie się do powiązania włączania cyfrowego z Międzynarodową Klasyfikacją Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia oraz koncepcji F-words for child development (Rosenbaum, Gorter, 2012).

Ostatni obszar wywiadu jest bezpośrednim odniesieniem się do poczynionych rozważań autoetnograficznych oraz związany jest z zauważoną przeze mnie bliskością codziennych działań osób udzielających wywiadu (i moich) z koncepcją. Każdy z Uczestników badań, na końcu spotkania miał także czas na swobodne rozważania wokół poruszanego tematu oraz powrót, i pogłębienie wybranych przez siebie wątków.

Uczestnicy wywiadu zostali poinformowani o celach badań, przeznaczeniu nagrania oraz przebiegu rozmowy. Każdy z nich został poproszony o ustne wyrażenie zgody na udział w badaniach oraz o potwierdzenie dobrowolności. Poinformowałem osoby uczestniczące w wywiadzie o tym, że w każdej chwili, bez podania przyczyny mogą się wycofać z rozmowy i/ lub wnieść o usunięcie nagrania i niewykorzystywanie go jako materiału empirycznego. Wszystkie wywiady, począwszy od wyrażenia zgód Uczestników oraz ich decyzji o publikowaniu ich imion zostały nagrane oraz powstała ich transkrypcja.

Podobnie, jak w przypadku materiałów empirycznych zebranych w ramach obserwacji przeżywanej, wypowiedzi Uczestników badań, z którymi przeprowadziłem wywiady wplątałem w formie cytatów z zarejestrowanych wypowiedzi lub relacyjnie, jako elementy opisu autoetnograficznego. Wypowiedzi Egle, które zarejestrowane były w języku angielskim, przedstawiam w języku polskim, po przetłumaczeniu icj przeze mnie. Każdą z przytaczanych wypowiedzi oznaczam (kodem umieszczonym w nawiasie) w celu ułatwienia identyfikacji: wypowiedzi Egle, jako O1E, Patryka – O2P, natomiast Jarka – O3J.

Projekt badawczy, a uszczegóławiając – kolejne etapy, które składają się na niego, od pozyskiwania do analizowania danych empirycznych, doprowadzając do powstania tej pracy przedstawiam w ujęciu graficznym:



Rysunek 7: Projekt badawczy w ujęciu graficznym
Opracowanie własne

Rozdział 2: Jak powinno być? Rzeczywistość założona w świetle badań, polityki i praktyki inkluzji (cyfrowej) osób z niepełnosprawnością intelektualną

Tak, jak zapowiadałem w części teoretyczno-metodologicznej, przedstawiając moje badania posłużę się metaplanową inspiracją. W tej wersji metaplanu, co starałem się odpowiednio sygnalizować wcześniej, granice pomiędzy odpowiedziami na pytania mogą być zatarte, nakładać i przeplatać się, a na pewno pozostawać ze sobą w relacji. W tym rozdziale przedstawię wybrane przeze mnie założenia, wyniki badań, ale także osobiste doświadczenia i przeżycia, które stanowią nie tyle tło, co ukazują drogowskaz w postępowaniu dążącym do pewnego, idealnego stanu rzeczy, pozostając pierwszym krokiem do diagnozy tego, jak jest. To rozważania z pogranicza teoretyczno-badawczo-praktycznych, których doświadczałem nie tylko w swojej pracy naukowej, ale – na początku przede wszystkim – w praktyce, wspierając osoby z niepełnosprawnościami. Miały i mają one wpływ zarówno na moje poczynania (badawcze i pedagogiczne) oraz na eksplorowaną przeze mnie rzeczywistość. Zaprezentuję rozważania dotyczące niepełnosprawności oraz jej intelektualnego wymiaru, z uwzględnieniem tego co w niej społeczne. To zarówno najbliższa mi perspektywa, jak i fragmentaryczny zarys aktualnego dyskursu nad niepełnosprawnością. Obrany sposób rozumienia pojęcia niepełnosprawności rzutuje na stosunek do osób, których ono dotyczy. To, z kolei nie pozostaje bez wpływu na charakter różnego rodzaju relacji, w tym współżycia społecznego, czy wspierania osób z niepełnosprawnościami. W konsekwencji, takie a nie inne pojmowanie niepełnej sprawności może wpływać (pośrednio i bezpośrednio) na działania związane z włączaniem, w tym włączaniem cyfrowym. Dlatego właśnie, tak bardzo ważna jest odpowiedź na pytania „jak powinno być?” już w samym dyskursie o niepełnosprawności.

Podstawą do diagnozy interesującej mnie rzeczywistości, w której należy dokonać korekty, a jednocześnie drogowskazem w postępowaniu w ramach cyfrowej inkluzji są, istotne dla mnie i bliskie z pewnych względów: dobre praktyki, założenia oraz – przede wszystkim - badania i płynące z nich wnioski dotyczące bycia w świecie cyfrowym oraz bezpośrednio włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną. To te, które przytaczam w tym rozdziale stanowią najważniejszy punkt odniesienia w moich działaniach. Same działania, których byłem aktywnym uczestnikiem, a uściślając – udział w projekcie *Inclusive Digital Academy* (IDA) balansują na granicy tego jak jest (bo się tak zadziało) oraz tego jak powinno być. Przez istotę wspomnianego projektu i mój niekończący

się nad nim zachwyty, zdecydowałem się (mimo swoistej transgraniczności) doświadczenia z nim związane potraktować (i opisać), jako odpowiedź na pytanie „Jak powinno być?”.

Swoistym drogowskazem, który wyznacza kierunki działań na poziomie (między)państwowym¹³, instytucjonalnym oraz indywidualnym jest Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Jej celem jest zapewnienie godnego, dobrego życia osób z niepełnosprawnościami na równi z innymi ludźmi, co zapewnić ma szeroko pojęta inkluzja. Dokument ten może stanowić swoiste wskazania ku drodze do odpowiedzi na pytanie zadane w tytule tego rozdziału, o czym szczególnie – w temacie włączania (cyfrowego) – sygnalizują Artykuły: 9. Dostępność; 21. Wolność wypowiedzania się i wyrażania opinii oraz dostęp do informacji; 24. Edukacja; 27. Praca i zatrudnienie. Konwencja nie tylko wskazuje drogę, a obliuguje Państwa Strony, które ją ratyfikowały do dokonywania zwrotu od modelu biomedycznego ku biopsychospołecznemu¹⁴, eksponując z całą mocą kwestię zarówno barier jak i możliwości wynikających między innymi z czynników społecznych (Dz. U. 2012 poz. 1169).

2.1. Osoba z niepełnosprawnością (intelektualną) czyli kto z czym?

Niepełnosprawność, poza byciem zjawiskiem społecznym, jest dynamicznym i szerokim pojęciem. Dlatego też nie jest łatwo jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, „czym jest niepełnosprawność?”, a tym samym niełatwo jest zawrzeć definicję niepełnosprawności w jednym zdaniu. Ta trudność oraz dynamika wiąże się z różnymi zmianami społecznymi, ale też z technologicznym, gospodarczym i naukowym rozwojem (Tikhonov 2020). Wspomniane zmiany, które działy się na przestrzeni lat uważam za istotne z dwóch powodów: po pierwsze rozpowszechniony dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnej wiąże się także z rozwojem, który nabrał tempa w ostatnich latach; po drugie – a bardziej istotne – proces zmian w samym pojmowaniu niepełnosprawności nie pozostaje bez wpływu na pojawienie się, eksplorację i rozbudowę obszaru włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną. Aby ukazać tę zależność oraz podjąć próbę zdefiniowania niepełnosprawności, a raczej zaprezentować paradygmat, w jakim niepełnosprawność (intelektualna) będzie prezentowana w badaniach, przybliżę zwięźle ewolucję pojęcia i zmian, jakie za sobą niesie, które nie pozostają bez związku z jej rozumieniem (tak moim, jak i związanym z aktualnymi ustaleniami pedagogiki specjalnej).

¹³ W państwach, które ratyfikowały Konwencję. Polska uczyniła to 6 września 2012 r.

¹⁴ Opis modeli w podrozdziale 2.1

Zmiany, o których piszę w poprzednim akapicie zdają się być oczywistością, na co potwierdzeniem mogą być doświadczenia życiowe każdego z nas oraz to, jak wpływają one na otoczenie – zarówno globalne, jak i lokalne, najbliższe. To, co dzieje się wokół człowieka, w nieunikniony sposób oddziałuje na jego funkcjonowanie, wpływając na rozwój, a tym samym kształtując sposób postrzegania rzeczywistości. Odbiór świata przez pryzmat naszych doświadczeń ma związek także z występowaniem i tworzeniem się nie tylko definicji, ale także stereotypów, które służą ułatwieniu zrozumienia i kategoryzacji pewnych zjawisk (Nelson 2003). Wpływ doświadczeń, które powiązane są z pewną dynamiką rozwoju, zarówno osobistego, jak i przemian w świecie, w którym żyjemy można uznać za kluczowy dla codziennego funkcjonowania, w tym do rozumienia wielu terminów i zjawisk. Gdyby użyć kolokwializmu, to idealnym w tym przypadku byłoby powiedzenie, że punkt widzenia zależy od punktu siedzenia. Interpretacja, a co za tym idzie pojmowanie rzeczywistości, lub bardziej szczegółowo – konkretnych elementów tej rzeczywistości, nie jest zależna jedynie od miejsca, w którym się znajdujemy, rozumianego dosłownie jako fizyczna przestrzeń, a znacznie szerzej, tzn. od miejsca, na które składa się choćby to co, jak, kiedy i z kim przeżywamy, kto i co to miejsce tworzy oraz czego w nim doświadczamy indywidualnie i zbiorowo (Mendel 2016).

Zmiana jest, zatem, nieodłącznym elementem życia ludzkiego (Jullien 2024), mającym wpływ na wyobrażenia o świecie, a co za tym idzie definiowanie, które ułatwia zrozumienie rzeczywistości wokół. Zmiana jest także istotna dla pojmowania niepełnosprawności, która to, w drodze swojej ewolucji stała się, wręcz z założenia, pojęciem zmieniającym się w samym sobie. Definicja zawarta w Konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych akcentuje, „że niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym” (Dz. U. 2012 poz. 1169, s. 2). Zapis ten pochodzi z początku XXI wieku i jest efektem wielu przemian znaczeniowych (ale też językowych), dotyczących niepełnosprawności. Oznacza to, że nie jest ona wyjątkiem pozostającym nienaruszonym przez wpływ wszelkich zmian i globalnego rozwoju.

Ewolucja definicji niepełnosprawności idzie w parze z językiem, którego używa się do jej opisu, a z kolei język ten ma również swoją funkcję – ma być neutralny, inkluzyjny i przyczyniać się do niestygmatyzowania. Sposób postrzegania niepełnosprawności wiąże się bezpośrednio z aktualnymi dla danego czasu badaniami nad nią. Logicznym jest więc to, że główny dyskurs o niepełnosprawności wywoływany jest wokół tego, co w tym czasie najbardziej trapi badaczy w kontekście eksplorowania zjawiska niepełnosprawności. To z kolei nakłada jednocześnie swego rodzaju soczewkę na te właśnie aspekty, które – co oczywiste –

przyczyniają się do definiowania pojęcia, a w konsekwencji do (społecznego) obrazu niepełnosprawności (zob. np.: Kirenko, Sarzyńska 2010, Niedbalski i in. 2017, Oliver 2018,)

Próbami podjętymi w celu przedstawienia, ale i rozumienia zjawiska niepełnosprawności na przestrzeni lat są tak zwane modele niepełnosprawności, które ukazują pewien sposób myślenia o tym pojęciu, w zależności, między innymi od interpretowanego źródła niepełnej sprawności człowieka w odniesieniu do różnych czynników (Wiliński 2010).

Pierwotnie, choć nie są to tak odległe czasy, największą ciekawością dotyczącą niepełnosprawności cieszyła się sfera medyczna, która dla uczonych reprezentujących dyscypliny z tej właśnie dziedziny, stała się przestrzenią do naukowej analizy typowo biologicznych zmian i dysfunkcji charakterystycznych dla konkretnych niepełnosprawności (Karaś 2012). Z tych poczynąń naukowych wyrósł model niepełnosprawności zwany biomedycznym. Charakteryzuje on niepełnosprawność jako jednostkowy dramat, będący wynikiem stanu chorobowego bądź urazu. Niepełnosprawność, w tym modelu, jest jednoznaczna z zaburzeniem i deficytami, czy inaczej odchyłami od normy, na których to skupia się głównie uwaga w jej rozumieniu. W związku z tym, jedynym słusznym oddziaływaniem jest indywidualna ścieżka leczenia, terapii i rehabilitacji, którą mogą przeprowadzić jedynie wyspecjalizowane w tym obszarze osoby (Ciechomska i in. 2021, s. 123). Taki, wąski sposób prowadzenia badań nad niepełnosprawnością, jako indywidualnym zjawiskiem biologicznym przytrafiającym się nie tyle osobie co organizmowi, powoduje, że społecznie niepełnosprawność traktuje się tylko przez pryzmat zaburzenia, a osoby z niepełnosprawnościami, jako te, które wymagają oddziaływań pomocowych z zewnątrz, a nie takie, które ramię w ramię mogą budować społeczeństwo oparte na dynamicznym rozwoju, współuczestnictwie w sferze zawodowej czy niezależności. To niesie za sobą konsekwencje nie tylko dla definiowania niepełnosprawności, ale przede wszystkim dla sytuacji życiowej osób z niepełnosprawnościami, które przez to są marginalizowane, stygmatyzowane a ich negatywny obraz przyczynia się do ich upośledzania przez „pełnosprawną” większość (Barnes, Mercer 2008, s. 9, Wiliński 2010).

Zauważalne zwroty, który można traktować jako kamienie milowe ewolucji pojęcia niepełnosprawności – zarówno w próbach jej definiowania, jak i modelu postrzegania jej naukowo i społecznie – polegające na krytyce założeń modelu biomedycznego (a raczej ich znacznemu rozszerzeniu, o czym traktuje dalsza część tego rozdziału) a następnie kolejnych, pojawiających się założeń sprawiają, że dyskurs o niepełnosprawności jest żywy, a na jego podstawie rozwijają się kolejne modele (Wiliński 2010) Co istotne – szczególnie z punktu

widzenia przygotowywania dysertacji na podstawie badań autoetnograficznych, których pośrednim celem jest wywołanie refleksji dążącej do zmian w praktyce (Kacperczyk 2014b) – te przemiany zainicjowane były nie tylko przez badaczy i praktyków, pedagogów specjalnych, ale poprzez aktywność środowiska osób z niepełnosprawnościami i ich najbliższych. Nie godziły się one na patrzenie na nie i ich niepełnosprawność przez soczewkę, która skupiała uwagę na brakach i niedoskonałościach w budowie lub strukturze ciała i/lub umysłu, czując, że jest to ograniczające, a przez to niezwykle krzywdzące (Krause 2023).

Z tego powodu od początku lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia osoby z niepełnosprawnościami wraz ze swoimi sojusznikami¹⁵ przyczyniają się do sukcesywnego odrzucania niepełnosprawności pozostającej w dyskursie ograniczającej człowieka biologicznej ułomności (Karaś 2012). To odrzucenie nie może być jednak rozumiane jako zaprzeczenie medycznego aspektu niepełnosprawności, którego istota nie podlega przecież wątpliwości. Sukcesywnie odrzuca się natomiast jednokierunkowe, wąskie spojrzenie na niepełnosprawność przez pryzmat jedynie zagadnień medycznych, które – co również nie podlega naukowym wątpliwości – wiążą się ze zmianami w strukturze i funkcjonowaniu organizmu człowieka z niepełnosprawnością. Proces odrzucania polega na krytyce i rozszerzaniu, a nie negowaniu biologicznych aspektów niepełnosprawności, a więc na rozproszeniu lub przeniesieniu głównej uwagi na inne niż medyczne aspekty życia (Kowalski 2018).

Z takiej krytyki dotyczącej niewystarczalności wskazań dotyczących braków w modelu biomedycznym, wyrosły modele, zbiorowo nazwane funkcjonalnymi, które bardziej niż na samych deficytach skupiły się na funkcjonowaniu. Pozostając jednak blisko opisywanego wcześniej sposobu postrzegania niepełnosprawności, opisywane funkcjonowanie opiera się o ograniczające skutki defektów fizycznych i kondycji psychicznej, powodujących utrudnienia (Rzeźnicka-Krupa 2019, Wiliński 2010). Diagnoza czerpana ze sfery medycznej konieczna była w takim myśleniu do znalezienia rozwiązań służących przybliżeniu funkcjonowania osoby upośledzonej do osoby normalnej¹⁶, za pomocą rehabilitacji. Ta rozumiana była, wówczas jako pozbywanie się utrudnień, wynikających z deficytów osoby, które nie pozwalały na

¹⁵ Przez sojuszników rozumiem grupę osób, którym temat niepełnosprawności jest z jakiegoś powodu bliski i ważny, a jakaś ze sfer życia (np. zawodowa lub prywatna) związana jest z osobami z niepełnosprawnościami. Zaliczać się będą do nich m.in. rodziny osób z niepełnosprawnościami, czy pedagodzy specjaliści.

¹⁶ Określenia „osoba upośledzona” oraz „osoba normalna” użyte zostały celowo, w celu zaprezentowania ówczesnego języka oraz wskazania, że niepełnosprawność (upośledzenie) w prezentowanym modelu opisywana była w odniesieniu do „normy”, do której osoba z niepełnosprawnością musiała się próbować dostosować (Belzyt 2014).

funkcjonowanie podobne do reszty społeczeństwa, zarówno w sferze ruchowej, zawodowej i społecznej (Wygotski 1971). Niepełnosprawność jako utrudnienie w pełnieniu różnych ról społecznych przeistoczyła się ze statycznej: posiadanej, w dynamiczną, wynikającą z relacji przyczynowo skutkowych związanych z deficytami.

Z biegiem czasu, pojęcie niepełnosprawności, ponownie, dzięki działaniom badaczy oraz środowiska sprzymierzeńców osób z niepełnosprawnościami, a przede wszystkim samych osób z niepełnosprawnościami, rozumiane zaczęło być znacznie szerzej, nie tylko jako medyczna ułomność i funkcjonowanie „inaczej” niż inni, ale jako społeczne, kulturowe i polityczne zjawisko, którego definicja zarówno dotyczy aspektów społecznych, jak i na takich społecznych wyobrażeniach się opiera (Głąb 2020b.). Model społeczny, rozszerza myślenie o funkcjonowaniu osoby z niepełnosprawnością w społeczeństwie. Nadal, ważnym akcentem jest niemożność pełnego udziału w życiu społecznym, jednak zauważa się, że nie wynika ono jedynie z deficytów charakterystycznych dla danej niepełnosprawności a wiąże się ze społecznymi barierami. Stawiane przez „otaczający” osobę świat utrudnienia, mogą mieć naturę architektoniczną, prawną czy kulturową. W tym modelu następuje bardzo istotna zmiana rozpatrywania źródła niepełnosprawności. Przestaje być ona endogenna, wynikająca tylko z wewnętrznych niedoskonałości ludzkiego organizmu, a zauważalnie staje się egzogenna, czyli pochodząca z zewnętrznych – społecznych czynników (Papiernik 2011, Twardowski 2018). To daje do zrozumienia, że niepełnosprawność powstaje nie tylko z deficytów, ale raczej podczas interakcji z napotkanymi barierami, które uniemożliwiają, lub znacząco utrudniają codzienne, pełne uczestnictwo w społeczeństwie, na równych warunkach z innymi jego członkami (Barnes, Mercer 2008, s. 20). Choć w tak rozumianej niepełnosprawności zmienia się myślenie o jej źródłach, nadal model ten przedstawia wciąż osobę z niepełnosprawnością, jak taką, która ma znacznie ograniczone możliwości funkcjonowania w społeczeństwie, które samo (jako czynnik kulturowy) jej to utrudnia. To warunki zewnętrzne, a w dużej mierze społeczeństwo wokół osoby z niepełnosprawnością stają się czynnikami tę osobę upośledzającymi (Karaś 2012, s. 23-24). Niepełnosprawność z problemu, do naprawienia staje się fenomenem, który ma być rozumiany w kontekście społecznym. Społeczeństwo nie tylko jest źródłem barier, ale także, poprzez symboliczną wymianę kreuje znaczenia niepełnosprawności i, niejako, decyduje o postrzeganiu niepełnosprawności, narzucając osobom z niepełnosprawnościami tożsamość kulturową, społeczną, ale i indywidualną (Rzeźnicka-Krupa 2009). Takie działania nie sprzyjają wzrastaniu podmiotowości, jednocześnie utrzymując wyraźną granicę między „my” a „oni, co wciąż sprzyja (choć

w mniejszym niż w poprzednich modelach) separacji oraz dyskryminacji (Ostrowska, Sikorska 1996, Wlazło 2022). Ważne, w modelu społecznym jest to, jak dany rodzaj i widoczność niepełnoprawności jest oceniana przez ogół społeczeństwa (Speck 2005), co sprzyja krytyce bagatelizowania nie tylko perspektywy osób z niepełnosprawnościami, ale także ich realnych wyzwań, uzależniając ich funkcjonowanie jedynie na tym, co zewnętrzne – społeczne (Twardowski 2018).

Język nie jest tematem tej dysertacji, jednak pełni on niezwykle ważną rolę w usytuowaniu niepełnosprawności w kontekście społecznym, mogąc przyczyniać się bezpośrednio do inkluzji lub też marginalizowania osób z niepełnosprawnościami. Zmiany, które są widoczne w kolejnych modelach idą w parze ze zmianami językowymi i są od siebie wzajemnie zależne. Przemiany w dyskursie o niepełnosprawności to również czas, w którym od upośledzenia, które rozumiane było jako brak lub niedoskonałość jakiegoś narządu, czy ułomność w funkcjach organizmu, następuje proces wyłaniania się pojęcia niepełnosprawności, tłumaczonej właśnie jako ograniczenie aktywności spowodowane działalnością (lub jej brakiem) społeczeństwa, wykluczającą tym samym osoby z niepełnosprawnościami z głównego nurtu życia społecznego (Barnes, Mercer 2008). Dziś można zaobserwować, że był to początek długotrwałych – a raczej – niekończących się zmian.

„Modele są sposobami przekładania idei na praktykę, a ideą leżącą u podstaw indywidualnego (medycznego¹⁷) modelu była tragedia osobista, podczas gdy ideą leżącą u podstaw modelu społecznego były ograniczenia narzucone z zewnątrz” (Oliver 2004, s. 19).

Przedstawiona powyżej ścieżka to jednocześnie początek odrzucenia w dyskursie o niepełnosprawności modelu biomedycznego na rzecz modelu społecznego i kolejnych modyfikacji w interpretowaniu niepełnosprawności. Wpływ tych zmian widoczny jest w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, w Preambule, w której podaje się, że „...niepełnosprawność wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami” (Dz. U. 2012 poz. 1169, s. 2).

Odniesienia do Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych są o tyle istotne, że jest to dokument, który jest nadrzędnym aktem prawnym obowiązującym w państwach, które go ratyfikowały, w tym również w Polsce – w konsekwencji oznacza to, że jego zapisy, a więc

¹⁷ Przypis autora.

także sposób definiowania niepełnosprawności powinny być respektowane i brane pod uwagę przez odpowiedzialnych za stanowienie prawa, ale i ogół społeczeństwa, co sprzyjać ma równości wobec prawa, walkę z dyskryminacją, większą dostępność i narzucenie (w znaczeniu pozytywnym) społecznego rozumienia zjawiska niepełnosprawności (Głąb 2020 a). W artykule pierwszym tej Konwencji znajduje się rozszerzenie definicji z Preambuły, przytoczonej powyżej, która nie pozostaje bez znaczenia w budowaniu, szerszego niż medyczny, funkcjonalny, czy społeczny obrazu niepełnosprawności: „Do osób niepełnosprawnych zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na zasadzie równości z innymi osobami” (Dz. U. 2012 poz. 1169, s. 4). Istotą wybranego przeze mnie cytatu jest to, że widocznie zaznacza on wspomniane już wcześniej przejście z modelu biomedycznego, którego krytyka doprowadziła, nie do idyllicznej wizji braku znaczenia biologicznych aspektów w pojmowaniu niepełnosprawności, a rozszerzenie spojrzenia ku holistycznemu podejściu, w którym akcent przesunięty jest na czynniki zewnętrzne, z którymi interakcja osób z naruszoną sprawnością w konkretnym obszarze może powodować niepełną sprawność, w rozumieniu funkcjonowania na równi z pozostałymi członkami społeczeństwa. Taki opis niepełnosprawności jednocześnie akcentuje wyraźnie wpływ zewnętrznych czynników na to, jak funkcjonują osoby z niepełnosprawnościami, których organizm, z punktu widzenia medycyny, charakteryzuje się jakimiś dysfunkcjami czy ograniczeniami. Można tę definicję określić swego rodzaju spoiwem, wydobywającym to, co najlepsze z dokonań badawczych w obszarze medycznym, funkcjonalnym i społecznym nad niepełnosprawnością. Bardzo ważne jest ponowne zaznaczenie tego, że krytyczne podejście do niepełnosprawności nie ma mieć w swoich konsekwencjach przekreślenia dotychczasowych dokonań naukowych, a ich rozszerzenie na inne – ważne dla środowiska osób z niepełnosprawnościami – aspekty (Wiliński 2010, Kowalski 2018).

Biorąc pod uwagę, że modele mają być praktycznym odzwierciedleniem idei opartych na naukowych rozważaniach (Oliver 2004, Wiliński 2010) oraz potrzebę jak najszerszego, interdyscyplinarnego i holistycznego spojrzenia na zagadnienie niepełnosprawności, w tej pracy chciałbym zaproponować model, który jest wynikiem rozwoju modelu społecznego, a u jego podstaw leży Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych oraz Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) – model biopsychospołeczny (zob. np.: Bolton, Gillet 2019).

Z punktu widzenia badacza – autoetnografa wybór taki jest ważny, nie tylko ze względu na aktualność i żywy dyskurs o niepełnosprawności, ale również w związku z tym, że biopsychospołeczny model niepełnosprawności jest mi najbliższy w codziennej pracy z osobami z niepełnosprawnościami i ich rodzinami, tym samym nie pozostaje bez wpływu na moje działania, w tym te, które są przedmiotem tych badań.

Zobrazowaniem, a jednocześnie praktycznym przełożeniem myśli o niepełnosprawności w podejściu biopsychospołecznym może być następujący przykład: *„Niemożność chodzenia jest upośledzeniem, podczas gdy niemożność wejścia do budynku ze względu na konieczność pokonania kilku stopni jest niepełnosprawnością”* (Barnes, Mercer, 2008 s. 20). W przytoczonym cytacie wyraźnie widać, zapoczątkowane w modelu społecznym rozróżnienia – komponenty, które dopiero razem pozwalają opisać stan niepełnosprawności: uszkodzenie/osłabienie (*impairment*), upośledzenie/dysfunkcja (*disfunction*), niepełnosprawność (*handicap/ disability*) (zob. np.: Sowa 1997, Kirenko 2002, Korczyński 2009, Wiliński 2010) Dziś w naukach społecznych nie użylibyśmy słowa „upośledzenie”, choć jest one wciąż spotykane w obszarze medycyny i prawa. W interpretacji cytowanych słów, w kontekście odpowiedzi na pytanie „Jak rozumieć niepełnosprawność w modelu biopsychospołecznym?” kluczowe jest to, że samo niechodzenie – które z biologicznego punktu widzenia jest upośledzeniem – nie musi wcale wiązać się z niepełnosprawnością, którą rozumie się jako uczestnictwo w życiu społecznym na równych zasadach z innymi. Taka niepełnosprawność pojawia się dopiero w napotkaniu na bariery, które ową równość zaburzają, lub ją wręcz uniemożliwiają.

Poza zapisami w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, podwaliny modelu biopsychospołecznego stanowi ICF. Jest to klasyfikacja, która została przyjęta już w 2001 roku przez Zgromadzenie Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). To pierwsza, w skali światowej multidyscyplinarna klasyfikacja, która opiera się na holistycznej ocenie, rozszerzając perspektywę medyczną o kontekst środowiskowy, w którym żyje jednostka, a także bierze pod uwagę indywidualny potencjał osoby, której dotyczy. To przyczynia się do pełnej i rzeczywistej oceny ogólnego stanu osoby, która – choćby w przypadku posiadania niepełnosprawności – uwzględnia nie tylko charakterystykę biologicznych dysfunkcji organizmu, ale również poziom funkcjonowania i uczestnictwa w życiu społecznym, biorąc pod uwagę wszystkie czynniki, zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne, które na to funkcjonowanie mogą wpływać (Ćwirlej-Sozańska, Wilmowska-Pietruszyńska 2015). Deficyt czy ułomność, który stał się przyczyną do

dyskusji na temat pojęcia niepełnosprawności staje się w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia niczym więcej, niż naturalną właściwością osoby, który może mieć związek z jakością życia, jednak nie jest jedynym determinantem powodującym niepełnosprawność w rozumieniu społecznych oddziaływań jednostka – świat. ICF, jako dokument jest propozycją, na której opierać ma się funkcjonalna ocena człowieka, jednak ma także szersze znaczenie: stał się soczewką, która w patrzeniu na niepełnosprawność – a raczej na człowieka z niepełnosprawnością - skupienie na medycznej diagnozie niedoskonałości, braku czy dysfunkcji ludzkiego organizmu rozprasza na indywidualne i społeczne aspekty życia, które tym samym stają się nieodłącznym uzupełnieniem dla diagnozy, a przede wszystkim dla rozumienia pojęcia niepełnosprawności (WHO 2009, Świeczkowska, Żyta 2024, s. 84). Sama nazwa modelu jest jednocześnie dobrym wstępem, jak i konkluzją ukazującą z czego składa się niepełnosprawność w bio-psycho-społecznym rozumieniu. Każda ze sfer, oddzielonych przeze mnie myślnikami wskazuje na to, co należy brać pod uwagę myśląc o osobie z niepełnosprawnością: to co biologiczne (medyczne), to co indywidualne (jak np. osobiste upodobania, zdolności, cechy charakteru) oraz to, co społeczne. Wartością dodaną w zmianach postrzegania niepełnosprawności, poza zmianami w języku jest przekierowanie uwagi z samej niepełnosprawności na osobę z niepełnosprawnością, co zauważalne jest choćby w pisaniu tego fragmentu: zaczynając od pisania o definicji niepełnosprawności w pewnym momencie (od *Disability Studies* i model biopsychospołeczny) osoba okazuje się być nieodłącznym elementem dyskursu. Jest to o tyle wymowne, że podkreśla jeszcze bardziej potrzebę osadzenia człowieka w kontekście społecznym, biorąc pod uwagę jego wszystkie cechy a nie jedynie medyczną diagnozę (dys)funkcjonalną. W Klasyfikacji, będącej podstawą modelu bio-psycho-społecznego, znajduje się opis pięciu obszarów, które wpływają na holistycznie rozumiany dobrostan. Obszary te są związane z każdą ze sfer wynikających z nazwy modelu (bio, psycho, społeczne)

Według ICF na szeroko rozumianą kondycję zdrowotną, a w modelu biopsychospołecznym na ocenę funkcjonalną osoby z niepełnosprawnością składają się:

- funkcje i struktury ciała ludzkiego: w tym obszarze znajduje się to, co niegdyś górowało w badaniach nad niepełnosprawnością, a obecnie jest jedynie jedną ze składowych, a więc diagnoza medyczna: opis struktury ludzkiego ciała, czyli wszystkich części, z których składa się organizm człowieka, ale i funkcji jakie te części ciała wykonują. W tym obszarze opisuje się to, co nieprawidłowe lub niepokojące z punktu widzenia medycznego;

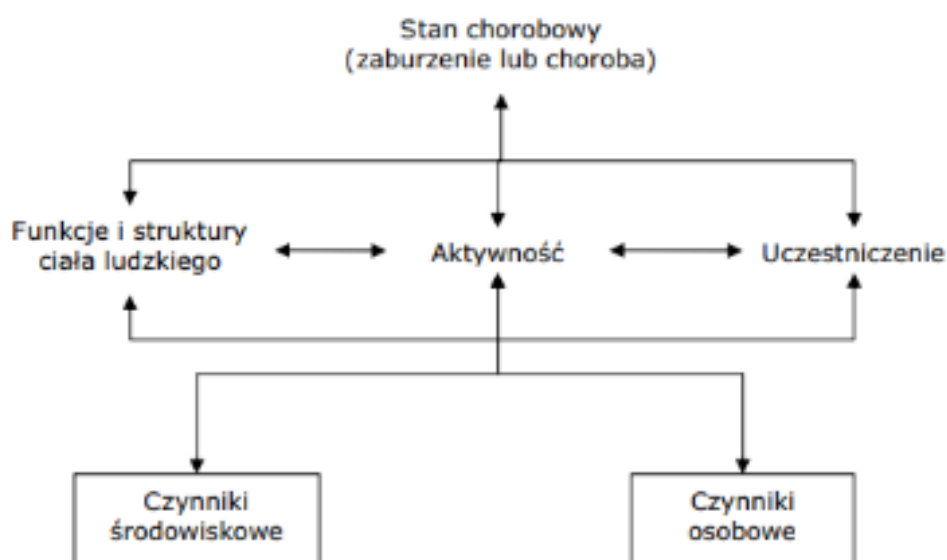
- **aktywność:** obszar, który dotyczy wprost fizycznego, codziennego funkcjonowania osoby określając jednocześnie zakres samodzielności podczas wykonywanych czynności, uwzględniając także sfery, w których ta osoba wymaga wsparcia, a także uściślając, jakiego rodzaju wsparcie jest jej potrzebne, choćby w poruszaniu się, komunikowaniu, rozumieniu tekstu, czy innych czynnościach życia codziennego i/ lub zawodowego;
- **uczestniczenie:** dotyczy tego, czy i w jakim stopniu osoba może i chce uczestniczyć w różnych sytuacjach życiowych, aktywnościach i wydarzeniach, które wiążą się z pełnieniem różnorodnych ról społecznych w codziennym życiu, jak np. wydarzenia naukowe, sportowe, edukacyjne czy kulturalne, ale także wszystkie aktywności istotne z punktu widzenia jednostki oraz interpersonalnych interakcji na poziomie ważnych dla osoby grup społecznych (szkoła, praca, koledzy, udział w dyskusjach, wyborach itd.);
- **czynniki środowiskowe:** wszelkie warunki zewnętrzne, w tym między innymi lokalowe, architektoniczne, osobowe, rodzinne, geopolityczne i inne (zarówno bardziej zindywidualizowane jak i o charakterze globalnym), na które składa się otoczenie, w którym na co dzień funkcjonuje dana osoba, opisywane z uwzględnieniem dostępności, czyli szerokim opisem barier, na które jednostka napotyka, ale i udogodnień, z których korzysta jak choćby osoby wspierające, czy sprzęt, z którego korzysta. W kontekście tych badań należy podkreślić, że świat cyfrowy stał się i wciąż staje się wirtualną przestrzenią, w której odbywa się spora część życia społecznego;
- **czynniki osobowe:** obszar, który dotyczy wszystkiego tego, co indywidualnie może opisać daną osobę, biorąc pod uwagę choćby wiek czy płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie, ale i status materialny. W tym obszarze nie brakuje wyraźnego akcentu także na indywidualne preferencje, predyspozycje, umiejętności czy cechy charakteru i motywatory (WHO 2009).

Całościowy obraz osoby¹⁸ – w tym osoby z niepełnosprawnością, ale też rozumienie samego pojęcia niepełnosprawności, według Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia jest możliwy dopiero poprzez znajomość każdego z wymienionych wyżej obszarów. Dopiero wszystkie te obszary i opisy w nich zawarte, wzięte

¹⁸ ICF jest klasyfikacją na tyle szeroko uwzględniającą aspekty życia ludzkiego, że na jej podstawie można dokonać oceny funkcjonalnej jednostki niezależnie od posiadanej lub nieposiadanej niepełnosprawności, rozumianej zarówno w sensie medycznym jak i społecznym. Ten fakt przyczynia się do burzenia dychotomii, u której źródeł leży podział na pełno- i niepełnosprawność.

pod uwagę razem składają się na ogólnie pojęty dobrostan człowieka, a w kontekście niniejszych rozważań – na niepełnosprawność.

Tak, jak zostało już wspomniane, ICF i obszary, które się w nim znajdują mogą posłużyć za definicję niepełnosprawności w modelu biopsychospołecznym. To, zatem, model traktujący niepełnosprawność wielowymiarowo, a samego człowieka z niepełnosprawnością holistycznie, czyli dosłownie z uwzględnieniem tego co charakteryzuje go w tym co „bio”, „psycho”, oraz „społecznie”. Dopiero to wszystko może wiązać się z funkcjonowaniem osoby w życiu społecznym, biorąc pod uwagę bariery, ale także to, w jaki sposób te bariery są (lub nie) pokonywane. Co istotne, obszary te nie tylko należy brać pod uwagę razem, a wzajemnie się one ze sobą przeplatają, nie pozostając bez wpływu na siebie nawzajem. Reprezentują to strzałki, a dokładniej groty strzałek w schemacie obrazującym zależności między składnikami Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia:



Rysunek 8: Składniki ICF i zależności między nimi,
źródło: WHO (2009), *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*

Z powyższego wynika, że każdy obszar ICF jest równie ważny i rzeczywiście przekłada się na ogólny stan życia człowieka, oddziałując również na pozostałe obszary. W kontekście niepełnosprawności, akcentuje to jej wielowymiarowość, w tym to od jakich czynników wewnętrznych (biologicznych, osobowościowych), ale i zewnętrznych (społecznych, środowiskowych) zależy. Elementem podkreślającym inkluzyjność modelu biopsychospołecznego jest neutralność i otwartość Klasyfikacji, która dzięki temu staje się na tyle uniwersalna, że swój dobrostan na jej podstawie może opisać każdy. Sama Klasyfikacja

a co za tym idzie biopsychospołeczny model i w konsekwencji język, o którego przemianie wspominałem, w tym dyskursie są neutralne i dalekie od stygmatyzacji.

Próbując przełożyć założenia modelu biopsychospołecznego na prostą i krótką konkluzję można stwierdzić, że każda osoba (czy to z niepełnosprawnością czy bez niej) ma w sobie coś biologicznego, co może (czasowo lub na stałe) działać lepiej lub gorzej w organizmie, każdy z nas ma też cechy osobowościowe, które wpływają na naszą codzienność, a także wszyscy na co dzień napotykamy bariery, w pokonywaniu których potrzebujemy mniejszego lub większego wsparcia technologicznego lub osobowego.

Dokumenty, które są zarówno podstawą modelu biopsychospołecznego, jak i stanowią obecnie, obok poczynań środowiska osób z niepełnosprawnościami punkt odniesienia do dalszej dyskusji na temat niepełnosprawności (Tikhonov 2020), powstały kolejno: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia w 2001 roku, a przełożona na język polski w 2009 (WHO 2009), Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w roku 2006, jednak ratyfikowana przez Polskę została sześć lat później (Dz. U. 2012 poz. 1169), co oznacza, że dyskurs o niepełnosprawności w takiej interpretacji trwa na tyle długo, że mógłby zakorzenić się nie tylko w badaniach nad zjawiskiem niepełnosprawności, ale i w mentalności społeczeństwa. Proces takiego zakorzeniania nie jest jednak łatwy, nie tylko dla społeczeństwa, ale wydaje się nie być prosty także dla samych badaczy, w tym pedagogów i pedagogów specjalnych.

Coraz większa świadomość zapisów Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, ale także ciągły ruch, wywołany przede wszystkim działalnością tych, których bezpośrednio dotyczy niepełnosprawność, to elementy trwającego dyskursu nad niepełnosprawnością oraz intensywnego rozwoju *Disability Studies*, które począwszy od zaproponowania modelu społecznego wciąż przyczyniają się do rozwoju badań nad niepełnosprawnością i rozumienia jej, dążąc do traktowania niepełnosprawności w jak najszerszy, multidyscyplinarny sposób, włączający głosy osób z niepełnosprawnościami, eksponując w sposób szczególny perspektywę Ja osoby z niepełnosprawnością, która jawi się tu kategorią centralną (zob. np.: Głąb 2020b, Goodley 2024, s.10), w myśl zasady „nic o nas bez nas” (Pamuła i in. 2018, Tikhonov 2020, s. 34).

*Disability Studies*¹⁹, jako obszar zainteresowań niepełnosprawnością zajmują się zbadaniem jej znaczenia, natury oraz konsekwencji, wychodząc z założenia, że niepełnosprawność jest

¹⁹ Zamiennie: studia o niepełnosprawności, studia nad niepełnosprawnością

konstruktem nie indywidualnym a społecznym. Kładąc w swoich rozważaniach i badaniach nacisk na relacyjność i wzajemne oddziaływanie w ramach codziennych interakcji między różnymi czynnikami: związanymi z diagnozą, wewnętrznymi motywacjami, ale także czynnikami zewnętrznymi pozostającymi w politycznym i indywidualnym kontekście (Shakespeare 2008, s. 12, Pągowska 2017). Studia nad niepełnosprawnością wymagają podejścia multidyscyplinarnego, ponieważ niepełnosprawność postrzegana powinna być z różnych naukowych perspektyw. Oznacza to, że myśląc o niepełnosprawności należy uwzględnić wiele uwarunkowań: geograficzne, historyczne, polityczne, ekonomiczne, ideologiczne i wszystkie inne, które mogą mieć wpływ na status, a co za tym idzie, funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością (Ciechomska, Gruczek i in. 2021, Głodkowska 2021, s. 49). Nie bez znaczenia dla rozumienia niepełnosprawności, ale i – co najważniejsze – funkcjonowania osób z niepełnosprawnością jest stygmatyzujące bądź włączające społeczeństwo oraz różne wymiary przynależności społecznej odczuwane przez osoby z niepełnosprawnościami. To ważny wymiar determinujący działania na polu zapewnienia dostępności (Głodkowska 2021, s. 53, Tikhonov 2020 s. 34, Sztobryn-Giercuskiewicz, Lulek 2025). Studia o niepełnosprawności wskazują na holistyczne zrozumienie fenomenu niepełnosprawności, postulując tym samym potrzebę interdyscyplinarności w badaniach nad nią, budując tym samym całe spektrum wiedzy naukowej, wzmacniając tym samym proces inkluzji, co przyczynia się do jakości życia osób z niepełnosprawnościami (Głodkowska 2021). Badania, kładziony w ich planowaniu akcent na konkretne tematy czy sfery badanej rzeczywistości, a w końcu same ich wyniki nie pozostają bez wpływu na społeczne postrzeganie tej rzeczywistości i jej elementów – w tym niepełnosprawności. Niepełnosprawność w nurcie *Disability Studies* ma niejednoznaczny i niejednorodny wyraz czego efektem jest kompleksowe a nie pryzmatyczne pojmowanie jej przeplatając różne dyskursy. Pojąć ją (niepełnosprawność) można jedynie uwzględniając różne – a najlepiej wszystkie możliwe – obszary życia (Walmsley 2001). Ostatnie zdanie jest semantyczną kwintesencją odrzucenia modelu biomedycznego, nie poprzez zupełne negowanie medycznych aspektów, a rozszerzenie perspektywy w interpretowaniu niepełnosprawności. Do zrozumienia niepełnosprawności niezbędne, poza poznaniem osobistych doświadczeń osób z niepełnosprawnościami jest dekonstruowanie reprezentacji społecznych i kulturowych niepełnosprawności w literaturze, sztuce, popkulturze i mediach. Zadaniem studiów nad niepełnosprawnością jest też rozpoznawanie i analizowanie czynników społecznych, ekonomicznych, ale i prawnych, które przyczyniają się do tworzenia lub burzenia równości w życiu społecznym. W tej analizie niezwykle istotna, a wręcz kluczowa jest perspektywa osób doświadczających niepełnosprawności, a najbardziej znaczącym głosem jest głos osób

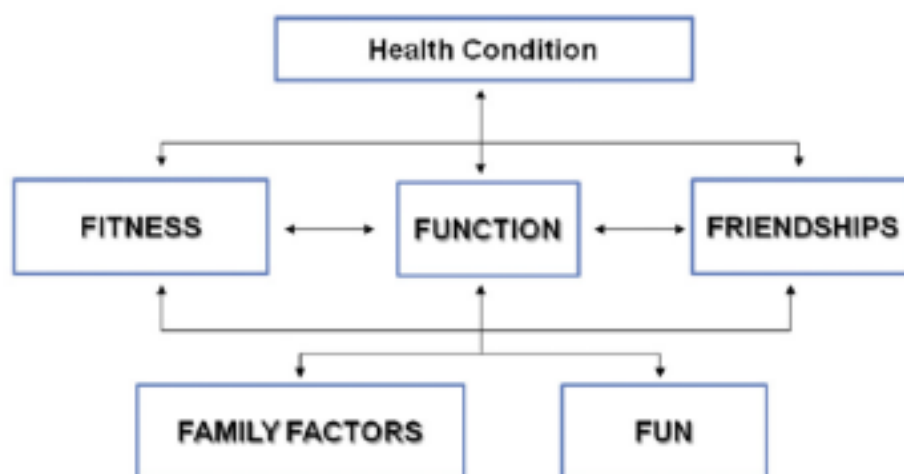
z niepełnosprawnościami, które wypowiadają się w swojej sprawie, we własnym imieniu, po latach niezauważalności i niesłyszalności (Wiliński 2010, Pamuła i in. 2018, Rzeźnicka – Krupa 2019, Muca 2020). Coraz bardziej progresywne myśli w ramach studiów nad niepełnosprawnością, co niektórym dają do myślenia nad potrzebą (lub w zasadzie jej brakiem) skupiania się nad próbą wyodrębniania i rozumienia niepełnosprawności (Tikhonov 2020). To, jednak daleko idący wniosek, a w tej pracy rozważania nad niepełnosprawnością są, swego rodzaju, punktem odniesienia do dalszych rozważań.

Zarys zmian, od medycznego punktu widzenia, przez początek ewolucji niepełnosprawności, jej kolejne kroki oraz nawiązanie do Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia WHO oraz *Disability studies*, a w kolejnym podrozdziale - przedstawienie koncepcji *f-words for child development* stanowią bazę do aktualnego, ale także najbliższego mojemu praktykowaniu, dyskursu i rozumieniu niepełnosprawności. Podstawą jest podejście holistyczne z ogromnym naciskiem na wpływ aspektów wewnętrznych i zewnętrznych, a także wzajemne interakcje i zależności pomiędzy tym, co medyczne, osobiste oraz społeczne. Wszystkie te sfery nie pozostają bez wpływu społeczeństwa i aspektów, którymi nie zajmuje się bezpośrednio ani medycyna, ani pedagogika specjalna, co w apelu o interdyscyplinarność wybrzmiewa ze studiów nad niepełnosprawnością.

2.1.1. *F-words for child development*: praktykowana wersja rozważań and niepełnosprawnością

Klasyfikacja ICF, którą starałem się opisać powyżej w formie skróconej i przystępnej nie należy do najłatwiejszych w swojej praktycznej wersji, co wynika choćby z jej obszerności związanej z holistycznym podejściem, a także wielości szczegółów w obszarach. Ważnym aspektem jest także jej interpretowanie i wykorzystanie. Wychodząc naprzeciw wszystkim trudnościom w rozpowszechnianiu wiedzy o ICF i rozumieniu jej zapisów ICF (Cerniauskaite i in., 2011), które mają wpływ na społeczny obraz niepełnosprawności w Kanadzie powstała koncepcja *F-words for child development*, której celem jest przybliżenie wyznaczonych przez Światową Organizację Zdrowia w ICF obszarów poprzez przeformułowanie ich w taki sposób, by mogły być bliskie, a przez to zrozumiałe dla każdego (Rosenbaum, Gorter, 2012). Ta koncepcja rozszerza również proponowane w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia obszar, którego istota dotyczy jednocześnie każdego obszaru, który w ICF znalazł swoje miejsce (Świeczkowska, Żyta 2024).

F-words to sześć sfer, których nazwy rozpoczynają się w języku angielskim od litery „F”, będących najważniejszymi w życiu dziecka²⁰, które, na podstawie doświadczeń twórców koncepcji, zostały wyznaczone na bazie ICF (Świeczkowska, Żyta 2024). Stanowią one praktyczną egemplifikację biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności, którą autorzy zaprezentowali w formie schematu obszarów ICF, w który zaimplementowali zaproponowane przez siebie *f-words*:



Rysunek 9: *F-words* zaimplementowane do schematu obszarów ICF, źródło: Rosenbaum P., Gorter J. W. (2012), The ‘F-words’ in childhood: I swear this is how we should think!, *Child Care, Health and Development*, 38(4), 457-463

Na powyższym schemacie znajdują się te obszary *f-words*, które bezpośrednio wyrosły z Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. Zajmują one na rysunku miejsce dokładnie tych sfer, z którymi – według twórców koncepcji – są najbardziej skojarzone. Jednak, dokładnie tak jak w ICF, schemat i groty strzałek w nim zawarte oznaczają wzajemną zależność, a nawet przenikanie się obszarów. To, z kolei, oznacza, że to, co mieści się w jednej ze sfer *f-words* to, przede wszystkim, ten obszar, który zastępowany jest na schemacie, jednak nie tylko, a należy rozumieć go znacznie szerzej w kontekście całej Klasyfikacji (Cross, Rosenbaum i in. 2015). Podkreśla to jeszcze widoczniej nie tylko uniwersalność, ale holistyczność modelu biopsychospołecznego, w którym istotą jest szerokie spojrzenie na zjawisko niepełnosprawności: jeden, wyciągnięty z całości fragment pozbawiony

²⁰ *F-words for child development* powstało, jak sugeruje nazwa z myślą o dzieciach, ponieważ twórcami tej koncepcji są badacze z Instytutu CanChild przy McMaster University. Naukowcy ci zainteresowani są (zarówno w praktyce jak i badaniach) głównie wsparciem dzieci oraz pediatrią. Uniwersalność ICF oraz założenia samej koncepcji ukazują jednak, że nie należy ograniczać jej tylko do pracy z dziećmi (ani, podobnie, jak w przypadku ICF tylko do osób z niepełnosprawnościami).

kontekstu, czy choćby tła, na które składają się informacje z pozostałych obszarów nie może być podstawą do definiowania niepełnosprawności, czy poznania osoby z niepełnosprawnością.

Wszystkie *f-words*, czyli komponenty, z których składa się psychofizyczna kondycja osoby – w przypadku tych rozważań z niepełnosprawnością, a co za tym idzie, które wpływają na poznanie i zrozumienie niepełnosprawności (w modelu biopsychospołecznym) to:

- *function*, czyli funkcjonowanie: obszar, który w życiu człowieka dotyczy wszystkiego, co człowiek potrafi zrobić samodzielnie lub ze wsparciem, wraz z opisem tego wsparcia. To również to, do czego wykonywania w codziennym życiu konkretna osoba dąży. Różne czynności, które na co dzień wykonujemy, ale także sposób, w jaki to robimy obejmują zarówno konkretne zadania wynikające z codzienności, zabawę i spędzanie czasu wolnego, czynności życiowe, nad którymi często się nie zastanawiamy, pracę, a także bardziej ogólnie – pełnienie różnych ról społecznych. W kontekście niepełnosprawności i ICF istotne jest, że ta sfera nie odnosi się bezpośrednio do funkcji i struktur ciała, a określa aktywności i uczestnictwo, w neutralny sposób opisując zdolności i wewnętrzne zasoby człowieka, które pomagają w wykonywaniu zadań i pełnieniu różnych ról, a wsparcie potrzebne w tym zakresie nie odnosi się do braków, ani do porównywania z ustalonymi w różnych sferach (głównie medycznych) normami;
- *family* – rodzina: nie ograniczając się do rodziców ani do więzów krwi, które kojarzyć się mogą z rodzinnością, to osoby bliskie i znaczące, które mogą charakteryzować się wzajemnością wpływów na jakość życia. Będąc bardziej dosłownym to osoby, które spędzają z danym człowiekiem najwięcej (jakościowego) czasu, tworząc tym samym, najbliższe, bezpieczne otoczenie, w którym dana jednostka funkcjonuje. Odnosząc się do nomenklatury Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia rodzina stanowi czynnik kontekstowy, środowiskowy, który ma ogromny, bezpośredni wpływ na drugi z kontekstowych czynników ICF – osobowy. W praktyce, poza najbliższą człowiekowi lokalną społecznością, w której żyje, rodzina jest niezwykle cennym źródłem wiedzy o osobie z niepełnosprawnością (tym samym o samej niepełnosprawności, która charakteryzuje tę konkretną osobę);
- *fitness*, rozumiane jako sprawność (Świeczkowska, Żyta 2024, s.85): w tej sferze odnaleźć można to, co w Klasyfikacji znajdują się w obszarze funkcji ciała oraz jego struktur, czyli wprost zdrowie rozumiane w biologicznym kontekście. Autorzy koncepcji zwracają jednak uwagę na potrzebę rozszerzenia tego pojęcia (korzystając z powiązań między obszarami w ICF) o charakterystyczne dla konkretnego człowieka:

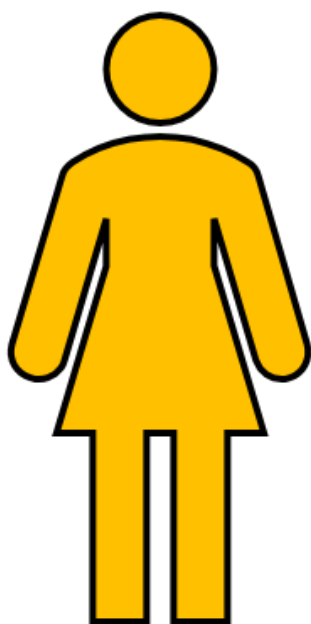
styl życia, w tym aktywność fizyczną i sposób odżywiania, co ma przenieść zainteresowanie w tym obszarze z terapeutycznych działań naprawczych, które bywają stygmatyzujące i ograniczające do ogólnie rozumianej sprawności – aktywności fizycznej (ta, z jednej strony jest ważną kategorią w życiu każdego człowieka, bez względu na posiadaną diagnozę medyczną, a z drugiej strony może wiązać się z lepszym lub gorszym funkcjonowaniem organizmu w ramach diagnozy);

- *fun* – zabawa: niezwykle istotne i mające wpływ na jakość życia każdego z nas jest to, co lubi się robić, to co sprawia, że człowiek czuje się dobrze, ale również świadomość tego, w czym jednostka dobrze się czuje, co sprawia jej radość oraz, jak angażuje się w znaczące dla niej życiowe sytuacje. Życie ludzkie jest zbiorem wielu, następujących po sobie zajęć (Janus 20018), dlatego też wykonywanie tych zajęć, które niosą za sobą przyjemność oraz uświadamianie sobie tej przyjemności jest ważnym aspektem życia. Zabawa, jako jedno z *f-words* wyrasta bezpośrednio z czynników osobowych (a w nich z tego, co ulubione i co sprawia przyjemność) powiązanych z uczestnictwem (ale też z rodziną i przyjaciółmi);
- *friends*, czyli przyjaciele: jako najbliższe otoczenie osoby stanowią w jej funkcjonowaniu kontekst środowiskowy, jednak w połączeniu z zabawą współdziela czynniki osobowe oraz uczestnictwo. Jakość życia może być zależna od jakości (nie liczby) relacji w jakich trwamy, szczególnie tych najbliższych relacji, które nie pozostają bez wpływu na nasze codzienne życie. Dlatego też ważne w określeniu ogólnego dobrostanu, ale i zdefiniowaniu niepełnosprawności jest budowanie większych i mniejszych grup społecznych, w których na co dzień funkcjonuje jednostka (nie jedynie tych najbliższych przyjaźni, ale również innych relacji i ludzi, którymi otacza się człowiek, lub które człowieka otaczają);
- *future* – przyszłość: jedyne spośród *f-words*, które nie wynika bezpośrednio z Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, jednak pełni funkcję parasola rozpiętego nad wszystkimi obszarami, które znajdują się w ICF. Każdy z nas żyje tu i teraz, jednak ogromne znaczenie ma zarówno nasza przeszłość, jak i przyszłość. Marzenia, plany i cele (poza tymi rehabilitacyjnymi, medycznymi i terapeutycznymi) były latami zaniedbywane w kontekście osób z niepełnosprawnościami, a to one właśnie powinny wyznaczać kierunki pracy i zabezpieczenia jakościowej przyszłości, czyli po prostu rozwoju. Dlatego też przyszłość jako wspomniany parasol, ogarnia wszystkie pozostałe sfery życia ludzkiego, podkreślając, jak duże znaczenie ma podążanie do realizacji osobistych

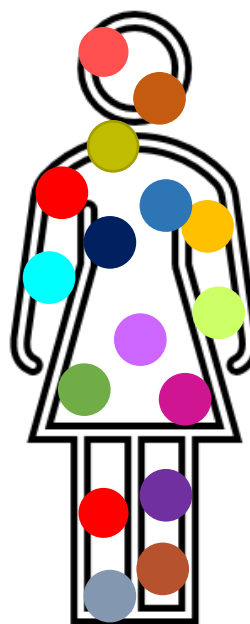
celów i marzeń, z których nadrzędnym, dla każdego człowieka jest poprawa, lub utrzymanie satysfakcjonującej jakości życia (Rosenbaum, Gorter 2012; Cross, Rosenbaum i in. 2015; Świeczkowska, Żyta 2024).

Osobiste identyfikowanie się z takim podejściem do pojęcia niepełnosprawności nie pozostaje bez wpływu na przeprowadzenie tych badań ani także na sam proces projektowania ich, czego konsekwencją jest perspektywa pedagogiki społecznej, a nie specjalnej, ale również samo prowadzenie badań, a następnie ich analiza. Biorąc pod uwagę autoetnograficzny charakter dysertacji cenne dla mnie – również w kontekście budowania ram teoretycznych pracy – okazało się osobiste tymczasowe doświadczenie niepełnej sprawności, spowodowane złamaniem kości śródstopia. To ono pozwoliło mi jeszcze bliżej przyjrzeć się temu modelowi niepełnosprawności oraz przeanalizować na własnym przykładzie sferę bio, psycho oraz społeczną w koncepcji *F-words for child development* (Kowalski 2024).

To, co wydaje się najbardziej istotne z rozważań nad niepełnosprawnością w kontekście badań nad włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także dopełniając wiedzy na temat współtworzących te badania Uczestników badań, to odejście od myślenia w sposób naprawczy o niepełnosprawności jako dominującej cesze „osoby niepełnosprawnej”, której do pełni szczęścia brakuje ciągłej rehabilitacji, do człowieka z pełną paletą cech i zasobów, wśród których znajdują się różne diagnozy, a każdy z tych zasobów (ale i wyzwań) – zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych – wpływa na holistyczny obraz osoby. Nie jest możliwe, abym pisał o samej niepełnosprawności bez osoby, której ona dotyczy ani bez kontekstu społecznego, co – moim zdaniem – odzwierciedla zapowiadana we wcześniejszym rozdziale autorska grafika, która towarzyszy moim rozważaniom i codziennym działaniom:



osoba niepełnosprawna



osoba z niepełnosprawnością,
osoba, która...

- - niepełnosprawność;
- - jest siostrą
- - ma ulubioną muzykę
- - porusza się na wózku
- - lubi muzykę i imprezować
- - chodzi do szkoły
- - ...

Rysunek 10: Niepełnosprawność jako jedna z cech osoby
Opracowanie własne

Rysunek przedstawia różnice pomiędzy postrzeganiem niepełnosprawności, które były i są wynikiem zmian w dyskursie o tym zjawisku, które opisałem powyżej. Patrząc na przedstawione postaci dosłownie: po lewej stronie przedstawiona jest pomarańczowa postać, a ta po prawej ma, wśród różnych kropek, w swoim obrysie pomarańczową kropkę. Traktując, według legendy zaprezentowanej pod wizerunkami osób, kolor pomarańczowy jako niepełnosprawność, osoba po lewej stronie jest osobą niepełnosprawną (całą), tak jak jest i cała pomarańczowa. Osoba po prawej stronie jest osobą z niepełnosprawnością, w której mieszczą się również inne kropki, jako reprezentacje innych, niezliczonych cech, które określają tę osobę.

Myśląc o osobie niepełnosprawnej (pomarańczowej) – co językowo nasuwa myślenie o modelu biomedycznym i właśnie ten model ma symbolizować – jej niepełnosprawność wypełnia ją całą i nie daje przestrzeni na myślenie o niczym innym niż niedoskonałościach, które należy rehabilitować. Nierzadko w dyskursie poza obszarem pedagogiki specjalnej i nauk społecznych w ogóle, słychać samo „niepełnosprawna/niepełnosprawny”, co może sugerować, że niepełnosprawność nie tylko w pełni opisuje postać, a ją przysłania i staje się ważniejsza niż osoba, która „za nią stoi”.

Osoba z niepełnosprawnością (z pomarańczową kropką) to ktoś, kto charakteryzuje się między innymi niepełnosprawnością, jednak nie jest to jedyna, ani nawet dominująca cecha, ponieważ „pozostawia miejsce” na inne informacje o osobie (kropki). Na przykładzie rysunku, jest to osoba z 16 kropkami, z czego jedną z nich jest niepełnosprawność, a poza nią, wiemy, że ma rodzeństwo, ulubioną muzykę, porusza się na wózku, lubi dobrze się bawić i słuchać muzyki, jest uczennicą i posiada kilka nieopisanych cech. Wszystkie te cechy kształtują tę postać jako osobę, dzięki czemu nie jest ona definiowana przez pryzmat swojej niepełnej sprawności. Co więcej, co wiąże się z wcześniejszymi rozważaniami o *Disability Studies* oraz modelu biopsychospołecznym, wszystkie te cechy wpływają na codzienne funkcjonowanie tej osoby, a więc tak naprawdę niepełnosprawność, będąca jedną z cech jest także wypadkową cech pozostałych: na przykładzie powyższej grafiki – nie bez znaczenia na niepełnosprawność przedstawionej postaci (fikcyjnej) jest fakt poruszania się na wózku, ale i bycia siostrą, i uczęszczania do szkoły.

Grafika jest zatem swoistą ilustracyjną definicją niepełnosprawności, która jest najbliższa nie tylko dzisiejszym rozważaniom pedagogów i osób z niepełnosprawnościami, ale przede wszystkim spójną z moimi działaniami i refleksjami. W efekcie oznacza to, że ilekroć wspominam w tej pracy o niepełnosprawności, traktuje ją, tak jak na przedstawionym rysunku (po prawej jego stronie), a więc nierozdzielnie od osoby, której ta niepełnosprawność dotyczy, a także jako wypadkową wszystkich cech, zasobów zewnętrznych i wewnętrznych, które mają wpływ na funkcjonowanie tej osoby.

2.1.2. Specyficzna (?) niepełnosprawność intelektualna

Uczestnikami badań, a zarazem moimi partnerami w praktykowaniu włączania cyfrowego i innych aktywności związanych z pełnionymi przeze mnie rolami w polu działań pedagogiki specjalnej, są osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które przykładowo przedstawiłem w rozdziale pierwszym (precyzując 1.2. My - Uczestnicy badań). Cechą łączącą

tę część Uczestników badań jest niepełnosprawność intelektualna, a w znacznej mierze są to osoby, które charakteryzuje jej umiarkowany lub znaczny stopień, które często razem ujmuje się jako głębszy stopień niepełnosprawności. Stopień niepełnosprawności nie ma służyć w tej pracy za wyznacznik (cyfrowego) funkcjonowania. Rola zaznaczenia stopnia intelektualnej niepełnosprawności wiąże się jedynie z zasygnalizowaniem dającym wyobrażenie różnorodności grup odbiorców działań wokół inkluzji cyfrowej będących podstawą do rozważań badawczych w tej pracy. Ma ona także znaczenie bardziej praktyczne: zwrócenie uwagi na realne potrzeby szerokiej grupy użytkowników TIK, którymi także są osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Jednak niezależnie od stopnia (lub ich braku), aby określić podłoże do rozważań i praktyk wokół włączania cyfrowego należy zastanowić się czym jest niepełnosprawność intelektualna.

Praktyka oraz refleksja w obszarze pedagogiki specjalnej koncentrują się na niepełnosprawności, w tym tej intelektualnej. Wydawałoby się, zatem, że pojęcie „niepełnosprawność intelektualna” jest oczywistym i dającym się jasno określić (Pawelczak 2021, s. 348-349). Ta oczywistość jest jednak pozorna (Thomas 2002), a trud jej rozumienia i klarownego przedstawienia, poza usytuowaniem w czasie i kontekście, wiąże się, między innymi, z balansowaniem pomiędzy możliwościami posiadanymi a „otrzymywanymi” przez społeczeństwo, posiadaniem niepełnosprawności a jej skutkami, współżyciem społecznym a opresją i stygmatyzacją, dyskursem publicznym a prywatnym jej doświadczaniem (zob. np.: Thomas 2002, Rzeźnicka-Krupa 2013, Woynarowska 2010). To właśnie w miejscach przecinania, a raczej ścierania się perspektyw, wzorców, paradygmatów budzi się konieczność zadawania nowych pytań wspierających nowe poszukiwania i perspektywy badawcze (Krause 2011, Krzemińska 2019). To krótkie zdanie, w mojej ocenie podkreśla istotę dotychczasowych rozważań nad niepełnosprawnością (intelektualną), z których rosły kolejne przedstawiane modele, będąc doskonałymi „na swoje czasy”. Wyzwalały one kolejne pytania i dyskusje we wspomnianych miejscach cięć, okazując się (wciąż i wciąż) niewystarczającymi, co przyczynia się do ciągłego rozwoju pedagogiki (specjalnej), dążącego ku wielowymiarowemu poznawaniu realnego, codziennego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, z uwzględnieniem różnorodnych lokalizacji w których zaznaczają (albo i nie) własną aktywność (Krzemińska 2019). Można zauważyć, że te dążenia odbiegają od dychotomicznych podziałów w rozważaniach nad osobami z i bez niepełnosprawności, zacierając między nimi różnice, co z kolei potwierdza pozorną jedynie oczywistość zjawiska niepełnosprawności (intelektualnej).

Wspomniana różnorodność wiąże się bezpośrednio z rysunkiem kończącym poprzedni podrozdział. Niepełnosprawność intelektualną traktuję jako jeden z rodzajów niepełnosprawności w ogóle, a więc według opisanego wyżej podejścia. Oczywiście, traktując zbiorowo²¹ osoby charakteryzujące się niepełnosprawnością intelektualną, można wskazać pewną ich specyfikę, jednocześnie pamiętając, że to grupa niejednorodna zarówno pod kątem funkcjonowania, jak i różnorodna w kontekście sytuacji społecznej, w której się znajdują jej członkowie (Zakrzewska-Manterys 2021, s. 24). Intelektualna niepełnosprawność jako jeden z rodzajów niepełnosprawności przeistaczała się wraz z przybliżanymi już zmianami w dyskursie nad niepełnosprawnością w ogóle. Podobnie również zmieniała i zmienia się nomenklatura z nią związana, jak, na przykład nazwa subdyscypliny: od pedagogiki jednostek z upośledzeniem centralnego układu nerwowego, przez pedagogikę upośledzonych umysłowo i, najszerzej rozpowszechnioną i najdłużej funkcjonującą w tradycji – oligofrenopedagogikę, po terminy, jak edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (Żyta, Ćwirynka 2013, s. 53-54). Biorąc, jednak pod uwagę wspomnianą specyfikę, odczuwam potrzebę krótkiej charakterystyki przemian intelektualnego rodzaju niepełnosprawności, które miały wpływ na jej obecny kształt.

Aby spróbować pojąć w jak najbardziej holistyczny sposób pojęcie niepełnosprawności intelektualnej należałoby zwrócić uwagę na spuściznę badawczą bezwzględnie istotną w jej obecnym (i przyszłym) kształcie, rozpiętą pomiędzy podejściem tradycyjnym a (po)nowoczesnym (Krzemińska 2019). Niepełnosprawność intelektualną rozważa się (w praktyce, edukacji, polityce, badaniach naukowych) w całym jej spektrum, zarówno od ograniczeń możliwości wraz z biologiczną analizą, przez zwrot ku samodzielności i samostanowieniu, po społeczne wizje i filozoficzne rozważania nad ludzkim bytem (Wlazło 2013).

Już w wymienionych chronologicznie przykładowych określeniach subdyscypliny pedagogiki, zajmującej się wspieraniem osób z niepełnosprawnością intelektualną zauważyć można pewną analogię do opisywanych już przeze mnie modeli, a w nich zmieniających się akcentów i źródeł niepełnosprawności. Nie pozostają one, zatem, bez wpływu na zagadnienia związane z niepełnosprawnością intelektualną (Kazanowski 2015, s. 37). Przemiany wokół pedagogiki specjalnej dzieją się na trzech polach, wzajemnie ze sobą relacjonujących:

²¹ Na przykład w celu nadania kontekstu/ perspektywy czy próby zrozumienia zjawiska niepełnosprawności intelektualna

nazewnictwo, definiowanie i klasyfikacja (zob. np.: Ćwirynkało 2010, Żyta, Ćwirynkało 2013, Kazanowski 2015). Na potrzeby tej pracy i pewnego tylko zarysu, związanego z odpowiedzią na pytanie „jak być powinno?” skupię się głównie na rozumieniu, czyli definiowaniu niepełnosprawności intelektualnej, choć – przez ową relacyjność, nie da się ominąć (już poczynionych) nawiązań do języka (terminologia jest swego rodzaju spoiwem w naukowych rozważaniach a słowa nie tylko wyrażają znaczenie, ale też myśli (Baranowicz 2011, s. 15)), ani do wątków związanych bez(pośrednio) z klasyfikacją.

W procesie przemian rozumienia niepełnosprawności intelektualnej zauważa się trzy zakresy, które skojarzyć można ze zmianami w dyskursie nad niepełnosprawnością: po pierwsze to zmiana ze statycznej, trwałej i nieodwracalnej formy niepełnosprawności – zaburzeń do jej dynamicznej wersji, w której pod uwagę bierze się też możliwości rozwojowe. Po drugie to zaprzestanie kojarzenia intelektualnej niepełnosprawności jedynie z umysłowymi funkcjami mózgu, na rzecz jej holistycznego rozumienia, wpływającego zarówno na zdrowie, jak i uczestnictwo w życiu społecznym. Trzeci zakres to uwypuklenie, poza ograniczeniami, także możliwości i zasobów osób z niepełnosprawnością intelektualną (Żyta, Ćwirynkało 2013, s. 56-57).

Z tymi zmianami związane są trzy nurty postrzegania niepełnosprawności intelektualnej (Rzeźnicka-Krupa 2013) ukazujące, wspomnianą rozpiętość pomiędzy tym, co tradycyjne a (po)nowoczesne (Krzemińska 2019, s. 22). Pierwszym z nich jest rozumienie niepełnosprawności intelektualnej w perspektywie obiektywistycznej, które bezpośrednio wiąże się z biomedycznym modelem niepełnosprawności (Rzeźnicka-Krupa 2013). To najbardziej „tradycyjna” reprezentacja, która wskazuje na człowieka z niepełnosprawnością intelektualną, jako posiadającego pewien pakiet deficytów i trudów (osobistych, funkcjonalnych, społecznych, związanych z oczekiwaniami), jako konsekwencji posiadania braków i niesprawności. Owe braki wskazuje się jako powiązane z uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego i kory mózgowej, co mocno nawiązuje do medyczno-biologicznej wersji niepełnosprawności. Taki sposób rozumienia niepełnosprawności intelektualnej opiera się na skojarzeniu uszkodzeń, ograniczających człowiekowi funkcjonowanie (Krzemińska 2019). Co istotne, choć charakterystyczne nie tylko dla tego nurtu, a utrzymujące się długo w definiowaniu niepełnosprawności, z deficytami i funkcjonowaniem wiąże się iloraz inteligencji, który w przypadku niepełnosprawności intelektualnej (szczególnie w tradycyjnym rozumieniu) jest niższy w odniesieniu do przyjętej normy (zob. np.: Krause 2010, Schalock 2011, Schalock i in. 2021a).

Druga perspektywa to zorientowana humanistycznie, nawiązująca do fenomenologii indywidualna perspektywa podmiotowa (Rzeźnicka-Krupa 2013). W tej perspektywie upatruje się nawiązań do koncepcji Małgorzaty Kościelskiej, która niepełnosprawność intelektualną (upośledzenie) rozumie przez stan, który jest wynikiem niekorzystnych oddziaływań na jednostkę. W tym podejściu niepełnosprawność intelektualna nie jest traktowana jako zaburzenie organiczne, ale psychologiczne, do którego dochodzi się w efekcie nieprawidłowego przebiegu procesu rozwoju człowieka, w szczególności zaś formowania się struktury Ja. Podanie przez Kościelską w wątpliwość organicznej natury intelektualnej niepełnosprawności wraz z przeniesieniem punktu ciężkości na jej psychologiczny wymiar, nadało temu podejściu oryginalny, ale i kontrowersyjny wymiar. Jednakże znacząco zaważyło na sposobie interpretowania tego zjawiska, a w szczególności uhonorowało podmiotowe, godnościowe podejście do osoby z tym rodzajem niepełnosprawności (Kościelska 1995). Te oddziaływania, wpływające na niepełnosprawność w takim znaczeniu, mogą być splotem czynników psychologicznych, społecznych i biologicznych, stawiających człowieka upośledzonego (sic!) w pozycji zależności od innych (Kościelska 1995, 2012 Rzeźnicka-Krupa 2013). Taki stan, w związku z przedstawianą zależnością od pewnych czynników nie jest niemożliwy do przerwania (Kościelska 1995), co nadaje tej perspektywie charakteru dynamicznego i zbliżającego stopniowo do społecznego.

Kolejną, trzecią perspektywą jest społeczno-kulturowa, która wiąże się z rozumieniem niepełnej sprawności, jako społecznego faktu, interpretowanego w różnych perspektywach socjologiczno-kulturowych, jako metafory choroby, lub społecznego stygmatu (Rzeźnicka-Krupa 2013). W tak kreowanych myślach o niepełnosprawności intelektualnej mocno wzmacniane są zarówno pozycja jak i głos osób, które ją posiadają. Ta perspektywa pozwala spojrzeć na to, co poza opisywanymi wcześniej patologiami i ograniczonymi funkcjami wpływa na jakość życia, bez pomijania subiektywnych doznań i doświadczeń jednostki oraz społeczeństwa (Krzemińska 2019). Niepełnosprawność intelektualna (upośledzenie) nie jest tylko pojęciem opisującym rzeczywistość, ale także jest tej rzeczywistości elementem, na który składają się różne wartości i oceny (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997).

Ten syntetyczny opis przemian stanowi kontynuację, a w zasadzie nawiązanie do zmian dyskursu nad niepełnosprawnością i zainteresowaniem człowiekiem w pedagogice specjalnej. Przedstawione nurty, podobnie jak wcześniej modele to nie sztywno zakreślone pola z wyraźnie zaznaczonymi granicami, a raczej nakładające się na siebie, czy wzajemnie rozciągające się pola myśli, które kształtowały i wciąż kształtują (poprzez ciągłą krytykę, wspartą przez

środowisko osób z niepełnosprawnościami) kolejne myśli wokół postrzegania niepełnosprawności intelektualnej (Rzeźnicka-Krupa 2013, s. 88).

Krytyczne myślenie, szczególnie uwzględniające zmianę perspektywy, w stosunku do której kładziony jest w każdym nurcie nacisk na źródło niepełnej sprawności nie oznacza kategorycznego zakwestionowania i odrzucenia którychś z dotychczasowych rozważań, a raczej wykorzystanie dorobku każdego z nich w celu uwspólniania szeroko pojętej myśli o niepełnosprawności. Rozwój pedagogiki specjalnej, zmiany w definiowaniu i nazewnictwie opierają się o wieloczynnikowe aspekty funkcjonowania widoczne w każdej z przedstawionych perspektyw. To, wspomniany już wielowymiarowy charakter intelektualnej niepełnosprawności, biorący pod uwagę zarówno ograniczenia, jak i możliwości intelektualne, wraz z zachowaniami adaptacyjnymi i zasobami indywidualnymi osadzonymi w pewnym kontekście (Schalock i in. 2007, Żyta, Ćwirynkało 2013, Schalock i in. 2021b).

Niewątpliwy wpływ w rozpowszechnianie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, ale także w zrozumienie przemian i przejawów niepełnosprawności intelektualnej ma *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), czyli Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej, które wypracowuje konkretne wytyczne i definicje w zakresie zainteresowań intelektualnym wymiarem niepełnosprawności. Jedną z najbardziej aktualnych, ale i istotnych zarówno dla mnie jak i dla tej pracy, prób definiowania niepełnosprawności intelektualnej, opartej na dotychczasowym dorobku pedagogiki specjalnej jest rozumienie jej jako rodzaju niepełnosprawności, który charakteryzuje się pewnymi ograniczeniami w obszarze funkcjonowania intelektualnego oraz adaptacyjnych zachowań. Te ograniczenia wiązać się mogą z umiejętnościami edukacyjnymi, pojęciowymi, społecznymi i praktycznymi. Co ważne, funkcjonowanie intelektualne, które stanowi podstawę definiowania tego rodzaju niepełnosprawności, jest rozumiane nie tylko jako posiadany iloraz inteligencji, ale wpływ mają na niego inne obszary funkcjonowania człowieka oraz posiadane przez niego wsparcie. Ma znaczenie znacznie szersze niż sama inteligencja, lecz węższe od funkcjonowania ogólnego (Schalock i in. 2021b). Pozostaje ona w związku z wypracowanymi znacznie wcześniej, także przez AAIDD, ale aktualizowanymi założeniami: ograniczenia analizuje się w kontekście kultury i środowiska rówieśniczego w odniesieniu do konkretnych sytuacji; uwzględnia się różnorodność kulturową i językową oraz aspekty sensoryczne, motoryczne, behawioralne i komunikacyjne; funkcjonowanie określa się nie tylko na podstawie ograniczeń, ale i mocnych stron, które posiada każdy człowiek; zasoby ocenia się na podstawie typowych a nie maksymalnych możliwości, biorąc pod uwagę aktywności

w domu, szkole, pracy, czy podczas czasu wolnego; określa się potrzebne wsparcie; organizuje się długoterminowe, indywidualnie dostosowane wsparcie w celu poprawy funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Schalock i in. 2010, Schalock i in. 2021b). AAIDD zainicjowało swoiście przełomowy pogląd, w którym podważa zasadność badania ilorazu inteligencji oraz jego znaczenia jako komponentu rozstrzygającego o (z)diagnozowaniu (u danej osoby) niepełnosprawności intelektualnej. To stanowisko AAIDD niejako podkopuje prymat ilorazu inteligencji w diagnozie niepełnosprawności intelektualnej, a tym samym w jej definiowaniu. Podobnie, a nawet w znacząco bardziej krytycznych słowach wypowiada się E. Zakrzewska- Manterys, która mówi wręcz o „terrorze inteligencji” i „wszechwładzy” testów inteligencji i ich wyniku, które są, według jej poglądów, piętnującym wyrokiem (Zakrzewska-Manterys 2010). Śmiem przypuszczać, że iloraz inteligencji nie licuje z posiadaniem kompetencji cyfrowych, a tym samym, osoba z NI może być - za sprawą swojej „intelektualnej niedomogi” wykluczana cyfrowo, wobec powątpiewania w jej potencjał, niezbędny do opanowania/ nabywania kompetencji cyfrowych.

Niepełnosprawność jako pojęcie jest nieustannie tworzona zarówno społecznie jak i kulturowo, a w społecznym rozumieniu zależy od (nie)uwzględniania potrzeb i możliwości przez dominującą w społeczeństwie grupę (Autorki i autorzy 2018). W takim wydaniu, niepełnosprawność staje się cechą-atrybutem społecznie marginalizującym i kwalifikującym do mniejszości społecznej (Rzeźnicka-Krupa 2019, Pawelczak 2021). Niepełnosprawność może być w tej perspektywie jako pojęcie uwikłane w świat znaczeń, rozumiana jako fakt społeczny, będący konstruktem kreowanym przez społeczne definiowanie i nadawanie znaczeń (Shakespeare 1994, Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997). Dynamika i kierunki rozwoju pojmowania niepełnosprawności, na które duży wpływ ma działalność w ramach *Disabilities studies* mogą być przyczynkiem do przeformułowania pytania o to, czym jest niepełnosprawność (intelektualna) w pytanie o to, jak to jest jej doświadczać i ją przeżywać (Niedbalski 2023, s. 48), co wskazuje na niepodwalny i nieoceniony wkład osób z niepełnosprawnościami w wiedzę o niepełnosprawności. Charakterystyczne dla większości pojęć, które mają określać, jak dana osoba żyje w społeczeństwie, w tym dla niepełnosprawności intelektualnej jest to, że pojęcia te nie zamykają się w opisie zastanego stanu rzeczy, a ich opisy rozbudowane są raczej o wartości, etykiety i postulaty (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997). Taka optyka, wraz ze zmianą akcentu położonego w pytaniu nad pojęciem intelektualnej niepełnosprawności przybliża myślenie o niej w modelu kulturowym, a więc niejednoznacznym, uwzględniającą szeroką wiedzę społeczną, akademicką i kulturową,

wraz z (kulturowymi) wytworami osób z niepełnosprawnościami na tę wiedzę wpływającymi. Model ten dynamizuje niepełnosprawność, przekształcając ją z faktu społecznego w opis procesu, doświadczania i dyskursu, odnosząc się choćby do obecności osób z niepełnosprawnościami w mediach, kulturze i biznesie, przestrzeni publicznej. Taka dyskusja o niepełnosprawności intelektualnej nie pozwala traktować jej jako formy związku przyczynowo skutkowego konfrontowanego ze środowiskiem, który ukazuje bariery i wyzwania, społecznie narzucające pewien sposób myślenia zbliżającego do naznaczenia i dyskryminacji (zob. np.: Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, Waldschmidt 2017, Wojnarowska 2020, Pawelczyk 2021, Niedbalski 2023).

W zarysowanym przeze mnie rozumieniu niepełnosprawności intelektualnej wyraźnie widać zarówno komponenty indywidualne i zewnętrzne związane z możliwościami i funkcjonowaniem, jak i istotę wsparcia dla poprawy jakości życia społecznego. Przez to, holistyczne spojrzenie na osobę z niepełnosprawnością intelektualną, o funkcjonowaniu której decyduje wiele czynników, wśród których ważną rolę odgrywa wsparcie, jest ono spójne z zapisami ICF (Kazanowski 2015, s.38). Co więcej, niepełnosprawność intelektualna jako pojęcie, nie jest kreowana jedynie przez czynniki zewnętrzne (ludzkie, nieludzkie, ułatwiające, utrudniające, włączające, dyskryminujące), ale także przez osoby, które jej doświadczają.

Przedstawiony wyżej opis modeli, które dążą nieskończenie do tego, aby jak najpełniej oddać to, czym może być niepełnosprawność intelektualna, z zaznaczeniem najświeższych dokonań na gruncie pedagogiki (specjalnej), ze szczególnym uwzględnieniem modelu biopsychospołecznego, studiów nad niepełnosprawnością czy kierunkami AAIDD oraz modelu kulturowego oddaje to, co bliskie mi w poczynaniach i rozważaniach obecnych w dysertacji. Wyrazem tego, poza podejmowaniem tematu (cyfrowej) inkluzji jest, przede wszystkim sama obecność osób z intelektualną niepełnosprawnością jako Uczestników badań, którzy realnie wpływają na gromadzenie i tworzenie wiedzy w ramach tego projektu badawczego. Odzwierciedleniem przejścia tej drogi i swoistym wskazaniem, jak dyskurs nad obecnymi modelami niepełnosprawności może realnie wpływać na sytuacje osób, które jej doświadczają jest również opis osób reprezentujących Uczestników badań, zaprezentowany na rysunkach w podrozdziale 1.2.2. Uważam, że takie rozważania niepełnosprawności (intelektualnej) dają swój wyraz nie w tolerancji, czy akceptacji, ale realnym współzyciu i współtworzeniu rzeczywistości niezależnie od posiadanych cech i potrzeb wsparcia.

2.2. Funkcjonowanie w zdigitalizowanym społeczeństwie: kompetencje cyfrowe

W niejednej części tej pracy wybrzmiewa to, jak ważną rolę odgrywa obecnie technologia informacyjno-komunikacyjna, niezależnie od tego, czy traktujemy ją szeroko, czy zawężamy do korzystania z Internetu. Takie zawężenie będzie od czasu do czasu towarzyszyło rozważaniom na temat TIK w dysertacji, ze względu na pewną reprezentatywność, powszechność i użyteczność w tak wielu ważnych sferach życia: nauka, praca, zabawa, administracja, komunikacja, informacja (Siuda, Stunża 2012b, s. 5). Żyjąc w dwudziestym szóstym roku XXI wieku nie sposób nie zgodzić się z tym, że wykluczenie z cyfrowej sfery życia skutkuje niepełnym uczestnictwem w jego społecznym, realnym wymiarze, o czym w tej pracy więcej piszę w rozdziale „Jak jest?”. Za wstęp rozważań na temat tego, jak być powinno w obszarze cyfrowym niech posłużą obserwacje z życia codziennego, które nie powinny być dla nikogo zaskakujące. Nasza codzienność przenosi się w coraz większym stopniu do sieci, a uczestnictwo w niej wiąże się z coraz częstszą potrzebą korzystania z technologii. Najprostszymi przykładami są zdalna praca czy edukacja, spotkania *online* ze znajomymi oraz rodziną, zakupy oraz elektroniczna bankowość, w tym podpisy i dokumenty bez konieczności wersji papierowych, a także coraz bardziej powszechne kasy samoobsługowe. Poza tym, coraz większą popularnością cieszą się media społecznościowe, telewizja internetowa oraz różnego rodzaju platformy *streamingowe*. Nie brakuje też dostępu do elektronicznych wersji książek i całych zbiorów materiałów edukacyjnych i naukowych. Ułatwieniem, a czasami jedyną możliwą jej formą jest elektroniczna rejestracja: do przychodni, na konferencję, na studia, szkolenia itp. Choć mało kto, myśląc o nowych technologiach pomyśli o edytorze tekstu w pierwszej kolejności, jednak ta praca także jest napisana przy użyciu TIK. Co więcej, nie jestem w stanie wyobrazić sobie możliwości przejścia całego postępowania, wraz z wysyłką prac w odpowiednich wersjach w sposób analogowy (co kiedyś musiało być standardem). Poza statystykami, dotyczącymi dostępu do Internetu, które przytaczam w kolejnym rozdziale, to, jaką wagę mają nowe technologie w życiu i jak istotne są w kontekście pełnego uczestnictwa w życiu społecznym podkreślają badacze już od początku XXI. Przykładem może być Jan van Dijk, który mocno akcentuje zależność między (nie)funkcjonowaniem w przestrzeni cyfrowej a zagrożeniem wykluczeniem społecznym, co zaznacza wprost: „brak dostępu lub niezwykle ograniczony dostęp jest po prostu równoznaczny z wykluczeniem społecznym (...) ludzie pozbawieni (wystarczającego) dostępu staną się obywatelami, konsumentami, pracownikami, studentami, członkami wspólnoty drugiej kategorii” (Dijk 2010, s. 351). Istotą przytoczonego

fragmentu jest nie tylko sama treść, ale i osadzenie w czasie. To praca sprzed szesnastu lat, która nie jest odosobniona w swojej tematyce w pierwszej dekadzie lat dwutysięcznych, na co dowodem są przytaczane przez mnie badania z niemal całego XXI wieku. Biorąc pod uwagę społeczną rangę używania TIK w tamtych czasach oraz tempo i kierunki rozwoju technologii (zob. np.: Virilio 2007), nietrudno wnioskować, że obecnie, pełny udział w życiu społecznym jest jeszcze mocniej uzależniony od zdolności technologicznych człowieka.

Można rzec, że wraz z pojawieniem się i szybkim rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnej, w tym Internetu, rozpoczęło się funkcjonowanie społeczeństwa cyfrowego (Wójcik 2022, s. 110). Wydawałoby się, zatem, że członkowie takiego społeczeństwa, złożonego przede wszystkim z cyfrowych tubylców wyznaczają swego rodzaju trendy, będąc zarówno wzorami jak i drogowskazami tego, jak kształtują się kompetencje cyfrowe. Jednak w przypadku rozwoju techniki (w tym też TIK) dynamika jest tak duża, że postęp ten wyprzedza możliwości użytkowników, a nierzadko także mentalność inżynierów i twórców pracujących nad nowymi rozwiązaniami i urządzeniami (Virilio 2007, s. 18). Na styku wymogów wynikających z byciem cyfrowym tubylcem oraz tego, jak trudno dogonić jest rozpędzoną, uciekającą technologię powstaje dysonans, niełatwiający organizowanie odpowiedniej edukacji medialnej dla cyfrowego społeczeństwa (Siuda, Stunża 2012a, Siuda, Stunża 2012b). W pozbyciu się (lub choćby zmniejszeniu) odczuwanego dysonansu mogą pomóc wyznaczone kompetencje cyfrowe, które mogą przyjąć formę katalogu stanowiącego punkt odniesienia do określenia poziomu funkcjonowania w świecie cyfrowym (poziomu włączenia cyfrowego?).

Kompetencje cyfrowe i interpretacja tego, czym w zasadzie są i z czego wynikają to temat równie dynamiczny co sam rozwój technologiczny. Poza tempem digitalizacji naszego życia, mają na to wpływ rozważania na temat tego, czy takie kompetencje to jedynie umiejętności techniczne, czy traktuje się je znacznie szerzej. Szerzej, czyli na przykład tak jak proponuje się w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady od 2006 roku, gdzie poza określeniem kompetencji jako umiejętności poznawczych i technicznych, dodaje, że są to także możliwości twórcze, obywatelskie i społeczne, które mają umożliwić człowiekowi korzystanie zarówno z tradycyjnych, jak i nowych mediów. W tej definicji zaznacza się, że ważne jest by umieć media te poddawać krytycznej analizie i potrafić wchodzić z nimi w interakcje opartą o bezpieczeństwo i odpowiedzialność. Umiejętności te mają służyć do edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym (Dz. U. L 394 2006, Dz. U. C 189 2018).

Biorąc pod uwagę takie założenia dotyczące kompetencji cyfrowych, sprawa zrozumienia tego czym dokładnie są i określenia konkretnych kompetencji istotnych dla bycia w sferze TIK nie

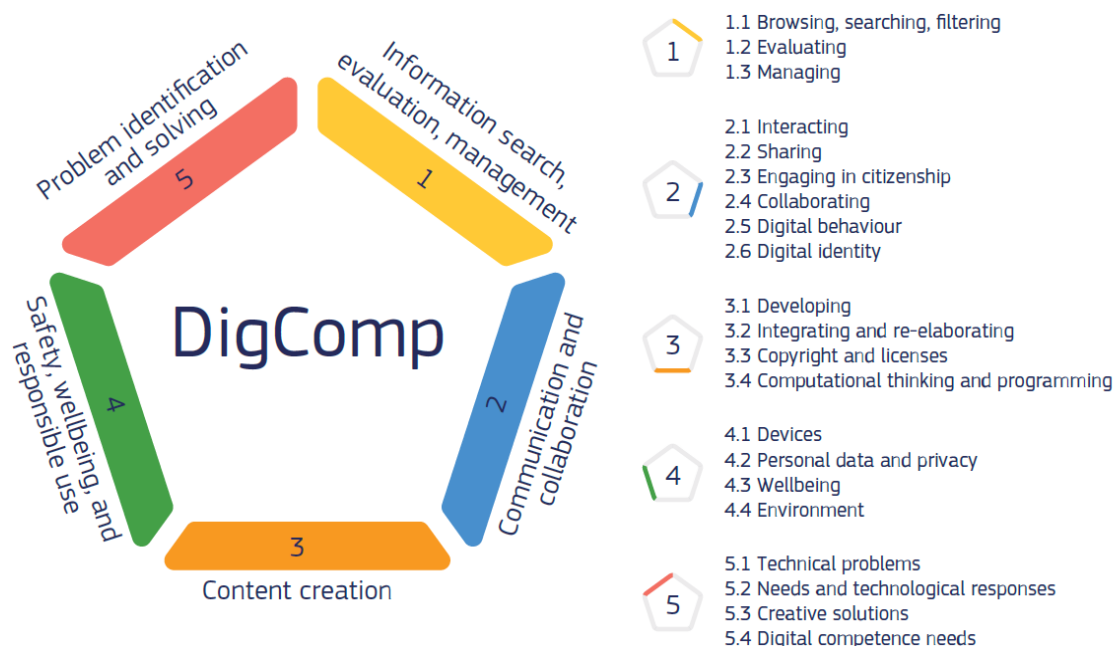
jest prosta. W związku z tym, że to co stanowi umiejętności człowieka i wykorzystywaną przez niego w praktyce wiedzę, jest oparte o osobiste doświadczenia, które w określonym kontekście społeczno-kulturowym prowadzą do ciągłego tworzenia znaczeń (Glaserfeld 1995), ciężko zamknąć kompetencje cyfrowe w kompletną listę uniwersalnych, niezbędnych umiejętności przydatnych do korzystania z nowych technologii. Taki sposób – z jednej strony - pozbawia tych kompetencji osobistego kontekstu społeczno-kulturowego, jednak – z drugiej strony stanowić może pewien drogowskaz do edukacji oraz punkt odniesienia w diagnozowaniu siebie, jako członka cyfrowego społeczeństwa. Do wykorzystania takiej listy, zdecydowanie niezbędne jest, pojawiające się w definicji Rady Unii Europejskiej, krytyczne myślenie, pozwalające umiejscowić techniczne umiejętności oznaczone jako kompetencje cyfrowe, do swojego, indywidualnego kontekstu. To, skłania do wniosku, że krytyczne myślenie, jest kompetencją (cyfrową) samą w sobie, niezbędną jednocześnie do określania i interpretowania owych kompetencji. Takie myślenie o kompetencjach niezbędnych w coraz bardziej ucyfrowionym świecie, w tym o randze umiejętności krytycznego myślenia zdaje się potwierdzać model *Digital Intelligence* (DQ), który proponuje osiem obszarów kompetencji cyfrowych (ważnych od najmłodszych lat), w składzie których pojawiają się: bezpieczeństwo, tożsamość, cyfrowa empatia oraz krytyczne myślenie (Park 2016).

Niezależnie od interpretacji i propozycji kształtu, jaki przybierają konkretne kompetencje cyfrowe, znajdują się one wśród ośmiu kluczowych kompetencji wskazanych przez Unię Europejską, jako zalecanych do rozwijania w myśl koncepcji uczenia się przez całe życie. Mają być one *nomen omen* kluczowe dla samorealizacji, aktywnej postawy obywatelskiej, zdrowego, zrównoważonego stylu życia, zwiększania szansy zatrudnienia oraz współżycia społecznego obywateli i obywateli Unii Europejskiej. Na listę wszystkich kompetencji kluczowych składają się: umiejętność rozumienia i tworzenia informacji (w tym posługiwania się językiem ojczystym); wielojęzyczność, umiejętności matematyczno-przyrodnicze oraz z zakresu technologii i inżynierii; kompetencje cyfrowe; umiejętności interpersonalne oraz do nabywania nowych kompetencji; postawa obywatelska; przedsiębiorczość; ekspresja i świadomość kulturowa (Dz. U. C 189 2018).

Podkreślane wielokrotnie dynamika oraz kontekstowość kompetencji, sprawiają, że nie sposób traktować ich statycznie, jako coś posiadanego czy nabytego, a raczej składa się na nie ciągłość procesów interpretowania, doświadczania i działania w różnych, zmieniających się warunkach (Wójcik 2025, s. 147). To zdaje się podkreślać fragment opisu kompetencji cyfrowych jako kluczowych dla Unii Europejskiej: „...Niezbędne są rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w komunikowaniu się, kreatywności i innowacjach oraz świadomość

związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń. Niezbędne jest rozumienie ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw ewoluujących technologii cyfrowych oraz znajomość podstawowych funkcji i korzystanie z różnych rodzajów urządzeń, oprogramowania i sieci. Niezbędne są przyjmowanie krytycznego podejścia do trafności, wiarygodności i wpływu informacji i danych udostępnianych drogą cyfrową oraz świadomość prawnych i etycznych zasad związanych z korzystaniem z technologii cyfrowych. [...] Korzystanie z technologii i treści cyfrowych wymaga refleksyjnego i krytycznego, a zarazem pełnego ciekawości, otwartego i perspektywicznego nastawienia do ich rozwoju. Wymaga również etycznego, bezpiecznego i odpowiedzialnego podejścia do stosowania tych narzędzi” (Dz. U. C 189 2018, s. 9-10).

Poza opisem kompetencji uważanych za kluczowe, w przytaczanym dokumencie, który traktować można jako edukacyjno-pedagogicznym *vademecum* wychowania obywatela Unii Europejskiej, znajdują się także wytyczne do wspierania rozwoju tych kompetencji. Oparte są one na zidentyfikowanych wyzwaniach związanych z różnorodnością procesów i kontekstów uczenia się, wspierania kadry edukującej, a także ewaluacji kompetencji i ich rozwoju. Dla każdego ze zdefiniowanych wyzwań zaproponowano dobre praktyki, które nie są przypisane bezpośrednio do jakiejś konkretnej kompetencji a mają służyć do podnoszenia ich wszystkich (kluczowych). Na te dobre praktyki składają się, między innymi interdyscyplinarne uczenie, wykorzystywanie różnych metod edukacyjnych, w tym łączenie tradycyjnych i cyfrowych elementów dydaktycznych; wspieranie nauczycieli w używaniu nowych technologii oraz możliwości dokształcania się osób edukujących; podkreślenie wagi oceny efektów w perspektywie całościowego uczenia się oraz potrzebę uchwycenia wielowymiarowości postępów w obszarze kompetencji kluczowych. Choć dobre praktyki obejmują cały zbiór kompetencji kluczowych, nie brakuje w nich kilkurazowego odwołania bezpośrednio do wykorzystania kompetencji i narzędzi cyfrowych, zarówno w sferze nauczania, jak i wsparcia nauczycieli oraz walidacji (Dz. U. C 189 2018), co podkreśla, jak ważną rolę w życiu człowieka i w jego procesie kształcenia odrywa technologia. Na tej bazie, w 2013 roku powstały pierwsze Europejskie Ramy Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli, które określa się mianem *DigComp* (Ferrari 2013), stanowiące narzędzie służące rozwojowi kompetencji cyfrowych rekomendowane także przez polskie Ministerstwo Cyfryzacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Najnowsza, piąta wersja tego narzędzia została opublikowana w grudniu 2025 roku jako *DigComp 3.0* (Cosgrove, Cachia 2025).



Rysunek 11: DigComp 3.0: obszary kompetencji i kompetencje cyfrowe
Źródło: Cosgrove, Cachia 2025, s. 17

Na grafice przedstawiono, podzielone na 5 obszarów, 21 kompetencji, które należy rozwijać, aby sprawnie funkcjonować w cyfrowej przestrzeni:

1. Wyszukiwanie informacji i korzystanie z zastanych treści:
 - 1.1. Wyszukiwanie, przeglądanie i filtrowanie informacji
 - 1.2. Ocena informacji i treści
 - 1.3. Zarządzanie informacją
2. Komunikacja i współpraca:
 - 2.1. Interakcja – komunikowanie się poprzez technologię
 - 2.2. Dzielenie się informacjami oraz zasobami cyfrowymi
 - 2.3. Obywatelskie zaangażowanie
 - 2.4. Współpraca przy wsparciu nowych technologii
 - 2.5. Netykieta – zasady dobrego współżycia w przestrzeni cyfrowej
 - 2.6. Cyfrowa tożsamość
3. Tworzenie treści
 - 3.1. Tworzenie i rozwijanie treści cyfrowych
 - 3.2. Integracja oraz przetwarzanie treści
 - 3.3. Znajomość i przestrzeganie prawa autorskiego i rodzajów licencji
 - 3.4. Obliczenia i programowanie
4. Bezpieczeństwo, dobrostan i odpowiedzialne korzystanie

- 4.1. Narzędzia (wspierające ochronę)
 - 4.2. Dane osobowe i prywatność;
 - 4.3. Dbanie o dobrostan i zdrowie psychiczne i fizyczne
 - 4.4. Środowisko i świadomość wpływu technologii na nie
5. Identyfikacja i rozwiązywanie problemów
- 5.1. Problemy techniczne
 - 5.2. Potrzeby i rozwiązania technologiczne
 - 5.3. Twórcze rozwiązania i wykorzystanie technologii do nich
 - 5.4. Rozpoznawanie i świadomość potrzeb w zakresie kompetencji cyfrowych
- (Vourikari i in. 2016, Cosgrove, Cachia 2025)

Kompetencje te to odpowiedź na to, jakie wyzwania stawia przed nami coraz bardziej zdigitalizowany świat. Przykład tak przedstawionych i tak sformułowanych kompetencji jest o tyle istotny, że jest pewnym, nadrzędnym dla państw członkowskich Unii Europejskiej, wyznacznikiem kierunków polityk społecznych i różnych działań wokół edukacji cyfrowej na niższych szczeblach.

Nietrudno znaleźć odniesienia do kompetencji zaproponowanych przez Radę Europy, na przykład w modelu kompetencji cyfrowych wykorzystanym we wspomnianym wcześniej przeze mnie raporcie „Dzieci Sieci...”, w którym autorzy opisują dość szczegółowo kompetencje związane z posługiwaniem się Internetem przez dzieci w wieku od zaledwie 9 do 13 lat. Autorzy stworzyli listę, która składa się, między innymi, z następujących umiejętności: świadomość wielości źródeł informacji oraz rozpoznawanie potrzeb informacyjnych; formułowanie odpowiednich pytań podczas wyszukiwania informacji; selekcja i rozumienie treści; rozgraniczanie faktu od opinii oraz treści reklamowych; tworzenie, odtwarzanie i prezentowanie treści; świadomość prawa autorskiego i etyki tworzenia; świadomość współdzielenia wirtualnej przestrzeni z innymi użytkownikami; dbanie o wizerunek; rozpoznawanie zagrożeń i radzenie sobie z nimi; rozróżnianie relacji *online* oraz *offline*; aktywny udział w społecznościach internetowych (Klimowicz i in. 2012, s. 11-19)

W kontekście rozważań nad pytaniem w tytule tego rozdziału: „jak powinno być?”, można by spuentować, że osoba chcąca w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, w tym także dobrze funkcjonować w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej powinna posiadać (w pewnym, chociaż, stopniu) rozwinięte wyżej wymienione kompetencje, z ważnym uwzględnieniem krytycznego namysłu nad nimi, a rolę osób i instytucji organizujących edukację i wychowanie (niezależnie od wieku zainteresowanych oraz formy kształcenia) jest wspieranie rozwoju tych kompetencji.

2.2.1. Włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną: czy kompetencje cyfrowe wystarczą?

Choć cały zestaw kompetencji wydaje się być wysoko zawieszoną poprzeczką, bycie w przestrzeni cyfrowej, dla większości społeczeństwa obecnych czasów zdaje się być sprawą codzienną i oczywistą. Stawać się ono może specyficzne lub nadzwyczajne, kiedy dotyczy osób, charakteryzujących się niepełnosprawnością intelektualną. To obszar, w którym nie tylko edukacja związana z nabywaniem kompetencji cyfrowych jest niezbędna (choć nieuważana jeszcze przez wielu za priorytetową, przez część osób uważana wręcz za niekonieczną, w związku z potrzebą skupienia się na różnego rodzaju rehabilitacji i terapii) ale towarzyszyć jej powinny inne aktywności nakierowane na szerszą grupę niż tylko osoby z niepełnosprawnościami, w tym na środowisko cyfrowe (Kowalski 2023, s. 144-145). Osoby z niepełnosprawnościami, także z niepełnosprawnością intelektualną, tworzą (czy raczej powinny tworzyć²²) integralną część społeczeństwa, które we współczesnej wersji jawi się jako społeczeństwo informacyjne, cyfrowe – takie, które funkcjonuje dzięki temu, że ma dostęp i możliwość wykorzystania informacji. Biorąc pod uwagę ideę tak rozumianej inkluzji w takim aspekcie społecznym, obszar TIK winien umożliwić każdemu możliwość korzystania w pełni z nowych technologii (Kwiatkowska, Rola 2015, s. 14-16).

Niekiedy poruszając temat technologii w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną pierwsze skojarzenia z wykorzystaniem TIK wiążą się ze wspieraniem rozwoju, rehabilitacją i (ewentualnie) edukacją. Najczęściej takie skojarzenie pojawia się w rozmowach ze znajomymi i osobami, które nie są związane z obszarem pedagogiki specjalnej, jednak nierzadko charakterystyczne są dla studentów pedagogiki, współpracowników, których spotykam na swojej drodze, a nawet wśród rodzin osób z niepełnosprawnościami. Technologie wspierające, przede wszystkim w zakresie komunikowania się oraz poruszania to ogromny zasób rozwoju technicznego, który niepodważalnie przyczynia się do poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnościami, w tym do zwiększenia ich udziału w życiu społecznym. Równie duże znaczenie mają jednak nowe technologie w edukacji i życiu osób z intelektualną niepełnosprawnością. TIK to nowe miejsce socjalizacji, spędzania wolnego czasu, ale też możliwość niezależności i dokonywania wyborów (Plichta 2023). Internet, czy znacznie szerzej TIK w ogóle, można traktować bardziej jako zjawisko społeczne niż techniczne, dlatego też osoby zagrożone wykluczeniem społecznym mogą czerpać korzyści, dążąc do inkluzji poprzez

²² Komentarz autora

obecność w życiu cyfrowym (Bernes-Lee 1999). Nie należy zatem myśleć o technologii jedynie jako o tej wspomagającej, a – tak jak w przypadku każdego z nas (niezależnie od [nie]posiadanej niepełnosprawności), jako narzędzie oferujące, m.in. pracę, edukację, rozrywkę i komunikację. Takie użycie TIK przyczynia się upodmiotowieniu, umożliwiając pełniejsze uczestniczenie w życiu społecznym. Dlatego też należy traktować TIK, nie jedynie jako technologię wspomagającą, a narzędzie służące każdemu z nas, zatem również osobom z niepełnosprawnością intelektualną, co przyczyniać się ma do upodmiotowienia dając szansę na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym (Kowalski 2023). To co cyfrowe, ma zatem niewątpliwe znaczenie dla poprawy jakości życia cyfrowych obywateli oraz realnej inkluzji społecznej. Takie korzyści płynące z funkcjonowania w cyfrowym społeczeństwie traktować można indywidualnie, ale także szerzej, biorąc pod uwagę ogólną sytuację i postrzeganie osób z niepełnosprawnościami, jako grupę zagrożoną wykluczeniem społecznym. Dzięki odpowiedniemu (i odpowiedzialnemu) poruszaniu się w cyfrowej przestrzeni ich usytuowanie w społeczeństwie może znacznie zbliżyć się do włączenia w nie (Garbuzik 2019, s. 272-273). Tak może zadziałać się dzięki szeregowi oddziaływań, na które składa się edukacja, dbanie o dostępność, motywacja, nauka korzystania z zasobów własnych oraz zasobów Internetu, doskonalenie posiadanych umiejętności oraz – przede wszystkim – świadomość i bezpieczeństwo (Plichta 2023, Kowalski 2023).

Temat bycia *online* osób z niepełnosprawnością intelektualną, w związku z czasami pełnej cyfryzacji jest poruszany coraz częściej, jednak historycznie nie był on traktowany jako istotny, a co za tym idzie badania na jego temat nie są mocno rozpowszechnione ani obfite w swojej treści i wynikach, a osoby z niepełnosprawnościami (przede wszystkim z intelektualną niepełnosprawnością) były pomijane w głównym nurcie literatury naukowej wokół technologii i jej społecznego wymiaru (Chadwick 2022). Grupę osób charakteryzujących się intelektualnym wymiarem niepełnosprawności często podaje się jako jedną z najbardziej wykluczonych cyfrowo spośród innych rodzajów niepełnosprawności oraz innych użytkowników nowych technologii (Chadwick i in. 2019). Korzystając z przeglądu wyników różnych badań oraz z własnych doświadczeń ciężko się z tym stwierdzeniem nie zgodzić. Ta sama grupa, pozostaje jednocześnie coraz częściej korzystająca z szerokiej gamy cyfrowych udogodnień i urządzeń czerpiąc z bycia w sieci korzyści podobne do pozostałych członków cyfrowego społeczeństwa, w tym te związane z życiem społecznym, czasem wolnym i samorozwojem (Caton, Chapman 2016, Chadwick 2022). Sam fakt aktywnego funkcjonowania w obszarze TIK oraz chęci zaangażowania się w niego nie oznacza mniejszego wykluczenia cyfrowego, choć jest elementem sprzyjającym cyfrowemu włączaniu. Istotne,

z punktu widzenia owego zaangażowania i chęci eksploracji widocznej wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną, jest poczucie bezpieczeństwa oraz z nią związana z nim umiejętność rozpoznawania i sygnalizowania zagrożeń a także raczenia sobie z niepożądanymi treściami czy zachowaniami. Wiedza ta musi być przekazywana w sposób rzetelny, a w związku z zachowaniem profesjonalizmu i wielowymiarowością niebezpieczeństw cyfrowych zaleca się dostosowywanie języka do możliwości i potrzeb konkretnej osoby zarówno podczas sytuacji edukacyjnych, jak i wspierających korzystanie z technologii (Chadwick 2022).

Wykluczenie cyfrowe, co wskazuje powyższy akapit, nie jest jednoznaczne z niebyciem w cyfrowej przestrzeni. Nie może być ono też utożsamiane z niepełnosprawnością intelektualną jako powodującą je. Włączanie cyfrowe, które ma mu zapobiec, to szereg czynników, zarówno indywidualnych jak i społeczno-polityczno-kulturowych (Safari i in. 2023, s. 240). Jeden z modeli włączania cyfrowego bazuje na zidentyfikowanych barierach cyfrowej inkluzji, którym należy przeciwdziałać. van Deursen i Helsper – twórcy tego modelu określili trzy poziomy tych barier. Poziom pierwszy to dostęp do infrastruktury cyfrowej i samodzielność w tej sferze (Deursen, Helsper 2015). O ile w czasie wzrastania tego modelu (2015) czynniki ekonomiczne odgrywały ważną rolę w dostępie, o tyle obecnie główną barierą do przezwyciężenia w ramach cyfrowej inkluzji jest potrzeba dostosowania TIK do możliwości jak najszerzego grona odbiorców, w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną (Safari i in. 2023). Drugi poziom to posiadane umiejętności, które potrzebne są do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych a także wzorce takiego korzystania. Na te umiejętności składać się będą zdolności sensomotoryczne, takie jak wzrok, słuch, dotyk, motoryka, ale także umiejętności poznawcze związane z rozumieniem działań technologicznych, doborze i korzystaniem z różnych treści, narzędzi i funkcji, a także rozumieniem i przetwarzaniem informacji. W rozwiązaniach wspierających proces włączania cyfrowego na tym poziomie istotne są zarówno edukacja i wsparcie bezpośrednie osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i działania na rzecz dostępności technologii, które oparte mogą być o zasady projektowania uniwersalnego. Trzeci poziom dotyczy różnych zdolności osób korzystających z technologii, szczególnie z Internetu, do płynnego, pełnego świadomości przechodzenia między tym co *online* a *offline* z możliwością wzajemnego przekształcania treści, wiedzy i możliwości pomiędzy tymi dwiema przestrzeniami. Na ten obszar składa się, na przykład, znajomość i rozumienie zasad zachowania w sferze cyfrowej, których nieprzestrzeganie wiązać się może z różnymi formami represji (obustronnych), jak nękanie, kradzieże czy niechciane treści (Deuresen, Helsper 2015, Lussier-Desrochers

i in. 2017). Badania nad poczynaniami cyfrowymi osób z niepełnosprawnością intelektualną, pozostające w kontekście przytoczonego modelu doprowadziły do wyodrębnienia czterech obszarów cyfrowej inkluzji: nabywanie i rozwijanie umiejętności oraz wiedzy; wykazywanie się kompetencjami; wzrost zainteresowania technologią i jej wykorzystaniem; wpływ na TIK oraz możliwość dostosowania jej do własnych możliwości i potrzeb. Ten ostatni obszar, z akcentem nałożonym na aktywny udział osób z niepełnosprawnością intelektualną, stanowi niezwykle ważny aspekt włączania cyfrowego: podnosi dostępność technologii przyczyniając się do włączania większej grupy użytkowników, a przez aktywny udział osób z niepełnosprawnością intelektualną wpływa pozytywnie na rozwój pozostałych wymienionych obszarów (Safari i in. 2023, s. 241-242), oddziałując znacznie szerzej niż bezpośrednio na osoby zagrożone wykluczeniem cyfrowym: „Inkluzja cyfrowa jest złożonym i wielowymiarowym zjawiskiem. [...] Wnosimy nowy wkład w wiedzę na temat tego, w jaki sposób działania związane z projektowaniem technologii cyfrowych mogą wpływać na włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną. [...] nasze badania wykazały, że takie działania mogą wspierać inkluzję cyfrową poprzez dostosowanie rozwiązań technologicznych do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, wzmacnianie umiejętności poszczególnych osób w zakresie TIK oraz poszerzanie wiedzy pracowników wsparcia. Udział w projektowaniu technologii cyfrowych może pomóc w pokonywaniu barier związanych z dostępem do Internetu i urządzeń technologicznych, z wymiarem sensoryczno-motorycznym, poznawczym i technicznym dostępu cyfrowego oraz z wymiarem zasad społecznych. [...] dzięki udziałowi w działaniach związanych z projektowaniem TIK zarówno osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jak i pracownicy wspierający mogą zdobyć wiedzę i kompetencje, które mogą wspierać włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną” (Safari i in. 2023, s. 247 [tłum. własne]).

Nawiązując wprost do kompetencji, a w zasadzie do umiejętności technologicznych, grupa brytyjskich naukowców w jednym ze swoich badań, w których brały udział osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zidentyfikowała priorytetowe dla tej grupy zdolności. Badania te odbywały się w czasie pandemii COVID-19, która stanowiła motywację-przymus do stosowania TIK w codzienności. Umiejętności najważniejsze z punktu widzenia tej grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną to: korzystanie z maila (w tym odbieranie i wysyłanie wiadomości i załączników); korzystanie z Internetu (w tym wyszukiwanie informacji, selekcja treści, filtrowanie multimediów); udział w wideorozmowach (w tym konfiguracja mikrofonu i kamery oraz udostępnianie ekranu); bezpieczne poruszanie się po Internecie oraz w mediach społecznościowych (Murphy i in. 2024). To oczywiście zestaw umiejętności istotny dla pewnej,

specyficznej grupy osób i zależeć on będzie od indywidualnych możliwości i potrzeb osób, które włączają się cyfrowo, jednak nie sposób nie zgodzić się, że w XXI wieku ta propozycja stanowi pewien trzon wykorzystania TIK w dorosłej codzienności obywatela cyfrowego społeczeństwa. Niezależnie od katalogu tych umiejętności, nabywanie, rozwijanie i wykorzystywanie tych, które są dla danej osoby priorytetowe skutkuje nie tylko podniesieniem kompetencji technicznych, ale także wzrostem pewności siebie w korzystaniu z TIK oraz ogólnym samopoczuciem. Co więcej, dzięki takim działaniom osoby z niepełnosprawnością intelektualną zyskują także możliwość lepszego identyfikowania barier oraz wskazywania swoich możliwości i potrzebnego wsparcia z nimi związanego (Murphy i in. 2024, s. 30). To, kolejne już, wskazanie na szersze niż edukacja myślenie o włączaniu cyfrowym, które nakierowane powinno być nie tylko na osoby z niepełnosprawnościami, ale także na środowisko technologiczne oraz osoby realizujące działania związane z cyfrową inkluzją.

2.2.2. Koncepcja włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną Piotra Plichty

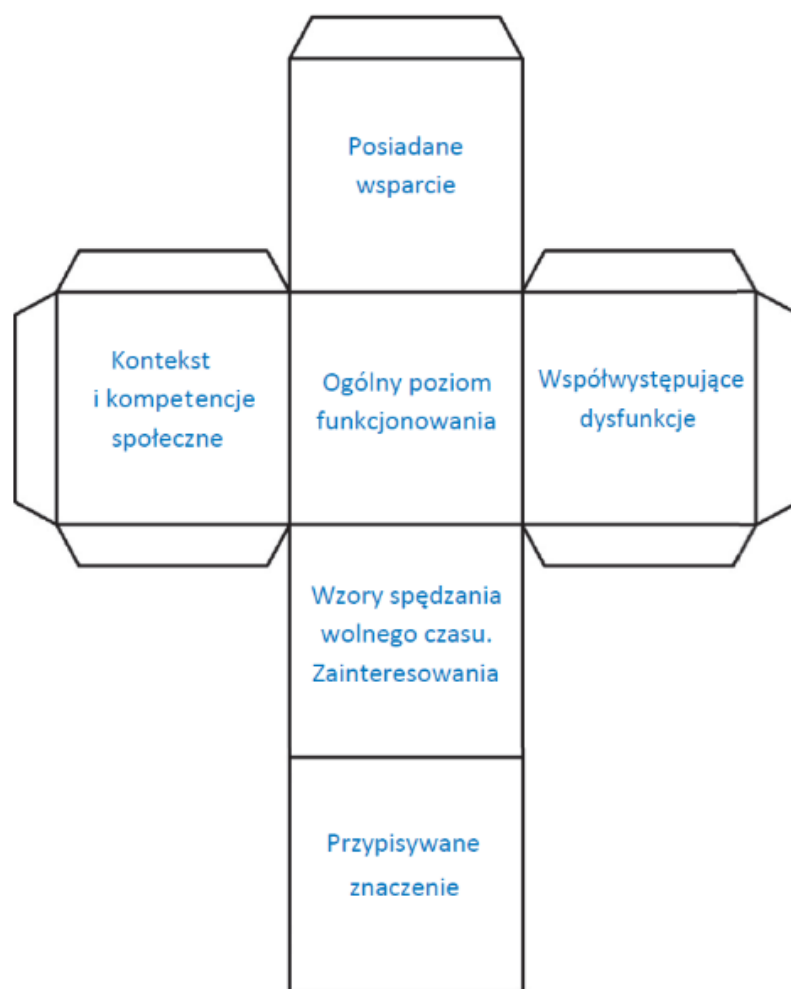
Badań dotyczących funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami w sferze technologii informacyjno-komunikacyjnej (nie jako oferty wspomagającej a przestrzeni do codziennego użytku) przybywa, jednak wciąż nie ma ich zbyt wiele (Chadwick 2022). Jeszcze mniej publikacji znaleźć można w odniesieniu do środowiska osób z niepełnosprawnością intelektualną (Plichta 2013a, s. 125-126), a jeśli się pojawiają często zawężają się do badań nad/ z osobami, które charakteryzuje jej lekki stopień. Biorąc pod uwagę to, jak w swojej pracy (zawodowej i naukowej) interpretuję niepełnosprawność intelektualną wraz z jej stopniami (co opisuję w tym rozdziale oraz w części metodologicznej), znaczenie ma dla mnie pewna uniwersalność, czy raczej nieograniczanie wniosków z badań do konkretnego stopnia intelektualnej niepełnosprawności. Zakotwiczenia tych myśli upatruję w rozumieniu niepełnosprawności intelektualnej sformułowanym przez AAIDD, o którym w rozdziale 2.1.2. W tym miejscu chciałbym jeszcze zaznaczyć, że rozważania AAIDD postulują odejście od klasyfikacji ze względu na stopnie (i skojarzony z nimi iloraz inteligencji) na rzecz opisu różnego rodzaju wsparcia, jakie powinno towarzyszyć konkretnym osobom (Schalock i in. 2021b). Taki sposób myślenia o osobach z niepełnosprawnością intelektualną otwiera drogę ku nowemu wzorcowi współbycia z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w różnych rolach, bez akcentowania podziału. Otwartość taka wymaga krytycznego podejścia, ale także praktyki związanej z towarzyszeniem osobom o różnych możliwościach i potrzebujących

różnego rodzaju i poziomu wsparcia. Taka otwartość i odpowiednia interpretacja wyników badań w obszarze funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w cyfrowym świecie oraz tych dotyczących działań włączających cyfrowo tę grupę użytkowników może posłużyć za odpowiedź na pytanie postawione w tytule tego rozdziału.

Biorąc pod uwagę zaprezentowany dyskurs o niepełnosprawności (intelektualnej) oraz założenia związane z nabywaniem kompetencji kluczowych dla obywatela społeczeństwa cyfrowego, ale także kontekst osadzenia w kulturze, warunki ekonomiczne i społeczne, moje doświadczenia, które nie pozostają bez wpływu na tę pracę, jednymi z najjaśniej przedstawionych i najbliższych odpowiedzi na pytanie „jak powinno być?” w kontekście włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną są badania prowadzone przez Piotra Plichtę (zob. np.: Plichta 2009, 2013a, 2017, 2021, 2023). Precyzując, szczególną wartość mają, poza całokształtem idei włączania cyfrowego, proponowane przez autora zasady edukacji medialnej dla osób z intelektualną niepełnosprawnością (Plichta 2017) oraz model analizy korzystania z TIK przez tę grupę osób (Plichta 2013a). Narzędzia te oraz krytyczne spojrzenie na nie stały się istotną częścią moich praktycznych i naukowych działań, a jednocześnie swego rodzaju rdzeniem do rozważań nad istotą pojęcia włączania cyfrowego i jego przejawów.

Włączanie cyfrowe to szeroki zakres działań, które powinny obejmować swoim zakresem naukę zachowań, które są akceptowalne społecznie, a w przypadku TIK można by rzec e-społecznie. To, swego rodzaju przeniesienie wsparcia, działań na rzecz inkluzji i edukacji do przestrzeni technologicznej. Ta cyfrowa przestrzeń, jeśli spełnia pewne warunki, może – paradoksalnie – okazać się łatwiej i bardziej dostępna dla osób z niepełnosprawnością intelektualną niż przestrzeń *offline*, ponieważ w niej mogą oni poczuć się pewniej. W przestrzeni cyfrowej, a szczególnie w Internecie reprezentanci tej grupy użytkowników mogą dać sobie sami przyzwolenie na śmielsze kroki, ale i błędy, których konsekwencje wpływać mogą na bezpieczeństwo zarówno tych, którzy je popełniają, jak i innych współużytkowników. Takie kroki i towarzyszące im błędy, ale i reakcje na nie, mogą wpłynąć na społeczny obraz osób z niepełnosprawnościami oraz bezpośrednio na samoświadomość tych osób. To jednak nie powinna być przestroga przed wchodzeniem w wirtualny świat, a raczej być traktowane jako motor napędowy do edukacji medialnej i szerzej rozumianego włączania cyfrowego (Plichta 2023). Celem inkluzji cyfrowej ma być jak najbardziej swobodna możliwość dokonywania wyborów oraz upodmiotawiania człowieka w cyfrowych – ale nie tylko – sferach funkcjonowania. Poza aspektem dostępu do sprzętu musi brać pod uwagę, przede wszystkim także umiejętności, potrzeby oraz motywację (Plichta 2017, s. 241).

Jako punkt wyjścia do rozpoczęcia procesów związanych z włączaniem cyfrowym, w tym organizowania edukacji medialnej należy traktować diagnozę (Plichta 2017), rozumianą jako wynik analizy obecnego stanu rzeczy, do czego służyć ma, wspomniany model analizy Piotra Plichty (2013a). Sam autor tytułuje go „tymczasowym” można traktować go jako ponadczasową bazę do analizy i rozważań na temat cyfrowej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną, co postaram się zaprezentować w tym oraz kolejnych rozdziałach pracy, proponując krytyczne uaktualnienie narzędzia. Słowo „narzędzie” sugerować może jego praktyczny wymiar w bezpośredniej pracy nad umiejętnościami korzystania z TIK przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz osoby je wspierające, jednak należy traktować je znacznie szerzej – jako swego rodzaju reprezentację tego, co składa się na inkluzję cyfrową użytkowników z intelektualną niepełnosprawnością.



Rysunek 12: Tymczasowy model analizy korzystania z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną
Źródło: Plichta 2013a, s. 131

Model ten ma być podkreśleniem, lub wręcz manifestacją tego, że niezależnie od posiadanej niepełnosprawności to nie ona definiuje człowieka ani nie jest jedyną cechą wpływającą na jego

funkcjonowanie, w tym użytkowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jednak zarówno kontekst społeczno-ekonomiczny, ogólnie pojęta sytuacja osoby oraz specyfika posiadanej niepełnosprawności nie pozostają bez wpływu na sposób, jakość i zakres poruszania się po świecie cyfrowym (Plichta 2013a, s. 130). To wprowadzenie do modelu podkreśla to, jak bardzo idee autora dotyczące inkluzji cyfrowej rezonują z opisywanym przeze mnie wyżej i stosowanym przeze mnie definiowaniem niepełnosprawności.

Jak widać, na powyższym rysunku autorstwa Piotra Plichty, na analizę tego, jak użytkownicy z niepełnosprawnością intelektualną korzystają z nowych mediów składa się sześć obszarów. Pierwszym z nich jest ogólny poziom funkcjonowania. Ten powinien brać pod uwagę nie tyle konkretne jednostki czy stopnie niepełnosprawności, ale być zbiorem możliwości oraz potrzeb wsparcia ze względu na samodzielność oraz samo posiadanie kompetencji informatycznych. W tej sferze istotne są nie tylko czynniki fizyczne i intelektualne, ale także psychologiczne, takie jak samoocena i motywacja. Choć kolejność prezentowania przez autora czynników jest inna, intuicyjnym wydaje się być przejście do współwystępujących dysfunkcji jako kolejnego obszaru analizy. Wydają się one być tożsame z ogólnym funkcjonowaniem, jednak Plichta proponuje je jako pewne uzupełnienie, które pomorze w diagnozowaniu zarówno potrzeb związanych z konkretnymi trudnościami wynikającymi z posiadanych zaburzeń i zmian, jak i propozycji rozwiązań, ale też istotnych pod tym kątem przestrzeni technologii. Trzeci czynnik to posiadane wsparcie, które rozumieć należy jako dostępna, bezpośrednia pomoc w korzystaniu z technologii, która oferowana jest przez drugiego człowieka, którym może być zarówno nauczyciel, lub inna osoba pełniąca formalną funkcję edukatora lub osoby wspierającej, rówieśnik, lub członek rodziny towarzyszący tej osobie na co dzień (Plichta 2013a, s. 131-133). W obszarze wsparcia przez członków rodzin, najczęściej rodziców należy zwrócić uwagę na ich możliwości i potrzeby, które mogą być na różnym poziomie, jeśli chodzi o korzystanie z TIK oraz przekazywanie wiedzy na ten temat. Zatem, dom jest zarówno bazą do analizy korzystania, jak i istotnym obszarem do edukacyjnego zabezpieczenia (Plichta 2013b). Z osobami najbliższymi oraz środowiskiem domowym kojarzy mi się kolejny proponowany w narzędziu czynnik do analizy: wzory spędzania wolnego czasu i zainteresowania. Autor wskazuje, że TIK to nie odseparowana, specjalnie wyodrębniona część życia, ale jeden z jego wymiarów, w którym istotne są zarówno cele, formy jak i organizacja czasu planowanych i realizowanych działań. To w tym obszarze analizować powinno się kwestie konstruktywnego i celowego spędzania czasu z wykorzystaniem technologii, dbania o więzi społeczne, realizowanie siebie w różnych obszarach życia, łączenie aktywności *online* z *offline* a także emocje – ich rozpoznawanie i regulowanie, które może być

przez technologie wspierane lub zaburzane (Plichta 2013a) Ważne w tym czynniki jest, by zdiagnozować, czy nowe media nie stanowią ucieczki lub alternatywy dla funkcjonowania w społeczeństwie, zamiast dopełnienia inkluzyjnego życia. Kolejnym elementem proponowanego modelu jest kontekst oraz kompetencje społeczne, które wiążą się bezpośrednio z relacjami międzyludzkimi, siłą i jakością więzi, ale także motywacją i umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania znajomości. W kontekście cyfrowym będzie istotne, by potrafić korzystać z technologii w celu rozwijania kompetencji społecznych. Ostatnim czynnikiem są znaczenia, jakie osoby z niepełnosprawnością intelektualną przypisują nowym mediom. Na te znaczenia wpływ mają, poza czynnikami środowiskowymi, indywidualne preferencje oraz umiejętność nadania priorytetów i posiadanej motywacji do korzystania z TIK. To niezwykle ważny obszar, na który składają się szanse oraz wyzwania dotyczące pewnej swobody charakterystycznej do poczynąń w wirtualnym świecie (Plichta 2013a, s. 133-135).

Ta propozycja Piotra Plichty, traktowana może być zarówno jako narzędzie diagnostyczne, a co za tym idzie służące w kolejnych krokach planowaniu działań włączających cyfrowo, ale również, jego znaczenie, sam autor odnajduje w swoistym normalizowaniu nowej technologii w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną, przed którą – mimo zagrożeń – nie warto uciekać (Plichta 2013a, s. 135-136). Taka analiza, pozwalająca zebrać istotne i szczegółowe informacje z opisanych obszarów funkcjonowania w nowych mediach zdaje się być pomocna w procesie zapoznania się i osvajania ze światem cyfrowym osób, które co do korzystania z TIK przez użytkowników z intelektualną niepełnosprawnością mają wątpliwości. Osobiście, traktuję ten model, tak jak już wspomniałem, jako trzon i reprezentację idei płynącej z myśli i działań Piotra Plichty, dzięki którym włączanie cyfrowe nabiera pełniejszego kształtu: to przeciwdziałanie cyfrowemu wykluczeniu, inkluzja oraz wspieranie socjalizacji i wychowania w cyfrowej erze (Plichta 2017, s. 240). TIK może stać się kluczowym elementem włączania społecznego i przełamywania barier. Sam dostęp do niej nie spełni tej funkcji. Autor mocno akcentuje realizowanie działania wokół edukacji medialnej oraz projektowania uniwersalnego, w celu umożliwienia osobom z niepełnosprawnością intelektualną doświadczać korzyści, z jednoczesnym radzeniem sobie z wyzwaniami (Plichta 2017). Świadomość, że czasy bez technologii nie wrócą pozwala twierdzić, że jej wykorzystywanie jest kluczowym elementem wyrównywania szans w społeczeństwie cyfrowym. Nie oznacza to zaprzestania łączenia tych działań z aktywnością *offline*, z jednoczesnym zastrzeżeniem, że tylko regularność i trwałość w korzystaniu z technologii powoduje, że TIK pozostaje prawdziwie użyteczne (Plichta 2017, s. 241).

Model analizy Piotra Plichty jest narzędziem wyjściowym do działań edukacyjnych, które są kluczowe dla cyfrowej inkluzji. Uzupełnieniem próby odpowiedzi na to, jak być powinno, są zaproponowane przez tego samego badacza zasady edukacji medialnej. Traktować je należy jako kotwice, dzięki którym można zapewnić osobom z niepełnosprawnością intelektualną bezpieczeństwo w mało znanym środowisku, które przez swoją dynamikę może wydawać się niestabilne. Pierwsza zasada wiąże się bezpośrednio z prezentowanym modelem i jest nią ocena tego, jak użytkownik na co dzień funkcjonuje, biorąc pod uwagę wykorzystywane już umiejętności TIK, jak i jego potrzeby. Drugą zasadą jest zapewnienie bądź ułatwienie dostępu wraz z dostosowaniem narzędzi i środowiska pracy do możliwości użytkownika. Zasada trzecia, w której łatwo odnaleźć nawiązanie do konkretnego obszaru w modelu analizy, to konieczność pracy w zakresie edukacji cyfrowej z różnymi grupami odbiorców, w tym przede wszystkim z członkami rodzin oraz edukatorami i osobami ich wspierającymi. Włączanie cyfrowe nie może odbywać się bez połączenia aktywności w przestrzeni nowych technologii z pracą bez wykorzystania TIK. Kolejną regułą jest zakorzenienie działań cyfrowych w codziennym funkcjonowaniu osoby oraz regularność korzystania z technologii. Plichta podkreśla istotę badań naukowych w obszarze cyfrowej inkluzji, których wyniki muszą być wykorzystywane równolegle ze znajomością i korzystaniem z tak zwanych dobrych praktyk. Zasadą, która jak gdyby okala pozostałe sześć i pełni podwójną rolę jest znajomość i korzystanie z wyżej wymienionych zasad edukacji medialnej (Plichta 2017, s. 238 - 260). „Edukacja medialna oznacza kształcenie w dziedzinie mediów w celu zrozumienia ich natury i oddziaływania oraz racjonalnego i efektywnego ich wykorzystania” (Juszczyk 2009, s. 63). Jej głównymi celami ma być przygotowanie do korzystania z różnego rodzaju mediów, w tym odbioru i nadawaniu komunikatów oraz wykorzystanie technologii do pracy intelektualnej (Szkudlarek 1999). Ma to przyczynić się do efektywnego i jakościowego stosowania TIK przez użytkowników, a poprzez kształcenie i samorozwój wzmocnić samodzielność w doborze i selekcji cyfrowych treści, tak, by mogły one stawać się przyczynkiem do intelektualnego i praktycznego rozwoju (Szkudlarek 1999, Juszczyk 2007, Juszczyk 2009). Tak rozumiana edukacja medialnej oraz jej podstawowe zasady, mogą stanowić mogą, w połączeniu ze świadomością konkretnych kontekstów (czasowych, kulturowych, ekonomicznych, pojęciowych, zasobów intelektualnych...), fundamenty do działań na rzecz włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

2.3. Osobiste doświadczanie tego, jak być powinno – *Inclusive Digital Academy*

Choć moje doświadczenia z włączaniem cyfrowym rozpocząłem dołączając do projektu Be.S@fe, nie mam wątpliwości, że to właśnie praca w *Inclusive Digital Academy* (IDA) pchnęła mnie ku myślom związanym z naukowym rozważaniem problematyki włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, dając jednocześnie ogrom doświadczeń i przemyśleń. W skali *micro* to, co zadziało się w ramach projektu mogłoby być odpowiedzią na pytanie „jak jest?”. W szerszej perspektywie, biorąc pod uwagę wyniki analiz rzeczywistości przedstawianych przez różnych badaczy, dyskurs (bardziej i mniej publiczny) o byciu osób z niepełnosprawnością intelektualną w sferze cyfrowej oraz moje doświadczenia poza IDA, zdecydowanie rozsądniej jest potraktować poniższy opis, jako odpowiedź na pytanie „jak być powinno?”. Mam także poczucie, że wartością tego projektu jest zawarcie w nim niemal wszystkich istotnych dla włączania cyfrowego elementów tworzących dotychczas ten rozdział. Projekt ten traktować można jako dobrą praktykę istotną dla organizowania włączania cyfrowego (Plichta 2017, s. 255-257).

Trzyletni projekt IDA, wspierany przez Unię Europejską w ramach programu Erasmus+, miał na celu zmniejszenie przepaści cyfrowej wśród osób z niepełnosprawnościami, w tym niepełnosprawnością intelektualną. Trwał w latach 2019-2022 a działania w jego ramach, tak jak wspomniałem, są trzonem moich praktyk oraz rozważań nad cyfrową inkluzją, a projekt sam w sobie stanowi, poza egzemplifikacją tego jak jest – a raczej jak może być, odpowiedź na pytanie, jak być powinno. Nie oznacza to braku mojego krytycznego podejścia do projektu, o czym w dalszej części pracy.

Dziesięć krajów partnerskich, zrzeszonych w ramach sieci Caravan 2000 International, międzynarodowego stowarzyszenia (26 krajów członkowskich), które od ponad 20 lat działa na rzecz inkluzji osób z niepełnosprawnościami, zagrożonych wykluczeniem społecznym lub znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, uznało dostęp do technologii cyfrowych za priorytet. Projekt ten uzupełnia cele strategii „Europa 2020”, a w szczególności cele agendy na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia. Partnerzy pracują ze sobą od lat w ramach różnych projektów. Większość partnerów zaangażowanych w IDA, w ramach poprzedniego projektu (STELLA) przeprowadziła prace nad podstawowymi umiejętnościami osób z niepełnosprawnościami, co doprowadziło do stworzenia przewodnika dla profesjonalistów, którzy chcą przekazać te umiejętności swoim odbiorcom. Wśród nich były umiejętności

cyfrowe, a kluczowe w obu projektach było, by niezależnie od rodzaju aktywności ważnej dla dorosłych osób z niepełnosprawnościami, każda z nich mogła przyczynić się do zwiększenia szans na inkluzję społeczną i/ lub zatrudnienie. Każda aktywność, co zaznaczają partnerzy, i co nie pozostaje bez wpływu na to, jaki kształt miał ostatecznie projekt, musi być dostosowana do możliwości, w tym przede wszystkim komunikacyjnych, organizacyjnych, analitycznych i krytycznego myślenia. Wcześniejsze działania i wyniki poprzedniego projektu, a także fakt, że transformacja cyfrowa nabiera tempa, a przepaść między większością osób z niepełnosprawnościami a resztą społeczeństwa pogłębia się stały się motywacjami i podstawami tworzenia zamysłu oraz przebiegu *Inclusive Digital Academy*.

Projekt IDA miał na celu stworzenie narzędzi dostosowanych do osób z niepełnosprawnościami w wspierających poruszanie się po obszarach świata technologii informacyjno-komunikacyjnych. Partnerzy, opierając się o badanie potrzeb osób z niepełnosprawnościami, współpracowali z uczestnikami projektu (którzy cechowali się niepełnosprawnościami, w tym niepełnosprawnością intelektualną) oraz ze specjalistami – programistami z Turcji (jedenasty partner projektu), co miało na celu stworzenie innowacyjnych narzędzi ułatwiających dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wśród osób reprezentujących Uczestników badań, osób biorących udział w projekcie IDA odnaleźć można w Aleksandrze oraz Dorocie, które z radością uczestniczyły w projekcie, nie tylko jako biorki, a aktywne uczestniczki, od projektowania rozwiązań, przez nawiązywanie międzynarodowych znajomości, po testowanie narzędzi i ich rozpowszechnianie wśród rówieśników.

Co ważne, na każdym etapie projektu, w ramach swoich możliwości, brali udział edukatorzy, osoby z niepełnosprawnościami oraz programiści. Główne fazy projektu, w ramach których działały się różne aktywności to: identyfikacja potrzeb; propozycje modułów dla każdej zidentyfikowanej potrzeby/ wskazanego obszaru TIK/ konkretnej aplikacji; tworzenie modułów do narzędzi; testowanie stworzonych narzędzi; dostosowania; finalizacja narzędzi.

Aktywności w ramach każdej fazy działały się lokalnie, w mniejszych grupach partnerskich (podczas spotkań *online* oraz spotkań na żywo), a następnie podlegały konsultacji, ocenie i finalizacji podczas ogólnych spotkań międzynarodowych. Każdej aktywności towarzyszyły działania edukacyjne, na których podstawie tworzone i modyfikowane były na bieżąco narzędzia, ale i oczekiwania. Zgodnie z zamysłem uczenia się od ucznia, który przyświecał twórcom projektu, osoby z niepełnosprawnościami, nie tylko brały udział w konsultacjach czy zajęciach edukacyjnych w roli biorki, a czynnie dzielili się swoimi umiejętnościami wzajemnie. Bazą do badania potrzeb, wyboru obszarów oraz tworzenia

i testowania narzędzi były przede wszystkim zajęcia edukacyjne z udziałem edukatorów oraz osób z niepełnoprawnością, na podstawie których tworzone i ponownie testowane były instrukcje obejmujące zasady ułatwiające możliwość korzystania z wybranych obszarów TIK. Kończącym etapem (przed testowaniem narzędzi) było przetransferowanie wniosków z edukacyjno-pedagogicznych poczynąń w język informatyczny, tak by współpracujący w projekcie programiści potrafili stworzyć narzędzia jak najbardziej podobne do tych, zaprojektowanych (szczególnie pod kątem treści i dostępności) przez osoby z niepełnosprawnościami i edukatorów.

Działania dążące do powstania ostatecznego narzędzia (aplikacji oraz materiałów *e-learningowych*) można zamknąć w dwunastu punktach:

1. ankieta IDA (pierwsza, w celu określenia dokładnych wymagań i potrzeb osób z niepełnosprawnościami, w tym także ich umiejętności);
2. określenie potrzeb i wymagań;
3. stworzenie modułów szkoleniowych;
4. projekt techniczny pierwszej wersji modułów e-szkoleniowych oraz aplikacji;
5. pierwsze testy materiałów e-learningowych przez osoby z niepełnosprawnościami;
6. podsumowanie i ocena pierwszej części projektu;
7. informacje zwrotne i dostosowania pierwszej wersji narzędzi;
8. projekt techniczny zaktualizowanej drugiej wersji modułów e-szkoleniowych oraz aplikacji;
9. testy zaktualizowanych materiałów e-learningowych przez osoby z niepełnosprawnościami;
10. ocena, dostosowanie i finalizacja materiałów po uzyskanej informacji zwrotnej od uczestników projektu;
11. ankieta IDA (druga, w celu pomiaru bezpośredniego wpływu treści projektu na umiejętności osób biorących udział w projekcie);
12. stworzenie, zaprojektowanie i zaprogramowanie ostatecznej publicznej wersji strony internetowej IDA z materiałami *e-learningowymi* oraz aplikacji dostępnej na urządzeniach z systemem Android oraz iOS.

Projektowane narzędzia miały być dostępne w dwóch formach dostępu do mediów cyfrowych: w formie aplikacji na urządzenia mobilne (z systemem Android oraz iOS) oraz jako treści e-learningowe na stronie internetowej. Opracowane one zostały z myślą o następujących głównych zastosowaniach: komunikacja (np. poczta elektroniczna, komunikator *online*);

organizacja (np. kalendarz, udział w spotkaniach *online*), informacja (wyszukiwanie w Internecie interesujących treści i rozpoznawanie tych nieprawdziwych i niepożądanych); czas wolny, zakupy (np. kalkulator wydatków i oszczędności, korzystanie z GPS, multimedia). Osobnym, ważnym wątkiem, ale także istotnym i poruszonym w każdej ze sfer było bezpieczeństwo.

Tworzenie aplikacji miało potrójną rolę i tym samym potrójną korzyść dla procesu włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Po pierwsze, cały projekt opierał się na edukacji, a aplikacja powstała na bazie dużej liczby przeprowadzanych zajęć, po drugie sama aplikacja miała ułatwić korzystanie z wybranych obszarów TIK, po trzecie osoby z niepełnosprawnościami w czasie trwania projektu, ale i po nim miały pełnić rolę multiplikatorów-edukatorów dla osób ze swojego najbliższego grona, przekazując informacje o wypracowanych przez siebie narzędziach. Dodatkowo, w projekcie wykorzystany został fakt, że ze względu na swoje powszechne zastosowania w życiu codziennym, zwłaszcza w mediach społecznościowych, technologia cyfrowa sama w sobie jest nośnikiem komunikacji o ogromnym potencjale oddziaływania, dlatego regularnie powstawały *facebookowe* wpisy oraz wspólnie tworzone filmy na YouTube szerzące wiedzę o projekcie, a przy okazji o możliwościach (i dostosowaniach) eksploracji cyfrowego świata bez ograniczeń związanych z posiadaną niepełnosprawnością.

Oprócz, wspomnianej analizy potrzeb, w projekcie, na początku i na końcu zbadano ankietowo umiejętności cyfrowe uczestników, co dało podstawy do wniosku, że udział w projekcie zwiększył kompetencje cyfrowe osób w niego zaangażowanych.

Podkreślę raz jeszcze, że poza tymi związanymi bezpośrednio z technicznymi aspektami tworzenia aplikacji (punkty: 4, 8, 12) wszystkie aktywności oparte były na dialogu, w którym czynny udział miały osoby z niepełnosprawnościami: odbywały się regularne spotkania i, przede wszystkim, regularne wspólne zajęcia (edukacyjne) wokół kompetencji cyfrowych w wymienionych wcześniej obszarach (zarówno na poziomie jednego partnera, grupy kilkoro partnerów odpowiedzialnej za określony moduł, jak i ogólne, dla wszystkich partnerów). Aby wesprzeć możliwość wyobrażenia sobie tego, jak wyglądał ciąg działań w projekcie posłużyć się uproszczonym opisem ciągu wydarzeń w ramach projektu. Wraz z innymi edukatorami i uczestnikami z niepełnosprawnościami wziąłem udział w spotkaniu *online* dla wszystkich partnerów, podczas którego omówione zostały ogólne założenia projektu. Podczas zajęć z kiluosobową grupą dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, wspólnie zastanawialiśmy się jakie są ich największe wyzwania i potrzeby związane z używaniem

nowych technologii oraz wypełnialiśmy ankietę. Dzieląc się na grupy tematyczne, wzięliśmy udział w spotkaniach *online* oraz *offline* w trzech podgrupach, do których należeliśmy wraz z uczestnikami z trzech innych krajów. Spotkania miały na celu podział obowiązków oraz dzielenie się dotychczasowymi efektami pracy. W międzyczasie, organizowałem zajęcia, które – w zależności od tematyki – były przeznaczone dla jednej lub kilkorga osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podczas tych zajęć tworzyliśmy wspólnie instrukcję i zastanawialiśmy się, jak wspomóc osoby z niepełnosprawnościami w poruszaniu się po wskazanych obszarach TIK. Obszary, za które byliśmy odpowiedzialni w polskim zespole to: wysłanie maila, wysyłanie wiadomości (oraz załączników) poprzez Messenger, obsługa Zoom. Ten ostatni obszar został wskazany, przede wszystkim, przez zbieżność rozpoczęcia projektu z początkiem pandemii Covid-19. Nie tylko stworzenie instrukcji było celem organizowania zajęć, a udział w nich miał jednocześnie wzmacniać kompetencje cyfrowe uczestników. Z powstałych instrukcji tworzyły się (także podczas zajęć i spotkań) pomysły na to, jak przeobrazić je w dostępny i atrakcyjny sposób w materiał *e-learningowy* oraz aplikację. Kolejne etapy to dalej, w głównej mierze zajęcia, podczas których osoby z niepełnosprawnością intelektualną i innymi niepełnosprawnościami testowali i udoskonalali efekty swojej pracy, dzieląc się jednocześnie wzajemnie swoimi doświadczeniami i umiejętnościami. W międzyczasie odbywały się szerokie, ogólne spotkania *online* i na żywo w różnych częściach Europy, a także organizowane były wyzwania związane z nabywanymi umiejętnościami, jak np. sfotografowanie zimy w swoim regionie i przesłanie fotografii mailem. Z każdego tego typu wyzwania tworzony był wpis do mediów społecznościowych lub udostępniany publicznie film. Te wszystkie wspólne doświadczenia przyczyniły się do powstania i przetestowania konkretnych narzędzi.

Dodatkowe cele, jakie zakładane były od początku projektu to, między innymi: tworzenie i rozpowszechnianie wiadomości o projekcie i jego kolejnych etapach/ efektach, co miało podnosić świadomość na temat znaczenia podejmowanej w projekcie tematyki; wspomniane wcześniej tworzenie treści upowszechnianych poprzez *social media*; podniesienie umiejętności pracy zespołowej, ze wskazaniem na różnorodność tego zespołu oraz wzmacnianie kompetencji pracy w zespołach wirtualnych; poznanie i zrozumienie różnic międzykulturowych; wspieranie świadomości obywatelstwa Unii Europejskiej.

Wyraźnie zauważalne w celach dodatkowych projektu oraz – mam nadzieję w moim opisie – jest to, że choć *Inclusive Digital Academy* skupiał się na rozwoju kompetencji cyfrowych oraz wsparciu środowiska TIK w byciu bardziej dostępnym, miał ogromny wpływ na inkluzję

społeczną, samoświadomość uczestników oraz rozwój ich umiejętności interpersonalnych. Możliwość pracy w międzynarodowym gronie, w połączeniu wykonywania działań za pośrednictwem nowych technologii oraz w tradycyjnej wersji spotkań (w tym możliwość podróży po Europie) sprawiły, że choć cele związane z technologią informacyjno-komunikacyjną zostały osiągnięte, a aplikacja oraz materiały *e-learningowe* powstały, najważniejsi w projekcie byli ludzie i relacje, a więc społeczny aspekt bycia w świecie technologicznym, który wcale nie musi ucierpieć przez podłączenie się do Internetu, czy korzystanie z różnego rodzaju urządzeń. Istotą relacji w procesie włączania cyfrowego, którego przykładem jest projekt IDA, niech będą: krótkie zdanie wypowiedziane przez holenderskiego partnera projektu: „To chyba projekt o przytulaniu” (Ino, tłum. własne); oraz zdobyte i utrzymywane do dziś znajomości i przyjaźnie (zarówno wśród uczestników jak i edukatorów).

Czas przeszły wskazujący na niedopełnienie zamiaru w powyższym fragmencie, który pojawia się za każdym razem, gdy mowa o narzędziach powstałych w ramach projektu (np. „miał być”) nie wynika z tego, że aplikacja i materiały *e-learningowe* nie powstały. Pojawiły się one w publicznym i darmowym dostępie co uważam za ogromny sukces, biorąc pod uwagę aktywny udział tak dużej i zróżnicowanej grupy oraz realną odpowiedź na potrzeby osób z niepełnosprawnościami. Oznacza on, natomiast, że efekty naszej trzyletniej pracy nie są już dostępne w związku z określoną trwałością projektu i finansowaniem, związanymi z utrzymaniem strony internetowej oraz aplikacji (dodatkowo, każdy z tych elementów, aby pozostać sensownym i użytecznym, powinien być regularnie aktualizowany). Projektowość i idące za nią ramy czasowe nie sprzyjają włączaniu cyfrowemu „w ogóle”, a szczególnie osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak Uczestniczki – Aleksandry i Doroty, które po trzech latach dobrej jakościowo i prawdziwie angażującej je inkluzji cyfrowej straciły znaczącą część wsparcia w obszarze cyfrowym (mimo, że projekt bazował na wynikach poprzedniego, a po IDA część partnerów kontynuowała współpracę wokół inkluzyjności, wykorzystując także umiejętności cyfrowe i dorobek *Inclusive Digital Academy*). Ta myśl skłania mnie do poruszenia wątku ram czasowych i projektowości w rozdziale „Dlaczego nie jest tak jak być powinno?”.

Rozdział 3: Jak jest? Rzeczywistość (z)rekonstruowana: proces włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną

Aby móc w pełni zrekonstruować proces włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz osiągnąć założone cele badawcze, niezbędne jest odpowiedzieć na kolejne pytanie, umożliwiające diagnozę obecnego stanu rzeczy. To ważny moment, dla próby odpowiedzi na postawione problemy badawcze: **„jakie są praktyki włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną?”**; **„czym jest włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną?”**. Dopiero połączenie rozważań nad pytaniami „Jak powinno być?” oraz „Jak jest?”, które często stawiane są do siebie w kontrze (wykorzystujące krytyczne myślenie), pozwalają, nie tylko dopełnić (z)rekonstruowany opis badanej rzeczywistości, ale dają możliwość odnalezienia, koniecznych do wypełnienia luk w cyfrowej inkluzji, lub wskazania elementów wartych wzmocnienia.

Elementy eksplorowanej przeze mnie rzeczywistości, które wnoszą szereg informacji zarówno o tym jak powinno być i jak jest, to rozwiązania założone i wypracowane podczas projektu *Inclusive Digital Academy*. Fragment, w którym je opisuje oraz same rozważania nad IDA przysporzyły mi trudności w ulokowaniu ich w wykorzystywanej wersji metaplanu, o czym wspominałem w poprzednim rozdziale. Wielowymiarowość doświadczeń związanych z tym przedsięwzięciem powoduje, że mają one wpływ na moje rozważania także w tym rozdziale, ale i w kolejnych, a także nie pozostają bez wpływu na opisywane doświadczenia Uczestników badań, z których część uczestniczyła również w IDA. Jedną z osób, z którymi przeprowadzony został wywiad – Egle – także była zaangażowana w ten projekt. Nie oznacza to jednak ponownego opisu projektu, czy też zaznaczania konkretnych fragmentów, które dotyczą właśnie jego. Wzmianka o *Inclusive Digital Academy* w tym miejscu ma także dać do zrozumienia, że „jak jest?” oraz „jak być powinno” mogą mieć części wspólne, co prezentowałem na grafice w części 1.3.2.

Tym samym, w tym rozdziale pojawiają się rozważania różnych autorów (oraz statystyki) stanowiące tło i/ lub odniesienie się do doświadczeń Uczestników badań (w tym moich), jednak nieodłącznym elementem – spoiwem, kluczowym w tej części pracy będzie materiał empiryczny: opisy doświadczeń Uczestników badań (moje, osób z którymi pracuję, osób udzielających wywiadów), jak i innych osób zajmujących się światem cyfrowym lub wsparciem osób z niepełnosprawnościami. Te rozważania, choć prezentują to „jak jest”,

pośrednio odpowiadać będą na pytanie „jak powinno być?”, pozwalając nasuwać już pewne odpowiedzi „dlaczego nie jest tak jak być powinno?”.

3.1. Wykluczenie (nie tylko) cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną

W ostatnich latach, a więc w latach, kiedy najbardziej intensywnie myślałem o włączaniu cyfrowym i przygotowywałem dysertację, kilkakrotnie Internet obiegrała informacja, również w postaci memów, że więcej ludzi na świecie ma telefon niż dostęp do toalety. Duży wzrost korzystania z Internetu nastąpił w latach 2000-2022, jednak szczególnie zauważyć można wraz z początkiem 2020 roku (benton.org). Dwudziesty pierwszy wiek może kojarzyć się dwojako. Przed powstaniem tej pracy opisać można by go było takimi hasłami jak postęp, technologia, Internet; początek mojej drogi w szkole doktorskiej to już zdecydowanie bardziej pandemia, kryzys, wojna, następnie to znów powrót do rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych i skojarzenia z elektryfikacją oraz rozwojem sztucznej inteligencji, która przeniosła się w codzienny świat. Co więcej, ten swoisty *rollercoaster* trwa i nie wiadomo, co nas czeka jeszcze w trakcie powstawania tej pracy, ani w jakim miejscu będziemy w momencie, kiedy trafi w czyjeś ręce. Mam tu na myśli dynamiczną sytuację społeczno-ekonomiczną na całym Świecie, ale też stopień rozwinięcia się używanych przez nas technologii.

Nie chciałym jednak skupiać się *stricte* na obecnych trendach i konkretnych nowinkach, a raczej na szeroko pojętym cyfrowym aspekcie życia oraz codziennym znaczeniu technologii informacyjno – komunikacyjnej, ograniczając się również do tego, co dzieje się lokalnie, najbliżej moich (naszych) realiów. Jak podaje Główny Urząd Statystyczny dostęp do Internetu, w 2022 roku miało w Polsce 93,3% gospodarstw domowych (GUS 2022). Zauważalna jest tendencja wzrostowa, ponieważ rok wcześniej wartość ta była niższa o 0,9 punktu procentowego (tamże), a w roku 2019, kiedy rozpoczęło się moje zainteresowanie tematem włączania cyfrowego takich gospodarstw było w naszym kraju 86,7% (GUS 2020). Widoczny wpływ na liczbę osób korzystających z Internetu miała pandemia, co może potwierdzić choćby wzrost gospodarstw domowych z dostępem do sieci między 2019 a 2020 rokiem aż o 3,7 punktu procentowego (GUS, 2020). GUS słusznie zwraca uwagę na to, że sam dostęp nie musi oznaczać korzystania z Internetu. Według danych, w 2022 roku 85,7% mieszkańców Polski w przedziale wiekowym 16-74 lata korzystało regularnie z Internetu. Nie jest zaskakujący fakt, że najwięcej regularnych użytkowników to osoby w wieku 16 – 24 lata.

Ich odsetek to 99% z wszystkich przedstawicieli tej grupy wiekowej, a systematycznie korzystający z sieci, z wyższym wykształceniem to aż 98,2% użytkowników (GUS 2022).

Choć niełatwo scharakteryzować w sposób jednolity grupę osób z niepełnosprawnościami, z którymi pracuję, najczęściej moje (nasze) zadania wokół włączania cyfrowego dotyczą osób w przedziale wiekowym 17 – 40, co wskazywałoby na to, że znaczący odsetek Uczestników badań powinno mieć dostęp do TIK oraz regularnie korzystać, na przykład z Internetu. W przeciągu kilku lat mojej pracy potwierdza się to, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną, o których można rzec – młodzi dorośli, w znacznej większości posiadają sprzęt umożliwiający obcowanie z technologią. Zdarza się (rzekłbym: regularnie), jak w przypadku jednego z opisanych reprezentantów Uczestników badań – Cezarego (który korzysta z tabletu i komputera brata), że osoby uczestniczące w procesie włączania cyfrowego nie mają własnego sprzętu, a mimo to mają chęć doskonalić swoje cyfrowe kompetencje. Czasem, natomiast, posiadany sprzęt IT wiąże się nie tyle z szeroko pojętym użytkowaniem, a z potrzebnym wsparciem (np. tablet wspierający komunikację). To ważne w kontekście rozróżniania między posiadaniem dostępu a (regularnym) korzystaniem, a precyzując – celem korzystania z TIK. Nie umiem odpowiedzieć wprost na pytanie, czy osoba korzystająca jedynie z oprogramowania wspierającego komunikację, w świetle analizowanych statystyk, jest osobą regularnie korzystającą z TIK.

Co więcej, myśląc o dostępie do Internetu, reprezentującym niejako technologiczną przestrzeń, posiadanie urządzeń umożliwiających dostęp do sieci, nie zawsze wiąże się z jej używaniem. Z moich doświadczeń wynika, że ma na to wpływ ekonomia połączona z brakiem poczucia bezpieczeństwa, o którym szerzej wspominam w kolejnych częściach pracy (RWD).

Należy pamiętać, że korzystanie z technologii informacyjno – komunikacyjnej, czy włączanie cyfrowe to nie tylko Internet, jednak to on jest jednym z głównych „przedstawicieli” cyfryzacji w tej części pracy. Po pierwsze, największy i najszybszy rozwój w sferze TIK nie byłby możliwy bez komputerów i podłączenia ich do Internetu (Czerski 2020). Poza tym, ostatnimi czasy, szczególnie nie sposób ominąć, w jakiegokolwiek z codziennych sytuacji, styczności z tym medium, co wyraźnie starałem zaznaczyć się w poprzedniej części pracy. Za nami okres, w którym znaczna część życia społecznego przeniosła się do sieci. Transfer ten był, bez wątpienia, rewolucyjną zmianą dla dużej części społeczeństwa, także przez ograniczenia związane z uczestniczeniem w życiu publicznym *offline*. Między innymi edukacja oraz

spotkania towarzyskie musiały, w pewnym stopniu, odbywać się *online*. W związku z tym, zmianę tę odczuć mogły wszystkie pokolenia, w tym także przedstawiciele tych najmłodszych, którzy tworzą grupę nazwaną na początku tego tysiąclecia przez Marca Prenksyego mianem internetowych tubylców (2001). Termin ten oznacza, że urodzili się w czasach, kiedy komputery, Internet, czy szerzej określając TIK były powszechnie stosowane w codziennym i zawodowym życiu (Prenksy 2001). Jeśli dla młodszego pokolenia, które, jak wynika z prezentowanych wyżej statystyk, regularnie korzysta z Internetu, cyfrowe wydarzenia pandemiczne były istotną zmianą, tym bardziej musiały mieć one wpływ na pozostałą część społeczeństwa, która nie miała kontaktu z tak rozbudowaną technologią przez większość swojego życia.

Statystyki udostępniane przez GUS ukazują nie tylko odsetek gospodarstw domowych podłączonych do sieci oraz regularnych jej użytkowników, ale przedstawiają również rozkład osób w wieku 16-74 lat, które charakteryzują się: ograniczonym poziomem ogólnych umiejętności cyfrowych (7,3%), wąskim poziomem tych umiejętności (11,7%), podstawowym (22,3%), także ponadpodstawowym poziomem umiejętności cyfrowych (20,6%) (GUS, 2022). Urząd jednak w swoim raporcie nie uszczegóławia informacji na temat przypisywania osobom konkretnych poziomów umiejętności w przedstawionej skali ani nie opisuje, jakie umiejętności cyfrowe są owymi ogólnymi. Biorąc pod uwagę rozwój technologii, o którym wcześniej - podstawowe umiejętności cyfrowe z pewnością ewoluują wraz z postępem TIK. Wąski lub ograniczony poziom tych umiejętności posiada w sumie 19% osób korzystających z Internetu. Zauważając różne bariery oraz przyglądając się przybliżonym powyżej statystykom można przypuszczać, iż lwią część tych osób mogą stanowić osoby starsze, ale również osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Nie ma jednak wyników, które by to jednoznacznie potwierdzały. Analizy publikowanych przez Biuro Senatu potwierdzają, że najczęstszym kryterium, które wpływa na wykluczenie cyfrowe jest wiek, a niepełnosprawność jako jego przyczynę podało jedynie 3,6% respondentów (Stawicka 2015, s. 7). Bycie lub niebycie w świecie technologii (osób z niepełnosprawnościami) zaprezentowane na przykładzie wyżej zaprezentowanych badań to jedynie wycinek wykluczenia (cyfrowego).

3.1.1. Bycie i niebycie w świecie cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną

Jeśli zostałaby narysowana na ziemi linia i należałoby stanąć po lewej jej stronie, aby opowiedzieć się za tym, że jest się pesymistą, a po prawej, by zaznaczyć swój optymizm to bez

wahania stanąłbym z prawej strony. Dualiści ewidentnie nie przewidzieli w tej sytuacji bytowania realistów, a pisząc te słowa myślę o tym, że wystarczy odwrócić się o 180 stopni, aby lewa strona stała się prawą i odwrotnie (perspektywa ma ogromne znaczenie). Moja pozytywna natura skłania mnie zdecydowanie bardziej do pisania o włączaniu niż wykluczaniu, jednak, w tej pracy naukowej istotne są moje doświadczenia, w tym także codzienne eksploracje prac innych autorów, a zarówno jedne jak i drugie, opierają się znacznie mocniej na opisie wykluczenia (i jego zapobieganiu) niż kładą akcent na włączanie. Robiąc wspomniany wyżej w tył zwrot, kilka słów poświęcę wykluczeniu właśnie i jego konsekwencjach, ponieważ one bywają nierzadko bardziej przekonujące. Poza tym, niezwykle istotne jest zrozumienie, czym jest wykluczenie cyfrowe i jakie są jego skutki, aby móc w pełni zrozumieć ideę włączania cyfrowego i móc się do niego przygotować.

Podane powyżej przykłady statystyk oraz zwrócenie uwagi na to, jak wybuch pandemii pchnął nas w kierunku zaprzyjaźnienia się z technologią jest podkreśleniem jej społecznego wymiaru, na którym, tak jak wspominałem skupiam się w pracy. Wojciech Czerski w jednym ze swoich artykułów także podkreśla, że każda ze sfer naszej aktywności została opanowana już przez świat cyfrowy. Jako przykłady podaje między innymi możliwość spotkań on-line, przeprowadzanie formalności urzędowo-administracyjnych, zakupy, usługi dostępne w chmurze, czy druk 3D lub coraz prężniej rozwijająca się sztuczna inteligencja (Czerski 2020). Przykłady, które podaje wspomniany autor są sprzed kilku lat (artykuł ukazał się w 2020 roku), ponieważ przygotowanie rozprawy to proces, który nie należy do najkrótszych. Nie są one zatem dla nas czymś nowym czy zaskakującym. Zbierając materiały i aktualizując je ciężko nadążyć za postępem nowych technologii, jednak, podkreślę raz jeszcze, nie jest to praca *stricte* o samej technologii, ma jednak dać obraz tego, co dzieje się w świecie (nie tylko) cyfrowym. Zapewne różnica pomiędzy stanem postępu IT w momencie pisania tych słów, a w momencie, kiedy tekst będzie się miał ku końcowi będzie niemała, a kiedy ujrzy ona światło dzienne, z pewnością będzie jeszcze większa. Chodzi tu jednak o pewien zarys, dlatego też nie jest i nie będzie moim celem skrupulatne aktualizowanie informacji o każdej ze sfer TIK. Nie jest zatem istotne czy najświeższym tematem związanym z technologią jest sztuczna inteligencja²³, czy też coś nowego zajmuje głowy osób zajmujących się nowinkami z zakresu technologii

²³ W 2023 roku odbywa się głośna publiczna dyskusja na temat czatu GPT. Praca nad dysertacją trwa również w 2026 roku: wciąż trwa dyskusja na temat błyskawicznego rozwoju i wykorzystania sztucznej inteligencji w sferze edukacji ale także zatrudnienia jest gorąca, choć, w związku z sytuacją za naszą wschodnią granicą (i nie tylko), obecnie nierzadko temat technologii poruszany jest w kontekście wykorzystania jej w celach militarnych.

informacyjno-komunikacyjnej. Ta część pracy ma zwrócić uwagę na to, po pierwsze, że nasze życie przeniosło się w znacznym stopniu do świata technologii, a po drugie, że rozwój tej sfery życia jest z roku na rok, a nawet z miesiąca na miesiąc coraz szybszy. Przykład czatu GPT ukazuje, że tematyką, wydawałoby się, nowinek zajmują się nie tylko specjaliści IT, a żyje nim duża część społeczeństwa. Przede wszystkim edukacja i szkolnictwo wyższe, a więc pedagogika zajmuje swoje stanowisko w sprawie postępów sztucznej inteligencji. Jest to jeden z dowodów na to, że technologia nie jest zarezerwowana dla wysoce wyspecjalizowanych „tęgich głów” informatyków i programistów, a przedostała się do codziennego życia. Z pewnością wpływ miała na to pandemia COVID 19, jednak, co już podkreślałem ani ona, ani jej korelacja z TIK nie jest głównym tematem moich zainteresowań, a co za tym idzie tej pracy.

Badania etnograficzne przeprowadzone na terytorium Chin ukazują, że technologie informacyjne i komunikacyjne mają coraz większe znaczenie dla osób z niepełnosprawnościami (Lin, Yang, Zhang 2018). Sam tytuł artykułu jest intrygujący: *„To include, or not to include, that is the question: Disability digital inclusion and exclusion in China”*. Oznacza niepewność, co wydaje się być w dzisiejszym świecie, w którym slogany równościowe i wolnościowe widnieją niemal wszędzie, zaskakujące. Autorzy znajdują komplikacje w relacji pomiędzy osobami z niepełnosprawnościami a przestrzenią wirtualną. Sugerują, że często przejście w świat cyfrowy może być swoistą ucieczką z tego rzeczywistego, spowodowaną wykluczeniem społecznym. Ucieczka ta, powodować ma jednak paradoksalnie nowe możliwości włączenia w społeczeństwo, właśnie przez poruszanie się w Internecie, który stał się jakoby odpowiednikiem świata rzeczywistego czy jego wirtualnym odbiciem. Autorzy podkreślają niełatwą sytuację społeczną osób z niepełnosprawnościami w świecie rzeczywistym oraz cyfrowym, przez co wskazują edukację cyfrową, jako niezbędną, jednak z dużą rozważą i zawsze z dalszymi nad nią badaniami (Lin, Yang, Zhang 2018).

Pracując od czterech lat z słuchaczami studiów podyplomowych wokół tematu wykorzystania technologii, między innymi przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, okazuje się, że (w początkowej fazie naszych spotkań) taka niepewność dotycząca słuszności korzystania z nowych technologii przez tę grupę odbiorców jest podawana w wątpliwość. U źródeł wątpliwości artykułowanych przez znaczną część słuchaczy stoi – a jakże – bezpieczeństwo (RSS).

Zdarzało się także, że rodzice osób, których w pracy tej reprezentować mogliby zarówno Aleksander jak i Cezary, mają ogromne wątpliwości czy wejście w świat cyfrowy jest dla ich dzieci konieczny (RSR).

Panayota Tsatsou z University of Leicester przywołuje z kolei dyskusję badaczy na temat (nie)jednolitości funkcjonowania społecznego w świecie rzeczywistym oraz internetowym. Stanowisko jednych głosiło, że technologia cyfrowa może pogłębiać różnice społeczne, inni optowali za wzmocnieniem roli technologii w życiu indywidualnym i społecznym w celu zwiększenia interakcji między tymi dwoma światami, zwracając uwagę na to, że nie zawsze zagłębienie się w TIK umożliwia doświadczenia dążące do włączenia społecznego. Wiadomym jest, że to zależeć może od znajomości technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz umiejętności, jakimi posługują się osoby z niej korzystający. Jednak relacja pomiędzy włączaniem społecznym (offline) a cyfrowym jest bardziej złożona. Przede wszystkim, jeśli chodzi o grupy społeczne, które są marginalizowane. Do jednej z tych grup wpisuje się osoby z niepełnosprawnościami. Od początku obecnego milenium coraz częściej porusza się temat włączania społecznego osób z niepełnosprawnościami skorelowanego z zaangażowaniem cyfrowym. Autorka ukazuje korzyści płynące z używania zasobów IT przez osoby z niepełnosprawnościami, które zwiększają ich kapitał. Są to między innymi: poszukiwanie informacji, wsparcie zdrowotne, interakcje międzyludzkie, poszukiwanie pracy, samostanowienie, rozwój niezależności i wyrażanie tożsamości, co pośrednio przyczynia się zmniejszeniu stygmatyzacji (Tsatsou 2019). Stawiając te słowa w kontrze do przytoczonych badań badaczy z Chin, należy podkreślić, że to nie jedynie kwestia bycia czy niebycia a pewne umiejętności, cele i inne przesłanki, które można by określić mianem jakości bycia w świecie cyfrowym stanowią całość bycia użytkownikiem technologii. W tej „jakości” zawrzeć się też powinny choćby, wspomniane przez wcześniejszych autorów, ucieczki ze świata realnego, czy też właśnie symbioza światów realnego i wirtualnego.

Autorka prezentuje także bariery, które czyhają na osoby z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku TIK. Mogą być nimi, między innymi, niskie umiejętności czytania i pisanie (bardzo ważną kwestią jest język angielski, który wiezie prym w przestrzeni wirtualnej) oraz umiejętności technologiczne, dostępność, ograniczone wsparcie, a także przepisy, czy szerzej - politykę. To one mogą być bezpośrednią przesłanką do niepełnego lub nieodpowiedniego korzystania z TIK, a wiązać się mogą bezpośrednio z konsekwencjami niepełnosprawności. Dlatego też, to nie zawsze niepełnosprawność może być podawana jako główny powód cyfrowego wykluczenia, a pewne związane z nią sposoby odbierania świata i/lub umiejętności. Autorka, przywołując badania Helspera z 2008 roku wspomina o barierze ekonomicznej, tzn. o wysokich kosztach związanych z dostępem do nowych technologii (Tsatsou 2019). Koszty te jednak wydają się z roku na rok zmniejszać i nie odgrywać

pierwszoplanowej roli w tworzeniu barier. Kwestia ceny staje się, z pewnością, przeszkodą podczas samego projektowania nowych, odpowiednich narzędzi TIK dostosowanych do różnych potrzeb. Do przeszkód wymienianych przez autorkę zaliczają się również złożoność urządzenia oraz rozbudowany (nazwanego przez Tsatsou wręcz chaotycznym) interfejs, których uproszczenie może nie być łatwe, lub wiązać się ze zmianą działania narzędzi (Tsatsou 2019).

Jak już wspominałem, zdecydowana większość Uczestników badań z niepełnosprawnością intelektualną, z którymi doświadczam włączania cyfrowego posiada sprzęt. Czynniki ekonomiczne wydaje mi się być znaczący w przypadku stałych (lub wręcz przeciwnie) rachunków za Internet, ale także ma wpływ na jakość i stan techniczny sprzętu części osób. Dlatego też, nie mając wpływu na warunki ekonomiczne, zawsze zwracam uwagę na dbałość o własny sprzęt, która wydaje mi się być (nieoczywistą) drogą ku zwiększonemu dostępowi (choćby najprostsze rozwiązania, jak etui, szkło zabezpieczające i regularne dbanie o czystość), niwelując koszty związane z naprawą lub koniecznością nabycia nowych urządzeń. Taki sposób profilaktyki nie jest jednak domeną większości Uczestników (RSN).

Przybliżenie tych treści miało zwrócić uwagę na różne interpretacje udziału lub braku udziału osób z niepełnosprawnościami (w tym z niepełnosprawnością intelektualną) w świecie cyfrowym, wskazując przy okazji czym owe bycie i niebycie może skutkować oraz nad czym, w bardzo powierzchownej sferze należałoby się skupić podczas badań lub konkretnych działań edukacyjnych. Mam tu na myśli właśnie społeczny aspekt użytkowania Internetu, rozumianą jako część naszego realnego życia, którą jednak wielu interpretować może jako swego rodzaju ucieczkę od... czy ucieczkę do..., co jasno wybrzmiało w jednym z przywoływanych badań.

3.1.2. Wykluczenie cyfrowe i jego (nie tylko cyfrowe) konsekwencje

Bycie i niebycie w świecie cyfrowym może mieć różne podłoża. W kontekście tej pracy, istotnym pojęciem związanym z nieaktywnością w sferze *online* jest wykluczenie cyfrowe. Najprościej opisuje się je, jako różnicę pomiędzy przedstawicielami społeczeństwa, którzy posiadają dostęp do TIK a tymi, którzy go nie posiadają (Dz.Urz.UE 2010 nr 34/10/COL). Mowa tutaj wprost o fizycznym braku dostępu do połączenia internetowego czy innych cyfrowych przestrzeni, urządzeń, jednak przepaść cyfrowa nie jest jedynie efektem braku kontaktu. Czynniki mającymi na nią wpływ są też, m.in. znajomość języka angielskiego, który przeważa w świecie TIK, sprawność poznawcza i techniczne umiejętności (Maigret

2013). Dwa ostatnie są bardzo istotne z punktu widzenia dynamiki rozwoju sprzętów i Internetu, jako środowiska. Wykluczenie cyfrowe dotyczy tak zwanych nowych technologii, jednak część z tych technologii nowa jest jedynie z nazwy. Przykładem tego jest komputer, którego pierwsze wersje powstawały już w latach czterdziestych XIX wieku (Białek 2023). Wersje urządzenia sprzed ponad osiemdziesięciu lat nie były w powszechnym użyciu ani nie przypominały dzisiejszych komputerów, jednak ponad czterdzieści lat temu rozpowszechniane zaczęły być komputery osobiste, którym już znacznie bliżej do dzisiejszych sprzętów (Szubański 2018). Popularność i rozwój technologii idą w parze z wykluczeniem cyfrowym, a co za tym idzie interpretacje tego pojęcia ewoluują a jego przyczyny ogniskują się w różnych akcentach. Sam dostęp, czy jak pisze Batorski regularny dostęp (Batorski 2009, s. 225) to nie wszystko. Poza tym, obserwując świat wokół, nawet bez powoływania się na badania statystyczne łatwo dostrzec, że brak dostępu do technologii nie jest zjawiskiem tak częstym jak niegdyś. Dlatego też, poza posiadaniem sprzętu, w opisach pojawia się równie istotny aspekt szeroko pojętych umiejętności posługiwania się posiadanym sprzętem oraz korzystania z Internetu, które mają mieć swoje przełożenie na praktyczne wykorzystywanie TIK z naciskiem na bezpieczeństwo (Czerski 2020).

W związku z dostępnością i umiejętnościami cyfrowymi można wyróżnić trzy grupy: informacyjną elitę i uczestniczącą większość, do których, w znacznej mierze, należeć będą cyfrowi tubylcy, oraz trzecią grupę - osoby cyfrowo wykluczone, czyli te osoby, które mogą charakteryzować się brakiem dostępu do TIK, lub ich sprawność poznawcza utrudnia odpowiednie (bezpieczne) korzystanie z niej, bądź ich umiejętności techniczne są barierą w swobodnym jej wykorzystywaniu (Dijk 2010).

Niech znów za przykład posłuży Internet. Najczęściej wykluczające z niego są wiek, wykształcenie, brak potrzeby i motywacji korzystania z niego, nieposiadanie umiejętności, które mają wpływ na bezpieczeństwo, a co za tym idzie strach przed utratą prywatności. Na dalszy plan schodzą bariery techniczne i finansowe (Stawicka 2015). Wyraźnie widać, że poza wiekiem na wykluczenie cyfrowe ma wpływ funkcjonowanie poznawcze, sfera psychologiczna i edukacyjna. Być może słowo „poza” nie jest tu odpowiednie, ponieważ wiek, edukacja i forma psychofizyczna człowieka koreluje z wiekiem. Choć wspomniane już zostało, że niepełnosprawność jako przyczynę cyfrowego wykluczenia podało jedynie 3,6 procenta respondentów (Stawicka 2015), owe czynniki psychologiczne i edukacyjne również mogą wiązać się z wykluczeniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością, a przede wszystkim

intelektualną, szczególności w rozumieniu sprawności jako szeregu zmiennych wpływających na funkcjonowanie człowieka w codzienności.

Podobnie ma się kwestia dostępu do Internetu, a będąc bardziej precyzyjnym – dostępności. Jako dostępność rozumie się techniki i zasady, które należy stosować przy tworzeniu i aktualizowaniu stron internetowych oraz aplikacji, tak by były jak najbardziej przystępne dla każdego z użytkowników Internetu, co określają w Polsce przede wszystkim: Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. 2019 poz. 848), a także Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. 2019 poz. 1696). Działania wiążą się choćby z popularyzującym przepisy dotyczące ułatwiania dostępu rządowym Programem Dostępność Plus, którego celem jest zapewnienie dostępu do usług, dóbr i, szerzej, możliwości udziału w życiu publicznym osobom o szczególnych potrzebach. W obszarze cyfryzacji działania mają spowodować, że „wszystkie serwisy administracji rządowej staną się dostępne tak, aby każdy obywatel mógł załatwić sprawę urzędową w szybki i wygodny sposób” (funduszeuropejskie.gov.pl). Same przepisy mają zapewnić większą dostępność stron www oraz aplikacji mobilnych podmiotów publicznych dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Określone standardy, które należy spełniać (w sektorze publicznym) to obowiązek umieszczania na stronie między innymi:

- narzędzi służących do kontaktu – np. tłumacza języka migowego online, czy formularza kontaktowego;
- wszystkich podstawowych danych o urzędzie, w tym np. nawigacji;
- informacji związanych z bezpieczeństwem publicznym;
- wszystkich wzorów dokumentów urzędowych i umów, w taki sposób, aby osoby niewidome mogły odczytać je za pomocą programów ułatwiających im korzystanie z komputera;
- informacji o dostępności architektonicznej w budynku siedziby danego podmiotu;
- deklaracji dostępności, która informuje, czego można oczekiwać podczas korzystania ze strony/ serwisu www (funduszeuropejskie.gov.pl, dostęp 20.05.2024);
- informacji o działalności podmiotu publicznego, która dostępna jest w postaci pliku zawierającego tekst możliwy do maszynowego odczytu, jako nagranie w polskim

języku migowym, a także w tekście łatwym do czytania (*Easy to Read – ETR*) (Dz. U. 2019 poz. 1696).

Zasady te dotyczą, podmiotów publicznych, co jednak nie oznacza, że pozostałe strony i serwisy internetowe mogą (powinny) stosować się do owych przepisów.

Wprowadzone zmiany przyczyniają się stopniowo do wyeliminowania znaczących barier w dostępie do informacji (ale też kultury i rozrywki!) w sieci. To z kolei nie pozostaje bez znaczenia dla ułatwienia osobom z niepełnosprawnościami korzystania z ich praw oraz prowadzenia niezależnego życia. Aby tak się stało dostęp do stron/ serwisów internetowych i aplikacji powinien być:

- pełny, to znaczy, że każda usługa i informacja będzie możliwa do odczytania, ale i wykorzystania przez każdego;
- samodzielny, czyli taki, aby każdy mógł wykorzystać informację lub usługę bez angażowania osób trzecich;
- bezpieczny;
- efektywny, w znaczeniu nie absorbujący nadto czasu, pracy czy finansów
- uwzględniający specyfikę różnych grup użytkowników (Hołda – Wydrzyńska 2013, s. 56-57).

Choć, jak widać, państwo dba o zapisy dotyczące dostępności, a według najważniejszego dokumentu regulującego przepisy dotyczące osób z niepełnosprawnościami, czyli Konwencji ONZ osoby z niepełnosprawnościami mają mieć równy dostęp do informacji, a państwa ją ratyfikujące mają zapewniać równość praw (Dz. U. 2012 poz. 1169) to osoby z niepełnosprawnościami napotykają w sieci liczne bariery związane z niedostosowaniem stron internetowych do swoich potrzeb i możliwości (Hołda – Wydrzyńska, 2013).

Jan van Dijk pisze o podstawowych środkach informacji i komunikacji, które muszą być zapewnione osobom korzystającym z TIK, których określa mianem mieszkańców społeczeństwa sieci (Dijk 2010, s. 35-36). Do owych środków zalicza, przede wszystkim, podstawowe połączenie, czyli dostęp do Internetu i TIK, publiczną informację i komunikację, w tym także dotyczącą służby zdrowia, obowiązkową edukację (Dijk, 2010 s. 250-259). Dwa ostatnie środki to odzwierciedlenie tego, o czym wyżej: dostępu do informacji oraz niwelowania barier edukacyjno-psychologicznych.

W związku z tym, wnioskować można, że osoby z niepełnosprawnościami są podwójnie narażone na wykluczenie cyfrowe. Po pierwsze jest to wykluczenie wynikające z ograniczeń edukacyjnych i wyzwań poznawczych (i psychicznych – motywacyjnych, które są bezpośrednio związane z edukacją cyfrową), takich jak wiedza na temat TIK oraz jej wykorzystanie praktyczne, po drugie, zaś, przepaść związana z (nie)dostępnością stron internetowych i aplikacji.

Oba czynniki wpływają nieco inaczej na e-wykluczenie. Brak dostępności lub jej niepełność jest oczywista i wręcz zero-jedynkowa, ponieważ ogranicza funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością w sieci, co wiąże się bezpośrednio z wyeliminowaniem jej z pewnej strefy życia w Internecie. Brak motywacji zadziała analogicznie. Patrząc jednak na pełen obraz czynnika edukacyjnego, przez nieodpowiednią wiedzę i umiejętności, osoba z niepełnosprawnością może stać się wykluczona z nieznanego sobie dobrze obszaru świata technologii. Może także poruszać się w takim obszarze w sposób ograniczony lub nieodpowiedni. To z kolei może przyczynić się do realnej krzywdy wyrządzonej sobie lub innym użytkownikom (Wójcik 2022), zrażenia się i w konsekwencji niechęci do korzystania z TIK, ogólnie nieodpowiednich zachowań w sieci wpływających na jakość życia cyfrowego zainteresowanej osoby, ale też na niekorzystny obraz tej konkretnej osoby, lub osób z niepełnosprawnościami, jako grupy społecznej.

Czynnikiem, z kategorii tych edukacyjno-motywacyjnych, który wpływa na bycie i nie bycie w świecie cyfrowym osób charakteryzujących się niepełnosprawnością intelektualną może być mniejsza samodzielność i nierzadko, związana z nią potrzeba działań osób trzecich w zakresie zdobywania kompetencji cyfrowych. Edukacja ta zależy, zatem, w dużej mierze od rodziców i opiekunów, a także profesjonalistów: nauczycieli, asystentów, terapeutów. Osoby te, organizując kształcenie i wsparcie powinny brać pod uwagę funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną w każdej życiowej sferze, a więc również kwestię korzystania z nowych mediów. Najczęściej jednak, wysokie technologie, w kontekście edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno w literaturze, a co za tym idzie w działaniach pedagogicznych, kojarzone są przede wszystkim jako element wspomagający proces dydaktyczny, komunikację (alternatywną) czy też rehabilitację, a nie jako jedną z przestrzeni codziennego funkcjonowania (Plichta 2013a). Przez priorytety obszarów wymagających wsparcia takie podejście do technologii informacyjno-komunikacyjnej, o których pisze Piotr Plichta może być tym wyraźniejsze im głębszy stopień

niepełnosprawności intelektualnej, a co za tym idzie większa potrzeba wsparcia, choćby przy użyciu technologii właśnie.

Starania o dostępność, m. in. te rządowe i międzynarodowe, jak standard tworzenia stron internetowych i aplikacji mobilnych *Web Content Accessibility Guidelines - WCAG 2.1* (www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/wcag-21-w-skrocie, dostęp 17.09.2025), to niewątpliwy plus i przykład walki o prawa osób z niepełnosprawnościami. Jednak można w nich zauważyć, że dla jednej z grup osób z niepełnosprawnościami pojawiają się niewystarczające starania, które w konsekwencji niestety mogą przyczyniać się do multiplikowania zagrożenia wykluczeniem. Mowa o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie tych nieczytających. Mały wpływ na dostępność lub powielanie zagrożeń, o którym wspominam rozumiem przez mały wachlarz konkretnych działań umożliwiających dostosowanie stron/ serwisów www, czy aplikacji do potrzeb reprezentantów właśnie tej grupy społecznej. Większość kryteriów, choć przyczyniają się one do lepszego odbioru strony internetowej przez osoby z niepełnosprawnością (też intelektualną) nie wydają się być sprecyzowane i szczególnie nakierowane na łamanie barier, które napotkać mogą osoby z niepełnosprawnością intelektualną, a dotyczą przede wszystkim niepełnosprawności ruchowej czy fizycznej związanej z widzeniem i słyszeniem. Przykładem sprecyzowanych działań na rzecz dostępności dla osób niewidomych i niedowidzących jest zapewnienie odpowiedniego kontrastu oraz audio deskrypcji, dla osób niesłyszących jest to tłumacz języka migowego. Obok wskazówek, takich jak nagrania audio i wideo czy tekstów alternatywnych do zdjęć pojawia się wzmianka o dostosowaniu języka strony, w tym sugestie i korektę błędów (Dz.U. 2019 poz. 848), która z pewnością ułatwia osobom z niepełnosprawnością intelektualną odbiór informacji, jednak nie jest na tyle precyzyjna, aby mogła dotyczyć szerokiego grona reprezentantów tej grupy. Skonkretyzowanym działaniem na rzecz dostosowania stron/ serwisów czy aplikacji do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną jest z kolei użycie tekstu łatwego do czytania i rozumienia (Dz. U. 2019 poz. 1696) - ETR – *Easy To Read*), który ma jasno określone, powtarzalne, ujednolicone zasady, a przy jego redagowaniu biorą udział odbiorcy z intelektualną niepełnosprawnością (Przybyszewski, Abramowska 2021). We wspomnianych standardach (choć te są sukcesywnie udoskonalane) opisana jest zasada zrozumiałości, która nakłada na autorów konieczność używania języka prostego, tj. unikania zbędnych, niezrozumiałych słów oraz żargonu urzędniczego (www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/wcag-21-w-skrocie, dostęp 23.07.2023), jednak tekst łatwy do czytania i rozumienia wymagany jest jedynie do scharakteryzowania informacji o działalności podmiotu publicznego

(Dz. U. 2019 poz. 1696), czyli innymi słowy ma być to informacji o jego działalności i krótka charakterystyka. Wspomniałem o byciu optymistą, dlatego z punktu widzenia człowieka, który wspiera osoby z niepełnosprawnością intelektualną cieszę się, że kolejne wersje standardów WCAG oraz zapisy w ustawach nie omijają obszaru zrozumienia treści (ETR może ułatwić zrozumienie trudnych aspektów osobom w normie intelektualnej, obcokrajowcom, dzieciom, osobom starszym), jednak nie uważam, aby przywołane przeze mnie przepisy były wystarczające (nie biorąc nawet pod uwagę szczegółowości zapisów, ich interpretacji przez administratorów stron i aplikacji, czy jakości tekstów łatwych, które na stronach internetowych się pojawiają).

Niezależnie od tego, czy pytam osoby z niepełnosprawnościami, studentów, czy rodziców o to, od czego zależą możliwości bezpiecznego korzystania w jakościowy sposób z technologii, odpowiedzi skupiają się na umiejętnościach użytkowników, w tym kompetencjach cyfrowych. Nieomijaną kwestią jest również posiadane wsparcie, przede wszystkim ludzkie. Nie jest dla mnie powszechnym, aby odpowiedzi nawiązywały do poprawy dostępności, co regulują przepisy państwowe i międzynarodowe (RWD).

Podsumowując, osoby z niepełnosprawnością intelektualną można uznać za jedne z bardziej (obok osób starszych) narażonych na wykluczenie cyfrowe, a same działania nakierowane na dostęp do nowych mediów nie wystarczą, by to zmienić. Dzieje się tak, ponieważ zjawisko wykluczenia cyfrowego nie jest spowodowane jedynie ograniczeniem dostępu do sprzętu czy Internetu, a jego przyczyn – w tym tych związanych z funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną – jest więcej. Te przyczyny to, między innymi: posługiwanie się językiem oraz braki w znajomości języka angielskiego, wykształcenie, niechęć (Lipnicka, Lipnicki, Wojczyk 2015, s. 78-80), stopień ogólnie pojętej samodzielności oraz, określone wprost, choć w niesprecyzowany sposób, nieumiejętne posługiwanie się sprzętem IT (Czerski 2020, s. 68-72). Nie bez znaczenia dla wykluczenia cyfrowego jest funkcjonowanie w realnym świecie społecznym, a do przyczyn cyfrowej ekskluzji zalicza się też status społeczno-zawodowy, bezrobocie, sposób udziału w życiu społecznym oraz indywidualne zasoby kulturowe i społeczne (Czerski 2020, s. 69-70). Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że – choć mówimy o grupie osób, dla których cechą wspólną jest niepełnosprawność intelektualna – jest to niejednorodna grupa, co starałem się zaakcentować w rozdziale teoretyczno-metodologicznym.

Nawiązując do moich wcześniejszych refleksji, w których podkreślone zostało, jak ważną rolę odgrywa dziś Internet i stosowanie TIK można przyjąć, że wykluczenie w świecie wirtualnym równa się niepełnemu włączaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, a wręcz ich wykluczaniu ze społeczeństwa. Potwierdza to nie tylko fakt, że nasze życie przenosi się w sporej części (jeśli nie w większej części: zakupy online, przelewy internetowe, zdalna praca, e-lekcje, zamawianie jedzenia z dowozem w aplikacji, spotkania ze znajomymi i rodziną, która jest daleko, szerzenie się telewizji internetowej, ebooki, tworzenie artykułów naukowych czy coraz powszechniejsza elektroniczna administracja. Tę sytuację można określić następującymi słowami: „technologie zawładnęły światem. Dziś nikt nie wyobraża sobie bez nich życia. Korzystamy z nich traktując je jako rzecz oczywistą” (Walat 2015, s. 117). Słowa te zostały zapisane w 2015 roku, co – biorąc pod uwagę tempo rozwoju technologicznego – można określić jako dawno temu. Zatem, niemal w połowie lat dwudziestych XXI wieku oczywistość obecności nowych technologii w życiu społecznym jest sprawą niepodważalną. Jak ważną rolę społeczną odgrywa dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych wykazują również liczby w przybliżonych przeze mnie badaniach statystycznych. „Nierówne uczestnictwo we wszystkich (...) obszarach społeczeństwa wzmacnia istniejące nierówności indywidualne i pozycyjne oraz nierównomierną dystrybucję zasobów. Nowe media są ważnymi narzędziami (zasobami), które pomagają ludziom w zdobywaniu lepszej pozycji w społeczeństwie i poprawieniu swoich cech w relacjach z innymi” (Dijk 2010, s. 249).

Przenikanie się światów *online* i *offline*, w tym przenoszenie wielu rozwiązań analogowych w sferę cyfrową powoduje, że o problemie wykluczenia cyfrowego nie możemy myśleć jedynie w kontekście (nie)możliwości używania technologii. Wykluczenie cyfrowe w zdigitalizowanym świecie ma ogromny wpływ na sytuację na rynku pracy, różnicowanie życiowych szans, samodzielność i niezależność oraz bardzo szeroko rozumiany udział w życiu społecznym (Batorski, Płoszaj 2012, s. 183).

Wynika z tego, że przepaść cyfrowa jednocześnie powoduje i wzmacnia różnice, bariery pomiędzy osobami z niepełnosprawnością intelektualną, ale sama w sobie też jest równoważna z wykluczeniem (społecznym) w ogóle, co potwierdza w przytaczanych już przeze mnie słowach Jan van Dijk: „brak dostępu lub niezwykle ograniczony dostęp jest po prostu równoznaczny z wykluczeniem społecznym (...) ludzie pozbawieni (wystarczającego) dostępu staną się obywatelami, konsumentami, pracownikami, studentami, członkami wspólnoty drugiej kategorii” (Dijk 2010, s. 351).

Prowadzę czasem spotkania dla młodzieży i młodszych osób z niepełnosprawnością intelektualną i zauważam znacznie wyraźniej, niż w przypadku osób dorosłych, chęć nadążania za rówieśnikami w sferze korzystania z nowych technologii. Ta chęć, co okazuje się podczas zgłębiania tematu, czasem uwarunkowana jest wewnętrzną potrzebą nadążania i atrakcyjnością związaną z interesującym obszarem TIK, czasem jednak umotywowana jest wykluczeniem, które stanowi proces odrzucania osób niedziających podobnych zainteresowań czy umiejętności (RSN).

3.1.3. Konsekwencja wykluczenia cyfrowego – wykluczenie społeczne

Rozważając wykluczenie cyfrowe w społecznej perspektywie chciałbym przybliżyć sposób rozumienia pojęcia wykluczenia społecznego, który towarzyszy mi w codziennych działaniach oraz podczas badań i tworzenia tej pracy. Nie sposób zamknąć istoty wykluczenia społecznego w jednym zdaniu, ponieważ ma ono wiele aspektów. Wykluczenie społeczne to zjawisko, o którym mówimy w stosunku do człowieka, lub pewnej grupy osób, którzy są członkami jakiejś grupy społecznej (Czapliński, Panek 2015, s.396). Może być to narodowość, obywatelstwo, ale również mniejsze grupy społeczne, czy też w szerszym znaczeniu – ogół społeczeństwa. Osoba społecznie wykluczona, to taka, która na tle szerszej grupy (m. in. tych wyżej wspomnianych) uczestniczy w jej życiu, w tym również w ważnych dla niej wydarzeniach, w sposób niepełny. Wykluczenie takie może dotyczyć wielu sfer: konsumpcji, życia kulturalnego, pracy, polityki, życia społeczności lokalnych (Czapliński, Panek 2015). Poza taką izolacją z części funkcjonowania, społeczna ekskluzja łączy w sobie najczęściej ograniczanie dostępu do praw obywatelskich i społecznych oraz ograniczone zasoby materiały (Kasprzyk 2015, s.254). Definiując to pojęcie ujmuje się trzy jego stałe elementy. Po pierwsze musi nastąpić sytuacja wykluczająca, która może być rozumiana jako pewne wydarzenia, ale także zaistniałe warunki czy czynniki, które dotyczą osoby/ grupy osób mających być w grupie zagrożonych wykluczeniem lub ich otoczenia. Drugim elementem jest sama osoba/ grupa ludzi, która znajduje się w sytuacji wykluczającej. Trzecim elementem jest funkcjonowanie społeczne, w którym zawiera się choćby możliwość godnej egzystencji poprzez korzystania z publicznych zasobów (Kujawski 2018).

Powodem wykluczenia społecznego nie są przekonania i (nie)chęci osoby, której dotyczy a raczej czynniki częściowo lub zupełnie niezależne od osób wykluczanych (Czapliński, Panek 2015).

Związki między wykluczeniem cyfrowym a społecznym poruszane są w pracach dotyczących zdigitalizowanych wyzwań codziennego świata, jednak część autorów pisząc o wykluczeniu społecznym zaznacza, jak ważny jest w nim aspekt bycia online. Przez dynamiczny rozwój w ostatnich latach, który spowodowany jest wytężoną pracą człowieka jesteśmy zmuszeni, jako ludzie, do wkładania równie dużego wysiłku by za postępem cywilizacyjnym nadążyć. To nadążanie to zarówno indywidualna jak i organizacyjna, administracyjna i polityczna transformacja w rzeczywistość cyfrową (Czerski 2020). Takie tempo zmian, w tym bardzo wyraźny rozwój technologiczny sprawia, że w wieloskładnikowym wykluczeniu społecznym w XXI wieku jedną z jego składowych jest wykluczenie cyfrowe, które, jak wyżej zostało przedstawione, wiązać się może (podobnie jak ekskluzja z życia społecznego) z brakiem zasobów materialnych, intelektualnych, czasowych, kulturowych i społecznych (Kasprzyk 2015).

Przytoczone przeze mnie rozważania nad wykluczeniem cyfrowym oraz społecznym, ale, również codzienne doświadczenia wskazują na to, iż relacja obu rodzajów wykluczenia wydaje się być oczywista, jednocześnie jednak złożona – nie chodzi o obawy, które pojawiły się w analizowanych wcześniej badaniach Lin, Yang i Zhang (2018), które także są popularną narracją medialną, czyli ucieczkę ze świata społecznego poprzez wejście do rzeczywistości online (w takim przypadku powinniśmy raczej mówić o tym, że włączanie cyfrowe będzie determinowało wykluczenie społeczne, a ta praca, jak również prace innych badaczy, które się w niej pojawiają mają wskazywać, że jest odwrotnie). Ekskluzja cyfrowa stała się jednym ze źródeł wykluczenia społecznego, jednocześnie będąc także jedną z jego postaci (Widawska, Wieczorek, Wysocka 2014, s.9), na którą wpływ mają tożsame czynniki.

3.2. Włączanie cyfrowe: (nie tylko) umiejętności, które zapobiegają wykluczeniu (nie tylko) cyfrowemu

Doświadczenia (moje i Uczestników badań), na podstawie których odpowiadam na pytanie, jak jest, próbując jednocześnie zbliżyć się do odpowiedzi na pytania badawcze („**jakie są praktyki włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną?**”; „**czym jest włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną?**”) to przede wszystkim udział we wspomnianych projektach, organizowanie i przeprowadzenie wielu zajęć z zakresu włączania społecznego, wywiadu prowadzone z osobami, które są zaangażowane wraz ze mną we włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także rozmowy na temat TIK w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną ze studentami i rodzinami uczestników

zajęć. Doświadczenia ze wspomnianych zajęć to połączenie obserwowanych oraz znanych mi doświadczeń osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz moje rozważania, na które miały one wpływ. Takie połączenie daje różne perspektywy. Analizując materiał empiryczny (relacje autoetnograficzne oraz fragmenty wypowiedzi osób biorących udział w wywiadzie) na potrzeby tych badań, odpowiedź na pytanie „jak jest” daje dzielić się na dwie, klarujące się wyraźnie perspektywy.

Moje osobiste doświadczenia z najbliższymi mi Uczestnikami badań z niepełnosprawnościami oraz doświadczenia osób, które udzielały wywiadów traktuję, podobnie jak projekt IDA na pograniczu tego, jak jest (w skali *micro*, w tak zwanej bańce cyfrowej inkluzji, którą wspólnie tworzymy) oraz tego, jak być powinno (jako elementów włączania cyfrowego, które – na podstawie założeń przedstawionych w poprzednim rozdziale – stanowią dobre praktyki). Czasem, zatem – to „jak jest” pokrywa się z tym, jak powinno być. W dużej mierze to życzeniowe „jak jest”, a życzeniowość ta polega ukazaniu tego, że „tak może (mogłoby) być” nie tylko w doświadczanych sytuacjach. Perspektywa osób niebiorących regularnie udziału we włączaniu cyfrowym, czyli głównie studentów i rodziców uczestników prowadzonych przeze mnie zajęć jest podobna do perspektywy prezentowanej przez wcześniejsze doświadczenia osób z niepełnosprawnościami, z którymi pracuję. Biorąc pod uwagę wpływ jaki ma ona (lub może mieć) na poczynania osób z niepełnosprawnością intelektualną w technologicznym świecie, klaruje się ona moim zdaniem, jako szerszy, społeczny wymiar włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Obie perspektywy są równie ważne. Pierwsza zdecydowanie współgra z tym, jak powinno być, pozostając praktyczną egzemplifikacją wykorzystania wyników badań, uwzględniając kontekst, w którym znajdują się wszyscy Uczestnicy badań. To niezwykle istotne w kontekście rozważań, nad tym co zrobić, żeby było tak, jak być powinno. Druga, natomiast, daje możliwość kruszenia niepewnych elementów rzeczywistości i uzupełniania luk, które funkcjonują w tym, jak może jawić się włączanie cyfrowe, albo jakie doświadczenia z nim związane wpływają na taką a nie inną sytuację cyfrową osób z niepełnosprawnością intelektualną. To, z kolei, przybliża o krok, do zastanowienia się, dlaczego nie (do końca) jest tak jak być powinno? Istotę tej perspektywy i tego, jak globalnie mówi się o włączaniu a raczej wykluczaniu cyfrowym i społecznym podkreśla rozdział 3.1, będący zarówno wstępem jak i tłem do tych rozważań.

To, jak jest, nie dotyczy jedynie włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną jako konkretnych działań. Chciałbym, za punkt wyjścia obrać to, w jakiej pozycji cyfrowej, a przez to społecznej, są osoby z intelektualną niepełnosprawnością. Rozważania

w tym podrozdziale będą podzielone ze względu na obszary rozważań i pytań, jakie tworzą się na styku moich doświadczeń oraz analizy literatury.

3.2.1. Bycie i nie bycie w świecie cyfrowym: doświadczenie i przyzwolenie

Przedstawiając się podczas referowania na konferencji, czy na pierwszych zajęciach ze studentami, lub też opisując się podczas nabywania nowych relacji zawodowo-naukowych wspominam, że zajmuje się, między innymi włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zdecydowana większość osób kiwa głową z lekkim podziwem, podkreślając jaki to ważny temat. Kiedy jest przestrzeń na rozwinięcie tej myśli, okazuje się, że podziw, nierzadko, wynika z faktu rozumienia sfery TIK jako dorobku postępu technologicznego wspomagającego funkcjonowanie osobom z niepełnosprawnościami, jak na przykład elektryczny wózek czy urządzenia wspierające komunikowanie się. Otrzymuje wtedy sporo pytań, na które nie znam odpowiedzi, a wyraz twarzy rozmówcy z zachwyty zmienia się w zdziwienie, że nie znam się aż tak dobrze na technologii, i że nie jestem informatykiem. Informację o tym, że nie jestem informatykiem, w niektórych kontekstach moich wystąpień podkreślam już na początku (RSS).

Do takiego (wspomagającego) traktowania technologii w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną dołącza się czasem możliwość wykorzystania cyfryzacji w edukacji. Takie doświadczenia mam najczęściej z nauczycielami nie zajmującymi się tematyką cyfryzacji i/lub niemających większego dorobku zawodowego we wspieraniu osób z niepełnosprawnościami. Co ciekawe, dużą część takiej grupy osób poznałem podczas prowadzenia zajęć o wykorzystaniu nowych technologii we wczesnym wspomaganiu rozwoju i wsparciu rodziny. Zajęcia te zawsze prowadzę w taki sposób, aby naprowadzić studentów, że owo wsparcie nie musi dotyczyć technologicznego wspomaganie w funkcjonowaniu, a jego elementem jest też nabywanie różnych kompetencji cyfrowych oraz tworzenie przestrzeni cyfrowej dostępnej dla osób z różnymi możliwościami, w tym dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Takie uproszczone rozumienie włączania cyfrowego (edukację połączoną z działaniami na rzecz dostępności) wprost podziela jedna osoba, z którą przeprowadziłem wywiad: Egle (O1E):

*Na przykład podczas projektu IDA sprawdzaliśmy różne aplikacje. Nie było łatwo znaleźć takie, które są naprawdę **łatwe do zrozumienia**. Na Litwie strony internetowe powinny być **pisane w prostym języku**, co pomaga osobom*

z niepełnosprawnościami...to także tworzenie bardziej przyjaznego środowiska (O1E).

Dwie pozostałe, natomiast: Patryk (O2P) oraz Jarek (O3J) nie wspominają o tych działaniach wprost jednak podkreślają wagę dostępności, pierwszy z nich w rozumieniu bardziej materialnym:

Oczywiście. Bez sprzętu i **dostępu do Internetu** trudno mówić o włączeniu cyfrowym. Problemem bywa **wykluczenie ekonomiczne** – wiele usług cyfrowych wymaga opłat, abonamentów czy odpowiednich urządzeń (O2P).

*...większą tę **dostępność** i bardziej tę **technologię systemową** udostępniać osobom z niepełnosprawnością intelektualną (O3J).*

Wszystkie osoby biorące udział w wywiadzie zgadzają się jednak co do podstawy włączania cyfrowego, którą jest nabywanie umiejętności, które powinna poprzedzić analiza potrzeb. Aktywności służące nabywaniu umiejętności, w celu ich utrwalenia powinny być powtarzalne i ciągłe. Zdobywane umiejętności oraz praca nad dostępnością cyfrowego środowiska przyczynia się bezpośrednio do bycia osób z niepełnosprawnością intelektualną w świecie technologii, w tym do funkcjonowania w Internecie. Takie „po prostu” bycie i codzienne funkcjonowanie na co dzień w technologii informacyjno-komunikacyjnej nie dla wszystkich jest oczywistością. Doświadczam tego zarówno podczas spotkań ze studentami jak i rozmów z członkami rodzin osób, z którymi pracuję. Powodów, dla których bycie w TIK nie jest priorytetem może być kilka, jednak najważniejsze z nich, z którymi się spotykam to: brak przypisania temu obszarowi wartości tak dużej, jak na przykład fizjoterapii czy innej formie rehabilitacji; silny lęk (osób wspierających) przed możliwością narażenia się na niebezpieczeństwo w sieci; obawa przed poradzeniem sobie ze zrozumieniem świata technologii przez posiadaną niepełnosprawność intelektualną, ucieczka z życia społecznego w świat wirtualny i zagrożenie uzależnieniem. Zdarza się, że te powody stają się powodem deklaracji (studentów i rodzin), że lepsze od bycia w świecie technologii byłoby ograniczone bycie lub nie bycie w nim wcale. Takie opinie nie są odosobnione, co potwierdza nie tylko jeden z przytoczonych w tym rozdziale tekstów („*To include or not...*” Lin Z. i in. 2018), ale także to, że często, dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną podzielają (szczególnie na początku procesu inkluzji cyfrowej) te obawy oraz nie mają dużego doświadczenia w korzystaniu z nowych technologii, same czując się wycofane niepewne, opowiadając o braku przyzwolenia na swobodne korzystanie, np. z telefonu czy komputera.

Aleksander, będący reprezentantem Uczestników badań z niepełnosprawnością doskonale czyta, rozumiejąc większość komunikatów. Wie też, że jeśli czegoś nie zrozumie może zgłosić się do rodzica, lub osoby wspierającej go w placówce. Potrafi też jako wierny kibic Lechii Gdańsk znaleźć informacje o meczach i zaplanować, jak się na nie (ze wsparciem) dostać. Jego samodzielność na wysokim poziomie nie ma jednak przełożenia na samodzielne korzystanie z własnego smartfonu. Aleksander, narażając raz rodziców (bo sam nie opłaca rachunków) na koszty, skutki tego doświadczenia odczuwa w postaci niepewności i stresu związanego z samodzielnym korzystaniem z wielu funkcji swojego telefonu (poza dzwonieniem). Jego brak zaufania do siebie jako użytkownika telefonu, ale także sygnalizowany przez niego tożsamy brak wyczuwalny ze strony rodziców, powoduje, że nawet w bezpiecznie stworzonych warunkach podczas zajęć, zastanawia się, czy na pewno może (a dokładniej, czy mama się zgodzi) skorzystać z danej funkcji bez żadnych konsekwencji (RSN).

Niełatwo zatem stwierdzić jednoznacznie czym dokładnie jest (faktycznie i w odbiorze społecznym) włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną, ani tym bardziej jaka jest tych osób technologiczna sytuacja. Jest to wyraźne zależne od tego, z jakimi doświadczeniami i z jakim wsparciem lub jego brakiem spotykają się zainteresowane tym osoby. Podejmę się jednak próby odpowiedzi na pytanie, co składa się na włączanie cyfrowe. Ta próba to wynik introspektywnego, refleksyjnego wspomnienia początków oraz rozwoju moich działań wokół włączania cyfrowego:

Zaczynając swoją przygodę z inkluzją cyfrową, była to dla mnie przede wszystkim edukacja, czyli prowadzenie zajęć, na których uczyłem osoby z niepełnosprawnością intelektualną posługiwać się określonym sprzętem, bądź poruszać się bezpiecznie w Internecie. Coraz dokładniej analizując sytuację uczestników tych zajęć, orientowałem się, że zarówno moja jak i ich aktywność podczas zaplanowanych zajęć to za mało, a wizja zbliżania się do ostatnich „lekcji” nie napawała optymizmem, choć kompetencje większości osób w grupie rosły. Choć umiejętności wykorzystywane przez uczestników na zajęciach zdawały się zwiększać, nie miałem poczucia, że ogólna sytuacja uczestników zajęć, jako użytkowników TIK poprawia się (przypuszczenia te opierałem na rozmowach, widocznej aktywności części z nich na portalach społecznościowych, rozmowach z rodzicami i osobami wspierającymi). Na trudność przełożenia zdobytych umiejętności na życie cyfrowe poza naszą „klasą”

miały wpływ nie tylko możliwości poznawcze, ale w dużej mierze także inaczej organizowane wsparcie w domu i w placówkach wspierających (na przykład różnice w podejściu do technologii, różne kompetencje osób wspierających) oraz dostępność aplikacji, stron internetowych czy urzędów, która utrudniała samodzielne z nich korzystanie. Biorąc pod uwagę wszystko to, co działo się wokół uczestników moich zajęć, zbierane wraz z nimi doświadczenie pozwalało mi dojrzeć do tego, że edukacja medialna jest jednym z elementów włączania cyfrowego, na który składają się: nabywanie umiejętności cyfrowych, udoskonalanie ich, posiadanie umiejętności cyfrowych, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej, rozpoznanie nieprawidłowości, wiedza, gdzie i jak zgłosić się o pomoc, tworzenie (cyfrowego) środowiska użytecznym, przyjaznym, włączającym i otwartym, praca z rodziną i wsparcie rodziny, a także kadry wspierającej daną osobę (RWD).

Wysoka frekwencja oraz dopytywanie Uczestników badań o możliwość udziału w kolejnych zajęciach i projektach, ale i ich codzienna aktywność (każdego w swoim zakresie), która nie raz wzmacnia samoocenę, ale także możliwości interpersonalne, powoduje, że pytanie „być, czy nie być?” traci rację bytu.

3.2.2. Jaki jest cel i czas włączania cyfrowego?

Jestem pewien, że każdy kto czyta tę pracę potrafi użyć laptopa, smartfonu i Internetu i zapewne korzysta z nowych technologii całkiem biegle na co dzień. Czy to oznacza, że każdy kto wykonuje te czynności jest włączony cyfrowo? O bycie włączonym do cyfrowego świata zapytałem osoby biorące udział w wywiadzie. Dwie z nich odpowiedziały, że czują się włączone cyfrowo, argumentując:

Mam dostęp do narzędzi cyfrowych i potrafię z nich korzystać w zakresie, który jest mi potrzebny (O2P).

...zamiast używać papieru albo robić dokumentację papierową, robimy wszystko w formie cyfrowej. Na przykład ankiety można zrobić cyfrowo, można przygotować wideo, wizualizacje... Albo na przykład usługi cyfrowe – mogą istnieć w formie cyfrowej i ja potrafię z nich korzystać (O1E).

Argumenty te opierają się na tym, że obie osoby potrafią korzystać z konkretnych narzędzi i obszarów technologii, ważnym zaznaczeniem w wypowiedzi Patryka jest, aby zakres tych

możliwości był mu potrzebny. Jak jednak określić zakres tych potrzeb w świecie, który tak szybko się zmienia i co w przypadku pojawienia się nowych potrzeb? Czy, gdybym, zaczął tę część od: „Każdy kto czyta tę pracę potrafi programować oraz złożyć komputer z jego podzespołów” oznaczałoby, że każdy kto tego nie robi jest wykluczony cyfrowo? Na jakim etapie należy być, by nazwać się włączonym cyfrowo i czy owo włączenie (dokonane) może nastąpić? A jeśli nie może to, czy wciąż mówimy o cyfrowym wykluczeniu? Nie ma gotowych odpowiedzi na to pytanie, a w tym wypadku – paradoksalnie – ciężko jest przeciwstawiać ze sobą włączanie cyfrowe z wykluczeniem. Biorąc pod uwagę obserwowane przeze mnie doświadczenie Uczestników badań w procesie włączania cyfrowego, sam aktywny udział w takim procesie jest odpowiedzią na wykluczenie cyfrowe, a każdorazowe zaniechanie procesu powoduje powrót do stanu wykluczenia. Zdanie to, w odniesieniu do swoich umiejętności technologicznych potwierdza Jarek:

*czuję się osobą, która jest **włączona cyfrowo w dużym stopniu**. Mam wrażenie, że włączenie cyfrowe to jest raczej taki **proces, który się nie kończy**... dopóki technologia informacyjno-komunikacyjna się rozwija, dopóki urzędnicy się rozwijają, dopóki ludzie robią coraz to nowe lepsze wynalazki... **można będzie się rozwijać** (O3J).*

W innym miejscu, Jarek dodaje:

*włączanie cyfrowe dla mnie **proces**. **Nieustanny**, **ciągący się**, **pojawiający się**... **z różnymi wątkami na nowo**... ewidentnie **proces** (O3J).*

Egle oraz Patryk, choć siebie zdefiniowali, jako osoby włączone cyfrowo, co powiązały z wystarczającymi dla nich potrzebami, w przypadku inkluzji cyfrowej osób z niepełnosprawnością intelektualną podkreślają, że:

*Ważna jest też **długofalowość** – **proces** powinien być **stały i systematyczny**, a nie **krótkotrwały** (O2P).*

*To **proces ciągły**, bo technologia się zmienia i trzeba się **uczyć przez całe życie** (O1E).*

Czas, najlepiej nieograniczony odgrywa kluczową rolę w procesie włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, co wynika, przede wszystkim, z dynamiki rozwoju TIK, z definiowania kompetencji (cyfrowych) rozumianych też jako dynamiczne relacje oparte na doświadczeniach w różnych kontekstach (Dz. U. C 189 2018, Glasersfeld 1995), zgodnie z tym co opisywałem w rozdziale „Jak powinno być?”, ale ta ciągłość i powtarzalność wynika też ze specyfiki uczenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dla tej grupy osób, jeśli

tworzyć ogólne zasady, wspólną regułą zdobywania i podtrzymywania wiedzy jest właśnie regularność i powtarzalność, która sprzyja każdemu człowiekowi. Mimo to, rzeczywistość kreuje się w sztywnych ramach czasowych, a wszyscy Uczestnicy badań, którzy mają bezpośrednie doświadczenie z włączaniem cyfrowym, doświadczają go w projektach, które mają swój wyraźny początek oraz koniec.

*...bo jest projekt który **trwa rok albo dwa**, jest nauka która trwa ileś... odtąd dotąd jest włączanie cyfrowe i już potem go nie ma* (O3J).

Pracując około osiem lat nad włączaniem cyfrowym, sam nie wiem do końca, ile mniejszych i większych projektów jest za mną. Każdy z nich, z jednej strony umożliwia kontynuację działań poprzedniego, co może dawać znamiona ciągłości. Jest ona jednak pozorna, ponieważ kolejne wnioski o dofinansowanie projektów nierzadko muszą zakładać udział nowych uczestników, a same cele nie mogą się w nieskończoność powtarzać, co dla pewnych grup użytkowników z intelektualną niepełnosprawnością jest mocno wykluczające. Praca projektowa wiąże się też z brakiem pewności, czy kolejny projekt zdobędzie dofinansowanie. Tak też się stało w przypadku moich chęci kontynuacji działań wokół włączania cyfrowego, dla których nie znalazłem źródła finansowania (projekt został odrzucony) (RWD).

Ważne w projektach jest też określenie rzeczowych i mierzalnych celów, co w przypadku szeroko rozumianej inkluzji cyfrowej nie jest łatwe. Dlatego też, najczęściej zamyka się ją w nabywaniu konkretnych umiejętności umożliwiających korzystanie z TIK.

Próbę skonstruowania celu, z zachowaniem ciągłości procesów włączających cyfrowo podjął podczas wywiadu Patryk:

***Zwiększenie świadomego korzystania z możliwości, jakie dają narzędzia cyfrowe...**Proces ten właściwie **nigdy się nie kończy**, bo technologie ciągle się zmieniają. Można natomiast wyznaczyć **podstawowy poziom – np. bezpieczeństwo w sieci czy podstawowe korzystanie z Internetu** (O2P).*

Po około ośmiu latach intensywnej przygody z włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną, biorąc pod uwagę każdą z osób biorących udział w zajęciach lub konsultacjach ze mną oraz różnych działaniach wokół inkluzji cyfrowej wiem, że niezależnie od tego, czy jest to Aleksander, Beata, Cezary, czy Dorota, każda z tych osób przychodzi ze swoim celem, który chce realizować podczas

procesu włączania cyfrowego, a początek współpracy czasem polega na zrozumieniu tego celu i ustaleniu jego adekwatności i konieczności w stosunku do kontekstu danej osoby (RSN).

Obierając, jednak, jakiś nadrzędny cel swojej pracy, w związku z tym, że żyjemy w społeczeństwie cyfrowym, zgodzę się ze słowami Egle, że inkluzja cyfrowa jest po to:

Żeby osoby z niepełnosprawnością intelektualną były równe innym członkom społeczeństwa (O1E),

co zgodne jest choćby z założeniami Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U. 2012 poz. 1169).

3.2.3. Po co technologia (osobom z niepełnosprawnością intelektualną)?

Oczywistością, opisaną z różnych stron w tej pracy, jest wszechobecność technologii informacyjno-komunikacyjnej w naszej codzienności, a nawet wskazanie niemożności pełnego funkcjonowania w życiu społecznym bez możliwości poruszania się w przestrzeni TIK. O tym, w swoich wypowiedziach mówił Jarek:

Współczesne relacje społeczne w dużej mierze przeniosły się do przestrzeni cyfrowej, dlatego brak kompetencji cyfrowych może prowadzić do wykluczenia” (O3J).

Wszystkie osoby Uczestniczące w badaniach (posiadające i nieposiadające orzeczenia o niepełnosprawności) potrafiły wymienić szereg narzędzi, aplikacji i przestrzeni cyfrowych, z których na co dzień korzystają oraz w miarę precyzyjnie podać cel ich używania.

*Na jednym ze spotkań z Uczestnikami badań z niepełnosprawnością intelektualną, postanowiliśmy spytać sztuczną inteligencję, co to w zasadzie jest cyfryzacja i po co nam ona. W odpowiedzi otrzymaliśmy informację, że: „Cyfryzacja to **używanie komputerów i Internetu**, żeby zrobić rzeczy **szybciej i łatwiej**” (ChatGPT) (RSN).*

*... korzystać z narzędzi cyfrowych i Internetu w sposób, który **ułatwia życie i poprawia jego jakość**. Technologie mogą ułatwiać zarządzanie finansami, komunikację, zakupy, podróżowanie czy dostęp do informacji. W zasadzie **każdy obszar życia** może zostać dzięki nim **usprawniony*** (O2P).

Bardzo podobnie układają się odpowiedzi wszystkich Uczestników badań, którzy opowiadają o ułatwianiu i przyspieszaniu sobie pracy i życia dzięki technologii. Co, dla mnie

zaskakujące, w grupie osób, które charakteryzuje niepełnosprawność intelektualna, znacznie częściej pojawia się informacja o używaniu TIK do rozrywki, co nie jest pierwszą odpowiedzią, np. studentów i członków rodzin. Co równie ciekawie, podczas rozmów ze studentami na temat ich postrzegania używania TIK przez osoby z intelektualną niepełnosprawnością, poza wspomnianą już funkcją wspomagającą technologii wskazują oni na czas wolny, który jednocześnie staje się powodem do rozmów na temat zagrożenia:

Studenci, z którymi rozmawiam na temat używania nowych technologii przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną przejawiają raczej mieszane uczucia co do tego tematu. Wskazując czas wolny, jako jedną z głównych – ich zdaniem - form korzystania z TIK przez tę grupę użytkowników, głośno mówią o swoich obawach, które wynikać mają z narażania się osób z niepełnosprawnością intelektualną na uzależnienie od technologii lub (co też z tym związane) wycofania się z relacji w świecie realnym. Tendencja wypowiedziania takiej opinii z roku na rok maleje, a grupa studentów z przełomu roku 2025 oraz 2026 widziała znacznie więcej podobnych sobie funkcji i korzyści technologicznych, upatrując też tożsamyh zagrożeń dla siebie (RSS).

Choć cel korzystania z technologii i korzyści z niego płynące wydają się być oczywiste, doświadczane na co dzień i dobrze opisane w literaturze, w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną opinia na ten temat (nie samych zainteresowanych) jest zróżnicowana.

Najkrótszą formą próby opisu istoty włączania cyfrowego a jednocześnie rozpowszechnioną społecznie i naukowo jest stwierdzenie, że są to działania przeciwko wykluczeniu cyfrowemu. Nie sposób się z tym nie zgodzić, jednak, doświadczając inkluzji cyfrowej czuję pewien niedosyt oraz brak prawdziwego znaczenia w takim opisie - co widać po powyższym opisie, oraz uważam, że inkluzja cyfrowa, wraz ze swoją rangą w cyfrowym społeczeństwie nie może rozumieć poprzez odwołanie do wykluczenia. Nie jest, jednak możliwe by zamknąć taki opis w jednym, lub dwóch zdaniach, dlatego też konieczne są odpowiedzi na kolejne pytania, aby dać obraz tego, czym może być włączanie cyfrowe oraz, jak dążyć do jego najpełniejszej i najskuteczniejszej formy. Ta złożoność wiąże nierozdzielnie ze sobą oba, stawiane przeze mnie pytania badawcze: „jakie są praktyki włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną?” oraz „czym jest włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną?”. Ten rozdział to ważny krok w zbliżeniu się do

odpowiedzi na nie, jednak pełną odpowiedź stanowi całość rozważań, szczególnie w rozdziałach 3-5, nie bez odniesienia do rozdziałów 1.3 - 2.

Rozdział 4: Dlaczego nie jest tak jak być powinno? Rzeczywistość kontestowana: refleksyjnie wokół zrekonstruowanego procesu włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną

Zestawienie tego jak być powinno z tym, jak jest, daje możliwość zdiagnozowania obecnego stanu rzeczy, a więc – w przypadku tej pracy ukazania tego, jak w nawiązaniu do pewnych założeń, przedstawia się rzeczywistość cyfrowej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną. W takim ujęciu z tych dwóch perspektyw: zakładanej i (z)rekonstruowanej jawią się części wspólne oraz rozłączne. Te drugie traktować należy nie jako błędy czy zagrożenia dla inkluzji cyfrowej (choć pozostawienie diagnozy na tym etapie, w działaniach praktycznych można rozważać w kategorii takiego właśnie zagrożenia) a jako luki, których uzupełnienie nie tylko dopełni pojęcie cyfrowej inkluzji, ale pozwoli przejść do rozważań, co zrobić, aby było tak, jak być powinno, a co za tym idzie opracowania wniosków i rekomendacji zarówno w sferze naukowej jak i praktycznej. W pierwszej kolejności, odpowiadając na pytanie „dlaczego nie jest tak jak być powinno” wyznaczam obszary, które stanowią największe wyzwanie w cyfrowym włączaniu. Obszary te wyznaczone są zarówno na podstawie założeń, jak i doświadczeń moich i pozostałych Uczestników badań. Te doświadczenia pozwalają na podjęcie drugiego kroku, czyli opisanie powodów, przez które występują różnice między tym, jak powinno być, a jak jest.

4.1. Włączanie cyfrowe a zagrożenia czyhające w technologiach

Korzystanie z Internetu, ale i wykorzystywanie nowych technologii przez osoby z niepełnosprawnościami, w tym niepełnosprawnością intelektualną przedstawia się często w rozrachunku korzyści i zagrożeń wynikających z obecności w świecie TIK (zob. np.: Plichta 2013a, Lin i in 2018, Tsatsou 2019). Świadomość niebezpieczeństw związanych z używaniem nowych technologii i szczególnie Internetu, umiejętność ich rozpoznawania i reagowanie na nie to kluczowe elementy włączania cyfrowego (Plichta 2017, 2017).

*Przede wszystkim naukę **bezpiecznego korzystania** z codziennych narzędzi cyfrowych – smartfonów, komputerów, Internetu (O2P).*

*Rozumiem włączanie cyfrowe szeroko, holistycznie, z tym takim dużym wątkiem **dużym naciskiem na bezpieczeństwo** (O3J).*

W ramach swoich zawodowych doświadczeń włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną zawsze kładę mocny akcent na bezpieczeństwo. Przykładem jest choćby projekt IDA, w którym temat bezpieczeństwa był zarówno jednym z obszarów pracy, jak i był elementem każdej innej sekcji tematycznej (RWD).

Uważam, że temat zagrożeń nie powinien być stawiany na szali z korzyściami – szczególnie w kontekście rozumienia włączania cyfrowego jako szerokiego procesu, którego elementami są edukacja oraz samo uczestniczenie w cyfrowym życiu.

Nie [widzę zagrożenia²⁴] w samym procesie edukacji. Brak edukacji jest większym zagrożeniem, bo zwiększa ryzyko manipulacji czy wykluczenia cyfrowego (O2P).

Doświadczana przeze mnie pozorna świadomość oraz deklaratywność znajomości zasad bezpieczeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi, moim zdaniem, większe zagrożenie niż samo bycie w przestrzeni cyfrowej. Mam tu na myśli wyuczone, jak gdyby, reguły bezpiecznego korzystania z Internetu oraz netykiety, które często nijak mają się do rozumienia i praktykowania ich przez uczestników (RSN).

Do sytuacji ucieczki od technologii, czyli jakoby rezygnacji z włączania cyfrowego dochodzi najczęściej przez stawianie akcentów bardziej na zagrożeniach niż bezpieczeństwie. Może to wynikać z niewiedzy i braku umiejętności edukatorów i osób wspierających, a czasami ze złożoności kwestii cyberbezpieczeństwa.

Najpierw sama muszę bardzo dobrze znać daną czynność cyfrową. Potem mogę ją wyjaśnić. Czasami trzeba też znaleźć inny sposób wyjaśniania, bo osobom z niepełnosprawnością intelektualną tłumaczy się rzeczy inaczej. Najpierw przygotowanie, potem wspólna nauka (O1E).

To, co powoduje ucieczkę, to poczucie zagrożenia, które towarzyszy albo osobie z niepełnosprawnością intelektualną, albo rodzicowi (lub też obojgu). Sytuacje najczęściej zgłaszane lub opisywane jako stanowiące zagrożenie bezpośrednio dla osoby z niepełnosprawnością dotyczą kontaktów międzyludzkich.

Kontakt z obcymi ludźmi stanowi, w odczuciu Uczestników badań z niepełnosprawnością intelektualną zagrożenie. Będąc bardziej precyzyjnym sama

²⁴ Przypis autora

inicjacja kontaktu już powoduje niepokój – co wydaje się dobrym odruchem, jednak ten niepokój przeradza się u części osób w strach związany z używaniem, np. komunikatorów, z obawy, że ktoś obcy zaczepi tę osobę. Te, niebezpieczne, zdaniem zgłaszających je osób, sytuacje zamykają się w następujących opisach: „ktoś obcy do mnie pisze” lub „ktoś wysłał mi zdjęcia”. Niemała część osób z niepełnosprawnością intelektualną traktuje już otrzymanie takiej wiadomości jako zagrożenie, bez próby analizy, co niesie za sobą kontakt z tą osobą. Istnieje grupa użytkowników z niepełnosprawnością intelektualną, która opisuje odwrotną sytuację, a więc dzieli się przeżyciami związanymi, np. z nawiązaniem kontaktu, lub przesłaniem zdjęcia do osoby, której nie zna. Co ciekawe, osoby zgłaszające próbę nawiązania kontaktu przez obcą osobę oraz te, które stawiają się w roli inicjatora kontaktu (lub osoby przesyłającej zdjęcie) z obcą osobą, to nie zawsze dwie różne osoby. Niepewność związana z kontaktem z obcą osobą może być spowodowana funkcjonującymi w mediach kampaniami społecznymi, poprzednimi doświadczeniami lub nauką ostrożności wobec obcych. Tak, jak wspomniałem zasada ograniczonego zaufania jest przejawem dojrzałości i świadomości. Do kategorii zagrożeń trafiają historie uczestników, które zaczynają się od słów: „kliknąłem w link od obcego i inni ludzie zaczęli dostawać ode mnie dziwne wiadomości”. Taka sytuacja jest jak sytuacją zagrażającą bezpieczeństwu. Jest ona stawiana przez większość osób, z którymi pracuję na równi z sytuacją otrzymania jakiegokolwiek wiadomości od nieznanej osoby. Mocny akcent na zagrożenia i generalizacja ich w zaprezentowany przeze mnie sposób powoduje, że nie raz usłyszałem: „pan mi coś wysłał, ale ja nie kliknę”, lub „Facebooka to skasowałem, bo mnie wszyscy zapraszali do znajomych” (RWD).

Dla części osób, z którymi pracuje taka reakcja jest normą nie tylko w sytuacji rozpoczęcia rozmowy z obcym, lub kliknięcia w przesłany link, ale jest odpowiedzią na to, że zobaczą w swojej skrzynce wiadomość, której przecież nie muszą otwierać. Bez związku z realnym poziomem zagrożenia jest, moim zdaniem, częsta ucieczka (chwilowa) ze świata technologii lub częściowe wycofanie się z niego i niechęć, które są konsekwencjami tych przykładowych doświadczeń.

Taka generalizacja, choć wiąże się z rozumieniem kontekstu i relacji międzyludzkich, nie jest związana jedynie z posiadaną niepełnosprawnością intelektualną. Jej głównych źródeł szukałbym w edukacji opartej o lęk i (nad)opiekuńczość osób wspierających, którym nierzadko

zależy na tym, by osoba z niepełnosprawnością intelektualną nie popełniła błędu i nie naraziła się na zagrożenie, w myśl: lepiej dmuchać na zimne.

Połączenie posiadanych cech i umiejętności wraz z obawą o poradzenie sobie w związku z tym w przestrzeni cyfrowej wyraża się, np. w usłyszanym przeze mnie kilkakrotnie pytaniu zadanemu przez rodzica, który mógłby być rodzicem przywoływanych w pracy Beaty i Cezarego: „Oni czytać nie umieją, to jak sobie poradzą?” (RSR).

Tego typu obawy wzmacnia na pewno zawile, często anglojęzyczne słownictwo, jednak świat technologii oparty jest także o przekaz audio-wizualny, który niewątpliwie pomaga pokuszać się po nim osobom nieczytającym.

Opisane lęki dotyczą czasem i edukatorów, i rodziców wspierających osoby z niepełnosprawnościami i bywają mocno ograniczające przez narzucanie selektywności obszarów edukacji i działań z TIK, co potwierdzają moje doświadczenia z każdą z wymienionych grup.

Prowadząc zajęcia w towarzystwie osoby odpowiedzialnej za wsparcie w placówce części uczestników tych zajęć, osoby z niepełnosprawnością intelektualną poruszyły temat randkowania i odkrywania nowych znajomości przez Internet. Nie chcąc unikać tematu, z racji jego istoty, choćby przez wgląd na bezpieczeństwo, rozmowy na ten temat zajęły nam większość zajęć, podczas których osoba wspierająca zdecydowanie wycofała się z aktywności. Po skończonych zajęciach osoba ta zwróciła mi uwagę na niebezpieczeństwo poruszanego tematu, będąc zdziwiona, że nie zareagowałem jednoznacznie wskazując w takim użytkowaniu Internetu niebezpieczeństwa (RWD).

Potwierdza się to nie tylko w moich doświadczeniach:

...w rodzinach często pojawia się obawa – szczególnie dotycząca bezpieczeństwa w sieci czy bankowości internetowej. Część rodziców obawia się też nadużyć lub manipulacji w Internecie (O2P).

Opowiem historię. Jeśli ktoś kupi drogi zegarek i ktoś go ukradnie, to w normalnym życiu wzywa się policję i szuka złodzieja. Ale w przypadku osób z niepełnosprawnością często rodzina po prostu nie pozwoli już kupić takiego

zegarka. W pewnym sensie karany jest poszkodowany, a nie sprawca. Myślę, że podobnie jest w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną (O1E).

To co ważne w takich sytuacjach, które nie są odosobnionymi przypadkami, to edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich rodzin, na temat popełnianych błędów i bezpieczeństwa:

*...fajne jest też pokazywanie tego, że **się wszystkiego nie wie**, tego że można wspólnie czegoś szukać, tego że **porażka jest wynikiową** czasami, no różnych, **normalnych działań** jakichkolwiek (O3J).*

Ważne, by samemu też być świadomym swoich ograniczeń czy wyzwań dotyczących zarówno bezpieczeństwa, jak i umiejętności w ogóle. Taka świadomość i krytyczne spojrzenie, pozwalają na refleksję wokół własnej aktywności, w tym tej edukacyjnej.

Po wielu zajęciach, szczególnie tych dotyczących określonych umiejętności ćwiczonych na urządzeniach uczestników tych zajęć, zastanawiam się, czy na pewno instrukcja, którą stworzyliśmy była odpowiednia i możliwa do powielenia. Wątpliwości te gromadzą się przez różnorodność sprzętu i systemu oraz istnienie wielu dróg uzyskania tego samego efektu, choćby wysłania wiadomości. Obawa dotycząca posiadanych przeze mnie kompetencji wiąże się też z dynamiką rozwoju technologii (RWD).

Mam poczucie, że z większą łatwością przychodzi ludziom przypisywanie wspomnianych ograniczeń i zagrożeń, nie samym sobie a osobom z intelektualną niepełnosprawnością. Powszechnie zauważonym przeze mnie lękiem, który objawia się po stronie rodziców, ale sygnalizują go także studenci niezaangażowani bezpośrednio w procesy włączające cyfrowo jest zagrożenie uzależnieniem, które wydaje się szczególnie ważne podczas rozmów o technologii w kontekście dzieci jak i osób z niepełnosprawnością intelektualną.

„Ja się boję, że ona się uzależni” usłyszałem kiedyś od rodzica, a z kolei od innego członka rodziny, który był świadkiem uzależniania się przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną od technologii: „Zabrali jej ten laptop i nie wiedziała co ze sobą zrobić, bo chyba była uzależniona”. Trudno w takim przypadku obarczać winą niepełną sprawność, czy samą technologię. Stoi za tym brak odpowiednich działań, które składają się na włączanie cyfrowe, czyli nauki o higienie cyfrowej, ale też łączenia pracy *online* z jej analogową formą. Takie działania

pozwalają nie tylko zapobiegać, ale w razie potrzeby wspierać proces wychodzenia z uzależnienia (o ile nie mamy do czynienia tylko z przyzwyczajeniem), co ograniczyłoby otrzymywane od uczestników komunikaty: „ja to się bez telefonu już ruszę” (RSR).

*...[bezpieczeństwo] związane z użytkowaniem w sposób zrównoważony bym to nazwał [...] że no nie wszystko możemy i [...] nie wszystko powinniśmy robić przez sieć. wydaje mi się, że szukanie tutaj takiego **balansu życiowego** będzie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną tak samo ważne jak dla osób bez tej niepełnosprawności. **Korzystanie z wysokich i niskich technologii** (O3J).*

Konsekwencja, nazwijmy to – nadopiekuńczości – nie tylko po stronie rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną jest także zauważana w badaniach, np.: „Nauczyciele uważają, że Internet jest niebezpieczny dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i wiąże się z większym ryzykiem niż korzyściami dla tych uczniów. Takie postrzeganie może wpływać na działania edukacyjne [...] Istnieje potrzeba przeszkolenia nauczycieli w zakresie maksymalnego wykorzystania potencjału edukacyjnego Internetu dla tych uczniów, a także nauczania ich wdrażania strategii zapobiegania ryzyku w Internecie i zarządzania nim” (Chiner i in. 2023, s. 202).

To, związana z nadopiekuńczością, chęć uchronienia osób z niepełnosprawnością intelektualną przed błędami, stanowi część odpowiedzi na pytanie „dlaczego nie jest tak, jak być powinno?”. To ta nadopiekuńczość i chęć (niezależnie od dobrej woli) decydowania o tym, co jest dobre a co nie, zagraża byciu i prawidłowemu funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni TIK.

Nie można zastanawiać się czy być czy nie być [w TIK²⁵]. Nie jesteś – nie ma cię w społeczeństwie, a osoby z niepełnosprawnością intelektualną są wystarczająco zdolne (O1E).

...bo bywają w rodzinie te stereotypy związane z tym, że <sorry to jest niebezpieczne to włączenie cyfrowe>, <tam jest tam jest diabeł w Internecie i szatan i wszystko źle> (O3J).

Obszar bezpiecznego, świadomego, odpowiedzialnego i zrównoważonego funkcjonowania w obszarze technologii jest najważniejszy dla każdego użytkownika TIK. Zapewne z tego

²⁵ Przypis autora

względem porusza się często temat zagrożeń, który ma mieć wymiar edukacyjny, uświadamiając zarówno młodym ludziom jak i osobom ich wspierającym realne konsekwencje różnych zachowań *online*, jednak konsekwencją – nazwijmy to – zagrożeniowego dyskursu (zob. np. Wójcik 2022) wydaje mi się być wzrost obaw o osoby (i u osób), które ze względu na swoje możliwości percepcyjne mogą mieć kłopot z wyciągnięciem edukacyjnych wniosków, co może prowadzić do rezygnacji i ucieczki, które są związane, między innymi ze wspomnianą wcześniej generalizacją: skoro jest element, który może mi zagrażać, lepiej zrezygnować z wchodzenia w ten obszar.

4.2. (Nie takie) nowe technologie

Obawy przedstawione w poprzednim podrozdziale mogą wiązać się z lękami dotyczącymi nowych technologii w ogóle, ponieważ każdy odczuwa większy czy mniejszy strach przed nowym i nieznanym. Szczególnie, wspierając dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną, **na przykład pracując z Uczestniczką badań Dorotą oraz jej mamą**, zauważam, że lęk rodziców, nie będących cyfrowymi tubylcami (który przekłada się na uczestników) jest spory. Wynika to zapewne z ich własnych doświadczeń, a w zasadzie z niewystarczającej liczby tych doświadczeń, a co za tym idzie z posiadanych kompetencji. To, jak rodzice i osoby wspierające radzą sobie w świecie technologii może wpływać na poczynania cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną,

Nieodłączną częścią zajęć wokół włączania cyfrowego są rozmowy. Ułatwiają one poznanie kontekstu, ale dzięki nim zbieram szereg, potrzebnych (bardziej lub mniej) informacji na temat funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Co oczywiste, szczególną uwagę skupiam na początku na kwestiach dostępu do sprzętu i Internetu oraz próbuję zorientować się, jakie wsparcie w postaci rodziny (i innych bliskich osób) ma na co dzień uczestnik zajęć. Dorota, która jest reprezentantką grupy Uczestników badań, mieszka poza domem rodzinnym, przy zorganizowanym przez stowarzyszenie wsparciu, a w swoim mieszkaniu posiada komputer stacjonarny. Doskonale radzi sobie z czytaniem, pisanem i obsługą komputera, nie korzysta z Internetu. Choć jest dorosła i nie mieszka już z rodzicami, na pytanie o to, czy coś przeszkadza jej w korzystaniu z sieci, czy to świadoma decyzja i czym podyktowana, Dorota odpowiedziała, że jej mama nie używa Internetu, więc ona też nie (RSN).

Nie oznacza to, że osoby wspierające nie mogą popełniać błędów, lub że stanowią jedyny wzór zachowań, który musi być multiplikowany przez osoby z niepełnosprawnościami, choć na co dzień obserwuję powielanie nawyków i wzorów zachowań, podobnie jak u Doroty.

Prowadząc zajęcia dla studentów i szkolenia dla rodziców, osób wspierających, edukatorów, bardzo często pokazuję listę popełnianych błędów i niebezpieczeństw związanych z technologią: drogi sprzęt i odkładanie pieniędzy na niego (1), rezygnacja z używania aplikacji z powodu niezrozumienia treści w niej oraz tego, jak dokładnie jej użyć (2), unikanie kontaktu bezpośredniego, lub telefonicznego z preferencją napisania wiadomości (3), udostępnienie niekorzystnego, nieodpowiedniego zdjęcia w mediach społecznościowych (4), zostanie ofiarą kradzieży i utrata stu złotych (5), utrata poczucia czasu przez długie zapatrzenie się w ekran telefonu (6). Uczestnicy badań, w większości bez trudu przypasowali wszystkie te sytuacje jako zagrożenia trudne do przezwyciężenia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Część osób zauważyła, że to zagrożenia, na które narażony jest przecież każdy z nas, a jedna z osób odnalazła w nich kalkę sytuacji z życia realnego, w którym przecież nie da się przestać funkcjonować ot tak, mając wymienione doświadczenia. Zdecydowanie najczęściej te sześć doświadczeń Uczestnicy badań rozpoznają jako zagrożenia czyhające na użytkowników, na które podatne mogą być przede wszystkim osoby charakteryzujące się intelektualną niepełnosprawnością (RSR, RSS).

Te sześć sytuacji, którymi się posłużyłem to prawdziwe historie. Wszystkie dotyczą mnie i moich poczynań, w tym błędów które zdarzyły mi się w używaniu technologii. Mimo popełnienia tych błędów i doświadczania tych przykrych sytuacji, wyciągnąłem z nich wnioski i wzmocniłem swoje kompetencje, nie wycofując się z żadnego z obszarów TIK (RWD).

Analiza tych moich aktywności, w perspektywie działań osób z niepełnosprawnościami oraz konsekwencjami lęku rodzin i edukatorów skłoniła mnie do wyłonienia sześciu obszarów, dla których reprezentację tworzą opisane wyżej doświadczenia (1-6) oraz do myślenia o nich nie w kategorii zagrożeń a **szans i wyzwań**. Pierwszy obszar to dostęp i dostępność, i związane z nimi, między innymi kwestie finansowe: szans upatruję w coraz tańszym i oraz bardziej przyjaznym dostępie dla szerszej grupy odbiorców. Wyzwaniami w prezentowanych obszarach pozostaną, nazwane wcześniej zagrożeniami, wątki moich osobistych doświadczeń. Drugi obszar to umiejętność czytania, pisanie i rozumienia, w którym jako szanse traktuję możliwość zniwelowania skutków różnego poziomu tych umiejętności dzięki wizualnym reprezentacją

popularnym w technologii oraz wykorzystaniu wsparcia, na przykład sztucznej inteligencji. Trzecim obszarem są więzi i komunikacja, dla których szansą w TIK jest ich podtrzymywanie niezależnie od miejsca i czasu, a także techniczne ułatwienie, poprzez komunikację za pomocą ikon, zdjęć czy nagrań głosowych. Czwartym obszarem jest swoboda i wizerunek, w których szansę upatruję w możliwości wyrażania siebie w szeroki, otwarty i dostępny sposób. Piąty obszar to szeroko pojęta agresja i niebezpieczeństwo samo w sobie. Niełatwo w takim obszarze doszukiwać się szans, jednak pośrednio szansą płynącą z technologii informacyjno-komunikacyjnej w tym obszarze jest brak anonimowości oraz możliwość zapisania w prosty sposób dowodów krzywd, które się wydarzyły. Za przykład może posłużyć pismo z sądu, odebrane kilka dni przed pisanem tego fragmentu, w którym zawarta jest informacja, że po sześciu latach, dzięki liczbie zgłoszeń i otrzymanym dowodom w postaci zdjęć ekranu i numeru telefonu, sprawca zostanie pociągnięty do odpowiedzialności, a sto złotych ma wrócić na moje konto. Szóstym obszarem jest codzienne bycie w świecie technologii, które nie musi wiązać się z uzależnieniem, a jest szansą na dobrą edukację medialną, czyli taką, która przez swoją regularność odpowiada na zapotrzebowania ciągle zmieniającej się rzeczywistości i pozwala przygotować (się) do funkcjonowania w świecie pełnym technologii (Juszczak 1997 s. 28).

Zmiana perspektywy w myśleniu o przedstawianych sytuacjach umotywowana też była przez udział w konferencji naukowej, w panelu o szansach i zagrożeniach w Internecie. Udziałowi w tej konferencji towarzyszyły silne emocje, a rozważania rozpoczęte podczas jej trwania rezonują we mnie do dziś i wpłynęły na tę pracę oraz moje myślenie na temat bezpieczeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną, wyrażanego bardziej przez osoby trzecie niż samych zainteresowanych.

Uczestnicy konferencji poruszali różne tematy z obszaru korzystania z sieci w kontekście tego, jakie korzyści i jakie zagrożenia się z tym wiążą. Nie była to konferencja związana z niepełnosprawnością, a temat zagrożeń i korzyści w użytkowaniu TIK poruszany był w obszarze nauk społecznych. Przygotowując swój referat zastanawiałem się mocno nad słownictwem i doszedłem do wniosku, że nie mogę mówić o korzyściach i zagrożeniach, opowiadając o włączaniu cyfrowym, bo ono konieczne jest po to, aby te zagrożenia niwelować, lub być na nie gotowym. Z uwagą też przysłuchiwałem się innym młodym badaczom i studentom, którzy prezentowali swoje projekty badawcze. Biorąc pod uwagę świadomość lęków, które towarzyszą osobom z niepełnosprawnościami, ich rodzinom, ale także osobom je wspierającym w zakresie włączania cyfrowego, zdumiało mnie najbardziej

rozważanie randkowania przez Internet, jako zagrożenia dla relacji, a także korzystania z elektronicznych wersji książek (e-booków i audiobooków), jako zagrożenia dla czytelnictwa. Prezentowane przykłady, jawiły się dla mnie i jawią do tej pory zdecydowanie bardziej jako szanse na szerszy dostęp zarówno do relacji jak i do czytelnictwa. Udział w dyskusji nie przyniósł odpowiedzi na moje pytania. Nie dowiedziałem się czym w zasadzie różnią się zagrożenia (o których, przez wzgląd na wydźwięk oraz częstotliwość używania tego słowa wzmacniający lęk, mówię i piszę – wyzwania) w zapoznawaniu się i randkowaniu za pośrednictwem Internetu i bez niego, ani nie było mi dane zrozumieć, czym „grozi” czytanie zbiorów *online*. Utwierdziło mnie to, jednak, w przekonaniach, że to, co sprawia, że włączanie cyfrowe jest konieczne to korzyści i wyzwania, a szczególnie ich społeczny wydźwięk (RSS).

Swój referat podczas tej konferencji zamknąłem, zainspirowany wspomnianym już w tej pracy tytułem artykułu „*To include, or not...*”, zasygnalizowaniem potrzeby zmiany pytania z: „być czy nie być w świecie cyfrowym?” na „jak skutecznie i bezpiecznie być w cyfrowym świecie?” (RWD).

Te rozważania doprowadziły mnie do wniosku, że to nie technologia jest zagrożeniem czy wyzwaniem samym w sobie a nowość i zmiana, która – szczególnie gdy jest duża i dynamiczna – powoduje niepewność. W taki sposób, o cyfrowym społeczeństwie pisze Jordan Shapiro, który wstęp do książki „Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychować dzieci, by radziły sobie w usieciowanym świecie” tytułuje „Platon też był graczem”, porównując obecny rozwój technologii do zmian związanych z pojawieniem się zapisanych słów, których Platon, w przeciwieństwie do Sokratesa był - powiedzielibyśmy dziś – fanem (Shapiro 2018, s. 13-23). Przez ową zmianę, która sama w sobie stanowi wyzwanie zdecydowanie większe niż technologia, co potwierdza się w słowach Shapiro, tak istotnym jest dla mnie rozważanie włączania cyfrowego przez nawiązanie do bezszelestnych transformacji, z których składa się nasze życie (Jullien 2024). Zmiany te są nieuniknione i kluczowe i dotyczą wszystkich aspektów naszego życia, wzajemnie na siebie wpływając, choć nie zawsze są zauważane. Najbardziej zaskakujące, a co za tym idzie najbardziej powiązane z lękiem, jest zauważenie nie zmiany (przez jej bezszelestność) a jej konsekwencji. Redukcję takich zaskoczeń może spowodować zachowanie ciągłości procesu cyfrowej inkluzji. Ważne przy tym, jest również to, że sposób wykorzystania nowych narzędzi, czy nowych mediów zależy od nas a narracje związane z obawami i niechęcią do zmian dotyczą nie tylko sfery cyfrowej i są społecznie obecnie od...zawsze (Shapiro 2018, s. 13-23). Myśląc o permanentnych zmianach nie zawsze

możemy przygotować się dokładnie na to, co nas czeka, ale kluczowa jest sama gotowość do zmiany. Pozostawanie w nieustającym działaniu wokół włączania cyfrowego pomaga oswoić się zarówno z TIK jak i ze zmianami w ogóle.

Nowość, która początkowo przysparza nas o lęki, paradoksalnie może stać się zapomniana, lub w naturalny sposób, z biegiem czasu przestać być nowością. W świetle tak szybkiego rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnej mówi się o nowych technologiach, lub nowych mediach, umieszczając wszystkie narzędzia i osiągnięcia technologiczne w jednej kategorii. W konsekwencji roboty humanoidalne, sztuczna inteligencja, kasa samoobsługowa, komputer, telewizor i fotograficzny aparat cyfrowy należą do „nowych technologii”. Dynamika nabywanych kompetencji oraz dynamika technologicznego pędu sprawia, po pierwsze, że ani telewizor, ani kasa samoobsługowa, ani komputer nie są postrzegane jako „nowe” wśród technologii. Po drugie, że nie jest prosto nadążyć za rozwijającym się światem cyfrowym, a przełożenie istotnych informacji z tego świata w sposób zrozumiały dla osób z intelektualną niepełnosprawnością nie sprzyja bycia „na czasie”.

Zawieszenie pomiędzy nowym – nienowym a nowym – jeszcze nieosiągalnym powoduje, że użytkownicy TIK, niezależnie od posiadanej (lub nie) niepełnosprawności znajdują się między obawą przed nieznanym a tym, co zapomniane i zaniedbane. To zaniedbanie może wiązać się z presją, dotyczącą – przede wszystkim – cyfrowych tubylców (Siuda, Stunża 2012b) przez którą traktuje się konkretne kompetencje cyfrowe dla oczywiste dla danej grupy. Kwestia osadzenia w takim kontekście czasowym to także atrakcyjność nowych technologii kontra użyteczność w społecznym życiu. Szukając celów i obszarów pracy podczas włączania cyfrowego należy znaleźć złoty środek między tym, co interesujące a tym, co przydatne, ponieważ nie zawsze idzie to w parze (z jednoczesnym zaznaczeniem, że nie tylko to, co przydatne należy eksplorować). Przykładem nowego – nienowego, jednocześnie zaniedbanego przez swoją oczywistość i brak atrakcyjności w porównaniu z innymi obszarami TIK jest używanie edytora tekstu.

Aleksander, Beata, Cezary, Dorota i niemal każda inna osoba z niepełnosprawnością intelektualną, z którymi pracowałem, mimo posiadania potencjału do obsługi urządzeń, w tym w większości także do edytora tekstu i rozwiniętych innych umiejętności cyfrowych, niezwykle rzadko miały wcześniej doświadczenia z programami tego typu, które wydają się być podstawą dla dorosłego człowieka. Znalezienie kompetencji pożądanых lub społecznie przydatnych jest ważne

szczególnie w pracy z dorosłymi osobami, którzy, na przykład, jak Dorota poszukują pracy (RSN).

Problem ten nie dotyczy jednak tylko osób z niepełnosprawnościami i zaczyna się od najmłodszych – tych, którzy rodzą się w czasach prawie w pełni zdigitalizowanych: „...o internetowym pokoleniu pisze się dużo, ale nie analizuje się go z perspektywy wykształcenia szeregu umiejętności niezbędnych do aktywnego, twórczego, bezpiecznego i społecznego korzystania z sieci, co można rozumieć jako użycie przyczyniające się do szeroko rozumianego rozwoju osobistego” (Siuda, Stunża 2012b, s. 5).

Na podstawie doświadczeń z Uczestnikami badań, w tym, między innymi z Dorotą i jej mamą, Cezarym oraz Aleksandrą uważam, że odkrywany w tym obszarze powodami, przez które nie jest tak jak być powinno są dwie skrajności postrzegania „nowości” mediów i całej technologii informacyjno-komunikacyjnej. Po pierwsze, co w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, odczuwam jako bardziej istotne, strach i nienadążanie za nowymi technologiami, zarówno przez osoby z niepełnosprawnościami, jak i ich rodziny, ale także pozostałą część społeczeństwa. Po drugie, to zawieszanie pomiędzy tym, czego wymaga obecny cyfrowy świat, tym czego oczekują uczestnicy z niepełnosprawnościami a tym, co do zaoferowania ma edukator, z zaznaczeniem, że wyzwaniem zdaje się być „nadrabianie” kompetencji, które nie uchodzą już za najbardziej aktualne. Niełatwym zadaniem, ale koniecznym jednocześnie jest dokonanie wyboru obszarów i kompetencji, które składają się na działania wokół włączania cyfrowego. Ważne, aby każdy, kogo dotyczy ten proces miał możliwość uczestniczenia w takiej selekcji, jednocześnie podnosząc świadomość o tym, co może się przydać w zależności od kontekstu, w jakim żyje.

4.3. „Zanim pomyślisz, że teraz, to już nie teraz”²⁶

Dynamika i tempo związane zarówno z rozwojem technologicznym jak i z nabywaniem kompetencji i samym rozumieniem kompetencji poruszana była w tej pracy nie raz. W rozdziałach „Jak powinno być?” oraz „Jak jest?” kilkakrotnie zaznaczałem (podkreślając to wynikami badań innych autorów, nawiązaniem do założeń i dobrych praktyk, własnymi doświadczeniami oraz doświadczeniami Uczestników badań) jak ważne jest, by włączanie cyfrowe traktować jako równie dynamiczne, ciągłe, trwałe, niedokonane, rozróżniając praktyki i stanowiące ich sztyld określenia: włączanie od włączenie. Istota ta wiąże się z tym, że

²⁶ Szkudlarek 2024, s. 9

technologia informacyjno-komunikacyjna oraz kompetencje, które są niezbędnym elementem włączania cyfrowego nie są statyczne (wprost przeciwnie), a także ze specyfiką pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, którym zachowanie regularności i powtarzalności ułatwia zdobywanie nowych umiejętności.

Ciągłość i czas dotyczą także działań niezwiązanych z edukacją. Są one konieczne w procesie tworzenia nowych rozwiązań poprawiających dostępność, polegających na tworzeniu środowiska technologii bardziej przyjaznym i łatwym w odbiorze dla większej grupy odbiorców (na przykład w myśl projektowania uniwersalnego). Na przygotowanie takiej przestrzeni, ale także na przygotowanie siebie i wiadomości, które ułatwią osobom z niepełnosprawnością intelektualną korzystanie z nowych technologii potrzeba czasu, który biegnąc może zdezaktualizować zarówno rozwiązania techniczne jak i posiadaną wiedzę.

To wyzwanie, z którym próbowaliśmy poradzić sobie w projekcie IDA. Tworząc grę – symulację wysyłania maila staraliśmy się, aby jej wizualna strona jak najdokładniej odzwierciedlała wygląd jednej z najbardziej popularnych skrzynek poczty elektronicznej – Gmail. Zanim zdążyliśmy przejść do fazy testowania aplikacji, wiedzieliśmy, że jest już nieaktualna, ponieważ znaczące dla wysyłania maila ikony zostały w Gmail zmienione (w instrukcji znalazł się plus, który zamieniony został na ikonę długopisu). Podobnie zdarzyło się z interfejsem Messengera. Udostępniając aplikację do publicznego dostępu wszystkie jej elementy były uaktualnione, jednak projekt nie przewidywał długoterminowego finansowania uaktualnienia aplikacji. Ostatecznie, trwałość projektu, wyznaczona na konkretny okres, sprawiła, że aplikacja oraz strona internetowa z materiałami *e-learningowymi* zniknęły, a praca zespołów z 11 krajów wraz z nimi (poza istotnymi, efektami trzyletniej bezpośredniej współpracy) (RWD).

Wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które miałem przyjemność wspierać we włączaniu cyfrowym, ale też Uczestnicy badań, z którymi przeprowadzałem wywiady, to osoby, z którymi pracowałem w oparciu o projekty (międzynarodowe, krajowe, miejskie). Praca oparta na projektach ma sztywno określone ramy. Dobry projekt musi mieć jasno określone, mierzalne cele oraz czas trwania. Zarówno jedno jak i drugie nie sprzyja procesowi włączania społecznego. *Inclusive Digital Academy*, zakładając plan (niemal) idealny, który brał pod uwagę współpracę z osobami z niepełnosprawnością intelektualną oraz programistami na każdym etapie, począwszy od planowania i celów, przez edukację, po tworzenie dostępnej przestrzeni, miał swoje ramy czasowe. Był to najdłuższy projekt, w którym brałem udział –

trwał trzy lata, więc spełniał zasadę regularności, jednak nie można traktować go jako rozwiązanie, ponieważ działania projektowe skończyły się 3 lata temu, a trwałość, o której wspominałem także została już osiągnięta.

Oddolne działania projektowe, ograniczone czasowo, ale także czas potrzebny do przygotowania i przeprowadzenia pełnych działań (nie tylko edukacyjnych) na rzecz włączania cyfrowego, którego konsekwencją może być wolne podążanie za technologią a w konsekwencji brak aktualności, stanowią istotny wkład w odpowiedź na pytanie „dlaczego nie jest tak, jak być powinno?”.

Rozdział 5: Co zrobić, żeby było tak jak być powinno? Konceptualizacja włączania cyfrowego: wyniki badań własnych w perspektywie poszerzenia pola teoretycznej samowiedzy pedagogiki społecznej

Odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w metaplanie, które jednocześnie są szczegółowymi pytaniami badawczymi oraz tytułami rozdziałów mają doprowadzić do osiągnięcia wyznaczonych celów badawczych, a ostatnie – piąte pytanie, na które odpowiedzią jest treść tego rozdziału stanowi nie tylko wynik rozważań, uwzględniając części wspólne i rozłączne w odnajdywanych odpowiedziach na poprzednie pytania, ale także nowe tło teoretyczno-praktyczne włączania cyfrowego, stając się odświeżoną wersją odpowiedzi na pytanie „Jak powinno być?” dla kolejnych eksploracji cyfrowej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Obrane cele moich rozważań, dzielę na: poznawczy – rekonstrukcja procesu włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną; praktyczny – próba wypracowania wskazań dla przekraczania trudności w procesie włączania cyfrowego; teoretyczny – poznanie istoty włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Realizowanie tych celów możliwe było dzięki pomocniczym pytaniom badawczym, które tworzą konstrukcję tej pracy (rozdziały 3-5). Cele osiągnięte w tej pracy przedstawiam za pomocą próby odpowiedzi na pytanie „co zrobić, żeby było tak, jak być powinno?”, w odniesieniu nie tylko do pozostałych pytań, ale także do inspirujących mnie teorii przedstawionych na początku dysertacji.

5.1. *F-words for child development*, jako obszary pracy wokół cyfrowej inkluzji

Podstawą do tego, jaki kształt powinno przybrać włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną jest nie tyle zgoda (bo któż miałby ją udzielić?), a pełna akceptacja (zarówno edukatorów, osób wspierających, rodzin, samych osób z niepełnosprawnościami oraz całego społeczeństwa) tego, że technologia informacyjno-komunikacyjna, bez względu na posiadane umiejętności, niepełnosprawności i kompetencje stanowi element życia społecznego, a co za tym idzie wpływa bezpośrednio na społeczną inkluzję. Włączanie cyfrowe jest zatem niezależną sferą życia samą w sobie, ale także fragmentem życia społecznego w ogóle. Tak też powinno traktować się je w praktyce i organizować w taki sposób, aby zapewnić możliwość włączania cyfrowego podczas konkretnych zajęć i aktywności, ale także wykorzystywać jego elementy podczas pozostałych

aktywności wspierająco-edukacyjnych, a także w czasie wolnym. Istotą w nabywaniu kompetencji cyfrowych są nabywanie umiejętności oraz doświadczenia zarówno formalne i celowe, jak i te „przy okazji”.

W parze z taką akceptacją – świadomością musi iść empatyczne i równościowe pojmowanie niepełnosprawności, w tym niepełnosprawności intelektualnej. Za przykład dążeń do takiego inkluzyjnego definiowania niepełnosprawności służą *disability studies* oraz model bio-psycho-społeczny oparty o ICF, w który wpisuje się bez trudu technologia i włączanie cyfrowe. Najbliższą mi egemplifikacją praktyczną tego modelu są opisywane wcześniej przeze mnie *F-words for child development* (Rosenbaum, Gorter 2012).

Od kilku lat pracuję z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, biorąc pod uwagę sześć, zaproponowanych przez Petera Rosenbauma obszarów życia. Dzięki temu mam szansę poznać te osoby w sposób holistyczny, w którym nie zawsze na pierwszym planie ujawniają się niepełnosprawności. To pomaga w indywidualnym podejściu, ale także w przekładaniu swoich rozważań i dotychczasowych doświadczeń na inne konteksty kulturowe, które charakterystyczne są dla konkretnej osoby, a których bez tych sześciu obszarów bym nie poznał. Takie podejście stosuje coraz częściej w pracy i komunikacji z drugim człowiekiem w ogóle, aby móc w empatyczny sposób zrozumieć inny niż mój punkt widzenia, przeanalizować możliwości, potrzeby i zasoby (RWD).

Choć Uczestnicy badań, z którymi przeprowadzałem wywiady, nie nawiązali sami wprost ani do ICF ani do koncepcji Rosenbauma, w ich wypowiedziach pojawiały się elementy dotyczące funkcjonowania, sprawności, rodziny, przyjaciół, zabawy, przyszłości. Etap, na którym prowadziłem wywiady pozwolił mi spytać, jednak, wprost o to, czy osoby te widzą jakieś zależności między włączaniem cyfrowym a tymi obszarami i czy są one ważne. Każdy z osób biorących udział w wywiadzie zauważa konieczność poruszania się w tych obszarach i ich relację z procesem włączania cyfrowego.

*W praktyce **każdy z tych obszarów** jest dziś w jakimś stopniu **powiązany ze światem cyfrowym** (O2P).*

*Technologie wpływają na **relacje rodzinne i przyjacielskie** (O2P).*

Egle w swojej wypowiedzi również skupia się na usprawnianiu komunikacji i pogłębianiu relacji z rodziną i przyjaciółmi za pomocą TIK, Jarek natomiast widzi ten obszar z nieco innej perspektywy – jako wsparcie w procesie:

*Rodzina, przyjaciele, asystenci **podpowiadają** czego czasami w tym włączaniu cyfrowym brakuje to jest ... fajnie posłuchać, bo myślę sobie o tym, że też nie zawsze precyzyjnie się dogadam z osobą z niepełnosprawnością intelektualną. Nie mówię tutaj o jakichś barierach komunikacyjnych tylko ... **zanim się poznamy**, nie zawsze wiem na co ma ochotę i co chce mi przekazać (O3J).*

Funkcjonowanie, na podstawie wywiadów oraz moich doświadczeń wpisuję w element dostępności oraz nabywania kompetencji cyfrowych, ze szczególnym akcentem na ich wkład w społeczną inkluzję. Funkcjonowanie to także ułatwianie sobie życia (nie jak w przypadku wspomagania się technologią):

*bo to co **mi będzie ułatwiać** często też będzie **ułatwiać moim ... uczestnikom** zajęć ... to, że my **uczymy się wspólnie** (O3J).*

Obszar funkcjonowania to także określanie i wykorzystywanie zasobów osób uczestniczących we włączaniu cyfrowym.

*Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są **wystarczająco zdolne, aby korzystać z urządzeń cyfrowych** (O1E).*

Sprawność jest obszarem istotnym, także z punktu widzenia zasad edukacji medialnej (Plichta 2017) a konkretniej, połączenia działań cyfrowych z analogowymi oraz dbałości o cyfrową higienę i bezpieczeństwo.

*Dostęp do **informacji o zdrowiu, edukację i rozwój** (O2P).*

*...na przykład **motywujące** może być **liczenie kroków** zegarkiem (O1E).*

Zabawa to obszar życia, który może być wypełniony nową technologią, ale także TIK jest wypełniony elementami służącymi do zabawy. To potwierdzają Uczestnicy badań w wywiadach wskazując filmy, muzykę (O1E), czy gry komputerowe (O3J) czy szeroko pojętą rozrywkę (O2P) jako elementy włączania cyfrowego. Ten obszar, jako ważny w cyfrowym byciu zauważam też u Aleksandra, Beaty i Cezarego, którzy zarówno spędzają czas wolny za pomocą technologii, jak i potrafią wykorzystać informacje znalezione w sieci do

zorganizowania tego czasu w rzeczywistym świecie. Do zabawy nawiązują też nieco inaczej Jarek i Egle, przedstawiając bardzo ciekawą i wnoszącą perspektywę:

Ja bym je [włączanie cyfrowe²⁷] nazwał przyjemnym, w sensie mam wrażenie, że sprawia to satysfakcję odbiorcom tego wyłączenia (O3J).

Kiedy widzimy, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną używają tych umiejętności w codziennym życiu, to jest bardzo satysfakcjonujące (O1E).

Przyszłość, z kolei to obszar, który może być pojmowany przez dynamikę rozwoju kompetencji i TIK oraz kolejny kładący nacisk na potrzebę zachowania ciągłości włączania cyfrowego. Może też służyć do określania celu działań wokół inkluzji cyfrowej:

...zwiększenie świadomego korzystania z możliwości, jakie dają narzędzia cyfrowe. Proces ten właściwie nigdy się nie kończy, bo technologie ciągle się zmieniają (O2P).

Od ostatnich kilku (około pięciu) lat narastają we mnie rozważania dotyczące *F-words for child development*. Odkąd je poznałem i próbuję wcielać w swoim zawodowym życiu, zarówno w pracy z osobami z niepełnosprawnościami, ich rodzinami, jak i ze studentami, coraz bardziej zgadzam się z tytułowym zdaniem wyrażonym przez Rosenbauma i Gortera: „*I swear this is how we should think!*” (2012). Coraz częściej zauważam, że kieruje się sześcioma obszarami w poznawaniu i rozumieniu innych osób nie tylko w sferze zawodowej, ponieważ ułatwia mi to zrozumienie, przez pełen obraz człowieka, będącego elementem kontekstu społecznego, w którym wzrasta. Wciąż poszukuję dystansu, próbując podejść do tej koncepcji, jak mam w naturze podchodzić do wszystkiego – krytycznie i niedoskonałości upatruję w nazwie i ,co za nią idzie skupieniu uwagi na dzieciach. W tworzeniu obrazu człowieka, z wykorzystaniem sześciu obszarów jego życia: zabawa, rodzina, funkcjonowanie, sprawność, przyjaciele i przyszłość, na które składają się nie tylko ludzie, odnajduję tego człowieka jako uwikłanego w sieć powiązań aktora-sieci. (RWD)

5.2. Relacyjność w społecznym wymiarze włączania cyfrowego

Analizowanie włączania cyfrowego przez pryzmat obszarów *F-words for child development* pomaga uzyskać szerszy, holistyczny obraz nie tylko procesu włączania cyfrowego, ale technologii, która przepełniona jest wieloma elementami żywymi

²⁷ Przypis autora

i materialnymi, które mają nie tylko techniczny, ale – przede wszystkim – społeczny wymiar. Inspirując się myślami Latoura, a dokładniej Teorią Aktora-Sieci, przestrzeń cyfrowa (i włączanie cyfrowe) jest niezwykle złożonym aktorem-siecią (Latour 2010), powiązanym relacyjnie z ogromem innymi aktorami-sieciami. Niezliczeni aktorzy występujący we włączaniu cyfrowym, między którymi relacje mają wpływ na jego proces i efektywność to, między innymi: osoby z niepełnoprawnością intelektualną, ich rodziny i poszczególni członkowie rodzin, najbliższe środowisko pozwalające określić indywidualny kontekst kulturowy, ale i ekonomiczny, cała sieć połączonych ze sobą przewodowo i bezprzewodowo urządzeń, złożone środowisko cyfrowe, Internet i jego użytkownicy, edukatorzy wraz ze swoim bagażem doświadczeń i jeszcze wiele innych osób, przedmiotów, zjawisk, które będąc elementami codzienności stają się też elementami inkluzji cyfrowej. Z założeń oraz doświadczeń przytaczanych w mojej pracy wynika, że nie tylko używanie technologii, ale samo nabywanie kompetencji ma formę relacyjną, a każdy z wymienionych i niewymienionych elementów społeczeństwa cyfrowego jest zarówno aktorem, jak i niezwykle złożoną siecią.

Rozważanie włączania cyfrowego w perspektywie jego złożoności i relacyjności sprawia, że w jego praktycznej formie należy pamiętać o tym, że pracując z osobą z niepełnosprawnością intelektualną nad włączaniem cyfrowym, pracujemy z każdym dotyczącym tej sfery (a więc niemal każdej sfery życia) elementem, ale także każdy z tych elementów należy brać pod uwagę, a ostatecznie, na większość z nich proces inkluzji cyfrowej ma wpływ. **Proces ten (włączanie cyfrowe) rozumiem jako zbiór aktywności składających się na ciągle podnoszenie jakości korzystania z nowych technologii przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Obszary tych aktywności można ująć jako: nabywanie nowych i rozwijanie posiadanych umiejętności cyfrowych w otwartym, regularnym korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnej; bieżąca (auto)ewaluacja i doświadczanie postępów w warunkach edukacyjnego wsparcia środowiskowego (rozpoznawanie nieprawidłowości w wymianie, diagnostyka koleżeńska, wiedza, gdzie i jak zgłosić się o pomoc; współtworzenie [cyfrowego] środowiska użytecznym, przyjaznym, włączającym i otwartym; współ-praca z rodziną)** Nie są to etapy pracy, a obszary, w których dzieje się włączanie cyfrowe. Ono się dzieje, niezależnie od tego, kto bierze udział w aktywnościach w jego ramach. Nie każda z aktywności to praca edukatora/ osoby wspierającej z osobą z niepełnoprawnością intelektualną, to także regularna praca własna tej osoby, praca edukatora i tej osoby z rodziną, praca ze środowiskiem technicznym oraz środowiskiem lokalnym. Wspomniana Latourowska relacyjność pomiędzy aktorami-sieciami wzmacnia myśl, że to, co zadziewa się we włączaniu

cyfrowym, niezależnie od jego obszaru i bezpośrednich uczestników aktywności, jest dwukierunkowe, tzn. na przykład uczestnik z niepełnosprawnością intelektualną i jego doświadczenia wpływają na dostępność aplikacji, a ta dostępność wpływa na tę osobę i jego doświadczenia.

Dwukierunkowość relacji i ich oddziaływanie na edukację – wychowanie w cyfrowym świecie (Plichta 2017, Shapiro 2018, Rada UE 2018) oraz podstawa praktyk świadomość tych oddziaływań w praktykach, skłaniają do rozważań i działań wokół cyfrowej inkluzji w perspektywie o pedagogikę społeczną Heleny Radlińskiej. Jej, opisane w pierwszym rozdziale, założenia wskazujące na ogromną moc społeczności lokalnej i środowiska na wychowanie (Radlińska 1961), zdają się być kluczowe w tak rozumianej formie włączania cyfrowego, jako wychowania do życia w społeczeństwie cyfrowym. Pojawiające się nowe sfery życia i nowe, cyfrowe elementy środowiska nie odbierają aktualności myślom Radlińskiej, a – w duchu Jordana Shapiro – zmieniają się jedynie narzędzia w, znanym od lat schemacie (Shapiro 2018). Biorąc pod uwagę powyższe jako autoetnograf badający wymiary cyfrowego włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną, jako niezbędny w cyfrowej inkluzji odnajduję jej **wymiar społeczny z kluczowym dlań kontekstem środowiskowym. Wymiar społeczno-środowiskowy oznacza nieskończoność wzajemnych relacji, stanowiących podstawę funkcjonowania społecznego w zdigitalizowanym – nie(tylko)ludzkim świecie.** Nie spełniając futurystycznych, fantastyczno-naukowych wizji, zanurzając się w świat technologii, nie można zapomnieć o tym analogowym. Relacje, o których mówię **przekraczają ciągle granicę światów *online* i *offline*, splatając to, co w TIK społeczne i tworzące środowisko, angażując to, co ludzkie i nie-ludzkie.** Środowisko cyfrowe, będąc nie-ludzkim aktorem-siecią, pozostaje żywe i pełne powiązań, wpływając - w myśl pedagogiki społecznej H. Radlińskiej - na (cyfrowe i nie tylko takie) wychowanie człowieka, wzrastającego **nie ku przystosowaniu, lecz ku pełnemu życiu w świecie przepelnionym technologią; współżyciu z nią i w niej razem z innymi.** Można w tym stwierdzeniu dostrzec perspektywę nowego myślenia o cyfrowym włączaniu osób z niepełnosprawnościami jako wzajemnym układaniu się w świecie i kształtowaniu rozmaitych postaci *co-vivendi*, przenoszącym akcent z dzielenia - kategoryzacji i klasyfikacji aktorów - na podzielenie świata, który współtworzą.

5.3. Włączać (osoby z niepełnosprawnością intelektualną) cyfrowo bezustannie a skutecznie, czyli jak?

Aby działania edukacyjne, pedagogiczne czy naukowe miały sens i jasno określoną drogę, należy obrać w nich cele. Cele te, warto obierać się według zasady *SMART*, wyrosłej w polu zarządzania. W jej spolszczonej wersji wyznaczane cele, muszą być: specyficzne (konkretne), mierzalne, akceptowalne (istotne), realne, terminowe (zob. np.: Doran 1981, Lipka, Szcześniak 2022). Celem ogólnym włączania cyfrowego, który wyartykułowałem w poprzednim rozdziale jest **ciągle podnoszenie jakości korzystania z nowych technologii**. Biorąc pod uwagę analizę możliwości oraz zapotrzebowania wynikającego zarówno z zainteresowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i swoistych wymogów wynikających z życia w społeczeństwie cyfrowym cel ten spełnia cztery spośród pięciu warunków bycia *SMART*. Nie spełnia wymogu terminowości. Ze względu na konieczną formę niedokonaną włączania cyfrowego, spowodowaną, przede wszystkim, dynamiką kompetencji, tempem rozwoju cyfrowego i specyfiką pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną oraz ze środowiskiem cyfrowym, określanie ram czasowych włączania cyfrowego staje się niemożliwe. Nie oznacza to rezygnacji ze stawiania terminowych celów konkretnych aktywności, w tym nabywania konkretnych umiejętności, jednak skupiając się na włączaniu cyfrowym jako całokształcie działań wokół bycia w przestrzeni technologicznej, terminowość byłaby szkodliwym dla jego odbiorców błędem, czego dowodem jest, na przykład, zakończenie wspierania projektów (jak choćby IDA) z ogromnym potencjałem, który kończąc nie tylko kończy ciągłość wsparcia a wręcz przeciwdziała włączaniu cyfrowemu, którego podstawę stanowił.

Żyjemy w świecie ciągłych zmian, które wpisują się w Jullienowskie **bezszelestne transformacje** (Jullien 2024). Takimi zmianami, które zauważa się najwyraźniej dopiero w zetknięciu z ich konsekwencjami są zmiany w sferze TIK oraz indywidualne kompetencje, które – ze względu na dynamiczny i relacyjny charakter (Park 2016) mogą rozwijać się lub zanikać, ze względu na (nie)odpowiednie doświadczanie rzeczywistości cyfrowej. Zaprzestanie, któregośkolwiek z elementów włączania cyfrowego, spowodowane choćby osiągnięciem wyznaczonego celu, jak nabycie nowej umiejętności, powoduje zastój i skostnienie, przez które pędząca technologia umyka. Odpowiedzią na to skostnienie jest **nieustająca de-koincydencja**, która kruszy statyczny wymiar funkcjonowania w rzeczywistości. Pozornie może być on stanem satysfakcjonującym, jednak w dłuższej

perspektywie jest niekorzystne (Jullien 2024). W takiej perspektywie **ciągle i bezustannie (niedokonane) włączanie cyfrowe jest odpowiedzią na możliwość funkcjonowania w dobie niezatrzymującego się rozwoju technologii oraz jej obecności w życiu społecznym.**

Niemożliwość osadzenia włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną nie oznacza, że nabywanie, posiadanie i rozwijanie kompetencji, regularne korzystanie z TIK, rozpoznawanie nieprawidłowości i bezpieczeństwo, a także praca nad dostępnym środowiskiem i ze środowiskiem rodzinnym, które składają się na inkluzję cyfrową, nie powinny odbywać się według konkretnych etapów. Etapy te wyszczególniam na podstawie doświadczeń, szczególnie tych związanych z projektem *Inclusive Digital Academy*, oraz na podstawie wypowiedzi Uczestników badań:

Można wyróżnić kilka etapów [włączanie cyfrowego²⁸]: diagnoza potrzeb, przygotowanie scenariuszy i narzędzi, realizacja zajęć, utrwalanie zdobytych umiejętności, ewaluacja i dalsze działania (O2P).

Pierwszy etap mieć plan, pomysł. Drugi etap, tak naprawdę testowanie na sobie tego, co wiem, do czego się muszę jeszcze trochę bardziej przygotować, trzeci etap realizacja – wspólna, ale oparta też o oczekiwania, bo osoby z niepełnosprawnością mają swoje ... fajnie jest wejść w taki proces tego żeby przegadać ... co już wiedzą uczestnicy o włączaniu cyfrowym o technologiach czego jeszcze nie wiedzą i co chcieliby się dowiedzieć tak naprawdę ... potem to już sobie możemy realizować różne rzeczy które sobie gdzieś tam wymyśliliśmy założyliśmy (O3J).

Propozycja **etapów włączania** cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną: **analiza:** w tym zapotrzebowania społecznego, własnych kompetencji, umiejętności i potrzeb osoby z niepełnosprawnością intelektualną; **przygotowanie działań:** w tym dostosowanie treści i informacji ułatwiających proces edukacyjny, wyszukanie narzędzi wspomagających naukę i korzystanie z TIK, obranie celów i wyznaczenie konkretnych czynności, które składać się będą na proces inkluzji cyfrowej (dotyczących wszystkich, wymienianych już obszarów włączania cyfrowego); **realizacja działań/ aktywności:** w tym edukacja medialna, rozwijanie własnych kompetencji, działania nad dostępnością, regularne korzystanie z narzędzi, według obranych wcześniej celów; **utrwalanie i rozwijanie kompetencji:** w tym reagowanie na bieżące wyzwania, regularny powrót do obszarów wcześniej poruszanych i wykorzystywanie

²⁸ Przypis autora

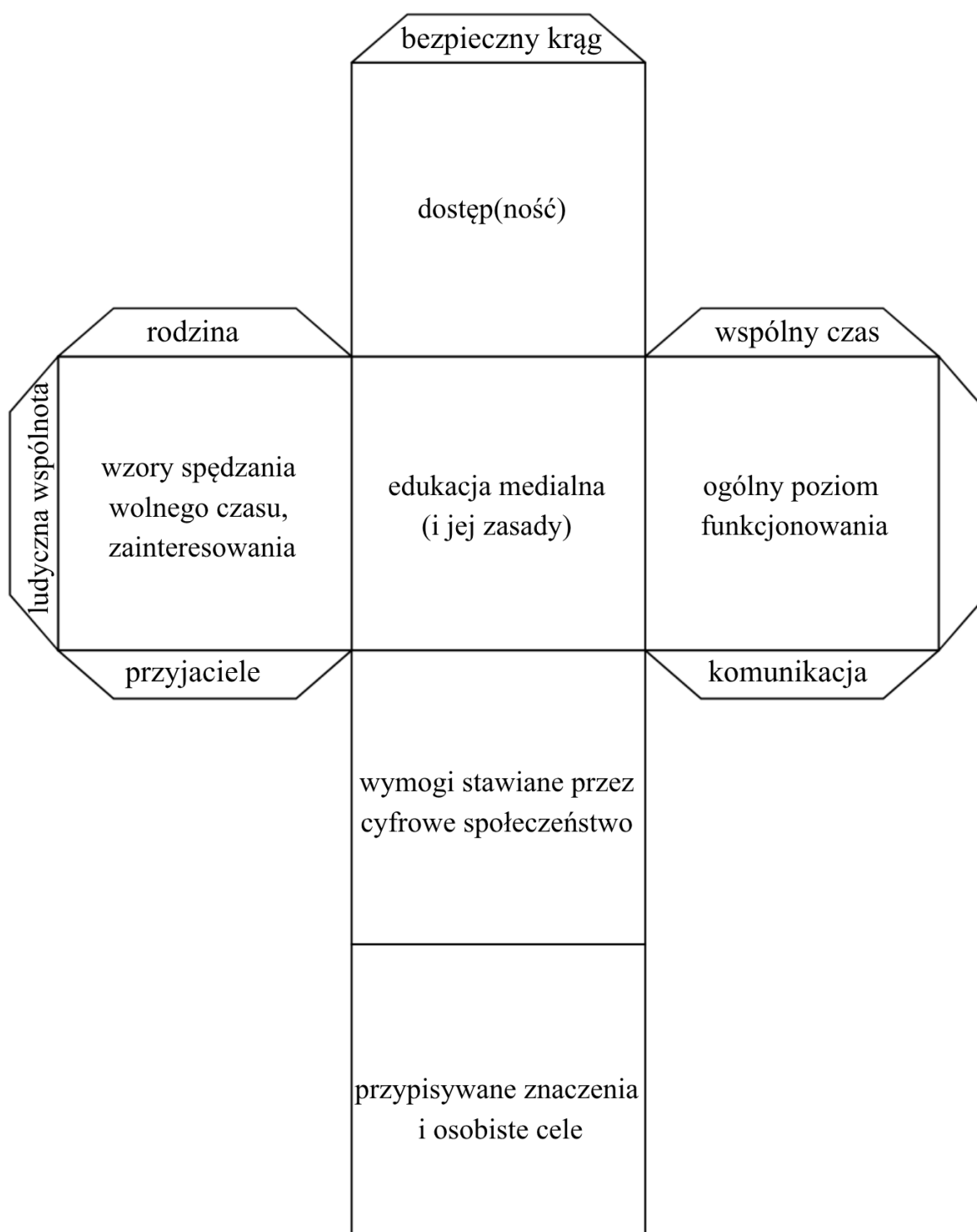
ich do kolejnych aktywności; **ewaluacja**: w tym regularne sprawdzanie obecnego stanu rzeczy, na które składa się kolejna analiza, dzięki której rozpocznie się kolejny cykl etapów pozwalający utrzymać ciągłość włączania cyfrowego, ale także udział w badaniach lub śledzenie ich, wzajemne dzielenie się dobrymi praktykami z innymi użytkownikami technologii.

Ważne jest, aby w każdym etapie, w miarę swoich możliwości brały udział osoby z niepełnoprawnością intelektualną, a działania w ramach każdego z etapów dotyczyły zarówno osoby wspierającej, osoby z intelektualną niepełnosprawnością oraz środowiska (cyfrowego i analogowego), w którym funkcjonuje ta osoba. Etapów tych nie można traktować linearnie, a cyrkularnie jako niekończącą się spiralę umożliwiającą utrzymanie i/ lub rozwijanie efektów.

Odpowiedzią na pytanie zadane w tytule tego podrozdziału, czyli jak zarówno bezustannie ale i skutecznie włączać cyfrowo osoby z niepełnosprawnością intelektualną będzie połączenie tego, co według mojej analizy i doświadczeń praktycznych, najważniejsze w inkluzji cyfrowej, czyli praca oparta o: obszary *F-words for child development* (Rosenbaum, Gorter 2012), model analizy korzystania z nowych technologii Piotra Plichty (2013) oraz zaproponowane przez niego zasady edukacji medialnej (Plichta 2017), jako kluczowego elementu cyfrowej inkluzji, dla których oparcie –stanowią teoretyczne inspiracje przedstawione w pierwszej części pracy (pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej, Latourowska teoria ANT oraz filozofia Jullien’a z kategorią bezszelestnych transformacji). Z połączenia tych elementów, pozostając w proponowanej przeze mnie ramie pojęcia włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnościami oraz biorąc pod uwagę etapy tego włączania, proponuję **model – „Kostkę włączania cyfrowego osób z niepełnoprawnością intelektualną”**, który bierze pod uwagę bio-psycho-społeczny wymiar niepełnosprawności oraz relacyjny, społeczno-środowiskowy wymiar włączania cyfrowego, łącząc istotną dla niego analizę oraz zasady jego przebiegu.

Model ten stanowi moją pedagogiczno-społeczną rekonstrukcję modelu zaproponowanego przez Piotra Plichtę (2013). Wpisany w plan sześcianu model Plichty - po dodaniu treści do jego „zakładek”, pozwalających na zlepianie ścian - umożliwia złożenie foremnej bryły, sześcianu. Sześcian-kostka, złożona dzięki niosącym istotną treść zakładkom, może zostać łatwo wprowadzona w ruch, co symbolicznie oznacza powtarzalność, permanentność i regularność procesu włączania cyfrowego, nadając mu dynamikę. Moje pełne dynamizujące treści zakładki są kluczowe dla „puszczania w ruch”, zdynamizowania samego włączania i umożliwienia jego ciągłego toczenia się jako procesu.

Jaka treść konkretnie wypełnia owe zakładki, co sprawia, że włączanie może trwać, będąc praktyką działania w nieustannym ruchu? Treść ta stanowi podstawy mojej conceptualizacji włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zakładki, warunkujące „zlepianie” wszystkich elementów modelu i uformowanie włączania jako nieprzerwanego, trwającego całe życie procesu, tworzą następujące elementy znacząco grające we włączającej sieci relacji: bezpieczny krąg, rodzina, ludyczna zabawa, przyjaciele, czas, komunikacja, jedna zakładka pozostaje pusta. Przez wzgląd na formę graficzną oraz symboliczną dynamikę i permanentność, model nazywam „Kostką włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną”.



Rysunek 13: Kostka włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną
 Źródło: opracowanie własne na podstawie tymczasowego modelu analizy korzystania z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Plichta 2013, 2017)

Proponowany przeze mnie model włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, prezentując zakładki, eksponuje to, bez czego włączanie cyfrowe użytkowników z intelektualną niepełnosprawnością nie może istnieć w swoim niedokonanym trybie, jako ciągła, „istocząca” się w ruchu i zmianie, praktyka włączająca. To znaczy, że niezależnie od

etapu i obszaru, w którym obecnie znajdują się osoby zaangażowane w proces cyfrowej inkluzji, powinny brać pod uwagę:

- przypisywane znaczenia i osobiste cele: te pierwsze to element przeniesiony jeden do jednego z modelu Piotra Plichty, rozszerzony jednak o to, co wskazuje osoba z niepełnosprawnością intelektualną, jako ważne dla niej w kontekście (nowego) funkcjonowania w cyfrowym społeczeństwie;
- wymogi stawiane przez cyfrowe społeczeństwo: niezwykle istotne są cele indywidualne osób, które włącza(ją) się cyfrowo, jednak należy pamiętać o głównym celu, który przyświeca inkluzji społecznej, a nie może być osiągnięty bez uwspólnienia celów osobistych z celami umożliwiającymi pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym;
- edukacja medialna (i jej zasady): nabywanie i utrzymywanie kompetencji jako centralny element włączania cyfrowego. Edukacja medialna przygotowująca do pełnienia roli odbiorcy i twórcy mediów, potrafiącego wykorzystać jej zasoby do samorozwoju (Juszczak 2007, 2009), oparta o ponadczasowe, moim zdaniem, i uniwersalne zasady proponowane przez Piotra Plichtę, które powiązane są z pozostałymi elementami, ale także ich używanie jest zasadą samą w sobie (codziennosc korzystania, ocena możliwości, dostęp, różni odbiorcy, działania cyfrowe i analogowe, czerpanie z badań i dobrych praktyk) (Plichta 2017);
- dostęp(ność): ważne, by poza dostępem, rozumianym jako posiadanie i korzystanie z różnego rodzaju sprzętów i narzędzi, były one dostosowane do możliwości osoby, której dotyczy proces włączania cyfrowego, ale także, by ta osoba miała na tę dostępność realny wpływ;
- wzory spędzania wolnego czasu i zainteresowania: element przeniesiony jeden do jednego z modelu Piotra Plichty, ale w perspektywie środowiskowej (czas wspólny), którą ustaliłem badawczo jako kluczową we włączaniu cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- ogólny poziom funkcjonowania: holistyczna ocena obecnego stanu osoby, której włączanie cyfrowe dotyczy, biorąc pod uwagę aspekt indywidualny, społeczny, cyfrowy i wszystkie inne, które mają wpływ na jej codzienne funkcjonowanie.

Poza głównymi planszami w modelu, niezbędne do utworzenia możliwej do wprowadzenia w ruch kostki, symbolizującej ciągłość i dynamikę procesu włączania cyfrowego, są wspomniane „zakładki”, bez których uzupełnienia model jest płaski i statyczny. W zakładki, w ramach mojego modelu, proponuję wpisanie treści, które nawiązując do moich badawczych,

autoetnograficznych doświadczeń, wchodzą w (bez)pośrednią relację z teoretycznymi inspiracjami przedstawianymi przeze mnie w pierwszej części pracy:

- **bezpieczny krąg:** niezbędny do swobodnego korzystania z technologii jest jednocześnie wskazaniem do pracy nad nim oraz celem samym w sobie. Holistycznie obejmuje sytuację cyfrowej inkluzji opartej na zaufaniu i bezpiecznych relacjach między aktantami ludzkimi, nie-ludzkimi, rzeczywistymi i wirtualnymi. Wzajemne dbanie o siebie i zaufanie ma być odpowiedzią na dotychczasowe wyrażnie dominujące skupienie na zagrożeniach, które przez generalizacje opisaną przeze mnie w rozdziale 4.1 (RWD) paraliżuje – zatrzymuje proces włączania, którego sens zawarty jest między innymi w dynamice i ciągłości;
- **rodzina oraz przyjaciele:** zakładki wynikające ze spojrzenia na inkluzję cyfrową przez pryzmat *F-words for child development*. Zarówno rodzina, jak i najbliższe osoby stanowią elementy środowiska wpływającego na wychowanie, w tym też to cyfrowe; czasem bywają też motywatorami do użytkowania technologii: przez umożliwienie kontaktu, spędzania wspólnie wirtualnego czasu, ale i przez niechęć do bycia wykluczonym (w przypadku przyjaciół najczęściej). Pojawienie się tych elementów w zakładkach ma zwrócić uwagę na konieczność nie tylko wykorzystania najbliższego środowiska w sposób rozwojowy, ale wskazuje na konieczność pracy także z nim, aby tworzyć jak najlepsze warunki umożliwiające cyfrowe włączanie. W myśl ANT, zarówno przyjaciele jak i rodzina to aktorzy-sieci przepełnione mnóstwem relacji między poszczególnymi aktantami. Rodzina (i niekiedy przyjaciele) w życiu człowieka pełni pewną stałość, jednak w perspektywie czasu przepełniona jest niezliczoną liczbą bezszelestnych transformacji, które wpływają między innymi na pozycje jej członków i relacje między nimi, co także należy mieć na uwadze wspierając osoby z niepełnosprawnością intelektualną w ich środowisku;
- **ludyczna wspólnota:** zainspirowana *fun* Rosenbauma, które w swoim szerokim pojęciu społecznie, ale i cyfrowo wpisuje się w gromadzenie się w grupy społeczne, dla których podstawą jest wspólne przeżywanie, w tym także zabawa i zainteresowania. To element podkreślający nie tylko dynamikę ze względu na mnogość możliwości współlistnienia w ludycznych wspólnotach dzięki technologii, ale też wskazujący na społeczny wymiar TIK, którego bez wspólnotowych relacji skupiających się wokół przeżywania razem, sobie nie wyobrażam. To wydaje mi się być tak ważne i zarazem naturalne, że zawsze, jako osoba organizująca proces włączania cyfrowego staram się nie pracować

w pojedynkę oraz dbać o wspólne przeżywanie i zabawę nie tylko uczestników, ale i edukatorów (*utilitas et delectatio*²⁹). Dzięki tak opartej współpracy, osoby z niepełnosprawnością intelektualną, uczestniczące w procesie cyfrowej inkluzji mogą znaczącą część zdobytej wiedzy i umiejętności zawdzięczać wzajemnym relacjom i nauce od siebie wzajemnie, dziejącej się „przy okazji”. To, zatem, kolejny element, który zarówno wspiera włączanie cyfrowe jak i jest częścią cyfrowego świata;

- **wspólny czas:** tej zakładce najbliżej do skojarzenia z ciągłością i dynamiką, ale i ze zmianami, i relacjami. Czas, w przypadku włączania cyfrowego jest istotny z wielu względów, należy brać go pod uwagę, w kontekście: przeszłości i dotychczasowych doświadczeń; teraźniejszości i (chwilowego) stanu, w którym człowiek (i technologia) się znajduje; przyszłości wraz z celami, ale i gotowością na oczekiwane i nieoczekiwane zmiany. Czas potrzebny jest też, aby nawiązać i utrzymać relacje (czas relacyjny), ale i by tworzyć bezpieczny krąg (relacyjny czas wspólny). Różna może być też jakość czasu i wykorzystanie go zarówno w codzienności rzeczywistej jak i cyfrowej. Co oczywiste, czas potrzebny jest też do osiągania celów i podnoszenia kompetencji. To ważne, by myśleć o włączaniu cyfrowym w perspektywie niekończącej się (czyli jakby poza czasem), mieć świadomość czasu i jego wielowymiarowego wpływu na ten proces;
- **komunikacja:** w najbardziej praktycznym wymiarze pełni podstawę relacji i edukacji, wspierając w technologicznych poczynaniach, a jednocześnie może stać się skuteczniejsza i łatwiejsza dzięki TIK. W nieco głębszej warstwie mojego rozumienia komunikacji, jako zakładki zlepiającej kostkę, komunikacja to proces przekazywania i wymiany myśli i informacji, nie tylko między ludźmi, ale także nie-ludzkich bytów za pomocą choćby sygnałów elektrycznych czy fal radiowych będących w ciągłym ruchu. Jest wszechobecną, dynamiczną podstawą technologii informacyjno-komunikacyjnej zarówno w jej wymiarze technicznym jak i społecznym;
- **pustka** – zakładka bez z góry określonej treści: ma ona podwójne znaczenie. Po pierwsze to zakładka, która wiąże się z „tu i teraz”, a jej zadaniem jest danie przestrzeni do zastanowienia się i wpisania tego, co istotne w danym momencie (a więc i tego co zmienne) dla Aleksandra, Beaty, Cezarego czy Doroty, lub każdego innego konkretnego człowieka, którego dotyczyć może ta kostka. Drugi wymiar tej pustki jest bardziej prospektywny. To symboliczny brak spoiwa, w jednym miejscu, który sprawia, że

²⁹ W myśl maksymy Heweliusza: *Pożytecznie i z przyjemnością, ku radości* (Targosz 1986, s. 46)

kostka nie przybiera swojego kształtu na stałe. Po wielu obrotach, które – choć dynamiczne w sensie praktykowania inkluzji cyfrowej – pozostając powtarzalne, mają przyczynić się do wejścia w stan adekwatności, pusta zakładka ma ułatwić Jullienowskie pękanie (Jullien 2024). Wtedy kostka na nowo rozłoży się na płaski plan, który dzięki zatrzymaniu i zwątpieniu można zrekonstruować, poddać de-koincydencji, a następnie na nowo puścić w nowe obroty, nadając kostce nowe życie.

Kostka nie jest modelem oczywistym i łatwym do jednorazowego uzupełniania, a sama praca z nią wymaga czasu i procesualności. Myśląc o tym modelu, odnoszę wrażenie, że przez osiem lat podejmowałem próby rzutów różnymi kostkami z różnym skutkiem. Dopiero zlepiając własną kostkę z osobistych doświadczeń z Uczestnikami badań czuję, że jestem w stanie zobrazować sobie (i innym) sens głęboki włączania cyfrowego, uzupełniając ją o ten symbol procesualności i ciągłości. Tworzenie kostki było próbą zebrania doświadczeń i przeżyć, dziejących się z uwzględnieniem inspirujących mnie teorii oraz wpisaniem ich w jak najbardziej użyteczny wymiar (*utilitas...*). To, na dziś, kostka dla mnie gotowa, jednak liczę na to, że wprawiając ją w ruch jeszcze wielokrotnie, rozpadnie się ponownie do płaskiego planu, nad którym na nowo się pochylę. Plichta nazwał swój model tymczasowym (2017), ten proponowany przeze mnie jest uniwersalnym i nieskończonym, jednak nie przez treść zapisaną na bokach kostki i jej zakładkach, a przez to, że jego istotę stanowią niekończące się relacje, nasza ludzka i nie(tylko)ludzka niepowtarzalność i nieprzewidywalność oraz gotowość na zmiany, które wprowadzić można zarówno po tysięcznym, jak i po pierwszym rzucie.

Zamiast zakończenia – prospektywnie o włączaniu cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną

W opisie kontekstu powstawania moich badań oraz ich metodologicznych podstaw pisałem, że jedną z motywacji do tworzenia tej pracy a także jedną z jej ról jest zmiana i realny wpływ na naukowe i praktyczne działania wokół włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dlatego też, zamiast formułować tradycyjne zakończenie pracy, które zazwyczaj przybiera formę szerszego streszczenia, w którym ma miejsce podsumowanie pracy, chcę **wyeksponować znaczenie prospektywnych – mających znaczenie dla przyszłych rozwiązań - wniosków, jakie płyną z moich badań.**

W latach powstawania tej pracy, a w zasadzie w latach, których dotyczy moja retro- i introspekcja wykorzystana do badań nad inkluzją cyfrową o technologii można z pewnością rzec, że ma wymiar społeczny. Dlatego też, żyjąc w cyfrowym społeczeństwie tak ważnym procesem, szczególnie dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym jest inkluzja cyfrowa. Dzięki tłu, tworzonemu z perspektywy pedagogiki społecznej H. Radlińskiej, kładącej akcent na wzajemne wpływy między środowiskiem a wychowaniem człowieka; relacyjności między aktantami w Teorii Aktora-Sieci Latoura oraz dynamiki bezszelestnych transformacji i de-kojncydencji François Jullien’a, która kruszy to co zastygnięte, udało się osiągnąć postawione cele badawcze, odnajdując tym samym istotę i elementy kluczowe dla włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Inspirowany wspomnianymi teoriami, konfrontując założenia z obecnym stanem rzeczy, do czego wykorzystałem doświadczenia własne oraz Uczestników badań, w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną, poszukiwałem prawidłowości, ale i luk, które należy uzupełnić, aby opisać istotę włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jej autorskie ujęcie stało się odpowiedzią na pytanie „Co zrobić, aby było tak, jak być powinno?” uzupełniając jednocześnie odnalezione luki, to znaczy uzupełnić obecny stan wiedzy o cyfrowej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną (w tym osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, o których badań w kontekście korzystania z TIK prowadzi się najmniej). Skonstruowany opis pojęcia włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną jest także reakcją na zdiagnozowane trudności związane z organizowaniem włączania cyfrowego. Główne wyzwanie to jego procesualna, niedokonana, ciągła forma, z której wynika trudność w opisanu konkretnych jego celów, form i elementów.

Istotnymi dla mnie są głosy wszystkich Uczestników badań oraz każde z doświadczeń, które czasem, zamiast odpowiadać na pytanie „jak jest”, było wskazaniem tego, „jak bywa” lub „jak może (mogłoby) być”, co przybliża do diagnozy różnic i wynikających z nich niepowodzeń zawartych pomiędzy założeniami a (z)rekonstruowaną rzeczywistością. Przez wzgląd na społeczny wymiar bycia i niebycia w cyfrowym świecie oraz relacyjny charakter cyfrowej inkluzji, ważnymi są perspektywy edukatorów, studentów i rodziców. Poza tym, że tworzą one pewne wzory postaw i zachowań, składają się też na społeczny wymiar włączania cyfrowego, który może sprzyjać inkluzji lub wręcz przeciwnie.

Na podstawie doświadczeń wszystkich Uczestników badań oraz założeń wynikających z badań, a szczególnie polskich badań Piotra Plichty rozumiem włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną, jako **zbiór aktywności wokół ciągłego podnoszenia jakości korzystania z nowych technologii przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Aktywności te muszą dziać się w następujących obszarach: nabywanie umiejętności cyfrowych; posiadanie umiejętności cyfrowych; rozwijanie ich; regularne korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej; rozpoznawanie nieprawidłowości; wiedza, gdzie i jak zgłosić się o pomoc; tworzenie (cyfrowego) środowiska użytecznym, przyjaznym, włączającym i otwartym; praca z rodziną.** Inkluzja cyfrowa, dająca możliwość wychowania człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie cyfrowym ma **opierać się na jego wzajemnych relacjach ze środowiskiem cyfrowym i analogowym.** Włączanie cyfrowe osób charakteryzujących się intelektualną niepełnosprawnością, pozostając **ciągłym i niekończącym się procesem** ma składać się z **analizy** (obecnego stanu rzeczy i umiejętności), **przygotowania działań** (z osobą z niepełnosprawnością, jego rodziną, środowiskiem i dla nich wszystkich), **realizacji działań/aktywności** (z osobą z niepełnosprawnością, jego rodziną, środowiskiem i dla nich wszystkich), **utrwalaniem i rozwijaniem kompetencji** (wszystkich zaangażowanych w proces) oraz **ewaluacji** (w tym aspekcie badawczego). Etapy te nie układają się w linearny ciąg, a raczej w nieskończony się wir. Istotnym elementem włączania cyfrowego jest bezpieczne korzystanie z technologii, ze szczególnym skupieniem uwagi na Internecie. Jest ono ważne wieloaspektowo: bo bezpieczny krąg zapewnia dobrą jakość włączania cyfrowego; bo włączać się cyfrowo to być bezpiecznie w przestrzeni technologicznej (w sieci); bo obawy i zagrożenia multiplikowane społecznie powodują generalizację lęku zniechęcającego osoby z niepełnosprawnościami i ich rodziny do korzystania z TIK.

Uzupełnieniem takiego rozumienia społecznej wersji inkluzji cyfrowej osób z niepełnosprawnością intelektualną jest propozycja wizualna modelu – kostki włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, zainspirowana modelem analizy korzystania z nowych mediów, stworzonym przez Piotra Plichtę. Model przedstawiłem na Rysunku 13 w podrozdziale 5.3.

Praktyczna rekomendacja nieustannej formy włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kompetencje cyfrowe są wpisane przez Unię Europejską w osiem kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Rada UE 2018). Kompetencje, rozumie się jako dynamiczne i stające się w relacji z doświadczaniem osadzonym w kontekście, nie jako raz nabyte i posiadane (Wójcik 2025). Włączanie cyfrowe, co starałem się wykazać w pracy jest niekończącym się procesem, na który w dużym stopniu składa się edukacja (medialna). To wszystko przywodzi na myśl szeroko znane stwierdzenie, że człowiek uczy się przez całe życie. Trudno się z nim nie zgodzić, jednak równie trudno jest, aby w odpowiedni sposób zaplanować i zorganizować praktyczną formę tak długofalowego (całozyciowego) działania.

Z pomocą rozumienia praktyki edukacyjnej mającej mieć nieustającą formę przychodzi *lifelong learning*, czyli koncepcja uczenia się przez całe życie, nie tylko jako kontynuacja edukacji nieformalnej, która nie jest wystarczająca, by przygotować człowieka do pełnienia różnych ról społecznych (Pierścieniak 2022), ale przede wszystkim, jako gotowość na zmiany i odpowiedź na to, co dla człowieka nowe i nieznane (Bandola 2020). Ta gotowość w nawiązaniu do zmian zdaje się być praktyczną egzemplifikacją cyfrowych de-koincydencji (Jullien 2024), które pozwolą na niekończące się nigdy włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Rozumiejąc włączanie cyfrowe jako zbiór odpowiedzi na pytania tworzące rozdziały 2-5 w tej pracy, powiązanie cyfrowej inkluzji z koncepcją *lifelong learning* wydaje się ważne dla zrozumienia jego ciągłości w umożliwianiu korzystania osobom z intelektualną niepełnosprawnością z technologii oraz we wspieraniu ich w byciu świadomymi i bezpiecznymi użytkownikami TIK. Spojrzenie zarówno na samą edukację medialną, jak i na całość włączania cyfrowego przez pryzmat całozyciowego uczenia się może też mieć znaczenie na jakość tego procesu, szczególnie gdy dotyczy on osób z niepełnosprawnością intelektualną. To kolejna, w temacie cyfrowej inkluzji, istotna relacja dwukierunkowa: *lifelong learning* może pomóc w rozumieniu i zaplanowaniu ciągłości włączania cyfrowego w jego praktycznym

wymiarze, inkluzja cyfrowa tworzy jeden z kluczowych elementów całożyciowego uczenia się, a ono może pozytywnie wpłynąć na jakość procesów włączania cyfrowego.

W ujęciu praktycznym proponuję, zatem pojęcie ***lifelong digital inclusion***, czyli **całożyciowej inkluzji (edukacji) cyfrowej**, jako odwołanie się do znanej i opisywanej koncepcji *lifelong learning* (zob. np.: Bandoła 2020, Pierścieniak 2022). Może być to pomocne w wyobrażeniu oraz organizowaniu długoterminowych (niekończących się) działań wokół włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Oczywista bliskość cyfrowej inkluzji i koncepcji całożyciowego uczenia się to nieograniczony czas ich trwania, ale i różne, mniej i bardziej formalne formy, przez które są realizowane. Zarówno włączanie cyfrowe jak i *lifelong learning* mają być odpowiedzią na permanentnie pojawiające się zmiany, a ich celami są, zarówno radzenie sobie z tymi zmianami jak i sama gotowość na nie, w skali indywidualnej jak i społecznej. Ta reakcja na zmiany, w obu przypadkach musi być oparta na uważnej, wieloaspektowej edukacji, negującej bezrefleksyjne podążanie za „trendami”. Ciągła (auto)ewaluacja i potrzeba (auto)doskonalenia się są także spoiwem, które łączą inkluzję cyfrową z *lifelong learning*. Wszystkie działania wokół włączania cyfrowego oraz całożyciowego uczenia się dążą do poprawy jakości życia człowieka. Nie bez znaczenia wydaje się też to, że kompetencje cyfrowe wpisane są przez Unię Europejską w kluczowe kompetencje wspierające całożyciowe uczenie się (Dz. U. C 189 2018) Szczegóły tak pojmowanego włączania cyfrowego w koncepcji *lifelong learning* opisuję w artykule przedstawiającym częściowe wyniki mojej pracy badawczej: „Włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną jako praktyczna egzemplifikacja *lifelong learning* na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu” (Kowalski 2023).

Kierunki dalszych badań

Badania te (zapewne jak większość badań) poza zaspokojeniem mojej ciekawości, uzupełnieniem badawczej luki, chęci zmiany, o której pisałem w pierwszych rozdziałach oraz wkładu we włączanie cyfrowe i pedagogikę społeczną, niosą za sobą rozbudzenie zaciekawienia badawczego. Jest to ważne, szczególnie w przypadku włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, którego elementem jest ewaluacja oraz badania, z których czerpie się do dalszej pracy. Dlatego też, wyniki tych badań można traktować jako pole do dalszej eksploracji przedstawianej rzeczywistości, ujmując je w tożsamej lub innej perspektywie i osadzając je we własnym kontekście. Rekomendacje dalszych badań wynikają nie tylko z ich istoty dla inkluzji cyfrowej, ale i z ograniczeń badawczych, jakie niosą za sobą

autoetnograficzne badania jakościowe, których wyniki stanowią zrekonstruowany i zinterpretowany badawczo stan rzeczy, który może być inspiracją do implementacji we własnych poczynaniach.

Osobiście, poza chęcią rozwijania się w praktykowaniu i rozważaniu włączania cyfrowego oraz powrotu do badań spowodowanego zapętleniem etapów w procesie cyfrowej inkluzji, zainspirowany rozważaniami teoretycznymi oraz podziałem włączania cyfrowego i kontekstu społecznego człowieka z niepełnosprawnością na elementy/ obszary, a także dynamiką i nieskończonością procesów włączających, kierunek dalszych badań odnajduje w pojęciu fragmentu. Każdy z elementów, które składają się zarówno na włączanie cyfrowe jak i na ogólne ujęcie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, można by rozważać w kategorii fragmentów (związanych z inkluzją lub szerzej – z życiem społecznym osób z niepełnosprawnością intelektualną). Samo używanie technologii w społecznym wymiarze jest swego rodzaju fragmentem życia, które rozrastając się samodzielnie nie jest jednocześnie niepowiązany z całością społecznego bytowania. To z kolei skłania do otwarcia kolejnej ścieżki badań nad funkcjonowaniem osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w tym jej byciu w cyfrowym świecie, w perspektywie fragmentów, jako relacyjnych figur skłaniających do myślenia o życiu nie jako o stabilnej całości a raczej procesie nieustannego stawania się (Mendel 2025), w co, wpisują się myśli o nieustannym włączaniu cyfrowym i życiu, jako paśmie bezszelestnych transformacji (Jullien 2024). Tę fragmentaryczność można by pojmować w dwójnasób. Podążając za Latourem fragmentami w takich rozważaniach mogłyby być byty nie-ludzkie, technologiczne fragmenty życia, które ciężko byłoby rozważać w oderwaniu od (społecznego) życia w ogóle. Ciekawsze nawet, wydają się być możliwe poszukiwania badawcze w tym obszarze problemowym, które stawiałyby osoby z niepełnosprawnością intelektualną (w nawiązaniu choćby do wspomnianego w pracy modelu kulturowego), jako fragmenty – aktanty relacjonujące w sieciach cyfrowych. To z kolei prowadzi moje myśli, na przykład ku rozważaniom na temat pełnej partycypacji i inkluzji nie cyfrowej a dziejącej się w przestrzeni cyfrowej.

Dobijając do brzegu, wzbraniam się przed nazwaniem ostatniej części pracy „zakończeniem”, co ma dla mnie symboliczny wymiar nieustanności i niedokonania. Te cechy wskazuję od samego początku (pracy naukowej, ale i zawodowej), jako podstawowe i konieczne w myśleniu i działaniu wokół włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, które ma na celu ciągle podnoszenie jakości korzystania z nowych technologii. Ze zwiększaniem jakości idzie w parze ewaluacja i zastanowienie się nad podejmowanymi

działaniami, co współgra z moją naturą refleksyjnego praktyka. To też podkreśla istotę prowadzenia badań nad inkluzją cyfrową osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale także innych, zagrożonych wykluczeniem cyfrowym i społecznym (cyfrowym, bo społecznym - społecznym, bo cyfrowym). Opisując kontekst powstania pracy i jej ugruntowanie w metodologii piszę o chęci zmiany, jako motywacji do badań. Te, prowadzone w paradygmacie jakościowym, nie pozwalają na zgeneralizowanie wiedzy tworzonej w oparciu o moje i pozostałych Uczestników badań doświadczenia, jednak dają możliwość krytycznej refleksji, podjęcia próby skonfrontowania ich wyników w bliskim sobie kontekście oraz inspiracji, zarówno do praktycznych poczynań wokół inkluzji cyfrowej, prowadzenia badań jej dotyczących oraz naukowej dyskusji. To z kolei, nie tylko przyczynić się może do zmian potrzebnych w obszarze włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale jednocześnie może nadać tym rozważaniom cyrkularny, równie niedokonany format spójny z wypracowaną koncepcją inkluzji cyfrowej.

Bibliografia

- Abriszewski K. (2010), *Splatając na nowo ANT. Wstęp do Splatając na nowo to, co społeczne*, [w:] B. Latour (tłum. Derra A., Abriszewski K.), *Splatając na nowo to, co społeczne*, Kraków: Universitas, s. V-XXXVI.
- Anderson L. (tłum. Brzozowska-Brywczyńska M.), (2014), Autoetnografia analityczna, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t. 10, nr 3, s. 144–166.
- Autorki i autorzy (2018), O niepełnosprawności: definicje, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia De Cultura*, 10(1), s. 13–29.
- Babbie E. (tłum. Betkiewicz W., Bucholc M., Gadomski P., Haman J., Jasiewicz-Betkiewicz A., Kloskowska-Dudzińska A., Kowalski M., Mozga M.) (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandoła Ł. (2020), Zmiana społeczna a zjawisko nierówności szans edukacyjnych u progu lat dwudziestych XXI wieku. Zarys problematyki, *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 7(110)/2020, s. 169-179.
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Warszawa: Wydawnictwo SIC!.
- Batorski, D. (2009). Wykluczenie cyfrowe w Polsce. *Studia BAS. Społeczeństwo informacyjne*, 3(19), s. 223–249.
- Batorski, D., Płoszaj, A. (2012), *Diagnoza i rekomendacje w obszarze kompetencji cyfrowych społeczeństwa i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu w kontekście zaprogramowania wsparcia w latach 2014- 2020*, Warszawa.
- Belzyt J. (2014), Ciało w sytuacji niepełnosprawności: kontrola, odrzucenie i działania terapeutyczne, *Niepełnosprawność*, nr 16, s. 41-52.
- Berger P., Luckmann T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernes-Lee T. (1999), *Weaving the Web*, San Francisco: Harper.
- Białek A. (2023), *Czy pierwszy komputer powstał w USA, w Niemczech czy w Anglii? Spory o to trwają do dziś*, www.national-geographic.pl/artukul/pierwszy-komputer-jak-wyglada-historia-komputera-na-swiecie#kiedy-powstal-pierwszy-komputer, [dostęp 30.07.2024].

Bielecka - Prus J. (2014), Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Tom X Numer 3, s. 76-95.

Boll T. (2023), Meet „me” in the Field(-Notes): The Selves and Self-Relations of Autoethnography, *Qualitative Inquiry*, vol. 30, issue 8-9, s. 674-683.

Bolton D., Gillet G. (2019), *The Biopsychosocial Model of Health and Disease. New Philosophical and Scientific Developments*, Palgrave Macmillan.

Boynton P. M. (1998), People should participate in, not be subjects of, research, *BMJ*, 1998;317:1521.

Caton S., Chapman M. (2016), The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(2), s. 125–139.

Cerniauskaite M., Quintas R., Boldt C., Raggi A., Cieza A., Bickenbach J.E., Leonardi M. (2011), Systematic literature review on ICF from 2001 to 2009: its use, implementation and operationalisation, *Disability and Rehabilitation*, 3, s. 281–309.

Chadwick D. D. (2022), “You want to know that you’re safe”: Experiences of risk, restriction and resilience online among people with an intellectual disability, *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 16(3), Article 8.

Chadwick D. D., Chapman M., Caton S. (2019), *Digital inclusion for people with an intellectual disability*, [w:] A. Attrill, C. Fullwood, M. Keep, D. Kuss (red.), *Oxford handbook of cyberpsychology*, Oxford: Oxford University Press, s. 261–284.

Chiner E., Gómez-Puerta M., Cardona M. M. (2023), Digital inclusion in Spanish mainstream and special schools: Teachers' perceptions of Internet use by students with intellectual disabilities Accessible summary, *British Journal of Learning Disabilities*, 51(2), s. 195-204.

Ciczkowski W. (2001), *Ewolucja zadań polskiej pedagogiki społecznej*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania-aktualność-perspektywy*, Toruń: Wydawnictwo Marszałek.

Ciechomska M., Gruczek J., Khisamutdinova V., Lejzerowicz M., Popowska K., Posiełężna A. (2021), Disability Studies: perspektywa interdyscyplinarna i kierunek studiów, *Człowiek – niepełnosprawność – społeczeństwo CNS*, nr 1(51), s. 121-144.

- Ciechowska, M., Kusztal, J. (2022), The inclusion of respondents in qualitative pedagogical research. Methodological dilemmas and legal conditions, *Colloquium*, Vol. 14, No. 1, s. 51-67.
- Copik I. (2013), Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka, [w:] *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, t. XXII (2013), s. 179-189;.
- Corpus J. C. (2023), Reconsidering the Terminology: Study Participants as "Subjects" or Not?, *Substance abuse : research and treatment*, Vol. 17.
- Cosgrove J., Cachia R. (2025), *DigComp 3.0. European Digital Competance Framework*, Luxemburg: European Union.
- Cresswell T. (2006), *On The Move*, Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Cross A., Rosenbaum P., Grahovac D., Kay D., Gorter J. W. (2015), Knowledge mobilization to spread awareness of the ‘F-words’ in childhood disability: lesson from a family – researcher partnership, *Child Care, Health and Development*, 41(6), 957-953.
- Cymanow-Sosin K (red.) (2023), *Edukacja medialna – zasady funkcjonowania w świecie nowych mediów*, Kraków: Homini.
- Czapliński, J., Panek, T. (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czerski M. (2020), Wykluczenie cyfrowe jednym z problemów edukacji doby cyfrowej. *Rozprawy Społeczne*, 14(3), s. 63-75.
- Ćwirlej-Sozańska A, Wilmowska-Pietruszyńska A. (2015), Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia – model biopsychospołeczny, *Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka*, nr 8/2015, s. 11-13.
- Decyzja Urzędu Nadzoru EFTA nr 34/10/COL z dnia 3 lutego 2010 r. zmieniająca po raz 79. zasady proceduralne i merytoryczne w dziedzinie pomocy państwa poprzez dodanie nowego rozdziału w sprawie stosowania przepisów dotyczących pomocy państwa w odniesieniu do szybkiego wdrażania sieci szerokopasmowych. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2010 nr 34/10/COL.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.) (2009), *Metody badań jakościowych*, t. 1-2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Denzin N. K., Lincoln Y. S., (1994) *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research.*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, s. 1-19.

Deursen A. J. van, Helsper E. J. (2015), *The third-level digital divide: Who benefits most from being online?*, [w:] L. Robinson, S. R. Cotton, J. Schulz (red), *Communication and information technologies annual*, Emerald Group Publishing Limited, s. 29–52.

Dijk J. van (2010), *Spoleczne aspekty nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Doan G. T. (1981), There.s a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives, *Management Review*, 70(110, s. 35-36.

Doroba M. (2010), Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia. Część 1. Edukacja, *Szkoła Specjalna*, Nr 1(252), Tom LXXI, Warszawa: Wydawnictwo APS im. Marii Grzegorzewskiej, s. 5-19.

Ellingson L., Ellis C. (2008), *Autoethnography as constructionist project*, [w:] J. A. Holstein, J. F. Gubrium (red.), *Handbook of constructionist research*, New York: Guilford Press.

Ellis C, Bochner A. P. (2000), *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity*, [w:] Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks (California): Sage.

Ellis C. (2004), *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek: AltaMira Press.

Ferrari A. (2013), *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. JRC Scientific and policy reports*, Luxemburg: European Union.

Foley D., Valenzuela A. (tłum. M. Bobako) (2009), *Etnografia krytyczna. Polityka współpracy*, [w:] N. K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.

Garbuzik P. (2019), Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w świecie nowych technologii, *Edukacja – Technika – Informatyka*, nr 1/27/2019, s. 267-273.

Garland-Thomson R. (tłum. Ojczyńska K.) (2020), *Gapienie się, czyli o tym jak patrzymy i jak pokazujemy siebie innym*, Warszawa: Fundacja Teatr 21.

Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York: Basic Books Inc.

Glaserfeld E. (1995), *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, Londyn: Falmer Press.

Głąb Z. (2020 a), Badania nad społeczną historią niepełnosprawności w Polsce – kierunki, metody, wyzwania, *Historyka. Studia Metodologiczne*, t. 50, 2020, s. 321-349, Polska Akademia Nauk Oddział PAN w Krakowie.

Głąb Z. (2020 b), *Zrozumieć „innego” – socjologia wiedzy jako perspektywa badawcza dla Disability Studies*, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Głodkowska J. (2021), Disability Studies – Interdyscyplinarne Studia nad Niepełnosprawnością – jest w nich ukryty skarb, *Pedagogika społeczna*, nr 1-2(79-80), s. 41-66.

Główny Urząd Statystyczny (2020), *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 r.*, Warszawa, Szczecin.

Główny Urząd Statystyczny (2022), *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2022 r.*, Warszawa, Szczecin.

Goodley D. (2024), *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*, Londyn: Sage.

Gulczyńska, A. (2013), *„Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (red.) (1997), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Hirschauer S. (2007), Putting things into words: Ethnographic description and the silence of the social. *Human Studies*, 29(4), s. 413–441.

Hubbard Ph., Kitchin R. (2011), *Introduction: Why key thinkers?* [w:] Ph. Hubbard, R. Kitchin (red.), *Key thinkers on space and place*, Los Angeles, Londyn, New Delhi: Sage, s. 1-17.

Janus E. (2018), *Terapia zajęciowa osób z niepełnosprawnością intelektualną*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie.

Jullien F. (przekład i opracowanie: Marynowicz-Hetka E.) (2024), *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Juskowiak P. (2023), Pieśni dezalienacji. O nadziejach i pułapkach autoetnografii na marginesie książki Oskara Szwabowskiego, *Teksty drugie*, nr 1(2023), s. 201-213.

Juszczyk S. (1997) Interakcja człowieka z mediami, *Nauczyciel i Szkoła*, 1 (2), s. 10-28.

Juszczyk S. (2007), *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki 2*, Warszawa: PWN.

Juszczyk S. (2009), Aspekty modalnościowe edukacji medialnej, *Chowanna Tom jubileuszowy*, s. 55-67.

Kacperczyk A. (2014a), Od redaktora: Autoetnografia – w stronę humanizacji nauki, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10/3, s. 6-13.

Kacperczyk A. (2014b), Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?: o metodologicznym statusie autoetnografii, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10/3, s. 32-75.

Kacperczyk A., Kafar M. (2020), *Autoetnograficzne „zblizenia” i „oddalenia”. O wędrującym pojęciu „Autoetnografia”*, [w:] M. Kafar, A. Kacperczyk (red.), *Autoetnograficzne „zblizenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11–26.

Kafar M. (2010), *O przełomie autoetnograficznym w humanistyce. W stronę nowego paradygmatu*, [w:] B. Płonka-Syroka, M. Skrzypek (red.), *Doświadczenie choroby w perspektywie badań interdyscyplinarnych*, Wrocław: Akademia Medyczna im. Piastów Śląskich, s. 335-352.

Kafar M. (2016), *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych — przestrzenie doświadczeń i refleksji*, [w:] M. Kafar (red.), *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych, „Perspektywy Biograficzne”, t. 3*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9-30.

Kafar M. (2017), Człowiek w teorii – teoria w człowieku. Przykład biografii naukowej Czesława Robotyckiego (przyczynek do problemu upodmiotawiania dyskursów naukowych), [w:] *Kultura i Społeczeństwo*, 61(3), s. 197-208.

Kafar M. (2020), *Tropy autoetnograficznej tożsamości?*, [w:] M. Kafar, A. Kacperczyk (red.), *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 27-42.

Kafar M. (red.) (2011), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kafar M., Ellis C. (2014), Autoethnography, Storytelling, and Life as Lived: A Conversation Between Marcin Kafar and Carolyn Ellis, [w:] *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t.10, nr 3, s. 124–143.

Karaś M. (2012), Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies, *Przegląd Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny*, 4/2015, s.20-33.

Kargulowa, A. (1998). *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka–środowisko)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 133-142.

Kasprzyk B. (2015). Wykluczenie społeczne a cyfrowe w Polsce na tle krajów Unii Europejskiej. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, (44), 152–164.

Kawula S. (2012), *Pedagogika społeczna – dzisiaj i jutro*, Olsztyn: Wydawnictwo Akapit.

Kazanowski Z. (2015), Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 28(1), s. 33-43.

Kil A., Małczyński J., Wolska D. (2021), Splatając na nowo Latoura z Foucaultem: od etnografii do archeologii laboratorium humanistycznego, [w:] *Teksty drugie: teoria, krytyka, interpretacja*, nr 2(2021), s. 63-83.

Kirenko J. (2002), *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnościami*. Ryki: Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania.

Kirenko J., Sarzyńska E. (2010), *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby.*, Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Klimowicz M., Kulczycki E., Piotrowska R., Rozkosz E., Sieńko M., Siuda P., Stunża G. D., Muszyński D., Dąbrowska A. (2012), *Model kompetencji związanych z posługiwaniem się internetem przez dzieci w wieku od 9 do 13 lat*, [w:] P. Siuda, G. D. Stunża (red.), *Dzieci Sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, s. 11-19.
- Konecki K. T. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki K. T. (2019), Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(3), s. 30–54.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Dz. U. 2012 poz. 1169 (2012). www.isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120001169/O/D20121169.pdf
- Kopciewicz L. (2007), *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Korczyński M. (2009), *Wartości w przystosowaniu osób niepełnosprawnych*, Lublin: Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. W. Pola.
- Kostrzyńska M. (2018), *Stowarzyszanie się „wykluczonych”. Przykład bezdomności*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kostrzyńska M., Wojtczak M. (2022), Pedagog społeczny w polu praktyki. Partycypacyjny wymiar pracy z osobami doświadczającymi bezdomności, *Praca socjalna*, nr 4(37), s. 107-129.
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, Warszawa: PWN.
- Kościelska M. (2012), *Przeżywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością* [w:] R. Kijak (red.), *Niepełnosprawność w zwierciadle dorosłości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kowalski K. (2018), Paraolimpiada – parasportowcy – paraludzie? Sport osób z niepełnosprawnością w Internecie, *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 32/2018, s. 318-332.
- Kowalski K. (2023), Włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną jako praktyczna egemplifikacja *lifelong learning* na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, *Edukacja*, 3(166), s. 129-152.

Kowalski K. (2024), Doświadczenie ni-pełnej-sprawności przez pedagoga specjalnego – autorefleksja w kontekście biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 52/2024, s. 95-112.

Krause A. (2010), Niepełnosprawność — Inny w paradygmacie humanistycznym, *Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy*, nr 4, s. 111—121.

Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Krause A. (2023). Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji, *Studia z Teorii Wychowania*, 14(1 (42)), s. 85-101.

Krzemińska D. (2019), *Być parą z niepełnosprawnością intelektualną. Studium mikroetnograficzne w kontekście teorii postkolonialnej Homiego K. Bhabhy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kujawski, J. (2018), Wykluczenie cyfrowe, jako forma wykluczenia społecznego. Przypadek Polski, *Media i społeczeństwo*, nr 9, s. 252–260.

Kwiatkowska A. M., Rola B. (2015), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w świecie nowych technologii cyfrowych. Poradnik metodyczny*, Warszawa: PSOUU (obecnie PSONI).

Latour B. (1987), *Science in Action: How to Follow Scienists and Engineers through Society*, Cambridge: Harvard University Press.

Latour B. (tłum. Derra A., Abriszewski K.) (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne*, Kraków: Universitas.

Lin Z., Yang L., Zhang Z. (2018), To include, or not to include, that is the question: Disability digital inclusion and exclusion in China, *New Media & Society*, 20(12), p. 4436-4452.

Lipka M, Sześniak M. (2022), *Cele kształcenia i ich znaczenie w procesie edukacyjnym ucznia*, [w:] M. Jurczyka, R. Maćkowiak, K. Mucha-Iwaniczko (red.), *Archive of Social Sciences and Humanities*, Vol. 2, No. 2., Londyn: Polish Academy of Social Sciences and Humanities, s. 7-26.

Lipnicka, M., Lipnicki, A., Wojczyk, S. (2015), Przyczyny i sposoby przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica*, (37), s. 75–88.

Lussier-Desrochers D., Normand C.L., Romero-Torres A., Lachapelle Y., Godin-Tremblay V., Dupont M. È., Roux J., Pépin-Beauchesne L., Bilodeau P. (2017), Bridging the digital divide for people with intellectual Disability, *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1), Article 1.

Maciejowska I. (2002), *Active Learning/Activating Teaching – the New Approach for Interdisciplinary Education at Schools*, [w:] I. Maciejowska, G. Stochel (red.), *Interdisciplinary education – challenge of 21st century*, Kraków.

Maigret E. (2013), *Socjologia komunikacji i mediów*, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Makowska M. (2013), Prowadzenie wywiadów swobodnych na tematy drażliwe – przykład badań nad etyką pracy przedstawicieli medycznych, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów*, nr 14/2013, s. 287-304.

Markowska B. A. (2014), Zmiana bez postępu, czyli (bez)kres tego, co społeczne: Latour – Tarde, [w:] *Rocznik naukowy Zoon Politikon*, 2014(5), s. 35-44.

Marynowicz-Hetka E. (2018), Myśląc o życiu duchowym/ mentalnym w kontekście aktywności: transformacje bezszelestne versus modyfikacje, [w:] *Studia z teorii wychowania*, tom IX. Nr 1(22), s. 9-23.

Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel, (red.) *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, s.21-37.

Mendel M. (2010), *Nauczyciel sprzymierzeniec. Upiększanie miast, gentryfikacja i rewitalizacja jako wyzwania animacyjne dla szkoły*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Mendel M. (2015a), Postanimacja w postdemokracji, *Pedagogika społeczna*, Numer 2(56) XIV, s. 25-37.

Mendel M. (2015b), *Wprowadzenie. Wspólny Pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metodą krytycznej historii miasta*, [w:] M. Mendel (red.), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, s. 11-46.

Mendel M. (2016), Miasto pedagogiczne. Słowo od redaktorki, *Studia pedagogiczne*, t. LXIX/2016, s. 9-25.

Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego: miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Mendel M. (2019), Pedagogika społeczna radykalnie zaangażowana. O aktualnościach dzieła Teodory i Izydora Gulgowskich, [w:] *Pedagogika Społeczna*, 3(73), s. 23-34.

Mendel M., Naumiuk A., Skrzypczak B. (2018), W trosce o społeczeństwo. Pedagogika społeczna w czasach nacjonalizmu, *Pedagogika społeczna*, 4(70), Rok XVII 2018, s. 137-159.

Miles M. B., Huberman A. M. (tłum. Zabielski S.) (2000), *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Human.

Muca K. (2020), Doświadczenie i różnica. Status przedmiotu badań i tożsamość badaczy w studiach o niepełnosprawności, *Teksty drugie*, 2020: nr 2, s. 13-29.

Nelson T. D. (2003), *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nęcka E. (2001), *Psychologia Twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Niedbalski J. (2020), *Zastosowanie metod jakościowych w badaniach osób z niepełnosprawnością – przykład etnografii opartej na procedurach metodologii teorii ugruntowanej*, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowiecka - Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Niedbalski J. (2023), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Tożsamościowy wymiar samostanowienia i (nie)zależności w kontekście życia rodzinnego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Oliver M. (2004), The social model in action: if I had a hammer, [w:] C. Barnes, G. Mercer (eds.) *Implementing the Social Model of Disability: theory and research*. Leeds University: The Disability Press.

Oliver M. (2018). *Understanding disability: From theory to practice*, Bloomsbury publishing.

Ostrowska A., Sikorska J. (1996), *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji.*, Warszawa: Wyd. IFiS PAN.

Pałęcka A. (2014), Teoria aktora-sieci jako ontologia dla socjologii wizualnej, [w:] *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Tom X, Numer 4, s. 6-16.

Pamuła N., Szarota M., Usiekniewicz M. (2018), Nic o nas bez nas, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia De Cultura*, 10(1), s. 4-12.

Parchomiuk M., Ćwirynkało K., Żyta A. (2023), Przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do roli współbadaczy. Propozycja szkolenia w ramach badań włączających, [w:] *Forum Pedagogiczne*, tom 13, nr 2, s. 223-238.

Park Y. (2016), 8 Digital Life Skills All Children Need – and a Plan for Teaching Them, [w:] *World Economic Forum*.

Pawelczak K. (2021), Niepełnosprawność intelektualna - w stronę modyfikacji kontekstów teoretycznych, *Szkoła specjalna*, 5/2021, s. 347-359.

Pągowska, M. (2017), Disability Studies in scientific and didactic perspective – sources and interpretations. [w:] J. Głodkowska, J.M. Gasik, M. Pągowska (red.), *Studies on disability. International theoretical empirical and didactics experience*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Perkowska-Klejman A. (2011), Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna, *Pedagogika Społeczna*, Nr 2, s. 61-77.

Pierścieniak K. (2022), Dorosły w przestrzeniach życia. Między zobowiązaniami osoby a społecznymi wyzwaniem roli, *Rocznik andragogiczny*, 29(2022), s. 177-200.

Pieter J. (1960), *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Pieter J. (1971), *Psychologia Nauki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Plichta P. (2009), Młodzież upośledzona umysłowo w świecie nowoczesnych technologii komunikacyjnych, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (214), s. 105-118.

Plichta P. (2013a), Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami i zagrożeniami, *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, Vol. 12 Nr 1, s. 121-138.

Plichta P. (2013b), *Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu – próba zarysowania nowego obszaru badawczego i wstępne wyniki badań*, [w:] P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, Łódź: RCPS, s. 123 – 144.

Plichta P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Plichta P. (2021), Ocena zdalnych działań edukacyjnych i wspierających adresowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19, *Studia z teorii wychowania*, tom XII, nr 3(36), s. 133-153.

Plichta P. (2023), *Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną a TIK*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.

Prensky M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, MCB University Press, p. 1-6.

Przełęwska A. (1999), *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, [w:] Przełęwska A., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

Przybyłowska I. (1978), Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych, [w:] *Przegląd Socjologiczny*, 30, s. 53-68.

Przybyszewski T., Abramowska B. (2021), *ABC Dostępności: T jak tekst łatwy do czytania i zrozumienia (ETR)*: www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1864543 [dostęp 23.07.2024].

Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum.

Rosenbaum P, Gorter J. W. (2012), The 'F-words' in childhood disability: I swear this is how we should think!, *Child Care Health Development*, 38(4), s. 457 – 463.

Rubin H. J., Rubin R. S., *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, Thousand Oaks (California): Sage.

Rura P. (2017), Doświadczenia zmysłowe w życiu codziennym: Autoetnografia wielozmysłowa, *Kultura i Społeczeństwo*, 61(3), s. 149-160.

Rutkowski M. (2019), Recenzja książki: Maria Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego: miasto i szkoła*, *Praca Socjalna*, 34(6), s. 109–114.

Rzeźnicka-Krupa J. (2009), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rzeźnicka-Krupa J. (2009), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rzeźnicka-Krupa J. (2013), *Niepełnosprawność intelektualna — narracje, reprezentacje, konteksty*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 10, s. 85—111.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2019), *Spoleczne ontologie niepełnosprawności. Ciało. Tożsamość. Performatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Safari M. C., Wass S., Thygesen E. (2023), Digital technology design activities—A means for promoting the digital inclusion of young adults with intellectual disabilities, *British Journal of Learning Disabilities*, 51(2), s. 238–249.

Schalock R. L. (2011), The evolving understanding of the construct of intellectual disability, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(4), s. 227-237.

Schalock R. L. i wsp. (2007), The renaming of Mental retardation: Understanding the change to the term Intellectual disability, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), s. 116–124.

Schalock R. L. i wsp. (2010), *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition*, Washington: AAIDD.

Schalock R. L., Luckasson, R. Tassé M. J. (2021a), An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports, *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), s. 439-442.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021b). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th Edition)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Routledge.

Schön D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Shakespeare T. (1994), Cultural Representation of Disabled People: Dustbins for Disavowal?, *Disability & Society*, 9(3), s. 283–299.

Shakespeare T. (2008). Debating disability, *Journal Medical Ethics*, No. 34, s. 11–14.

Shapiro J. (tłum. E. Pater-Podgórna) (2018), *Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychować dzieci, by radziły sobie w usieciowanym świecie*, Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.

Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Siuda P., Stunża G. D. (2012a), *Słowo końcowe*, [w:] P. Siuda, G. D. Stunża (red.), *Dzieci Sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, s. 99-102.

Siuda P., Stunża G. D. (2012b), *Wprowadzenie*, [w:] P. Siuda, G. D. Stunża (red.), *Dzieci Sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, s. 5-8.

Smolińska-Theiss B. (2013), *Edukacyjny charakter pracy socjalnej – badanie i działanie*, [w:] M. Mendel, B. Skrzypczak (red.), *Praca socjalna jako edukacja ku zmianie. Od edukacji do polityki*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, s. 13-24.

Sowa J. (1997), *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Wydawnictwo Fosze;

Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki.*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Sroczyński W. (2022), Helena Radlińska (1879-1954) – twórczyni pedagogiki społecznej jako dyscypliny naukowej, *Pedagogika społeczna*, 4(85) Rok XXI 2022, s. 137-159.

Stawicka A. (2015), *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*, Warszawa: Kancelaria Senatu.

Szkudlarek T. (1999), *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków: IMPULS.

Szkudlarek T. (2024), *Anima*, Sopot: Arche.

Szmidt K. (2023), Kreatywność metodologiczna – refleksje wokół koncepcji twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych, *Edukacja*, 2023, 2(165), s.1-17.

Sztobryn-Giercuskiewicz J., Lulek A. (2025), *Między projektantem a użytkownikiem. Świadome projektowanie narzędzi ICT w obszarze niepełnosprawności*, [w:] G. Całek, Z. Głąb,

J. Niedbalski., J. Sztobryn-Giercuskiewicz, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Inkluzywne technologie cyfrowe: Perspektywy, możliwości i ograniczenia*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 109-123.

Szubański K. (2018), *37 lat temu pierwsze komputery osobiste zrewolucjonizowały rynek*, www.naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C30583%2C37-lat-temu-pierwsze-komputery-osobiste-ibm-zrewolucjonizowaly-rynek.html, [dostęp 30.07.2024].

Świeczkowska K., Żyta A. (2024), *Dlaczego Szkoła w Kręgach? Wsparcie rodzin dzieci z chorobami rzadkimi a współpraca transdyscyplinarna i międzysektorowa*, [w:] J. Doroszuk (red.), *Edukacja dzieci z chorobami rzadkimi. O gdańskich praktykach uelastyczniania systemu*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Targosz K. (1986), *Jan Heweliusz uczony – artysta*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 46.

Theiss W. (2006), *Radlińska*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Theiss, W. (2001), *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-uitylitarne*, [w:] W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 11-22.

Thomas C. (2002), *Disability theory: Key ideas, issues, and thinkers*, [w:] C. Barnes, M. Oliver, L. Barton (red.), *Disability studies today*, Cambridge: Polity Press, s. 38–57.

Tikhonov A. (2020). *Zjawisko niepełnosprawności: od przeszłości ku przyszłości, Aksjologiczne i prawne aspekty niepełnosprawności*, s. 27-39.

Tsatsou P. (2019), Digital inclusion of people with disabilities: a qualitative study of intra-disability diversity in the digital realm, *Behavior and Information Technology*, 39(5), Taylor & Francis, s. 1-16.

Turner V, Bruner E. M. (tłum. Klekot E., Szurek A.) (2009) *Antropologia doświadczenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Urbanek B. (2013), Media w edukacji – pedagogiczne aspekty ich wykorzystanie, *Nauczyciel i Szkoła*, 1 (53), s. 229-248.

Ustawa z 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. 2019 poz. 848).

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. 2019 poz. 1696).

Virilio P. (tłum. K. Szeżyńska-Maćkowiak K.) (2007), *Wypadek pierwotny*, Warszawa: Sic!.

Vourikari R., Punie Y., Carratero S. Van den Brande L. (red. nauk. wyd. pol. J. Pulwarski) (2016), *DigComp 2.0: Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli. Etap 1. Aktualizacji: Pojęciowy Model odniesienia. Raport Badawczy i Strategiczny JRC*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Informatyczne.

Walat, W. (2015). Wykluczenie cyfrowe pokolenia 50+. Sprawozdanie z badań, [w:] W. Czerski, R. Wawer (red.), *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 117-130.

Walmsley, J. (2001), Normalisation, emancipatory research and learning disability. *Disability and Society*, 16(2), 187–205.

Widawska, E., Wieczorek, Z., Wysocka, E. (2014), *Wyznaczniki wykluczenia cyfrowego i dostępności stron internetowych instytucji publicznych*, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Wiliński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny.*, [w:] A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności.*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Winiarski M. (2017) *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*, Łódź-Warszawa: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.

Winkler, M. (tłum. M. Wojdak-Piątkowska) (2009), *Pedagogika społeczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wlazło M. (2013), *Proste myśli, trudne słowa. Z perspektywy socjopedagogicznej o wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wlazło M. (2022), Inkluzjonizm, ablenacjonalizm, eco-ableism–posthumanistyczne przeszukiwanie współczesnych „dys-lokacji niepełnosprawności”. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 88(4), s. 10-19.

World Health Organisation (WHO) – Światowa Organizacja Zdrowia (2009), *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*.

Wojnarowska A. (2010), *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wojnarowska A. (2020), *Dyskursywne konstrukcje niepełnosprawności. Dyskurs jako narzędzie dominacji, wykluczenia, emancypacji i kreowania tożsamości osób z niepełnosprawnością*, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 37-54.

Wójcik W. (2022), Igrzyska w sieci – dlaczego młodzi ludzie giną przez media?, [w:] *Studia de Cultura*, 14(4) 2022, s. 110-118.

Wójcik W. (2025), Kompetencje cyfrowe nauczycieli wczesnej edukacji, [w:] *Problemy wczesnej edukacji*, 1(60) 2025, s. 144-155.

Wroczyński R. (1976), *Pedagogika społeczna*, Warszawa: PWN.

Wroczyński R. Kamiński A. (1961), *Wstęp*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego (2024, sierpień 13), *François Jullien o antologii tekstów "Ponownie otworzyć możliwości..."* [film], YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=ma3vZ7fd5rQ> [dostęp: 8.02.2026]).

Wygotski L. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.

Zakrzewska-Manterys E. (2010), *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Zakrzewska-Manterys E. (2021), Osoby z niepełnosprawnością intelektualną na tle innych rodzajów niepełnosprawności, *Polityka Społeczna*, 571(10), s. 23-28.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006).

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. C 189 z 4.06.2018).

Zawadzki M. (2015)., Autoetnografia., [w:] M. Kostera (red.), *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*, Wydawnictwo Akademickie Sano, s. 61-70.

Zielińska M. (2016), *Polacy w Reykjaviku. Miejsce, mobilność i edukacja.*, Gdańsk: Stowarzyszenie Na Styku.

Żuchowska-Skiba D. (2020), *Wykluczenie cyfrowe osób z niepełnosprawnościami – perspektywy badawcze*, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Żukiewicz A. (2017), *Pedagog społeczny w ujęciu profesor Heleny Radlińskiej*, [w:] A. Żukiewicz (red.), *Pedagog społeczny. Teoria i praktyka działalności społecznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 33-67.

Żyta A., Ćwirynkało K. (2013), Nowe tendencje i kierunki rozwoju pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną: zmiany terminologiczne. *Niepełnosprawność*, nr 10, s. 52-61.

Źródła internetowe:

www.funduszeuropejskie.gov.pl, [dostęp: 13.03.2024]

www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/wcag-21-w-skrocie, [dostęp: 23.07.2024]

www.kregiwsparcia.pl/szkola-w-kregach-2, [dostęp: 2.08.2024]

www.sites.google.com/view/inclusivedigitalacademy/about-project?authuser=0, [dostęp: 2.08.2024]

Spis rysunków

Rysunek 1: Cechy Uczestnika badań - rysunek poglądowy, **s. 21**

Rysunek 2: Niepełnosprawność niejedno ma imię: Aleksander, **s. 22**

Rysunek 3: Niepełnosprawność niejedno ma imię: Beata, **s. 23**

Rysunek 4: Niepełnosprawność niejedno ma imię: Cezary, **s. 23**

Rysunek 5: Niepełnosprawność niejedno ma imię: Dorota, **s. 24**

Rysunek 6: Schemat własnej interpretacji metaplanu – podwójne znaczenie "jak powinno być?", **s. 51**

Rysunek 7: Projekt badawczy w ujęciu graficznym, **s. 63**

Rysunek 8: Składniki ICF i zależności między nimi, **s. 75**

Rysunek 9: F-words zaimplementowane do schematu obszarów ICF, **s. 79**

Rysunek 10: Niepełnosprawność jako jedna z cech osoby, **s. 83**

Rysunek 11: DigComp 3.0: obszary kompetencji i kompetencje cyfrowe, **s. 96**

Rysunek 12: Tymczasowy model analizy korzystania z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, **s. 104**

Rysunek 13: Kostka włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, **s. 165**

Streszczenie

Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) wydaje się być w XXI wieku oczywistością, a na pewno koniecznością. Wpływa na to rozwój technologii i wszechobecność rozwiązań cyfrowych w codziennym życiu społecznym. Pracując na co dzień z osobami z niepełnosprawnością intelektualną i doświadczając wraz z nimi włączania cyfrowego, wiem, że to ważny temat wart nie tylko uwagi, ale i naukowych rozważań. Dlatego też, przedmiotem tej pracy jest proces włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście różnych sytuacji społecznych. Istotny grunt moich rozważań wokół inkluzji cyfrowej stanowią założenia pedagogiki społecznej w wersji Heleny Radlińskiej, Teorii Aktora-Sieci Brunona Latoura oraz filozofii François Julliena z kategorią bezszelestnych transformacji.

W związku ze swoimi doświadczeniami temat ten podejmuję badawczo w ramach autoetnografii, a współtowarzyszącymi mi Uczestnikami badań są osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ale również ich rodziny, inni pedagodzy i studenci, z którymi poruszam tematykę inkluzji cyfrowej.

W badaniach rozwijam autoetnograficzny opis, który stał się ugruntowaniem nowatorskiej, zasilającej myśl pedagogiczną konceptualizacji włączania cyfrowego w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością. Na podstawie moich doświadczeń z Uczestnikami badań, w ich toku posłużyłem się zrekonstruowaną wersją metaplanu, by strukturyzując badawczy opis odpowiadać na pytania: „Jak powinno być?”, „Jak jest?”, „Dlaczego nie jest tak jak być powinno?”, „Co zrobić, żeby było tak jak być powinno?”. Za materiał badawczy służyły mi introspekcja i retrospekcja, które wraz z notatkami terenowymi z obserwacji przeżywanej oraz fragmentami wywiadów z częścią Uczestników badań, stały się podstawą autoetnograficznego opisu badanej rzeczywistości. Centrum badawczego zainteresowania tworzy w nim problematyka, która wyrażają następujące pytania: „jakie są praktyki włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną?” oraz „czym jest włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną?”.

Odpowiedzi na te pytania pozwoliły na określenie kluczowych elementów włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ugruntowały one, obecną w mojej autoetnografii i odnalezioną w doświadczeniach wszystkich Uczestników badań, refleksję o niedokonanej, permanentnej cyfrowej inkluzji. W ramach – wyrastającej z tej refleksji - konceptualizacji włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną,

przedstawiłem model o znaczeniu zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, zasilający myśl pedagogiczną oraz praktykę edukacyjną, „Kostkę włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną”.

Pracę wieńczą prospektywne wnioski, stanowiące podstawę praktycznych rekomendacji całożyciowej cyfrowej inkluzji (*lifelong digital inclusion*) oraz wyznaczające kierunki dalszych (również nieustających) badań nad włączaniem cyfrowym osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Abstract

The use of information and communication technologies (ICT) seems to be a given in the 21st century and is certainly a necessity. This is driven by technological advancements and the ubiquity of digital solutions in everyday social life. Working daily with people with intellectual disabilities and experiencing digital inclusion alongside them, I know that this is an important topic worthy not only of attention but also of scholarly consideration. Therefore, the subject of this work is the process of digital inclusion of people with intellectual disabilities in the context of various social situations. The background for reflections on digital inclusion is provided by the principles of social pedagogy as formulated by Helena Radlińska, Actor-Network Theory, and silent transformations.

Drawing on my own experiences, I am exploring this topic through autoethnographic research. My research participants include people with intellectual disabilities, as well as their families, other educators, and students, with whom I discuss the issue of digital inclusion.

In my research, I develop an autoethnographic account that has served as the foundation for an innovative conceptualization of digital inclusion for people with disabilities, one that enriches pedagogical thought. Based on my experiences with the research participants, I used a reconstructed version of the metaplan during the course of the study to structure the research description and answer the questions: “How should it be?”, “How is it?”, “Why isn’t it as it should be?”, “What can be done to make it as it should be?”. My research material consisted of introspection and retrospection, which, together with field notes from lived observations and excerpts from interviews with some of the research participants, formed the basis of an autoethnographic description of the reality under study. The focus of the research is on the issues expressed by the following questions: “What are the practices of digital inclusion for people with intellectual disabilities?” and “What is digital inclusion for people with intellectual disabilities?”

The answers to these questions made it possible to identify the key elements of digital inclusion for people with intellectual disabilities. They reinforced the reflection—present in my autoethnography and found in the experiences of all research participants—on the unfulfilled, ongoing nature of digital inclusion. As part of the conceptualization of digital inclusion for people with intellectual disabilities—which emerged from this reflection—I presented a model

of both theoretical and practical significance, informing pedagogical thought and educational practice: the “Digital Inclusion Cube for People with Intellectual Disabilities.”

The study provides several forward-looking conclusions that serve as the basis for practical recommendations on lifelong digital inclusion and outline directions for further, necessary (and ongoing) research on the digital inclusion of people with intellectual disability.

Aneks: Scenariusz wywiadu z propozycją pytań

Część 1. Powitanie, rozpoczęcie wywiadu, informacje o uczestniku badań

Przykładowe pytania/wypowiedzi badacza:

1. Co słysząc? U mnie ok; mam nadzieję, że rozmowa, na którą się umówiliśmy, będzie miła. Zaczynamy!
2. Jak masz na imię, ile masz lat, skąd jesteś?
3. Czym na co dzień się zajmujesz?
4. Czy i do czego używasz technologii informacyjno – komunikacyjnej?
5. Czy czujesz się osobą włączoną cyfrowo?
6. Jakie jest twoje doświadczenie w procesach z zakresu włączania cyfrowego?

Część 2. Włączanie cyfrowe – koncepcje badanych (ich sposoby rozumienia pojęcia, własne podejścia i interpretacje, rekonstrukcje, etc.)

Przykładowe pytania:

1. Czym jest włączanie cyfrowe?
2. Czym jest dla Ciebie włączanie cyfrowe?
3. Co o nim myślisz?
4. Co o nim myślą inni?
5. Co oznacza sam termin (pojęcie): włączanie cyfrowe?
6. Jakie jest znaczenie (są znaczenia) włączania cyfrowego?
7. Jakie znaczenie włączanie cyfrowe ma dla Ciebie?
8. Jakie działania mieszczą się w zakresie włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną (ozni)
9. Co jest ważne przed przygotowaniem działań z zakresu włączania cyfrowego ozni?
10. Jakie są etapy włączania cyfrowego ozni?
11. Co jest najważniejsze w procesie włączania cyfrowego (ozni)?
12. Jaki jest cel procesu włączania cyfrowego?
13. Czy i dlaczego włączanie cyfrowe ozni jest ważne?
14. Czy (jeśli tak to jakie) są zagrożenia związane z włączaniem cyfrowym ozni?
15. Myśląc o włączaniu cyfrowym – co należałoby poprawić?

Część 3. Włączanie cyfrowe a inkluzja społeczna

Przykładowe pytania:

1. Jakie są inspiracje do pracy związanej z włączaniem społecznym oraz o podstawy teoretyczne, którymi się kierujesz?
2. Jak rozumiesz włączanie społeczne oraz co jest do niego potrzebne?
3. Czy widzisz jakiś związek (jeśli tak to jaki?) włączania cyfrowego z włączaniem społecznym oraz

Część 4. Włączanie cyfrowe a ICF/ *F-words for child development*

Przykładowe pytania:

1. Czy pojęcia ICF oraz F-words są znane? (jeśli nie to przedstawienie koncepcji ICF oraz przedstawienie 6 sfer związanych z F words for child development)
2. Czy widzisz powiązania pomiędzy F-words a włączaniem cyfrowym
3. (jeśli tak) opis włączania cyfrowego podzielonego na 6 sfer wyodrębnionych przez F-words for child developments

Część 5. Swobodne rozwinięcia (możliwość pogłębienia wypowiedzi, nadania jej nowego kierunku, etc.) i zakończenie wywiadu

Przykładowe pytania:

1. Czy jest coś co chciałbyś/ chciałabyś dodać lub wątek, do którego chciałbyś powrócić?
2. Czy któryś wątek poruszył Cię najbardziej?
3. Podziękowania.