

Jacek Bylica (Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, Kraków, Polska)

Transkulturowa formuła edukacji uczniów i studentów pochodzenia romskiego – szansa, zagrożenie czy naukowa iluzja?¹

We are the superheroes, we can save the world

Viki Gabor

Edukacja szkolna traktowana jest zwykle jako motor zmiany rzeczywistości społecznej Romów, zarówno w Polsce jak i w przestrzeni europejskiej². Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób efektywnie edukować, jak kształcić dzieci, młodzież i dorosłych Romów? Zdecydowana większość pomysłów koncentruje się na wdrażaniu Romów do obowiązującego w danym kraju systemu szkolnego. Polega to na egzekwowaniu obowiązku (przywileju) szkolnego, również przy zastosowaniu pewnych gratyfikacji materialnych. Dzieciom zakupuje się podręczniki i przybory szkolne; w niektórych krajach od uczęszczania dzieci do przedszkola, czy szkoły uzależniona jest pomoc socjalna dla rodziny³. Studenci romscy mogą liczyć na stypendia edukacyjne i z roku na rok takich stypendiów przyznaje się coraz więcej⁴. Jednak efekty tak formatowanej edukacji są co najmniej dyskusyjne. Chociaż w większości krajów europejskich mówi się o sukcesie, mierzonym najczęściej wzrostem frekwencji dzieci romskich w szko-

¹ Tekst został opracowany na podstawie fragmentów monografii: Jacek Bylica, *Cygańska rapsodia. Transkulturowe studium rzeczywistości społecznej andrychowskich Romów – konteksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019; www.wuj.pl. Zob. recenzja w tym numerze „Studia Romologica”

² European Commission (2011), *An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0173&from=PL>; MSWiA (2014), *Program Integracji Społeczności Romskiej w Polsce na lata 2014-2020*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-integracji-spol>.

³ Łukasz Kwadrans, *Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji po 1989 roku* [w:] P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

⁴ Marcin Szewczyk, *Zawody przyszłości. Jaki kierunek studiów zapewni Ci pracę za kilka lat?*, „Romano Atmo”, 2016, nr 64, s. 40–42.

łach (głównie podstawowych)⁵, to jednak sytuacja edukacyjna Romów nadal posiada minorowy odcień. W Bułgarii dziewczęta romskie rzadko kontynuują naukę w szkołach ponadpodstawowych; chłopcy często porzucają szkołę około 15. roku życia, kiedy tylko mogą otrzymać prawo jazdy. W całej Europie jedynie 15% Romów posiada wykształcenie średnie. W szkołach, do których uczęszczają Romowie powszechnym zjawiskiem jest segregacja rasowa. Ponad ¼ romskich uczniów w bułgarskich i rumuńskich szkołach, a połowa w węgierskich uczy się w oddzielnych klasach romskich. Segregacja na Węgrzech posiada nawet tendencję wzrostową z powodu nieprzychylnych Romom nastrojów politycznych⁶. Zatem, czy istnieje jakiś nowy pomysł, aby edukacja Romów przybrała inny odcień?

PRZEPAŚĆ EDUKACYJNA POMIĘDZY LIDERAMI A POPULACJĄ ROMSKĄ

Romowie w przestrzeni europejskiej nadal muszą mierzyć się z różnymi formami dyskryminacji szkolnej. Niechlubny przejaw takiej dyskryminacji stanowi „epidemia upośledzenia”⁷. Dzieci romskie umieszczane są masowo w klasach i szkołach specjalnych; w wielu przypadkach zupełnie bezpodstawnie. Przy diagnozie nie bierze się pod uwagę faktu, iż język danego kraju jest drugim językiem dziecka, którym włada ono często na poziomie elementarnym. Nie potrafi prawidłowo trzymać ołówka, gdyż w domu mogło nigdy go nie posiadać. Stwierdzono również przypadki lokowania dzieci romskich z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkole specjalnej, podczas gdy *mainstreamowi* rówieśnicy przy podobnej diagnozie uzyskują indywidualny program nauczania w szkole masowej⁸. Często całe rodzeństwo uczęszcza do szkoły specjalnej, przy akceptacji rodziców. Dzięki temu dzieci pozostają razem, a rodzina z tytułu orzeczenia kształcenia specjalnego uzyskuje dodatkowe świadczenia socjalne⁹. W konsekwencji ⅓ uczniów czeskich szkół specjalnych stanowią Romowie¹⁰; z kolei na Słowacji romskie dzieci to ⅔ uczniów klas specjalnych ulokowanych na prowincji¹¹. Komisja Europejska wniosła pozwy przeciw obydwu krajom w kwestii pro-

⁵ Joanna Talewicz – Kwiatkowska, *Programy unijne szansą na lepszą przyszłość?* [w:] E. Szyszlak, T. Szyszlak (red.), *Kwestia romska w polityce państw i w stosunkach międzynarodowych*, Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław 2012.

⁶ „The Economist”, *Roma: Left behind*, 2015, 6 czerwca.

⁷ Kwadrans, *op.cit.*

⁸ Dawid Jędrzejak, *Edukacja romska na Słowacji (w ramach rządowych programów)* [w:] A. Bartosz, P. Borek, B. Gryszkiewicz (red.), *Romowie w Polsce i w Europie. Od dyskryminacji do tolerancji*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2015.

⁹ Elżbieta Mirga-Wójtowicz, *Program pomocowy dla społeczności Romów w Polsce – osiągnięcia i wyzwania. Przykład Małopolski* [w:] P. Borek (red.), *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

¹⁰ „The Economist”, *op.cit.*

¹¹ Jędrzejak, *op. cit.*

wadzonej przez nie polityki dyskryminacyjnej. W przypadku braku reakcji na kraje mają zostać nałożone kary finansowe¹².

W Polsce po wieloletnich zaniedbaniach w tym względzie sprawę w sensie prawnym reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej¹³. § 8.1 przedmiotowego Rozporządzenia stanowi, iż „w przypadku wydania orzeczenia lub opinii dotyczących dzieci i uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych (...) należy uwzględnić ich odmienność językową i kulturową. W badaniach (...) należy stosować narzędzia diagnostyczne dostosowane do możliwości językowych tych dzieci i uczniów, w tym testy niewerbalne oraz nieobciążone kulturowo”. Dalej znajduje się wskazanie korzystania w trakcie badania dziecka pochodzenia romskiego z pomocy asystenta edukacji romskiej, który może uczestniczyć z głosem doradczym – na wniosek przewodniczącego zespołu oraz za zgodą rodzica dziecka (lub pełnoletniego ucznia) – w posiedzeniach zespołu orzekającego.

Pomimo bardziej liberalnej polityki władz, dyskryminacja szkolna dotyczy również krajów Europy Zachodniej¹⁴. W 2003 roku w Niemczech zaledwie 50% romskich dzieci uczęszczało do szkół, z czego w niektórych regionach kraju nawet 80% do szkół specjalnych. W tym samym czasie w Hiszpanii uczniowie romscy stanowili 80% uczniów w klasach, gdyż rodzice hiszpańscy zabierali swoje dzieci ze szkół do których uczęszczał duży odsetek dzieci romskich. Segregacja rasowa ma miejsce również we Francji i na Wyspach Brytyjskich¹⁵, na których 70–80% dorosłych Romów stanowią analfabeci¹⁶.

W zróżnicowanych społecznościach romskich istnieją oczywiście wyjątki od zarysowanych trendów. Zaliczyć do nich należy niemieckich Romów Sinti, którzy generalnie są grupą dobrze wykształconą i zintegrowaną ze społeczeństwem większościowym¹⁷. Także nowoczesny ruch młodych, europejskich liderów (liderki) romskich, niejednokrotnie świetnie wyedukowanych, aspirujących do nadawania rytmu romskiej społeczności. Jego odzwierciedlenie stanowi zade-

¹² „The Economist”, *op.cit.*

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. poz. 1743).

¹⁴ Andrzej Mirga, Nicolae Gheorghe, *Romowie XXI wieku. Studium polityczne. Projekt ds. Stosunków Etnicznych, Raport – maj 1997*, Universitas, Kraków 1998.

¹⁵ Joanna Talewicz-Kwiatkowska, *Romowie – nierozwiązany problem współczesnej Europy?* [w:] P. Borek (red.), *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

¹⁶ Juliet McCaffery, *Gypsies and Travellers: literacy, discourse and communicative practices*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education”, 2009, nr 39 (5), s. 643–657.

¹⁷ Sławomir Kaprański, Małgorzata Kołaczek, Joanna Talewicz-Kwiatkowska, *Kierunek: Przyszłość. 25 lat wolności a Romowie*, Wyd. UJ, Kraków 2015.

kretowany przez Radę Europy *Roma Youth Action Plan*¹⁸, nakreślający kierunki działań młodych Romów. Część Romów, która na bazie wykształcenia odniosła sukces, ukrywa jednak swoją tożsamość etniczną, obawiając się ostracyzmu społecznego, niejednokrotnie zrywając więzi z miejscami, w których dorastali¹⁹. Interesujący wątek stanowi rozwój romskiej elity naukowej i pojawiający się ekskluzywny pogląd, iż badaniem Romów winni zająć się romscy badacze, a nie jak to odbywało się do tej pory głównie nie-Romowie²⁰.

Generalnie rzecz ujmując, występuje zatem duża dysproporcja, czy nawet przepaść pomiędzy ludźmi sukcesu, współczesnymi liderami romskimi a słabo wykształconą populacją romską. W wielu wypadkach liderzy znajdują się bardzo daleko od społeczności, której sytuacja niewiele się zmienia. Zdaniem Karela Holomka, reprezentanta Stowarzyszenia Romów na Morawach, wcześniej istniały także zauważalne różnice pomiędzy liderami zachodnio i wschodnioeuropejskimi. Ci pierwsi byli najczęściej ludźmi wykształconymi, o szerokich horyzontach; drudzy, raczej przytłoczonymi, pokornie przyjmującymi nawet negatywne dla nich rozwiązania²¹. Wydaje się jednak, iż aktualnie różnice pomiędzy liderami w dużym stopniu zatarły się; nadal żywotny pozostaje rozdźwięk pomiędzy liderami a społecznościami romskimi. Wedle Fredricka Bartha²² taka sytuacja stanowi konsekwencję działań społeczeństwa większościowego, próbującego zmienić położenie dotychczasowych „pariasów Europy”. Proponowana zmiana wymusza niejako redefinicję tradycyjnych wartości kulturowych.

NAPIĘCIA (TRANS)KULTUROWE

Romowie, szczególnie tradycyjni, dosyć niechętnie podchodzą do kwestii edukacji. Ich kultura oparta jest na przekazie ustnym, podczas gdy edukacja zachodnia zasadniczo zasadza się na słowie pisanym. To pierwsza dosyć fundamentalna różnica, implikująca zmianę wielowiekowej tradycji. Ponadto edukacja traktowana jest często jako forma przymusowej asymilacji²³, podobna jak miało to miejsce w przypadku osiedlania i wymuszania obowiązku szkolnego u północnoamerykańskich Indian²⁴. Pomimo iż wielu rodziców (a także działaczy rom-

¹⁸ Council of Europe (2012), *Roma Youth Action Plan*, <https://rm.coe.int/168046d026>.

¹⁹ „The Economist”, *op. cit.*

²⁰ Kaprański, Kołaczek, Talewicz-Kwiatkowska, *op. cit.*

²¹ *Ibidem.*

²² Fredrik Barth, *Boundaries and Connections* [w:] A. Cohen (red.), *Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Values*, Routledge, London 1999.

²³ Tadeusz Paleczny, *Socjologiczne refleksje na temat polskich Romów*, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2003.

²⁴ Ewa Nowicka, *Romowie i świat współczesny* [w:] P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

skich) deklaruje poparcie dla idei edukacji, to jednak praktyczne działania często przeczą składanym deklaracjom. Można spotkać poglądy, iż szkoła nie uczy mądrości, której można nauczyć się tylko w rodzinie i która przychodzi z wiekiem. Rodzice artykułują również obawy względem szkoły, jej lokalizacją, zagrożeniem związanym z narkotykami, złym traktowaniem ich dzieci przez nauczycieli i nieromskich rówieśników. Bardzo często Romowie oczekują od szkoły jedynie by nauczyła ich dzieci pisać, czytać i liczyć, a zatem podstawowych umiejętności przydatnych w życiu²⁵. Wielu romskich rodziców nie ukończyło szkoły, zatem nie może służyć swym wsparciem, a nawet obawia się, że dziecko stanie się od nich mądrzejsze. Trudne warunki bytowe również nie ułatwiają sytuacji, gdyż często dziecko nie ma w domu miejsca gdzie mogłoby odrabiać zadania; w ubogich osadach edukacja znajduje się na dalszym planie, przegrywając z kwestiami egzystencjalnymi. W przypadku dziewcząt konflikt kulturowy nabiera szczególnego wydźwięku, gdyż Romki nadal często wychodzą za mąż w młodym wieku; jako dojrzewające kobiety są chronione przez rodzinę przed niepożądanymi kontaktami z płcią przeciwną, a zatem zabierane ze szkoły w okresie ich wczesnej adolescencji²⁶. Chociaż jeden z asystentów edukacji romskiej z grupy Polska Roma deklaruje, iż edukacja jest ważniejsza ponad wszystko, to z drugiej strony sądzi iż jego 14-letnia córka, prawdopodobnie za rok przestanie uczęszczać do szkoły z powodu zamążpójścia, gdyż jak twierdzi „(...) takie cyganeckie właśnie są”²⁷. Warto dodać, iż odbędzie się to niekoniecznie zgodnie z jej wolą, ale w zgodzie z tradycją. Romowie, szczególnie w Europie Południowej i Wschodniej często nie widzą również praktycznych korzyści z edukacji, gdyż nawet kiedy ją posiadają, mają kłopot ze zdobyciem zatrudnienia z powodu uprzedzeń społeczeństwa większościowego²⁸. W tym kontekście spora część Romów (szczególnie młodych kobiet romskich) znajduje się w sytuacji rozdźwięku, pomiędzy tradycyjną rolą kobiety romskiej a chęcią zmiany znanego dotąd życia²⁹. Świadczy to o stopniowym przenikaniu wartości kultury *gadziów* do świata Romów; z drugiej strony jednak „zdobycie wykształcenia niejako rozcieńcza, osłabia i rozkłada kulturę romską”³⁰.

²⁵ Jacek Milewski, *Dylematy romskiej edukacji* [w:] A. Caban, G. Kondrasiuk (res.), *Romowie. Przewodnik. Historia i kultura*, Radomskie Stowarzyszenie Romów „Romano Waśt”, Radom 2009.

²⁶ Nowicka, *op. cit.*

²⁷ Anna Kołodziejczyk, *Gdzieś pomiędzy marzeniami a rzeczywistością... Pamiętniki z życia zawierciańskich Romów*, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Zawierciu, Zawiercie 2013, s. 34.

²⁸ Norbert Mappes-Niediek, *Biedni Romowie, źli Cyganie. Stereotypy i rzeczywistość*, Wyd. UJ, Kraków 2014.

²⁹ Vanessa Heaslip, Sarah Hean, Jonathan Parker, *Lived Experience of Vulnerability from a Gypsy Roma Traveller Perspective*, „Journal of Clinical Nursing”, 2016, nr 25 (13–14), s. 1987–1998.

³⁰ Nowicka, *op. cit.*, s. 145.

POZA KOLONIZACJĄ UMYSŁÓW

Zdaniem Dariusza Kubinowskiego idea obowiązku szkolnego stanowi formę „barbarzyńskiego kolonizowania umysłów”³¹; szczególnie gdy jest to edukacja „polska” dzieci romskich. To klasyczny przejaw kolonializmu kulturowego. Zamiast tego, oferta edukacyjna winna uwzględniać specyfikę kulturową Romów, a przede wszystkim należałoby odstąpić od wyciągania konsekwencji prawnych w przypadku gdy dziecko nie uczęszcza do szkoły. Pogląd, że edukacja jest jedyną drogą emancypacji społeczności romskiej należy zatem uznać za iście kolonialny. Raczej wskazane byłoby skoncentrowanie się na poszerzeniu palety alternatyw realizowania obowiązku (przywileju) szkolnego, a także na konstruktywnym wykorzystaniu obecności dziecka romskiego w szkole dla budowania i poszerzania horyzontu postrzegania Innego. Jean Pierre Liegeois twierdzi³², iż należy rozwijać szkolnictwo, dające pragmatyczne umiejętności życia w społeczeństwie, a nie edukację, wiążącą się zwykle z przemocą symboliczną. W praktyce jednak Romów edukuje się, nie sprawdzając do jakich zmian to prowadzi; czy na przykład realizowana edukacja faktycznie przyczynia się do zwiększenia poziomu integracji społecznej³³.

W podobnym tonie Jarmila Novotna³⁴ stwierdza, iż proces edukacji winien zostać dostosowany do mentalności dzieci romskich i uwzględnić ich styl życia. Jak dotąd programy szkolne w niewielkim stopniu akcentują psychiczne odrębności dzieci romskich (zazwyczaj jedynie czynniki socjalne), natomiast kształcenie w wymiarze wielokulturowym powinno wspierać spostrzeganie wartości innych kultur oraz ich różnice i podobieństwa. Z romskiej perspektywy edukacja jest „sprawą białych” i to nie-Romowie mają problem z edukacją Romów. Dla większości Romów wykształcenie nie stanowi wartości lub sensu życia, z czego wynikają zazwyczaj mierne efekty wysiłków edukacyjnych. Pracowitość, sumienność i skrupulatność również nie lokują się wysoko w hierarchii romskich wartości³⁵. Dzieci romskie są przy tym niesamodzielne, niedojrzałe osobowościowo oraz nieprzyzwyczajone do uczenia się³⁶. W opinii swoich rodziców nie mogą uczyć się tak samo jak dzieci nieromskie³⁷. Przodują za to w muzyce, tańcu,

³¹ Dariusz Kubinowski, *Postkolonialno-autochtoniczny paradygmat badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2016, nr XXV, s. 197–208, s. 204.

³² Jean-Pierre Liegeois, *Roma in Europe*, Council of Europe Publishing, Strassburg 2007.

³³ Maciej Witkowski, *Polityka i antropologia. Praktyki integrowania Bergitka Roma w karpaccich wioskach w Polsce*, NOMOS, Kraków 2016.

³⁴ Jarmila Novotna, *Twórcza zabawa w edukacji dzieci romskich* [w:] P. Borek (red.), *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

³⁵ Nowicka, *op. cit.*

³⁶ Novotna, *op. cit.*

³⁷ Nowicka, *op. cit.*

rytmie, śpiewie, które to talenty wspiera luźne, romskie wychowanie, minimalizujące zakazy i wyzwajające spontaniczność. Dlatego dzieci romskie przejawiają większy temperament, są mniej zdyscyplinowane, często wykrzykują. Ich myślenie jest bardzo konkretne, prezentują przy tym niski poziom skupienia oraz obniżony poziom uwagi dowolnej. Biorąc powyższe pod uwagę na Słowacji stworzono *Program rozwoju twórczości romskich dzieci*, respektujący ich cechy szczególne. Położono w nim nacisk na twórczą zabawę, poprzez którą rozwijano sferę kognitywną, emocjonalną, motywacyjną, socjalizacyjną, aksjologiczną i wreszcie twórczą. W ten innowacyjny sposób rozwijano również umiejętność posługiwania się językiem słowackim. W tak zaprojektowanym środowisku szkolnym dzieci romskie zachowywały się hałaśliwie, ale za to bardzo bezpośrednio i można stwierdzić, że wychowywały je głównie uczuciowe relacje do nauczyciela³⁸.

Pamiętając o fakcie nieistnienia romskiego szkolnictwa³⁹, wynikającym z braku tradycji kształcenia oraz wykwalifikowanej kadry pedagogicznej; w konsekwencji następującym zderzeniu przeciwstawnych wymagań w domu i w szkole, w Europie Południowej i Wschodniej podjęto kilka innych wartościowych inicjatyw edukacyjnych. Pierwszą z nich jest powołanie wywodzącego się ze środowiska romskiego asystenta edukacyjnego, swoistego mediatora pomiędzy rzeczywistością szkolną a społecznością Romów. Pomysł ten zrodził się w Czechach z inicjatywy Stowarzyszenia Romów na Morawach⁴⁰, jednak z powodzeniem rozwija się również w Polsce, gdzie dodatkowo powołano funkcję nauczyciela wspomagającego. W Czechach i na Słowacji wydano podręczniki w języku romskim, podjęto również próby wprowadzenia języka *romani* jako języka pomocniczego w edukacji szkolnej. Co ciekawe w Polsce, w latach 90. język *romani* miał być również językiem pomocniczym⁴¹. Na Słowacji zwrócono uwagę na stosowanie alternatywnych metod kształcenia oraz indywidualne podejście do uczniów, a także podjęto wysiłki nauczania języka i literatury romskiej⁴². W Czechach Romska Szkoła Średnia w Kolinie k. Pragi przygotowuje kandydatów do pracy w środowisku romskim, na Słowacji zrealizowano eksperymentalny projekt nauki języka romskiego w 5 szkołach⁴³. W Pecz na Węgrzech od ponad 25 lat funkcjonuje *The Gandhi Secondary Grammar School* (pierwsza w Europie romska szkoła średnia)⁴⁴; z kolei w Polsce na uwagę zasługuje działająca od 1993 roku Parafialna Podstawowa Szkoła Polsko-Romska z Oddziałami Integracyjnymi

³⁸ Novotna, *op. cit.*

³⁹ W odróżnieniu od funkcjonowania szkolnictwa innych mniejszości etnicznych (Nowicka, *op.cit.*).

⁴⁰ Kaprański, Kołaczek, Talewicz-Kwiatkowska, *op. cit.*

⁴¹ Kwadrans, *op. cit.*

⁴² Jędrzejak, *op. cit.*

⁴³ Kwadrans, *op. cit.*

⁴⁴ Renata Anna Dezso, *An Educational Experiment. The Case of the First Romani/Gypsy Nationality Secondary School*, „Pedacta”, 2013, nr 3 (1), s. 51–62.

w Suwałkach⁴⁵. Ważnymi inicjatywami są również powołanie Katedry Romskiej Kultury w Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze, która przygotowuje do pracy przyszłą inteligencję romską⁴⁶, a także studia podyplomowe *Romowie w Polsce – historia, prawo, kultura, stereotypy etniczne*, realizowane przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, przygotowujące do pracy ze społecznością romską osoby pochodzenia nieromskiego. Wszystkie wyżej zaprezentowane zabiegi stanowią istotny krok w formatowaniu edukacji lepiej dostosowanej do mentalności Romów. Zmierzają one (przynajmniej potencjalnie) w kierunku stopniowego eliminowania przemocy epistemicznej, a zatem dominacji metod poznawczych świata Zachodu nad innymi sposobami wytwarzania wiedzy w kulturach spoza kręgu zachodniego⁴⁷. Wydaje się jednak, iż dopiero formuła transkulturowa w pełni otwiera pole do tego typu ekstrapolacji.

GLÓWNE ZAŁOŻENIA EDUKACJI TRANSKULTUROWEJ

Transkulturowe umocowania edukacji nie są w pełni zaawansowane, gdyż do tychczas edukacja lokowana była raczej w spektrum między- i wielokulturowym⁴⁸. Na gruncie polskim, Dorota Misiejuk⁴⁹ czyni kilka istotnych ustaleń dotyczących edukacji transkulturowej w odniesieniu do społeczności pogranicza. Otóż człowiek, podobnie jak odseparowuje się od natury, może osiągnąć również autonomię wobec kultury. Nie musi być tylko częścią całości zwanej społecznością; jest w stanie się dystansować, a także aktywnie wpływać na całość. W ten sposób kultura staje się istotnym kontekstem edukacji. Transkulturowość przedstawia pogranicze jako hybrydalną postać kultury, traktując ją jako całość. W konsekwencji transkulturowość prowadzi do zmiany jakościowej w interpretacji tradycji kulturowych pogranicza. Dziedziczenie kulturowe zaczyna być percepowane z perspektywy terytorium, a nie przynależności grupowej. Centralnym pojęciem związanym z dziedziczeniem staje się „artefakt kultury” w przeciwieństwie do symbolu, który odzwierciedla tradycję danej grupy. Za-

⁴⁵ Łukasz Kwadrans, *Edukacja Romów w Polsce okresu transformacji – stan obecny i możliwe propozycje na przyszłość* [w:] J. Faryś, P. J. Krzyżanowski, B. A. Orłowska (red.), *Romowie w Europie. Tożsamość i współczesne wyzwania*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2013.

⁴⁶ Kwadrans, *Charakterystyka...*, *op. cit.*

⁴⁷ Gayatri Chakravorty Spivak, *Can the Subaltern Speak?* [w:] C. Nelson, L. Grossberg (red.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 1988.

⁴⁸ Np. Jerzy Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości* [w:] A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Villa Decius, Kraków 2011.

⁴⁹ Dorota Misiejuk, *Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2015, nr 25.

tem, podejście transkulturowe w edukacji dzieci i młodzieży polega na wytwarzaniu osobistych relacji wychowanków do artefaktów kultury, w zakresie jej treści i regionu, a nie tylko formy. Artefakty kultury, obecne w rzeczywistości społecznej są waloryzowane z perspektywy występowania na danym terytorium, a nie tradycji grupowej. Tym samym stają się zaczynem do konstruowania często innowacyjnych tożsamości jednostek. Z powodu udrożnionego procesu komunikacji tożsamość jednostki to raczej jej biografia niż identyfikacja z grupą. „W przekazie społecznym dopuszczalne stają się hybrydalne odmiany i wariacje identyfikacyjne (...)”⁵⁰. Reasumując, budowanie tożsamości kulturowej (czy raczej transkulturowej) wymaga kompetencji w wykrywaniu znaczeń i poszukiwaniu sensów, zawartych dla jednostki w artefaktach kultury.

Christoph Wulf⁵¹ z Freie Universitat Berlin traktuje edukację transkulturową jako wyzwanie globalne. Aktualnie – w jego ujęciu – granice kulturowe stają się przepuszczalne, dynamiczne i zmienne. Pozwalają na przenikanie jednych zjawisk, ale także wzbraniają się przed przyjmowaniem innych. Kulturowe fenomeny nakładają się na siebie, mieszają i zmieniają; wewnątrz i pomiędzy kulturami. Większość kultur nie egzystuje samoistnie, lecz zawiera w sobie elementy innych kultur. W konsekwencji przesuwające się granice, wytwarzają nowe kulturowe konstelacje. Powstające hybrydy stanowią „trzecią przestrzeń”⁵², konstytuującą się poprzez procesy różnicowania i transgresji. Jest to przestrzeń graniczna „pomiędzy”, w której lokuje się nowa transkulturowa tożsamość.

W radykalnym ujęciu transkulturowa edukacja prowadzi do daleko idących reform systemu edukacyjnego. Zakłada ona zmianę programów i metod nauczania oraz rozwój innowacyjnych form uczenia się. Transkulturowe uczenie się jest ze swej natury multimodalne⁵³ i synestetyczne, co oznacza że odbywa się poprzez różne zmysły, a główną rolę w nim odgrywają obrazy, dźwięki i dotyk. Multimodalny proces uczenia się zawiera w sobie cztery zasadnicze komponenty: mimetyczne uczenie się, performatywność, uczenie się przez badanie oraz rytuały uczenia się i komunikacji. Mimetyczne uczenie się jest podstawowym komponentem transkulturowej multimodalnej edukacji. Dotyczy ciała i zmysłów. Bez mimetycznych reprezentacji, uczenie zostaje pozbawione życia i nie wzbogaca wyobrażeń dzieci⁵⁴. Model zachowania nauczyciela pełni tutaj zasadniczą funkcję dla inicjacji i facylitowania mimetycznych procesów uczenia się dzieci. Nie chodzi jednak wyłącznie o proces kopiowania, a raczej o twórczy proces odnoszenia się do reprezentantów innych kultur. Mimetyczne procesy nie dotyczą tylko sytuacji

⁵⁰ Misiejuk, *op. cit.*, s. 218.

⁵¹ Christoph Wulf, *Education as Transcultural Education: A Global Challenge*, „Educational Studies in Japan: International Yearbook”, 2010, nr 5.

⁵² Homi K. Bhabha, *The Location of Culture*, Routledge, London–New York 2004.

⁵³ Gunther Kress, *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Taylor & Francis, New York 2010.

⁵⁴ Wulf, *op. cit.*

twarzą w twarz z Innymi, ale także wyobraźniowych działań, improwizowanych scenek i tematów. Procesy te odgrywają większą rolę niż to jest zazwyczaj postrzegane. Analiza gestów podczas zainscenizowanej interakcji wskazuje rolę jaką w uczeniu (się) odgrywają ekspresja twarzy, gesty i postawy ciała. Transkulturowe uczenie się to również proces performatywny, tzn. skoncentrowany na działaniu i konstytuujący rzeczywistość. Analizie poddawane są relacje zachodzące pomiędzy działaniem symbolicznym i praktycznym. Mowa ciała i słowa nachodzą na siebie. Edukacja rozumiana jest tutaj jako wiedza o działaniu i dlatego jej osią zainteresowania staje się generowanie praktycznej wiedzy jako podstawy pedagogicznego działania. Zatem uczenie (się) nie jest wyłącznie kognitywnym procesem; to także procesy społeczne, w których interakcje pomiędzy uczniami/studentami odgrywają ważną rolę. Bardziej elastyczna, miękka rytualizacja szkolna/uniwersytecka stwarza warunki dla powiększenia indywidualnego terytorium, metodologicznej swobody oraz poprawy efektywności komunikacji.

Próba kompleksowego zdefiniowania terminu „edukacja transkulturowa”, a zarazem opracowania nowego jej modelu zostaje podjęta również na gruncie północnoamerykańskim. Jerry Aldridge, Jennifer Kilgo i Lois Christensen⁵⁵ wychodzą od stwierdzenia, iż edukacja transkulturowa to edukacja poprzez kultury, edukacja – by tak rzec – na wskroś kultur, co nadal jednak nie stanowi wystarczająco satysfakcjonującego ujęcia. Aby je doprecyzować autorzy proponują traktować „kulturę” nie jako rzeczownik, lecz jako czasownik(!). Argumentują, iż „kultura” w reprezentacji rzeczownikowej jawi się jako nazbyt statyczna, utrwalona, podczas gdy w swej istocie jest ona dzisiaj płynna. W konsekwencji autorzy nadają pięć znaczeń przedrostkowi „trans”. „Trans” mieści w sobie: transferencyjność, tranzakcyjność, transformacyjność, transmutacyjność oraz transcendentność.

Transferencyjność odnosi się do przełączania kodu kulturowego (*code switching*). Przełączanie kodu następuje, kiedy osoba dostosowuje swój sposób mówienia i interakcji do słuchaczy bądź grupy będącej podmiotem zainteresowania. W nauczaniu tranzakcyjnym wiedza jest postrzegana jako konstruowana i rekonstruowana przez uczestników procesu nauczania – uczenia się z wyraźnym zastrzeżeniem, iż reprezentanci różnych kultur znajdują się na tej samej pozycji negocjacyjnej. Z kolei transformacyjność kulturowa „to proces nauczania studentów zmieniania ich własnej kultury poprzez pracę nad występującymi niesprawiedliwościami, przy równoległej pracy nad zmianą świata jako całości”⁵⁶. Transmutacyjność zaś oznacza zmianę istniejącej kultury w jej wyższą formę. Esencją edukacji transkulturowej w prezentowanym ujęciu jest jej transcendent-

⁵⁵ Jerry Aldridge, Jennifer L. Kilgo, Lois M. Christensen, *Turning Culture Upside Down: The Role of Transcultural Education*, „Social Studies and Practice”, 2014, nr 9 (2).

⁵⁶ Aldridge, Kilgo, Christensen, *op. cit.*, s. 110.

ność. Autorzy proponują dekonstrukcję tradycyjnych kulturowych etykiet; w zamian budowanie społeczności na bazie unikalnych indywidualnych tożsamości, wyłaniających się z ciągle zmieniających się struktur grupowych. Należy więc koncentrować się raczej na poziomie jednostkowym, niż na zróżnicowanych, całościowych treściach kulturowych. Hybrydyzację warto rozpatrywać przede wszystkim wewnątrz rodziny oraz pomiędzy rodzinami, w których syntetyzacja co najmniej dwóch kultur przynosi synergetyczny efekt. Równie ważną kwestią jest różnorodność intrakulturowa, zaniedbana w koncepcjach edukacji wielo- i międzykulturowej. W podejściu transkulturowym skłania ona do rozpoznania spłotu kultur występującego w każdej jednostce, tak samo jak relacji kulturowej pomiędzy jednostką a Innymi. Należy przenieść naszą uwagę na sposób w jaki wytwarzamy kulturę, zamiast koncentracji na sobie jako produkcie kultury⁵⁷. Edukacja transkulturowa stanowi zatem swoiste wezwanie do przygody⁵⁸. To kreatywna podróż kogoś, kto może przekraczać kulturę i iść za swoim własnym przeznaczeniem. To nie płeć, miejsce zamieszkania, wiek definiują jednostkę. Również nie narodowość, religia, stulecie w którym żyje, a zatem także i nie kultura czy etniczność. „To bohater chroni kulturę, wskazując jej drogę”⁵⁹.

Na drugiej półkuli Kate Cadman i Xialin Song⁶⁰ dokonują analizy szkolnictwa wyższego w Australii, postulując redefinicję całego systemu i modelu edukacji. W ich rozumieniu, pomimo występującego na szeroką skalę umiędzynarodowienia studiów, system edukacyjny ciągle opiera się na anglo-celtyckim modelu nauczania. Zaistniała sytuacja wymaga jednak zmiany modelu edukacji; rezygnacji z jednokierunkowego, odbywającego się zwykle w języku angielskim transferu wiedzy na rzecz wzajemnej wymiany wiedzy. Dla kadry naukowej oznacza to konieczność rozpoznania nieznanych profilów i potrzeb studentów, a także wysiłek rozszerzenia swych kompetencji z języka angielskiego na rzecz również innych języków⁶¹. Cel ten można to osiągnąć poprzez krytyczną pracę nad własnymi przekonaniami, uprzedzeniami i założeniami oraz zrozumienie w jaki sposób one powstały i zostały uznane za naturalne⁶². Monokultura wiedzy winna być zastąpiona ekologią wiedzy, promującą dialog pomiędzy różnymi odmianami wiedzy. Jako ramy conceptualne dla autorskiej edukacyjnej teorii i praktyki, Cadman i Song wykorzystują koncepcję prawidłowości społecznych (*social regularities*)

⁵⁷ Lev Semenovich Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1978.

⁵⁸ Joseph Campbell, *The Hero with a Thousand Faces*, New World Library, Novato, CA 2008.

⁵⁹ Aldridge, Kilgo, Christensen, *op. cit.*, s. 117.

⁶⁰ Kate Cadman, Xialin Song, *Embracing Transcultural Pedagogy: An Epistemological Perspective* [w:] X. Song, K. Cadman (ed.), *Bridging Transcultural Divides: Asian Languages and Cultures in Global Higher Education*, University of Adelaide Press, Adelaide 2012.

⁶¹ Bob Birrell, *Implications of Low English Standards amongst Overseas Students at Australian Universities*, „People and Place”, 2006, nr 14 (4).

⁶² Gayatri Chakravorty Spivak, *The Post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*, Routledge, New York 1990.

Jamesa Scheuricha⁶³. Wedle niej być członkiem kultury to znaczy żyć – myśleć, działać, mówić, być – literalnie według tych wzajemnie powiązanych ze sobą kategorii lub węzłów konstrukcji społecznej. Scheurich określa te interaktywne węzły (punkty spotkań) kategorii jako „archeologię”, a postrzeganie kultury w ten sposób jako „perspektywę archeologiczną”. Zauważa, iż najgłębsze zasady i założenia tej formującej archeologii działają poza refleksyjną świadomością członków kultury i dlatego są one najczęściej nieświadomie reprodukowane. One stały się tak głęboko zakorzenione, iż raczej są postrzegane jako naturalne albo właściwe normy niż historycznie rozwinięte społeczne konstrukcje. Jednak zdaniem Onghena⁶⁴ potrzebujemy nowej społecznej wyobraźni, która pomieści kulturową różnorodność w nowych ramach odniesienia i w nowym języku.

W odczuciu Cadman i Song⁶⁵ proponowana reorientacja edukacji w kierunku transkulturowym stoi w opozycji do dominującego myślenia panującego w zachodnich uniwersytetach, których działania mieszczące się w nurcie akulturacji, czy nawet asymilacji. Trzeba więc zająć się każdym aspektem akademickiej przestrzeni, a zatem zrekonfigurować zawartość kursów, celów nauczania, procesów, zadań i aktywności, materiałów, ocen i sposobów raportowania. Należy dążyć do stworzenia środowiska przyjaznego i gościnnego dla studentów, reprezentujących różne zakątki świata. Istotą takiego środowiska stanowi horyzontalna relacja pomiędzy nauczycielem a studentem; relacja, w której epistemologiczne inwestycje prowadzą do wzajemnej przemiany. Celem staje się tworzenie wspólnej kultury, która będzie różna od pierwotnych kultur zarówno nauczycieli, jak i studentów. Taka relacja stanowi sedno edukacji transkulturowej.

KONKLUZJE

Reasumując powyższe, w transkulturowym ujęciu edukacja uczniów i studentów romskich stanowi pewną formę kompromisu pomiędzy wymaganiami i metodami dydaktycznymi tradycyjnych systemów edukacyjnych a wartościami kulturowymi i mentalnością Romów. W przypadku uczniów i studentów pochodzenia romskiego (jak prawdopodobnie wielu reprezentantów innych kultur mniejszościowych w świecie), edukacja transkulturowa wychodzi w swym założeniu poza praktyki kolonizowania umysłów, zawarte w monokulturowym systemie kształcenia. Wydaje się, że w dzisiejszym zróżnicowanym świecie za jedno z wyzwania edukacji należy uznać jej potencjalną transkulturowość, rozumianą jako

⁶³ James Joseph Scheurich, *Research Method in the Postmodern*, The Falmer Press, London-Washington 1997.

⁶⁴ Yolanda Onghena, *Transculturalism and Relation Identity [w:] Intercultural dialogue between Europe and the Mediterranean, Consortium of the European Institute of the Mediterranean, IEMed, Barcelona 2003/2006.*

⁶⁵ Cadman, Song, *op. cit.*



Zbigniew Bałaś (w środku) wraz z trenerami i organizatorką szkolenia International Organization for Migration pt. „Budowanie zdrowych społeczności romskich – etap 2”, Warszawa, 15.11.2007. W konsekwencji szkolenia Zbyszek podjął decyzję o rozpoczęciu edukacji w szkole średniej, którą ukończył w Andrychowie, w wieku 46 lat. Czytając *Dziady* stwierdził, że Mickiewicz miał w sobie coś z Roma. Starał się być aktywny społecznie, integrując w sobie elementy romskiego i nieromskiego świata. Był skarbnikiem Małopolsko-Śląskiego Stowarzyszenia Romów z siedzibą w Andrychowie oraz wiceprezesem Stowarzyszenia na Rzecz Społeczności Romskiej „Amaro Drom – Nasza Droga” w Zabrze. Zmarł nagle 13.02.2020 r. Cześć Jego Pamięci! (fot. Dorota Marchlewska)

interakcyjne przenikanie (się) kultur, reprezentowanych przez uczestników procesu edukacyjnego. Owa „przemakalność” kulturowa stanowi warunek dialogu, zamiast wyrastającego na „nieprzemakalności” antagonizowania. Należy przy tym jasno zaakcentować, że oś wielu współczesnych konfliktów stanowią różnice kulturowe⁶⁶. Transkulturowość, która postuluje przenikanie się kultur zamiast antagonizowania, jest rzeczą odpowiedzią na problemy współczesnego świata. Transkulturowa strategia edukacyjna stanowi zatem szansę na bardziej efektywną edukację adresowaną do mniejszości romskiej, która mogłaby stać się aktywniejszym partnerem procesu nauczania – uczenia się. Z drugiej strony jest również swego rodzaju zagrożeniem, przede wszystkim na polu potencjalnej utraty tradycyjnej tożsamości na rzecz hybrydalnych identyfikacji. Trzeba zatem zbilansować zyski i straty wynikające z proponowanego ujęcia. Inną sprawą

⁶⁶ Samuel P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Zysk i S-ka, Poznań 2018.

(choć może najbardziej zasadniczą) jest możliwość wdrożenia transkulturowej strategii edukacyjnej (lub chociażby jej elementów) do obowiązujących w Europie/w Polsce systemów szkolnictwa. Tutaj należałoby się zastanowić, które elementy kultury romskiej mogłyby być atrakcyjne dla przedstawicieli szeroko rozumianego społeczeństwa większościowego. Aktualnie strategia transkulturowa stanowi raczej (realny bądź utopijny) postulat, choć jak przedstawiono w tekście implementowany już w różnych zakątkach świata. Budowanie transkulturowej wiedzy wykraczającej w pewnych aspektach poza kanony myślenia świata zachodniego wydaje się zatem możliwe. Jego niezbędnym warunkiem jest analiza „archeologicznych” uwarunkowań partnerów procesu edukacyjnego. Tak formatowana edukacja mogłaby mieć swój początek już w wieku przedszkolnym, a jej kontynuacja następować na kolejnych etapach kształcenia. Poza edukacją formalną, realizowaną w systemie szkolnym i uniwersyteckim, równie istotna jest tutaj edukacja nieformalna. Promocja, a zarazem dyskusja idei transkulturowości, a zatem idei przenikania (się) kultur oraz konsekwencji tego procesu, prezentuje się jako aktualne zagadnienie społeczne.

LITERATURA

- ALDRIDGE J., KILGO J. L., CHRISTENSEN L. M., *Turning Culture Upside Down: The Role of Transcultural Education*, „Social Studies and Practice”, 2014, nr 9 (2), s. 107–119.
- BARTH F., *Boundaries and Connections* [w:] A. COHEN (red.), *Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Values*, Routledge, London 1999.
- BHABHA H.K., *The Location of Culture*, Routledge, London–New York 2004.
- BIRREL B., *Implications of Low English Standards amongst Overseas Students at Australian Universities*, „People and Place”, 2006, nr 14 (4), s. 53–64.
- BYLICA J., *Cygańska rapsodia. Transkulturowe studium rzeczywistości społecznej andrychowskich Romów – konteksty pedagogiczne*, Wyd. UJ, Kraków 2019.
- CADMAN K., SONG X., *Embracing Transcultural Pedagogy: An Epistemological Perspective* [w:] X. Song, K. Cadman (red.), *Bridging Transcultural Divides: Asian Languages and Cultures in Global Higher Education*, University of Adelaide Press, Adelaide 2012.
- CAMPBELL J., *The Hero with a Thousand Faces*, New World Library, Novato, CA 2008.
- COUNCIL OF EUROPE, *Roma Youth Action Plan*, <https://rm.coe.int/168046d026>, [dostęp: 23.11.2017].
- DEZSO, R. A., *An Educational Experiment. The Case of the First Romani/Gypsy Nationality Secondary School*, „Pedacta”, 2013, nr 3 (1), s. 51–62.
- EUROPEAN COMMISSION, *An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0173&from=PL>, [dostęp: 14.04.2018].

- HEASLIP, V., HEAN, S., PARKER, J., *Lived Experience of Vulnerability from a Gypsy Roma Traveller Perspective*, „Journal of Clinical Nursing”, 2016, nr 25 (13–14), s. 1987–1998.
- HUNTINGTON S. P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Zysk i S-ka, Poznań 2018.
- JĘDRZEJAK D., *Edukacja romska na Słowacji (w ramach rządowych programów)* [w:] A. Bartosz, P. Borek, B. Gryszkiewicz (red.), *Romowie w Polsce i w Europie. Od dyskryminacji do tolerancji*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2015.
- KAPRALSKI S., KOŁACZEK M., TALEWICZ-KWIATKOWSKA J., *Kierunek: Przyszłość. 25 lat wolności a Romowie*, Wyd. UJ, Kraków 2015.
- KOŁODZIEJCZYK A., *Gdzieś pomiędzy marzeniami a rzeczywistością... Pamiętniki z życia zawierciańskich Romów*, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Zawierciu, Zawiercie 2013.
- KRESS G., *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Taylor & Francis, New York 2010.
- KUBINOWSKI D., *Postkolonialno–autochtoniczny paradygmat badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2015, nr XXV, s. 197–208.
- KWADRANS Ł., *Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji po 1989 roku* [w:] P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- KWADRANS Ł., *Edukacja Romów w Polsce okresu transformacji – stan obecny i możliwe propozycje na przyszłość* [w:] J. FARYŚ, P. J. KRZYŻANOWSKI, B. A. ORŁOWSKA (red.), *Romowie w Europie. Tożsamość i współczesne wyzwania*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2013.
- LIEGEOIS J-P., *Roma in Europe*, Council of Europe Publishing, Strassburg 2007.
- MAPPES-NIEDIEK, N., *Biedni Romowie, źli Cyganie. Stereotypy i rzeczywistość*, Wyd. UJ, Kraków 2014.
- McCAFFERY J., *Gypsies and Travellers: literacy, discourse and communicative practices*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education”, 2009, nr 39 (5), s. 643–657.
- MILEWSKI, J. (2009), *Dylematy romskiej edukacji* [w:] A. CABAN, G. KONDRASIUK (red.), *Romowie. Przewodnik. Historia i kultura* (s. 63–71). Radom: Radomskie Stowarzyszenie Romów „Romano Waś”.
- MIRGA A., GHEORGHE N., *Romowie XXI wieku. Studium polityczne. Projekt ds. Stosunków Etnicznych, Raport – maj 1997*, Universitas, Kraków 1998.
- MIRGA-WÓJTOWICZ E., *Program pomocowy dla społeczności Romów w Polsce – osiągnięcia i wyzwania. Przykład Małopolski* [w:] P. BOREK (red.), *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- MISIEJUK D., *Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2015, nr 25, s. 209–221.

- MSWiA, *Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014–2020*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-integracji-spol>. [dostęp: 25.05.2018].
- NIKITOROWICZ J., *Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości* [w:] A. PASZKO (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Villa Decius, Kraków 2011.
- NOVOTNA J., *Twórcza zabawa w edukacji dzieci romskich* [w:] P. BOREK (red.), *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- NOWICKA E., *Romowie i świat współczesny* [w:] P. BOREK (red.), *Romowie w Polsce i Europie*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- ONGHENA Y., *Transculturalism and Relation Identity* [w:] *Intercultural dialogue between Europe and the Mediterranean*, Consortium of the European Institute of the Mediterranean, IEMed, Barcelona 2003/2006.
- PALECZNY T., *Socjologiczne refleksje na temat polskich Romów*, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2003.
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. poz. 1743).
- SCHEURICH J.J., *Research Method in the Postmodern*, The Falmer Press, London–Washington 1997.
- SPIVAK, G. Ch. (1988), *Can the Subaltern Speak?* [w:] C. NELSON, L. GROSSBERG (red.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- SPIVAK G.Ch., *The Post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*, Routledge, New York 1990.
- SZEWCZYK M., *Zawody przyszłości. Jaki kierunek studiów zapewni Ci pracę za kilka lat?*, „Romano Atmo”, 2016, nr 4 (64), s. 40–42.
- TALEWICZ-KWIATKOWSKA J., *Programy unijne szansą na lepszą przyszłość?* [w:] E. SZYSZLAK, T. SZYSZLAK (red.), *Kwestia romska w polityce państw i w stosunkach międzynarodowych*, Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław 2012.
- TALEWICZ-KWIATKOWSKA J., *Romowie – nierozwiązany problem współczesnej Europy?* [w:] P. Borek (red.), *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- THE ECONOMIST, *Roma: Left behind*, 2015, June 6th.
- WITKOWSKI M., *Polityka i antropologia. Praktyki integrowania Bergitka Roma w karpackich wioskach w Polsce*, NOMOS, Kraków 2016.
- WULF Ch., *Education as Transcultural Education: A Global Challenge*, „Educational Studies in Japan: International Yearbook”, 2010, nr 5, s. 33–47.
- VYGOTSKY L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1978.

Jacek Bylica

THE TRANSCULTURAL APPROACH TO THE EDUCATION OF ROMA STUDENTS – AN OPPORTUNITY, THREAT OR SCIENTIFIC ILLUSION?

Until now, the education of Roma students, both in Poland and in Europe, has posed a number of dilemmas. On the one hand, education is often treated as a vehicle for ameliorating the difficult social conditions of the Roma; on the other, it is seen as a tool for plundering a traditional ethnic identity. At the present time, a considerable gap exists between the relatively high level of education of the leaders of the Roma community, and the glaringly low levels of schooling of the Roma population in general. For these reasons, some reflection on optimal shape of Roma education is necessary. And thus, we must ask ourselves whether the education Roma students receive in schools and universities continues to constitute a form of mind colonisation or nowadays takes into account the specific cultural attributes of the Roma to a much greater degree than in the past. To what extent can Roma cultural values enrich *mainstream* education? And does a monocultural model of education still makes any sense in today's diversified world? These and other dilemmas are reflected in the transcultural educational approach.

Keywords: transcultural education, cultural interpenetration, pupils of Roma origin, ethnic identity

Jacek Bylica

I TRANSKULTURÀLO DIMÈNSIA KARING-E RROMANE STUDENTËNQËRO SIKLÀRIPEN – JEKH ABSER, JEKH PHARD JA JEKH ZANTRIPNASQËRO SUNO?

Ëi akana, o siklaripen e rromane studentËnqËro, nin dr-i Polònia, nin dr-i Evròpa, vazdias but dilème. Pe jekh rig, o siklaripen si butivar gindo sàr jekh labno kaj te federàrel phare sociàlo somtrujmàta e RromenqËre; p-i javër rig, gindo sàr jekh labno kaj gaze te luren jekh etnikani tradicionàlo identitèta. Adadives, aèhel jekh but baro xoxoj maškàr-e siklàripnasqËro uço nivèlo e rromane khetanipnaqËre šerutnenqËro thaj e školarizaciaqËro but telutno nivèlo e rromane populaciaqËro buxlikanes. Odolesqe so kàmpele jekh godË pala jekh optimàlo profilo e RromenqËre siklàripnasqËro. Kothal amen musaj te puèhlàras amen val o siklaripen, savo xutren rromane studentà dr-o škòle aj o universitète, duredër somkerel jekh fòrma e godàqËre kolonizaciaqËri val prinzarele adadives o kulturàlo specifikane misùre e RromenqËre pe jekh çàçes la-èhedër nivèlo desàr dr-o naxhlipen. Save èhandeça o rromane kulturàlo barvalimàta šaj te barvalàren e *mainstream* siklàripen? Thaj val jekh modèlo monokulturalone siklàripnasqËro si les mol duredër ahor dr-o adadivesutno sundal diversifikuime? Kadala aj javëra dilème dikhlòn dr-i transkulturàlo dimènsia e siklàripnasqËri.



Ponary, miejsce straceń Romów na Litwie (fot. N. Gancarz, 2016)