Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej
Nr 40/2020

Disability. Discourses of special education
No. 40/2020

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk
Uniwersytet Zielonogórski

Edukacyjny wymiar ubóstwa osób z niepełnosprawnością

W treści artykułu wskazuję na dużą złożoność i wielowymiarowość gorącego społecznego problemu, jakim jest ubóstwo osób z niepełnosprawnościami, które analizuję w kontekście/wymiarze edukacyjnym. Uznaję zatem, że doświadczanie przez te osoby deprywacji potrzeb i odtwarzanie mechanizmów funkcjonowania w rodzinie generacyjnej może skutkować ich marginalizacją i społecznym wykluczeniem w systemie edukacji. Wskazuję na niebagatelne znaczenie socjalizacji czy wychowania dzieci z niepełnosprawnościami w rodzinach ubogich i doświadczanych przez nie skutków niedostatku ekonomicznego oraz towarzyszących mu innych negatywnych zjawisk także w szkole, która z założenia dla wszystkich uczniów powinna być ogólnodostępna i włączająca.

Słowa kluczowe: ubóstwo, osoby z niepełnosprawnością, edukacyjny wymiar ubóstwa

The educational dimension of poverty of people with disabilities

In the article, I point out the high complexity and multidimensionality of the hot social issue of poverty among people with disabilities, which I analyse in an educational context/dimension. I therefore recognise that the deprivation of needs and reproducing the mechanisms of functioning in a generational family experienced by them may result in their marginalisation and social exclusion in the education system. I would like to point out that the socialisation or upbringing of children with disabilities in poor families and the effects of economic deprivation and other negative phenomena experienced by them is also of considerable importance at school, which by definition should be accessible and inclusive for all pupils.

Keywords: poverty, people with disabilities, educational dimension of poverty

Wprowadzenie

Aktualna, dynamicznie i globalnie zmieniająca się rzeczywistość, jak też nienotowany dotąd postęp cywilizacyjny, który wraz z odczuwanym przez ludzi coraz większym zagrożeniem miał tworzyć sztuczną otoczkę bezpiecznej egzystencji, w następstwie braku jego refleksyjnej kontroli skutkuje eskalacją zja-

wisk/problemów społecznie wrażliwych i zarazem dysfunkcyjnych dla gospodarki, kultury, zdrowia, bezpieczeństwa publicznego czy edukacji (por. Konstańczak 2010). Jednym z takich palących problemów, ciągle zbyt często marginalizujących i wykluczających[1] dotkniętych nim ludzi, jest bez wątpienia ubóstwo, które ze względu na zasięg, natężenie i charakter następstw jest szczególnie destrukcyjne dla osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych oraz edukacyjnych. Podejmowane nieustannie, aczkolwiek z różną efektywnością, próby jego eliminowania czy choćby ograniczania przez krytycznie oceniające je społeczeństwo i powołane do tego celu profesjonalne służby i instytucje należy uznać za niewystarczające (Horton, Leslie 1970, za: Kaźmierczak-Kałużna 2012a). Powodem może być niewłaściwa percepcja dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością, ale też ich rodzin, przede wszystkim jako biorców i konsumentów specjalnie dedykowanych im świadczeń i uprawnień. Tymczasem z perspektywy praw wyjściowych dla wszelkich działań i rozwiązań w tym zakresie, zawartych choćby w Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami[2], wizja pasywnych obywateli dotkniętych niepełnosprawnością powinna jak najszybciej ustąpić miejsca podejściu, w którego centrum są aktywne, samodzielne i niezależne podmioty. Oczywiście osoby te w celu uzyskania jak największej autonomii i możliwości stanowienia o sobie powinny być wspierane, a zakres, wymiar i czas udzielania pomocy (ustalony i realizowany profil wsparcia, np. informacyjnego, psychoemocjonalnego, rehabilitacyjnego lub w pozyskaniu i utrzymaniu zatrudnienia itp.) powinien zawsze respektować ich aktualne potrzeby, zdolności i oczekiwania. Również te, związane z koniecznością zmiany bądź zamiany danej formy wsparcia na inną, bardziej trafną i spersonalizowaną

[1] Kwestie marginalizacji, wykluczenia społecznego i nierzadko ściśle z nimi związanego bezrobocia, prekarności i ubóstwa zajmująco i w kontekście niepełnosprawności analizują w swoich publikacjach (z oczywistych względów podaję tylko wybrane pozycje) m.in. J. Grotowska-Leder (2010), R. Szarfenberg (2006), A. Nowak (2012a, 2012b, 2014), G. Standing (2014), M. Wlazło (2014), J. Niedbalski (2019), J. Wolny (2020). Wypada dodać, że zrealizowane w 2015, a opublikowane w 2017 r. badania Spójności Społecznej wykazały, że aż 56% mieszkańców naszego kraju w wieku 16 lat i więcej wskazuje na niepełnosprawność jako na sytuację prowadzącą do wykluczenia społecznego. Ponadto, uwzględniając deklaracje bezpośredniej styczności z przejawami dyskryminacji, zauważono, że 11% badanych było świadkami sytuacji dyskryminowania osób z niepełnosprawnościami. Jego przejawami były np. obraźliwe komentarze, pobicia czy złe traktowanie. Dla porównania nowsze badania, bo z 2018 r. (dane opublikowano w 2020 r.) wykazały, że ponad jedna trzecia (35%) mieszkańców Polski w wieku 16 lat i więcej wyraziła opinię, że niepełnosprawność była powodem gorszego traktowania, natomiast prawie 10% osób przyznało, iż zetknęło się bezpośrednio lub było świadkami przejawów dyskryminacji wobec osób z niepełnosprawnością. Nieco tylko rzadziej (30-33%) jako powody dyskryminacji wskazywano: złą sytuację materialną, jak również niski status społeczno-zawodowy, których bardzo często doświadczają osoby z niepełnosprawnością i ich rodziny. Przytoczone dane wskazują na konieczność szybkiego uruchomienia działań mających na celu weryfikację postaw naszego społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami (GUS, *Jakość życia i kapitał społeczny*…, 2020).

[2] Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

(por. Janiszewska-Nieścioruk 2019). Chodzi zatem o efektywne uprzystępnianie dzieciom, młodzieży i dorosłym osobom z niepełnosprawnościami i ich rodzinom elastycznego systemu pomocy, który będzie je wzmacniał i aktywizował w procesie wychodzenia z ubóstwa i tym samym sprzyjał ich społecznej inkluzji we wszystkich sferach czy dziedzinach życia – w rodzinie, szkolnym i lokalnym środowisku, w kulturze, gospodarce, na rynku pracy[3].

System ten powinien więc respektować znaczenie, jakie ma dla tych osób pełna dostępność środowiska fizycznego, społecznego, gospodarczego i kulturalnego, opieka zdrowotna i edukacja[4]. Owa dostępność, przy niedostatkach wsparcia, może być w różnym stopniu ograniczana przez szczególnie trudną sytuację dzieci z niepełnosprawnością wychowujących się w ubóstwie, które przejmując patologiczne wzorce funkcjonowania rodziny pochodzenia, transmitują je do własnych, zakładanych przedwcześnie lub w dorosłości. Ubóstwo wiąże się bowiem z doświadczaniem nierzadko głębokiej deprywacji potrzeb nie tylko w wymiarze ekonomicznym czy materialnym (wąskie rozumienie tego problemu), ale także z redukcją warunków społecznej partycypacji, odmiennymi hierarchiami wartości i norm, specyficznymi strategiami życiowymi i cechami osobowości. Ubodzy, w przeciwieństwie do osób dobrze radzących sobie z wymaganiami współczesności, łatwo adoptujących się do nowych sytuacji, wyzwań i zagrożeń związanych z cywilizacyjnym postępem, wyposażonych w kompetencje[5] umoż-

[3] Pewną szansą na zmianę sytuacji osób z niepełnosprawnościami są propozycje zmian we wskazanych zakresach i zarazem we wszystkich środowiskach życia tych osób zawarte w kompleksowym i obszernym dokumencie – Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2020–2030, którą Rada Ministrów przyjęła 16 lutego 2021 r. Oczywiście czas pokaże, na ile będzie ona skuteczna i równocześnie satysfakcjonująca dla tych osób, jak też ich rodzin i opiekunów. Obszary priorytetowe Strategii przybliżają takie zagadnienia, jak: Niezależne życie, Dostępność, Edukacja, Praca, Warunki życia i ochrona socjalna, Zdrowie, Budowanie świadomości, Koordynacja. Realizacja działań zawartych w Strategii ma umożliwić osobom z niepełnosprawnościami niezależne życie i pełny udział we wszystkich jego sferach, w taki sposób, aby mogły funkcjonować w społeczeństwie na zasadzie równości z innymi osobami. Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2020–2030 (2020).

[4] Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., jak też interesujący może się okazać artykuł podejmujący kwestie związane z różnymi konceptami nauczania-uczenia się i dostępności oraz ich implementacją w praktyce edukacyjnej (Darling-Hammonda *et al.* 2020).

[5] Warto odnotować, że już w 2015 r. w raporcie New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology, opracowanym przez World Economic Forum we współpracy z The Boston Consulting Group wskazano na pewien trend w rozwoju ludzi w szybko zmieniającym się i skoncentrowanym na technologii świecie. Wprawdzie ciągle bazuje się na ich wiedzy i umiejętnościach techniczno-akademickich, jednak przewagę można budować poprzez wyróżniki osobiste, takie jak: inicjatywa, wytrwałość, umiejętność szybkiej adaptacji do zmieniających się warunków i oczekiwań, umiejętności przywódcze, ciekawość oraz świadomość kulturową i społeczną. Podkreśla się, że aby rozwijać się w dzisiejszej gospodarce opartej na innowacjach, pracownicy potrzebują innej kombinacji umiejętności/kompetencji niż w przeszłości. Tak więc poza wspomnianymi już kompetencjami, które można nazwać podstawowymi, powinni posiadać kompetencje takie jak współpraca, kreatywność i rozwiązywanie problemów, a także pewne cechy charakteru,

liwiające skuteczne konkurowanie czy zabieganie o lepsze warunki zatrudnienia – zbyt często funkcjonują w społeczno-kulturowej próżni. Są oni zmarginalizowani, pozbawieni dostępu do podstawowych instytucji społecznych, nastawieni niemal wyłącznie na przetrwanie, a nie na rozwój i niestety z ograniczonymi możliwościami na zmianę trudnej sytuacji. Powyższe wskazuje na wielowymiarowość gorącego społecznego problemu, jakim jest ubóstwo, który może dotykać każdej ze sfer życia osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin, poza materialną czy finansową, także ochrony zdrowia, edukacji dzieci czy uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym (Kaźmierczak-Kałużna 2012a: 7–8).

Doświadczanie ubóstwa, w mojej ocenie, zwielokrotnia i nasila niepełnosprawność, a niewłaściwie dystrybuowane oraz udzielane wsparcie może pogłębiać odczuwany przez te osoby i ich rodziny dyskomfort psychiczny, zależność od otoczenia, obniżać poczucie własnej wartości i w konsekwencji powodować negatywną postawę wobec dostawców wsparcia. Nie mniej istotną kwestią może być jego nieuzasadniona nadmiarowość czy niewłaściwa dystrybucja również ograniczająca autonomię, niezależne życie i podmiotowość w relacjach z innymi, jak też w podejmowanych działaniach i wyzwaniach. Otoczenie osób z niepełnosprawnościami zbyt gęstą siecią wsparcia może skutkować wyuczoną bezradnością, a wejściem w taki uzależniający od innych proces szczególnie są zagrożone dzieci, młodzież i dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Wysocka 1998; Nowak 2014; Wolny 2020).

Charakter procesualny (temporalny) ubóstwa wiąże się z niejednakowym doświadczaniem jego negatywnych następstw w różnych okresach życia. Głęboka deprywacja potrzeb może dotykać dzieci, stąd można mówić o ubóstwie/biedzie dzieci, jak też rodzin wychowujących dzieci w trudnych warunkach, ograniczających ich możliwości rozwoju w każdej sferze życia. Można też mówić o biedzie osób w średniej i późnej dorosłości często związanej z bezrobociem (długotrwałym bądź okresowym), prekarnością[6], a nierzadko też bezdomnością. Wskazane kwestie są ze sobą wyraźnie skorelowane, przy tym zbyt często z tendencją do

jak wytrwałość, ciekawość i inicjatywa. Są one tym bardziej oczekiwane, im większe następują zmiany na rynku pracy. Współczesne krajowe gospodarki działają na rzecz kreatywności, innowacji i współpracy, zatem od wysoko wykwalifikowanej kadry oczekuje się umiejętności rozwiązywania nietypowych problemów i skutecznej analizy informacji, ich odpowiedniego selekcjonowania. Ponadto technologia w coraz większym stopniu zastępuje pracę fizyczną i jest obecna w większości aspektów życia i pracy, co wiąże się ze spadkiem zatrudnienia. Równocześnie zauważalny jest wzrost ofert pracy wymagających nierutynowych umiejętności analitycznych i interpersonalnych (*New Vision for Education*…, 2015).

[6] Prekarność wiąże się z niepewnością, niestabilnością i brakiem poczucia bezpieczeństwa na rynku pracy. W naszym kraju zjawisko to można uznać za wynik segmentacji rynku pracy, ale także efekt niekorzystnej polityki zatrudnienia uprawianej już w latach 90. XX w. i przed wstąpieniem naszego kraju do UE, kiedy nie zwracano dostatecznej uwagi na podstawy prawne zatrudnienia i nie reflektowano długoterminowych skutków takiej praktyki, jak też nie doceniano humanistycznych i społecznych wartości wykonywanej pracy (Patulski, Godlewska-Bujok 2017).

pogłębiania się, nawarstwiania, utrwalania i w konsekwencji reprodukcji (dziedziczenia) ubóstwa. Pozostawanie w błędnym kole niedostatku i deprywacji, trwania i odtwarzania mechanizmów funkcjonowania w rodzinie pochodzenia może skutkować marginalizacją i społecznym wykluczeniem we wszystkich sferach życia, w tym w edukacji (Tarkowska 2006). Dlatego przedmiotem mojej szczególnej refleksji uczyniłam dwa ściśle ze sobą powiązane problemy – socjalizacji czy wychowania dzieci z niepełnosprawnościami w rodzinach ubogich i doświadczanych przez nie skutków niedostatku ekonomicznego oraz towarzyszących mu innych negatywnych zjawisk, także w szkole, która z założenia dla wszystkich uczniów powinna być ogólnodostępna i włączająca.

Problem pierwszy

Socjalizacja dzieci z niepełnosprawnościami w rodzinach ubogich – jej negatywne konsekwencje dla budowania kapitału kulturowego i edukacyjnego dzieci

Kwestie nierówności społecznych, ubóstwa czy braku zagwarantowania równych szans przyjmują szczególne znaczenie, gdy są odnoszone do dzieci, a zwłaszcza dzieci dotkniętych niepełnosprawnością. W przypadku dorosłych, jeśli powodowane są przez racjonalne czynniki i wiążą się z tzw. zdrową konkurencją, są możliwe do zaakceptowania. Jednak gdy doświadczają ich dzieci, niemające żadnego wpływu na sytuację i warunki życia rodziny w jakiej się wychowują, powinny być przez społeczeństwo oraz powołane do tego celu profesjonalne służby szczególnie dokładnie monitorowane i skutecznie eliminowane. W tym zakresie konieczne są działania i rozwiązania angażujące w różnym stopniu wszystkie resorty państwa (międzyresortowa współpraca), destrukcyjne konsekwencje dzieciństwa przeżytego w biedzie czy biednego dzieciństwa (*child poverty* – bieda dzieci, *childhood poverty* – dziecięca bieda, por. Warzywoda-Kruszyńska, 2008) ściśle wiążą się bowiem z trudną sytuacją i kryzysami doświadczanymi przez całe rodziny, zarówno rodziny pochodzenia/generacyjne, jak i nowotworzone (por. Potoczna, Warzywoda-Kruszyńska, 2009). Szanse i możliwości na prawidłowy rozwój i jakościowo dobrą edukację tych dzieci są tak samo ograniczane, jak szanse na zmianę niekorzystnej sytuacji ich rodzin. Trudne warunki materialne, społeczne, kulturowe, bezrobocie bądź wykonywanie pracy prekarnej przez rodziców obniżają standard życia i zdrowia całej rodziny. Przy tym może wystąpić tendencja do ich utrwalenia i dziedziczenia, a więc odtwarzania w przyszłości przez dzieci wychowywane w takich warunkach. W znacznej mierze zatem, jak podkreśla Izabela Kaźmierczak-Kałużna (2016: 64), „to rodzina

pochodzenia kształtuje przyszłość dziecka. Warunki życia w dzieciństwie, zakres dostępnych możliwości rozwoju oraz treści przekazywane w trakcie socjalizacji, wyznaczane przez status społeczno-ekonomiczny rodziców w sposób zasadniczy wpływają na szanse życiowe w dorosłości i uprawdopodobniają odtworzenie tych samych, co rodziców miejsc w strukturze społecznej". Jest to tym bardziej obecnie realne, im trudniej zrozumieć rządzącym czy decydentom, że neoliberalnemu wzrostowi gospodarczemu naszego kraju musi towarzyszyć także rozwój w sferze społecznej. Wzrost ekonomiczny powinien więc być kompatybilny z reformowaniem i doskonaleniem systemu wsparcia aktywizującego społecznie i na rynku pracy rodziny dotknięte ubóstwem, zwłaszcza te, obarczone wychowaniem dziecka/dzieci z niepełnosprawnością (por. Pilch 2010). Wprawdzie nastąpiła pewna poprawa w tym zakresie związana z niewielkim ograniczeniem zasięgu ubóstwa skrajnego w Polsce (w 2018 r. – 7,8% i 2019 r. – 6,5%, w sytuacji obecności w rodzinie/gospodarstwie domowym osób z orzeczeniem o niepełnosprawności), to jednak jedną z grup szczególnie zagrożonych tym problemem nadal pozostają rodziny z co najmniej jedną osobą z niepełnosprawnością. Warto porównać przytoczone dane do tych, ukazujących zagrożenie ubóstwem gospodarstw domowych bez osób z niepełnosprawnościami. Otóż, jak ustalono, to zagrożenie jest znacznie niższe, w 2018 r. wynosiło bowiem – 4,7%, a w 2019 r. – 3,5%. Ponadto, w 2019 r. odnotowano spadek zasięgu ubóstwa w rodzinach, w których głowa gospodarstwa domowego posiadała orzeczenie o niepełnosprawności. W 2018 r. zasięg tego problemu wynosił 8,0%, a w 2019 r. – 5,0%. Niestety nie odnotowano wyraźnie pozytywnej zmiany w przypadku gospodarstw/rodzin z przynajmniej jednym dzieckiem z niepełnosprawnością do lat 16. W 2018 r. było 5,7% takich rodzin, a w 2019 r. niemal tyle samo – 5,5% (GUS, *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce*…, 2020.

W dzisiejszej rzeczywistości naznaczonej pandemią wirusa SARS-CoV-2 (Dz. U. z 2020 r., poz. 491), a zwłaszcza jej negatywnymi skutkami dla rodzimego systemu zdrowia, edukacji, rynku pracy czy relacji społecznych wszystkich obywateli w sposób szczególny mogą one dotknąć ubogich rodzin wychowujących dziecko/dzieci z niepełnosprawnościami. Rodzin, które już wcześniej, a więc przed epidemią, dotkliwie doświadczały skutków tego problemu – wielowymiarowego i nierzadko nawarstwiającego się z innymi, zbyt często wzmacnianego przez bezrobocie, deficyty mieszkaniowe, samotne i wczesne rodzicielstwo, dużą dzietność i deprywację potrzeb dzieci podejmujących aktywności zarezerwowane dla dorosłych (wczesne zarobkowanie, angażowanie się w próby rozwiązywania rodzinnych konfliktów, obciążenie domowymi obowiązkami) czy braki kulturowe i w zakresie wykształcenia. Problemy te pociągają za sobą także zagrożenia w postaci patologizacji życia w rodzinie, w różnym stopniu mogą zaburzać relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi, co powoduje problemy wychowawcze, ale także

zachowania przemocowe i ryzykowne związane np. z uzależnieniami. Bieda w okresie dzieciństwa i młodości zbyt często odciska piętno na całym przebiegu życia dziecka (Warzywoda-Kruszyńska 2008; Syrek 2010; Kaźmierczak-Kałużna 2016, 2019).

Patologia społeczna w rodzinie nierzadko jest też powiązana z zaniedbywaniem i krzywdzeniem dziecka[7], a w połączeniu z brakiem odpowiedzialności za nie stanowi poważne zagrożenie dla jego poczucia bezpieczeństwa, zaspokojenia podstawowych potrzeb, zarówno egzystencjalnych, jak i psychospołecznych. Taka sytuacja może skutkować pogorszeniem zdrowia, choroby i niepełnosprawności, a nawet być zagrażająca życiu. Zaniedbywanie można uznać jako jedną z form przemocy wobec dziecka, która nierzadko jest powodowana środowiskową reprodukcją kulturową w zakresie dominujących wzorów opieki i zachowań wobec niego, realizacji ról rodzicielskich oraz świadomości rodziców/opiekunów. Przy tym zaniedbywanie dziecka w leczeniu i rehabilitacji może być związane z niedostatkiem dbałości o nie już w okresie prenatalnym; interwencja medyczna w tym okresie może bowiem dobrze rokować dla zdrowia dziecka i jego dalszej rehabilitacji. Równie destrukcyjne w skutkach może być lekceważenie i nieudzielanie wsparcia dziecku w sytuacjach pogorszenia jego samopoczucia czy funkcjonowania w związku z daną niepełnosprawnością, ignorowanie zgłaszanych przez nie problemów i potrzeb, niezapewnienie dostępnej specjalistycznej opieki zdrowotnej, jak też niestosowanie się do zaleceń medycznych w zakresie rehabilitacji bądź nieudzielanie zalecanych przez specjalistów określonych form wsparcia. Skutki takich zaniechań dla zdrowia i rozwoju dziecka mogą być poważne. Bieda i bezradność egzystencjalna rodziców, ale także liczne bariery w społecznej pomocy bądź nieumiejętność korzystania z niej przez rodziców pogłębiają trudną sytuację dzieci z niepełnosprawnościami, istotnie obniżając ich jakość życia w rodzinie oraz relacje z rówieśnikami w szkolnym i pozaszkolnym środowisku (Syrek 2010).

Kwestie zaniedbania i krzywdzenia dzieci z niepełnosprawnością w odniesieniu do zaspokojenia ich potrzeby emocjonalnego ciepła i stabilizacji są również widoczne w sytuacji, gdy rodzice/opiekunowie, koncentrując się na zabezpieczeniu ich podstawowych potrzeb opiekuńczych i w zakresie rehabilitacji, nie doceniają wagi i znaczenia tych nie mniej istotnych dla ich rozwoju związanych z budowaniem wzajemnego przywiązania w codziennych relacjach. Tymczasem dzieci z niepełnosprawnościami są bardziej narażone na deprywację w tej sferze z powodu zwiększonej częstości pobytów w różnych specjalistycznych placówkach, szpitalach czy ośrodkach rehabilitacji, jak też mogą mieć trudności w kształ-

[7] Przejmujący obraz wykorzystywania i krzywdzenia dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną, wsparty na autorskich badaniach oraz ich zajmującą interpretację, przedstawiła w swojej monografii M.I. Dąbkowska (2019).

towaniu przywiązania, np. z powodu ograniczeń w komunikowaniu się bądź zaburzeń związanych z niepełnosprawnością. Rodzice mogą unikać dziecka lub stosować tzw. zachowania ucieczkowe, tłumacząc je zaangażowaniem w pracę zawodową czy koniecznością pozyskania środków materialnych dla rodziny. Nie dają tym samym dziecku szansy na budowanie bezpiecznego stylu przywiązania, poczucia stabilizacji i emocjonalnego ciepła. W odbiorze społecznym takie postawy rodziców wobec dzieci z niepełnosprawnościami są bardziej akceptowane niż w przypadku rodziców dzieci pełnosprawnych. Społecznie respektowane jest zatem prawo rodziców do przerwy/odpoczynku od dziecka. Może się ono stać ważniejsze niż prawo dziecka do kształtowania poczucia przywiązania do najbliższych (Ćwirynkało 2013).

Korzystny klimat emocjonalny w rodzinie sprzyjający akceptacji dziecka z niepełnosprawnością i integracji wszystkich jej członków jest niezbędny dla zainicjowania oraz efektywnego kontynuowania procesu jego socjalizacji i rehabilitacji, także w systemie ogólnodostępnej, włączającej edukacji. To w rodzinie kształtuje się system wartości dziecka, jego aspiracje edukacyjne, postawy wobec szkoły, nauczycieli i obowiązków szkolnych, w niej też mogą być dostrzeżone przejawiane przez dziecko z niepełnosprawnością uzdolnienia. Przyjmując nieadekwatne postawy, rodzice w sposób mniej lub bardziej świadomy mogą ograniczać bądź hamować rozwój samodzielności i zdolności dziecka, jego umiejętność systematycznej pracy, radzenia sobie w trudnych sytuacjach i pokonywania trudności, co ma niebagatelne znaczenie dla procesu autorehabilitacji (por. Dyrda 2010, Kosakowski 2012; Sadowska 2016). Konieczne są zatem działania zapobiegające występowaniu i nasilaniu się wskazanych, jak też innych niekorzystnych zjawisk w rodzinach dotkniętych ubóstwem w celu rozwijania adekwatnych postaw i oczekiwań rodziców wobec dzieci, jak też oferty usług rehabilitacyjnych dla dzieci oraz terapeutycznych dla ich rodziców i rodzeństwa. Są one niezbędne, ubóstwo nierzadko bowiem wiąże się z problemem krzywdzenia dzieci. Tak więc wskazane jest zapobieganie jego powrotowi w rodzinie oraz przeciwdziałanie replikowaniu zachowań krzywdzących przez dzieci w dorosłości, czyli wystąpieniu zjawiska zamiany ofiary przemocy w rodzinie w jej sprawcę (Jarosz, 2011, 2015). Bez wątpienia eliminowanie czy choćby ograniczanie powyższego, jak też innych wskazanych problemów, w różnym stopniu powiązanych z ubóstwem występującym w rodzinach wychowujących dziecko z niepełnosprawnością, ma istotne znaczenie dla budowania jego kapitału kulturowego i edukacyjnego (Kaźmierczak-Kałużna 2016).

Problem drugi

Marginalizacja, wykluczanie i dyskryminacja ubogich dzieci z niepełnosprawnościami w przestrzeni ogólnodostępnej – włączającej edukacji

Jak wynika z raportu *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona*, opublikowanego przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (2015), ubóstwo dzieci jest jedną z najczęstszych przesłanek do ich dyskryminacji w szkole. Uczniowie ubodzy i dotknięci niepełnosprawnością mogą doświadczać wielu przykrych oraz obciążających emocjonalnie sytuacji, jak też zachowań ze strony rówieśników lub szkolnego personelu, które w różnym stopniu destabilizują czy utrudniają ich funkcjonowanie w szkolnym i lokalnym środowisku. Pogorszenie stanu zdrowia psychicznego i fizycznego, wzrost poczucia zagrożenia, obniżenie osiągnięć i aspiracji edukacyjnych to nierzadkie konsekwencje takich doświadczeń. Przy tym nierówne traktowanie może pojawiać się w kontekście określonych systemowych rozwiązań w zakresie wsparcia socjalnego udzielanego w szkole (jego dostępności, form i jakości), ale także stylów zarządzania placówkami oraz tworzenia atmosfery włączającej lub wyłączającej dzieci z rodzin ubogich. Równie istotne są kontakty szkoły z rodzinami uczniów, udzielanie im wsparcia lub jego brak, podejście nauczycieli do problemu ubóstwa oraz relacje pomiędzy dziećmi, w wyniku których dzieci dotknięte ubóstwem mogą integrować się lub być marginalizowane i wykluczane przez rówieśników także poza szkołą (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015). Dlatego za ciągle aktualne wypada uznać dostrzegane przez Elżbietę Tarkowską, Katarzynę Górniak i Agnieszkę Kalbarczyk (2006) wyzwanie, jakim jest konieczność rozpoznania i zrozumienia problemów ubóstwa i wykluczenia społecznego w rzeczywistości, w jakiej funkcjonują szkoły, jak też uruchamiania przez szkoły oraz przez instytucje lokalne działań zabezpieczających potrzeby uczniów ze sfery ubóstwa.

Problemy, jakie w wyniku badań ustaliły przywołane autorki nadal skłaniają do refleksji i dlatego powinny być intensywnie monitorowane. Między innymi wiążą się one z sytuacją dominacji w szkołach funkcji dydaktycznych nad wychowawczymi i jej niekorzystnymi skutkami dla dzieci z rodzin ubogich. Nie mniej istotne jest niedostateczne przygotowanie nauczycieli do zmierzenia się z problemem ubóstwa i jego identyfikacją w szkole, do pracy z uczniami i ich rodzicami/opiekunami ze środowiska biedy, bezrobocia, marginalizacji. Zauważono także praktyki częstego przekierowywania tego problemu do instytucji zajmujących się nim profesjonalnie (pomocy społecznej), a w szkole przede wszystkim do pedagoga szkolnego, zamiast uruchamiania wspólnych działań

angażujących wszystkich nauczycieli w celu jego eliminowania czy choćby ograniczania (Tarkowska, Górniak, Kalbarczyk 2006). W ocenie Marty Zahorskiej (2019) nauczyciele mogą nie czuć się uprawnieni, żeby ingerować w życie rodzin swoich uczniów, dlatego większość problemów socjalnych, wychowawczych czy dydaktycznych dzieci rozwiązuje pedagog szkolny. Dobry pedagog może stanowić wsparcie dla nauczycieli, ale jego profesjonalne zaangażowanie w działania pomocowe na rzecz dzieci i ich rodzin nie powinno odsuwać ich od konieczności poznania warunków życia uczniów. Wskazano ponadto na brak rozwiązań systemowych tej kwestii i dominację działań doraźnych (socjalnych) nad perspektywicznymi (rozwojowymi) skutkującymi zbyt często marginalizacją i wykluczeniem uczniów z rodzin ubogich w szkolnej i lokalnej społeczności. Odpowiedzią uczniów na codzienność szkoły (konsekwencją ukrytego programu) nierzadko były zachowania z kręgu kontrkultury ubóstwa, tj. wagary czy porzucanie nauki (por. Ostaszewski 2014). Zauważalny był także brak współpracy szkoły z rodzicami, obcość tych środowisk, wzajemne stereotypy i brak zaufania. Dorośli są zobligowani do tworzenia elastycznego programu kooperacji pomiędzy środowiskiem szkolnym i rodzinnym z uwzględnieniem potencjału w tym zakresie lokalnego środowiska – organizacji, stowarzyszeń, fundacji czy zakładów pracy (Tarkowska, Górniak, Kalbarczyk 2006).

Aktualność wskazanych problemów, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami czy dotkniętych chorobą, mogą potwierdzić wyniki badań (wywiadów grupowych) ukazujące ich ocenę przez młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (Chustecka, Dymowska, Stoecker 2015). Młodzież w toku wywiadów przywoływała historie uczniów, po opisach których można wnioskować, że byli to najczęściej uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. Jak podają autorki, uczniowie wskazywali na dwie formy dyskryminacji, jakich doświadcza ta grupa – wyśmiewanie się i izolacja. Przy tym „jeden z uczestników badania mówił o tym tak: To można nazwać dyskryminacją, bo widać, że on odstaje od społeczeństwa (…), to widać, że ten człowiek jest odrzucony zupełnie. Widać, że chodzi taki smutny i w ogóle, sam po korytarzach, nikt z nim nigdy nie rozmawia" (Chustecka, Dymowska, Stoecker 2015: 107).

Warto dodać, że jeden z wywiadów został w dużej mierze zdominowany przez opisy trudnych relacji z jednym z uczniów, które nasuwają przypuszczenie, że osoba ta ma problemy w kontaktach społecznych. Badani zastanawiali się czy powodem tych problemów jest choroba, czy może określone cechy charakteru, które sprawiają, że unika kontaktów. W jednym z wywiadów wystąpił przykład wyśmiewania się z przewlekle chorej uczennicy, jak też zerwania relacji rówieśniczych z powodu choroby. Komentując wypowiedzi badanych, autorki zauważają, że o uczniach z niepełnosprawnościami i z ubogich rodzin mówi się jak o osobach, z którymi wprawdzie przebywa się w tej samej szkolnej przestrzeni, ale

w rzeczywistości ma się znikomy kontakt (Chustecka, Dymowska, Stoecker 2015). W takiej sytuacji zauważalny jest brak społecznej integracji tych uczniów spowodowany brakiem ich akceptacji przez pełnosprawną młodzież. Tymczasem wzajemne kontakty uczniów mogą sprzyjać ich dobrej współpracy i zrozumieniu trudnej sytuacji, jak też uruchamiać działania o charakterze wspierającym i aktywizującym, ale wymagają one tworzenia przez całą szkolną wspólnotę określonej kultury jej funkcjonowania. Chodzi o kulturę włączania, w której wszyscy uczniowie, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny pochodzenia czy niepełnosprawności, będą szanowani, respektowane będą ich prawa i zróżnicowane potrzeby. Istotą takiej wspólnoty jest gotowość do współpracy i pomocy wszystkich podmiotów, które w różnym stopniu angażują się w proces ich kształcenia (Szumski, Firkowska-Mankiewicz 2010). Przy tym wartości wyznaczające podmiotowe interakcje i atmosferę w szkole, jako instytucji i organizacji, są powiązane z tym, co dzieje się w jej bliskim i dalszym otoczeniu (Czerepaniak-Walczak 2015).

Dlatego tworzenie sieci współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym może pomóc rozwijać jej dydaktyczny potencjał, ale może też dla placówki i uczniów stanowić dodatkowe źródło wsparcia materialnego czy finansowego, tworząc tym samym stymulującą i proinkluzyjną przestrzeń dla wszystkich (por. Janiszewska-Nieścioruk 2019). Jeśli chcemy mieć taką szkołę, a więc lepszą niż jest, to warto zacząć, jak zauważa Marta Zahorska (za: Sutkowski 2019) od pytania: jakie chcemy mieć społeczeństwo, jaki ma być cel i wartości tej nowej, dodam włączającej, szkoły, bo w znacznym stopniu jej społeczna struktura zależeć będzie od struktury naszego społeczeństwa. Reflektować więc należy konsekwencje często wieloletnich upokorzeń i krzywd doświadczanych przez uczniów ze środowiska biedy i z niepełnosprawnością, które nie tylko zagrażają ich zdrowiu oraz bezpieczeństwu, ale też ograniczają możliwości uczenia się i w swoisty sposób wyznaczają „gorszą" ścieżkę edukacyjną, która decyduje o ich biografii. Tolerowanie w szkole takich destrukcyjnych sytuacji bądź nieskuteczność podejmowanych w tym zakresie działań skutkuje zobojętnieniem na nie znacznych grup młodych ludzi lub przejęciem przez nich krzywdzących norm w ocenie innych i relacjach z nimi. W ten sposób pojawia się „błędne koło dyskryminacji i przemocy – zjawiska te wpisują się w przestrzeń szkolną, normalizują się jako jej «zwyczajne» czy «niegroźne» elementy, sprawiając, że dostrzeżenie ich szkodliwości oraz aktywny sprzeciw są coraz trudniejsze" (Rawłuszko 2015: 167).

Zauważalny jest związek pomiędzy klimatem szkoły[8] a częstością występowania zjawiska przemocy i związanej z nim marginalizacji oraz wykluczenia do-

[8] Interesującej prezentacji różnych ujęć klimatu i kultury szkoły, ze wskazaniem znaczeniowych powiązań oraz różnic między tymi konceptami, dokonała w swoim artykule I. Nowosad (2018).

świadczających jej uczniów. Pozytywny klimat sprzyja ograniczeniu przemocy i zarazem stanowi czynnik ochronny dla uczniów z grupy ryzyka, m.in. ze środowiska biedy i z niepełnosprawnością, którzy rzadziej stają się jej ofiarami. Tak więc kreowanie takiego klimatu we włączającej szkole i klasie sprzyja większej otwartości wzajemnych relacji uczniów z nauczycielami, jak też ich upodmiotowieniu oraz partycypacji w codziennym życiu szkolnym. Nie mniej istotne dla tych uczniów jest poczucie przynależności do grupy/klasy, akceptacji czy zrozumienia ich potrzeb i przeżywanych trudności przez szkolną społeczność. Niestety problem przemocy systematycznej, czyli dręczenia szkolnego, nie jest w Polsce marginalny. Wielu uczniów jest regularnie prześladowanych przez swoich szkolnych kolegów. Przy tym skala tego problemu pozostaje w ostatnich latach właściwie na stałym poziomie. Przemocą częściej są zagrożeni chłopcy i uczniowie szkół podstawowych i zawodowych, stosunkowo najrzadziej uczniowie liceów ogólnokształcących (Komendant-Brodowska, 2014). Ubóstwo i niepełnosprawność ciągle może stanowić, jak wykazały wcześniej przywołane badania, istotny czynnik ryzyka jej wystąpienia wobec dziecka w szkole (por. Chustecka, Dymowska, Stoecker 2015; Rawłuszko 2015).

Refleksje końcowe

Ubóstwo, stanowiąc poważny społeczny problem, jest szczególnie dysfunkcjonalne dla osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. Powodem jest niestety jego znaczny zasięg oraz niebezpieczeństwo utrwalenia. Wprawdzie są podejmowane próby prowadzenia polityki społecznej i stymulowania odpowiednich struktur, tak aby przeciwdziałać temu patologicznemu zjawisku, redukować jego przyczyny, minimalizować skutki i ograniczać zasięg, to jednak ich skuteczność jest nadal zbyt często niezadowalająca. Tak więc szeroka aktywność zróżnicowanych instytucji pomocy społecznej, stowarzyszeń, fundacji czy akcji charytatywnych, projektów społecznych i edukacyjnych, które mają pomagać i łagodzić skutki doznawanych przez te osoby deprywacji okazuje się niewystarczająca. Wydaje się, że ciągle nie docenia się znaczenia potrzeby angażowania i aktywizacji tych osób, jak też ich rodzin w procesie nierzadko długotrwałego procesu ich wspierania. Innym problemem może być dość homogeniczne traktowanie tej grupy ubogich, zatem niedostateczne reflektowanie faktu ich bardzo zróżnicowanych statusów ze względu na pewne cechy sytuacji życiowej, np. miejsce zamieszkania, zasoby mieszkaniowe, pozycję na rynku pracy, liczebność rodziny itp. (Kaźmierczak-Kałużna 2012b). A zatem zaspokajanie niezbędnych potrzeb życiowych czy bytowych osób z niepełnosprawnością i ich rodzin, jak też uruchamianie działań i rozwiązań zapobiegających powstawaniu i pogorszeniu się ich sytuacji w rodzi-

nie, szkole i społecznym otoczeniu powinno ściśle wiązać się z ich aktywizacją i usamodzielnianiem, zawsze na miarę możliwości i oczekiwań. Przy tym, mając na uwadze problem nawarstwiania się ubóstwa i jego utrwalania już we wczesnym okresie rozwoju tych osób, przedmiotem mojej szczególnej refleksji uczyniłam jego edukacyjny wymiar. Ma on bowiem szczególne znaczenie, jak zaznaczyłam we wprowadzeniu, dla efektywnego upowszechniania włączającego kształcenia wszystkich uczniów.

Bibliografia

Chustecka M., Dymowska M., Stoecker E. (2015), *Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży – na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych* [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa, 79–130.

Czerepaniak-Walczak M. (2015), *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 14, 3 (57): 77–87.

Ćwirynkało K. (2013), *Osoby z niepełnosprawnością jako ofiary zaniedbania w rodzinie*, Opuscula Sociologica, 3: 47–59.

Darling-Hammonda L., Flooka L., Cook-Harveya Ch., Barronb B., Osherc D. (2020), *Implications for educational practice of the science of learning and development*, Applied Developmental Science, 24, 2: 97–140, https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791 (dostęp: 22.02.2021).

Dąbkowska M.I. (2019), *Wykorzystanie seksualne dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Dyrda B. (2010), *Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego*, Chowanna, 1: 109–117.

Dz. U. z 2020 r., poz. 491, wersja od 31 marca 2020 r. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii. Na podstawie art. 46 ust. 2 i 4 ustawy z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (Dz.U. z 2019 r., poz. 1239 i 1495 oraz z 2020 r., https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/ogloszenie-na-obszarze-rzeczypospolitej-polskiej-stanu-epidemii-18972567 (dostęp: 31.07.2020).

Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (2015), *Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań* [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa, 9–58.

Grotowska-Leder J. (2010), *Ubóstwo w Polsce w okresie transformacji – aspekty teoretyczne i empiryczne* [w:] *Społeczeństwo wobec wyzwań współczesności. Wybrane podejścia badawcze i interpretacyjne*, red. D. Walczak-Duraj, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego Łódź.

GUS, *Jakość życia i kapitał społeczny w Polsce. Wyniki Badania spójności społecznej* (2018), Warszawa.

GUS, *Jakość życia i kapitał społeczny w Polsce. Wyniki Badania spójności społecznej* (2020), Warszawa.

GUS, *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2019 r.* (2020), https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoleczna/zasieg-ubostwa-ekonomicznego-w-polsce-w-2019-roku,14,7.html?pdf=1 (dostęp: 31.07.2020).

Horton P.B., Leslie G.R. (1970), *Studies in the Sociology of Social Problems*, Appleton-Century-Crofts, New York.

Janiszewska-Nieścioruk Z. (2019), *On the Need to Strengthen Social Capital in Pro-Inclusive Education and Supporting People with Disabilities*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 28, 1: 95–110.

Jarosz E. (2011), *Profilaktyka krzywdzenia dzieci*, Dziecko Krzywdzone, 1 (34): 7–26.

Jarosz E. (2015), Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.

Kaźmierczak-Kałużna I. (2012a), *Dwa oblicza biedy. Subiektywne i obiektywne aspekty sytuacji życiowej ubogich*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

Kaźmierczak-Kałużna I. (2012b), *Ubóstwo jako problem społeczny. Kwestie terminologiczne i ustalenia empiryczne*, Kultura i Społeczeństwo, 12: 137–147.

Kaźmierczak-Kałużna I. (2016), *Ja bym chciała, żeby moje dzieci mieli szczęśliwe dzieciństwo, nie tak, jak ja... Dzieciństwo własne a dzieciństwo własnych dzieci w narracjach wielodzietnych ubogich kobiet*, Opuscula Sociologica, 4 (18): 63–78.

Kaźmierczak-Kałużna I. (2019), *Kiedyś zaplanowałam może jeszcze pouczyć się trochę… Aspiracje edukacyjne a ich realizacja w narracjach wielodzietnych ubogich kobiet*, Dyskursy Młodych Andragogów, 20: 77–91.

Komendant-Brodowska A. (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport z badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Konstańczak S. (2010), *Postęp cywilizacyjny a bezpieczeństwo ekologiczne*, Journal of Ecology and Health, 14, 6: 272–276.

Kosakowski C. (2012), *Trudności wychowawcze w edukacji i rewalidacji/rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, red. K. Ćwirynkało, C. Kosakowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 253–267.

Necel R. (2017), *O znaczeniu praw społecznych dla rozwoju obywatelstwa*, Opuscula Sociologica, 4 (22): 5–17.

New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology, World Economic Forum, Geneva, Switzerland (2015), http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (dostęp: 20.02.2021).

Niedbalski J. (2019), *Niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnością. Od pasywności i wykluczenia do aktywności życiowej i integracji społecznej*, Wydawnictwo Naukowe UŁ, Łódź.

Nowak A. (2012a), *Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego*, Chowanna, 1 (38): 17–32.

Nowak A. (2012b), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Nowak A. (2014), *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, 2: 21–30.

Ostaszewski K. (2014), *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, Edukacja, 1 (126): 14–24.

Patulski A., Godlewska-Bujok B. (2017), *Prekariat, następny etap rozwoju czy raczej przejaw przemocy instytucjonalnej?*, Studia z Zakresu Prawa Pracy i Polityki Społecznej, 24, 2: 165–172.

Pilch T. (2010), *Miliard dzieci bez szczęścia*, Chowanna, 1 (34): 41–48.

Potoczna M., Warzywoda-Kruszyńska W. (2009), *Kobiety z łódzkich enklaw biedy. Bieda w cyklu życia i międzypokoleniowym pokazie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Rawłuszko M. (2015), *Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – charakterystyka zjawiska oraz strategie przeciwdziałania na podstawie wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami ze wsi oraz małych i średnich miast* [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.

Sadowska S. (2016), *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 23: 125–144.

Standing G. (2014), *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, tłum. K. Czarnecki, P. Kaczmarski, M. Karolak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2020–2030, Pierwsza polska Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami (2020), http://niepelnosprawni.gov.pl/a,1173,pierwsza-polska-strategia-na-rzecz-osob-z-niepelnosprawnosciami (dostęp: 1.03.2021).

Sutkowski M. (2019), *Czy polska szkoła może być tak fajna jak fińska?, rozmowa z Martą Zahorską*, https://krytykapolityczna.pl/kraj/o-finskiej-szkole-i-polskiej-zahorska/ (dostęp: 22.02.2021).

Syrek E. (2010), *Krzywdzenie dziecka w rodzinie przez zaniedbywanie lecznicze*, Chowanna, 1: 89–93.

Szarfenberg R. (2006), *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

Tarkowska E. (2006), *Ubóstwo dzieci i młodzieży a edukacja* [w:] *Nowe dylematy polityki społecznej*, red. S. Golinowska, M. Boni, CASE – Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych Warszawa, 226–243.

Tarkowska E., Górniak K., Kalbarczyk A. (2006), *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, Polityka Społeczna, 11–12: 29–33.

Warzywoda-Kruszyńska W. (2008), *Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone*, Dziecko Krzywdzone, 2 (23): 1–12.

Wlazło M. (2014), *Prekariat i niepełnosprawność – o tymczasowości i niepewności edukacji, rehabilitacji, pracy i życia*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 6: 33–47.

Wolny J. (2020), *Obywatel z niepełnosprawnością intelektualną. Obszary działań i propozycje rozwiązań w projekcie „Aurora znaczy jutrzenka"*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Wysocka E. (1998), *Teoretyczne podstawy funkcjonowania i znaczenia samopomocy psychopedagogicznej w opiece społecznej i dla rozwoju osobistego jednostki*, Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne, 2.