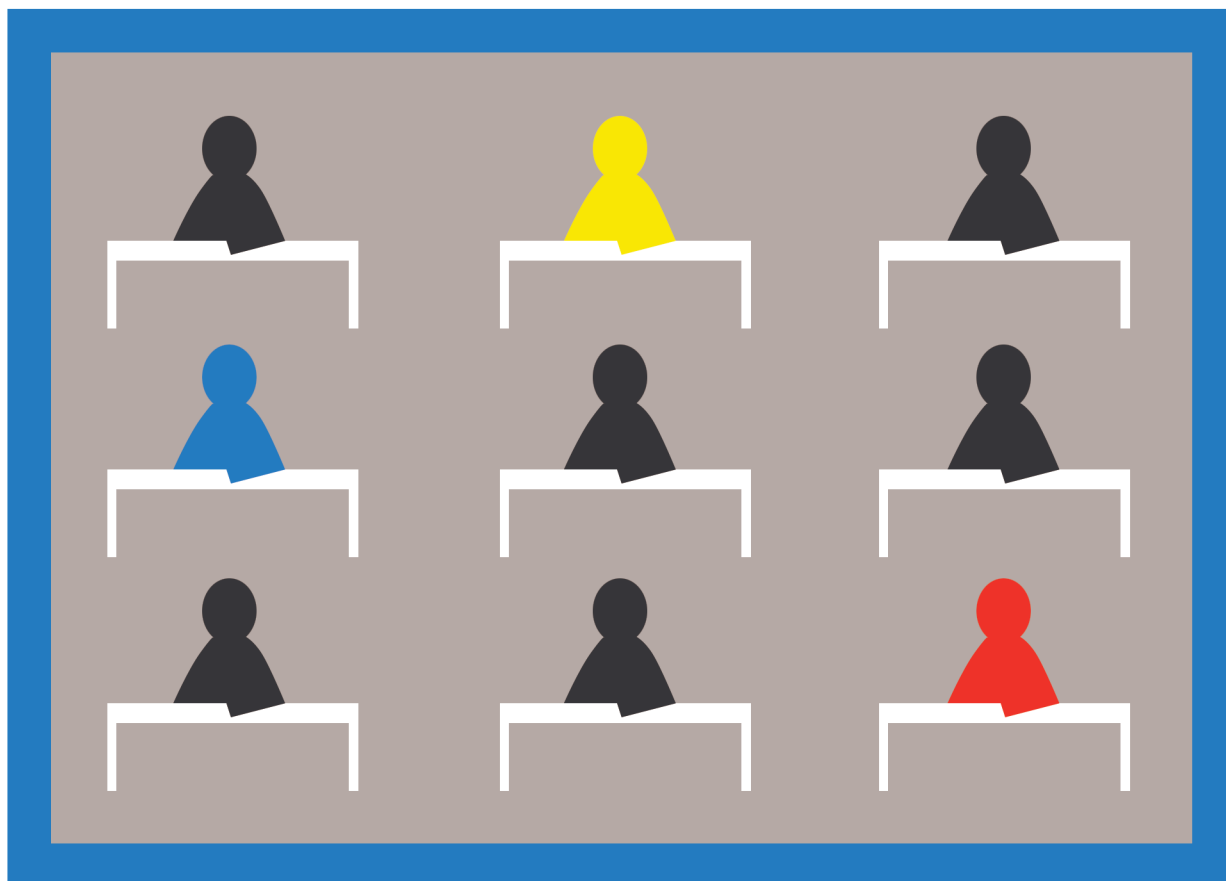


Funkcjonowanie poznawcze i językowe

dzieci romskich uczęszczających do szkół
podstawowych specjalnych i masowych –
konteksty społeczne



RAPORT

Raport końcowy z projektu badawczego

**Funkcjonowanie poznawcze i językowe
dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych
specjalnych i masowych – konteksty społeczne**

Redakcja: Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz-Kwiatkowska

Raport końcowy z projektu badawczego

**Funkcjonowanie poznawcze i językowe
dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych
specjalnych i masowych – konteksty społeczne**

**Stowarzyszenie Romów w Polsce
Oświęcim 2011**

Oświęcim, październik 2011

Badania przeprowadzono na zlecenie i przy współdziale Stowarzyszenia Romów w Polsce

Redakcja: Joanna Talewicz-Kwiatkowska, Małgorzata Kołaczek

Wydawca:

Stowarzyszenie Romów w Polsce

Ul. Berka Joselewicza 5

32-600 Oświęcim

stowarzyszenie@romowie.net

www.stowarzyszenie.romowie.net

Projekt: Comunicado

Druk: Drukarnia Know How

Kopiowanie i posługiwanie się zamieszczonymi materiałami źródłowymi wyłącznie za zgodą autorów projektu badawczego i Stowarzyszenia Romów w Polsce – zgodnie z zasadami ochrony prawa autorskiego.

Spis Treści

Od wydawcy.....	7
Spoleczno-kulturowe podłoże wykluczania: przypadek dzieci romskich w szkołach specjalnych w Polsce – kilka ogólnych refleksji,	
Tadeusz Paleczny	10
Problem edukacji w dyskursie potocznym Romów w Polsce.	
Wybrane aspekty problemu, Marian G. Gerlich, Miłosz A. Gerlich	19
Szkoła, rodzina i dzieci romskie, Ewa Nowicka-Rusek	35
Raport końcowy z projektu badawczego, Halina Grzymała-Moszczyńska, Krystian Barzykowski, Daniel Dzida, Joanna Grzymała-Moszczyńska, Magdalena Kosno	51

Od wydawcy

W 2008 r. media poinformowały o segregacji narodowościowej w polskich szkołach. Sprawa dotyczyła praktyk dyskryminacyjnych w stosunku do dzieci romskich uczęszczających do szkoły w Maszkowicach w woj. małopolskim. Dyrektor tamtejszej szkoły podstawowej stworzył oddzielne wejście do budynku dla dzieci romskich, z których większość zresztą uczyła się w tzw. klasach romskich o niższym poziomie nauczania. Dyrektor tłumaczył to faktem, że dzieci romskie nie nadążają w nauce za uczniami polskimi, a dzięki obniżonym wymaganiom mogą w ogóle ukończyć szkołę podstawową. Dodać należy, że klasy romskie mieściły się w części budynku charakteryzującej się znacznie niższym standardem. Mimo że sami Romowie za pośrednictwem organizacji ich reprezentujących informowali władze o praktykach segregacyjnych, pewne konkretne działania zostały podjęte przez MEN i MSWiA – ministerstwa odpowiedzialne za kwestie edukacji i kwestie mniejszości narodowych i etnicznych – dopiero po nagłośnieniu sprawy przez media. Wtedy też Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall zadeklarowała stopniową likwidację klas romskich. Zapowiedziała również, że rząd zajmie się likwidacją innej patologicznej praktyki – masowego kierowania romskich dzieci do szkół specjalnych. Często trafiają tam one tylko ze względu na niewystarczającą znajomość języka polskiego. Do tych deklaracji przyłączyła się Elżbieta Radziszewska, Sekretarz Stanu w Kancelarii Premiera, odpowiedzialna za przeciwdziałanie dyskryminacji, publicznie zapowiadając, że skończy z sytuacją, w której mali Romowie dostają do wypełnienia testy psychologiczne w języku polskim, którym nie zawsze dobrze władają. – *Zajmiemy się tym na najbliższym posiedzeniu zespołu ds. Romów w MSWiA i zlikwidujemy tę praktykę. Romskie dzieci będą dostawały inne testy. Takie, które pozwolą poznać prawdziwy obraz ich umiejętności* – mówiła dziennikarzom w sierpniu 2008 r. W związku z tym przeprowadzono kontrolę w szkole specjalnej w Nowym Sączu. Wykazano, że na 30 uczących się w niej romskich dzieci tylko troje jest rzeczywiście opóźnionych w rozwoju. Jednak szczegółowe wyniki badań nie zostały upublicznione. Kontrola potwierdziła, że bardzo często jedynym powodem umieszczania dzieci romskich w szkole specjalnej jest niewystarczająca znajomość języka polskiego. Poza tym jednak żadne inne działania nie zostały podjęte.

Stowarzyszenie Romów w Polsce, mocno zaniepokojone tą sytuacją oraz brakiem aktywności ze strony władz, opracowało koncepcję, która wychodzi naprzeciw konieczności zrealizowania badań diagnozujących sytuację dzieci romskich w polskim systemie oświaty oraz upowszechnienia ich wyników. Tak powstały założenia projektu badawczego, którego podsumowanie stanowi niniejszy raport.

W ramach projektu dofinansowanego ze środków Fundacji im. Stefana Batorego przeprowadzono badania psychologiczne testami niewerbalnymi w szkołach specjalnych i masowych, do których uczęszczają dzieci romskie. Opracowaniem metodologii badań, doбором respondentów – uczniów pochodzenia romskiego ze szkół specjalnych i masowych – oraz przeprowadzeniem badań zajął się zaangażowany do tego celu zespół badawczy złożony z psychologów: Krystiana Barzykowskiego i Daniela Dzidy oraz psycholożek: Joanny Grzymały-Moszczyńskiej i Magdaleny Kosno. Pomagali im zatrudnieni przez nas przedstawiciele społeczności romskiej pełniący funkcję konsultantów romskich, których zadaniem było wspieranie badaczy w kontaktach ze społecznością romską. Pracami zespołu badawczego kierowała prof. Halina Grzymała-Moszczyńska.

W ramach metodologii sformułowano następujące problemy badawcze:

- Czy dzieci romskie znajdujące się w szkołach specjalnych są niepełnosprawne intelektualnie¹?
- Czy dzieci romskie znajdujące się w szkołach specjalnych różnią się istotnie w zakresie funkcjonowania intelektualnego od dzieci romskich uczęszczających do szkół publicznych?
- Czy dzieci romskie zakwalifikowane jako niepełnosprawne intelektualnie wykazują znaczne obniżenie umiejętności posługiwania się językiem polskim w porównaniu z dziećmi romskimi uczęszczającymi do szkół publicznych?
- Czy sformułowanie „inteligentne dziecko” jest wrażliwe kulturowo?

Osoby badane podzielone zostały na dwie grupy: dzieci romskie w szkołach specjalnych oraz dzieci romskie w szkołach publicznych (grupy zrównoważone ze względu na płeć) w województwach małopolskim, śląskim i opolskim. Na podstawie bazy danych sporządzonej przez Stowarzyszenie Romów w Polsce uzyskano spis szkół podstawowych oraz szkół specjalnych w każdym województwie, w których znajdują się dzieci romskie. W związku z tym, iż szkoły różnią się między sobą liczbą dzieci romskich, dokonano podziału placówek ze względu na liczebność grup dzieci romskich na szkoły duże, szkoły małe oraz szkoły średnie. Za szkoły duże uznano te, w których liczba dzieci romskich znajduje się powyżej jednego odchylenia standardowego od średniej liczby dzieci w szkole w danym województwie. Za szkoły małe uznano placówki, w których liczba dzieci romskich znajduje się poniżej jednego odchylenia standardowego od średniej liczby dzieci w szkole w danym województwie. Za szkoły średnie uznano te, w których liczba dzieci romskich znajduje się w zakresie jednego odchylenia standardowego od średniej liczby dzieci w szkole w danym województwie.

W badaniu zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- Pomiar funkcjonowania poznawczego: *Test Matryc Ravena* w wersji kolorowej i *Test Matryc Ravena* w wersji standard. Test niewerbalny stosowany w diagnozie inteligencji zarówno dzieci, jak i młodzieży. Służy do badania składników inteligencji ogólnej, w szczególności procesów uczestniczących w tworzeniu pojęć (porównywanie, abstrahowanie, wnioskowanie, uogólnianie). Test wymaga umiejętności wykrywania związków między abstrakcyjnymi elementami (edukacji relacji).

- Pomiar znajomości języka polskiego: *Test Haman* – słownik czynny, słownik bierny. *Test Słownik* mierzy zasób słownictwa biernego i czynnego dziecka. Test został opracowany przez zespół pod kierunkiem Ewy Haman (UW). Zadanie mierzące słownictwo bierne w wersji skróconej składa się z 50 pozycji. Prezentujemy dziecku kartę, na której znajdują się cztery obrazki. Prosimy dziecko, aby wśród obrazków wskazało ten, na którym znajduje się nazwana przez prowadzącego rzecz lub czynność (np. „gdzie jest patelnia?”, „kto śledzi?”). Za każdą poprawną odpowiedź dziecko uzyskuje 1 punkt. Zadanie mierzące słownictwo czynne w wersji skróconej składa się z 50 pozycji. Zadanie to opracowane zostało w wersji komputerowej. Dziecku prezentowany jest obrazek przedstawiający przedmiot, osobę lub czynność. Zadaniem dziecka jest nazwanie obiektu na obrazku. Pytamy dziecko

¹ Należy nadmienić, że niepełnosprawność intelektualna rozumiana jest jako funkcjonowanie poznawcze na poziomie co najwyżej niskiego ilorazu inteligencji (tj. zakres drugiego i trzeciego odchylenia standardowego poniżej średniej wyników). W praktyce diagnostycznej uznaje się, iż wyniki odbiegające znacząco od normy wskazywać mogą na niepełnosprawność intelektualną. Wyniki w granicach jednego odchylenia standardowego od średniej (-1 SD) określane są jako wyniki niższe niż przeciętne (poniżej przeciętnej). Nie stanowią jeszcze one jednak o przyjęciu kategorii oceny poziomu intelektualnego „upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim”. Wyniki znajdujące się w przedziale wyników drugiego i trzeciego odchylenia standardowego poniżej średniej (-2SD do -3SD; w praktyce diagnostycznej są to wyniki niższe od ilorazu inteligencji mierzonej *Skalą Inteligencji Wechslera* dla dzieci WISC-R równego 69) traktowane są w kategorii upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim (zob. Krasowicz-Kupis G. i Wiejak, K., 2006. *Skala inteligencji Wechslera* dla dzieci WISC-R w praktyce psychologicznej. Warszawa: PWN).

odpowiednio: „co to jest?”, „kto to jest?”, „co on robi?”. Za każdą prawidłową odpowiedź dziecko otrzymuje 1 punkt.

- Kompetencje komunikacyjne (opcjonalne): test HSET. Zadanie mierzące kompetencję komunikacyjną dziecka zostało zaczerpnięte z testu HSET. Test został opracowany przez H. Grimm i H. Schöler (1978). Wersja polska tego testu została opracowana przez M. Przetacznik-Gierowską oraz M. Kielar-Turską (1984). Test przeznaczony jest dla dzieci w wieku od 3 do 9 lat. Zawiera zadania mierzące kompetencje językową oraz komunikacyjną dziecka. Z całego testu wybrano podtesty mierzące kompetencję komunikacyjną. Podtest „Zestawianie obrazów i słów” ujawnia umiejętność różnicowania uczuć, umiejętność wczuwania się w rolę drugiego człowieka. Dziecko ma za zadanie wybrać jeden z czterech obrazków przedstawiających ludzkie twarze wyrażające różne emocje, pasujący do słów wypowiedzianych przez badającego. Drugi podtest „Sytuacyjne używanie wypowiedzi” bada umiejętność językowego reagowania na podaną treść z uwzględnieniem pełnionej przez osobę badaną roli.

Dodatkowo przeprowadzono badania jakościowe. Były to rozmowy (wywiady pogłębione) z przedstawicielami starszyny romskiej, rodzicami dzieci, asystentami/asystentkami romskimi pracującymi w szkołach oraz nauczycielami/nauczycielkami na temat wartości i norm obowiązujących w kulturze Romów.

W oparciu o dane zebrane w trakcie obu typów badań powstał niniejszy raport końcowy, który otwierają artykuły uznanych badaczy społeczności romskiej, przybliżające czytelnikom m.in. problemy związane z edukacją społeczności romskiej w polskim systemie oświaty.

Jako autorzy koncepcji projektu i jego realizatorzy wierzymy, że wyniki badań, które zostały szeroko omówione w dalszej części tej publikacji, mogą się w przyszłości przyczynić do opracowania testu inteligencji wrażliwego kulturowo. Mamy również nadzieję, że działania realizowane w projekcie zwrócą uwagę opinii publicznej na nie zawsze dobrą sytuację dzieci romskich w polskich szkołach, a to z kolei spowoduje, że nie będzie tak łatwo ignorować i marginalizować tej kwestii.

W tym miejscu chcielibyśmy ogromnie podziękować Fundacji im. Stefana Batorego, której pracownicy zdecydowali się zapoznać z naszą koncepcją, udzielić nam wielu cennych rad, a wreszcie wesprzeć finansowo i ideologicznie nasz projekt. Projekt, dodajmy, pilotażowy, bo, mimo że od lat mówiło się o problemie nadreprezentacji dzieci romskich w szkołach specjalnych, nie podjęto żadnych działań. Słowa uznania kierujemy także pod adresem wszystkich członków zespołu badawczego, konsultantów romskich pośredniczących w kontaktach między zespołem a rodzinami romskimi, a także dyrektorów/dyrektorek, pedagogów/pedagożek i asystentów/asystentek romskich w szkołach objętych badaniami oraz rodziców dzieci. Bez ich zaangażowania ten trudny projekt nie zostałby zrealizowany. Na koniec dziękujemy naszemu partnerowi medialnemu – TVP Info – oraz portalom wp.pl i interia.pl za zainteresowanie projektem i towarzyszenie nam od początku.

W Polsce osób odmiennych kulturowo będzie coraz więcej, dlatego jesteśmy pewni, że kontynuacja tego typu badań i potrzeba diagnozy sytuacji takich osób w naszym systemie oświaty jest niezbędna, a projekt, którego zwieńczeniem jest raport oddawany teraz w ręce czytelników, będzie pierwszą i być może modelową, ale na pewno nie ostatnią inicjatywą tego typu.

Roman Kwiatkowski – prezes Stowarzyszenia Romów w Polsce

Joanna Talewicz-Kwiatkowska – koordynatorka projektu

Małgorzata Kołaczek – specjalistka ds. promocji w projekcie

Społeczno-kulturowe podłoże wykluczania: przypadek dzieci romskich w szkołach specjalnych w Polsce – kilka ogólnych refleksji

W społecznej praktyce, w relacjach pomiędzy grupami kulturowymi spotykane są różnorodne modele wzajemnych odniesień. Wzajemność jest przy tym relatywizowana zależnie od wielu czynników, w tym zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Stosunki pomiędzy grupami kulturowymi i wchodzącymi w ich skład ludźmi zdeterminowane są konfigurowanymi w długich procesach historycznych takimi wyznacznikami, jak wielkość grupy, jej miejsce w strukturze władzy i własności, prestiż wyznaczony formą aktywności, religia, stopień odrębności językowej, zakres więzi terytorialnej, stosunek do państwa. Na wzajemne relacje międzykulturowe ma wpływ skład demograficzny grup, w tym odsetek kobiet i dzieci, a także społecznie i kulturowo wyznaczone i utrwalone zasady konstruowania więzi i tożsamości w kontekście etnicznym, rasowym, narodowym oraz religijnym.

Szczególnym typem stosunków międzygrupowych, ulokowanym w szerszej perspektywie historycznej i wielokulturowej, są relacje pomiędzy grupami niesymetrycznymi pod względem wielkości oraz usytuowania na skalach władzy, zamożności i prestiżu. Jest to typ stosunków większość/mniejszość, pomiędzy nie dwoma lub wieloma równorzędnymi grupami, na przykład narodami, lecz pomiędzy narodem bądź cywilizacją a grupą autochtoniczną, regionalną czy etniczną. Z przypadkiem takiej relacji mamy do czynienia w odniesieniu do Polaków i Romów. Przebiega ona i kształtuje się w długim procesie historycznym co najmniej na kilku poziomach: lokalnym, społeczeństwa obywatelskiego oraz w najszerszym, uniwersalnym europejskim porządku wielokulturowym. Są to stosunki wielowymiarowe, strukturalne, ekonomiczne, kulturowe, religijne, językowe. O ich naturze i kształcie decyduje w największym stopniu model państwa, narzucający dominujące zasady w stosunkach pomiędzy grupą dominującą kulturowo, hegemonem instytucji politycznych, a grupami wchodzącymi w skład społeczeństwa obywatelskiego i mającymi status mniejszości.

Jedną z konsekwencji wielopokoleniowych, asymetrycznych relacji międzykulturowych w modelach opartych na nierówności społecznej są zjawiska wykluczania grupowego, jak i osobniczego. Wykluczanie ma charakter społeczny, strukturalny, socjalny i kulturowy. Przybiera różnorodne formy, od skrajnych modeli eksterminacji, w rodzaju ludobójstwa, holocaustu, poprzez praktyki segregacyjne i separacyjne, po stygmatyzację, marginalizację i alienację.

Stosunki polsko-romskie przybierały w długiej perspektywie historycznej różne postaci, przeplatane były pogromami i okresami względnej akceptacji oraz tolerancji, uprzedzeniami i konfliktami – głównie lokalnymi, jak i przypadkami współpracy, wzajemnej fascynacji, przede wszystkim

w sferze muzyki, obyczajów, kultury. Przy asymetrii położenia Romów względem Polaków, przy licznych przejawach obustronnej separacji przestrzennej, elementach społecznej segregacji, stereotypizacji i stygmatyzacji, w stosunkach pomiędzy dwoma kulturami nie było nigdy przypadków ludobójstwa czy eksterminacji. Z praktykami takimi spotykali się Romowie poza Polską, choćby w okresie II wojny światowej, w modelu eksterminacyjnym narzuconym przez ideologię i praktykę nazizmu w państwie niemieckim.

Zjawiska wykluczania Romów nigdy nie przybrały w Polsce radykalnych, ekstremalnych form, z jakimi członkowie tej grupy spotykali się w historii Europy. Zawsze istniały jednak i zaznaczały się z różną siłą inne formy społecznego wykluczania, głównie w sferze społecznej i kulturowej, takie jak separacja, stygmatyzacja i marginalizacja.

Romowie tworzą w społeczeństwie polskim grupę o wyraźnych separatystycznych charakterystykach przestrzennych, izolującą się i odgradzaną od większości, bliską pełnej endogamii, zamkniętą hierarchicznie i kulturowo. Istnienie wyraźnych i licznych barier asymilacyjnych sprawia, że lokuje się ona na kontinuum dystansu społecznego i kulturowego zwykle na końcu skal, za innymi mniejszościami narodowymi i etnicznymi.

Główne podłoże utrzymywania się zjawisk wykluczania społeczności romskiej – czemu dałem wyraz w innych publikacjach – tkwi w licznych czynnikach natury społecznej, kulturowej i osobowościowej.

Pośród społeczno-strukturalnych przyczyn zjawisk wykluczania Romów w Polsce do najważniejszych należą moim zdaniem:

1. Separacja przestrzenna. Romowie w zasadzie tworzą kategorię ludności spychaną do „getta etnicznego”. Zjawisko to dotyczy zarówno ludności miejskiej, jak i wiejskiej. Romowie kontynuują egzystencję w dużym stopniu w tymczasowych jak dotąd, lokalnych enklawach przestrzennych, wspólnotach rodzinno-plemiennych, przybierających charakter gett etnicznych. Romowie żyją w nich niejako „obok” lokalnych społeczności większościowych, w swoistych dzielnicach rządzących się własnymi prawami wewnętrznymi, posiadających hierarchie grupowe i typy solidarności oraz gospodarności. Separacja przestrzenna dotyczy zarówno najuboższych, jak i najbogatszych członków mniejszości romskiej. Romowie funkcjonują w skupiskach rodzinnych, w rozgałęzionych, kilkupokoleniowych wspólnotach, zajmując zwykle mieszkania w budynkach komunalnych. Romowie żyją w swoich etnicznych enklawach w poczuciu, że znajdują się pod nieustanną obserwacją, wystawieni na ciągły osąd ze strony Polaków. Otoczeni zewsząd przez kulturową większość, nabywają cech osobowości prowadzących do nieufności, ostrożności w wypowiedaniu własnych sądów, podejrzliwości. Jednocześnie zaś poddawani są ekwiwalentnemu traktowaniu, przy czym nierzadkie są wobec nich zachowania polegające na demonstrowaniu nieprzychylności, a nawet wrogości. Suma powyższych przyczyn sprawia, że odrębność etniczna Romów nie zmniejsza się od pokoleń. Dystans społeczny i kulturowy dzielący Romów od Polaków przejawia się w tendencji do separacji przestrzennej, izolacji społecznej, a także segregacji etnicznej. Romowie żyją na uboczu polskich skupisk lokalnych przy obustronnym utrzymywaniu dystansu i ekskluzywizmu grupowego. Trudno ocenić, w jakim stopniu to wzajemne wykluczenie stanowi rodzaj „sprzężenia zwrotnego” i następstwo funkcjonalnego związku z potrzebami do zachowania odrębności kulturowej obu stron relacji mniejszość/większość.

Separacja ma charakter głównie społeczno-strukturalny. Przybiera także charakter ekoprzestrzenny w postaci swoistych lokalnych enklaw etniczności, mających charakter gett kulturowych. Separacja grupowa i osobowa Romów wyrasta na gruncie wielopokoleniowej tradycji

utrzymywania wzajemnej odrębności, kształtowanej i utrwalanej przez obie grupy kulturowe. Ma swoje korzenie w stereotypie kulturowym, ale także w uzasadnionej kulturowo pozycji społecznej Romów, wynikającej z ich obyczajowej, religijnej i psychokulturowej orientacji. Separacja społeczna Romów jest widoczna w wielu wymiarach, poczynając od przestrzennej, poprzez niski współczynnik amalgamacji, po wskaźniki strukturalne i społeczno-zawodowe. Romowie podlegali w skupiskach lokalnych izolacji przestrzennej, odgradzano ich od Polaków zarówno w sensie dosłownym: murami i barierami przestrzennymi, jak i symbolicznym, narzucając im status ludzi podejrzanych, budzących nieufność, a nawet lęk, identyfikowanymi jako „swoi obcy”. Separacja przestrzenna rzuca się w oczy w Polsce przy wielu okazjach: od zakazu wpuszczania Romów do restauracji czy dyskotek, poprzez funkcjonowanie lokalnych gett romskich, po zjawiska selekcji dzieci i młodzieży w instytucjach edukacyjnych. Wymiar separacji przestrzennej jest w dużym stopniu wskaźnikiem wzajemnych relacji, nie tyle jednak narzuconych, co w pewnym stopniu akceptowanych przez grupę jako sprzyjający utrzymywaniu jej ekskluzywizmu kulturowego. Niemniej konsekwencje społeczne separacji przestrzennej są o wiele głębsze i poważniejsze, niż wskazywałyby na to ich przyczyny. Prowadzą bowiem do społecznego wykluczania, odcinania Romów od możliwości uczestnictwa w życiu społecznym na poziomie obywatelskim. Pozbawiają Romów, zwłaszcza dzieci i kobiety, możliwości rozwoju edukacyjnego i zawodowego. Dzieci romskie, traktowane jako upośledzone społecznie nie ze względu na poziom rozwoju intelektualnego, lecz z uwagi na ich kulturową tożsamość i etnicznie ukształtowaną osobowość, poddawane są odrębnym, szczególnym praktykom edukacyjnym, nie bez przyczyny postrzegany jako dyskryminacyjny. Selekcjonowanie dzieci romskich i kierowanie ich do szkół (bądź klas) specjalnych, nie ma – wbrew intencjom większości – charakteru integracyjnego, lecz separacyjny, izolacyjny, wykluczający. Pozbawianie dzieci romskich możliwości normalnego rozwoju intelektualnego i edukacyjnego wynika głównie z barier społecznych i kulturowych. Społeczne – to najczęściej ubóstwo rodzin i brak środków na edukację dzieci, kulturowe – to głównie brak kompetencji językowych oraz szczególny model w relacjach dorośli-dzieci i mężczyźni-kobiety, różnych w kulturze romskiej i polskiej. Szansą dla dzieci romskich, możliwością zniesienia barier społecznych i kulturowych, byłoby zatrudnianie nauczycieli będących w stanie nauczać w języku romskim dzieci do momentu, w którym nauczą się one posługiwać językiem polskim na równi z ich polskimi rówieśnikami. Sposób ten, praktykowany w społeczeństwach wielokulturowych i wysokorozwiniętych, choćby w Stanach Zjednoczonych czy w Szwecji, jest bardzo kosztowny i wymaga wsparcia ze strony instytucji państwowych. Z oczywistych powodów, poza zatrudnianiem w niektórych szkołach asystentów romskich, nie stać Polski na program kształcenia nauczycieli w kierunku posługiwania się przez nich językiem romskim w procesie edukacyjnym. Prowadzone są co prawda szkolenia nauczycieli w zakresie wiedzy o społeczności i kulturze Romów, mają one jednak zasięg lokalny, ograniczony przeważnie do środowisk i skupisk, w których i tak dominuje stygmatyzacja i marginalizacja tej mniejszości oraz jej członków. Bariery te, zarówno społeczne (w tym finansowe i organizacyjne), jak i kulturowe, natury językowej i obyczajowej, wydają się – mimo wysiłków obu stron: liderów i działaczy romskich oraz reprezentantów polskich instytucji państwowych i samorządowych – nie do przezwyciężenia. Zbyt wielkie jest ciężenie tradycji i modelu separatystycznego, zarówno ze strony społeczności romskich, jak i polskiej większości, by ten model edukacyjny diametralnie zmienić. Wszystkie wysiłki obu stron, jak się wydaje, zmierzają raczej do złagodzenia skutków modelu separacyjnego, a nie jego likwidacji. Ani romskie środowiska, ani przedstawiciele administracji państwowej i samorządowej nie są w stanie wypracować i wprowadzić w życie nowego modelu edukacji dzieci romskich. Wciąż najlepszym rozwiązaniem

jest minimalizowanie społecznych i kulturowych barier oraz skutków separacji międzygrupowej poprzez tworzenie specjalnych klas, w których oprócz dzieci specjalnej troski umieszcza się niemal automatycznie dzieci romskie. Praktyka ta wbrew oczekiwaniom i intencjom polskiej większości prowadzi do przeciwnych, negatywnych skutków: pogłębia poczucie społecznego i kulturowego upośledzenia, powoduje wzrost poczucia dystansu i obcości, skłania członków obu grup – romskich rodziców i ich dzieci oraz nauczycieli, polskich dzieci i ich rodziców – do powielania i podtrzymywania modelu separacyjnego. Oddzielanie od siebie dzieci romskich i polskich, stygmatyzowanie romskich jako upośledzonych, poddawanych „specjalnym” praktykom edukacyjnym w specjalnych szkołach i klasach, według w zasadzie nie wiadomo jakich projektów i programów edukacyjnych, prowadzi do podtrzymywania modelu relacji opartego na nierówności szans. Spodziewać się można, że wyniki badań przeprowadzonych przez zespół profesor Haliny Grzymały-Moszczyńskiej potwierdzą jedynie wiedzę wyniesioną już z wcześniejszych opracowań profesor Ewy Nowickiej, Lecha Mroza czy raportów instytucji rządowych i samorządowych. Separowanie dzieci romskich w specjalnych szkołach jest rodzajem marginalizacji, wyrastającej na gruncie nie tylko ich izolacji ze środowiska szkolnego, lecz także innego usytuowania w przestrzeni społecznej i kulturowej, z pomniejszonymi, o ile nie odebranymi szansami na awans strukturalny. Inną rzeczą jest przy tym teoria specjalnych szkół i programów integracyjnych, inną zaś ich realizacja. Programy funkcjonowania szkół specjalnych zorientowane są na integrowanie dzieci odmiennych społecznie, kulturowo bądź intelektualnie z dziećmi polskimi oraz ich otoczeniem. Proces taki winien trwać krótko, obejmować czas konieczny i minimalny do przystosowania dzieci romskich do wymogów „polskiej” szkoły. Tymczasem taki projekt integracyjny kończy się dezintegracją, zamykaniem dzieci romskich na stałe w izolowanych społecznie i kulturowo enklawach, swoistych „rezerwatach” monokulturowych. Może te sądy wydają się zbyt radykalne i nieodpowiednie, ale nie dla rodziców i dzieci romskich poddawanych praktykom szkolnym, w których ich edukacja kończy się ledwie – jak pokazują statystyki – na poziomie sześcioletniej szkoły podstawowej. Poziom upośledzenia edukacyjnego dzieci romskich, chociaż nie z wyłącznej winy polskich środowisk wychowawczych, jest zatrważający. Ponad 80% dzieci romskich kończy edukację (albo nie) na poziomie podstawowym. Czym innym jest zarazem jakość tego wykształcenia, oferowanego w wariacie programów dla szkół specjalnych.

2. Usytuowanie w dolnych kategoriach w struktury społecznej. Społeczne upośledzenie Romów polskich opiera się przede wszystkim nie na olbrzymich dysproporcjach względem większości w skali dochodu i zamożności, lecz głównie na braku podmiotowości w strukturach władzy oraz bardzo wąskiej, określonej niskim poziomem wykształcenia specjalizacji zawodowej. Gdyby przyrzeć się strukturze zamożności i wysokości dochodów wśród Romów, dostrzec można swoiste rozwarstwienie majątkowe. Z jednej strony występują względnie zamożne kategorie Romów nizinnych, z drugiej zaś biedne, bliskie bieguna nędzy skupiska Romów Bergitka. Niemniej, bez względu na stopień indywidualnej zamożności i wysokości dochodów, Romowie postrzegani są jako kategoria „pozastrukturalna”, pozostająca poza dominującymi, powszechnymi kryteriami i skalami hierarchizacji. Źródła utrzymania Romów lokują się poza ustalonymi przez większość sektorami aktywności ekonomicznej. Utrzymują się oni albo z aktywności w „szarej strefie” ekonomicznej, albo z zasiłków socjalnych, najczęściej zaś korzystają z jednego i drugiego źródła dochodów. Romowie tworzą w społecznej świadomości kategorię ludzi „zdeklasowanych”, odróżniających się ze względu na charakterystyki społeczno-ekonomiczne, w tym klasowo-warstwowe, od reszty społeczeństwa.

Stereotyp Roma niezdolnego do systematycznego wysiłku produkcyjnego i pracy zarobkowej jest na tyle silny i zakorzeniony w świadomości członków polskiej większości oraz romskiej

mniejszości etnicznej, że posiada przymuszający, zewnętrzny wobec pojedynczych Romów i ich skupisk lokalnych charakter „samospełniającego się proroctwa”. Wśród Polaków panuje przekonanie, że Romowie nie czynią wiele, by zmienić własne położenie ekonomiczne i zawodowe. Nie podejmują większych wysiłków w celu podniesienia kwalifikacji zawodowych, zdobycia wykształcenia, odnalezienia i utrzymania lepiej płatnej pracy. Ich postawy znajdują racjonalizację w przekonaniu, że ich szanse na rynku pracy i tak są mniejsze niż przedstawicieli większości. Aprobując istniejący stan rzeczy, pogłębiają dziedziczone z pokolenia na pokolenie upośledzenie ekonomiczne. Z drugiej strony, brak wśród przedstawicieli polskiej większości, również we władzach samorządowych i wśród przedsiębiorców, woli i działań zmierzających do aktywizacji zawodowej Romów. Niski standard życia, ubóstwo i bezrobocie wystawiają dzieci romskie na krytyczny osąd środowiska rówieśniczego. Pociąga to za sobą dalszą izolację w środowisku wychowawczym, rozciągającą się poza sferę szkolną. Separowanie dzieci romskich w specjalnych jednostkach edukacyjnych przenoszone bywa poza szkołę, w sferę więzi towarzyskich, rówieśniczych, ludycznych.

3. Wysoki poziom bezrobocia. Bezrobocie jest właściwie tylko symptomem deklaskacji i niskiego usytuowania społecznego Romów, lecz samo w sobie stanowi olbrzymi problem. Wskaźnik bezrobocia wśród Romów sięga w niektórych rejonach kraju 90%. Oznacza to, iż legalny, stały dochód osiąga co najwyżej co dziesiąta rodzina romska. Punkt ciężkości społecznej odrębności i niezwykłości Romów kryje się zatem nie w ich szczególnej aktywności zawodowej, lecz w jej braku. Romowie, niezależnie od cech wynikających z ich odrębności etnicznej, tworzą kategorię ludzi „zbędnych”, dysponujących w związku z tym dużą ilością wolnego czasu. Czas ten w minimalnym stopniu przeznaczany jest i wykorzystywany na pracę zarobkową. Wynika to także z niechęci Romów do podejmowania źle opłacanych, wymagających ciężkiej pracy fizycznej, nie cieszących się żadnym prestiżem zajęć. Stąd bierze się także skłonność do poświęcania wolnego czasu na zajęcia związane z zabawą, świętowaniem, rozrywką.

Bezrobocie Romów nie jest czysto strukturalne, jak w przypadku członków sąsiadujących z nimi skupisk większościowych, lecz również uwarunkowane społecznie i kulturowo. Odciska ono swoje piętno na mentalności i osobowości samych Romów. Romowie nie traktują pracy zarobkowej jako sposobu na samorealizację, drogę do kariery czy awansu społecznego. Praca ma przynosić korzyść i dobrobyt nie tyle osobom zatrudnionym, co rodzinie i całej wspólnocie. Inna orientacja kulturowa oraz odmienny od panującego w polskiej większości etos pracy sprawia, że stereotyp leniwego, pozbawionego ambicji, biernego Roma funkcjonuje nieprzerwanie w świadomości zbiorowej Polaków. Dzieci osób bezrobotnych, nie tylko w rodzinach romskich, żyją w stałym poczuciu braku stabilizacji i zagrożone bywają zjawiskami patologii. Bezrobocie jest samo w sobie zjawiskiem wykluczającym społecznie, powodującym wycofanie i marginalizację całych rodzin. Dotyka ono jednak szczególnie rodziny romskie, nie tylko ze względu na wysoki współczynnik bezrobocia, co z uwagi na nakładanie się na siebie kulturowych i strukturalnych przyczyn społecznego wykluczenia.

4. Niski prestiż społeczny. Romowie oceniani są przez polską większość szczególnie negatywnie. Przypisywane im charakterystyki grupowe i osobowe podkreślają przyczyny ich społecznej niedoli, biedy graniczącej z nędzą, łącząc w swych ocenach kryteria bliskie rasowym z wynikającymi z ich niskiego standardu życia. Niski prestiż grupy jest podłożem autodeprecjacji społecznej Romów oraz niejednokrotnie przyczyną ich negatywnej samooceny. Jest to klasyczny przypadek sprzężenia zwrotnego, gdy opinie większości, przejęte w części przez mniejszość, prowadzą do utrwalenia mechanizmu wzajemnego wzmacniania negatywnego stereotypu i autostereotypu Romów. Zjawisko poniżania, wyśmiewania dzieci romskich jest powszechnie dostrzegane

w polskich szkołach. Stanowi ono zarówno następstwo, jak i przyczynę stereotypowego, mechanicznego kategoryzowania dzieci romskich jako wymagających specjalnego traktowania.

Do najważniejszych czynników kulturowych wpływających na zjawiska wykluczania Romów w Polsce zaliczam:

1. Niewielki współczynnik amalgamacji. O wysokiej – graniczącej z pełną, stuprocentową – endogamii mniejszości romskiej świadczy niechęć Romów do wchodzenia w związki małżeńskie z osobami spoza własnej grupy. Nastawienie takie wzmacniane jest i wspierane przez stanowisko większości.

Bliski zerowego współczynnik amalgamacji to następstwo nie tyle barier społecznych, co w większym stopniu kulturowych. Oznacza także, iż model relacji większość/mniejszość bliższy jest segregacji niż asymilacji. Brak bliższych relacji interpersonalnych pomiędzy Polakami i Romami dotyczy także środowiska szkolnego. Dzieci i uczniowie wpisują się w model relacji opierający się na wzajemnej rezerwie, obawie i niechęci do zawierania bliższej znajomości i zażyłości.

2. Dwujęzyczność i dwukulturowość. Dwujęzyczność nie jest przeszkodą w procesie asymilacji, lecz raczej taką fazą tego procesu, w której następuje rozdzielenie tożsamości z własną grupą etniczną, współwystępującą z poczuciem przynależności do społeczeństwa obywatelskiego. Dualizm kulturowy może przybierać formę konfliktu i dysonansu wartości oraz tożsamości bądź ich konsojacyjnej odpowiedniości. Umiejętność posługiwania się dwoma językami: własnej grupy etnicznej i asymilującej większości, adaptacja elementów kultury większości – zwłaszcza religii, obyczajów oraz stylu życia – stanowi zwykle wskaźnik, że grupa ulegająca asymilacji osiągnęła etap zaawansowanej, zakończonej integracji strukturalnej i wkracza w fazę akulturacji. W przypadku Romów prawidłowość ta się jednak nie potwierdza.

Praktycznie, Romowie posługują się językiem polskim, oficjalnym językiem większości, jako drugim. Ich dwujęzyczność jest w istocie rzeczy pewną szczególną wersją monoetniczności. Romowie mówią językiem polskim tylko w sytuacjach tego wymagających, w kontaktach z Polakami. Na co dzień preferują język romski. Używając języka polskiego, popełniają wielu błędów, posługują się dziwnymi zwrotami, przekręcają wyrazy, przestawiają szyk zdań. Wśród Romów dominuje znajomość języka potocznego, „mówionego”, występującego w wielu przypadkach w wersjach gwarowych właściwych dla regionów ich miejsca osiedlenia. W świetle powyższych stwierdzeń wydaje się, że dwujęzyczność i dwukulturowość nie jest w przypadku Romów etapem pośrednim, fazą procesu asymilacji, lecz raczej utrzymującym się od wielu pokoleń permanentnym stanem odrębności etnicznej i ekskluzywizmu kulturowego. Dlatego można mówić w odniesieniu do Romów o istnieniu podwójnej tożsamości kulturowej. Zjawisko dwukulturowości i dwujęzyczności postrzegane jest przez środowiska szkolne nie jako czynnik pozytywny, wpływający korzystnie na rozwój intelektualny, co jako upośledzenie osobowościowe. Dwujęzyczność interpretowana jest najczęściej jako niski poziom kompetencji intelektualnej i traktowana jako cecha negatywnie wyróżniająca dzieci romskie, stanowiąc wystarczającą legitymizację do umieszczania ich w klasach o specjalnych programach kształcenia.

Osobną grupę przyczyn społecznego wykluczania Romów tworzą cechy i czynniki psychokulturowe.

1. Dysonans wartości, ambiwalencja postaw. Dwoistość „cygańskiej duszy” osadzona jest głęboko w społeczno-ekonomicznych i kulturowych warunkach ich grupowej egzystencji.

Z jednej strony bowiem cenią swój styl życia, wartościują wysoko więź i solidarność etniczną, z drugiej zaś – zdają sobie sprawę z tego, że jest ona dla nich powodem złego położenia społecznego

oraz rodzi negatywne oceny ze strony większości. Romowie znani są ze swojej spontaniczności, towarzyskości, skłonności do uciech i zabawy. Panuje przekonanie, że pomimo złej doli potrafią się cieszyć życiem, z humorem znosić przeciwności losu.

Z drugiej strony cechy osobowości uznawane za zalety ich charakteru – beztroski stosunek do życia, skłonność do zabawy i świętowania, towarzyskość – traktowane są w innym kontekście jako wady i negatywne przyczyny ich złego położenia społecznego. Osobowość Romów i cechy ich charakteru, wyznaczone w olbrzymim stopniu przez normy ich własnej wspólnoty etnicznej, wartościowane są i postrzegane z dwóch przeciwstawnych perspektyw: wartości grupy większościowej oraz obyczajów i nakazów kulturowych mniejszości. Podwójne wartościowanie cech osobowości i zachowania prowadzi w wielu przypadkach do ambiwalencji postaw. To, co jest szanowane i pożądane przez własną grupę etniczną, przybiera postać czegoś wyśmiewanego i poniżającego w oczach Polaków. Dzieci romskie poddawane są stale presji wymogów lojalności wobec dwóch systemów wartości. Szkoła poczucie dysonansu zwiększa, zamiast je zmniejszać.

2. Poczucie odrzucenia i obcości wyrastające na gruncie stygmatyzacji i marginalizacji.

Romowie tworzą wspólnoty podlegające marginalizacji w obrębie polskiej większości. „Wyłączanie” lokalnych wspólnot romskich poza nawias życia społecznego, oprócz tego, że czyni z Romów *outsiderów*, nadaje im specyficzne cechy psychiczne, do których należą m.in. poczucie obcości, niższości oraz odrzucenia.

Separacja społeczno-kulturowa prowadzi do marginalizacji. Marginalizacja obejmuje także zespół konsekwencji psychicznych, tożsamościowych i osobowościowych, pogłębiających stan obiektywnej i subiektywnej nierówności w relacjach romsko-polskich. Marginalizacja jest nie tylko następstwem społecznej separacji i kulturowego ekskluzywizmu, lecz także komponentem o wiele rozleglejszego i głębszego syndromu, podtrzymującego oraz utrwalającego poczucie upośledzenia Romów w społeczeństwie polskim. W postawach i opiniach Polaków dominuje przekonanie, że Romowie sami winni są swojego położenia i wynikających z niego konsekwencji, w tym innego usytuowania ich dzieci w systemie edukacyjnym. Romowie, doświadczając na co dzień zderzenia z realiami społecznymi, w tym organizacyjno-prawnymi, ekonomicznymi i administracyjnymi, pogłębiają w sobie poczucie niemożności i odpodmiotowienia. Czują się nie tyle partnerami w relacjach z reprezentantami polskiej większości, co obiektem ich oddziaływania, przedmiotem urzędowych procesów decyzyjnych. Romowie mają niewiele do powiedzenia w kwestii edukacji swoich dzieci. Instytucje szkolne i wychowawcze, zarówno szkolne, jak i religijne, publiczne oraz niepubliczne, narzucają Romom własny, większościowy punkt widzenia. Jest to widoczne w postawach i motywacjach nauczycieli, w tym katechetów, dyrektorów szkół i urzędników samorządowych. Wypowiedzi i intencje polityków (m.in. minister edukacji Katarzyny Hall) nie zmieniają w niczym praktyki i metod realizacji społecznego wykluczania i marginalizacji nie tylko dzieci, ale całych społeczności romskich w dziedzinie wykształcenia, szans zawodowych i usytuowania na skali prestiżu. Wiadomo, że istnieje duża przestrzeń nieoznaczoności pomiędzy tym, co idealne, a realne, wyobrażone a możliwe, pozytywne i negatywne. Dzieci romskie, przy braku możliwości oddziaływania ich rodziców, znalazły się w samym środku tej nieoznaczoności, zdane na łaskę i niełaskę nie tyle konkretnych ludzi, co systemów organizacyjnych. Co więcej, praktyka ta, niezależnie od tego, że nie przynosi w zasadzie nie tylko pożądanych, ale żadnych pozytywnych efektów, kosztuje społeczeństwo obywatelskie bardzo wiele wysiłku organizacyjnego i środków materialnych. Czy nie jest to wystarczający powód do jej zmiany? Niezależnie od dobra romskich dzieci?

Marginalizacja społeczności romskiej zaczyna się w szkole specjalnej. Nadawanie „specjalnego”

statusu dzieciom romskim pogłębia ich stygmatyzację i moc stereotypu. Stereotyp romskiej społeczności zasadza się na cechach takich jak lenistwo, ociężałość umysłu, brak osobistych aspiracji.

Stygmatyzacja ma znaczenie nie tyle dla Romów, co dla postaw, sądów i tożsamości członków obu grup kulturowych. Stygmatyzacja ma charakter symboliczny, przebiega głęboko w świadomości ludzkiej, wyrastając na gruncie tradycji i kultury symbolicznej. Stereotyp Roma zakorzeniony jest bardzo głęboko w polskiej literaturze pięknej, w sztuce, w tradycji oralnej, w świadomości potocznej. Stygmatyzacja, jako sposób społecznego naznaczania, nie ogranicza się tylko do etykietowania, konstruowania stereotypu i kształtowania obrazu grupy i jej członków w świadomości indywidualnej i zbiorowej. To zespół poglądów, przekonań obejmujących typy tożsamości i rodzaje ideologii etnocentrycznych, kształtujący politykę i praktykę modelu wielokulturowości opierającego się na uprzedzeniach, dyskryminacji i wykluczaniu. Stygmatyzacja oznacza kategoryzację, atrybucję, stereotypizację, w konsekwencji zaś uzasadnianie ideologiczne, quasi-naukowe takiego modelu relacji, który usprawiedliwia praktyki marginalizacji i wykluczania.

Kategoryzacja społeczna w odniesieniu do Romów wynika z konieczności tworzenia uproszczonego, schematycznego obrazu ich grupy w celu redukcji dysonansu poznawczego bądź konfliktu wartości w świadomości, ale także w postawach i stosunku do nich ze strony Polaków. Kategoryzacja znajduje najbardziej wyrazistą i czytelną postać w języku. Rom to genetycznie Cygan, czyli ktoś pejoratywnie obciążony charakterystyką negatywną oszusta, kłamcy, krętacza, człowieka nie-szczerego. Wiele terminów odnoszących się w języku potocznym do Romów zawiera w sobie nie tylko desygnat pojęciowy, lecz także mniej lub bardziej rozległe i jednoznaczne negatywne konotacje nieroba, lenia, nieuka. Kategoryzacja językowa oznacza zarazem kategoryzację psychologiczną i społeczną. Najważniejszym instrumentem kategoryzacji znaczeniowej są dzisiaj *mass media*. W większości publikacji prasowych spotykamy sylwetkę Roma ukazywaną w negatywnym kontekście. Kategoryzacja odbywa się na poziomie języka, obrazu, symbolu, ale zachodzi także w świadomości zbiorowej, poprzez tradycję, ideologię czy stereotyp.

Atrybucja jest odmianą kategoryzacji. Służy jako metoda nadawania jednostkom podobnym do siebie z powodu jednej lub kilku cech, wynikających z przynależności do tej samej grupy etnicznej, narodowej czy rasowej, wspólnej identyfikacji i charakterystyki. Atrybucja prowadzi do traktowania Romów jako ludzi należących do tej samej kategorii poznawczej. Przenoszenie cech z jednej osoby na inne, traktowanie ich jako należące do jednego zbioru zubaża i upraszcza interakcje międzykulturowe. Dzieci romskie są kategoryzowane według zasad mechanicznej atrybucji, kwalifikowane i selekcjonowane do klas specjalnych według prostego mechanizmu sprawiającego, że każde kolejne dziecko traktowane jest jak poprzednie, według tego samego klucza. Prowadzi to do braku indywidualizacji podejścia do dzieci romskich, do uprzedmiotowienia ich pozycji i roli w procesie edukacyjnym. Zjawiskom kategoryzacji i atrybucji Romów towarzyszą uprzedzenia jako sądy poznawcze o rzeczywistości oraz dyskryminacja, przybierająca postać behawioralnej reakcji na uprzedzenia.

Funkcjonowanie szczególnego modelu edukacyjnego, obejmującego część dzieci romskich w Polsce, jest wynikiem szerszego podejścia, jakiemu poddaje się w zasadzie całą grupę kulturową. Model ten stał się przedmiotem krytyki zarówno ze strony romskiej społeczności, jak i przedstawicieli polskiej większości. Nie zmienia to faktu, że mechanizm funkcjonowania modelu separacyjnego sprzyja utrzymywaniu się praktyk izolacji, marginalizacji i społecznego wykluczania. Zjawisko to w odniesieniu do dzieci i środowisk szkolnych jest o tyle groźne, że przenosi i utrwala model separacyjny w procesach transmisji międzypokoleniowej.

Tadeusz Paleczny – prof. dr hab., wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego i Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, socjolog kultury, narodu i stosunków etnicznych, kierownik Katedry Kulturoznawstwa Międzynarodowego w Instytucie Studiów Regionalnych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor jedenastu monografii naukowych m.in.: *Ewolucja ideologii i przemiany tożsamości narodowej Polonii w Stanach Zjednoczonych w latach 1870-1970* (1989), *Socjologia stosunków międzynarodowych* (2001), *Socjologiczne refleksje na temat polskich Romów* (2003), *Rasa, etniczność, religia w brazylijskim procesie narodotwórczym* (2004), *Interspersonalne stosunki międzykulturowe* (2007), współautor bądź redaktor czterech innych monografii, opublikował także ponad sto innych prac, w tym siedemdziesiąt artykułów w polskich i zagranicznych periodykach naukowych.

Marian G. Gerlich
Miłosz A. Gerlich

Problem edukacji w dyskursie potocznym Romów w Polsce. Wybrane aspekty problemu

*Chi Romeske bi Romestyr,
czyli
nic dla Roma bez Roma.*

Przedmiot rozważań

Obiektem analiz jest utrwalony społecznie sposób pojmowania edukacji szkolnej, obecny w dyskursie potocznym zarówno wewnątrzgrupowym, jak i publicznym adresowanym do nie-Romów. Wyjaśnijmy jeszcze w tym miejscu, pomijając wszelkie spory, iż w szerokiej perspektywie teoretycznej pod pojęciem „dyskursu”¹ – w tym potocznego, obok którego wyróżniamy zwłaszcza dyskursy: naukowy, publicystyczny, polityczny, ideologiczny, autobiograficzny, prasowy, telewizyjny itp. – rozumiemy pewien rodzaj wielowarstwowej interakcji zachodzącej w procesie komunikacyjnym². W naszym przypadku nie interesują nas jednak wszelkiego rodzaju teksty, lecz tylko teksty mówione, teksty wypowiedziane spontanicznie. Inaczej mówiąc, chodzi o kategorię wyodrębnionego zbioru wypowiedzi tematycznych, który odzwierciedla ważny dla grupy problem; w omawianym przypadku problem edukacji. Jest to więc pewien typ zestandaryzowanego rozumienia i opisu nauczania oficjalnego, pojmowanego tradycyjnie jako forma przymusu, przymusu zewnętrznego pozostającego w opozycji do własnych kanonów wiedzy i systemów eksplikacyjnych, jak i systemu aksjo-normatywnego. W efekcie w przypadku Romów w Polsce³ – uwzględniając różnice między poszczególnymi głównymi grupami – stykamy się z wyraźnie oryginalnym odwołaniem się do charakterystycznych własnych „kategorii semantycznych” związanych z romską siatką pojęciowo-logiczną. Owe „kategorie” są wykorzystywane do werbalizacji interesującego nas zjawiska. Podejmując problematykę edukacji wśród Romów, stoimy wobec najważniejszego dla nich zjawiska. Podobne znaczenie ma ono także dla Romów mieszkających w Europie Środkowo-Wschodniej, a nawet w całej Europie, pomijając już aspekt globalny. Nikłe znaczenie edukacji wśród tej mniejszości etnicznej ma swoje uwarunkowania historyczne, a także współczesne. W efekcie wzmacnia to zjawisko peryferyzacji romskich środowisk. Trwają też tradycyjne, subiektywne i obiektywne bariery uniemożliwiające przekroczenie „granic własnego świata”⁴. Stawiamy również tezę, że od kilku lat wśród polskich Romów wyraźnie narasta – wskutek realnej sytuacji, w jakiej żyją, oraz w związku ze

¹ Zob. np. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998; T. Van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001; M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977; D. Howarth, *Dyskurs*, Warszawa 2008.

² Warto w tym miejscu przywołać wypowiedź Lecha M. Nijakowskiego, kiedy stwierdza, iż *przywołanie pojęcia „dyskursu” za jakimś autorem bez przyjęcia konsekwencji jego teorii i zarazem teoretycznego uzasadnienia tego wybiórczego zapożyczenia może budzić poważne obawy teoretyczne*, L. M. Nijakowski, *Znaczenie analizy dyskursu dla socjologii narodowości*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 70.

³ Chodzi nam o cztery największe grupy Romów w Polsce, a mianowicie: Polska Roma, Kelderasze, Lowari i Bergitka Roma – przyp. autorzy.

⁴ M. G. Gerlich, *Romowie. Przekraczanie granic własnego świata*, Oświęcim 2001.

wzrostem świadomości społecznej, wzrostem aspiracji, a także ambicji i nadziei związanych z budową społeczeństwa demokratycznego – poczucie dyskryminacji, odrzucenia, negacji i wreszcie w szerszej perspektywie społecznego wykluczenia własnej grupy. Skutki tego zjawiska są niejednolite, zwłaszcza w momencie, gdy nastąpi wzrost populizmu czy też mobilizacja etniczna oparta na programie roszczeniowym lub wręcz politycznym. Zarazem jednak postępują zjawiska zdecydowanie odmienne, wskazujące na wieloaspektową aktywność Romów, na ich awans społeczny, próby bycia pełnoprawnymi członkami społeczeństwa. Zasadne jest też zwrócenie uwagi na akceptację przez elity romskie społeczeństwa obywatelskiego. Owe zmiany, różne od postaw poczucia wykluczenia i postaw roszczeniowych, ukazują krańcowo odmienne bieguny. Wszystko to znajduje odzwierciedlenie – z uwzględnieniem owego statystycznie nierozpoznawalnego „środka”, tych „milczących Romów” – także w sposobie pojmowania edukacji i jej znaczenia dla własnej grupy. Wszystko to w kontekście omawianego zjawiska zmusza do nowego spojrzenia na narodowe i europejskie programy dotyczące Romów. Wynika to zarówno z ważności edukacji w procesie włączania tej grupy do rzeczywistości społecznej, jak i z tego powodu, że mimo podobieństw poszczególnych głównych grup Romów w Polsce (Polska Roma, Kełderaszowie, Lowari i Bergitka Roma⁵) istnieją między nimi różnice, również w postawie wobec zachowania własnej tożsamości (do niedawna stosunkowo nikłej w przypadku Bergitka Roma), jak i różnice w odniesieniu do sposobu pojmowania tradycji. I tak przykładowo Kełderasz o ugruntowanej pozycji społecznej we własnym środowisku wskazywał w 2009 roku, że edukacja jest ważna dla Roma, pod warunkiem jednak, aby „nie psuła naszej tradycji”, bo najistotniejsze jest zachowanie własnej tożsamości. Dodaje: *Przez to my musimy mieć w szkole taką naukę, żeby ona nie psuła tego, co cygańskie. Oni nas szybko zasymilują*⁶. Z kolei przedstawiciel Polska Roma wręcz kategorycznie zwracał uwagę na groźbę asymilacji, dostrzegając w tym manipulacyjne tendencje medialne i edukacyjne. Jego argumentację można by analizować w perspektywie teorii Pierre’a Bourdieu’a i jego koncepcji „przemocy symbolicznej”⁷. Natomiast tak silna identyfikacja tożsamościowa zdaje się nie występować w przypadku Bergitka Roma, gdzie zdaje się dominować swoisty życiowy pragmatyzm i chęć zmiany swojej pozycji nawet kosztem odejścia od własnego dziedzictwa. Oto znamienita wypowiedź: *Panie, życie jedno, żyć się chce, Cygan zaradny musi być. My do Anglii jedziemy, to dobrze, uczyć się trzeba. Jest jak jest [...]. Czy ja będę dalej Cygan? No, powiem – będziemy, no, trzeba się uczyć, żeby dzieci inny los miały, do roboty trzeba iść. Nie wszystkim się chce [...]. Cygan też człowiek. Jak człowiek chce żyć. Z tego, co my nauczeni, nic z tego dla życia nie ma*⁸.

⁵ W realiach polskich wyróżniamy cztery duże grupy Cyganów/Romów, to znaczy Polska Roma, czyli Cyganie, którzy przybyli na ziemie I Rzeczypospolitej w XV–XVI w., uciekając przed prześladowaniami na terenie państw Rzeszy Niemieckiej; Kełderaszowie, którzy dotarli na ziemie etnicznie polskie w latach 60. i 70. XIX w. z obszarów Wołoszczyzny i Mołdawii; Lowari, głównie z terenu Transylwanii. Natomiast Bergitka Roma przybyli w XV w. z terenów Słowacji i – szerzej – historycznych Węgier, zasiedlając Beskid Niski, dziś głównie tereny wiejskie Spisza, Nowosądecki, ale też Nowej Huty i dużych miast, także niektórych miast górnośląskich, jak Zabrze i Gliwice, tzw. Opolszczyznę oraz Dolny Śląsk – w tym zwłaszcza Kłodzko i Bystrycę Kłodzką. Pierwsze trzy grupy charakteryzował do początków drugiej połowy XX w. nomadyczny tryb życia, a także przestrzeganie – i to do dziś – swoistego systemu aksjo-normatywnego, znormalizowanego kulturowo wzoru zachowań, co w odniesieniu do Polska Roma określa się jako *romanipen*. Natomiast Bergitka Roma to grupa prowadząca zdecydowanie osiadły tryb życia; coraz mniej przestrzegająca swoich tradycji, grupa stygmatyzowana negatywnie przez pozostałe grupy romskie.

⁶ Rozmowa z maja 2010 r. Bielsko-Biała.

⁷ P. Bourdieu, *Reguły sztuki: geneza i struktura pola literackiego*, Kraków 2001.

⁸ Rozmowa z lutego 2004 r. Zabrze.

Wyjaśnijmy jeszcze, że podstawą rozważań są materiały empiryczne będące efektem wieloletnich badań prowadzonych wśród polskich Cyganów, konkretyzując – badań jakościowych⁹, ale też nielicznych badań ankietowych.

Edukacja jako „romski problem”

Edukacja wśród polskich Romów, w których to realiach nabiera ona szczególnego znaczenia ze względu na jej tradycyjnie marginalne znaczenie w życiu codziennym, jak i nikły prestiż społeczny, wymaga uwzględnienia – przy odwołaniu nie tylko do powszechnie znanych opracowań historycznych, socjologicznych czy antropologicznych, głównie tych z lat 90. XX wieku¹⁰, jak i współczesnych specjalistycznych opracowań i raportów¹¹ dotyczących tej kwestii – ogólnych oraz szczegółowych zagadnień związanych z tym zjawiskiem. Z całym też przekonaniem należy stwierdzić, że interesujące nas zjawisko edukacji jest znaczącym problem także w innych regionach świata, w tym na Starym Kontynencie, ale ma swoje podobieństwa i odmienności w Europie Zachodniej, jak i krajach postkomunistycznych. Na problem ten zwracają uwagę zarówno badacze, socjologowie i antropologowie, jak i administracja państwowa; wyraźnie było to już zawarte w realiach III Rzeczypospolitej w *Programie pilotażowym na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003*, jak i w kolejnym, funkcjonującym od 2004 roku *Programie na rzecz społeczności romskiej w Polsce* czy *Komponencie Romskim* Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Nadto problem zyskiwał coraz większe znaczenie – mimo jego niestabilnej pozycji w dyskursie potocznym Romów – w wypowiedziach samych zainteresowanych, formułowanych jednak w sytuacjach problemów dzieci w szkole. W sensie zaś ogólnym znamienym przejawem tradycyjnej postawy Romów wobec edukacji jest taka wypowiedź: *Nauka na pewno ważna [...]. Ja się tam nie uczyłem, co było i u innych z moich lat, a ja urodzony 1946, a co dopiero u ojców. Bo komu to potrzebne i jak się uczyć, bo była ta nasza droga przez Polskę z miejsca do miejsca [...]. Z dziećmi u mnie, wiadomo, też tak było, z tą szkołą, no źle, bardzo źle*¹². Druga z kolei wypowiedź odzwierciedla już zmianę, pewnego rodzaju dekompozycję stabilnych sposobów pojmowania edukacji, nauki dzieci w szkole. Wyraźnie pojawiła się ona na początku procesu transformacji ustrojowej w Polsce, znajdując jednak odzwierciedlenie częściej w sferze werbalnej, a mniej w realnie pozytywnej zmianie postawy. Mówiono zatem: *Uczyć się trzeba, bo co z nami bez tej szkoły będzie. Kończy się takie nasze życie bez nauki w szkole. To widać trzeba, bo gonią i widać, że z tego może coś być dla nas na lepsze. Kto to jednak, Panie, wie, może być lepiej, ale czy na pewno?*¹³. Potem ten romski ogląd omawianego zjawiska nadal ulegał dekompozycji. A przecież utrzymuje się też pewnego rodzaju tradycyjna tendencja polegająca na obawie i nieufności wobec edukacji dzieci, obawie przed potencjalnym negatywnym ich traktowaniem, jak i obawie przed potencjalną groźbą przyspieszonej asymilacji. Wyraźnie wskazuje się także na mniejsze kompetencje językowe dzieci romskich w stosunku do – użyjmy znamienego określenia – *tego morza polskich dzieci, co po polsku*

⁹ Realizowane były głównie w Czarnej Górze, Jurgowie, Krakowie, Łososinie, Szaflarach, Nowym Sączu, Zakopanem (woj. małopolskie), Bielsku-Białej, Katowicach, Gliwicach, Zabrze, Żywcu (woj. śląskie), Opolu, Kędzierzynie, Nysie (woj. opolskie), Bystrzycy Kłodzkiej, Kamiennej Górze, Kłodzku (częściowo realizacja Miłosz A. Gerlich), Legnicy, Wałbrzychu (realizacja Miłosz A. Gerlich), Wrocławiu (woj. dolnośląskie). Podjęcie tych badań (a także dotyczących innych problemów) nastąpiło w ramach działalności naukowej Stowarzyszenia Romów w Polsce (z siedzibą w Oświęcimiu) w 1995 r. Następnie kontynuowane były w ramach prac Romskiego Instytutu Historycznego.

¹⁰ M. G. Gerlich, *Romowie o edukacji swoich dzieci*, „Biuletyn Ośrodka Informacji Rady Europy”, Uniwersytet Warszawski, 1999, nr 1, s. 82–97.

¹¹ Zob. np. *Colloquium Opole 2007: mniejszości narodowe i etniczne – edukacja i kultura*, red. S. Senft i A. Trzcielińska-Polus, Opole 2008; *Romowie 2007: od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*, red. nauk. B. Weigl, M. Formanowicz, Warszawa, 2008; M. Głowacka-Grajper, *Mniejszościowe grupy etniczne w systemie szkolnictwa w Polsce: przekaz kulturowy a więź etniczna*, Warszawa 2009.

¹² Rozmowa z września 2010 r. Kraków.

¹³ Rozmowa z września 2009 r. Nowy Sącz.

mówią, bo ich to język¹⁴. Znamienne jest też takie myślenie: *No, bo tak, że nasze dzieci po polskiemu dobrze nie mówią, za gorszych też ich mają, za głupich. No, dzieje się po tym tak, że dzieci nie chcą do szkoły iść. Za głupie dzieci nauczyciele uważają, jak mojego brata, bo nie rozumiał po polsku dobrze, to do specjalnej szkoły go dali, że bez rozumu, taki niedorozwinięty znaczy*¹⁵. Szczególna sytuacja i postawa Romów wobec edukacji wymaga – w aspekcie poznawczym, w procesie oceny programów działań na rzecz Romów, a także oceny zadań bieżąco realizowanych – uwzględnienia szerszego kontekstu, a w tym problemów takich jak: edukacja a tożsamość grup narodowych i etnicznych¹⁶; odmiennosc kulturowa dzieci z grup mniejszości narodowych i etnicznych¹⁷; specyfika mniejszości narodowych i etnicznych w polskim systemie oświatowym; historia Cyganów/Romów jako baza dla poznania specyfiki ich losu, tożsamości i kultury¹⁸; edukacja a tożsamość etniczna Romów, dodatkowo z uwzględnieniem różnic zachodzących między ich głównymi grupami; uwarunkowania prawne procesu nauczania wśród grup mniejszościowych, narodowych i etnicznych¹⁹; problem odmiennosci uczniów grup mniejszościowych w procesie nauczania (kontekst pluralizmu i integracji)²⁰, z uwzględnieniem nauki przedszkolnej²¹; historia edukacji Romów w dobie PRL-u, łącznie z pierwszymi próbami oryginalnych działań w tym zakresie²²; eksperymenty w zakresie nauczania Romów np. ks. Stanisława Opockiego²³ czy nieżyjącego już ks. Jerzego Zawadzkiego, proboszcza parafii pw. Najświętszego Serca Pana Jezusa w Suwałkach²⁴; konieczność ustawicznego monitorowania i weryfikacji programów nauczania w środowiskach romskich²⁵; negatywna stygmatyzacja Romów w procesie nauczania²⁶; kwestia likwidacji romskich stereotypów w procesie edukacyjnym²⁷; narastające aspiracje edukacyjne Romów; działania różnych podmiotów

¹⁴ Rozmowa z lutego 2011 r. Żywiec.

¹⁵ Rozmowa z września 2009 r. Nowy Targ.

¹⁶ *Edukacja a tożsamość etniczna: materiały z konferencji naukowej w Rabce*, red. Maria M. Orlińska, Toruń, 1995; G. Dudek, *O kształtowaniu tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowej*, „Modelowe Nauczanie”, 2004, nr 6, s. 100–102.

¹⁷ K. Błaszczyńska, *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, „Nowa Szkoła”, 2006, nr 5, s. 8–11.

¹⁸ L. Mróz, *Geneza Cyganów i ich kultury*, Warszawa 1992; Idem, *Dzieje Cyganów – Romów w Rzeczypospolitej XV–XVIII w.*, Warszawa 2001.

¹⁹ R. Mistarz, *Stan prawny w zakresie edukacji mniejszości narodowych i etnicznych: kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości etnicznej i językowej, a także w zakresie organizacji takiego kształcenia na dzień 30 czerwca 2001 r.*, „Języki Obce w Szkole”, 2001, nr 6, s. 115–135.

²⁰ E. Nowicka, *Pluralizm kulturowy czy integracja? Polityka oświatowa wobec osiadłych Romów w Polsce*, „Lud”, 1997, t. 81, s. 93–103.

²¹ K. Kamińska, *Zjawisko wielokulturowości w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2002, nr 5, s. 259–266.

²² S. A. Wisłocki, *Pierwsza próba stworzenia w Polsce programu edukacji szkolnej dla ludności romskiej*, „Dialog-Pheniben”, 1998, nr 1, s. 13–17.

²³ Ks. Stanisław Opocki już w 1985 r. był inicjatorem tzw. klas romskich, które były jednak przejawem pewnej segregacji dzieci, choć na początku transformacji eksperyment ten zwrócił uwagę na kwestię edukacji Romów. Trzeba się jednak zgodzić z taką opinią: *Działalność tych klas spowodowała znaczną poprawę frekwencji i wyników nauczania wśród romskich uczniów. Czuli się oni bezpiecznie wśród „swoich”, mogli też liczyć na większe niż dotychczas zainteresowanie i życzliwość nauczycieli. Wiele dzieci trafiło wówczas po raz pierwszy do szkoły. Z drugiej strony tworzenie klas etnicznych spowodowało protesty większości aktywistów organizacji romskich działających w Polsce. Zarzucali oni niekompetencję nauczycielom, a ks. Opockiemu oraz władzom oświatowym celową separację romskich uczniów od dzieci polskich. Protestujący działacze obawiali się, że klasy te stanowią początek systemu segregacyjnego, wręcz „gettowego”*, J. Milewski, *Dylematy romskiej edukacji [w:] Romowie, przewodnik. Historia i kultura*, red. A. Caban, G. Konrasiuk, Radom 2009, s. 65.

²⁴ Ibidem, s. 66–67.

²⁵ E. Nowicka, *O naprawie systemu oświatowego: dzieci romskie w szkole*, „Społeczeństwo Otwarte”, 1998, nr 5, s. 28–31.

²⁶ A. Staszewski, *Naznaczeni społecznie – Romów polskich problemy i działania edukacyjne*, „Edukacja Dorosłych”, 2004, nr 102, s. 210–228.

²⁷ U. Wróblewska, *Kultura romska – lekcja modyfikacji stereotypów i uprzedzeń*, „Edukacja Dialog”, 2004, nr 5, s. 61–66.

wobec nauczycieli w celu poznania kultury i tożsamości romskiej²⁸; postawy i potoczne poglądy, opinie i przekonania Romów zawarte w dyskursie potocznym, a dotyczące edukacji.

Właśnie ten ostatni problem – czyli potoczny dyskurs, potoczne rozumienie problemu edukacji wśród Romów – stał się przedmiotem naszych rozważań. Jest to ważne dla oceny realizowanych programów. Wszystkie bowiem działania muszą uwzględniać aspekt historyczny zjawiska, specyfikę kulturową Romów, ich tożsamość, w tym jej współczesne przeobrażenia (z uwzględnieniem tzw. tradycji wynalezionej²⁹ dotyczącej np. *porajmosu*³⁰), wreszcie zróżnicowane determinanty świata ponowoczesnego. Romowie żyją przecież w jego realiach, lecz nie są jego pełnoprawnymi członkami. Ustawicznym zagadnieniem jest też poszanowanie ich kultury, jej rozwój, tworzenie warunków do dialogu wielokulturowego, jak i działania na rzecz zniesienia obaw Romów przed asymilacją, nie tyle jawną, co „zakamuflowaną”, o której często mówią.

Romowie i transformacja ustrojowa

Próg liminalny 1989 roku to czas szczególny. W kontekście Romów należy go pojmować jako element procesów, jakie następowały wśród narodów, mniejszości narodowych, mniejszości etnicznych, a nawet zbiorowości regionalnych, które rozpoczęły się w Polsce i w innych krajach postkomunistycznych. W konsekwencji także wśród Romów nastąpiły zjawiska: szerokiej ekspansji tzw. markerów etniczności; mitologizacji własnej kultury, w tym obyczaju; działań spontanicznych polegających na publicznym eksponowaniu swojej odrębności, markerów etnicznych, jak i własnych problemów; swoistej mobilizacji etnicznej; upodmiotowienia i instytucjonalizacji, a konkretnie – używając określenia Romana Kwiatkowskiego – „ruchu romskiego w wolnej Polsce”³¹, co wyrażało się w powoływaniu romskich stowarzyszeń i organizacji pozarządowych; rewitalizacji własnej tożsamości; kształtowania się zjawiska tzw. tradycji wytworzonej w rozumieniu Barta, zwłaszcza w odniesieniu do tzw. zapomnianego romskiego holocaustu³²; formułowanie się aktywności politycznej.

To było swoiste ożywienie, a nawet – jak to określa Lech Mróz – „przebudzenie etniczne”³³. Mimo to w opisie świata, jak i własnej grupy nadal dominowało i wciąż dominuje myślenie potoczne, a więc pozbawione intelektualnej weryfikacji. Wyraźnie zachodzi to wśród wszystkich grup, ale głównie w przypadku Bergitka Roma. Grupę tę charakteryzuje nadto postępujące ograniczanie własnej tradycji i zarazem uleganie kulturze popularnej, swoiste rozdarcie między tym, co własne, a McŚwiatem³⁴. Opis rzeczywistości bazuje na przekazie międzypokoleniowym, doświadczeniu, stereotypizacji oglądu i reguł eksplikacyjnych dotyczących *orbis interior* i *orbis exterior* (poszerzającego się o obszary poza Polską), utrzymującej się kategorii tzw. oczywistości³⁵, ujmowaniu doświadczeń w ramy ustalonych (nieweryfikowalnych) reguł i pojęć. Nowa sytuacja utrwala też postawy roszczeniowe. Bergitka Roma tworzą specyficzny, swoiście zamknięty świat, który jednak ulega znaczącemu wpływowi kultury popularnej i przemian świadomościowych. Ale także w tych realiach swój sens, mimo tendencji tradycyjnych, ma zdanie, które sformułował Anthony Giddens: *Nowoczesność*

²⁸ Zob. np. *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich. Romowie, bliskie spotkania*, red. Jacek Milewski, Suwałki 2003; *Romowie – co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*, red. J. Milewski, Suwałki 2004.

²⁹ *Tradycja wynaleziona*, red. E. Hobsbawm, T. Ranger, Kraków 2008.

³⁰ Zob. M. G. Gerlich, *Romski porajmos i kulturowe konsekwencje zagłady* [w:] *Krwawy cień genocydu. Interdyscyplinarne studia nad ludobójstwem*, red. B. Machul-Telus, U. Markowska-Manista, L. M. Nijakowski, Kraków 2011, s. 155–179.

³¹ Wypowiedź R. Kwiatkowskiego, prezesa Stowarzyszenia Romów w Polsce, w czasie spotkania z Jerzym Ficowskim w Gorzowie Wielkopolskim 16 sierpnia 1996 roku. Zapis własny M. G. G.

³² Zob. Ch. Bernadac, *L'Holocaust oublie. La massacre des Tsiganes*, Paris 1982; W. Chrostowski, *Zapomniany holocaust. Rzecz o zagładzie i o zagładzie Cyganów*, „Przegląd Powszechny”, 1993, nr 4, s. 74–90.

³³ L. Mróz, *Przebudzenie etniczne* [w:] *Etnos przebudzony*, pod red. L. Mroza, Warszawa, s. 5–23.

³⁴ M. A. Gerlich, *Romanipen czy McŚwiat?* [w:] *Tożsamość kulturowa Romów w procesie globalizacji*, red. T. Paleczny i J. Talewicz-Kwiatkowska, Kraków, s. 107–115.

³⁵ Cz. Robotycki, *Nie wszystko jest oczywiste*, Kraków 1999.

*radikalnie przekształca charakter życia codziennego i zmienia najbardziej osobiste doświadczenia człowieka. Nowoczesność należy rozważać na poziomie instytucjonalnym, ale transmisje zachodzące na tym poziomie znajdują bezpośrednie przełożenie na życie jednostek i, co za tym idzie, ich tożsamość*³⁶. W tym kontekście – zwłaszcza uwzględniając realizowane programy na rzecz Romów – trzeba zwrócić uwagę na romską tożsamość. Na wstępie pomijamy tu kwestie *romanipenu* i swoistych narastających norm przyzwolenia, swoistej akceptacji ze względu na chęć jego akceptacji albo przeciwnie – kontynuacji wskutek sankcji kontroli społecznej, jego przemian, a nawet postaw dewiacyjnych. Zasadniczą jest tu kwestia tożsamości i jej elementów rdzeniowych. Rodzi się więc pytanie o identyfikację z językiem, dziedzictwem kulturowym, podmiotowym aspektem tradycji (w rozumieniu Jerzego Szackiego³⁷) czy rodzajem dialogowania tego, co własne z teraźniejszości; chodzi o typ postawy wobec dziedzictwa, o cały szereg głównych elementów identyfikacyjnych, które pojawiają się w etnicznych badaniach nad tożsamością. A zatem rodzi się fundamentalne pytanie o sposób pojmowania przez Romów edukacji, o postawę wobec niej jako zinstytucjonalizowanej formy przekazu wiedzy.

Tak więc również nowe rozumienie w sposobie pojmowania edukacji i jej znaczenia pojawiło się właśnie wraz z procesem transformacji ustrojowej. Romowie chcieli być beneficjentami nowego systemu, podobnie jak ogół Polaków, ale stali się jego ofiarami. To opinia silnie obecna w świadomości Romów. Ich przekonania zawarte na początku transformacji w micie o wielkiej pozytywnej zmianie nie ziściły się i tym silniej wywołały nieumiejętność przystosowania się do nowych warunków. Rzeczywistość trudno było zrozumieć, opisać, zdefiniować. Tym większe stawały się reakcje mitotwórcze, proces zupełnie uniwersalny. Już Bronisław Malinowski dowodził, że *każda przemiana historyczna stwarza swoją własną mitologię, która jednak tylko pośrednio związana jest z faktem historycznym. Mit jest stałym produktem ubocznym żywej wiary, która potrzebuje cudów; porządku socjologicznego, który wymaga precedensu, oraz prawa moralnego, które potrzebuje usankcjonowania*³⁸. Podobnie problem ten ujmuje w kontekście postkomunistycznej Europy Środkowo-Wschodniej historyk Anna Wolff-Powęska³⁹. Na problem zwracają też uwagę antropologowie⁴⁰.

Romowie – grupa etniczna czy problem społeczny? Ku refleksji

Analiza programów na rzecz Romów, a także różne dyskursy na ich temat – naukowy, publicystyczny, artystyczny, medialny, potoczny – muszą skłonić do pewnej refleksji. Otóż Romowie zgodnie z ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych są definiowani jako mniejszość etniczna. Jednak uwzględniając historyczny oraz współczesny sposób zarówno potocznego, jak i zobiektywizowanego ich pojmowania, zauważyć można charakterystyczną absencję w rozważaniach scjentystycznych i publicystycznych zasadniczego problemu dotyczącego realnego statusu Romów. Stawiamy tezę, że w postawie mieszkańców Starego Kontynentu, w tym Polski, przejawia się wobec nich swoisty europocentryzm. Równocześnie w postawie wobec Romów widoczny jest znamieny dualizm. Oto bowiem wyraźnie podkreśla się specyfikę romskiej kultury, ale równocześnie występuje proces minimalizowania cech kulturowych i etnicznych tej grupy, czemu towarzyszy równoczesne eksponowanie określonej kategorii cech umożliwiających ich pojmowanie i definiowanie przede wszystkim jako grupy społecznej, którą charakteryzuje peryferyjność położenia i aktywności wobec zachodzących przemian. Zauważmy też, że następuje swoiste napięcie między pojmowaniem Romów jako grupy etnicznej, ale w praktyce pojawia się też tendencja pojmowania ich jako grupy coraz bardziej

³⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2003, s. 3.

³⁷ T. Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971.

³⁸ B. Malinowski, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa 1958, s. 521.

³⁹ A. Wolff-Powęska, *Oswojona rewolucja. Europa Środkowo-Wschodnia w procesie demokratyzacji*, Poznań 1998.

⁴⁰ Zob. M. G. Gerlich, *My prawdziwi Górnoślązacy... Studium etnologiczne*, Warszawa 2010; K. Piątkowski, *Mit-historia-pamięć. Kulturowe konteksty antropologii/etnologii*, Łódź 2011.

peryferyjnej; grupy podlegającej ustawicznemu wykluczaniu. Dodajmy, świadomie lub nieświadomie borykającej się z wieloma problemami. Jest to związane z naruszaniem obowiązujących norm społeczeństwa większościowego. Nie dość tego, jeśli nawet uwaga społeczeństwa większościowego jest skoncentrowana na aspekcie kulturowo-etnicznym świata romskiego, to zdaje się on być pojmowany stereotypowo i w konsekwencji prezentowane są jedynie te dobra, treści czy zachowania kulturowe, które są zaakceptowane, albo przeciwnie: te, które pozostają w ostrej opozycji do kultury grupy dominującej. Z całą pewnością większość romskich wytworów kulturowych jest uznawanych za niezrozumiałe, gorsze, destabilizujące wspólną przestrzeń relacji, a nadto wręcz tajemnicze, a więc groźne. Zachodzi też wyraźny proces stygmatyzowania mniejszości romskiej w kategoriach swoistej „grupy marginalizowanej” czy, jak to wręcz określa w innym kontekście Sławomir Kaprański, „problemu społecznego”⁴¹. Ów nadany status grupy poddanej marginalizacji ma swoje konsekwencje, bo petryfikuje negatywny stereotyp Romów⁴². Nadto ów status jest zjawiskiem obiektywnym i utrwalanym przez powielanie wzorców zastanych i brak – w interesującej nas perspektywie – aktywności edukacyjnej dzieci i młodego pokolenia. Chodzi więc o grupę/grupy spychane i samospychające się na pozycje społecznie, ekonomicznie i politycznie peryferyjne. Także kulturowo. Ma to wieloaspektowe konsekwencje, które znajdują swoje odzwierciedlenie także w polskim programie rządowym na rzecz Romów. Realizacja wszelkich programów romskich musi uwzględniać – oczywiście, poprzez długofalowy proces badawczy – „rozpoznanie” tej grupy (i to we wszelkich aspektach), aby koncentrować się na tym, co istotne, ważne nie tylko w perspektywie doraźności i „administracyjnych sukcesów”, lecz także w perspektywie długofalowej. Chodzi zatem o strategię, która ewolucyjnie zmieni niekorzystne położenie Romów, umożliwi wzrost aktywności, przekraczanie przez nich granic własnego świata z uwzględnieniem ich kulturowej specyfiki, a także wyzwań świata współczesnego. Etniczność ma więc wymiar i aspekt prawny, ale praktyczne znaczenie zyskuje właśnie społeczna marginalizacja. Jej szczególnym przejawem jest poza bezrobociem także interesujący nas problem edukacji i sposób jego pojmowania. Problem ten wymaga zatem weryfikacji dotychczasowych postaw wobec Romów. Warto w związku z tym zwrócić uwagę na *Rezolucję Parlamentu Europejskiego w sprawie europejskiej strategii dotyczącej Romów* z 31 stycznia 2008 roku, w której przykładowo w pkt. A wyraźnie stwierdzono, że: *12 do 15 mln Romów żyjących w Europie, w tym około 10 mln w Unii Europejskiej, cierpi z powodu dyskryminacji rasowej i w wielu przypadkach jest narażonych na poważną dyskryminację strukturalną, ubóstwo i wykluczenie społeczne, jak również na dyskryminację wielokrotną (ze względu na płeć, wiek, niepełnosprawność i orientację seksualną); mając na uwadze, że większość europejskich Romów została obywatelami Unii Europejskiej po rozszerzeniach w 2004 r. i 2007 r., w związku z czym im i ich rodzinom przysługuje prawo do swobodnego przemieszczania i osiedlania się na terytorium państw członkowskich*⁴³.

Edukacja w dyskursie potocznym Romów – zagadnienia ogólne

Zanim przejdziemy do tego zagadnienia, wyjaśnijmy po wcześniejszych sformułowaniach ogólnych sposób rozumienia pojęcia „dyskurs”. I tak Jan Kajfosz, komentując klasyków badań nad tym zagadnieniem, pisze, że *dyskursem można nazwać upowszechnione, relatywnie trwałe reguły komunikacji na różnych poziomach znaczenia, które w mniejszym lub większym stopniu wpływają na kształt komunikowanej rzeczywistości. Słowem: chodzi o historycznie uwarunkowany system znaczeń kształtujący tożsamość podmiotów i przedmiotów, lub też o historycznie ukształtowane reguły i konwencje umożliwiające wytwarzanie znaczeń w określonym kontekście społecznym [...]. Przestrzeń międzyludzkiej komunikacji zawsze jest miejscem, w którym w bardziej lub mniej widoczny sposób*

⁴¹ A. Kaprański, *Romowie i holocaust. Rola doświadczenia zagłady w budowaniu współczesnej tożsamości romskiej*, „Studia Romologica”, 2008, t.1, s. 145.

⁴² Zresztą można zauważyć, że romski metastereotyp jest wyraźnie zbieżny z romskim stereotypem – przyp. autorzy.

⁴³ *Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie europejskiej strategii dotyczącej Romów*, Bruksela 2008.

*panują habitualne (czyli: utrwalone wskutek swej powtarzalności) sposoby mówienia i związane z nimi topiki, tematy, wyobrażenia, przekonania*⁴⁴.

Wyjaśnijmy jeszcze, że problem edukacji nie jest stałym tematem dyskursu potocznego wśród polskich Romów. W konsekwencji należy zatem stwierdzić, że nie jest motywowane względami merytorycznymi. Swoisty interwencjonizm badacza wywołuje reakcje werbalne zawierające się między pewną refleksją w rodzaju: *a może by się trzeba nad tym zastanowić?*, a kategoryczną opinią: *a czy to ważne?* lub *jest szkoła, to się i skończy*. Absencja problemu w dyskursie potocznym – poza jego incydentalną obecnością wywołaną konkretnymi determinantami – skłania więc do postawienia tezy o jego marginalności w katalogu spraw ważnych nie tylko w obrębie tradycyjnego *romanipenu*, określającego wartości oraz cele i sposoby ich realizacji, lecz także formułowanych współcześnie priorytetów. Zauważa się jednak tendencję stopniowego „doceniania” edukacji. Po prostu nadal problematyka edukacji nie jest zawarta w pragmatyce romskiego życia oraz projektowaniu własnej biografii. Projekty prospektywne nie są łączone ani w perspektywie indywidualnej, ani zbiorowej z edukacją. Absencja wynika nie tylko z tradycyjnego – użyjmy charakterystycznego określenia – *omi-jania szkoły przez Cyganów*, lecz także kategorycznego jej identyfikowania z nie-własną przestrzenią egzystencji, z obcymi standardami kulturowymi. Awans nadal nie jest kojarzony z procesem szkolenia, podstawowe znaczenie przypisuje się bowiem zaradności. W efekcie problematyka edukacyjna pojawia się incydentalnie i jest rezultatem określonych determinant. Są to przede wszystkim problemy związane z uczestnictwem w samym procesie nauczania albo endogamiczną lub egzogamiczną potrzebą werbalizowania opinii na temat edukacji.

Szkoła – wedle potocznego sposobu jej pojmowania – to przestrzeń nauczania, ale przede wszystkim to także instytucja zewnętrznego, nieromskiego świata. Proces nauczania to swoista realizacja tego przymusu. Wyrażna absencja samego terminu „edukacja” sprawia, że nie istnieje wprawdzie pustka pojęciowa, ale występują terminy, a raczej sformułowania nie tyle zastępcze, co swoście opisowe, a zarazem alternatywne. Są po prostu „własne”, to znaczy budowane jako rezultat własnej tradycji, a także własnych struktur mediacyjnych formułowanych w kontakcie z „obcymi”. To w efekcie sposób klasyfikowania i definiowania rzeczywistości, a konkretnie tego jej fragmentu, który w dyskursie naukowym i publicznym, poza-romskim, określany jest przez pojęcie „edukacja”. Tak więc istniejące normy językowe powodują obecność szczególnego rodzaju sformułowań w rodzaju: „szkoła”, „szkolenie”, „szkolna nauka”, „chodzenie do szkoły”, „cała ta nauka”, „ich nauka z nami nic nie mająca”. W sensie najbardziej ogólnym te sformułowania odnoszone są do szkoły i procesu nauczania. Zatem „edukacja” to szkoła i nauczanie. Natomiast już bardziej szczegółowe badania typu jakościowego, związane dodatkowo z obserwacją, wskazują, że romskie ujęcie omawianego terminu zdaje się obejmować trzy kategorie przejawiania się edukacji:

1. *Najważniejsze nasze cygańskie nauczanie...* Odzwierciedla się to w typowych próbach werbalizacji zjawiska w rodzaju: *My, Cyganie, wiemy, co uczyć trzeba, w domu się dzieci uczą dużo, żeby Cyganem być*. Następuje zatem odniesienie do procesu enkulturacji.

2. *Obowiązkowe pod przymusem i strachem chodzenie do szkoły*. W efekcie potoczny opis zjawiska jest następujący: *Jest szkoła pod przymusem od już pół wieku czy nawet więcej [...]. Mnie 71 lat, ja był mały, to my nie chodzili, dzieci moje też nie. Wnuki bardziej, bo pilnowanie większe, a najbardziej to ich dzieci*. To bezpośrednie odwołanie do tzw. przymusu szkolnego.

3. *Nauka po tych wszystkich szkołach, co już nie pod przymusem, dla tych lepszych...* Chodzi zatem o dalszy, pozaobowiązkowy proces edukacji.

Ta swoista triada wskazuje niewątpliwie na próbę potocznego ujęcia edukacji w aspekcie całościowym, przy czym znakiem zdecydowanie pozytywnym opatrywany jest romski proces enkulturacji, a znakiem negatywnym – jednak współcześnie ograniczanym – tzw. obowiązkowa edukacja szkolna. Marginalne znaczenie ma w tej perspektywie edukacja „pozaobowiązkowa”.

⁴⁴ J. Kajfosz, *Magia w potocznej narracji*, Katowice 2009, s. 52.

Prymat enkulturacji jest oczywisty. Proces nabywania kompetencji kulturowych, a zarazem swoisty proces „wrastania” w kulturę w rozumieniu Romów Bergitka jest też wyraźnie werbalizowany. *Dla Cyganów najważniejsze, że jest Cyganem, bo się tak dzieci wychowuje, na całe życie. Kto nauczy cygańskiego życia? Wiadomo, rodzina cygańska, a nie jakaś tam szkoła. Ona potrzebna do czego innego.* To jest proces, który następuje – w rozumieniu M. J. Herskovitza – świadomie i nieświadomie. Dla Romów prymarne i fundamentalne znaczenie ma proces enkulturacji odnoszony do realiów romskości. W tym kontekście istotne znaczenie ma problem homogenizacji i równości właśnie w wymiarze etnicznym⁴⁵.

Potoczne rozumienie pojęcia „edukacja” wśród Romów

Zaznaczmy wpierw, że termin „edukacja” – wedle potocznych określeń wyrażanych w języku własnym romani, a także w języku polskim – pozostaje w nikłym związku z jego zasadniczym sensem. Zaznaczmy też, że termin ten jest używany głównie ze względu na jego stosowanie w różnego rodzaju sytuacjach zewnętrznych dotyczących działań na rzecz środowisk romskich czy w dyskursie medialnym. Pojawiają się i inne pozostające w związku z tym „pojęciem”. Zaznaczmy, że potoczne „definiowanie” omawianego zjawiska przez Romów jest istotne, odzwierciedla bowiem rozpowszechniony sposób jego rozumienia. Jeśli więc założymy, że również w tej grupie istnieje już dostęp do Internetu, to niewątpliwie dochodzi także do korzystania z tego źródła. W konsekwencji następuje proces wtórnego interpretowania tego pojęcia, swoisty proces jego folkloryzacji oraz proces jego ujmowania zgodnie z panującym kanonem, choć zarazem rodzi się możliwość jego redefinicji. W ramach pewnego eksperymentu polegającego na ustosunkowaniu się Romów do jednej konkretnej definicji pojęcia „edukacja” zawartej w Internecie⁴⁶ rozmówcy wyrazili swój wyraźnie jednorodny stosunek do niej. Okazało się, że zwrócili uwagę głównie na niebezpieczeństwo edukacji nieuwzględniającej specyfiki romskiej kultury w procesie „oficjalnego” nauczania oraz na konieczność docenienia – jak to określono – „cygańskiej edukacji rodzinnej”.

Romowie stwierdzali, że edukacja to przede wszystkim nauczanie w szkole, zły sposób nauczania, nauczanie, które musi być zmienione, musi uwzględniać zarówno romską specyfikę, jak i konieczność nadania temu procesowi cech pragmatycznych, niezbędnych w życiu. Dla ilustracji

⁴⁵ L. M. Nijakowski, *Polityka homogenizacji a polityka równości w wymiarze etniczno-narodowym na przykładzie Polski*, „Rubikon. Kwartalnik Naukowy”, 2004, nr 24–27.

⁴⁶ Edukacja (łac. *educatio* – wychowanie) – pojęcie związane z rozwojem umysłowym i wiedzą człowieka, stosowane w następujących znaczeniach:

- proces zdobywania wiedzy polega na zdobywaniu wiedzy w szkole lub poza nią [...];
- pojęcie używane dla określenia stanu wiedzy danej osoby, społeczeństwa, narodu [...];
- wychowanie (głównie pod względem umysłowym), wykształcenie, nauka;
- kształcenie, ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności.

W procesie uczenia się można wyróżnić cztery formy edukacji:

- edukację formalną (albo szkolną), która ma miejsce na etapie edukacji szkolnej, w trakcie studiów oraz w ramach różnego typu szkoleń. Zazwyczaj jest to proces prowadzący do uzyskania dyplomów, certyfikatów czy zaświadczeń, oparty na określonej strukturze i organizacji nauki [...].

- edukację nieoficjalną, która zazwyczaj ma miejsce obok oficjalnego procesu nauczania bądź szkolenia, ale zwykle nie prowadzi do uzyskania w sposób sformalizowany certyfikatów i dyplomów. Tego typu uczenie się obecne jest w miejscu pracy albo w ramach aktywności organizacji społeczeństwa obywatelskiego (np. organizacji pozarządowych, młodzieżowych, związków zawodowych, klubów sportowych). Ten rodzaj aktywności edukacyjnych mogą kreować także same osoby uczące.

- edukację nieformalną, którą można ogólnie opisać jako trwający przez całe życie proces kształtowania się postaw, wartości, umiejętności i wiedzy na podstawie różnych doświadczeń oraz wpływu edukacyjnego otoczenia (rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw, rynku) oraz oddziaływania *mass mediów* [...].

- edukację akcydentalną (*ad hoc*), wynikającą z codziennych sytuacji, które wydarzyły się niespodziewanie i nie były zaplanowane, ale stały się źródłem cennej wiedzy lub doświadczenia.

przywołajmy znamienne wypowiedź: *Edukacja ta to jest nauka w szkole, no, w szkole, co uczą ważnego i nieważnego. To jest na pewno teraz ważne, musi być dawane tak, żeby dzieci nasze się tam dobrze czuły [...]. Wiadome jest zawsze jedno, że to jest robione przez państwo, no, wiadomo, że jak państwo, to mu o swoje chodzi [...]. Teraz już dużo dzieci chodzi do szkoły, może bardzo dużo. To się jednak kończy na szkole, co się kończy w wieku zdaje się 15 lat. Z tego nic nie ma, bo dalej, to kto z naszych chodzi. Co to za nauka?*⁴⁷.

Główne elementy potocznego opisu edukacji i relacji edukacja – dzieci romskie

Problematyka ta pojawia się najczęściej jako przejaw ilustrowania zjawiska, które określamy terminem „romskiej krzywdy”, co często środowiska nie-romskie współgzyzstujące z Romami nazywają „cygańskim biadoleniem” czy „ujadaniem czarnych”⁴⁸. W sensie ogólnym tzw. romska krzywda to subiektywne przekonanie o wielowiekowym (pomijamy obiektywny wymiar problemu) dyskryminowaniu grupy. Rodzi ono poczucie odrzucenia, negacji i coraz bardziej wykluczenia.

To również szczególny typ wyobrażeń, uzasadnianych i ilustrowanych odwołaniem się do pamięci zbiorowej. Ta zaś, pomijając wszelkie szczegóły, jest dodatkowo określana przez potrzeby terażniejszości. Ekspozowany jest zwłaszcza kompleks problemów, jakie napotykają dzieci romskie w czasie nauki. Wskazuje się na bariery subiektywne (np. trauma jakościowo nowej sytuacji, szok związany z obcością etnicznie innego świata, dyskomfort psychiczny związany z czasowym zerwaniem z oswojoną kulturą własną), jak i obiektywne (np. odmienne obyczaje, odmienne kody komunikacji niewerbalnej, słaba znajomość języka polskiego, nikłe zakorzenienie w kulturze polskiej).

W tej perspektywie ujawnia się też wskazywanie na następujące kwestie dotyczące edukacji szkolnej: przymus; jej zbędność; trudności, jakie napotykają Romowie w związku z procesem nauczania; prześladowanie dzieci romskich; nadawanie dzieciom romskim statusu osób zapóźnionych w rozwoju; kierowanie ich do szkół specjalnych; nieuwzględnianie faktu słabszych kompetencji językowych dzieci romskich; nieadekwatność edukacji szkolnej w stosunku do romskich potrzeb; opozycyjność edukacji wobec romskiej kultury; deprecjonowanie w procesie nauczania romskości; krytyka małej skuteczności państwa w zakresie „polepszenia” nauczania dzieci romskich; krytyka, a nawet negacja rządowego programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce; narastający – jednak uzależniony od specyfiki kulturowej poszczególnych grup romskich, a także od czynników społecznych, tj. statusu materialnego, kompetencji rodziców, ich aktywności i otwartości wobec świata zewnętrznego, czy też myślenia tradycyjnego lub prospektywnego – proces zmiany postawy wobec edukacji z tradycyjnie negatywnej na coraz bardziej znaczącą. To zatem swoisty rodzaj dialogowania z dotychczasowymi kanonami kulturowymi, który jest efektem nieświadomego lub – przeciwnie – świadomego ulegania asymilacji, odchodzeniu od tradycyjnego systemu eksplikacyjnego dotyczącego świata zewnętrznego i własnej w nim pozycji, co stanowi element szerszego procesu redefinicji własnej tożsamości.

Tak więc edukacja pojmowana jest – poza uciążliwościami, jakie napotykają dzieci w szkole – przede wszystkim poprzez cztery zasadnicze zespoły zagadnień. Po pierwsze, jej przymusowy charakter, po drugie, ustawiczne niedogodności, kłopoty i trudności dzieci w szkole, po trzecie, opozycyjność wartości i treści zawartych w procesie nauczania wobec romskiej tradycji, po czwarte, deprecjonowanie kultury i języka romskiego.

⁴⁷ Rozmowa z września 2010 r. Czarna Góra.

⁴⁸ Z tym sformułowaniem spotkałem się po raz pierwszy w miejscowości Łapsze Górne na Spiszu (2009 r.), ale podobne pojawiają się też np. w Katowicach.

Edukacja a „wykorzenienie cygańskich tradycji”

Mimo zmian zdaje się jednak utrzymywać ustawiczna obawa, że nauka szkolna prowadzi do – jak to często mówią Romowie – „wykorzeniania cygańskich tradycji”⁴⁹ oraz dynamizacji wśród Romów procesów asymilacyjnych. Ilustrują to fragmenty wypowiedzi rozmówców:

– *Z nami jest tak, że my już nie takie głupie Cygany, znaczy jak dawniej. I my już, Panie, wiemy, że przez ta nauka oni nas chcą oduczyć naszej kultury i zrobić tak, że wszystko za jakiś czas potracimy. Nic z Cygana nie zostanie, tylko taki biedny, nikomu niepotrzebny [...]. Najbardziej, że jeszcze wystraszony. Nie będzie to już Rom, a jakiś taki pokręcony. Ani to, ani tamto*⁵⁰.

– *Szkoła to jednego uczy. Powie to niejeden, a wszyscy może, że w szkole to najbardziej idzie niecygańskie nauczanie, a taka nauka, żeby nic z naszego cygańskiego życia nie zostało*⁵¹.

– *Za komuny tu dużo drzewa karczowali. Znaczą, te piękne drzewa, te wycinali. To my jak te drzewa, te nasze dzieci, jak ta młódka w lesie. I się to karczuje [...]. Po co komu Cygan? Niech zaśpiewa, to się mu zapłaci, niech się wynosi. W szkole dziecku to wyrwać chcą cygańską duszę. To jest to*⁵².

– *Szkoła może dobra, no, na pewno [...]. Widać też inne złe rzeczy i dużo tego jest. Straszne rzeczy, bo tam idzie jak w fabryce. Robi się puszki w takiej fabryce, to leci puszka za puszką, jak fabryka produkuje drut, to wychodzi drut, drut. [...] Wiele widać co z naszymi dziećmi. No, w szkole też wychodzą jak w tej fabryce, takie mózgi, jak im je nastavili*⁵³.

– *Panie, a jak jest, że my nawet nie zawsze wiemy, co z naszymi dziećmi robią. Nawet nam się to podoba, ta nauka, że dziecko będzie mądrzejsze, ale to tylko taka robota po szkołach, że to niby dla nas, dla naszego dobra, a wszystko to jedno wielkie kombinowanie*⁵⁴.

Nadal też utrzymują się negatywne relacje w odniesieniu do „obcych”, relacje o charakterze uniwersalnym, mające wpływ na proces edukacji⁵⁵.

Nowe aspekty problemu

Pojawia się jednak również pogląd – pomijając własne zaniechania i brak postaw modernizacyjnych – że wykształcenie stwarza możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Jego brak prowadzi w konsekwencji do wykluczenia. Za tę zaś sytuację – według badań własnych – obarcza się zarówno grupę dominującą, większościową, jak i państwo polskie. Zarazem zdarzają się sytuacje, kiedy to w monologu politycznym, w potocznym dyskursie potocznym adresowanym do „gadziców”, a zwłaszcza w wypowiedziach liderów romskich, edukacji kategorycznie przypisuje się fundamentalne znaczenie w procesie uczestnictwa Romów w realiach życia współczesnego. Następują w takich przypadkach odwołania do realiów współczesnego globalistycznego świata. Ale w efekcie nie zwraca się uwagi, że odwołując się do realnej opozycyjności między dobą „modernizmu”, czy zgodnie z duchem języka polskiego „nowoczesności”, i „postmodernizmu”, Romowie nie byli przecież również aktorami odchodzącego czasu. Czy wynika to z opozycji klasycznego kanonu kultury europejskiej z postkulturą? Niewątpliwie może to prowadzić do budowania klasycznych opozycji binarnych, na przykład: powolność – szybkość; harmonia – chaos, uporządkowanie – ruchy Browna, system aksjo-normatywny – wielość systemów; autorytety – zmienność zadekretowanych medialnie ikon; namysł – informacja⁵⁶.

⁴⁹ Rozmowa z lipca 1997 r. Nowy Sącz.

⁵⁰ Rozmowa z września 2003 r. Kłodzko.

⁵¹ Rozmowa z kwietnia 2005 r. Zabrze.

⁵² Rozmowa z maja 1998 r. Szaflary.

⁵³ Rozmowa z lutego 2007 r. Kraków.

⁵⁴ Rozmowa z września 2009 r. Łąpsze Wyżne.

⁵⁵ B. Arcimowicz, *Niebezpieczne uprzedzenia „my” i „oni”*, „Edukacja i Dialog”, 2004, nr 5, s. 57–60.

⁵⁶ W. J. Burszta, *Od mowy magicznej do szumów popkultury*, Warszawa 2009.

Otóż te uniwersalne różnice i napięcia w odniesieniu do Romów mają swoje dodatkowe uwarunkowania wynikające zarówno z absencji w obu tak wyodrębnionych przestrzeniach świata, jak i innego definiowania, doświadczania i przeżywania ładu, hierarchii, centralności, powolności itp. Ta absencja ma istotne znaczenie, wszak proces edukacji opiera się w obrębie Starego Kontynentu na ściśle określonym europejskim kanonie wiedzy i kultury. Stąd Wojciech Burszta pisze wręcz, że *między edukacją a ignorancją nie ma i nie może być symetrii*⁵⁷.

W sytuacji kategoriycznych wypowiedzi liderów o znaczeniu edukacji, a także napięć społecznych następuje w efekcie wśród Romów awans terminu „edukacja” i wówczas najczęściej pojawiają się sformułowania, które można postrzegać w następujących aspektach:

- genetycznym: *My od początku, jak się nauka pojawiła, z nauką nic nie mieli;*
- historycznym: *My słabo, a nawet nigdy z nauką nic nie mieli;*
- socjologicznym (społecznego zróżnicowania): *„Gadzie” się uczyli, my nie;*
- społecznego wykluczenia: *Dzieci nie uczą, bo nas za nic mają, „czarnymi” nazywają, „małpami do zoo”;*
- etnicznym (konkretnie etnicznej mobilizacji): *Jak nie zrobią wszystkiego, żeby dzieci się nasze nie uczyły, to się za nich razem weźmiemy;*
- propagandowo-rozszerezeniowym: *Apelować trzeba o lepsze prawo do nauki wszystkich cygańskich dzieci;*
- politycznym: *Nie rozwiązuje państwo naszych spraw z nauką dzieci, bo nie chce, bo widać my gorsze.*

To są nowe zjawiska, które muszą jednak z całą pewnością zostać objęte rozpoznaniem, w tym etnologicznym.

Uwagi końcowe

Sposób pojmowania, a konkretnie obecności omawianego zjawiska (terminu) w dyskursie potocznym Romów wymaga ze względów poznawczych i użytkowych podjęcia szerokich badań. Także w perspektywie etnologicznej. Odnosząc się natomiast do prowadzonych przez autorów badań empirycznych, można niewątpliwie stwierdzić, że jest efektem zderzenia się ze sobą dwóch tendencji: tradycyjnej, najogólniej mówiąc trwającej do momentu transformacji, jak i nowej, wynikającej z procesu transformacji. W efekcie dyskurs potoczny Romów na ten temat charakteryzuje się:

- powolną modyfikacją ujęcia tradycyjnego;
- postępującą stopniowo jego weryfikacją pod wpływem czynników zewnętrznych i wewnętrznych;
- nowym sposobem pojmowania rzeczywistości wynikającym ze swoistego przekraczania granic własnego świata;
- radykalizacją żądań w zakresie poprawy nauczania dzieci romskich.

W sensie ogólnym i tradycyjnym edukacja to swoisty przejaw przymusu i interwencjonizmu w unormowany i uznawany jako normalny sposób romskiego życia, to konieczność podporządkowania się niepotrzebnemu obowiązкови, niczym nieuzasadnionemu przymusowi. Pojawia się jednak stopniowo także orientacja nowoczesna, wskazująca na rosnącą rolę edukacji. Jest to niewątpliwie, mimo tendencji konserwatywnych, przejaw determinant zewnętrznych, rosnącego namysłu Romów nad teraźniejszością i przyszłością. Stąd pojawiają się jakże wyraźne stwierdzenia w rodzaju: *Cały klucz teraz jest w nauce. To jest klucz do lepszego życia i powoli my wiemy, że jest taki klucz. To przyjdzie czas, że będziemy ten klucz mieli.*

⁵⁷ Ibidem, s. 193.

Marian Grzegorz Gerlich

Marian Grzegorz Gerlich, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej US. Zajmuje się m.in. problematyką etniczną w Europie Środkowo-Wschodniej, mniejszościami narodowymi i etnicznymi w Europie, w tym Romami; Polakami na Litwie, Górnym Śląskiem, ostatnio także Łemkami. Autor ponad 10 książek, w tym dwóch o Romach, redaktor kilku prac zbiorowych; redaktor periodyków naukowych, autor ok. 150 artykułów naukowych publikowanych w Polsce, a także np. Niemczech, Czechach, Słowacji, Ukrainie, Francji. Przez ponad 10 lat redaktor romskiego kwartalnika Dialog-Pheniben.

Miłosz A. Gerlich – absolwent Katedry Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego, doktorant studium Nauk o Kulturze. Autor publikacji z zakresu etniczności Dolnoślązaków, Polaków na Litwie oraz Romów. Zainteresowania badawcze związane również ze street artem i współczesnymi ruchami kontestacji. Członek zespołu Europejskiej Stolicy Kultury Wrocław 2016 – specjalista ds. komunikacji społecznej, odpowiedzialny za kontakty z mniejszościami narodowymi i etnicznymi. Współautor audycji radiowych o zwyczajach Polaków na Kresach Wschodnich. Stypendysta Ośrodka „Pamięć i Przyszłość”.

Bibliografia

- Arcimowicz B.
2004 *Niebezpieczne uprzedzenia „my” i „oni”*, „Edukacja i Dialog” nr 5, s. 57–60.
- Bernadac Ch.
1982 *L’Holocaust oublie. La massacre des Tsiganes*, Paris.
- Błaszczynska K.
2006 *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, „Nowa Szkoła”, nr 5, s. 8–11.
- Bourdieu P.
2001 *Reguły sztuki: geneza i struktura pola literackiego*, Kraków.
- Bourdieu P., Passeron J.
1990 *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa.
- Burszta W. J.
2009 *Od mowy magicznej do szumów popkultury*, Warszawa.
- Chrostowski W.
1993 *Zapomniany holocaust. Rzecz o zagładzie Cyganów*, „Przegląd Powszechny”, nr 4, s. 74–90.
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A. (red.)
1997 *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Kraków.
- Dudek G.
2004 *O kształtowaniu tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowej*, „Modelowe Nauczanie”, nr 6, s. 100–102.
- Duszek A.
1998 *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- 2004 *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI w.*, pod red. Paszko A., Kraków.
- Foucault M.
1977 *Archeologia wiedzy*, Warszawa.
- Gajda S.
1999 *Współczesny polski dyskurs naukowy* [w:] *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole, s. 9–17.
- Gerlich M. A.
2008 *Romanipen czy McŚwiat?* [w:] *Tożsamość kulturowa Romów w procesie globalizacji*, red. T. Paleczny i J. Talewicz-Kwiatkowska, Kraków, s. 107–115.
- Gerlich M. G.
1999 *Romowie o edukacji swoich dzieci*, „Biuletyn Ośrodka Informacji Rady Europy”, Uniwersytet Warszawski, nr 1, s. 82–97.
- 2001 *Romowie. Przekraczanie granic własnego świata*, Oświęcim.
- 2010 *My prawdziwi Górnolązacy... Studium etnologiczne*, Warszawa.
- 2011 *Romski porajmos i kulturowe konsekwencje zagłady* [w:] *Krwawy cień genocydu. Interdyscyplinarne studia nad ludobójstwem*, red. B. Machul-Telus, U. Markowska-Manista, L. M. Nijakowski, Kraków, s. 155–179.
- Gerlich M. G., Kwiatkowski R.
2010 *Romowie. Rozprawa o poczucia wykluczenia*, Oświęcim.
- Giddens A.
2001 *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- Głowacka-Grajper M.
2009 *Mniejszościowe grupy etniczne w systemie szkolnictwa w Polsce: przekaz kulturowy a więź etniczna*, Warszawa.

- Grzymała-Kazłowska A.
2004 *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursy na tle współczesnych badań nad dyskursem*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 13–34.
- Herskovitz, M. J.
1949 *Man and his Works. The Science of Cultural Anthropology*, New York.
- Howarth D.
2008 *Dyskurs*, Warszawa.
- Kajfosz J.
2009 *Magia w potocznej narracji*, Katowice.
- Kamińska K.
2002 *Zjawisko wielokulturowości w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5, s. 259–266.
- Kapralski S.
2008 *Romowie i holocaust. Rola doświadczenia zagłady w budowaniu współczesnej tożsamości romskiej*, „Studia Romologica”, t. 1.
- Kwadrans Ł.
2008 *Edukacja Romów: studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Wałbrzych.
- Lubecka A.
2005 *Tożsamość kulturowa Bergitka Roma*, Kraków.
- Malinowski B.
1958 *Szkice z teorii kultury*, Warszawa.
- Milewski J.
2009 *Dylematy romskiej edukacji [w:] Romowie, przewodnik. Historia i kultura*, red. A. Caban, G. Konrasiuk, Radom, s. 63–71.
- Milewski J. (red.)
2003 *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich. Romowie, bliskie spotkania*, Suwałki.
- 2004 *Romowie – co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*, Suwałki.
- Mistarz R.
2001 *Stan prawny w zakresie edukacji mniejszości narodowych i etnicznych: kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości etnicznej i językowej, a także w zakresie organizacji takiego kształcenia na dzień 30 czerwca 2001 r.*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 115–135.
- Mróz L.
1992 *Geneza Cyganów i ich kultury*, Warszawa.
- 2001 *Dzieje Cyganów-Romów w Rzeczypospolitej XV–XVIII w.*, Warszawa.
- 2004 *Przebudzenie etniczne [w:] Etnos przebudzony*, pod red. L. Mroza, Warszawa, s. 5–23.
- 2007 *Od Cyganów do Romów. Z Indii do Unii Europejskiej*, Warszawa.
- Nijkowski L. M.
2004 *Znaczenie analizy dyskursu dla socjologii narodowości*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 69–96.
- 2004 *Polityka homogenizacji a polityka równości w wymiarze etniczno-narodowym na przykładzie Polski*, „Rubikon. Kwartalnik Naukowy”, nr 24–27.
- Nowicka E.
1997 *Pluralizm kulturowy czy integracja? Polityka oświatowa wobec osiadłych Romów w Polsce*, „Lud”, t. 81, s. 93–103.
- 1998 *O naprawie systemu oświatowego: dzieci romskie w szkole*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 5, s. 28–31.
- Orlińska M.
1995 *Edukacja a tożsamość etniczna: materiały z konferencji naukowej w Rabce*, Toruń.

- Piątkowski K.
2011 *Mit-historia-pamięć. Kulturowe konteksty antropologii/etnologii*, Łódź.
Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie europejskiej strategii dotyczącej Romów, Bruksela 2008.
Robotycki Cz.
1998 *Nie wszystko jest oczywiste*, Kraków 1998.
Szacki J.
1971 *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa.
Senft S., Trzcielińska-Polus A. (red.)
2008 *Colloquium Opole 2007: mniejszości narodowe i etniczne – edukacja i kultura*, Opole.
Staszewski A.
2004 *Naznaczeni społecznie – Romów polskich problemy i działania edukacyjne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 102, s. 210–228.
Van Dijk T.
2001 *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa
Weigl B., Formanowicz M. (red.)
2007 *Romowie 2007: od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*, Warszawa.
Wisłocki S.
1998 *Pierwsza próba stworzenia w Polsce programu edukacji szkolnej dla ludności romskiej*, „Dialog-Pheniben”, nr 1, s. 13–17.
Wolff-Powęska A.
1998 *Oswojona rewolucja. Europa Środkowo-Wschodnia w procesie demokratyzacji*, Poznań.
Wróblewska U.
2004 *Kultura romska – lekcja modyfikacji stereotypów i uprzedzeń*, „Edukacja Dialog”, nr 5, s. 61–66.

Ewa Nowicka

Szkoła, rodzina i dzieci romskie

Badanie i problem badawczy

Artykuł poświęcony jest Romom mieszkającym na terenie dzielnicy Praga Południe w obrębie prawobrzeżnej Warszawy. Wykorzystane informacje dotyczą jednak większego obszaru; dane empiryczne uzyskane zostały podczas kilku badań, które prowadziłam w różnych zespołach na terenie Warszawy i w okolicach. Kolejnymi badaniami objęto szersze obszary prawobrzeżnej Warszawy, w tym miejscowości na obrzeżach stolicy: Legionowo, Nowy Dwór i Sulejówkę. Incydentalnie korzystać też będę z ustaleń moich badań dotyczących głównie grupy Bergitka Roma w środowiskach wiejskich na południu Polski. Skoncentruję się jednak na szczegółowej analizie materiału badawczego, który jest efektem kilku badań prowadzonych w latach od 1998 do 2008 na Grochowie i Gocławku, zarówno wśród społeczności romskich, jak i nauczycieli oraz całej kadry dydaktycznej szkół podstawowych, wśród polsko-romskich zbiorowości sąsiedzkich na Grochowie, a także w instytucjach zajmujących się problemami edukacji mniejszościowej – w Ministerstwie Oświaty i Kuratorium. Badania prowadzono również w poradniach psychologicznych, do których dzieci romskie trafiają wyjątkowo często.

Romowie na Grochowie i Gocławku

Spis ludności i mieszkań z 2002 r. podaje liczbę 12 855 Romów w Polsce, co stanowi 0,03% mieszkańców kraju (Łodziński, 2005). Dane te zostały zakwestionowane; nie mamy wątpliwości, że liczba Romów jest znacznie, co najmniej dwukrotnie wyższa (Adamczuk, Łodziński 2006). Poprawność polityczna sprawia, że trudno skorzystać z różnego typu dokumentów oficjalnych, gdyż nie odnotowuje się przynależności etnicznej obywateli polskich, a wszyscy Romowie mieszkający na Grochowie i Gocławku są nimi od zawsze. Z różnych powodów trudno uchwycić dokładną liczbę Romów, ale z pewnością nie przekracza ona paruset osób. Znamienne, że z powodu wyjątkowej „widzialności” obecność przedstawicieli tej mniejszości etnicznej jest zawsze zauważana i zdecydowanie przeszacowywana liczebnie; wskazują na to ogólnopolskie sondaże, w których respondenci na ogół podają niebywale duże rozmiary społeczności romskiej, sięgające w tych ocenach nawet 1 miliona. Takie szacunki pochodzą często od ludzi wykształconych, a także studentów takich kierunków, jak socjologia, kulturoznawstwo czy psychologia. Można byłoby ich podejrzewać o lepszą orientację w życiu społecznym własnego kraju. Osobiście spotkałam się z tak wyolbrzymioną oceną w moim badaniu w Olsztynie, gdzie liczba Romów była przez mieszkańców nieromskich znacznie zawyżana; okazało się, że te same osoby widziane kilkakrotnie na ulicy liczone były jako odrębne.

Romowie na Gocławku i Grochowie stanowią zbiorowość bardzo niejednorodną. Część z nich, mieszkająca głównie na Gocławku (ulice: Domejki, Kwatery Głównej i sąsiednie), to według mojego rozeznania (dane potwierdza Roman Kwiatkowski, prezes Stowarzyszenia Romów w Polsce) Kelderasze, którzy przybyli po drugiej wojnie światowej z Rosji. Natomiast Grochów (ulica

Kamionkowska i sąsiednie) zasiedlają przedstawiciele grupy Polska Roma, przypuszczalnie przemieszani z reprezentantami grupy Bergitka Roma¹. Pewną wątpliwość wprowadza jednak fakt, że kobiety, z którymi przeprowadzona została zbiorowa rozmowa na goćławskim osiedlu, twierdziły: *My jesteśmy po prostu polscy Cyganie, rodzice nasi byli z Rosji*. Przedstawiciele obu grup odczuwają wobec siebie wielki dystans; pierwsza wyraża wyższość wobec drugiej. Oto słowa jednej z przedstawicielek romskich mieszkanek Goćławka: *Są tam też są na Kamionku te Cygany jakieś*. Młodsza Romka z innej ulicy na Goćławku, pochodząca z rodziny uważającej się za „arystokratyczną” (określenie – EN), podobnie mówi o niektórych mieszkających w pobliżu Romach „gorszej kategorii” (EN): *Są te lumpy takie jakieś... Są te takie, niektóre te Cygany, te takie*. W słowach tych odzwierciedla się dystans, a nawet niechęć do innej zbiorowości również określanej mianem „Cyganów”, której przedstawiciele są jednak – w rozumieniu rozmówczyni – inni, a nadto gorsi. Użycie określenia „jacyś” ma wywrzeć wrażenie na słuchaczu, że się tej zbiorowości nie zna i nią nie interesuje, że jej przedstawiciele są obcy. Zaraz potem inna rozmówczyni uzupełnia: *Ale to co innego, inna nacja jest, to zupełnie co innego*. Najstarsza kobieta wzmacnia jeszcze tę opinię: *Tak, zupełnie inna nacja*. Tę drugą grupę określa się jako „Łabackie Roma”, czyli rytualnie nieczystych, niższych kastowo „lumpów”. Poza tym moim rozmówcom z Goćławka zależy też na odróżnianiu się od Romów przybywających z Rumunii, żebrzących i handlujących. Jedna z kobiet mówi: *I nas nie odróżniają od Rumunów! [...] Rumuni nam, kochana, całą opinię zjedli! Choć to i my Cyganie, i oni Cyganie. Kiedyś, jak nie było Rumunów, inaczej było, a teraz, jak przyszli Rumuni, to zniszczyli naszą opinię, wszystkie zniszczyli*. Podkreśla, że „Cyganie” z ich grupy nie chodzą po prośbie: *Tylko po prośbę chodzą Rumuni, kochana, a polskie Cyganie nie chodzą*. Zaraz potem najstarsza kobieta dodaje: *Bo my nie idziemy prosić na ulicę, tak jak oni chodzą, proszą, biorą ze sobą dzieci*. Jednak zaraz dodaje na ich usprawiedliwienie: *Ale ich też bieda doprowadza do tego! Kochana, czy oni z dobrej woli idą prosić na ulicę? Nie, bo widzą, że dzieci zdychają z głodu, to idą. Ja tak mówię po prostu, po cygańsku, prawda, bieda do wszystkiego doprowadza: i do proszenia, i do kradzenia, bieda! Bo człowiek na pewno z tego, że mu dobrze jest, nie pójdzie prosić*.

Grupa z Goćławka (Kęlderaszów według pewnych informacji lub Polska Roma, czyli polskich „Cyganów”, według rozmówczyń z Goćławka) została osiedlona w okolicach zakładów remontowych Dworca Wschodniego, o czym mówi kobieta w średnim wieku: *Kazano nam, kochana! Przymusowe było! Już nie było wolno jeździć koniami, wozami, mieszkania nam dano, już zabroniono nam jeździć po lasach, żebyśmy wędrowali. [...] Tu jeszcze mój wujek ten zakład prowadził, bo to bielenie kotłów to tajemnica cygańska była, nikt tego nie wiedział, jak robić, tylko Cyganie. [...] To w ogóle była kotlarska spółdzielnia, ale też plajtowała*. Inna rozmówczyni jest bardzo dumna, kiedy mówi o swoim zmarłym ojcu: *Mój tata to pracował... [podkreśla] Ojciec mój, tak, tak... tatuś mój pracował... prezesem był. Polaki tam pracowali, Cygany. Spółdzielnia takie mieliśmy tam, biur cały, Polaki tam pracowali*. Od ponad dwudziestu lat zakład kotlarski nie działa, ponieważ ustało zapotrzebowanie na pracę specjalistów od bielenia kotłów do lokomotyw parowych. W zamian nie powstał żaden zakład pracy, w którym Romowie mogliby pracować.

Na Grochowie, u zamieszkałych na stałe Romów czasem zatrzymują się przebywający tu okresowo – w celach zarobkowych – Romowie z Rumunii, którym miejscowi udzielają pomocy, choć

¹ Romowie bardzo często ukrywają swoją przynależność grupową przed obcymi (nie-Romami). Nawet długi kontakt z grupą nie musi prowadzić do szczerości w tych sprawach. Częściej do przynależności do swojej grupy „kastowej” przyznają się członkowie zbiorowości o wyższym statusie.

niekiedy wchodzą z nimi w spory i utarczki. Należy też podkreślić, że Romowie utrzymują kontakty głównie w obrębie swoich grup rodowo-plemiennych, w tym również kontakty międzypaństwowe, które ułatwiła możliwość swobodnego przemieszczania się po wielu krajach europejskich związana z poszerzeniem Unii Europejskiej najpierw w 2004, a ostatnio w 2008 roku. Podtrzymuję poza tym moją wyrażoną parę lat temu tezę (Nowicka, 2005), że Romowie to „pierwsi” – nie w sensie historycznym, ale logicznym – Europejczycy.

Szkoła i dziecko romskie

Zjawiskiem, które niepokoi zarówno naukowców badających stosunki międzyetniczne, jak i działaczy społecznych oraz pracowników oświaty jest proces tzw. wypadania dzieci romskich z systemu szkolnego. Słabe uczestniczenie w systemie nauczania, określane czasem jako wykluczenie z systemu szkolnego dzieci romskich, jest zjawiskiem powszechnym; dotyczy nie tylko romskiej społeczności na Grochowie i Gocławku, nie tylko całej Polski, lecz całej Europy czy nawet świata. Przyczyn tego zjawiska szuka się z jednej strony w działaniu negatywnego stereotypu „Cygana” w społeczeństwie większościowym, z drugiej strony wskazuje się na cechy specyficzne kultury romskiej i podkreśla jej głęboką odmienność, a nawet sprzeczność z normami kultury większościowej (Nowicka, 2007). Badania nad stosunkiem nauczycieli polskich do dzieci romskich i wietnamskich w szkołach podstawowych prowadzone przeze mnie razem ze studentami socjologii nie pozostawiają wątpliwości, że 1) losy dziecka w szkole i przebieg jego „szkolnej kariery” zależy od cech jego macierzystej kultury oraz 2) że stosunek nauczycieli, mający poważny wpływ na efekty nauczania, zależy od postrzegania przez nich kultury dziecka (por. Głowacka-Grajper, 2006; Nowicka, Połec, 2005; Nowicka, 2003).

Przemiany dyskursu w dziedzinie stosunku do różnic kulturowych i ich wartościowania, które dokonały się w ciągu ostatnich 20 lat, sprawiły, że zasadniczym modyfikacjom uległ stosunek społeczeństw większościowych (czytaj: dominujących) do przedstawicieli kultur mniejszościowych (czytaj: zdominowanych). Niechętnie mówimy o asymilacji, wolimy określenia: „adaptacja”, „akomodacja”, a najbardziej nam się podoba określenie „integracja”. Tak więc z jednej strony cenimy różnorodność kulturową, różnicę, a z drugiej – mamy się uczyć żyć w sposób „zintegrowany”: razem, w jednym wspólnym społeczeństwie. Co oznacza ta wspólnota, jak daleko ma sięgać, jak ma sobie poradzić z ową, skądinąd cenioną wysoko „różnicą” – to już nie jest całkowicie klarowne. Jeśli różnica dotyczy stylu muzycznego śpiewu i tańca, stroju, nikomu nie przeszkadza, a nawet staje się miłym urozmaicheniem życia, ciekawostką, która może się podobać, a nawet fascynować. Sytuacja wygląda zupełnie inaczej, kiedy różnica dotyczy głębszych wartości, na przykład definiowania płciowych ról społecznych, prawa rodziców do kształtowania losów swoich dzieci, ograniczeń praw jednostki na rzecz grupy, indywidualizmu, oceny wagi wykształcenia, roli honoru i godności, zakazów tabuistycznych dotyczących dopuszczalnej diety, wykonywanych zawodów, zachowań międzyludzkich. Wtedy gwałtownie spada nasz zachwyt odmiennością, a nawet pojawiają się głosy protestu typu: *Tak daleko nie można posuwać tolerancji!*, *To jest niehumanitarne!*, *Tak nikomu nie wolno postępować!* Tolerancja, jak się okazuje, nie sięga tak głęboko, a różnorodność kulturowa i odmienność przestaje być wartością, tylko okazuje się niedopuszczalnym gwałceniem podstawowych praw ludzkich. Uwagi te odnoszą się również do Romów i ich relacji ze społeczeństwem większościowym w obrębie systemu szkolnego.

Problemy szkolne dzieci romskich

Jedną z wymienianych przez nauczycieli i pedagogów szkolnych przyczyn wychodzenia dzieci romskich z systemu edukacji jest „nienadążanie za programem szkolnym” i „niespełnianie warunków stawianych uczniom”. Pierwsze sformułowanie oznacza brak opanowania materiału wymaganego przez szkołę polską w standardach wymaganych do zaliczania poszczególnych klas i przechodzenia do następnych. Druga przyczyna dotyczy między innymi wysokiego poziomu absencji na lekcjach oraz lekceważenia obowiązków ucznia (tj. niewykonywania prac domowych, nieprzygotowywania się z lekcji na lekcję, ignorowania poleceń nauczyciela). Te ostatnie zjawiska zdarzają się stosunkowo rzadko i nie są wymieniane jako podstawowe trudności w edukacji dziecka romskiego. Najważniejszymi powodami „nienadążania za programem szkolnym” są, zdaniem nauczycieli i pedagogów: 1) dramatycznie duża absencja oraz 2) deficyty intelektualne stwierdzane w badaniach psychologicznych. W dalszym ciągu tekstu skupię się na tych dwóch zjawiskach.

Absencja

Trudno było szczegółowo zbadać skalę absencji wśród dzieci romskich, ponieważ w większości szkół (dwóch z trzech poddanych badaniu) dyrektorzy i nauczyciele nie udzielili szczegółowej informacji i nie pozwolili dotrzeć do danych zawartych w dziennikach szkolnych. W związku z tym nie można posiłkować się konkretnymi liczbami odnotowanymi w dokumentacji szkół. Jednakże w wywiadach z nauczycielami kwestia ta jest szeroko omawiana i podnoszona jako podstawowa przeszkoda w „normalnym” (określenie używane w wywiadach z nauczycielami) uczestnictwie w systemie edukacji. Nauczyciele zapewniają, że podejmują starania nawiązania kontaktu z rodzinami i ustalenia przyczyn opuszczania lekcji przez dzieci. Jako przyczyny absencji dzieci romskie i ich rodzice podają według informacji przekazywanych przez nauczycieli: obowiązki rodzinne, czyli konieczność opieki nad młodszym rodzeństwem, a także wyjazdy związane z poszukiwaniem zarobku przez rodziców. Podróże takie wiążą się też z różnymi okolicznościami rodzinnymi, takimi jak na przykład choroba kogoś z rodziny mieszkającego na miejscu lub w innej miejscowości. Są to przyczyny w rozumieniu nauczycieli niewystarczające, niezrozumiałe i bezwzględnie nieakceptowane. W tej sprawie zarysowuje się głęboki konflikt wartości, które stoją z jednej strony za postawami nauczycieli, a z drugiej – za zachowaniem romskich rodzin. Inne są priorytety nauczycieli, inne najistotniejsze cele romskich rodziców. Obowiązki rodzinne rozumiane w kategoriach wspólnotowości, ciągłego przebywania razem, towarzyszenia najbliższemu w ważnych sytuacjach życiowych, przedkładane są przez Romów nad naukę w szkole. Jest ona w świadomości Romów ściśle związana z obcą kulturą, tą większościową, narzucaną, więc starannie omijaną. Kulturowa izolacja stanowi mechanizm utrzymywania tożsamości kulturowej grupy. Romowie przez stulecia, a nawet tysiąclecia żyli wśród obcych, a jednak zdołali zachować swoją kulturową tożsamość oraz poczucie etnicznej więzi właśnie dzięki tym mechanizmom społecznym, które umożliwiły pewien rodzaj kulturowej izolacji i koncentracji na własnych obyczajach. Nie znaczy to, że Romowie izolowali się i nadal izolują całkowicie. Przejmują od otaczających ich społeczeństw większościowych wiele cech kulturowych, a wśród nich styl muzyczny, religię, elementy języka (przede wszystkim leksykę w zakresie słów oznaczających nowe wytwory kultury materialnej) oraz zdobycze cywilizacji współczesnej. Starannie unika się jednak głębszego kontaktu z kulturą większościową, a przyjaźnie i związki małżeńskie z nie-Romami są uznawane za poważne zagro-

zenie dla tożsamości grupowej. Od ewentualnych (w praktyce wciąż rzadkich) nie-romskich współmałżonków nie bez powodu wymaga się bezwzględnej lojalności wobec zbiorowości romskiej i przestrzegania romskiej obyczajowości, a także dbania o interesy Romów tak, jak oni sami je rozumieją. Nauka szkolna nie pozostaje w żadnym związku z tymi interesami. Starsi Romowie są najczęściej przekonani, że szkoła jest zagrożeniem dla tradycji i obyczajów romskich, a także romskiej tożsamości (Nowicka, 2003).

Uprzedzenia i stereotypy

Pytane o przyczynę niechęci do szkoły, romskie dzieci i ich rodzice często wskazują na niechętny stosunek szkoły do Romów. Charakterystyczna była wypowiedź 10-letniego chłopca, który zapytany o to, „jak było na wycieczce szkolnej do Gdańska i nad morze”, odpowiada, że bardzo dobrze, że koledzy byli mili, że „nikt go nie przezywał”.

Warto skupić się na analizie wypowiedzi Romów mieszkających na terenie dzielnicy Praga Południe. Kobiety romskie, z którymi przeprowadzone zostały tam wywiady, narzekają na nieprzyjazny stosunek Polaków do nich, choć dostrzegają także różnorodność postaw: *W Polsce są różni ludzie, to zależy. Są też tacy, co porozmawiają, nic złego nie mówią, ale jest też taki, co źle spojrzy, że Cygan to od razu złodziej, brudas. Boją się nas...* Moi rozmówcy często starali się złagodzić wymowę słów, które wypowiadali w rozmowie z przedstawicielem obcej grupy. Badacz nie jest jednak „przezroczysty” i jego różne cechy społeczne i osobiste mają czasem poważny wpływ na wypowiedzi osoby badanej. Trzeba też podkreślić, że zetknięcie się z negatywnym stosunkiem do Romów nie zaciemnia rozmówczyniom zróżnicowanego obrazu społeczeństwa własnego i polskiego; są refleksyjne i nie kierują się stereotypami. Ta sama starsza rozmówczyni, która podkreślała nieprzyjemne zachowania Polaków wobec Romów, łagodzi w pewien sposób oskarżenia w stosunku do Polaków, wskazując na zróżnicowanie wśród samych Romów, a w domyśle chce być może powiedzieć, że nie wszyscy są tacy dobrzy i że wobec niektórych ta niechęć może być jakoś usprawiedliwiona: [...] *ale jest tak że... są różne gatunki Cyganów, są rosyjscy Cyganie, są polscy Cyganie, rumuńscy, niemieckie, szwedzkie, inne. To są inne wszystkie narodowości, inna inteligencja, inaczej mają wszystko.* Sama, oczywiście, sugeruje, że jej grupa ma w tej różnorodności (czytaj: hierarchii) pozycję wyższą.

W rozmowach często pojawia się też wątek różnic materialnych. Młodsza kobieta zwraca uwagę na rolę zamożności we wzajemnych stosunkach między Polakami i Romami, choć także wśród samych Romów: *Tylko mają pieniądze, a jak masz, to się inaczej zachowujesz, a jak nie masz, to się będziesz starała robić nie wiadomo co, żeby mieć. A jak masz pieniądze, to będziesz nas zadzierać, inaczej chodzić. [...] To inaczej nawet traktują tych biednych, te bogate.* Wśród samych Romów ta zasada też się sprawdza: *A rzadko, żeby Cygan Cyganowi pomógł, nie ma tego, jak biedny, to gorszy, to już wtedy nieważne, że też Cygan. [...] Przecież w Polsce też tak jest, są bogate, ale wielka biedota też jest, aż to rozpacz.*

Nieprzyjazny i zniechęcający do kontaktu stosunek do Romów jest zauważany przez romskie kobiety również w szkole. Podkreśla się ogólnie złe nastawienie do Romów, które skutkuje niechęcią dzieci do szkoły: *U nas jeszcze dobra szkoła, w innych jest gorzej. Bo jeszcze tutaj znają Cyganów. W szkole jest źle, nie szanują w ogóle Cyganów, wszędzie tak jest, jak pójdzie dziecko cygańskie zapytać, czy może do toalety, to nie pozwoli. W sklepach jeszcze gorzej jest, wyrzucają, nie szanują, obrażają.*

Wśród wymienianych przez uczniów i ich rodziców powodów unikania szkoły pojawia się niechętny stosunek zarówno ze strony nauczycieli, jak i rówieśników Polaków. W rozmowach z kobietami romskimi (mężczyźni nie wdają się w takie rozmowy) pojawiają się liczne opisy sytuacji wyzywania i złego traktowania dzieci. Tak mówią o tym kobiety romskie z Gocławka: *Normalnie tak jest, że wyzywają, jak się idzie, wyśmiewają! [...] I przez nauczycieli też, i przez uczniów w szkole. Na wprost zadane pytanie: A dlaczego dzieci nie kończą tych szkół? pada odpowiedź: Dlatego, że idą do szkoły, ja chodziłam, to wiem, uczni wyzywają, prześladują, co się nie stanie, to wszystko jest zwalane na dziecko romskie. Nauczyciele nie pomagają, a wiedzą, że dzieciom jest ciężko, nie pomagają, krzyczą, a powinni pomagać przecież! Wiedzą, że jest ciężko z językiem polskim. Jak dziecko podnosi rękę i się pyta, jak coś zrobić, to mówi: „już mówiłam, teraz mi nie przeszkadzaj, nie będę mówić”.* W innym domu kobieta stwierdza: *Nasze dzieci to w szkole prześladują i nie puściłam dlatego. Biją, prześladują.* W ten sposób motywuje fakt, że swoich dzieci nie posłała do szkoły. W innej rozmowie pojawiają się podobne wątki: *A dzieci, jak dwójkę dostaną, to tak płaczą, że ojej! Denerwują się bardzo. Dzieci przezywają, biją, jak takie dziecko ma pójść do szkoły, żeby poszło i się dalej uczyło? To jeszcze dziewczynka to gorzej ma, bo chłopiec się tak nie denerwuje.* Jeszcze inna rozmówczyni dodaje: *Ale chłopiec się boi, bo bardziej prześladowany jest.* Najstarsza kobieta opowiada o swoim wnuczku: *Mój wnuczek jeden chodził i dostał kuratora. „Dlaczego nie chodzisz, Dżymuś, do szkoły?” – [wnuczek odpowiada – EN] „Dlatego, babciu, nie chodzę, bo wyzywają, zaczepiają i będę zmuszony go uderzyć”. A wiadomo, uderzy, znowu sądy, prokurator i po co nam, kochana? I teraz wnuczek ma kuratora, przychodzi tu z sądu.* Rozmowy wskazują na niechęć ze strony zarówno nauczycieli, jak i rówieśników, a także na sytuacje drastyczne, konfliktowe i prowadzące do równie trudnych konsekwencji.

Bardzo zaawansowane wiekiem osoby zdają sobie sprawę z różnych mechanizmów odchodzenia ich dzieci ze szkoły: *No, tak, bo jak moja wnuczka była w szkole, to nie miał jak pomóc w domu nikt, bo to trzeba też umieć. Nie rozumiem tego w szkole.*

W ostatnich latach sytuacje konfliktowe coraz częściej rozwiązywane są dzięki współpracy z tak zwanymi asystentami romskimi, czyli osobami, które pełnią funkcję pośredników między środowiskiem romskim a szkołą. Są to albo Romowie, albo Polacy związani z tą społecznością więzami rodzinnymi. Na Grochowie i Gocławku obecnie funkcję asystentki pełni Polka, żona Roma.

Przedstawione powyżej oskarżenia ze strony romskich matek i babek nie znajdują potwierdzenia w doświadczeniach badaczy i słowach nauczycieli. Osoby, które przeprowadzały wywiady i obserwacje w badanych szkołach grochowskich, twierdzą, że zachowanie nauczycieli w kontaktach z dziećmi romskimi nie wykazywało wpływu negatywnego stereotypu; przejawiali oni raczej chęć pomocy i zarazem rodzaj bezradności. Rozbieżność opinii ma wyraźnie defensywny charakter. Nauczyciele podkreślają, że nie ma wśród polskich dzieci antyromskiego nastawienia i z ich relacji wynika, że to polskie dzieci czują się często zagrożone, gdy dzieci romskie rozmawiają ze sobą w swoim języku (nieznanym polskim uczniom) i gdy zachowują bezwzględną solidarność w sytuacjach drobnych, jak to zwykle między dziećmi, konfliktów. Można się domyślać, że izolacja kulturowa dziecka romskiego w warunkach niejako przymusowej integracji szkolnej jest przyczyną wyjątkowo silnej solidarności i dodatkowych napięć w grupach rówieśników. Nauczyciele mówią o wyjątkowo agresywnych zachowaniach dzieci romskich, z którymi sobie nie radzą. Agresywne zachowania ze strony dzieci romskich wynikać mogą z różnych powodów: z deprywacji przeżywanej w zamkniętym środowisku etnicznym Romów lub tłumionej agresji wyładowującej się w sprzyjających okolicznościach. Napięcia u dziecka romskiego pochodzić mogą z poczucia niezrozumienia

przez środowisko zewnętrzne, dominujące i licznie, i prawnie, a także z formy zwrotnego stereotypu – obcości odzwierciedlonej (Nowicka, Majewska 1993) – lub metastereotypu (Kurcz, 1994), tzn. przewidywanego i zakładanego przez Romów ich obrazu w oczach Polaków.

Kultura mniejszości *versus* kultura większości

Wszyscy Romowie są obywatelami polskimi i ich tak samo jak Polaków dotyczą prawa oraz obowiązki wynikające z tego statusu. Trzeba jednak pamiętać, że kultura większościowa w tym układzie społecznym jest dominująca – to ona stanowi wzór, model podstawowy, od którego mogą być tolerowane drobne odstępstwa, nadal pozostające jednak odstępstwami.

Przeanalizowane wnikliwie rozmowy z nauczycielami, którzy uczą dzieci romskie, odzwierciedlają ten stan rzeczy. Przyjrzyjmy się jednej z wypowiedzi przedstawicielki kadry pedagogicznej na temat zachowania dzieci romskich: *Bardzo fajne są, bardzo fajnie się wtapiają* [romskie dzieci – EN] *w nasze dzieci*. Widać wyraźną tendencję do poprawności politycznej, która nie musi być szczerą, ale niewątpliwie stwarza klimat w szkole. Nauczycielka używa słowa „wtapiają się”, które wyraźnie wskazuje na układ hierarchiczny w relacji między polskimi i romskimi dziećmi: to dziecko „mniejszościowe” powinno się zintegrować z dzieckiem „większościowym”. Opisywane jest to jako tendencja ze wszech miar pozytywna. Poza tym odnotować trzeba w cytowanej wypowiedzi przejawy dystansu, których wyrazem jest użycie słów: „nasze dzieci” na określenie dzieci nieromskich, czyli należących do grupy większościowej. Zauważamy, że obok poprawności politycznej funkcjonuje podział na „swoich” i „obcych”, na „my” i „oni”. Obecny on jest zarówno w społeczności romskiej, jak i wśród nauczycieli.

Konflikt wartości i problemy z dzieckiem mniejszościowym

Rozbieżność wartości dzieląca społeczność romską i polską jest głębsza, niż się zakłada w programach pomocowych. Tak opowiada o swoim najstarszym, 15-letnim synu jedna z rozmówczyń z warszawskiej dzielnicy Praga Południe: *No... siedzi syn teraz... zrobił sobie problem, z kolegami się zadawał, z Polakami... z bratankiem... bratanek siedzi i on. Telefon chciał wyrwać... na chłopaka i dlatego siedzi. Nie chciał do szkoły chodzić. Cygan... nie wiesz, kochana, jak Cygan... Cygan nie pójdzie do roboty ani... znaczy, nie zależy mi, niektóre Cygany, to lubią do roboty iść... ale charakter też musi być, też żeby iść do roboty*. W wypowiedzi pojawia się kobieca krytyka męskiego charakteru, który zarazem jest wiązany z romską etnicznością; mężczyźni Romowie są, według rozmówczyń, specyficzni i do tej specyfiki należy na ogół niechętny stosunek do pracy.

Jednocześnie z dumą rozmówczyni podkreśla, że chłopak jest duży, przystojny, wysoki; odczuwa bezwzględna dumę z posiadania takiego syna. O konflikcie wartości pisałam wyżej, wskazując na odmienną wartość relacji rodzinnych i krewniaczych.

Deficyty intelektualne

Od lat bardzo wysoki odsetek dzieci romskich trafia do szkół specjalnych, co budzi niepokój nie tylko naukowców, lecz także przede wszystkim praktyków. Powstaje wrażenie, że odesłanie dziecka romskiego, które nie spełnia warunków stawianych uczniom przechodzącym z klasy do klasy, na badanie psychologiczne (w praktyce na badanie ilorazu inteligencji), a następnie przeniesienie go do szkoły

specjalnej jest najczęściej rodzajem ucieczki od problemu. Istotnie, w badaniach psychologicznych nieznany w jakiegokolwiek innej społeczności procent dzieci romskich wykazuje iloraz inteligencji dużo poniżej normy ustalonej dla poszczególnych grup wiekowych społeczeństwa polskiego. Powstaje wrażenie, że szwankuje narzędzie badawcze, że źródło konfliktu dziecka romskiego ze szkołą polską leży gdzieś indziej – nie w ilorazie inteligencji. Refleksja na ten temat doprowadziła mnie do sugestii zbadania szczegółowo tej kwestii wśród społeczności warszawskiego Grochowa i Gocławka.

Doświadczeni psychologowie i socjologowie z poradni psychologiczno-zawodowych, którzy oceniają skuteczność i trafność analizy poziomu inteligencji powszechnie stosowanym testem – tzw. skalą WiSC Wechslera, podkreślają pewne ograniczenia stosowalności tego narzędzia. Wśród takich praktyków np. Marta Królik z poradni w Limanowej już w pierwszej połowie lat 90. odmówiła w ogóle stosowania tego testu wobec dzieci romskich, twierdząc, że nie jest on trafnym narzędziem w przypadku zbiorowości o tak głęboko odmienną kulturę.

Wśród czynników zakłócających trafność skali Wechslera wymieniane są następujące okoliczności i sytuacje, które mogą zaburzyć proces pomiaru poszczególnych skal cząstkowych – składników całościowej skali inteligencji. Wskażę teraz kolejne czynniki wpływające na pomiar w ramach skal cząstkowych:

- 1) Niekorzystne dla rozwoju dziecka środowisko społeczne i ubóstwo zainteresowań w otoczeniu, które wpływa na podskale „Wiadomości, Rozumienie, Podobieństwa, Słownik”.
- 2) Środowisko ubogie w bodźce, które wpływa na podskale „Porządkowanie obrazków, Uzupełnianie obrazków, Podobieństwa”.
- 3) Bodźce odwracające uwagę i zmęczenie, które wpływają na wyniki podtestu „Arytmetyka, Powtarzanie cyfr, Kodowanie”.
- 4) Brak kontaktu z liczeniem i pojęciem liczby wpływa na podskale „Arytmetyka”.

Poza tym należy wziąć pod uwagę wiele czynników dotyczących określonych dysfunkcji organizmu na poziomie biologicznym, takich jak na przykład słaby wzrok, słuch, niedowłady, porażenia i inne niedostatki organiczne, które zmieniają wyniki w poszczególnych testach składowych.

Kiedy przyjrzymy się sytuacji dziecka romskiego, możemy bez trudu udowodnić, że wszystkie z wymienionych czterech czynników zaburzają działanie testu (skali) Wechslera powszechnie używanego do badania poziomu inteligencji. Zwróćmy uwagę na to, że dokładnie takim samym testem badane są w naszym kraju dzieci wszystkich grup społecznych i etnicznych. Warto przyrzeć się systematycznie sytuacji dziecka romskiego, która wykazuje wiele specyficznych cech, pomijanych w ocenie jego poziomu inteligencji. Kolejno odniosę się do wymienionych czterech czynników zakłócających skuteczność pomiarową stosowanego testu.

Ad 1

Dziecko romskie na Pradze Południe wychowuje się w środowisku ubogim w każdym sensie tego słowa. Jest to ubóstwo materialne, które nie ułatwia wyposażenia dziecka w niezbędne przybory szkolne: podręczniki, zeszyty, przybory do pisania i rysowania, strój do ćwiczeń gimnastycznych itd. Przed podjęciem nauki dziecko praktycznie w ogóle nie jest bodźcowane przez gry i zabawy grupowe oraz pomoce rozwojowe, takie jak na przykład malowanki, układanki czy różnego typu książeczki dla dzieci. Dzieci te rzadko mają okazję wybrać się do kina, muzeum, na wystawy, spacerować po mieście, koncerty i inne imprezy. Ponadto w ubogich domach zwykle panuje wielkie zagęszczenie

i dziecko nie może liczyć na stół, biurko czy miejsce do odrabiania zadań domowych i nauki. Innego rodzaju ubóstwo wiąże się z brakiem wykształcenia rodziców, którzy nawet gdyby chcieli, nie są w stanie zapewnić dzieciom pomocy. Ten ostatni temat pojawia się bardzo często w rozmowach z nauczycielami, a także z matkami i babciami dzieci romskich. Trzeba jednocześnie zauważyć, że mieszkający w innych częściach prawobrzeżnej Warszawy znacznie zamożniejsi Romowie nie tylko odwozili swoje dzieci samochodami do szkoły i po nie przyjeżdżali, lecz także zatrudniali Polki korepetytorki, które odrabiały z dzieckiem zadania domowe w języku polskim, ponieważ rodzice nie znali go w wystarczającym stopniu. Na Grochowie i Gocławku sytuacja jest zupełnie inna. W zasadzie wszystkie rodziny cierpią niedostatek, wszystkie korzystają z pomocy społecznej, a większość jest całkowicie od niej zależna. Wszyscy Romowie w obu wskazanych miejscach (Grochów i Gocławek) podkreślają swoje ciężkie warunki życia i korzystają z każdej okazji, żeby zakomunikować to nie-Romowi. Zarazem jednak przedstawiciele zbiorowości mieszkającej na Gocławku zdecydowanie odcinają się od żebractwa i, jak już wspominałam, podkreślają, że oni po prośbie nigdy nie chodzili.

Ad 2

Zaznaczyć trzeba także, że dziecko romskie z wyżej wymienionych powodów nie styka się w swoim środowisku rodzinnym z bodźcami, które w rodzinach polskich, nawet tych mniej wykształconych, są normą. Małych dzieci romskich nie zachęca się do oglądania obrazków i specjalnie dla dzieci przeznaczonych książeczek, do rysowania, malowania, odtwarzania ilustracji czy nauki wierszyków. Wymaga się od nich zaradności w życiu codziennym, posłuszeństwa wobec starszych (głównie, ale nie tylko rodziców) i bezwzględnej lojalności wobec rodziny i całej zbiorowości. Te wymagania mają związek z długotrwałą sytuacją rozproszenia Romów w środowisku obcym społecznie i kulturowo. Stąd tak zaskakujące dla nauczycieli i polskich rówieśników w szkole przejawy silnej solidarności i zachowywanie „wspólnego frontu” wśród dzieci romskich nie tylko w sytuacjach konfliktowych, lecz także w codziennym życiu szkoły. Godne podkreślenia jest to, że ta solidarność w sytuacjach spornych wytwarza się również między romskimi dziećmi z rodzin skłóconych lub należących do grup, między którymi dystans i niechęć sięga głębszych warstw kulturowych lub dalekich zaszłości.

Ad 3

Trzeba również odnotować, że dziecko romskie nie zdobywa w domu nawyków, które okazują się potrzebne w warunkach szkolnych: nie zostaje w nim wykształcone przyzwyczajenie do utrzymywania odpowiedniej postawy ciała w czasie pisania i czytania, brakuje mu nawyków manualnych pomagających w tych czynnościach, w tym na przykład banalnej, jak się wydaje, umiejętności trzymania w dłoni długopisu, kredki czy ołówka. Nie nabywają również umiejętności koncentracji na przedmiocie nauki, co utrudnia skupienie się na czynnościach wymagających szczególnie abstrakcyjnego myślenia.

Na podstawie tych krótkich uwag można sobie uzmysłwić, do jakiego stopnia nietrafne muszą być wyniki stosowanych skal. A to na ich podstawie dzieci kierowane są do szkoły specjalnej. Trzeba też zaznaczyć, że na terenie, którego dotyczy ten artykuł, takie skierowanie najczęściej w ogóle nie martwi rodziców – najczęściej przyjmują oni decyzję poradni nie tylko z ulgą, ale wręcz z zadowoleniem. Wiedzą, że w takiej szkole dzieci nie są nękanie wymaganiami opanowania

określonego programu szkolnego, a oczekiwania kadry bywają minimalne. Natomiast dziecko otrzymuje pomoc finansową w postaci posiłków, podręczników i wielu innych pomocy naukowych. Rodzina nie jest również narażona na pretensje dotyczące absencji dziecka na lekcjach. Z ulgą oddychają także nauczyciele szkół publicznych: pozbywają się beznadziejnego, z ich punktu widzenia, problemu, z którym w praktyce nie są w stanie sobie poradzić.

W szkole specjalnej dzieci romskie, skupione w dużej grupie, są w stanie „zdominować” dzieci polskie. A ponieważ większość z nich nie jest upośledzona intelektualnie, „czują się górą”. To tu mogą przewyższyć środowisko uczniowskie i wreszcie poczuć się w większości.

Szkoła specjalna w oczach Romów

Stosunek do szkoły specjalnej, a także w ogóle do edukacji, obrazuje następujący fragment wywiadu, w którym uczestniczyło kilka kobiet romskich. Na pytanie: *A czy zdarza się, że dzieci idą do szkoły specjalnej?* kobieta odpowiada: *Tak, to się zdarza, ale jak idą do tej specjalnej szkoły, to jeszcze gorzej mogą zwariować! Bo tam narkomani nie-narkomani, papierosy palą, wina chłopaki mają. Tylko do siebie mówią: „a ty taki, nie taki”.* Pojawia się tu interesująco motywowana niechęć do szkoły specjalnej. U jej podłoża leży wielka obawa przed skrzywdzeniem dziecka, a także przed jego demoralizacją i obniżeniem statusu społecznego. Nie zostaje natomiast podważona decyzja o skierowaniu ucznia do szkoły dla dzieci z deficytami intelektualnymi. Wydaje się jednak, że źródłem tej zaskakującej postawy jest przekonanie o małej wadze szkoły.

Z kolei stosunek romskiej inteligencji do edukacji szeroko wyraził się podczas wywiadu, który przeprowadziłam w 2002 r. z Romanem Kwiatkowskim, prezesem Stowarzyszenia Romów w Polsce z siedzibą w Oświęcimiu. Roman Kwiatkowski twierdzi, że dzieci romskie powinny chodzić do takich samych szkół, jak inne dzieci, ponieważ „istniejący ten system szkolny jest już sprawdzony”, choć z drugiej strony trzeba specjalnie wyszkolić nauczycieli i osiągnąć większą efektywność systemu. Odwołuje się do własnych wspomnień z dzieciństwa, kiedy uczył się najpierw razem z dziećmi polskimi, a potem w odrębnych klasach romskich. Dziewięć lat temu mówił o tym następująco: *Tak, przecież myśmy chodzili normalnie z moimi kolegami, chodziłem z Polakami do klasy. [...] Myśmy dobrze języka polskiego nie znali, bo skąd, gdzie? Kontakty sporadyczne z Polakami. Myśmy tu, pamiętam, namiotami stali, z wozami, to ten język polski był taki... od czasu do czasu, jechaliśmy na targ z końmi, pohandlować. To był sporadyczny kontakt, więc można powiedzieć: za mało. I teraz co się dzieje, przez dwa lata chodzimy... wszyscy do klasy integracyjnej. Były tam jakieś problemy, jeżeli były, to sporadyczne... I jak nas wszystkich pozbiali, przyszedł znakomity pomysł, no, i dali nas do jednej klasy. [...] To był chyba siedemdziesiąty trzeci. No i co się stało? Zrobili nam klasę, cygańską klasę. Była na korytarzu, taka na górze. Nam nie wolno się było kontaktować z dziećmi polskimi. I się zaczęło. I ten eksperyment trwał chyba trzy lata. Później po tych trzech latach stwierdzili jedno: że muszą nas przebadać. I wszyscyśmy mieli niedorozwój! Poszliśmy do klasy, do szkół specjalnych. Ja powiedziałem, że ja nie pójdę do takiej szkoły. Ojciec się zgodził ze mną, absolutnie. Robiłem taki kurs, wieczorową szkołę, pamiętam. Poszedłem tam [do szkoły specjalnej – EN] z początku i powiedziałem, że nie będę chodził. I tam niektórzy pokończyli, ja nie pamiętam, wie pani, Romowie do tego nie przywiązywali wagi. Dalej zauważa też pewną niekonsekwencję, gdyż wszyscy ci, którzy poszli do szkół specjalnych, [...] potem zdobywali kolejno prawo jazdy. I też to pani psycholog powiada, to jest zarejestrowane na taśmie filmowej: „Tak naprawdę – ona tłumaczy – tak naprawdę dzieci nie miały niedorozwoju, tak naprawdę to była inna kultura, język, to był ten problem”! Ja się z nią zgadzam absolutnie.*

Poczucie zagrożenia

Dla rodziców romskich dzieci są największą wartością. Troska o ich bezpieczeństwo, rozumiane bardzo dosłownie, przesłania inne cele. Dorośli mają poczucie ciągłego zagrożenia, co wpajane jest również dzieciom. Temu w dużym stopniu przypisać można ich zachowania agresywne albo polegające na wycofaniu się.

W wychowaniu dziecka romskiego pojawiają się cechy, które nie są wykształcane w dzieciach polskich. Jest to przede wszystkim skromność i nieśmiałość. Starsza kobieta z romskiego osiedla na Gocławku tak mówi o różnicach między Polakami i Romami: *Ja ci powiem tak, Cygan ma takie... inaczej jest u nas tak... Cygan wstydzi się bardziej jak Polak, bo Polak to taki bardziej śmiały, wszystko zdejmie ze siebie... będzie chodził w slipkach... Cygan nie może przy dzieciach zdejmować spodni ze siebie, żeby w slipkach chodził... u nas jest takie, takie. Taka tradycja nasza.* Dzieci romskie bywają często bardziej nieśmiałe, co dotyczy przede wszystkim dziewczynek. Natomiast chłopcy, zwłaszcza w późnych klasach szkoły podstawowej i w gimnazjum, wykazują często sporo agresji, również w kontaktach z nauczycielami, którymi są zazwyczaj kobiety. Kilkunastoletni chłopak powinien okazywać swoją męskość, czyli stanowczość, niezależność i siłę, przynajmniej charakteru; nie powinien poddawać się woli kobiety, która na domiar złego należy do obcej zbiorowości etnicznej. Jest nauczony izolowania się od tej zbiorowości tak dalece, jak tylko możliwe.

Dla dojrzewających dziewczynek zagrożeniem są także sami Romowie, ponieważ ciągle funkcjonuje tradycja porywania dziewcząt, którego następstwem musi być małżeństwo. Tak mówi o tym starsza Cyganka: *No, wnuczka tylko skończyła 6 klas i już więcej nie chcę puścić ją. Bo nieraz i Cyganie mogą ją porwać, różnie to dzisiaj jest, i z narkotykami tam chodzą koło tej szkoły. A mówię: gdzie tam!*

W wypowiedzi przejawia się ogromna troska o dziecko, chęć uchronienia go przed wszystkimi zagrożeniami, przed całym złem świata zewnętrznego. U podłoża wypadania dziecka romskiego ze stworzonego przez społeczeństwo większościowe systemu szkolnego leży brak wykształcenia rodziców, a także skupienie na przygotowaniu dziecka do pełnienia zupełnie innych ról niż te, które stanowią cel dla większości polskich rodziców i polskiego systemu szkolnego. Dla dziewczynek jest to rola żony i matki, której zadaniem jest urodzić wiele dzieci, dla mężczyzny – rola osoby władczej, zaradnej i pewnej siebie, akcentującej swoją męskość. W związku z tym dziewczynki zabiera się wcześniej ze szkoły i pilnuje przed ewentualnymi zakusami młodych mężczyzn, gdyż zwykle od dzieciństwa są już dla nich przeznaczeni chłopcy do zamałżpójścia.

Wydaje się, że gdyby ktoś ze społeczności romskiej stworzył romski test do badania inteligencji, dzieci polskie mogłyby się okazać wobec niego bezradne, a w każdym razie wypadłyby bardzo nisko. Jednak to grupa większościowa – dominująca liczebnie, kulturowo i politycznie – dyktuje warunki. Podtrzymuje ona również całe otoczenie cywilizacyjne, w którym w gruncie rzeczy żyją wszyscy – i większość, i mniejszość. W tym właśnie środowisku w ostatecznym rozrachunku młody Rom też musi sobie poradzić. Dlatego najstarsi nawet Romowie na Grochowie i Gocławku nie mają nic przeciwko temu, żeby ich dzieci nauczyły się czytać i pisać. Ambicje pod tym względem rzadko sięgają wyżej. Wśród tych zamożnych romskich rodzin, które mają wyraźne poczucie swojej wyższości, o edukację dzieci bardzo się dba. Z taką postawą spotkałam się wśród niektórych rodzin poza Warszawą, w miejscowościach satelitarnych wobec miasta stołecznego.

W pewnym zakresie wszyscy Romowie uznają konieczność elementarnej nauki dla swoich dzieci. Starsza Romka z Gocławka wypowiada się w ten sposób: *Starczy jej, tej... żeby umiała się podpisać,*

przeczytać coś. A to tak wnuczka, to i leki poda, i na wszystkim się zna. A tak to bym se sama rady nie dała, kochana, gdzie tam! Żeby tam lek albo coś, to musi przecież przeczytać, zobaczyć, ile razy i wszystko, no z tą insuliną nawet bym zapomniała, nawet te wkłady czy coś. Naprawdę ciężko by nam było. Na tym elementarnym poziomie edukacja jest wśród Romów ceniona jako element przystosowania do życia w społeczeństwie, w którym pismo stanowi powszechny środek komunikacji, bez którego znajomości rzeczywiście trudno żyć. Jednak nie ma sensu, w odczuciu moich romskich rozmówców, dalsza nauka. Różne są tego powody. Po pierwsze, romscy rodzice często nie wierzą w możliwości swoje i swoich dzieci. Na osiedlach romskich na południu Polski spotykałam się z rodzicami, którzy mówili o swoich – na pierwszy rzut oka bardzo bystrych – dzieciach, że „one się tak bardzo nie mogą uczyć”, bo nie są takie zdolne, choć inne osoby na tych samych osiedlach mówiły chętnie: *Nasze wszystkie dzieci są bardzo zdolne.* Po drugie, najczęściej nie wierzy się, że dalsze etapy kształcenia przyniosą jakikolwiek pożytek w życiu. Nie rozumie się możliwości wynikających z poddania się bardziej zaawansowanym formom edukacji. Po trzecie, w wypowiedziach Romów pojawia się jeszcze inny wątek, że dalsza edukacja nie ma sensu, bo nie zgadza się ze stylem życia Romów, a nawet – że jest z nim sprzeczna.

Nie powinniśmy zapominać o tym, że gwałtowna przemiana w życiu społeczności romskich jest bardzo niedawnej daty i że dokonuje się niemal na naszych oczach. Starsi Romowie ciągle tęsknią za wędrownym życiem, które jeszcze pamiętają. W jego ramach szkoła w ogóle nie była potrzebna. Obecne życie traktują jako trudniejsze: *A tak to... ciężko żyć. Naprawdę inne życie mieliśmy, jak jeździliśmy sobie, niby to nie była ta czystość, nie było, wie pani, takich rzeczy. Ale jak człowiek stawał koło lasu, to woda była, wszystko było. [...] Na wozach mieszkaliśmy! Nie wiedzieliśmy, co to choroby! Nie wiedzieliśmy, co to było takiego!* Uderza w tej wypowiedzi idealizacja dawnego życia, jego podkreślana łatwość, a kategorie, w których się je opisuje, to przyroda i jej bogactwo, w dość zresztą podstawowym zakresie: woda, las. W wymiarze społecznym była to swoboda, zapach pól i lasów, zdrowie. Przejście do nowoczesności oznacza więc pogorszenie losu cygańskiego. Inna kobieta na tym samym osiedlu romskim na prawobrzeżnej Warszawie mówi: *Lepiej było! Handlowali kiedyś! Kiedyś Cyganie to mieli życie! Po lasach jeździli, to włoszczyznę prosili, to ziemniaki! Zawsze było co do garnka włożyć!* Jeszcze inna rozmówczyni z rozmarzeniem opowiada o smaku tych kur, które kiedyś się na wsi złapało i ugotowało rosół. Zauważmy, że elementami idealizacji są: wędrowny tryb życia, handel, wrócenie, a także chodzenie po prośbie, od którego w innej rozmowie te same kobiety tak bardzo się odżegnywały. Są to elementy życia dawnego, bezpowrotnie minionego, do którego nie stosują się żadne współczesne kryteria. To do niego się wzdycha jak do utraconego raju, poddając je bezwzględnej idealizacji. W tym wyidealizowanym obrazie znajdujemy mnóstwo elementów sensualnych: kolorów, zapachów, smaków.

W rozmowach z romskimi mieszkańcami badanej dzielnicy pojawiają się również elementy porównania ubóstwa dzisiejszych Romów do bogactwa Polaków, już w zupełnie nowych kategoriach, łącznie z posiadaniem nowoczesnych przedmiotów i wyposażenia domów. O tym dawnym wyidealizowanym życiu mówi się też w następujący sposób: *Pusto było, kochana! Nawet łóżka nie mieliśmy, ani krzesła nie mieliśmy, dopiero jak zaczęli pracować nasi mężczyźni, my na kartach trochę żeśmy zarabiał, no, to przez tyle lat to człowiek się trochę podokupował do domu, żeby trochę mieć. O kochana! Jak jest nas stać, żelazne krzesło w domu stoi* [wskazuje metalowe krzesło, takie, jakie kiedyś były w szkołach – EN]. *Ale żeby było stać, to i my byśmy ładnie mieszkali, tak jak i inne Polaki, ludzie.* Mieszkać „ładnie” to mieszkać bogato, „tak jak inne Polaki, ludzie”. Pojawiają się więc także aspiracje do zamożności, której nie można porównać z wędrownym trybem życia.

Nie tylko życie dawne, ale i porównania do stylu bycia innych współcześnie żyjących w większym dostatku mieszkańców Warszawy stanowi ważny element oceny własnej sytuacji i systemu wartości. Ten wątek obrazu własnej społeczności jest efektem głębokich przemian, wśród których mieści się też stosunek do nauki szkolnej, kiedyś niezrozumiałej, obcej i niepotrzebnej, dziś nawet przez najstarszych i niepiśmiennych Romów akceptowanej przynajmniej w elementarnym zakresie. Nasuwa się pytanie, czy i w jakim stopniu do tego życia w nowoczesnym świecie zalicza się też szkoła.

Jedna z kobiet na Gocławku mówi wprost: *Ale my nie umiemy nic i nie umarliśmy, oni też nie umrą.* Jednak w dalszym ciągu tej samej zbiorowej rozmowy kobiety dodają: *Tylko że jak ktoś mieszka na stałe, to potrzebna szkoła. Na wsi inaczej jest, a tutaj co się robi bez szkoły? Nic! My nie umiemy się podpisać nawet, nasze podpisy to są krzyżykami* [uśmiecha się – EN]. A w jakim stopniu warto ze szkoły skorzystać w rozumieniu Romów, wskazuje następująca wypowiedź: *Bardzo grzeczne jest, inteligentne dziecko, a że już nie chodzi, to nie chodzi. Ale już umie sobie przeczytać, nie będzie prosił, żeby mu tłumaczyć.*

„Cygan to Cygan” – praca w odczuciu Romów

Nadzieje związane z wykształceniem mają bezpośredni związek ze stylem życia i systemem wartości, w tym przede wszystkim z wartością nadawaną pracy jako takiej i różnym jej aspektom. Niektóre z nich w społeczeństwie romskim bardzo głęboko się różnią od przyjętych w społeczeństwie większościowym i trudne są do wyobrażenia bez głębszych badań. Przyjrzyć się warto następującemu fragmentowi jednego z wywiadów przeprowadzonych na Gocławku z dwiema Romkami: starszą (babcią) i młodą (wnuczką):

[Pytanie:] *Jak ten zakład padł, to wszystkich pozwalniali, czy ktoś może znalazł pracę gdzie indziej?*

[Babcia:] *No, a gdzie by poszli pracować?*

[Wnuczka:] *To trzeba szkoły mieć!*

[Babcia:] *Przecież to tylko jest kotlarska spółdzielnia. Do czego Cyganie są zdolni, no – do czego? To tylko mieli swój fach?*

[Pytanie:] *Może ktoś próbował szkoły kończyć?*

[Babcia:] *Nie, u nas nie, takie rzeczy u nas nie.*

A jednak w innej części tej samej wielogodzinnej rozmowy najstarsza kobieta mówi o małżeństwach, w których żona jest Polką: *No, jak jest matka Polka, to taka różnica, że się uczy to dziecko, i to jest dobrze, ja bym chciała, żeby wszystkie moje wnuczki się uczyły! Bo to jest potem dla dziecka lepiej, która matka by nie chciała dla dziecka dobrze? Każda matka. Człowiek ciężko żyje, ale chociaż żeby tym młodym lepiej się żyło, żeby im państwo ulepszyło, bo to by mieli od razu utrzymanie tych starszych.* Rozmówczyni myśli więc nie tylko w kategoriach zysku zbiorowości romskiej, ale jej perspektywa rozszerza się na interes państwowy. Zakłada zresztą – co warto podkreślić – że dobrze wykształceni, godziwie zarabiający przedstawiciele młodego pokolenia stanowią zabezpieczenie materialne dla pokolenia starszego. Jej normy kulturowe nawet nie dopuszczają innego myślenia na ten temat.

Wszystko wskazuje więc na to, że nawet najstarsi Romowie chcieliby wykształcenia dla swoich dzieci, choć, kiedy przychodzi do konkretnych sytuacji życiowych, okazuje się, że nie jest to możliwe albo jest niepotrzebne.

W wywiadach pojawia się wątek małżeństw mieszanych, polsko-romskich, które do niedawna były zupełnie zakazane, a dziś zdarzają się częściej. Przekonania w tej kwestii rzucają światło na

stosunek Romów do edukacji. Oto jak tłumaczy szczegółowo te zmiany starsza Romka, która ostatecznie dopuszcza w pewnych przypadkach takie małżeństwo: *Jeszcze jak ma szkołę ta Polka, to jest dobrze, to sobie mogą coś razem postawić, coś robić, to wtedy dobrze jest. Szkoła jest zawsze dobra*. Inna rozmówczyni dodaje: *No tak, żeby się nadawał, to ważne jest, zależy, co kto umie, bo jak nie umie, to nie robi dobrze. Bo iść do pracy, którą się źle robi, to nie jest dobrze*. Brakiem kwalifikacji tłumaczą kobiety ograniczenia w zatrudnieniu i zarabkowaniu, a nawet jego niemożliwość. Kiedy pada pytanie ze strony badaczki: *A jakby były jakieś kursy organizowane, żeby się nauczyć czegoś, to by było lepiej?*, babcia wielu wnuków i prawnuków odpowiada: *A kochana, na pewno! Chodzi nam o pomoc życiową, kochana, bo nam jest trudno żyć, leki nie mamy za co kupić, chleb*. A wnuczka dodaje: *Na pewno by było łatwiej*. Kobieta w średnim wieku przyłącza się do rozmowy: *O to chodzi, żeby tym młodszemu pomóc, bo starszy jakoś przeżyje, ale młody nie ma jak. Tak jak ta ma 20 lat, co ma zrobić? Jak nic nie ma, to co? Pójdzie dla dzieci ukradnie, do więzienia pójdzie, a to pieluch, mleko trzeba? Co ona ma zrobić? Żeby była możliwość iść do pracy, to by na pewno poszła, żeby zarobić dzieciom na jedzenie*. Kolejna osoba wyprowadza wniosek, że to brak umiejętności, czyli edukacji jest przyczyną biedy i uzależnienia od pomocy wśród Romów: *Ale do jakiej pracy pójdzie bez szkoły?*

Najstarsza, babcia dorosłej wnuczki już posiadającej dzieci, tłumaczy pewne niuanse kulturowe uniemożliwiające podejmowanie prac przede wszystkim romskim kobietom: *Powiedzieć prawdę? No, u nas u Cyganów nie pójdzie do łazienki sprzątać! [szepem] Do ubikacji?! U nas by była hańba! Wstyd! Nikt od niej by nie jadł, kochana! Czy garnki myć u kogoś, to jest wstyd! Bez szkoły nie ma pracy*. Rozmówczyni wskazuje na liczne tabu kulturowe, które zamykają przez Romami kastowo wyżej położonymi w strukturze romskich zbiorowości możliwość podejmowania się wielu zajęć, na przykład tych wymagających kontaktu z krwią: zawodu pielęgniarzki, salowej w szpitalu, lekarza, rzeźnika, masarza, położnej itd. Wszystkie zajęcia związane ze służbą i utrzymywaniem czystości poza własnym domem, rodziną czy obojętnością rytualnie kalające. A właśnie na systemie zakazów i nakazów ustalających granice tej czystości rytualnej i skalań opiera się kultura romska. Dotyczy to przede wszystkim Romów z grup bardziej tradycyjnych i uznających się za romską arystokrację (Ficowski, 1986).

Wiele zawodów nie jest obciążonych tymi zakazami, a jednak równie rzadko są przez Romów wykonywane. Jedna z rozmówczyń tłumaczy to prosto: *Do biura nie pójdzie, do roboty, bo dadzą coś przeczytać, to nie umie!* i wyprowadza wniosek: *No do jakiej pracy się nie nadaje? Do żadnej pracy się nie nadaje*. Te wyjaśnienia służą przekonaniu rozmówcy o konieczności opierania swojej egzystencji na pomocy społecznej.

W wypowiedziach rozmówczyń romskich można też prześledzić elementy samoobrony, które usprawiedliwiają odrzucanie systemu edukacji przez Romów: *A mają szkoły, kończą szkoły, a na życie nie mają. Ile bezrobotnych jest w Polsce?* Dają do zrozumienia, że edukacja nie chroni przed bezrobociem i biedą oraz przed wynikającymi z tego problemami życiowymi.

Romowie – znakomici uczniowie

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice dzieci romskich wspominają o przypadkach wybitnych uczniów romskich, którzy jednak z przyczyn rodzinnych nigdy nie osiągnęli wyższych poziomów edukacji, a czasem nawet opuścili szkołę bardzo wcześnie. Ubolewają nad tym nauczyciele, ale i – zwróćmy uwagę – również romscy rodzice mówią o tych dzieciach z dumą.

Starsza pani, Romka z Gocławka, wspomina: *Miałam taką wnuczkę, teraz za granicę pojechała, nagrody w szkole miała, taka zdolna, a jak przyszli prosić, spodobał się jej chłopak, no, i się ożeniła. [...] Nauczycielki to chodziły, płakały: „Cyganie, czy wyście pogłupieli, taką dziewczynę z taką szkołą, żeby dawać żenić, przecież ona może dalej iść”, ale już wiedzieli Cyganie, co za dziewczyna, już do syna przyjeżdżali. Ale ja mówię: przyszło pierwsze szczęście, niech idzie ze słowem.* Na naiwne pytanie ze strony badaczki: *A nie mogłaby się dalej uczyć?*, pada dość oczywista odpowiedź młodej dziewczyny: *Jak?! Jak dzieci ma?*, a starsza kobieta dodaje z dumą: *Już ma takiego malutkiego, prawnuczek mój taki piękny, że o Boże!*

Można przypuszczać, że ta duma z uzdolnień dziecka i z jego osiągnięć na polu nauki szkolnej mogłaby się stać rodzajem kotwicy, o którą zaczepić dałoby się starania o zwiększenie uczestnictwa romskich dzieci w systemie szkolnym i – co za tym idzie – w społeczeństwie stworzonym przez grupę większościową. Ostatni krótki wykrzyknik ujawnia jednak wartość najwyższą: są nią dzieci. Tego skarbu nie chce się stracić w żaden sposób i w żadnym sensie. Rodzice boją się o bezpieczeństwo fizyczne dzieci. Na przykład w Ochothnicy Górnej, gdzie do szkoły z osiedla Bergitka Roma trzeba iść wzdłuż dość ruchliwej szosy, Romowie obawiają się o najmłodsze dzieci i dążą do tego, żeby ktoś je odprowadzał. To samo relacjonowała Marta Królik pracująca w latach 90. z dziećmi romskimi w Łososinie Górnej (Królik, 1999). Romowie boją się też stracić dziecko w sensie psychicznym, kulturowym. Choć zdarzają się wykluczenia z grupy, są to rzadkie przypadki i wszystkie mechanizmy społeczno-kulturowe działają na rzecz utrzymania integralnej zbiorowości oraz podtrzymywania tradycji w jej rdzeniowym wymiarze.

Ewa Nowicka-Rusek – prof. dr hab., antropolog społeczny, kierownik Zakładu Historii Myśli Społecznej na Wydziale Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, autorka wielu prac z zakresu antropologii i socjologii społecznej, opublikowała m.in.: *Wietnamczycy w Polsce* (2002), *U progu otwartego świata: poczucie polskości i nastawienie Polaków wobec cudzoziemców w latach 1988-1998* (2001), redaktor i współredaktor między innymi: *Romowie o sobie dla siebie. Nowe problemy i nowe działania w pięciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej* (2003), *Badania kultury. Elementy teorii antropologicznej* (2003), *Wierszyna z bliska i oddali. Obrazy polskiej wsi na Syberii* (2003), *Wielka Syberia małych narodów* (2000).

Bibliografia

- Adamczuk, L. i Łodziński, S. (2006) (red.). *Mniejszości narodowe w Polsce w świetle Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, Polskie Towarzystwo Socjologiczne.
- Ficowski, J. (1986). *Cyganie na polskich drogach*. Kraków, Wrocław: Wyd. Literackie.
- Głowacka-Grajper, M. (2006). *Dobry gość: stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*. Warszawa: Wydawnictwo ProLog.
- Królik, M. (1999). *Integracja z uwzględnieniem specyfiki środowiska romskiego* [w:] Nowicka, E. (red.). *U nas dole i niedole*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kurcz, I. (1994). *Zmienność i nieuchronność stereotypów: studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Łodziński, S. (2005). *Romowie w Narodowym Spisie Powszechnym* [w:] Nowicka, E. i Cieślińska, B. (red.). *Wędrowcy i migranci*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, s. 19–38.
- Nowicka, E. (red.) (2003). *Romowie o sobie i dla siebie*. Warszawa: IS UW.
- Nowicka, E. (2005). *Romowie – pierwsi Europejczycy* [w:] Nowicka, E. i Cieślińska, B. (red.). *Wędrowcy i migranci*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, s. 39–51.
- Nowicka, E. (2007). *Konflikt społeczny czy konflikt kultur? Romowie we współczesnej Polsce* [w:] Skarżyńska, K., Jakubowska, U. i Wasilewski, J. (red.). *Konflikty międzygrupowe. Przejawy, źródła i metody rozwiązywania*. Warszawa: Academica, Wydawnictwo SWPS, s. 207–229.
- Nowicka, E. i Połec, W. (2005). Sukces w szkole czy wbrew szkole: dzieci romskie i wietnamskie w oczach nauczycieli polskich, *Etnografia Polska*, 2005, T. 1–2, s. 31–56.

Halina Grzymała-Moszczyńska,
Krystian Barzykowski,
Daniel Dzida,
Joanna Grzymała-Moszczyńska,
Magdalena Kosno

Raport końcowy z projektu badawczego

„Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne”

Zgodnie z „Informacją dotyczącą uczniów pochodzenia romskiego z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego”, zamieszczoną na stronie internetowej Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, obowiązek szkolny w 2010 roku realizowało 2829 dzieci romskich. Najwięcej uczących się dzieci romskich mieszka w województwie dolnośląskim, małopolskim, śląskim i opolskim.

Zdecydowana większość uczniów pochodzenia romskiego uczęszcza do szkół publicznych. Obowiązują ich te same wymagania programowe, co dzieci polskie. Ze względu na brak specjalnych programów nauczania dzieci romskich są one zmuszone dostosować się do wymagań stawianych swoim polskim rówieśnikom – niejednokrotnie stanowi to źródło poważnych trudności (Kwadrans, 2007).

Należy również wspomnieć, że Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall w odpowiedzi na doniesienia prasowe wskazujące na szczególną sytuację dzieci romskich w polskiej oświacie stwierdziła: [...] *dzieci romskie powinny od szkół dostać przede wszystkim pomoc w nauce języka polskiego, bo to jest główną barierą w życiu szkolnym. Wsparcie szkoły powinno polegać na wyrównaniu ich poziomu wiedzy tak, aby mogły chodzić do klasy realizującej normalny program* (PAP, 2008). Wypowiedź ta wydaje się wyrazem bardzo uproszczonego postrzegania sytuacji uczniów i uczennic romskich przez urzędników na centralnych szczeblach administracji państwowej i braku wrażliwości na dwujęzyczność i dwukulturowość tych dzieci. Nie ma tutaj zrozumienia dla specyfiki pracy z uczniami i uczennicami pochodzącymi z innej kultury, którzy mają prawo do zachowania własnego dziedzictwa kulturowego. Można w tej wypowiedzi znaleźć natomiast *implicite* zawarte przekonanie, że szkoła powinna spełniać rolę czynnika asymilującego tę grupę do kultury większościowej.

Celem niniejszego raportu jest zwrócenie uwagi na wieloaspektowy charakter sytuacji uczniów pochodzenia romskiego, którzy uczęszczają zarówno do szkół masowych, jak i do szkół specjalnych. W przeprowadzonych analizach zostanie uwzględniona perspektywa wielu uczestników procesu edukacyjnego – zarówno uczniów i uczennic romskich oraz ich rodziców, jak i personelu pedagogicznego pracującego w szkołach, do których uczęszczają dzieci romskie.

Celem badań było udzielenie odpowiedzi na cztery rodzaje pytań:

- Jaka jest aktualna sytuacja uczniów romskich w polskich szkołach podstawowych masowych i specjalnych?
- Jakie czynniki wpływają na bieżącą sytuację?
- Jakie działania należy podjąć w celu zmiany/usunięcia czynników niekorzystnych?
- Jakie działania należy podjąć, aby istniejącą sytuację modyfikować w kierunku pożądanych zmian?

W celu odpowiedzi na powyższe pytania badaniami objęto 6 grup osób w różnym stopniu uczestniczących w kształtowaniu sytuacji uczniów i uczennic romskich w polskich szkołach. Tym samym przyjęto wielość możliwych perspektyw w formułowaniu odpowiedzi. Z tego względu badania miały charakter zarówno jakościowy (wywiady), jak i ilościowy (testy psychologiczne).

W badaniu weryfikacji poddano trzy hipotezy szczegółowe:

- Hipoteza 1: Iloraz inteligencji dzieci romskich w szkołach specjalnych mierzony *Testem Matryc Ravena* mieści się w przedziale wyników wskazujących na niepełnosprawność intelektualną (tj. poniżej 5. centyla).
- Hipoteza 2: Iloraz inteligencji dzieci romskich znajdujących się w szkołach specjalnych mierzony *Testem Matryc Ravena* różni się istotnie od ilorazu inteligencji dzieci romskich znajdujących się w szkołach publicznych.
- Hipoteza 3: Znajomość języka polskiego dzieci romskich znajdujących się w szkołach specjalnych jest istotnie niższa od znajomości języka polskiego dzieci romskich znajdujących się w szkołach publicznych.

Metoda

Osoby badane

Badaniami objęto następujące grupy osób, w różny sposób uczestniczące w procesie edukacji uczniów i uczennic romskich w polskich szkołach:

- dzieci romskie uczęszczające do szkół specjalnych,
- dzieci romskie uczęszczające do szkół masowych,
- rodzice uczniów i uczennic uczęszczających do obu typów szkół,
- asystenci romscy i asystentki romskie,
- dyrektorzy i dyrektorki szkół, do których uczęszczają uczniowie romscy,
- nauczyciele i nauczycielki ze szkół, do których uczęszczają dzieci romskie,
- psychologowie, psycholożki, pedagogowie i pedagożki ze szkół, do których uczęszczają dzieci romskie.

Najliczniejszą podgrupę w grupie osób badanych stanowili uczniowie i uczennice pochodzenia romskiego uczęszczający do szkół specjalnych i masowych.

W badaniu ogółem wzięło udział 77 dzieci w wieku od 6 do 16 lat (średnia wieku = 10,25, SD = 2,25). Grupa osób badanych zrównoważona została ze względu na płeć i składała się z:

- Płeć: 34 (44%) dziewcząt i 43 (56%) chłopców.
- Rodzaj szkoły: 20 (26%) osób ze szkół specjalnych; 57 (74%) osób ze szkół masowych, spośród których 11 osób posiadało orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej.

Do badań wylosowano zarówno szkoły, do których uczęszczało dużo (>10) dzieci romskich, jak i te, do których uczęszczało ich mniej (<10).

- Szkoły małe: brak udziału w badaniach ze względu na odmowę zgody na przeprowadzenie badań ze strony szkoły lub rodziców uczniów i uczennic romskich.
- Szkoły duże (powyżej 10 osób): 66 (86%).
- Szkoły średnie (między 5 a 10 osób): 11 (14%).

W stosunku do liczebności planowanej w momencie złożenia projektu badawczego wystąpiły następujące różnice: początkowo planowano przebadanie co najmniej 60 dzieci – po 30 dzieci z każdej z grup szkół (specjalnych i masowych) z trzech województw. W trakcie badań okazało się, że udało się przebadać tylko 20 osób ze szkół specjalnych i 57 ze szkół masowych. Tak więc ogólnie przebadano o 17 dzieci więcej niż było to planowane, a w grupie szkół specjalnych przebadano ich o 10 mniej. Mimo wykorzystania przewidzianej w projekcie badawczym listy dodatkowej dzieci romskich, z której dołosoowano brakujących uczniów, nie udało się przebadać większej liczby uczniów ze szkół specjalnych. Zostało to spowodowane faktem, że w kilkunastu przypadkach szkoły lub rodzice dzieci do nich uczęszczających odmówili udziału w badaniach. Ponadto niektóre dzieci posiadające orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej uczęszczały do szkół masowych. Tak więc ogólnie przebadano 31 dzieci posiadających orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej.

Kategoria funkcjonowania intelektualnego na podstawie orzeczeń psychologicznych

Należy zaznaczyć, iż w związku z ustawą o ochronie danych osobowych, osoby prowadzące badania nie miały zapewnionego swobodnego dostępu do treści wszystkich orzeczeń o „upośledzeniu umysłowym”. W sytuacji, gdy dostęp ten był uniemożliwiony z powodu braku zgody rodziców na udostępnienie orzeczenia lub braku kopii orzeczenia, przypisanie kategorii niepełnosprawności odbywało się na podstawie: uczęszczania dziecka do szkoły specjalnej (warunek formalny znalezienia się dziecka w tej szkole to orzeczenie o „upośledzeniu” umysłowym) lub deklaracji pracowników danej szkoły (tj. wychowawcy/wychowawczyni, pedagoga/psycholożki, pedagoga/pedagożki), którzy mają pełny wgląd do opinii każdego dziecka. Przedmiotem badania nie była szczegółowa analiza opinii psychologicznych, wgląd zespołu badawczego do tych orzeczeń nie był więc bezwzględnie konieczny.

A oto jak przedstawia się skład badanej grupy z uwagi na posiadanie orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej:

- 46 (60%) osób pełnosprawnych oraz 31 (40%) osób niepełnosprawnych intelektualnie (tj. wobec których orzeczono niepełnosprawność intelektualną co najmniej w stopniu lekkim).

Rozkład płci w poszczególnych podgrupach był następujący:

- Podgrupa osób pełnosprawnych intelektualnie: 21 dziewcząt (46%) i 25 (54%) chłopców w wieku od 5 do 13 lat (średnia wieku = 9,59, SD = 2,06).
- Podgrupa osób niepełnosprawnych intelektualnie: 13 dziewcząt (42%) i 18 (58%) chłopców w wieku od 7 do 16 lat (średnia wieku = 11,22, SD = 2,21).

Osoby badane uczęszczały do szkół w następujących województwach:

- małopolskie: 22 osoby (29%), w tym Kraków: 6 osób; Nowy Targ: 6 osób; Maruszyna Dolna: 10 osób. W sumie 15 (68%) osób pełnosprawnych oraz 7 (32%) osób niepełnosprawnych.
- opolskie: 27 osoby (35%), w tym Głubczyce: 18 osób; Kędzierzyn-Koźle: 9 osób. W sumie 6 (22%) osób pełnosprawnych oraz 21 (78%) osób niepełnosprawnych.
- śląskie: 28 osób (36%), w tym Zabrze: 25 osób; Żywiec: 2 osoby; Chorzów: 1 osoba.

W sumie 25 (89%) osób pełnosprawnych i 3 (11%) osoby niepełnosprawne.

Kolejną badaną grupą byli rodzice uczniów i uczennic romskich. Przeprowadzono wywiady z 25 osobami. W miarę możliwości osoby przeprowadzające badania starały się docierać do każdego rodzica. Nie zawsze jednak było to możliwe. Mniejsza liczebność grupy rodziców w porównaniu z liczebnością grupy dzieci wynika z faktu, że wiele spośród badanych dzieci pochodziło z rodzin wielodzietnych (wówczas badanych było kilkoro dzieci z tej samej rodziny). W pozostałych wypadkach nie było możliwości nawiązania kontaktu z rodzicami (nieaktualne numery telefonów), niekiedy zaś były to rodziny, w których panował konflikt.

Ostatnią z grup badanych (liczącą 54 osoby) był personel pedagogiczny szkół, do których uczęszczali uczniowie i uczennice romskie. Byli to asystenci romscy i asystentki romskie (6 osób), dyrektorzy i dyrektorki szkół (9 osób), nauczyciele i nauczycielki (31 osób), psychologowie, psycholożki, pedagodzy i pedagodżki pracujący w szkołach (8 osób).

Materialy

W badaniu zastosowane zostały następujące narzędzia badawcze:

Pomiar funkcjonowania poznawczego: *Test Matryc Ravena* w wersji kolorowej (Jaworowska i Szustrowa, 2003); *Test Matryc Ravena* w wersji standard (Jaworowska i Szustrowa, 2007). Jest to test niewerbalny stosowany do oceny możliwości intelektualnych dzieci i młodzieży. Służy do badania składników inteligencji ogólnej – w szczególności procesów uczestniczących w tworzeniu pojęć (porównywanie, abstrahowanie, wnioskowanie, uogólnianie). Test wymaga umiejętności wykrywania związków między abstrakcyjnymi elementami, czyli tzw. edukacji relacji. Poprawne wykonanie zadań nie jest uzależnione od znajomości języka, oczywiście pod warunkiem, że dziecko zrozumie instrukcję.

Niezależnie od pomiaru funkcjonowania poznawczego niezwiązanego z posługiwaniem się językiem zostały zastosowane narzędzia badawcze, które miały na celu poznanie kompetencji językowych dzieci romskich. Chodziło o ocenę zakresu znajomości języka, ale w taki sposób, by była to miara niewpływająca na wyniki uzyskiwane przez osoby badane w teście inteligencji.

W badaniu zasobu słownictwa użyto dwóch narzędzi badawczych do pomiaru rozumienia i produkcji mowy. **Do pomiaru rozumienia mowy (słownictwo bierne)** został zastosowany *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie* autorstwa E. Haman i K. Fronczyka (wersja eksperymentalna). W teście, w każdej z dwóch wersji A i B znajduje się po 88 plansz. Każda plansza testowa (w rozmiarze A4 i układzie poziomym) zawierała 4 obrazki (odpowiadające słowu kluczowemu i 3 dystraktorom) o rozmiarach 10 × 10 cm rozłożone symetrycznie w odstępach 1 cm. Każdy obrazek miał czarną ramkę dla jednoznacznego wyodrębnienia go od pozostałych. Obrazki na planszy były numerowane zgodnie z kierunkiem pisma. Każda plansza miała także swój numer umieszczony w prawym dolnym rogu. Przy każdej z plansz osoba badająca pytała dziecko o słowo kluczowe, a zadaniem badanego było wskazanie obrazka odpowiadającego słowu, o które pytano. Forma zadawanych pytań zależała od kategorii gramatycznej słowa kluczowego. Gdy właściwym słowem był rzeczownik, zadawano pytanie: „Gdzie jest... (np. kot)?”. O czasowniki pytano „Kto... (np. pije)?” lub „Co... (np. leży)?”, a o przymiotniki „Który jest... (np. bogaty)?” lub „Co jest... (np. górnicze)?”. Wszystkie pytania w dokładnym brzmieniu wydrukowane były na arkuszu odpowiedzi. Odpowiedzi dziecka (numer obrazka wskazanego na planszy) były zapisywane przez osobę prowadzącą badanie na tym samym arkuszu. W teście znajdowało się 51 rzeczowników, 25 czasowników i 12 przymiotników. Każdemu słowu kluczowemu przypisane były trzy dystraktory: fonetyczny,

semantyczny i tematyczny (Haman, Fronczyk i Mięksisz, 2010). Dystraktorami były trzy inne obrazki, znajdujące się na tej samej planszy, których wskazanie było oceniane jako odpowiedź błędna. Przykładowo gdy słowem kluczowym był wyraz ‘bochenek’, to rolę dystraktora fonetycznego spełniał ‘bębenek’, semantycznego – ‘kromka’, tematycznego – ‘nóż’ (Haman, Fronczyk i Mięksisz, 2010).

Do pomiaru umiejętności aktywnego posługiwania się językiem (słownictwo czynne) został zastosowany *Test Słownik* autorstwa E. Haman (wersja eksperymentalna, skrócona), który składa się z 50 obrazków. Przy każdym obrazku zadawano dziecku pytanie: w przypadku rzeczowników „Co to jest?” lub „Kto to jest?”, a w przypadku czasowników „Co on/ona robi?”. Odpowiedzi dzieci zapisywane były na arkuszu odpowiedzi.

Kolejną metodą badawczą był wywiad ustrukturyzowany, przeprowadzany z personelem pedagogicznym oraz rodzicami uczniów i uczennic romskich, który dotyczył następujących kwestii:

- Wywiady z personelem pedagogicznym dotyczyły:
 - Ocen ogólnego funkcjonowania dziecka, funkcjonowania intelektualnego oraz społecznego.
 - Ocen zaangażowania rodziców w edukację dziecka, w życie szkoły (m.in.: uczestniczenie w zebraniach, pomoc dziecku w szkole).
- Wywiady z rodzicami dotyczyły:
 - Ocen funkcjonowania dziecka: ogólnego, społecznego, intelektualnego.
 - Ocen funkcjonowania dziecka po rozpoczęciu edukacji w szkole specjalnej.
 - Ocen funkcjonowania polskiej szkoły z punktu widzenia mniejszości etnicznej – sugestie potencjalnych zmian.
 - Ocen funkcjonowania dzieci romskich jako całej grupy w szkole.
 - W przypadku rodziców dzieci uczęszczających do szkół specjalnych pytano również o sposób, w jaki dziecko trafiło do tego typu szkoły.

Procedura

Zespół badawczy otrzymał od Stowarzyszenia Romów w Polsce listę szkół w województwach śląskim, opolskim i małopolskim, do których uczęszczają dzieci romskie. Były to zarówno szkoły masowe, jak i szkoły specjalne. Z otrzymanej listy losowano po 6 szkół (3 szkoły specjalne i 3 masowe) z każdego z województwa.

Badania rozpoczęto od kontaktu telefonicznego z dyrekcjami szkół i przedstawienia ogólnego zarysu badań. Po uzyskaniu wstępnych zgód wysyłano listy polecane, za pośrednictwem których informowano administrację szkół o tematyce badań, stosowanych metodach oraz składzie zespołu badawczego. W większości przypadków dyrekcje wyrażały zgodę na prowadzenie badań wśród uczniów romskich, niekiedy również pomagały w uzyskiwaniu pisemnych zgód rodziców. W wypadku dwóch szkół uzyskano odmowę współpracy w organizacji badań. Dyrektorzy tych szkół powoływali się na *Ustawę o ochronie danych osobowych* oraz obawę przed konfliktem z rodzicami romskimi, którzy według nich *zawsze robią awantury i lepiej nie mieć z nimi nic do czynienia*. W dwóch innych przypadkach badania nie mogły zostać przeprowadzone ze względu na brak uczniów pochodzenia romskiego, który wiązał się z wyjazdem dzieci za granicę albo z faktem, iż rodzice dziecka nie zadeklarowali przynależności do romskiej mniejszości etnicznej.

Rodzice poinformowani o procedurze i celu badania podpisywali zgodę na przeprowadzenie badania z ich dziećmi (wzór: załącznik nr 1). Każdorazowo na udział w badaniu uzyskiwano również zgodę od samego dziecka.

Badania prowadzono w okresie od stycznia do marca 2011 roku. Badanie przeprowadzone zostało przez zespół badawczy złożony z czterech osób przeszkolonych oraz odpowiednio przygotowanych do posługiwania się narzędziami badawczymi. Wszyscy członkowie zespołu badawczego zostali przeszkoleni w zakresie poprawnego stosowania oraz interpretowania wyników *Testu Matryc Ravena*. W grupie dzieci w szkołach specjalnych i masowych przeprowadzono badanie indywidualne w udostępnionym przez dyrekcję do tego celu pomieszczeniu (były to zarówno gabinety psychologów, jak i puste klasy szkolne). W pomieszczeniu panowała cisza i warunki sprzyjające koncentracji dziecka na wykonywanych zadaniach.

Po nawiązaniu właściwego kontaktu z dzieckiem przeprowadzono badanie *Testem Matryc Ravena*. Wybór wersji *Testu Matryc Ravena* wypełnianego przez dzieci pełnosprawne uzależniony był od wieku dziecka. Dzieci młodsze (w wieku niższym niż 9 lat i 11 miesięcy) wypełniały *Test Matryc Ravena w Wersji Kolorowej* (TMK), starsze natomiast *Test Matryc Ravena w Wersji Standard – Forma Klasyczna* (TMS-K). Dzieci, wobec których orzeczono niepełnosprawność intelektualną, wykonywały TMK niezależnie od wieku. Instrukcja każdorazowo przekazywana była w języku polskim oraz, w razie konieczności, języku ojczystym badanych dzieci. W celu zapewnienia pełnego zrozumienia instrukcji testowych przez dzieci romskie w tej części badania przewidziana była obecność asystentki lub asystenta romskiego – osoby posługującej się biegle językiem romskim. W sytuacji, gdy było to konieczne, znajdowała się ona w sali, aby mogła w razie potrzeby przekazać instrukcję. Osoba ta nie była obecna w trakcie dalszej części badania.

Zazwyczaj po badaniu przeprowadzono ustrukturyzowane wywiady z rodzicami badanych dzieci, nauczyciel(k)ami uczącymi badane dzieci oraz innymi osobami ze środowiska szkolnego (psychologami, psychologkami, pedagogami, pedagożkami oraz asystentami i asystentkami romskimi). Warto w tym miejscu podkreślić dużą życzliwość personelu pedagogicznego wobec zespołu prowadzącego badanie i gotowość do dzielenia się swoimi doświadczeniami dotyczącymi pracy z uczniami i uczennicami romskimi.

Wyniki badań

Część ilościowa

W tej części zostaną przedstawione wyniki uzyskane przez dzieci we wszystkich rodzajach testów: *Teście Matryc Ravena* oraz *Obrazkowym Teście Słownikowym* autorstwa E. Haman i K. Fronczyka (wersja eksperymentalna) oraz *Teście Słownik* (wersja eksperymentalna, skrócona) autorstwa E. Haman.

Zanim przejdziemy do szczegółowej prezentacji wyników, warto zauważyć, że Światowa Organizacja Zdrowia zaakceptowała (po różnych modyfikacjach) w 1992 roku czterostopniową klasyfikację niepełnosprawności umysłowej (Svarcova, 2003; za: Kowalik, 2008):

- 1) lekka niepełnosprawność – zakres 50–69 ilorazu inteligencji,
- 2) umiarkowana niepełnosprawność – zakres 35–49 ilorazu inteligencji,
- 3) znaczna niepełnosprawność – zakres 20–34 ilorazu inteligencji,
- 4) głęboka niepełnosprawność – zakres poniżej 20 ilorazu inteligencji.

W niniejszym raporcie stosowany będzie termin niepełnosprawność intelektualna lub niepełnosprawność umysłowa ze względu na fakt, że termin „upośledzenie umysłowe” (które niestety nadal funkcjonuje we wszystkich klasyfikacjach medycznych oraz w orzeczeniach psychologicznych) ma

pejoratywny wydźwięk, ale także z uwagi na to, że samo uznanie upośledzenia za jedną z form niepełnosprawności może przyspieszyć i ułatwić tym osobom proces rehabilitacji (Kowalik, 2008). Choć w literaturze przedmiotu funkcjonuje głównie termin „upośledzenie umysłowe”, w najnowszych pozycjach używany jest już termin „niepełnosprawność umysłowa” jako aktualnie poprawne określenie.

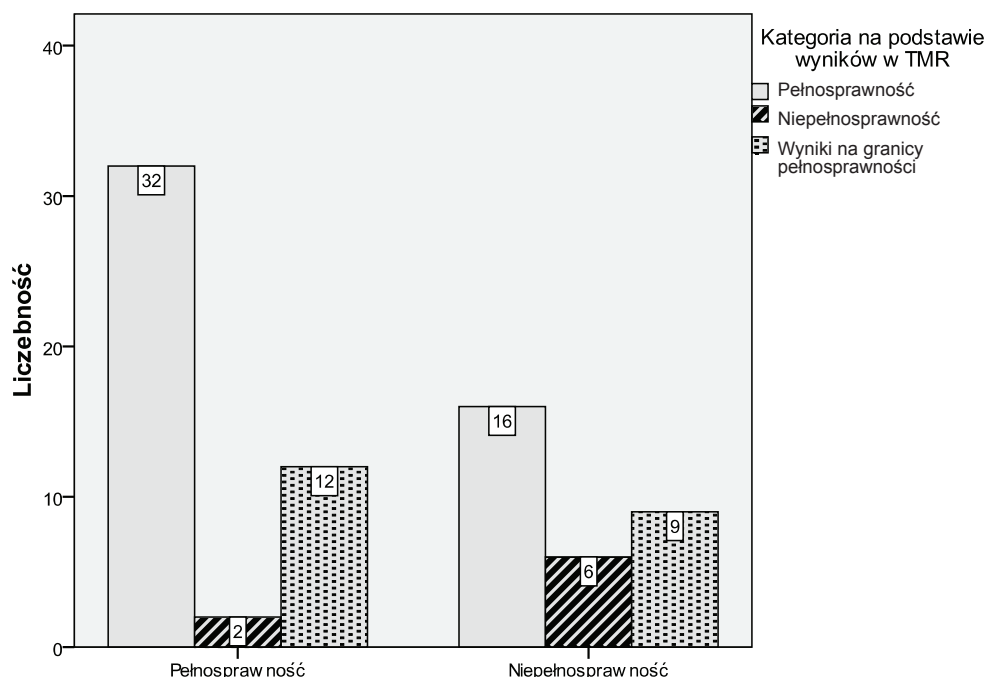
Uzyskane w trakcie badania dane surowe poddane zostały opracowaniu oraz analizie statystycznej za pomocą programów: Statistica wersja 9.0 oraz PASW Statistics 17.0.

1. Funkcjonowanie intelektualne

Tabela 1 oraz wykres 1 przedstawiają zestawienie kategorii pełnosprawności i niepełnosprawności intelektualnej w zależności od przyjętego kryterium: orzeczenie vs wyniki w *Teście Matrycy Ravena* w wersji standard lub kolorowej.

			Kategoria na podstawie wyników w TMR z uwzględnieniem 85% przedziału ufności			Ogółem
			Pełnosprawność	Niepełnosprawność	Wyniki na granicy pełnosprawności	
Kategoria na podstawie orzeczeń	Pełnosprawność	Liczebność	32	2	12	46
		% z kategorii na podstawie orzeczeń	69,6%	4,3%	26,1%	100,0%
	Niepełnosprawność	Liczebność	16	6	9	31
		% z kategorii na podstawie orzeczeń	51,6%	19,4%	29,0%	100,0%
Ogółem		Liczebność	48	8	21	77
		% z kategorii na podstawie orzeczeń	62,3%	10,4%	27,3%	100,0%

Tabela 1. Kategorie funkcjonowania umysłowego na podstawie orzeczeń psychologicznych i wyników *Testu Matrycy Ravena* (TMR)



Wykres 1. Kategorie funkcjonowania umysłowego na podstawie orzeczeń psychologicznych i wyników *Testu Matryc Ravena* (TMR)

Na podstawie orzeczeń wyróżniono 46 osób pełnosprawnych i 31 osób niepełnosprawnych intelektualnie co najmniej w stopniu lekkim. Wyniki uzyskane w *Teście Matryc Ravena* stanowiły podstawę do wyróżnienia grup pełnosprawności. Zgodnie z klasyfikacją wyników przedstawioną w podręczniku (Jaworowska i Szustrowa, 2003, 2007), wyniki poniżej 5. centyla uznano za kategorię „upośledzenia umysłowego”¹. W analizie kategorii wyników niższych niż przeciętne uwzględniono 85-procentowy przedział ufności².

¹ W dalszej części sformułowanie „upośledzenie” odwołuje się bezpośrednio do kategorii V interpretacji wyników w TMR (wersja standard i kolorowa, zob. Jaworowska i Szustrowa, 2003, 2007).

² Należy przypomnieć, że zgodnie z klasyczną teorią testów (zob. Brzeziński, 2003; Hornowska, 2010; Anastasi i Urbina, 1999) na wynik otrzymany w teście składa się wynik prawdziwy oraz błąd pomiaru. Z tego względu w żadnym wypadku nie należy traktować wyniku otrzymanego jako ostatecznego wyniku liczbowego. W tym celu, wnioskując o wyniku prawdziwym, buduje się dla wyniku otrzymanego tzw. przedziały ufności. Umożliwiają one, na określonym poziomie prawdopodobieństwa, określenie granic, w których znajduje się wynik prawdziwy. Hornowska (2010) zaleca wręcz, aby prezentację wyników osoby badanej w postaci pasma wyników traktować jako nakaz. W niniejszym badaniu przyjęto założenie, iż o „upośledzeniu intelektualnym” świadczą wyniki znajdujące się poniżej 5. centyla (Jaworowska i Szustrowa, 2003, 2007). Z punktu widzenia celu badania (wyodrębnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną) przedziałowa estymacja wyniku prawdziwego jest więc szczególnie istotna w odniesieniu do wyników znajdujących się na granicy wyników wskazujących na niepełnosprawność (tj. wyników znacząco poniżej przeciętnej i bardzo niskich, sugerujących „upośledzenie”). Co więcej, bez uwzględnienia przedziałów ufności trudno jednoznacznie zgodzić się ze stwierdzeniem, że osoba uzyskująca wynik bardzo niski rzeczywiście jest niepełnosprawna intelektualnie. W analizach uwzględniono 85-procentowy przedział ufności. W porównaniu z przedziałem ufności na poziomie 95% charakteryzuje się on zadowalającą precyzją (wystarczające zaufanie co do wyniku otrzymanego) oraz szerokością przedziału, która nie sprawia trudności interpretacyjnych (przedział 95% wydaje się zbyt szeroki). W tym kontekście wyniki sugerujące „upośledzenie”, jak również cały ich przedział ufności znajduje się w zakresie wyników bardzo niskich. Wybór 85-procentowego przedziału ufności został więc z jednej strony podyktowany koniecznością uwzględniania w analizie wyników otrzymanych danych o rzetelności stosowanego narzędzia, z drugiej natomiast – dążeniem do obiektywizmu. Zbyt szeroki przedział ufności (95%) wydawał się zbyt liberalny, co mogłoby zostać odebrane jako celowe „podciąganie w górę” wyników niskich.

W sześciu przypadkach podjęto arbitralną decyzję o zakwalifikowaniu uzyskanego wyniku do kategorii „upośledzenia umysłowego”. Przypadki te dotyczyły dzieci w wieku powyżej 10. roku życia, których wyniki nie mogły być odniesione do norm *Testu Matryc Ravena* w wersji kolorowej i których wyniki surowe znajdowały się poniżej 12. centyla w najstarszej normalizacyjnej grupie wiekowej. Przy podejmowaniu decyzji kierowano się analizą średnich wyników na kolejnych poziomach wieku (Jaworowska i Szustrowa, 2003), sugerującą, że wyniki wyraźnie rosną w drugiej połowie 10. roku życia. Z tego względu przyjęto ostrożne założenie o wzroście wyników w późniejszym życiu. Za kryterium niepełnosprawności przyjęto opóźnienie wynoszące co najmniej 3 lata (Spionek, 1975). Innymi słowy, wynik surowy dziecka odnoszony był do tabeli średnich na kolejnych poziomach wieku (Tabela 3; zob. Jaworowska i Szustrowa, 2003, s. 19). Dzięki temu możliwa była odpowiedź na pytanie: średniej dla jakiego wieku odpowiada wynik surowy dziecka? Dla przykładu: wynik równy 17, uzyskany przez dziecko 16-letnie znajduje się w dolnym zakresie wyników średnich ($M = 23,1$; $SD = 7,2$) uzyskiwanych przez dzieci w wieku 9,05 (16) – 9,11 (15). Wynik dziecka odpowiada więc średnim wynikom uzyskiwanym przez dzieci 9-letnie. Ostrożnie można więc przyjąć, że opóźnienie w tym konkretnym przypadku wynosi co najmniej 3 lata.

Poniżej przypadki te zostały opisane bardziej szczegółowo:

- Wynik surowy dzieci w wieku: 11,08³ (dwie osoby), 13,04 oraz 14,09 wyniósł 15,00. Odpowiada on dolnej granicy wyników średnich (średnia = 20,03; $SD = 5,04$) na poziomie wieku 7,05–7,11.

- Wynik surowy: jednego dziecka w wieku 13,01 oraz jednego dziecka w wieku 16,00 wyniósł odpowiednio: 16 i 17. Odpowiadają one dolnej granicy wyników średnich (średnia = 23,1; $SD = 7,2$) na poziomie wieku 8,11–9,05.

Spośród 46 osób pełnosprawnych (uczęszczających do szkół masowych) dwie osoby (4,3% tej podgrupy) uzyskały wyniki sugerujące niepełnosprawność intelektualną, 32 (ok. 70%) osoby uzyskały wyniki na poziomie pełnosprawności intelektualnej (wynik powyżej 5 centyla), 12 (około 26%) osób uzyskało natomiast wyniki znajdujące się w przedziale od wyników bardzo niskich (upośledzenie umysłowe) do wyników znacząco poniżej przeciętnej.

Spośród 31 dzieci uznanych za niepełnosprawne intelektualnie: 16 osób (ok. 52% tej podgrupy) uzyskało wynik w przedziale pełnosprawności intelektualnej, 6 osób (ok. 19%) uzyskało wyniki poniżej granicy pełnosprawności intelektualnej, wyniki 9 osób (ok. 29%) znajdowały się w przedziale wyników od bardzo niskich do znacząco poniżej przeciętnej.

Szczegółowy rozkład poszczególnych kategorii interpretacyjnych wyników **otrzymanych** (a więc bez uwzględnienia 85% przedziału ufności!) w *Teście Matryc Ravena* w grupach wyróżnionych na podstawie orzeczeń był następujący:

Osoby pełnosprawne intelektualnie:

- Osoby zdecydowanie powyżej przeciętnej: 4 (ok. 9% tej grupy).
- Osoby intelektualnie przeciętne: 16 (ok. 35% tej grupy).
- Osoby znacząco poniżej przeciętnej w zakresie zdolności intelektualnych: 24 osoby (ok. 52% tej grupy), przy czym 12 osób (26%) znajduje się na granicy „upośledzenia”.
- Osoby „upośledzone umysłowo”: 2 (ok. 4%).

Osoby niepełnosprawne intelektualnie:

- Osoby intelektualnie przeciętne: 6 (ok. 19% tej grupy).

³ Zapisy wieku oznaczają odpowiednio: liczba lat, liczba miesięcy (np. 16,01 to 16 lat i jeden miesiąc).

- Osoby znacząco poniżej przeciętnej w zakresie zdolności intelektualnych: 16 osób (ok. 52% tej grupy), przy czym 6 osób (około 19%) znajduje się na granicy „upośledzenia”.
- Osoby intelektualnie niepełnosprawne: 9 (ok. 29%), z czego 3 osoby (około 10%) znajdują się na granicy wyników znacząco poniżej przeciętnej. Wyniki 6 osób (ok. 19%) sugerują „upośledzenie” umysłowe.

Współczynnik kontyngencji (korelacji) Phi-Yulla kategorii funkcjonowania intelektualnego opartych na orzeczeniach i wynikach uzyskanych w *Teście Matryc Ravena* wynosi $\phi = 0,30$; $p < 0,008$. Współczynnik ten określa miarę korelacji (związku) dwóch zmiennych wyrażonych na skalach nominalnych (pełnosprawność vs niepełnosprawność).

Tabela 2 prezentuje średnie i odchylenia standardowe dla wyników na skali stenowej w dwóch grupach: pełnosprawność i niepełnosprawność intelektualna. Jednostronny test t dla prób niezależnych wykazał, że grupy różniły się istotnie w zakresie wyników uzyskiwanych w *Teście Matryc Ravena*. Dzieci w grupie osób pełnosprawnych uzyskiwały wyższe wyniki w porównaniu z dziećmi w grupie osób niepełnosprawnych ($t[75] = 2,83$; $p < 0,006$).

	Kategoria funkcjonowania intelektualnego	
	Pełnosprawność	Niepełnosprawność
M	4,09	3,06
SD	1,71	1,29

Tabela 2. Średnie i odchylenia standardowe wyników wyrażonych na skali stenowej w grupie osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych

Tabela 3 prezentuje średnie i odchylenia standardowe dla wyników na skali stenowej w dwóch grupach szkół: masowych (osoby bez orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej) i specjalnych. Jednostronny test dla prób niezależnych wykazał istotne statystycznie różnice w zakresie wyników uzyskiwanych w *Teście Matryc Ravena*. Wyniki dzieci w grupie osób pełnosprawnych w szkołach masowych były wyższe od wyników uzyskiwanych przez dzieci niepełnosprawne (w szkołach specjalnych), $t[64] = 1,98$; $p < 0,05$). Wyniki dzieci w szkołach masowych i specjalnych (niezależnie od kategorii funkcjonowania intelektualnego, por. tabela 4) nie różniły się istotnie między sobą ($t[75] = 1,37$; $p > 0,05$).

	Kategoria funkcjonowania intelektualnego: szkoły masowe i specjalne	
	Pełnosprawność: szkoły masowe	Niepełnosprawność: szkoły specjalne
M	4,09	3,25
SD	1,71	1,21

Tabela 3. Średnie i odchylenia standardowe wyników wyrażonych na skali stenowej w grupie osób pełnosprawnych (szkoły masowe) i niepełnosprawnych (szkoły specjalne)

	Kategoria szkoły	
	Szkoły masowe	Szkoły specjalne
M	3,82	3,25
SD	1,73	1,21

Tabela 4. Średnie i odchylenia standardowe wyników wyrażonych na skali stenowej w grupie uczniów szkół masowych i specjalnych

2. Funkcjonowanie językowe

W drugiej części badania indywidualnego przeprowadzony został pomiar umiejętności posługiwania się językiem polskim *Testem Słownik* (autorstwa E. Haman) oraz *Obrazkowym Testem Słownikowym – Rozumienie* (autorstwa E. Haman i K. Fronczyka). Zaletami tych testów są przede wszystkim ich forma obrazkowa oraz umożliwienie badania zarówno słownika czynnego, jak i biernego. W *Skali Słownej w Skali Inteligencji Wechslera dla Dzieci* (WISC-R) wszystkie podtesty są podawane słownie i/lub czytane przez psychologa (bazują na komunikacie werbalnym). W samym *Słowniku* (jednym z podtestów *Skali Słownej*) dziecko musi podać trafną definicję podanego przez psychologa słowa bez oparcia w żadnym materiale obrazkowym. Test E. Haman, umożliwiając zbadanie słownika czynnego i biernego, daje możliwość uzyskania pełniejszego obrazu poziomu znajomości języka przez dzieci romskie. W przeciwieństwie do zadań zamieszczonych w *Skali Słownej*, dzieci mogą wykazać się bierną znajomością języka, co jest możliwe poprzez wskazywanie obrazków w odpowiedzi na pytanie osoby badającej.

Z analiz wyłączono wyniki trzech osób. Dwie z nich prezentowały wyniki: skrajnie wysoki i skrajnie niski, zaś trzecia to osoba z pourazowym uszkodzeniem mózgu.

Analiza ilościowa

W analizie statystycznej nie wykazano istotnych różnic statystycznych w poziomie rozumienia i produkcji mowy u dzieci ze szkół podstawowych masowych i specjalnych. Średnie wyniki dzieci w obu testach przekraczają połowę poprawnych wyników. Dla słownika biernego średnia wyników jest wysoka (maksymalny możliwy do otrzymania wynik to 88). Zaznaczyć jednak należy, że oba narzędzia badawcze przeznaczone są przede wszystkim dla dzieci w wieku przedszkolnym, a jak można zaobserwować, nie wszystkie dzieci romskie dobrze sobie z nimi poradziły, co uwidacznia również duże zróżnicowanie wyników dzieci w obu zadaniach, czyli słowniku czynnym i biernym.

	Funkcjonowanie językowe			
	Słownik czynny		Słownik bierny	
	M	SD	M	SD
Szkoły masowe	29,04	10,03	71,58	69,35
Szkoły specjalne	28,75	10,10	11,80	13,70

Tabela 5. Średnie i odchylenia standardowe wyników testów słownikowych w grupie uczniów szkół masowych i specjalnych

Zaobserwowano również różnice między wynikami w zadaniach słownikowych w zależności od płci badanych dzieci. Chłopcy zarówno w zadaniu mierzącym słownictwo bierne, jak i czynne uzyskali wyższe wyniki niż dziewczynki. Między grupą chłopców i dziewcząt (bez uwzględnienia poziomu funkcjonowania intelektualnego) nie zaobserwowano różnic w wieku. Pojawiły się jednak istotne różnice wieku między dziećmi pełnosprawnymi i dziećmi z niepełnosprawnością. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną były starsze od dzieci bez niepełnosprawności. Należy zwrócić również uwagę na duże zróżnicowanie wyników dzieci zarówno w słowniku czynnym, jak i biernym.

	Średni wynik dziewczynki	Średni wynik chłopcy	t	df	p
Słownik czynny	26,00	32,05	-2,83	71	0,006
Słownik bierny	69,03	74,32	-2,15	71	0,035

Tab. 6. Różnice średnich wyników w słowniku czynnym i biernym dziewczynek i chłopców

Poziom wykonania zadań mierzących słownictwo czynne i bierne wysoko, dodatnio korelowały z wynikami dzieci uzyskiwanymi w *Teście Matryc Ravena*. Im wyższy poziom inteligencji mierzony tym testem tym wyższy wynik uzyskiwały dzieci w zadaniach językowych. Poziom produkcji i rozumienia języka polskiego korelował również z wiekiem dzieci.

	Słownik czynny	Słownik bierny
Wynik w teście Ravena	0,72*	0,68*
Wiek	0,56*	0,55*

* $p < 0,05$

Tab. 7. Korelacje poziomu słownika czynnego i biernego oraz wyniku w teście inteligencji Ravena i wieku dzieci

Podsumowując, nie zaobserwowano różnic między poziomem wykonania zadań językowych u dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Brak różnic można wiązać ze zróżnicowanym poziomem funkcjonowania intelektualnego oraz dużym zróżnicowaniem wieku dzieci. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną są istotnie starsze od dzieci pełnosprawnych – mają większe doświadczenie społeczne i edukacyjne, co może wiązać się z dużym zasobem słownictwa biernego i czynnego. Dzieci pełnosprawne są młodsze, ale ich poziom funkcjonowania intelektualnego dodatnio koreluje z zasobem słownictwa.

Analiza jakościowa zadań słownikowych

Analizie poddano również błędy popełniane przez dzieci romskie podczas rozwiązywania poszczególnych zadań, aby zobrazować, jaki jest ich poziom rozumienia i produkcji mowy.

- Słownictwo czynne (produkcja mowy)

Tabela 8 przedstawia pozycje testowe, które okazały się dla dzieci trudne, najmniej znane podczas nazywania obrazków (ponad 50% dzieci nie odpowiedziało poprawnie).

Słowo	Procent błędnych odpowiedzi
Młyn	90%
Sztuće	88%
Dyrygent	87%
Spinacz	87%
Wiosło	81%
Kurnik	74%
Górnik	74%
Kajak	74%
Nosze	73%
Trze	71%
Armata	67%
Kosa	60%
Zwija	56%
Latarnia	54%
Kogut	54%

Tab. 8. Trudność pozycji w zadaniu mierzącym słownik czynny

- Słownik bierny (rozumienie mowy)

Tabela 9 przedstawia pozycje testowe, które okazały się dla dzieci trudne, najmniej znane podczas rozpoznawania obrazków (ponad 50% dzieci nie odpowiedziało poprawnie).

Słowo	Procent błędnych odpowiedzi
Aleja	78,2%
Stopień	73%
Nadawać	69%
Cerować	68%
Kometa	64%
Mętny	61,5%
Portowy	57,7%
Frak	52,6%

Tab. 9. Trudność pozycji w zadaniu mierzącym słownik bierny

Błędy w nazywaniu

Analizie poddano również błędy, które dzieci popełniają w zadaniu mierzącym słownictwo czynne, które prezentuje tabela 10.

	Słowo poprawne	Odpowiedzi dzieci
Kategoria błędu: błędy leksykalne, słownikowe mylenie znaczenia		
<i>rzeczowniki</i>	gałąź	drzewo, drzewko, krzak
	kokos	orzeszek, kasztan, ananas
	tygrys	lew, wilk, krokodyl
	kaczka	gęś, ptak, kura, bocian, łabędź,
	kogut	kura, kurczak
	osioł	koń, baran, kozioł, łos
	znak	trójkąt, strzałka
	kajak	łódka, łódź
	latarnia	wieża
	dyrygent	śpiewak, muzyk, artysta, policjant, czarodziej
	górnik	budowlaniec, robotnik
	pływak	sportowiec, ratownik
	piekarz	kucharz
	narciarz	łyżwiarz
	spinacz	agrafka, szpilka, pinezka, spinka
	kosa	siekierka, kosiarka, kilof, piła
	kłódka	zamek
	krawat	szalik
	cmentarz	pogrzeb
	nosze	leżak, łóże
	wodospad	morze, most, fosa, rzeka, staw, fontanna
<i>czasowniki</i>	przywiązuje	przypina, ciągnie, zaplątuje
	zwija	rozsusza, ułoży, składa
	trze	ściera, targa, zdrapuje, kroi, obiera
	maszerują	chodzą, stoją, tańczą
	wyciska	wciska, ściska, nalewa, wlewa, wkłada, wrzuca

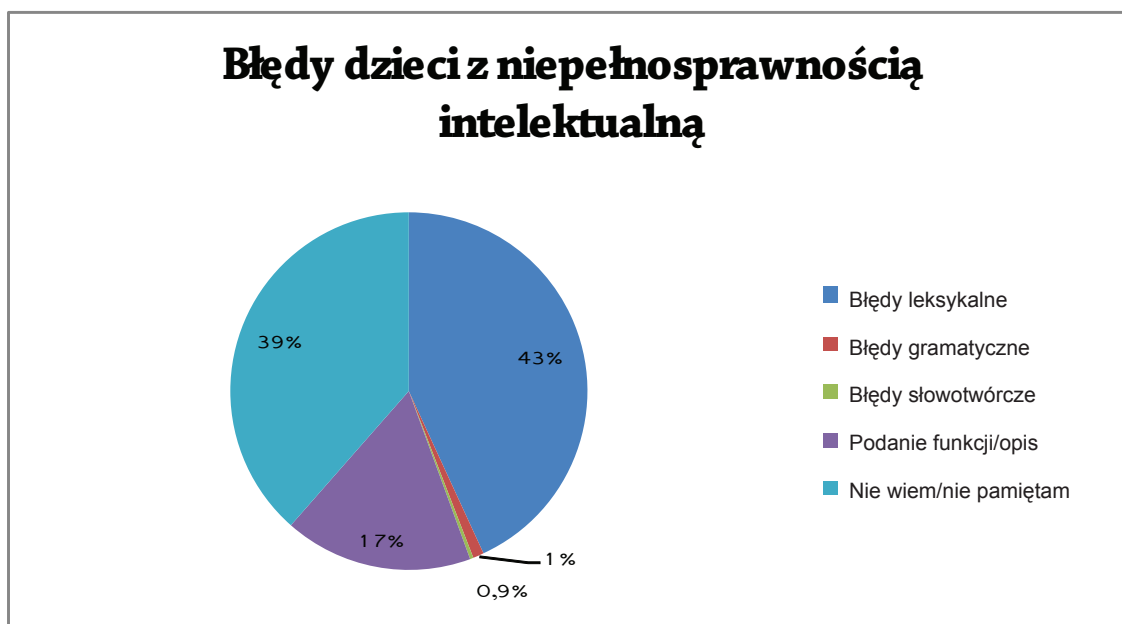
Kategoria błędu: definiowanie poprzez podanie funkcji lub opis		
	gniazdo	dla ptaka dom
	kurnik	dom/domek dla kur, dla kurów, dom kur
	piekarz	pan co piecze chleb, piecze chleb, robi chleb
	malarz	maluje
	górnik	zbiera węgiel
	dyrygent	pan, który kieruje orkiestrą, muzyk w filharmonii
	pływak	pan, co pływa, pan pływa, pływa

	narciarz	zjeżdża na nartach, jeździ na nartach, pan na nartach
	nosze	łóżko, jak jesteś chory
	młyn	woda z domem, dom z wodą
	rodzina	mama, tata, dziecko, rodzice z dzieckiem
	armata	coś, co się wystrzela
	klódka	co się otwiera
	koło ratunkowe	do pływania
	sztućce	łyżka, widelec, nóż, łyżeczka, przybory do jedzenia
	czołg	dla wojska
	cmentarz	grób, groby
	termometr	od gorączki, mierzy temperaturę
	spinacz	spina się
	latarnia	świeci
	nosze	spanie, noszenie
	trze	robi cytrynę
	wyciska	daje cytrynę do soku
Kategoria błędu: błędy słowotwórcze		
	malarz	malowacz, malownik
	górnik	kopalniarz, kopalnik
	piekarz	piekarnik
	dyrygent	muzykarz
	pływak	pływacz
	cegła	ceglówka
Kategoria błędu: błędy gramatyczne, fleksyjne		
	trze	tarni, tre
	koło ratunkowe	koło ratownicze
Kategoria błędu: błędy wymowy		
	spinacz	spinak, szpinacz
	pływak	pływasz
	piekarz	piekasz
Zdrobnienia		
	kaczka	kaczatko
	osioł	osiołek
	łańcuch	łańcuszek
	gałąź	gałązka
	suknia	sukienka

Tab. 10. Rodzaje błędów w produkcji mowy u dzieci romskich

Analizując błędy popełniane przez dzieci romskie z niepełnosprawnością intelektualną i bez orzeczonej niepełnosprawności, zaobserwować można odmienny procentowy rozkład błędów w produkcji mowy.

- Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną



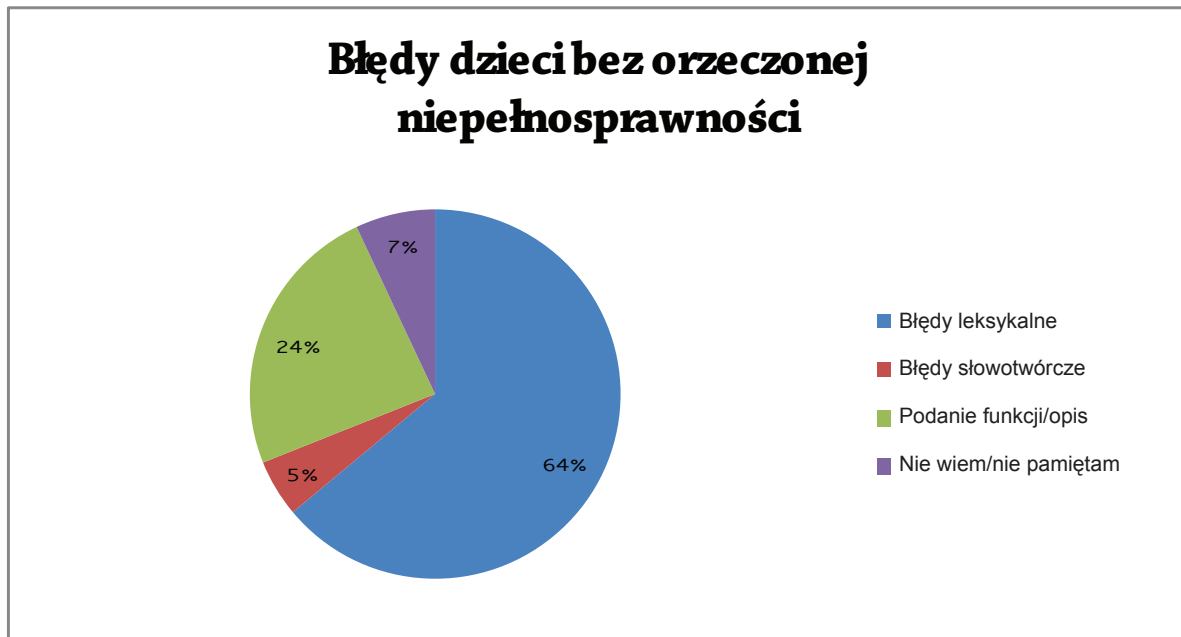
Wykres 2. Procentowy rozkład błędów u dzieci romskich z niepełnosprawnością intelektualną

Przyglądając się charakterystyce błędów popełnianych przez dzieci romskie z niepełnosprawnością intelektualną, można zauważyć, że największy procent stanowią błędy leksykalne i kategoria braku odpowiedzi. Dzieci romskie w sytuacji zadaniowej, gdy nie znały odpowiedzi na pytanie „Co to jest?/Kto to jest?/Co on robi?”, przyjmowały najczęściej jedną z dwóch strategii:

- podawanie znaczeń słów zbliżonych tematycznie ze słowem, którego nie znały lub nie pamiętały. Dzieci często podawały słowa, które im się kojarzyły z danym przedmiotem, osobą, czynnością na obrazku np. „wodospad” – „morze”, „rzeka”;
- udzielanie odpowiedzi „Nie wiem”, „Nie pamiętam”.

Kolejnym dość częstym rodzajem błędów było zastępowanie danego słowa jego opisem lub podaniem funkcji. Rzadko pojawiały się błędy gramatyczne czy słowotwórcze. Jeżeli dzieci znały daną nazwę, zazwyczaj podawały ją w poprawnej formie. Często jednak u dzieci z niepełnosprawnością umysłową pojawiały się zdrobnienia. Podanie słowa w takiej formie nie było traktowane jak błąd. Warto jednak zwrócić na to uwagę ze względu na dużą liczbę takich wypowiedzi u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z dziećmi bez orzeczonej niepełnosprawności.

- Dzieci bez orzeczonej niepełnosprawności



Wykres 3. Procentowy rozkład błędów u dzieci romskich bez orzeczonej niepełnosprawności intelektualnej

Dzieci bez orzeczonej niepełnosprawności intelektualnej popełniały przede wszystkim błędy leksykalne (64% ze wszystkich błędów), czyli podawały inne słowa niż te, o które były pytane – najczęściej były to skojarzenia (np. „cmentarz” – „pogrzeb”, „dyrygent” – „śpiewak”), bądź wyrazy z tej samej grupy (np. „kaczka” – podawanie nazwy innego ptaka – „gęś”). Następną grupą częstych błędów (24%) stanowiły błędy polegające na podawaniu definicji danego słowa lub opisu obrazka (np. „pływak” – „pan, co pływa”, „kurnik” – „dom dla kur”). Rzadko występowały neologizmy (błędy słowotwórcze, 5%), prawie w ogóle nie występowały błędy gramatyczne (jeden błąd) czy zdrobnienia (wystąpiło jedno). Również rzadko dzieci odpowiadały „Nie wiem” i „Nie pamiętam” (7%), zazwyczaj udzielały odpowiedzi (dobrej lub złej).

Kompetencja komunikacyjna dzieci romskich – charakterystyka

Dzieci romskie charakteryzowały się dobrym poziomem kompetencji komunikacyjnej. Chętnie inicjowały interakcję podczas badania – pytały „Co będziemy robić?”, interesowały się celem rozwiązywania zadań, ciekawiło je, skąd pochodzą osoby przeprowadzające badanie. Podczas rozwiązywania testu mierzącego słownictwo czynne często myliły znaczenia, ale zazwyczaj podawały słowa zbliżone tematycznie lub semantycznie do słowa-bodźca. Inną strategią, która również może wskazywać na dobrą kompetencję komunikacyjną dzieci romskich, było podawanie funkcji lub opisywanie danego obiektu czy osoby. Odwołując się do rozwoju umiejętności definiowania, podanie funkcji obiektu lub opisywanie go są jednymi z najłatwiejszych sposobów określania znaczeń. Takie strategie były rzadsze u dzieci niepełnosprawnych intelektualnie niż u dzieci bez orzeczenia niepełnosprawności. Zaobserwować można było również, że dzieci mają problem z podaniem kategorii nadrzędnej. W zadaniu, w którym narysowane były sztuczki, znaczna część dzieci nazywała poszczególne elementy, ale nie potrafiły powiedzieć, jak się one nazywają razem. Próby takie podjęło dwoje dzieci,

które w odpowiedzi na to zadanie użyły określeń „przrządy do gotowania” i „narzędzia do jedzenia”. Również w przypadku prostszego zadania – „rodzina” – dzieci często wymieniały poszczególne osoby („mama, tata, dziecko”) lub opisywały, co one robią („tulą się do siebie”).

Dyskusja wyników części ilościowej

Jak wynika z tabeli 1 (a także z wykresu 1), spośród dzieci niepełnosprawnych intelektualnie (31 osób) 6 osób, z uwzględnieniem 85-procentowego przedziału ufności, uzyskało wynik świadczący o niepełnosprawności intelektualnej (dla kontrastu w grupie osób pełnosprawnych dwie osoby uzyskały podobny wynik). Pozostałe 16 osób z grupy posiadających orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej uzyskało wynik znajdujący się w zakresie wyników co najmniej znacząco poniżej przeciętnej w zakresie zdolności intelektualnych. Warto zaznaczyć, iż sześć osób (19%) uzyskało wyniki przeciętne. Trudności interpretacyjne może sprawiać grupa dzieci (9 osób, 29%), których wyniki znajdują się w przedziale od wyników wskazujących na „upośledzenie” do wyników znacząco poniżej przeciętnej. Błędem byłoby arbitralne określenie ich jako osób niepełnosprawnych, dlatego też stanowią one osobną podgrupę, szczególnie zagrożoną i wymagającą intensywnej pracy w kierunku wyrównywania deficytów intelektualnych. Jednak nawet jeśli uznać, że osoby z wynikami z pogranicza normy i niepełnosprawności intelektualnej są rzeczywiście niepełnosprawne intelektualnie, nie zmienia to faktu, że wobec 16 osób posiadających orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej wyniki *Testu Matryc Ravena* sugerują, że nie są one „upośledzone”.

Powstaje więc pytanie, czy uzasadnione jest uczęszczanie do szkoły specjalnej 16 spośród 31 dzieci posiadających orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej? Odpowiedź nie jest jednoznaczna. Jeśli uznać, że dziecko w szkole specjalnej może znajdować się tylko w sytuacji, gdy ma orzeczenie o niepełnosprawności, to można przyjąć, że w przypadku 16 dzieci (wynik w przedziale pełnosprawności) nie ma wątpliwości, iż uzyskują wyniki na poziomie pełnosprawności, a więc w szkole specjalnej być nie powinny. Nie oznacza to jednak, że przesłanką skierowania ich do szkoły specjalnej nie były inne trudności edukacyjne. Jednak w przypadku 6 osób, których wyniki w teście inteligencji wskazują na przeciętne funkcjonowanie intelektualne, jest to bardzo mało prawdopodobne. Z uwagi na brak dostępu do treści orzeczeń psychologicznych nie można jednoznacznie wyjaśnić tego stanu rzeczy.

W przypadku 19% osób z orzeczoną niepełnosprawnością (dzieci znajdujące się w szkołach specjalnych) uzyskano przeciętne wyniki. Można ostrożnie oczekiwać, że ponowne zakwalifikowanie ich jako osób pełnosprawnych (i związane z tym konsekwencje – szkoła masowa) byłoby korzystne dla ich dalszego rozwoju. Wyniki wskazują na dobre funkcjonowanie intelektualne tych dzieci oraz brak przeciwwskazań do kontynuowania nauki w szkołach masowych.

Grupa dzieci (68% osób badanych), których wyniki określone zostały jako znacząco niższe niż przeciętne, powinna zostać objęta opieką mającą na celu pracę w kierunku wyrównywania deficytów i trudności. Można wysunąć ostrożne przypuszczenie, że szczególnie w przypadku osób znajdujących się w szkołach specjalnych środowisko i oddziaływanie szkoły masowej może przynieść wymierne korzyści rozwojowe.

Współczynnik Phi-Yulla stanowiący miarę współzmienności kategorii funkcjonowania intelektualnego opartych na orzeczeniach i wynikach uzyskanych w TMR przekroczył poziom istotności statystycznej. Innymi słowy, zaobserwowano bardzo słaby związek między kategoriami funkcjonowania intelektualnego (pełnosprawność vs niepełnosprawność) a kategoriami określonymi

na podstawie wyników w TMR. Należałoby oczekiwać, że procent osób, wobec których orzeciono niepełnosprawność intelektualną, uzyskujących wyniki wskazujące na pełnosprawność intelektualną, będzie niewielki. Tymczasem okazało się, iż wśród dzieci w szkole specjalnej znajdują się również osoby, których funkcjonowanie intelektualne można określić jako przeciętne (a więc w normie). Co więcej, dzieci te najprawdopodobniej mogłyby kontynuować edukację w szkole masowej. Niemniej nie można w żadnej mierze formułować wniosków o charakterze przyczynowo-skutkowym. W idealnych warunkach należałoby oczekiwać istotnego i co najmniej umiarkowanego związku pomiędzy kategoriami poziomu funkcjonowania dzieci określonymi na podstawie wyników w TMR i wcześniejszej procedury diagnostycznej. Idealne warunki rozumiane powinny być jako możliwość przeprowadzenia obu pomiarów w niewielkim odstępnie czasowym. W przeprowadzonym badaniu nie sposób wnioskować o zmianach, jakie zaszły od momentu wydania orzeczenia. Autorzy są dalecy od stwierdzenia, że doszło do błędów w postępowaniu diagnostycznym. Najbardziej prawdopodobny scenariusz zakłada, że dzieci te pochodzą z uboższego w doświadczenia edukacyjne środowiska. Niepełnosprawność w ich wypadku nie ma więc charakteru trwałego. Szkoły specjalne (również masowe) za sprawą orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej mają możliwość (prawnie uregulowaną) indywidualizacji toku nauki, dzięki czemu wcześniejsze deficyty w funkcjonowaniu poznawczym mogą zostać w znacznym stopniu skompensowane. Rozbieżność kategorii może być więc interpretowana jako rezultat pozytywnego oddziaływania specjalistycznej opieki, stanowiącej bezpośrednią realizację zaleceń zawartych w opiniach psychologicznych, które są podstawą dla orzeczeń o „upośledzeniu umysłowym”. Formalnie rzecz ujmując, na tej podstawie hipotezę H1: *iloraz inteligencji dzieci romskich w szkołach specjalnych mierzony Testem Matryc Ravena mieści się w przedziale wyników wskazujących na niepełnosprawność intelektualną (tj. poniżej 5. centyla)* można uznać za niepotwierdzoną.

Zgodnie z oczekiwaniem wyniki dzieci pełnosprawnych okazały się istotnie wyższe od wyników uzyskiwanych przez dzieci z orzeczeniami o niepełnosprawności intelektualnej. Podobne wyniki uzyskano, porównując wyniki dzieci w szkołach masowych (wyłączając dzieci niepełnosprawne) i szkołach specjalnych. Średnie wyniki dzieci pełnosprawnych można określić jako przeciętne, podczas gdy średnie dzieci z niepełnosprawnością należą do kategorii wyników niskich. Nie należy zapominać, że mówiąc o średnich, nie mamy do czynienia z konkretnymi przypadkami. W diagnozie indywidualnej każdy wynik należy rozpatrywać indywidualnie. Co więcej, na średnie w danej grupie wpływają przypadki skrajne (a więc wyniki dzieci „upośledzonych” w znacznym stopniu). Na poziomie statystycznym dane te świadczyć mogą tylko o tym, że grupa dzieci zdiagnozowanych jako niepełnosprawne intelektualnie rzeczywiście różni się w zakresie funkcjonowania umysłowego od grupy dzieci pełnosprawnych, które nie przejawiają najprawdopodobniej specyficznych trudności wpływających na ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Co równie interesujące, dzieci znajdujące się w szkołach masowych i specjalnych nie różnią się w zakresie wyników. Innymi słowy, zarówno w szkołach masowych, jak i specjalnych znajdują się dzieci na podobnym poziomie funkcjonowania poznawczego (tj. grupy te są zróżnicowane i składają się zarówno z osób pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych intelektualnie). Tymczasem należałoby oczekiwać, iż grupy będą mniej zróżnicowane wewnętrznie i tym samym bardziej będą się różniły między sobą. Na tej podstawie hipotezę H2: *iloraz inteligencji dzieci romskich znajdujących się w szkołach specjalnych mierzony Testem Matryc Ravena różni się istotnie od ilorazu inteligencji dzieci romskich znajdujących się w szkołach publicznych* można uznać za niepotwierdzoną.

Borkowska i Domańska (2006) zwracają uwagę na wieloaspektowość diagnozy. Wskazują, że należy w procesie diagnozowania rozpatrywać kryterium lekarskie, psychologiczne, społeczne i pedagogiczne. Wydaje się, że najważniejszym rozwiązaniem w sposobie traktowania niepełnosprawności umysłowej byłoby zrezygnowanie z klasyfikacji osób niepełnosprawnych umysłowo ze względu na poziom inteligencji. Częściowo takie rozwiązanie zostało wdrożone w niektórych krajach, np. USA, gdzie akcentuje się przede wszystkim ograniczenia funkcjonalne w zakresie: komunikacji, zdolności dbania o siebie, umiejętności społecznych, poziomu funkcjonowania w rodzinie, użyteczności społecznej, samostanowienia o swoim losie, dbania o zdrowie i własne bezpieczeństwo, organizacji wolnego czasu, zdolności do pracy i nauki. Jeśli stwierdza się braki w powyższych kompetencjach (w co najmniej trzech) przed ukończeniem 18. roku życia i jednocześnie stwierdza się obniżenie inteligencji (iloraz inteligencji niższy niż 70–75), wówczas diagnozuje się niepełnosprawność umysłową (*Mental Retardation. Definition, Classification and System of Supports*, 1992; za: Kowalik, 2008).

Funkcjonowanie językowe

Hipoteza H3: *Znajomość języka polskiego dzieci romskich znajdujących się w szkołach specjalnych jest istotnie niższa od znajomości języka polskiego dzieci romskich znajdujących się w szkołach publicznych* nie została w badaniach potwierdzona. Dzieci ze szkół specjalnych nie różniły się istotnie pod względem znajomości języka polskiego w zakresie rozumienia i produkcji mowy od dzieci uczęszczających do szkół masowych. Nie oznacza to jednak, że poziom znajomości języka polskiego przez dzieci niepełnosprawne intelektualnie i te bez orzeczonej niepełnosprawności jest tak samo dobry. Analizy wykazały korelację poziomu języka w zakresie rozumienia i produkcji oraz poziomu funkcjonowania intelektualnego i wieku dziecka. Korelacja ta wskazuje, że starsze dzieci uzyskiwały wyższe wyniki w zadaniach mierzących rozumienie i produkcję mowy w języku polskim. Wyższe wyniki w tych zadaniach uzyskiwały również dzieci o wyższym poziomie funkcjonowania intelektualnego. Różnica wieku między dziećmi romskimi z orzeczoną niepełnosprawnością i dziećmi bez takiego orzeczenia była istotna statystycznie – dzieci z niepełnosprawnością były starsze niż dzieci bez orzeczenia. Wiek dzieci wiąże się z większym doświadczeniem społecznym, dłuższym stażem uczęszczania do polskiej szkoły i dłuższą edukacją w zakresie języka polskiego. Charakterystyki te w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie przełożyły się jednak na lepsze wyniki w zadaniach językowych. Trudności w posługiwaniu się językiem polskim u dzieci romskich mogły wiązać się z niepełnosprawnością intelektualną, ale ich przyczyną może być także dwujęzyczność tych dzieci. Rodziny wielu badanych dzieci w komunikacji posługują się na co dzień językiem romani. Wielokrotnie dzieci romskie z językiem polskim spotykają się dopiero w szkole.

W tym kontekście – nauki języka polskiego przez dzieci romskie – warto przytoczyć dwa sposoby nabywania drugiego języka przez dzieci dwujęzyczne (Kurcz, 2007). Pierwszy sposób to submersja (dwujęzyczność zubażająca, subtraktywna), w którym drugi język – L2 – wchłania, przyswajania język pierwszy, L1. W takiej sytuacji dziecko w szkole zapoznaje się z L2, uczone jest tylko w tym języku, przez co traci swój L1, nie osiąga pełnej kompetencji ani w pierwszym, ani w drugim języku.

Drugi sposób to immersja (dwujęzyczność wzbogacająca, addytywna), w którym następuje zanurzenie dziecka w nowym dla niego L2.

Aby nie doszło do submersji, muszą zostać spełnione pewne warunki (Genesee, 1987; za: Kurcz, 2007):

- dziecko wynosi z domu znajomość L1 jako języka większości o wysokim prestiżu społecznym,

- nauczyciele i szkoła podtrzymują ten prestiż,
- dziecko również samo ceni swój L1,
- dziecko, rodzice i szkoła są zainteresowani nabyciem przez dziecko umiejętności w L2.

Spełnienie tych warunków jest ważne w edukacji dzieci romskich, które są zarówno dwujęzyczne, jak i dwukulturowe.

Warunki te w odniesieniu do dzieci romskich nie są spełnione. Język romani często (choć nie zawsze!) nie jest ceniony przez otoczenie szkolne, rodzice zaś niekoniecznie cenią nabycie umiejętności posługiwania się językiem polskim. Mamy do czynienia z klasycznym konfliktem strategii akulturacyjnych: tendencjami asymilacyjnymi środowiska większościowego (szkolnego) i tendencjami separacyjnymi środowiska domowego uczniów i uczennic.

Rozważając kwestię dwujęzyczności dzieci romskich, warto odwołać się do badań prowadzonych nad dwujęzycznością. Wokół tego faktu w rodzinach dwukulturowych istnieje wiele kontrowersji. Niekiedy pojawiają się obawy, że konieczność opanowania jednocześnie dwóch języków może prowadzić do opóźnienia w rozwoju dziecka. W skrajnych wypadkach prowadzi ona także do ograniczania kontaktu dziecka z językiem innym niż język tego z rodziców, które pochodzi z kultury dominującej, w otoczeniu, w którym dziecko się wychowuje. Najczęściej jednak szansa opanowania przez dziecko dwóch języków jest traktowana jako ważna i unikalna możliwość związana z pochodzeniem rodziców z różnych krajów i/lub kultur. Badania prowadzone nad tym zagadnieniem wskazują na szereg aspektów tego zjawiska. Na skutek ekspozycji na dwa różne języki wiele spośród dzieci staje się dwujęzyczne. Dwujęzyczność ta ma jednak odmienny charakter w zależności od tego, czy dziecko od urodzenia słyszy skierowane do siebie wypowiedzi w dwóch językach, czy też drugi język pojawia się dopiero na późniejszym etapie rozwoju (np. w związku ze zmianą przez rodziców kraju zamieszkania czy też – jak w sytuacji wielu dzieci romskich badanych w ramach projektu – w związku z pójściem dzieci do szkoły). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z symultanicznym nabywaniem kompetencji językowych, w drugim zaś kolejny język opiera się na wcześniej nabytym pierwszym języku.

Istnieją dwie teorie, które mają na celu wyjaśnienie, jak przebiega i jakie ma skutki nabywanie przez dziecko obu języków jednocześnie. Wedle pierwszej teorii dziecko początkowo nie rozgranicza obu języków, rozwija jeden system językowy, który stopniowo rozdziela się na dwa niezależne języki. Wedle drugiej natomiast języki są od początku kształtowane niezależnie (Fabiano-Smith & Goldstein, 2010). Badania wykazały również, że im bardziej języki się od siebie różnią, tym korzystniej ich jednocześnie uczenie się wpływa na rozwój dziecka. W przypadku bliskiego pokrewieństwa języków (Kormi-Nouri, 2008) mamy do czynienia z odmienną prawidłowością – języki wzajemnie się zakłócają poprzez interferencję w zakresie sposobów wymowy poszczególnych dźwięków. Eksperymenty przeprowadzone z dziećmi dwujęzycznymi (rosyjsko-angielskojęzycznymi i hiszpańsko-angielskojęzycznymi) wykazały, że języki nabywane w tym samym czasie interferują ze sobą, przez co rozwój fonologiczny, czyli zdolność poznawcza do odzwierciedlania i manipulowania dźwiękami mowy jest nabywana wolniej (Gildersleeve-Neumann i Wright, 2010). Siegal (2010) stwierdził natomiast, że nabywanie dwóch języków przyczynia się do szybszego rozumienia prawidłowego sytuacyjnego sposobu używania języka, czyli – przykładowo – stosowania właściwych form grzecznościowych lub formułowania wypowiedzi o odpowiedniej długości. Warto zwrócić uwagę na fakt, że kompetencje fonologiczne dzieci dwujęzycznych mogą być znacząco podwyższone za sprawą udziału w odpowiednich zajęciach skierowanych na pracę nad językiem, takich jak różnego rodzaju zajęcia muzyczne, teatralne czy artystyczne. Zależność taką udowodniły

badania przeprowadzone na grupie dzieci ze związków rosyjsko-tureckich. Opanowały one każdy z języków znacznie lepiej niż grupa rówieśników, którzy w takich zajęciach nie uczestniczyli (Yazıcı, Yüksel i Can Yaşar, 2010).

Inną interesującą konsekwencją dwujęzyczności są wyższe kompetencje społeczne, przejawiające się m.in. poprzez wyższą zdolność takich dzieci do przyjmowania perspektywy innej osoby w oglądzie danej sytuacji, przy jednoczesnym zawieszaniu własnego sądu na jakiś temat. Umiejętność ta była dostrzegana w eksperymentach przeprowadzonych w grupie trzyletnich dzieci rumuńskich i rumuńsko-węgierskich (Kovács, 2009).

Bilingwizm wpływa również na procesy pamięciowe (Kormi-Nouri 2008). Dzieci dwujęzyczne mają większą łatwość zapamiętywania słów, jak również przywoływania słów określonego rodzaju (np. zaczynających się na określoną literę) niż ich rówieśnicy operujący tylko jednym językiem.

Powyższe badania wskazują, że sytuację dwujęzyczności dzieci romskich można traktować jako ważny zasób, pod warunkiem, że w procesie edukacji szkolnej będzie on rozwijany w sposób poprawny. Warto jednocześnie wskazać na konsekwencje pojawiającej się w niektórych społecznościach romskich tabuizacji języka romani (a więc zakazu zdradzania go osobom nienależącym do społeczności), a co za tym idzie, konieczności, aby zajęcia w tym języku były prowadzone przez osoby należące do społeczności romskiej.

Część jakościowa

W części tej zostaną przedstawione informacje dotyczące środowiska rodzinnego, a następnie środowiska szkolnego badanych uczniów i uczennic.

Środowisko rodzinne badanych uczniów

Wywiady z rodzicami, a także informacje o rodzinach uczniów uzyskane od innych badanych osób wskazują na to, że badani uczniowie i uczennice przeważnie pochodzą z rodzin wielodzietnych znajdujących się w bardzo trudnych warunkach bytowych. Wynika to w dużej mierze z bezrobocia ojców, z których jeden sformułował opis tej sytuacji następująco: *kto Cyganowi da pracę, a robił-bym cokolwiek*, bądź zatrudnienia ich na bardzo źle wynagradzanych stanowiskach. Jak mówiła jedna z matek: *Ojciec zarabia 1100 złotych na miesiąc, a ja muszę 4 bochenki chleba dziennie kupić*.

Rodziny te zajmują najczęściej mieszkania socjalne, w których zazwyczaj brak miejsca umożliwiającego dziecku spokojne odrabianie lekcji i warunków odpowiednich do przechowywania książek i zeszytów. Dlatego też niektórzy rodzice uważają, że wyjątkowo ważne jest, aby dzieci mogły zostawać dłużej w szkole i odrabiać lekcje z pomocą asystenta romskiego. Opieką nad dziećmi najczęściej zajmują się matki, z których wiele jest analfaberkami. Z tego względu niewiele z nich może pomóc dzieciom w odrabianiu lekcji i trudno im kontrolować punktualne przychodzenie do szkoły. Jedna z asystentek romskich opowiadała historię dotyczącą jednej z matek, która nie potrafi odczytać godziny na tarczy zegarowej i w związku z tym wstaje – jak mówi – „jak wstaje słońce”, co niestety w okresie jesienno-zimowym powoduje permanentne spóźnianie się dzieci do szkoły.

Wiele rodzin romskich doświadcza różnego rodzaju trudności, niektóre z badanych dzieci wychowywane są przez rodziny zastępcze. Troska o edukację szkolną dzieci nie jest jednak częsta. Rodzice nie postrzegają nauki szkolnej jako wartościowej, bo nie przekłada się na otrzymywanie pieniędzy. Jedna z matek stwierdziła: *wykształcenie nieważne, jak nie mam co do garnka włożyć*.

Zdaniem jednego z członków grona pedagogicznego: *rodziny nie interesują się edukacją dzieci, postawa ta mogłaby ulec zmianie, gdyby zobaczyły, że wykształcenie się opłaca – jak wykształcony, to ma kasę*. Zła sytuacja finansowa rodzin powoduje częstą zmianę miejsca zamieszkania w poszukiwaniu środków utrzymania. Duży wpływ na kłopoty w szkole mają także wyjazdy rodzin wraz z dziećmi za granicę, ponieważ dzieci nie chodzą wówczas do szkoły ani w starym, ani w nowym miejscu zamieszkania. Niska frekwencja (poniżej 50%) w trakcie roku szkolnego uniemożliwia z kolei promowanie dzieci do kolejnej klasy nawet w sytuacji, gdy umożliwiałyby to uzyskane przez nie wyniki. Czasami na rodziny są nakładane kary sądowe za niechodzenie dzieci do szkoły, jednak, jak mówili dyrektorzy i dyrektorki szkół, droga sądowa jest wybierana w ostateczności, kiedy już wszystkie inne sposoby zawiodą. Absencja ma też niekiedy swoje źródło w tym, że dziecko musi się opiekować młodszym rodzeństwem, co ma miejsce, gdy matka samodzielnie wychowuje dzieci.

Wiele kontrowersji związanych jest z postrzeganiem przez rodziców faktu uczęszczania dzieci do szkoły specjalnej. Wśród osób badanych zarysowały się pod tym względem dwa skrajne stanowiska. Dla niektórych rodziców znalezienie się dziecka w szkole specjalnej było złem, przed którym dziecko należy zdecydowanie chronić. Dla innych rodzin szkoła specjalna reprezentowała bezpieczne i przyjazne miejsce, w którym dziecko nie jest zagrożone agresją ze strony rówieśników, a wymagania dostosowane są do jego możliwości. Ponadto rodzina ma zapewniony stały dochód dzięki otrzymywaniu zasiłku na dziecko. Jeden z ojców stwierdził, że *wszystkie dzieci posyła do szkoły specjalnej, bo jest dobrze, on też kiedyś tam chodził. Córka dostała po zerówce skierowanie do tej szkoły*.

Z kolei jedna z osób zatrudnionych w szkole stwierdziła: *dobrze byłoby, żeby szkoły specjalne nie walczyły tak o dzieci romskie. Są lekarze, którzy na prośbę rodziców wystawiają zaświadczenie o padaczkę, a wtedy poradnia wystawia orzeczenie o niepełnosprawności i kieruje do szkoły specjalnej. Orzeczenie takie powoduje, że dziecko dostaje rentę i rodzina ma dochód*. Szkoła specjalna często jest ceniona za bardzo przyjazną atmosferę, dlatego też trafiają do niej niejednokrotnie dzieci osób, które kiedyś do niej uczęszczały. W niektórych przypadkach uczniowie w tych szkołach mają niemal 100% obecności oraz odnoszą sukcesy w konkursach plastycznych i tanecznych.

Według relacji kilku osób pracujących w szkołach, do których uczęszczają dzieci romskie, dla niektórych rodziców uczęszczanie dziecka do szkoły specjalnej jest na tyle pożądane, że instruują dzieci, aby w trakcie badania w poradni psychologicznej nie współpracowały z osobą przeprowadzającą badanie. Osoby te przytaczały również historie dotyczące dzieci (szczególnie dziewczynek), które do 3–4 klasy szkoły podstawowej radziły sobie bardzo dobrze, a w kolejnym roku szkolnym były przenoszone do szkół specjalnych.

Niejednoznaczny obraz szkoły specjalnej ujawnił się w pełni nie tyle w odpowiedzi na bezpośrednie pytanie o stosunek rodziców do posyłania dzieci do tej szkoły, co w reakcjach rodziców na prośbę o wyrażenie zgody na udział dzieci w prowadzonych przez zespół badaniach. Ujawniły się wówczas obawy rodziców formułowane w sposób następujący: *okaże się, że dzieci są upośledzone i że zostaną wysłane do szkoły specjalnej, nasze dzieci nie będą królikami doświadczalnymi, moje dziecko w oparciu o wyniki testu będzie dyskryminowane*. Warto zaznaczyć w tym miejscu, że w niektórych szkołach specjalnych skierowanie do szkoły masowej funkcjonuje jako potencjalna kara – dzieciom obiecywano przeniesienie do szkoły masowej, jeśli nie będą posłuszne.

Jednocześnie mają miejsce sytuacje, gdy rodzice uczniów romskich zapisanych do szkół masowych są niekiedy proszeni przez nauczycieli i dyrekcje tych szkół o przeniesienie dziecka do szkoły specjalnej. Jeden z przytoczonych przez rodzica powodów uzasadniających taką prośbę brzmiał:

bo dziecko stale płacze (po trzech dniach od rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie). Takie działania szkoły przez środowisko rodzinne uczniów są postrzegane bardzo negatywnie: *będę robić grandę, że się dzieci romskie wysyła do szkoły specjalnej* – mówiła jedna z matek. Niektórzy z rodziców nawet w przypadku, gdy dziecko ma orzeczenie o niepełnosprawności w stopniu lekkim, nie chcą posyłać dzieci do szkoły specjalnej. Jeden z ojców, którego żona – matka uczennicy z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim – skończyła szkołę specjalną, stwierdził, że znalezienie się dziecka w takiej szkole *to nic dobrego*. Rodzice ci skarżyli się również na brak zrozumienia dla zwykłych chorób (np. przeziębienia) ze strony szkoły, która w sytuacji, gdy rodzice piszą usprawiedliwienie, nie uważają go za wiarygodne, a lekarze nie chcą wystawić druku zwolnienia lekarskiego nawet w sytuacji poważnej choroby. Ojciec określił tę sytuację mianem dyskryminacji rasowej. W obliczu tego rodzaju nacisków tym donioślejszą wagę ma sposób poprawnego przeprowadzania diagnozy psychologiczno-pedagogicznej.

Środowisko szkolne badanych uczniów

Wiele uwag ze strony osób pracujących w szkołach dotyczyło sposobów wspierania finansowego uczniów i rodzin romskich. Uczniowie romscy w większości przypadków korzystali z bezpłatnych obiadów w stołówkach szkolnych (niektórzy rodzice romscy skarżyli się, że w sytuacji choroby ucznia pracownice kuchni odmawiały wydania obiadów na wynos). Ponadto korzystano z dotacji MEN na zakup książek dla dzieci oraz z dofinansowania przez MSWiA na udział dzieci w zielonych szkołach i innych aktywnościach szkolnych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że dotacje te w różnym stopniu były wykorzystywane w sposób adekwatny kulturowo. Poprawna i sprzyjająca integracji dzieci była decyzja przeznaczenia części dotacji na udział rodziców romskich w zielonej szkole. Pozytywnie wpłynęło to na możliwość udziału w tym wydarzeniu uczniów i uczennic romskich. Przykładem niewłaściwie wykorzystanych środków było przeznaczenie ich na opłacenie udziału dzieci w zajęciach sportowych na basenie. Z uwagi na tabu kulturowe zakazujące publicznego odsłaniania ciała zajęcia te nie zostały wykorzystane przez uczennice i uczniów romskich. Warto pamiętać, że podobny problem występuje w odniesieniu do udziału uczennic romskich w lekcjach WF związanego z założeniem spodni lub stroju gimnastycznego (szczególnie w przypadku starszych dziewczynek, czyli tych, u których wystąpiła już pierwsza menstruacja i które od tego momentu obowiązuje szczególne zachowywanie skromności).

W niektórych przypadkach wskazywano, że dofinansowanie dzieci romskich, a pomijanie w pomocy równie ubogich dzieci polskich rodzi napięcia i zawiść ze strony Polaków oraz nie sprzyja integracji obu środowisk.

Inną postacią wspierania edukacji dzieci romskich było dotowanie zakupu tzw. wyprawki szkolnej. Zarówno ze strony pracowników szkół, jak i rodziców wskazywano tutaj na nieprawidłowości. Rodzice skarżyli się na sztywne rozliczenie dotacji tylko w ramach jednej kategorii przedmiotów. Jedna z matek powiedziała: *ja już nie mam gdzie tego w biurku trzymać i wrzucam to do wersalki, a bez butów jak dziecko ma pójść do szkoły*. Ponadto zwracano uwagę, że ważne jest dzielenie pieniędzy na wyprawkę szkolną na cały rok. W sytuacji, gdy na początku kupowane są np. bardzo drogie plecaki i przybory szkolne, w ciągu roku brakuje pieniędzy na podstawowe przybory, takie jak długopisy i ołówki. Drogie plecaki budziły też agresję i zawiść ze strony uczniów polskich. W niektórych szkołach (w których rodzice romscy mieli bardzo duże zaufanie do nauczycieli

i dyrekcji), zakupy przyborów szkolnych były dokonywane wspólnie dla wszystkich dzieci romskich i wydawane dzieciom na lekcjach w miarę potrzeby.

Przyznawane dotacje dla dzieci romskich nie zawsze pojawiały się regularnie. Zły przepływ pieniędzy (np. na stypendia), docieranie ich do szkoły po końcu roku szkolnego powodowało, że wiele form działalności z braku ciągłości finansowania było realizowane niesystematycznie.

Uczennice i uczniowie romscy mogą starać się także o stypendia w ramach *Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce* w kategoriach takich jak: nauki ścisłe, nauki humanistyczne, twórczość literacka (poezja, proza), umiejętności aktorskie, sztuki plastyczne, muzyka instrumentalna, śpiew (różne formy muzyki), taniec (różne formy tańca), sztuki cyrkowe, sport. Kilkoro badanych dzieci otrzymywało tego rodzaju stypendia i był to często dla personelu pedagogicznego szkoły duży powód do dumy.

Z punktu widzenia personelu szkół, do których uczęszczają dzieci romskie, samych dzieci oraz rodziców, bardzo ważnym elementem środowiska szkolnego jest obecność asystentki lub asystenta romskiego. Jego/jej rolą jest nie tylko pomoc dzieciom w odrabianiu zadań, współpraca z gronem pedagogicznym, ale też zadania na bardzo podstawowym poziomie, jakim jest przyprowadzanie i odprowadzanie dzieci do i ze szkoły. W przeciwieństwie do innych osób z personelu szkolnego asystentki/asystenci romscy są przez rodziców traktowani jako osoby zasługujące na zaufanie, takie, którym można powierzyć dzieci. Osoby te często pełnią funkcję mediatorów kulturowych, którzy ułatwiają rozwiązywanie trudnych sytuacji wynikających z różnic kulturowych, dysponując dobrym rozumieniem obu stron konfliktu.

Jednocześnie w trakcie badań stwierdzono, że asystentki i asystenci ci nie są zatrudnieni we wszystkich szkołach, do których uczęszczają uczniowie romscy. Zdaniem dyrektorów i dyrektorek tych szkół nie można było znaleźć osób, które byłyby skłonne podjąć się tej funkcji. Zdaniem innych członków grona pedagogicznego, zdarzało się, że nie przedłużano umów z osobami, które „wyprowadzały” dzieci romskie ze szkół specjalnych do szkół masowych lub które popadały w konflikty z dyrekcją szkoły. Warto również wziąć pod uwagę warunki, jakie stawiane są przed asystentami/asystentkami romskimi. Obecna pragmatyka zatrudniania asystentów i asystentek romskich wymaga posiadania wykształcenia podstawowego, natomiast nie zawsze możliwe jest znalezienie takiej osoby. Powoduje to w wielu wypadkach, że etat asystencki pozostaje nieobsadzony z oczywistą szkodą dla uczniów i uczennic romskich.

Rekomendacje

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonych badań można sformułować następujące rekomendacje ogólne i szczegółowe.

Rekomendacją ogólną jest wskazanie na potrzebę dalszych badań nad sytuacją dzieci romskich w szkołach specjalnych i szkołach masowych w innych województwach niż te objęte omawianym programem badawczym. Sytuacja społeczności romskich w poszczególnych województwach jest zróżnicowana i wyniki osiągnięte w tym badaniu nie powinny być generalizowane na całość społeczności romskiej w Polsce. Jednocześnie wyniki uzyskane w tym badaniu jednoznacznie wskazują na wagę prawidłowej diagnozy problemu.

Rekomendacje szczegółowe natomiast dotyczą różnych aspektów organizacji procesu dydaktycznego oraz charakteru pożądanych działań środowiskowych.

I Organizacja procesu dydaktycznego

1. Nauczanie przedszkolne

Sposobem na poprawę sytuacji szkolnej dzieci romskich może być objęcie ich nauczaniem przedszkolnym. Nauka języka polskiego od najmłodszych lat znacząco ułatwiłaby im późniejszą naukę oraz zniósłaby wątpliwości dotyczące diagnozowania ich werbalnymi testami inteligencji. Taki sposób rozwiązania sytuacji nie jest jednak łatwy. Z jednej strony w kulturze romskiej wychowanie i opieka nad dziećmi należy przede wszystkim do matek, dla których jest to ważna życiowa rola. Zazwyczaj rodziny romskie są wielodzietne i wielopokoleniowe, co również ułatwia podejmowanie opieki nad dzieckiem w domu. Uczęszczanie dziecka do przedszkola wiąże się z dodatkowymi opłatami, co może stanowić trudność z uwagi np. na sytuację materialną rodziny. Warto byłoby rozważyć wdrożenie programu, który finansowałby naukę przedszkolną, co mogłoby stanowić dodatkową zachętę dla rodziców, by posyłać swoje dzieci do przedszkoli. Niektórzy nauczyciele podkreślali, że ich zdaniem gdyby dzieci romskie chodziły do przedszkola, miałyby lepszy start w szkole. Uwzględnienie w programach edukacji przedszkolnej oddziaływań mających na celu wczesne wykrycie i wyeliminowanie specyficznych trudności edukacyjnych znacząco mogłoby ułatwić ich późniejsze funkcjonowanie szkolne. Z drugiej strony warto zaznaczyć, że nie ma żadnego przedszkolnego programu uwzględniającego specjalne potrzeby dzieci romskich, wynikające z ich dwujęzyczności i dwukulturowości. Często również zachowania dzieci polskich wiążące się z brakiem szacunku wobec osób starszych zniechęcają rodziców romskich do posłania dzieci do przedszkola z obawy, że ich dzieci nabędą odrzucone kulturowo sposoby zachowania.

2. Dodatkowe zajęcia z języka polskiego

Na wczesnym etapie edukacji (w szkole podstawowej) wskazane byłoby organizowanie dodatkowych zajęć z języka polskiego dla dzieci romskich prowadzonych przez osoby przygotowane do nauczania języka polskiego jako języka obcego. Do tej pory nie są one prowadzone często. W obszarze naszych badań powszechniejszą formą były zwykłe zajęcia wyrównawcze zamiast specjalnie skierowanych do tej grupy dzieci zajęć z języka polskiego. Problemem w realizacji tych postulatów może być niska frekwencja dzieci romskich w szkole. Zajęcia ukierunkowane głównie na intensywną naukę języka polskiego mogłyby poprawić sytuację dzieci, ponieważ niwelowałyby różnice wynikające ze słabszej znajomości języka polskiego (co może być jedną z przyczyn niepowodzeń edukacyjnych).

Wielu nauczycieli, jak i asystentów romskich podkreślało, że takich zajęć nie ma, a byłyby bardzo pomocne. Warto podkreślić, że wiele badań z zakresu psycholingwistyki wskazuje na bardzo silny związek zasobu słownictwa z rozwojem umiejętności czytania, a w szczególności czytania ze zrozumieniem (Snow, Griffin i Burns, 2005; Wagner, Muse i Tannenbaum, 2006). Odpowiedni zasób słownictwa jest więc warunkiem powodzenia w nauce szkolnej, opartej, w przeważającej mierze, na umiejętności czytania. Z tego względu wczesna diagnoza zasobu słownictwa i jego obniżonego poziomu może stanowić ważną wskazówkę do podejmowania wczesnej interwencji i wyrównywania szans jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej u dzieci romskich, zwłaszcza u tych, które spotykają się z językiem polskim w dużej mierze dopiero w szkole.

3. Świetlice dla dzieci romskich

Podobną funkcję mogłyby pełnić w szkołach świetlice dla dzieci romskich, w których dziecko uzyskuje pomoc w odrabianiu zadań domowych z różnych przedmiotów, może korzystać z dodatkowych zajęć, konsultacji z nauczycielami, asystentami romskimi czy też mieć możliwość kontaktu z rówieśnikami (zarówno dziećmi romskimi, jak i polskimi). W ramach zajęć na świetlicy mogłyby się odbywać dodatkowe godziny nauki języka polskiego dla dzieci romskich, natomiast same świetlice dawałyby możliwość wychodzenia poza lekcje języka polskiego. Bardzo ważna jest możliwość odrabiania zadań domowych w takich świetlicach, ponieważ romskie dzieci nie zawsze mają odpowiednie warunki w domu i nie zawsze mogą pod tym względem liczyć na pomoc rodziców.

W jednej z badanych szkół funkcjonowała taka świetlica (zorganizowana we współpracy z jednym ze stowarzyszeń romskich w Polsce), czego rezultatem była wymierna poprawa funkcjonowania dzieci w szkole. Ze świetlicy mogły korzystać wszystkie dzieci (nie tylko romskie), oferowała ona zajęcia wyrównawcze, a także takie, które ukierunkowane były na zainteresowania i rozwój talentów uczniów (plastyczne i informatyczne).

4. Tworzenie klas integracyjnych

Ogromnie ważne jest tworzenie klas integracyjnych dla dzieci romskich z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej. W mniej licznej klasie i z pomocą wskazówek odnośnie do obszarów, na które należy zwrócić szczególną uwagę, nauczyciele mają zdecydowanie większe możliwości zindywidualizowanej pracy z dziećmi. Z jednej strony potrzeby edukacyjne dziecka w takich warunkach są dużo lepiej zaspakajane, z drugiej zaś rówieśnicy będący w normie intelektualnej stwarzają dziecku przyjazne środowisko dla rozwoju społecznego. W przypadku wielu dzieci nauczyciele i nauczycielki wskazywali, że podłoże deficytów często wynika z braku uwagi rodziców i niewielu okazji kontaktu ze stymulującym poznawczo środowiskiem. W trzydziestoosobowej klasie jeden nauczyciel ma znikome szanse, żeby w indywidualny sposób pokierować nauką jednego z uczniów, natomiast jeśli dysponuje pomocą nauczyciela wspomagającego, sytuacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może ulec znaczącej poprawie.

5. Obecność asystentów i asystentek romskich w szkołach oraz podnoszenie kompetencji nauczycieli i nauczycielek w zakresie znajomości kultury romskiej

Bardzo istotna jest obecność asystentów i asystentek romskich. Wspierają oni uczęszczanie dzieci do szkoły i udzielają pomocy w odrabianiu przez dzieci zadanych lekcji. Pełniąc funkcję mediatorów kulturowych, odrywają także trudną do przecenienia rolę pośredników pomiędzy szkołą a środowiskiem romskim. Wielokrotnie osoby te są inicjator(k)ami zmian społecznych, intensywnie działają na rzecz społeczności lokalnej i pracując w organizacjach zrzeszających Romów. W swoich innowacyjnych często działaniach stają się dużo bardziej przekonujący dla osób potencjalnie uczestniczących w tych zmianach. Asystenci i asystentki, mimo wykonywania bardzo ciężkiej i wymagającej pracy, niestety nie są proporcjonalnie do tego wysiłku wynagradzani, co powinno ulec zmianie. W trakcie badań okazało się również, że w niektórych szkołach asystentki/asystenci romscy nie byli traktowani jako pełnoprawni współpracownicy przez personel pedagogiczny z racji braku odpowiedniego wykształcenia. Rysuje się pilna potrzeba stworzenia możliwości edukacyjnych dla

asystentek/asystentów romskich, tak, aby posiadane przez nich kompetencje pedagogiczne czyniły z nich pełnoprawnych partnerów dla personelu pedagogicznego szkół.

Konieczna wydaje się również edukacja osób uczących dzieci romskie w zakresie ich kultury. Należałoby prowadzić tego rodzaju warsztaty w ramach dokształcania nauczycieli i nauczycielek, a także działać wcześniej, poprzez włączanie do programów uzyskiwania kwalifikacji pedagogicznych elementów wiedzy dotyczącej kontaktów międzykulturowych i potencjalnych trudności z nimi się wiążących. Wskazane jest także zapoznajanie nauczycieli i nauczycielek z „głębszą” warstwą kultury – wartościami i przekonaniami stojącymi za widocznymi (i często niezrozumiałymi) zachowaniami Romów i Romek. Kultywowanie i propagowanie wyłącznie takich elementów kultury romskiej, jak muzyka, taniec i sztuki plastyczne (jak dzieje się to najczęściej), rzadko niesie za sobą autentyczne zrozumienie tej kultury. Jest to najbardziej zewnętrzna warstwa kultury, która sama w sobie może być interesująca i egzotyczna, ale poznanie której nie wystarcza do zrozumienia centralnych dla kultury romskiej wartości. Bez ich zrozumienia nie jest możliwe wypracowanie adekwatnych działań edukacyjnych w stosunku do dzieci pochodzących z tej społeczności.

Bardzo ważnym zaleceniem w zakresie kompetencji nauczycieli i nauczycielek pracujących z dziećmi romskimi jest dostarczenie im wiedzy z zakresu nauczania języka polskiego jako języka obcego. Wiedzę taką oferują m.in. studia podyplomowe z zakresu glottodydaktyki prowadzone między innymi na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Jagiellońskim.

II Działania środowiskowe

1. Praca z rodzicami

Rodzice romscy mają zróżnicowany stosunek do edukacji własnych dzieci i uczenia się przez nie języka polskiego. Często obawiają się, że może być to zagrożenie dla kultury romskiej i droga do asymilacji ze społecznością polską. W związku z tym ważne zadanie staje przed nauczycielami i asystentami romskimi, by przy włączaniu dzieci do lokalnej społeczności szkolnej pozwolić im jednocześnie na zachowanie autonomii kulturowej. W niektórych szkołach organizowane są np. Dni Kultury Romskiej, które stwarzają okazję do prezentacji swojej kultury i jej kultywowania zarówno romskim dzieciom, jak i ich rodzicom. Jest to pozytywny przykład działań, które mogą wzmacniać integrację społeczną wspomnianej grupy w środowisku polskim, przy jednoczesnym zachowaniu przez nią dorobku kultury rodzimej oraz związanego z nim poczucia dumy. Niekiedy właśnie lęk rodziców przed asymilacją dzieci do kultury polskiej i utratą przez nie własnego zaplecza kulturowego powoduje ambiwalentny lub niechętny stosunek rodziców do uczęszczania dzieci do szkół. Nauka szkolna nie jest też postrzegana jako sposób na nabywanie przez dzieci mądrości, ponieważ mądrość w społeczności romskiej jest związana z wiekiem i doświadczeniem.

W rozmowach z rodzicami należy również podkreślać, że edukacja stanowi szansę dla ich dzieci i niesie za sobą wiele potencjalnych korzyści – m.in. może zapewnić im w przyszłości większe możliwości na rynku pracy, lepszą jakość życia (Kwadrans, 2007; Osuch i Dwojak, 2009). W tym miejscu warto zaznaczyć, że pojęcie perspektywy czasowej w kulturze romskiej wyraźnie różni się od kultury polskiej. Dlatego samo mówienie „o przyszłości” nie jest wystarczające. Należy o tym mówić w sposób spójny z dyskursem kulturowym. Jak pisze Małgorzata Różycka, w języku romskim określenie czasu wymaga pełniejszego doprecyzowania językowego. Podstawowe kategorie temporalne: „wczoraj”, „dziś”, „jutro” zależą od dodatkowych określeń, są zatem dość płynne. Wydaje

się, że może to mieć konsekwencje dla postrzegania łańcucha przyczynowo-skutkowego, planowania i skuteczności podejmowanych działań (Różycka, 2009, s. 23).

W miarę możliwości należy organizować kursy pisania i czytania dla dorosłych Romów – zarówno ojców, jak i matek dzieci uczęszczających do szkoły, ale kursy takie koniecznie musiałyby być połączone z opieką nad dziećmi w trakcie, gdy rodzice się uczą. Opieka powinna być sprawowana przez kobietę z lokalnej społeczności romskiej, ponieważ wtedy rodzice będą skłonni powierzyć opiekunce dziecko, bo będą mieli zaufanie, że jest to dobra opieka.

Pomoc rzeczowa dla rodzin (np. przekazywanie używanych ubrań) powinna przebiegać bez naruszania godności i późniejszego wypominania tych darowizn (jak miało to miejsce w jednej ze szkół, kiedy dzieciom wytykano „a to ja im dałam”, co narażało je na upokorzenie).

2. Praca z administracją samorządową

- Należy dążyć do tworzenia norm prawnych umożliwiających pomoc finansową pozwalającą na integrację dzieci polskich i romskich.
- Należy umożliwić podział pieniędzy na zakup wyprawki szkolnej na okres całego roku szkolnego, a także umożliwić w jej ramach nie tylko zakup pomocy szkolnych, ale też innego wyposażenia uczniów (np. odzieży).
- Pomoc finansowa powinna być wrażliwa kulturowo, a więc wspierać aktywności szkolne akceptowane w społeczności romskiej, z uwzględnieniem norm kulturowych w niej obowiązujących.
- Powinien zostać wypracowany system motywowania dzieci romskich związany z samym ich faktem uczęszczania do szkoły. System ten musiałby zostać powiązany z ich zaangażowaniem w proces nauki szkolnej, tak, aby uniknąć powiązania faktu samego przebywania w szkole z jakiegoś rodzaju gratyfikacją. Mógłby to być również czynnik skłaniający rodziców do zachęcania dzieci do współpracy z osobami prowadzącymi badania psychologiczno-pedagogiczne oraz do posyłania dzieci do szkół masowych.
- Dzieciom romskim powinny być także stwarzane sprzyjające i motywujące warunki do kontynuacji nauki w szkole średniej.
- W badaniach zarysował się wątek wyraźnego skonfliktowania grup Polska Roma i Bergitka Roma. Zjawisko to zostało już wcześniej opisane w pracy Różyckiej (2009). Może ono mieć wpływ na nierówne traktowanie osób przynależących do danej grupy w przypadku, gdy decyzje dotyczące przyznania dostępu do różnego rodzaju świadczeń podejmuje osoba przynależąca do drugiej grupy. Sytuacja ta wydaje się wskazywać na konieczność, aby w sytuacji, gdy decyzje takie mają być podejmowane, w pracach stosownych komisji uczestniczyły osoby będące reprezentantami obu powyższych grup.

Podsumowanie

Należy raz jeszcze bardzo jednoznacznie zaznaczyć, że przeprowadzone badanie w żadnym wypadku nie ma na celu podważania przeprowadzonej w przeszłości procedury diagnostycznej, stanowiącej podstawę skierowania dzieci do placówek specjalistycznych (kryterium przyporządkowania dzieci do grupy osób niepełnosprawnych). Uzyskane wyniki stanowią opis funkcjonowania poznawczego dzieci romskich w chwili badania. Z tego względu jakiegokolwiek rozbieżności pomiędzy wnioskami wcześniejszego badania (przypisanie dziecku kategorii niepełnosprawności intelektualnej) a obecnymi wynikami nie mogą być interpretowane na niekorzyść procedury diagnostycznej. Rozbieżności te mogą wynikać zarówno z naturalnych zmian rozwojowych, jak również z korzystnego wpływu warunków oferowanych przez szkoły specjalne i masowe na rozwój dzieci. Wiele wskazuje na to, iż deficyty funkcjonowania poznawczego dzieci, wobec których orzeczono w przeszłości niepełnosprawność intelektualną, uległy zmniejszeniu.

Jednocześnie w trakcie badania uzyskano informacje o błędnych sposobach przeprowadzania badań dzieci romskich przez psychologów. Dotyczyły one stosowania *Testu Inteligencji Wechslera* (WISC-R) w przypadku, gdy dzieci nie posługiwały się swobodnie językiem polskim, a także uśredniania wyników Skali Słownej i Bezsłownej w sytuacji, gdy różnice pomiędzy nimi były bardzo duże. Krasowicz-Kupis i Wiejak (2006) zauważają, że różnice między ilorazem słownym i bezsłownym reprezentują różnicę między umiejętnościami rozumowania na materiale werbalnym i niewerbalnym. Podkreślają oni również (za Kaufmanem i Lichtenbergerem, 2000), że w sytuacji, gdy różnice te uzyskują poziom istotności statystycznej ($p < 0,05$) należy ostrożnie interpretować iloraz inteligencji w skali pełnej oraz pamiętać, iż jego możliwości diagnostyczne są w znacznym stopniu ograniczone⁴. Dodatkowo ostrożność w interpretacji wyników wiąże się z faktem, że normalizacja testu miała miejsce na zupełnie innej grupie kulturowej – uczniów polskich. W trakcie badań spotkano się również z orzeczeniami, w których stosowano do diagnozy inteligencji dzieci romskich test Termama-Merrill. Jak zauważa Jaworowska (2009), *Skala Inteligencji Termama-Merrill* należy do grupy testów powszechnie stosowanych w Polsce przez psychologów, mimo że nigdy nie zostały one w Polsce legalnie opublikowane. Stanowiły aż 21% wszystkich wymienionych testów.

W tym miejscu warto się również powołać na *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (2007). Wymienione poniżej, wskazują dobre praktyki, które winny być zachowywane w posługiwaniu się tymi narzędziami w psychologicznym postępowaniu diagnostycznym.

• Standard 11.20

Gdy badanie testowe jest przeprowadzane na potrzeby diagnozy klinicznej, diagnozy edukacyjnej lub doradztwa, to wyniki otrzymane przez osobę badaną nie powinny być interpretowane w oderwaniu od innych danych. Należy wziąć pod uwagę także inne źródła informacji, które mogą prowadzić do alternatywnych sposobów wyjaśniania poziomu wykonania testu przez osobę badaną (s. 204).

W komentarzu do Standardu 11.20 można znaleźć uwagę: *do oczywistych, alternatywnych sposobów wyjaśniania słabych wyników testowych należą: mała motywacja, ograniczona znajomość*

⁴ Minimalne różnice pomiędzy ilorazami (bezsłownym i słownym) uzyskujące poziom istotności statystycznej przedstawione są w tabeli 25 zawartej w podręczniku do WISC-R.

języka, w jakim został sformułowany test, nieznaną pojęć związanych z kulturą (s. 204). Z tego również względu warto wzbogacać badanie diagnostyczne o różnorodne narzędzia, takie jak testy niewerbalne i testy wrażliwe kulturowo, umożliwiające minimalizowanie zniekształcającego wpływu specyficznych zmiennych na uzyskiwane wyniki (np. poziom funkcjonowania językowego a stosowanie testów werbalnych).

- Standard 11.22

Jeżeli okoliczności wymagają tego, aby test był stosowany w tym samym języku w stosunku do wszystkich osób badanych należących do populacji zróżnicowanej pod względem językowym, to użytkownik testu powinien przeanalizować trafność interpretacji wyników testowych w wypadku tych osób, co do których można przyjąć, że znają język w ograniczonym zakresie (s. 204–205).

- Standard 12.2

Testy dobierane do indywidualnych badań powinny być dostosowane do cech i pochodzenia osoby badanej (s. 225).

- Standard 9.1

Procedura testowania powinna zostać tak opracowana, aby zróżnicowanie językowe osób badanych w minimalnym stopniu wpływało na trafność i rzetelność wniosków wyciąganych na podstawie wyników testowych (s. 172).

Powyższe standardy obowiązujące psychologów diagnozujących dzieci romskie wskazują na konieczność wzbogacania korpusu testów służących diagnozie inteligencji dzieci i młodzieży o testy niewerbalne i testy wrażliwe kulturowo. W takim przypadku zastosowanie różnorodnych metod gwarantuje bardziej trafną i rzetelną diagnozę uwzględniającą specyfikę dzieci romskich (dzieci dwujęzycznych). Uzyskane wyniki będą bowiem wówczas w większym stopniu niezależne od poziomu ich kompetencji językowych. Jednocześnie niskie wyniki w testach niewerbalnych/wrażliwych kulturowo będą wskaźnikiem, że dzieciom tym należy poświęcić szczególnie dużo czasu i uwagi.

Halina Grzymała-Moszczyńska – prof. dr hab., wykłada psychologię na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie i w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Wieloletnia badaczka problemów uchodźców i akulturacji migrantów. Wykładała na Uniwersytecie Rochester i Uniwersytecie kalifornijskim w Santa Barbara, a także była wykładowcą Uniwersytetu w Uppsali. Jej specjalizacją są takie dziedziny, jak psychologia kulturowa i psychologia religii. Prof. Grzymała - Moszczyńska jest również członkinią wielu organizacji m.in.: Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (PTP); Towarzystwa Interwencji Kryzysowej (z-ca przewodniczącej); Polskiego Towarzystwa Religioznawczego (PTR); Society for the Scientific Study of Religion

(członek Rady Wykonawczej); Society for the Scientific Psychology of Religion (członek Rady); Commission for International Relations of the American Academy of Religion (członek Komisji d/s Współpracy Międzynarodowej); European Conference of the Psychology of Religion (członek Rady); Institute for Cross-Cultural & Cross-Ethnic Studies, Molloy College, New York (członek Komitetu Doradczego); European Association for the Study of Religion (vice-przewodnicząca); British Sociological Association - Religious Study Group; Religious Research Association, a także członkinią Rad Redakcyjnych czasopism: Nomos - Kwartalnik Religioznawczy, The International Journal for the Psychology of Religion, Religion, International Series in the Psychology of Religion. Prowadzi liczne treningi kulturowe dla firm międzynarodowych i organizacji pozarządowych.

Literatura cytowana

- Anastasi, A. i Urbina, S. (1999). *Testy Psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Borkowska, A. R. i Domańska, Ł. (red.) (2006). *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fabiano-Smith, L. i Goldstein, B. A. (2010). Phonological Acquisition in Bilingual Spanish-English Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, s. 160–178.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, New York: Newbury House.
- Gildersleeve-Neumann, C. E. i Wright, K. L. (2010). English Speech Acquisition in 3- to 5-year-old Children Learning Russian and English. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 41, s. 429–444.
- Haman E., Fronczyk K. i Mięksiz A. (2010). Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe, *Psychologia Rozwojowa*, 15, 1, s. 21–47.
- Han, W. J. i Huang, C. C. (2010). The Forgotten Treasure: Bilingualism and Asian Children's Emotional and Behavioral Health. *American Journal of Health*, 100, 5, s. 831–838.
- Hornowska, E. (2010). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jaworowska, A. (2009). Co polscy psychologowie sądzą o testach? *Nowiny Psychologiczne*, 1, s. 5–20.
- Jaworowska, A. i Szustrowa, T. (2003). *Test Matryc Ravena w wersji kolorowej. Formy: klasyczna i równoległa*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jaworowska, A. i Szustrowa, T. (2007). *Test Matryc Ravena w wersji standard. Formy: klasyczna, równoległa i Plus*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Kaufman, A. S. i Lichtenberger, E. O., (2000). *Essentials of WAIS-III Assessment*, New York: Wiley.
- Kormi-Nouri, R. (2008). The Effect of Childhood Bilingualism on Episodic and Semantic Memory Tasks. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, s. 93–109.
- Kowalik, S. (2008). *Psychologia niepełnosprawności umysłowej* [w:] Sęk, H. (red.), *Psychologia kliniczna*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kovács, A. M. (2009). Early Bilingualism Enhances Mechanisms of False-belief Reasoning. *Developmental Science*, 12 (1), s. 48–54.
- Krasowicz-Kupis G. i Wiejak K. (2006). *Skala inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R) w praktyce psychologicznej*. Warszawa: PWN.
- Kurcz, I., (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, GWP.
- Kwadrans, Ł. (2007). *Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji po 1989 roku*, [w:] Borek, P. (red.), *Romowie w Polsce i Europie*, (s. 233–248). Kraków: Wyd. Nauk. AP.

Osuch W. i Dwojak A. (2009). *Szkolnictwo mniejszości narodowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem Romów małopolskich* [w:] Gorka, Z. i Więclaw-Michniewska, J. (red.), *Badania i podróże krakowskich geografów*. T. IV, Kraków: Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział w Krakowie.

Rocznik Demograficzny (2006). Warszawa: GUS.

Różycka, M. (2009). *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich* [w:] Weigl, B. (red.), *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Siegal M. (2010). *Bilingualism Accentuates Children's Conversational Understanding*. PLoS ONE, 5(2), s. 1–8.

Snow, C. E., Griffin, P. M. i Burns, S. (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading*. San Francisco: Yossey-Bass Publishers.

Spionek, H. (1975). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sprawozdanie z realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce w 2006 r. Źródło internetowe: [www.mswia.gov.pl/portal/pl/184/4953/].

Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice (2007). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Svarcova, I. (2003). *Mental Retardance*. Praha: Portal.

Tracz M. (2007). *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce* [w:] Osuch, W. (red.), *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie* (s. 41–49), Kraków: Geoinfo.

Treść pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003 [www.mswia.gov.pl/portal/pl/192/285/].

Wagner, R. K., Muse, A. E. i Tannenbaum, K. R. (2006). *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. New York: Guilford Press.

Yazıcı, Z., Yüksel, B., i Can Yaşar, M. (2010). Acquisition of Turkish of Russian-Turkish Bilingual Children in Early Childhood. *International Journal of Human Sciences*, 7, 1, s. 635–646.

Załącznik nr 1

Zgoda na udział dziecka w badaniu

Wyrażam zgodę na udział mojego dziecka w ok. 70-minutowym badaniu psychologicznym, przeprowadzanym w szkole przez przygotowanego do tego psychologa, które polegać będzie na rozwiązywaniu zadań obrazkowych oraz rozmowie z dzieckiem. Przyjmuję do wiadomości, że w każdej chwili mogę wycofać zgodę na udział dziecka w badaniu bez podania powodu, jeżeli uznam to za stosowne. Badanie jest anonimowe. Wyniki nie mają wpływu na sytuację dziecka w szkole.

data urodzenia dziecka:	 imię, nazwisko i podpis rodzica
imię dziecka:	inne:
miejsowość, szkoła:	telefon

