

Rafał Tomaszewski (Uppsala, Szwecja)

W KLASIE CYGANÓW NIE MA – RZECZYWISTOŚĆ WCIELANIA W ŻYCIE POLITYKI EDUKACYJNEJ

Sądzę, że oni [romscy rodzice] boją się tego, co chcemy tu osiągnąć: myślą, że próbujemy „odcyganić” ich dzieci. Rzeczywiście, do pewnego stopnia próbujemy. Ale to jest nasz obowiązek, aby przekazywać wiedzę o tym, jak poruszać się w tym świecie i używać jego wszystkich możliwości. Jak powiedziałam, myślę, że rodzice boją się, że staną się dla swoich własnych dzieci niepotrzebni.

(Marianna, kurator oświaty¹)

Wiesz, mój ojciec zwykł mówić: „Kiedy przychodzą, żeby uczynić nasze życie lepszym, to czas zaprzęgać konia”.

(Radko, romski mężczyzna w średnim wieku²)

W klasie Cyganów nie ma – usłyszałem od pewnej nauczycielki, gdy zapytałem, jak się wiedzie romskim uczniom w jej klasie³. Według niej otaczanie dzieci romskich „specjalną troską”, czego oczekiwano od nauczycieli, miało negatywne konsekwencje dla samych uczniów. Odmienne traktowanie Romów i nie-Romów można postrzegać jako niesprawiedliwe i demoralizujące. Powróciwszy do dosłownego znaczenia wypowiedzianego przez nią wcześniej zdania, dodała, że i traktowane literalnie jest trafne. Wiedziała, że w tym punkcie rozmowy powinienem już rozumieć, że kwestia uczęszczania do szkoły stanowi podstawowe zagadnienie edukacji Romów. Inna nauczycielka, pracująca w tej samej szkole, podsumowała swoje

1. Wywiad z marca 2007 r.

2. Wywiad z września 2006 r.

3. Związanego z przygotowywaną na Uniwersytecie w Uppsali i w Baltic and East European Graduate School Uniwersytetu Södertörn rozprawą doktorską na temat nauczania Romów w szkołach okręgu Praga Południe, Warszawa.

doświadczenia w następujący sposób: *Nie mam poczucia, że docieramy do cygańskich dzieci, to znaczy do tych, które żyją po cygańsku. Odnosnie tych, które dają sobie radę, to nie czuje się, żeby byli jak Cyganie – są jak każde inne dziecko w klasie. Ale wcześniej czy później tracimy większość – wszystkie cygańskie dzieci*⁴. Podobne wypowiedzi związane są z uczuciem frustracji, którą napotkałem wśród tych, którzy realizują integracyjną politykę edukacyjną, stopniowo tworzoną i wprowadzaną w życie od wejścia Polski do UE. Jednocześnie dotyczą one istoty postrzegania tożsamości Romów. Rzut oka na sposób posługiwania się terminem *Cygan* wskazuje, że pojęcie *uczeń* nie należy do tego, co jest postrzegane jako bycie *Cyganem*.

Po latach bez żadnych istotnych inicjatyw politycznych i administracyjnych na rzecz polepszenia sytuacji Romów w Polsce, obecne starania na rzecz stworzenia środowiska edukacyjnego, które byłoby wrażliwe na „specyficzne potrzeby” romskich dzieci, wydobyły na światło dzienne zagadnienie władzy, uwikłanej w stosunki między większością a mniejszością, włączając w to tak ograniczające, jak i wyzwalające aspekty etniczności. Idea systemu edukacyjnego, pomyślanego jako narzędzie łagodzenia niektórych form nierówności dotyczących Romów, zderzyła się do pewnego stopnia z rzeczywistością klasy szkolnej wraz z towarzyszącymi jej wyobrażeniami nauczycieli na temat tego, kim jest uczeń, oraz z rzeczywistością pozaszkolną, która determinuje życie romskich dzieci. Wśród osób, z którymi przeprowadziłem wywiady⁵ w ramach tego projektu, wykształcenie postrzegane jest jako najistotniejsze i najbardziej trwale rozwiązanie problemu marginalizacji Romów.

Romska matka w następujący sposób oceniła przyszłość stojącą przed jej dziećmi: *Chłopak (14 lat), gdyby tylko zrozumiał, że dobrą, „czystą”⁶ pracę można dostać, jeśli się ma papiery ze szkoły, ale nie... Dziewczynka (12 lat) ma rozum, chce zostać fryzjerką, wie, co musi w tym celu zrobić, wie, jak ważne jest chodzenie do szkoły. Chce sobie sama prowadzić księgowość*⁷. Postrzegając przyszłość swoich dzieci w edukacji, ta romska kobieta nie jest wyjątkiem zarówno wśród romskich, jak i nieromskich rodziców. W niniejszym artykule, którego podstawowym przedmiotem jest codzienna rzeczywistość edukacyjna romskich dzieci, chciałbym jednak dowieść, że każdy sukces w przezwyciężaniu przeszkód, jakie stoją przed edukacją Romów, zależy od pracy wykonanej poza klasą szkolną i związanej z występującymi

4. Wywiad z marca 2007 r.

5. Nauczyciele, romscy i nieromscy rodzice, pracownicy administracji szkolnej, pracownicy społeczni, romscy i nieromscy uczniowie, a także urzędnicy państwowi.

6. „Czysta” zarówno w znaczeniu: „porządną”, jak i „akceptowalną” z punktu widzenia kodeksu skalań.

7. Wywiad z kwietnia 2007 r.

tak po stronie „polskiej” jak i „romskiej” ograniczeniami natury kulturowej i praktycznej.

1. ROMOWIE W SZKOŁACH DZIELNICY PRAGA POŁUDNIE – – PRZEGLĄD ZAGADNIENI

Przedmiotem moich badań są romskie dzieci z Pragi Południe, dzielnicy Warszawy. Różne czynniki nadały temu rejonowi unikalny charakter. Biorąc pod uwagę, że społeczność romska w Polsce jest względnie niewielka⁸ oraz że Romowie chętnie tworzą większe skupiska w małych lub średnich miastach, takich jak Białystok, Oświęcim, Tamów i Gorzów Wielkopolski, grupa ok. 300 Romów, mieszkających w największym polskim mieście, stanowi jedyną w swoim rodzaju zbiorowość. Co więcej, wysiłek władz dzielnicy na rzecz poprawy sytuacji mniejszości romskiej, podjęty razem z Ministerstwem Edukacji, Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz instytucjami pomocy społecznej, doprowadził do znaczącej koncentracji starań – znaczącej w porównaniu z poprzednimi próbami tego rodzaju – w celu stworzenia *sieci pomocy Romom w ogóle a dzieciom romskim w szczególności, kładącej nacisk na konieczność i pozytywne rezultaty edukacji szkolnej*⁹. Ambicją tego programu jest dostarczenie pracownikom szkół informacji na temat kultury i historii Romów. Ma to, w intencji autorów programu, wyposażyć nauczycieli w zrozumienie i szacunek dla romskich tradycji i tożsamości, a tym samym zapobiegać ewentualnym przejawom złego traktowania romskich uczniów. W tym celu opublikowano w nakładzie 500 egzemplarzy książkę *Romowie: co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*¹⁰. Następnie utworzono instytucję romskiego asystenta szkolnego, którego głównym zadaniem jest pośredniczenie pomiędzy szkołą a romskimi rodzicami, w celu nawiązania kontaktu i wciągnięcia Romów w proces edukacji ich dzieci. W praktyce jednak powiązanie stanowiska asystenta z lokalnym ośrodkiem pomocy społecznej sprawia, że większość czasu musi on poświęcić na doradzanie Romom w kontaktach z różnymi

8. Oficjalna liczebność mniejszości romskiej wg Spisu Powszechnego z 2002 wynosi nieco mniej niż 13 000. Biorąc pod uwagę niejasność stosowanych podczas niego pytań i kategorii odpowiedzi można powiedzieć, że prawdziwa liczba Romów w Polsce szacuje się na ok. 25 000, czyli 0,06 % całej populacji. Por. A. Bartosz, *Nie bój się Cygana*, Fundacja Pogranicze, Sejny 2004.

9. Określenie Andrzeja Grzymała-Kazłowskiego, Głównego Specjalisty w Wydziale Mniejszości Narodowych i Etnicznych MSWiA.

10. J. Milewski i in., *Romowie: co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*, Stowarzyszenie Integracja, Suwałki 2004.

instytucjami. Ukształtowała się też praktyka przyznawania zasiłków i podejmowania korzystnych dla Romów decyzji administracyjnych, pod warunkiem regularnego uczęszczania do szkół przez ich dzieci.

O przydatności instytucji asystenta romskiego, tak dla romskich rodzin, jak i pracowników szkół oraz administracji lokalnej, świadczą przykłady konkretnych osób pracujących jako asystenci, np. Ewy Pawłowskiej, nie-Romki, która wyszła za mąż za romskiego muzyka. W ciągu czterech lat pracy asystenta, sytuacja romskich uczniów niewiele zmieniła się na lepsze. Ewa dostrzega potrzebę długoterminowej strategii, której możemy się nie doczekać, jeśli romscy uczniowie nie zaczną osiągać lepszych wyników. Według niej „rzeczywista zmiana” nastąpi wtedy, gdy *jej male perelki*, trzy romskie dziewczęta, które w szkole świetnie sobie radzą, zastąpią ją samą, zostając romskimi asystentkami, a tym samym rzeczywistymi wzorami osobowymi dla innych. *Dopiero wtedy będzie można powiedzieć, że coś się dzieje. (...) Do tego czasu będę robiła, co się da: rozmawiała z nauczycielami, przekonywała romską matkę, żeby przyszła na zebranie rodziców, ale to tyle. [Będzie] paru lepszych uczniów, ale większość odpadnie i zapomni nawet tę odrobinę, której się nauczyli.*

W okręgu szkolnym Praga Południe, według stanu z jesieni-zimy 2007/2008, było 68 dzieci romskich objętych nauką. Z tej liczby 30 uczęszczało do zwykłych szkół podstawowych, 10 uczyło się na poziomie gimnazjum, a 28 było uczniami „specjalnych” szkół dla dzieci z „różnymi upośledzeniami umysłowymi, fizycznymi i społecznymi”¹¹. Z wywiadów przeprowadzonych wśród romskich rodziców, romskich i polskich uczniów oraz nauczycieli i pracowników administracji szkolnej, wylania się następujący obraz sytuacji: romscy uczniowie na początku swoich kontaktów z systemem edukacyjnym traktowani są jako sprawiający problemy, następnie adaptują się do środowiska szkolnego i zaczynają być postrzegani jako zintegrowani i osiągający dobre wyniki, aż do czasu, gdy tracą zaintereso-

11. Pomysł kierowania romskich uczniów do szkół specjalnych narodził się w czasach komunistycznych i choć został zdyskredytowany, to jednak z wielu powodów praktyka ta jest ciągle stosowana. Przyczyną, dla której większość romskich dzieci uczy się w szkołach specjalnych, jest powtarzająca się absencja szkolna, która sprawia, że dzieci te nie mogą uzyskać promocji do następnej klasy. Ponieważ jedna klasa może być powtarzana dwa razy w następujących po sobie latach, dzieci, które w tym czasie nie dają sobie rady z wymaganym programem, są kierowane do edukacji specjalnej. Szkoła specjalna nr 240 na Pradze Południe ma dobrą reputację zarówno wśród władz szkolnych, jak i samych Romów. Reputacja ta jest dla niektórych romskich rodziców wystarczającym powodem, aby starać się umieścić tam swoje dzieci. Można to osiągnąć względnie łatwo, gdyż testy psychologiczne, które są podstawą przyjęcia do szkoły specjalnej, są – według informacji, jakie otrzymałem – konstruowane z myślą o normach społecznych charakteryzujących większość, i w języku polskim, co niemal automatycznie stawia romskie dzieci w trudniejszej pozycji.

wanie szkołą i przestają do niej uczęszczać, czasami starając się wcześniej ukończyć 6 klasę. Ta trajektoria przedstawiana jest jako względnie stała: nie mają na nią wpływu zarówno ostatnie reformy systemu edukacyjnego, jak i specjalne wysiłki na rzecz poprawy wyników i uczęszczania do szkoły przez romskie dzieci, takie jak wprowadzenie w życie romskiego programu edukacyjnego. Program ten zaczął funkcjonować w 2005 r., po serii prób pilotażowych i konsultacjach z organizacjami romskimi oraz pełnomocnikiem do spraw mniejszości i czeka dopiero na właściwą ocenę. Jak na razie (2008 r.) jego przyszłość zabezpieczona jest do 2013 r.

Czynnikiem, który wywarł pozytywny wpływ na wskaźniki uczęszczania do szkoły, jest ściślejsza współpraca pomiędzy szkołami a różnymi organami administracji, w ramach której obecność dzieci w szkole jest warunkiem podejmowania rozmaitych działań administracyjnych na rzecz społeczności romskiej. Współpraca ta jest czasem postrzegana jako brutalny przymus, wymuszający obowiązek szkolny np. groźbą wstrzymania pomocy socjalnej w przypadku braku podporządkowania. Należy zaznaczyć, że takie administracyjne naciski na obecność szkolną działają do 6 klasy. Później trudno już wymusić obowiązek szkolny. Na tym etapie większość dzieci, zwłaszcza chłopców, zaczyna już na poważnie uczestniczyć w rodzinnych przedsięwzięciach ekonomicznych, dziewczynki zaś pomagają w domu. Dla dziewcząt pochodzących z rodzin wyznających „tradycyjne” wartości, wkroczenie w wiek dojrzewania i pierwsza menstruacja oznaczają, że mogą one być już obiektem załotów, często aranżowanych przez rodziny. W niektórych bardziej „ortodoksyjnych” rodzinach może się z tym wiązać dążenie do „ochrony” dziewcząt przed niechcianymi załotnikami. Z powodu dużej rozbieżności poglądów na ten temat wśród dorosłych Romów¹², trudno jest sensownie oszacować ilość wczesnych małżeństw czy też poparcie dla tej tradycji/institucji wśród Romów. Co ważne, wraz z początkiem okresu dojrzewania zagadnienie małżeństwa i jego wpływ na sytuację młodych romskich dziewcząt staje się w niektórych romskich rodzinach sprawą niezwyklej wagi i wywiera wpływ na szkolne losy wielu dziewcząt¹³.

12. Temat ten wprawiał w zakłopotanie wielu moich informatorów. Prawie nikt z romskich uczniów nie chciał mówić na ten temat, reagując śmiechem lub milczeniem. Rodzice mówili o tym otwarcie, prezentując wiele rozmaitych opinii i stanowisk. Ogólnie można powiedzieć, że wśród dorosłych zakłopotanie jakie powodował ten temat związane jest z wiedzą o tym, że był on szeroko dyskutowany w polskich mediach w następstwie sprawy sądowej, pierwszej tego rodzaju, w wyniku której młody Rom otrzymał wyrok w zawieszeniu za utrzymywanie stosunków z romską dziewczyną, niemającą wówczas skończonych 15 lat.

13. Zdarzają się przypadki, gdy dziewczęta w tym trudnym okresie, wraz z rodzicami i administracją szkolną wypracowują pewne wspólne rozwiązania, pozwalające uczennicom realizować program nauczania w domu (Wywiad z Ewą Pawłowską, sierpień 2007 r.).

Wśród badanych istnieje znaczące zróżnicowanie postaw odnośnie zagadnienia porzucania nauki w szkole. Jak można się było spodziewać, nauczyciele i administracja szkolna reagują na to (oczekiwane zresztą) zjawisko z niezadowolaniem. Jak to ujął nauczyciel z jednej ze szkół podstawowych:

Dlaczego mieliby nagle zacząć przywiązywać wagę do edukacji, książek i rzeczy, które dawniej znaczyły mało dla Cyganów? Nie ma tradycji, starsze pokolenie ledwo potrafi się podpisać i nie ma z jego strony żadnej pomocy. Dzieci, z którymi spędziłem mnóstwo godzin próbując podciągnąć je do jakiegoś poziomu, prawdopodobnie już nigdy w życiu nie wezmą książki do ręki.

Podobne opinie na temat stosunku Romów do edukacji są bardzo rozpowszechnione wśród nauczycieli i pracowników administracji szkolnej. Jan, 15-letni Rom, interpretuje przypisywaną Romom postawę w takim oto kontekście:

Lubiłem chodzić do szkoły. (...) Nie umiem sobie wyobrazić, że nie umiałbym czytać czy pisać. Było też w szkole dużo rzeczy, które... nie były dla mnie. Fizyka była czasem interesująca, ale trudna do zrozumienia. Ale wiedziałem, że mało z tego, co uczyli w szkole będzie mi w przyszłości potrzebne. Gadzie nie zatrudniają Cyganów, a kiedy to robią, to dają im najgorsze prace. Nawet, jak będę taki mądry, że mógłbym zostać astronautą, to i tak będę razem z wujkiem kupował i sprzedawał samochody. Lubię pracować przy samochodach. (...) Uczę się sam jak zostać mechanikiem samochodowym, mam kilka książek, jedną po niemiecku z dobrymi ilustracjami, resztę po polsku. Ćwiczę na samochodach, które ściągamy.

Można odnieść wrażenie, że – poza brakiem tradycji uczęszczania do szkoły – Romowie mają utrwalony obraz edukacji, jako sprawy *gadziów*, mającej niewielką wagę w stosunkach między Romami a nie-Romami, a tym samym niewielką wartość dla Romów. Jednakże, jak widać z wypowiedzi Jana, a jego poglądy nie są czymś wyjątkowym, praktyczne korzyści z edukacji są doceniane i wykorzystywane. Wiele romskich dzieci, z którymi rozmawiałem i które ukończyły naukę w szkole, nie okazuje niezadowolenia. *Daję sobie radę. Kiedy przychodzi list, czytam dla całej rodziny. Robię to już od jakiegoś czasu. Wiem całkiem sporo i teraz mogę pomóc rodzinie* – powiedziała mi 14-letnia Zuzanna. Jej starszy o dwa lata brat potwierdza tę opinię: *Kiedy jesteś dzieckiem, chodzenie do szkoły jest ważne. Ja chodziłem i nauczyłem się trochę użytecznych rzeczy. Teraz pomagam mojemu ojcu i jego bratu, robimy interesy, jeździmy razem już od paru lat. Czasami lubię szkołę, ale to było dawno temu.*

Podobne odczucia są oznaką zmiany nastawienia wobec obowiązku szkolnego wśród dorastających Romów. Trzynasto- i czternastolatkowie, formalnie chodzący jeszcze do szkoły, pojawiali się w niej coraz rzadziej i coraz bardziej niechętnie o niej rozmawiali, wtrącając do konwersacji wątki pracy, rodziny i osobistych zainteresowań, często pytając o Szwecję [kraj, w którym mieszka autor – *przyp. red.*] i możliwości, jakie mają tam Romowie. Wydaje się, że nastolatki w tym wieku uczestniczyły już wraz z rodzicami w podróżach w poszukiwaniu pracy, tak w Polsce, jak i za granicą, podczas gdy młodsze dzieci pozostawały pod opieką krewnych.

Powszechnie poruszanym tematem we wszystkich wywiadach, zarówno z pracownikami szkół, jak i romskimi uczniami, była rola rodziny i postawa rodziców, jako główny czynnik negatywnie wpływający na obecność w szkole i decydujący o porzuceniu nauki. Podczas gdy pracownicy szkół obarczali romskich rodziców bezpośrednią odpowiedzialnością za zabieranie dzieci ze szkoły, winiąc zarówno postawę rodziców jak i coś, co jeden z nauczycieli opisał jako *kulturę marginalizacji na własne życzenie*, romskie dzieci wołały mówić o rosnących obowiązkach w gospodarstwie domowym. Ci spośród romskich rodziców, którzy chcieli się na ten temat wypowiedzieć, podkreślali bezużyteczność dalszej nauki jako środka na zdobycie pracy, biorąc pod uwagę, że *nikt nie zatrudni Roma, nawet do najprostszych prac*. Niektórzy rodzice zauważyli, że edukacja nie jest żadną gwarancją przeciwko bezrobociu, gdyż *nawet ci, co poszli na uniwersytet, nie mogą dostać pracy*. Powracającym tematem wielu wywiadów z dorosłymi Romami, z których większość zarabiała na życie handlem, od obnośnej sprzedaży towarów nabytych na Stadionie X-lecia, do całkiem poważnych transakcji importowo-eksportowych, był sceptycyzm odnośnie szans na znalezienie zatrudnienia „wśród Polaków” i bycia traktowanym przez organa administracji publicznej w sposób wolny od dyskryminacji.

2. SZKOŁA I EDUKACJA W SZERSZYM KONTEKŚCIE

Wydawać by się mogło, że przyczyn niepowodzenia systemu szkolnego szukać należy poza środowiskiem szkolnym. Chodzi tu o wyposażenie Romów w narzędzia edukacyjne, uznawane za pozytywne przez społeczeństwo większościowe, a w szczególności przez pracodawców. Większość uzyskanych przeze mnie wyjaśnień szkolnych niepowodzeń Romów krążyła wokół *kultury ubóstwa i braku tradycji słowa pisanego* z jednej strony, z drugiej zaś podkreślano jałowość edukacji, zwracając przy tym uwagę na permanentną marginalizację Romów na rynku pracy. Z każdym z tych stanowisk trudno jest polemizować. Wszystkie one, przynajmniej do pewnego stopnia, uwa-

żane są za prawdziwe przez wszystkie zainteresowane strony. Pracownicy szkolnictwa regularnie podkreślali potrzebę wzorów osobowych dla romskich uczniów. Według nich pewna ilość dorosłych Romów, zatrudnionych na dobrze płatnych posadach, *otworzyłaby inny świat*, gdyż dzieci mogłyby się utożsamiać z możliwościami, jakie niesie ukończona edukacja. Jednakże dość rozpowszechniona wydaje się też opinia, że brak takich wzorów osobowych spowodowany jest ogólną niechęcią do zatrudniania Romów, z powodów, dla których trudno czasem znaleźć inne określenie niż – etniczne. Dobrze ilustruje to przykład Mai, samotnej matki trojga dzieci, dorabiającej do zasilku sprzątaniem „na czarno” w dwóch restauracjach. Jej pracodawcy nie chcieli zatrudnić jej legalnie, ponieważ nie chcieli być postrzegani jako ci, którzy zatrudniają Romkę.

Wielu romskich rodziców z żalem mówiło o tym, że nie potrafią pomóc dzieciom w nauce. Wtórny analfabetyzm, dotyczący wielu Romów, którzy przestają czytać i pisać po opuszczeniu szkoły, był często przywoływany jako powód do wstydu i przyczyna braku zaangażowania w naukę ich dzieci. Pewien Rom, ojciec czwórki dzieci, w taki sposób opowiadał o tym, jak jego brak wykształcenia utrudniał mu zachęcenie do nauki jego najstarszego syna, Michała:

Michał pracuje teraz razem ze swoimi wujkami; wiele razy byli w Niemczech. Jest bardzo bystry. (...) Dawniej, kiedy był w szkole, już wtedy mówili, że jest mądrym dzieckiem, uczącym się tak jak polskie dzieci. Nie było problemów. Mógłby zostać uczonym, zarabiać pieniądze siedząc przy komputerze. Później nie miał już czasu ani chęci, żeby się uczyć. Teraz myślę, że to wstyd, że nie został w szkole. Były inne czasy¹⁴. Teraz jest trudniej, dookoła są wszędzie te sklepy, mało kto może się utrzymać z handlu. Gdyby człowiek to wtedy wiedział... Sam nie mam wielkiego wykształcenia, parę klas, trochę tu, trochę tam. Gdybym miał więcej, może bym go utrzymał w szkole, ale jak młody człowiek ma co innego w głowie, wiadomo – pozwoliłem mu rzucić szkołę... U nas [Romów] nie ma tradycji [uczenia się], niektórzy z najbardziej szanowanych starszych w ogóle nie byli w szkole, a muszą być szanowani tak czy inaczej. One [dzieci] uczą się z książek, a my nie możemy sprawdzić, czego się uczą, tak dzieci robią się mądrzejsze od dorosłych. To trudna sprawa.

W wielu wywiadach, które przeprowadziłem z rodzicami romskich uczniów, brak wykształcenia w pokoleniach wcześniejszych był często podnoszony jako podstawowy czynnik określający nastawienie rodziców do na-

14. Michał w trakcie wywiadu przeprowadzonego w czerwcu 2007 r. miał 20 lat.

uki i szkoły. Wielu mówiło o ich własnych negatywnych doświadczeniach ze szkoły, o przeniesieniu w świat, w którym *gadzie* dyktowali reguły, często zupełnie różne od tych, do których przywykli i które cenili. W porównaniu z wywiadami z polskimi rodzicami, w dyskursie dotyczącym romskich uczniów większy nacisk kładziono na warunki domowe i związane z nimi wymagania. Wartym odnotowania wyjątkiem była kwestia polskich dzieci, pochodzących z rodzin określanych przez nauczycieli i pracowników socjalnych jako „problemowe”. Określenie to stosuje się do rodzin charakteryzujących się rozmaitym stopniem i proporcją ubóstwa, uzależnienia, przemocy oraz fizycznego i umysłowego upośledzenia. Mówiąc o uczniach z takich rodzin, często poruszano kwestię ich warunków domowych, traktowanych jako główny powód ich zachowania i wyników, gdy były one niesatysfakcjonujące. Podobieństwo tych dwóch przypadków stawia w interesującej perspektywie postrzeganie tożsamości etnicznej, leżące u podstaw romskiego programu edukacyjnego oraz terminologię związaną z dobrobytem i położeniem klasowym, używaną w opisach przyczyn problemów dzieci romskich i tych pochodzących z „problemowych rodzin”. Omówię zatem teraz zagadnienie etniczności i jego związek z położeniem klasowym, by zbadać, w jakim stopniu pojęcia te nakładają się na siebie i jak zjawiska przez nie opisywane wzmacniają się nawzajem.

3. ETNICZNOŚĆ I POŁOŻENIE KLASOWE: BYCIE INNYM, BYCIE BIEDNYM

Chociaż istnieją słuszne powody, aby traktować etniczność i położenie klasowe jako zjawiska, wprawdzie współwystępujące, ale niezależne od siebie, zamierzam zakwestionować takie proste rozróżnienie, dowodząc, że trudności materialne i marginalizacja są kluczowe dla romskiej tożsamości, niezależnie od tego, czy określimy ją jako kulturową czy społeczną. Tym samym chciałbym zbadać pojęcie etniczności, które znajduje się w centrum analizowanego tutaj dyskursu, jak również przyjrzeć się pojęciom podklas i tożsamości marginalnych, do opisu których zwykło się go stosować.

Etniczność jest, w najlepszym razie, pojęciem problematycznym. Należy ono do tych pojęć, które są w powszechnym użyciu, a jednocześnie są niezwykle zdradliwe. Występuje często w dyskursie popularyzm, a jednocześnie jest ogólnie akceptowane w naukach społecznych, jako sposób klasyfikowania i dzielenia ludzkości. Aczkolwiek często mówi się, że etniczność nie jest atrybutem grup, lecz raczej *wymiarem łączących je stosunków*¹⁵,

15. T. H. Eriksen, *Ethnicity and Nationalism*, Pluto Press, London 2002, s. 27.

większość debat na temat jej charakterystyk i znaczenia koncentruje się na przynajmniej jednym z dwóch najbardziej dyskusyjnych aspektów etniczności, a mianowicie na idei wspólnego pochodzenia i wspólnego dziedzictwa, czy też kultury¹⁶. Innym obszarem debaty jest polityczny wymiar etniczności, w którym zawiera się proces utożsamiania, który z kolei obejmuje zagadnienie stopnia, w jakim *Inny*, zwłaszcza podporządkowany (*subaltern*), odgrywa rolę w określaniu naszej tożsamości.

Punktem wyjścia większości debat nad etnicznością¹⁷ jest *Wprowadzenie* do pracy Bartha *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organisation of Culture* (1969), w którym znajdujemy argument przeciwko zastęglej i ograniczonej wizji grupy etnicznej, jako „plemienia”, będącej zewnętrzną kategoryzacją, traktującą grupę etniczną, jako coś gorszego zarówno strukturalnie jak symbolicznie¹⁸. W jej miejsce Barth proponuje bardziej plastyczną i płynną koncepcję tożsamości etnicznej, która traktuje ją jako aspekt stosunków międzygrupowych i stwarza możliwość spojrzenia na nią z punktu widzenia aktora, co sprawia, że pojęcie etniczności może być stosowane poza obszarem badań nad „ludami skolonizowanymi”.

Etniczność podejmuje więc wątek tam, gdzie głos odebrano zdyskredytowanej „rasie”¹⁹ i łączy ze sobą pojęcie dziedzictwa, jednoczącej siły wspólnych symboli kulturowych oraz polityczny wymiar utożsamiania się w odniesieniu do innych ludów. Idea istoty nie jest szczególnie popularna w dzisiejszych naukach społecznych, lecz nie można zanegować jej wpływu na pojęcie etniczności z dwóch przynajmniej powodów. Pierwszym jest symboliczna atrakcyjność wspólnego pochodzenia, pewnego sensu bycia razem, który był podkreślany, gdzie tylko się dało i stwarzany, jeśli było trzeba, aby zaopatrzyć jednostki administracyjne w jednoczący mit początku²⁰. Badania nad takimi przedsięwzięciami historyczno-politycznymi, zarówno z perspektywy wewnętrznej, jak i zewnętrznej, uwypuklają skonstruowaną naturę tożsamości i koncentrują się na politycznym wytwarzaniu wspólnotowości, często skonstrastowanej z nieco bardziej autentycznymi formami tożsamości. Badania nad historią i tożsamością Romów czekały na takie po-

16. Zob. R. Jenkins, *Social Identity*, Routledge, London 2004; E. E. Roosens, *Creating Ethnicity: The Process of Ethnogenesis*, Sage, London 1989.

17. Zob. m.in. T. H. Eriksen, *op. cit.*, E. E. Roosens, *op. cit.*, R. Jenkins, *op. cit.*, oraz: R. Jenkins, *Rethinking Ethnicity: Arguments and Explorations*, Sage, London 1997, D. Mayall, *Gypsy Identities 1500–2000: From Egyptians and Moon-men to the Ethnic Romany*, Routledge, London 2004.

18. Zob. M. Wieviorka, *The Arena of Racism*, Sage, London 1994.

19. Zob. P. Wade, *Race, Nature and Culture*, Pluto Press, London 2002.

20. Zob. B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Spread of Nationalism*, Verso, London 1983.

dejście²¹. W jego ramach możliwe stało się zadawanie intrygujących pytań dotyczących procesów „etniczacji”, względnie nowej formy odgórnego, politycznego tworzenia tożsamości etnicznej²².

Drugim powodem, dla którego podejście „istotowe” jest ważne w badaniach nad etnicznością, jest dążenie do wyjaśnienia względnej i czasami paradoksalnej ciągłości i stabilności tożsamości grupowych. Większość takich wyjaśnień opiera się na sile i trwałości form i norm społeczno-kulturowych przekazywanych w procesie socjalizacji, a także edukacji oraz indoktrynacji²³. Badania nad Romami mają długą tradycję poszukiwania wspólnych wątków kultury, języka i historii, występujących wśród różnych grup, w różnym miejscu i czasie, oraz odwoływania się do przeszłości celem ustalenia ich początków. Nowsze przykłady takiego podejścia obejmują analizę lingwistyczną Hancocka i dokonane przez Barany’ego badania ciągłości romskiej tożsamości w obliczu przemian społecznych. Z kolei ambitny zbiór esejów pod redakcją Marsha i Strand ukazuje, w jaki sposób kontekst oraz czasowe i przestrzenne wymiary kultury i społeczeństwa produkują tożsamości etniczne²⁴. Idąc dalej, argumenty na rzecz stabilności kulturowej odwołują się do pewnego stopnia wiarygodności wymaganego od skonstruowanych tożsamości, podkreślając potrzebę szerokiej akceptacji opartej na pokrywaniu się wytworzonych tożsamości i historii z faktycznymi doświadczeniami ludzi²⁵. Wymaga to pewnego *minimum niepodważalnych i niepodlegających interpretacji faktów, niezbędnych by osiągnąć przewagę nad przeciwnikiem* (oznaczającym tu konkurencyjną tożsamość)²⁶. Mówiąc po prostu, samo-utożsamienie i, w mniejszym stopniu, kategoryzacje, potrzebują czegoś, *nad czym można by pracować*²⁷.

21. Zob. W. Willems, *In Search of the True Gypsy: From Enlightenment to Final Solution*, Frank Cass, London 1997, B. A. Belton, *Gypsy and Traveller Ethnicity: The Social Generation of an Ethnic Phenomenon*, Routledge, London 2005, B. A. Belton, *Questioning Gypsy Identity: Ethnic Narratives in Britain and America*, Altamira Press, Oxford 2005.

22. Zob. P. Vermeersch, *The Romani Movement: Minority Politics and Ethnic Mobilisation in Contemporary Eastern Europe*, Berghahn Books, Oxford 2007.

23. Zob. A. D. Smith, *The Ethnic Origins of Nations*, Basil Blackwell, Oxford 1986.

24. I. Hancock, *The emergence of Romani as a Koine outside of India* [w:] T. Acton i in., *Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies*, University of Hertfordshire Press, Hatfield 2000, Z. Barany, *The East European Gypsies: Regime Change, Marginality and Ethnopolitics*, Cambridge University Press, Cambridge 2002, A. Marsh, E. Strand i in., *Gypsies and the Problem of Identities. Contextual, constructed and Contested*, Swedish Research Institute in Istanbul, Istanbul 2006.

25. J. D. Y. Peel, *The Cultural Work of Yoruba Ethnogenesis*, w: *History and Ethnicity*, E. Tonkin, M. McDonald, M. Chapman, Routledge, London 1989, s. 200.

26. E. E. Roosens *op.cit.*, 156.

27. R. Jenkins, *Social Identity, op. cit.*, s. 103.

O ile istnieje szereg wątpliwości dotyczących wagi idei „istoty” dla zjawiska etniczności, o tyle koncepcja, głosząca, że etniczność jest jednym z aspektów tożsamości społecznej, przyjmowana jest bez większych zastrzeżeń. W tym ujęciu, siła i charakter tożsamości społecznej uzależnione są od wzajemnych relacji pomiędzy szeroką gamą tożsamości (które w rzeczywistości nie są od siebie radykalnie odseparowane), opartych na położeniu klasowym, płci kulturowej, wieku, miejscu zamieszkania, zawodzie itp. Głównym przedmiotem moich dociekań jest stosunek pomiędzy etnicznością a położeniem klasowym, ponieważ bycie Romem, jak podkreślają Ladanyi i Szelenyi²⁸, w dużej mierze oznacza bycie ubogim. Chciałbym też w tym miejscu zastrzec, że moje dążenie do zrozumienia cech przypisywanych „etniczności” i „klasie” oraz ich związków wzajemnych nie oznacza próby określenia, która z cech kulturowych lub który typ zachowania należy do jednej z tych dwóch kategorii. Zamiast tego chciałbym, poprzez dyskusję narzędzi analitycznych uwikłanych w każdą z tych kategorii, dojść do lepszego zrozumienia rzeczywistości, w której Romowie próbują osiągać swoje cele.

Zmiana, jaka nastąpiła w rozumieniu podporządkowanego *Innego* (*subalterna*) wraz z naciskiem na czynniki sytuacyjne, płynność i plastyczność, a także z koncentracją na podmiotowość, nie powinna przesłaniać często znacząco różnych kontekstów materialnych, które w części kształtują rzeczywistość, jakim muszą stawiać czoła różne grupy etniczne. Fakt sąsiedzowania ze sobą przestrzeni społecznych, zajmowanych przez etniczność i położenie klasowe jest przyczyną *trwałego zajmowania pozycji społecznych będących rezultatem wykluczenia, ograniczenia lub segregacji oraz społecznego przekształcania etniczności poprzez migrację, będącą często migracją w poszukiwaniu pracy*²⁹. Aczkolwiek podkreślane przez Bradleya³⁰ wielorakie usytuowanie jednostek w stosunku do etniczności i położenia klasowego pozwala obu tym pojęciom jednocześnie opisywać mechanizmy zróżnicowania społecznego, Ladanyi i Szelenyi³¹ sugerują, że procesy powstawania romskiej etniczności i tworzenie się podklasy w dużym stopniu nakładają się na siebie, tak jak zjawisko to rozumiał Wilson³².

28. J. Ladanyi i I. Szelenyi, *Patterns of Exclusion: Constructing Gypsy Identity and the Making of an Underclass in Transitional Societies in Europe*, East European Monographs, Boulder, CO 2006.

29. S. Fenton i H. Bradley, *Ethnicity, Economy and Class: Towards the Middle Ground*, w: *Ethnicity and Economy: „Race and Class” Revisited*, S. Fenton i in., Palgrave Macmillan, Gordonsville, VA 2002, 19.

30. H. Bradley, *Social Inequalities: Coming to Terms with Complexity* [w:] *Understanding Contemporary Society*, G. Browning, A. Halcli, F. Webster i in., Sage, London 2000.

31. Ladanyi i Szelenyi, *op. cit.*

32. W. J. Wilson, *The Declining Significance of Race: Blacks and Changing American Institutions*, University of Chicago Press, Chicago 1987.

w przypadku tożsamości Romów, w okresie szybkich i radykalnych przemian strukturalnych, zachodzących na Węgrzech po upadku komunizmu. Wydaje się zatem, że wrażliwość na czasowe i przestrzenne uwarunkowania definicji etniczności i klasy, którą postulował Rex³³, jest szczególnie ważna, zgodnie z poglądami Myrdala³⁴, dla zrozumienia wzajemnego uzależnienia korzyści i strat związanych z tożsamościami etnicznymi i klasowymi.

Sugerowany przez Ladanyi'ego i Szelenyi'ego proces nakładania się na siebie różnych wymiarów tożsamości jest szczególnie interesujący, jeśli weźmiemy pod uwagę, w jaki sposób dokonana przez nich adaptacja dzieła Wilsona, z właściwym jego czasom strukturalizmem, pozwala na czasową i przestrzenną plastyczność. Co jeszcze ważniejsze, polityczne i ekonomiczne okoliczności wschodnioeuropejskiej transformacji lat 90. tworzą kontekst, który Ladanyi i Szelenyi interpretują jako odpowiednik przemian w kierunku postfordyzmu, które miały daleko idące konsekwencje dla czarnej ludności Stanów Zjednoczonych i ukształtowały podstawy analizy Wilsona. Długotrwała marginalizacja społeczna i ekonomiczna prowadziła do powstania *złych zachowań adaptacyjnych i kultury, które były odpowiedzią na ograniczenia wytwarzane przez strukturę społeczną, włączając w to ograniczenia narzucane przez malejące zapotrzebowanie na niewykwalifikowaną siłę roboczą*³⁵. Izolacja, w jakiej znajdują się członkowie podklasy, nie może być zredukowana jedynie do rasizmu czy do *kultury ubóstwa*. Jej rezultaty są przytłaczające:

Izolacja społeczna pozbawia mieszkańców śródmiejskich gett nie tylko zasobów ekonomicznych i społecznych, włączając w to wzory osobowe, których obecność osłabia wpływ środowiskowego bezrobocia, lecz także możliwości kulturowego uczenia się od istniejących w głównym nurcie życia społecznego sieci powiązań, które sprzyjają ekonomicznej i społecznej ruchliwości w nowoczesnym społeczeństwie. Brak zasobów ekonomicznych i społecznych w otoczeniu, zanikanie wzorów osobowych i ograniczone możliwości kulturowego uczenia się, powodują następstwa, które ograniczają możliwości awansu społecznego. Niektóre z tych następstw mają charakter strukturalny (osłabiona więź ze światem pracy i brak dostępu do nieformalnych sieci umożliwiających

33. J. Rex, *Race, Sexuality and Class in Different Political and Intellectual Conjectures* [w:] S. Fenton i in., *Ethnicity and Economy: „Race and Class” Revisited*, Palgrave Mcmillan, Gordonsville, VA 2002.

34. G. Myrdal, *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*, Harper and Row, New York 1969.

35. W. J. Wilson, *Social Theory and the Concept of „Underclass”* [w:] D. B. Gruski i in., *Poverty and Inequality*, Stanford University Press, Palto Alto, CA 2006, 106.

zdobyć zatrudnienia), niektóre zaś są społeczno-psychologiczne (ograniczone aspiracje i negatywne nastawienie społeczne)³⁶.

Miejski charakter, przypisywany podklasie w badaniach Wilsona, upodabnia ją do charakterystyki środowiska Romów mieszkających w Warszawie. Można jednak zadać pytanie, czy dokonywanie porównań, podobnych tym, jakie robią Ladanyi i Szelenyi, ma sens poznawczy. Na pytanie to nie można niestety udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Ekonomiczna marginalizacja Romów żyjących w badanej przeze mnie dzielnicy jest faktem. Spośród ok. 300 romskich mieszkańców dzielnicy, 60 otrzymuje pomoc społeczną, a „większość”³⁷ rodzin otrzymuje dodatek do czynszu. W rzeczywistości statystyka ta wygląda gorzej, gdyż o wiele więcej osób potrzebuje pomocy, lecz z powodów administracyjnych nie kwalifikują się do jej otrzymania.

Większość Romów posiada dobrą znajomość codziennej polszczyzny, lecz poziom analfabetyzmu wśród dorosłych określa się na ok. 60–75%, a tylko jeden Rom na dziesięciu potrafi swobodnie czytać i pisać³⁸. Jeszcze trudniej jest oszacować stan zdrowia Romów. Z nieoficjalnych informacji³⁹ pochodzących od pracowników socjalnych wynika, że Romowie kontaktujący się z administracją na Pradze Południe, mają o wiele większe kłopoty ze zdrowiem niż Polacy. Również ich przewidywana długość życia jest znacząco niższa.

Sami Romowie wskazują na przepaść istniejącą między nimi a większością polskiego społeczeństwa, opisując „ich”, Polaków, jako wrogo nastawionych, obojętnych i agresywnych. Przedstawiciele administracji, szkolnictwa i służby zdrowia zostali opisani jako nieprofesjonalni w stosunku do Romów, używający poniżających określeń, nieudzielający informacji i odmawiający załatwienia spraw. Biorąc pod uwagę wszystkie te czynniki można powiedzieć, że stopień marginalizacji Romów koresponduje z tym, co można określić mianem sytuacji podklasy. Czy zatem tożsamość etniczna jest czymś drugorzędnym? I czy izolacja od społeczeństwa i jego instytucji jest spowodowana czynnikami o charakterze strukturalnym czy kulturowym?

36. *Ibid.*, 108.

37. Są to przybliżone liczby, podawane przez romską asystentkę szkolną i pracowników socjalnych, zatrudnionych przez Ośrodek Pomocy Społecznej Praga Południe.

38. Szacunki te zawdzięczam jednej z moich głównych informaterek, Ewie, romskiej asystentce szkolnej.

39. Informacje zebrane w trakcie wywiadów z pracownikami administracji socjalnej, którzy zastrzegali, że zbieranie danych pogrupowanych według tożsamości etnicznej bez zgody zainteresowanych jest w Polsce prawnie zabronione.

4. „MY” CYGANIE W „ICH” SZKOLE

Jak wspomniałem, etniczny wymiar romskiej tożsamości stał się tematem żywych dyskusji i sporów. Z moich doświadczeń, na które wywarły wpływ moje interesy zawodowe, wynika, że tożsamość etniczna nie jest jakimś abstrakcyjnym, odległym tematem, lecz przeciwnie – jest czymś ciągle omawianym i dyskutowanym zarówno na poziomie makro, jak i mikrosocjalnym. Zagadnienie tożsamości, tego, co to znaczy być Romem, wydaje się być istotną częścią codziennego dyskursu Romów na Pradze Południe i ich stosunków z polską większością. Deklaracje tożsamości, powiedzenia w rodzaju „u nas, Cyganów”, „my, Romowie”, przewijają się w codziennych rozmowach, począwszy od konwersacji na temat stosunków wewnątrzgrupowych, skończywszy na języku zawodowym. Czasami dyskursy te posługują się grą stereotypami, zwłaszcza, gdy te ostatnie mogą być użyte dla własnej korzyści. Wielokrotnie miałem okazję słyszeć następujące sformułowania, używane w czasie handlu: „oczywiście, że to jest tanio, kupujesz od Cygana”, „tak, możemy to załatwić, Cygan wszystko może zorganizować”, czy też zapewnienia w rodzaju: „stara Cyganka ci powie”, stosowane w celu zachęcenia klientów by dali sobie poczytać z ręki i przepowiedzieć przyszłość.

W środowisku szkolnym kwestia romskiej tożsamości nabiera szczególnego znaczenia. Istnienie romskiego programu edukacyjnego i związanych z nim działań miało widoczny wpływ na sytuację w szkołach. Nauczyciele często wracali do tego, jak starania na rzecz uświadomienia romskiej historii i kultury były omawiane w ich środowisku, podkreślając pozytywne komentarze dotyczące możliwości lepszego kontaktu z romskimi rodzicami:

Przed tym programem też mieliśmy romskich uczniów i zajmowaliśmy się nimi tak, jak można było oczekiwać. (...) Ewa i broszura⁴⁰, którą teraz mamy, pomagają nam poprawić stosunki między szkołą a rodzicami, bo kiedy mówimy o tych sprawach, to mówimy o rodzicach: dzieci, kiedy są tutaj, nie stanowią problemu. Myślę, że to dobra inicjatywa, że coś się dzieje, że ktoś coś robi żeby zmienić sytuację tych niewykształconych romskich pokoleń. Niektórzy rodzice doceniają to, nawet, jeśli nie interesują ich szczegóły. Ten program jest dla nas pomocą. Rola pośrednika, Ewy, stanowi realną, praktyczną różnicę. Wcześniej nie mieliśmy metod ani pomysłu, jak dotrzeć do rodziców dzieci, które wagarowały, jak przekonać ich, żeby wróciły do szkoły. Teraz jest z tym o wiele łatwiej.

40. Materiały edukacyjne dla nauczycieli.

Inni nauczyciele jednak skłonni byli przypisać absencję szkolną przyczynom *leżącym poza obszarem zainteresowania szkoły*:

Wysyłanie nam z góry instrukcji, jak uczyć, to nie dobrego. Nie będę uczyć inaczej, bo ten czy tamten jest z takiego czy innego domu, albo jego rodzice są innej wiary czy coś takiego. Rozumiem, że Cyganie mają ten problem z językiem, że nie mają swojego języka pisanego, żadnych książek w domu, a matka i ojciec mogą co najwyżej się podpisać. (...) Są też polscy uczniowie z takich samych domów i nikt nie każe mi traktować ich inaczej, nie robiłabym tego zresztą. Dobrze jest rozumieć, jakie jest środowisko dzieci, ale w klasie to nie ma znaczenia. Nie mogę stosować wobec dzieci różnych kryteriów, (...) inaczej miałabym w klasie anarchię. Jeśli nie chodzą [do szkoły], to jest to wbrew prawu, jeśli są chore, to wymagam zaświadczenia lekarskiego.

Co ciekawe, urzędnicy, z którymi przeprowadzałem wywiady, byli świadomi potencjalnych problemów z czymś, co jak się obawiali mogło być postrzegane jako pozytywna dyskryminacja i tym samym potraktowane ze sceptycyzmem przez Polaków, zajmujących się praktycznym wprowadzaniem programu. Koncepcja pozytywnej dyskryminacji, *kompensacji za dekady przymusu*, jak to zostało sformułowane, niesie ze sobą negatywne skojarzenia dla większości moich informatorów. Przy wielu okazjach moi polscy rozmówcy potwierdzali istnienie marginalizacji i dyskryminacji Romów i wyrażali żal z tego powodu, by następnie w rozbudowany sposób przedstawić cierpienia doznane w historii przez Polaków oraz polską bohaterską tradycję tolerancji i męczeństwa. W rozmowie o zachowaniu dzieci w jadalni szkolna kucharka powiedziała mi:

Tutaj zawsze jest tak samo. Jak tylko stanimy na nogi, to zaczynamy dzielić się naszym krajem z każdym, kto zapuka do naszych drzwi. Ze wschodu przychodzą i z zachodu. Nie mam przeciwko cygańskim dzieciom, ale mówi się, że dostają lepsze stopnie i nie muszą się uczyć tak ciężko jak inne. To tak jak z Żydami, którzy wrócili po komunistach i wyrzucają rodziny z domów, które były ich przez ostatnie 40 lat. Polska zawsze ulega tym, którzy najgłośniej krzyczą.

Również wielu innych, zwłaszcza rodziców polskich uczniów, odwoływało się do takich skrajnych uczuć, często w luźnych rozmowach poprzedzających to, co uznawali za formalny wywiad. Aczkolwiek problem postrzegania polskiej tożsamości narodowej wykracza poza ograniczony zakres tego artykułu, to jednak należy zaznaczyć, że pojawiał się on w wielu wywiadach, co dostarcza dobrej ilustracji relacyjnego charakteru tożsamości etnicznej jej znaczącej siły politycznej.

Równie zróżnicowane były odczucia, jakie odnośnie programu edukacyjnego mieli Romowie. Jak wspomniałem wcześniej, edukacja była delikatnym tematem dla niektórych spośród moich romskich respondentów, jednakże wszyscy oni byli zdecydowanie przekonani, że ich dzieci, jako jednostki i cały „romski naród”, mogą tylko skorzystać na poprawie standardów edukacyjnych. Przy tym rozmowy o konkretnym programie zaadresowanym do Romów ujawniły, że z inicjatywami takimi wiąże się szereg problemów. Przedmiotem krytyki było głównie to, co oficjalnie przedstawiano jako kroki zmierzające do ścisłego egzekwowania obowiązku szkolnego, a co było przez Romów postrzegane jako brak tolerancji i elastyczności. Oto jak swój dylemat przedstawiła romska matka trójki dzieci, w tym 12-letniej dziewczynki, której nieobecności w szkole kosztowały rodzinę utratę zasiłku:

Mówią: „szkoła to”, „szkoła tamto”, może mają rację, a jeśli Sara nie będzie chodzić do szkoły, to nie dadzą nam pieniędzy, które dostajemy. (...) Ale tylko z tymi pieniędzmi nie poradzimy sobie, więc musimy chodzić, rozglądać się za jakimiś sposobami. Dziewczynka chodzi z nami, jest już na tyle duża, żeby pomóc i na tyle dorosła, że nie można jej spuścić z oka. Kiedy ja jestem zajęta, może zaopiekować się młodszymi. Ona [wskazuje na Ewę, romską asystentkę szkolną, siedzącą po drugiej stronie stołu] męczy mnie o szansach dziewczyny, o przyszłości. (...) Ja to wszystko wiem, ale co ja mam zrobić, pytam się was? Ten program, ona [wskazuje Ewę], Romowie to i tamto – ona [wskazuje Sarę] będzie czytać książki, kiedy w domu nie ma?

Inna romska matka chwaliła program, uważając jednak, że to za mało, żeby poprawić wykształcenie Romów:

Ta inicjatywa szkolna powinna być nasza. Cygańscy nauczyciele, cygańska szkoła – wtedy to by było coś. Wtedy dopiero byłaby zmiana. Może mieliby wtedy mniejszą kontrolę nad taką szkołą i dlatego się tego obawiają. Tak jak jest, nie się dla nas nie zmienia. Zrobiło się lepiej odkąd wiedzą, kim jesteśmy, wiedzą coś o naszej tradycji, nie myślą o nas „brudasy”. (...) Ale myślę, że cygańska szkoła, gdzie uczą naszej historii i naszych tradycji, jak być Romem, nie tylko uczniem, ale Romem, byłaby lepsza.

Omawiając etniczny profil programu, Romscy rozmówcy byli często dumni, że dzięki temu Romowie znaleźli się w centrum uwagi, mówiąc, że to *najwyższy czas, żeby gadzie nauczycieli się o nas jednej czy dwóch rzeczy i mając nadzieję, że może mój syn nie będzie musiał prosić swojego syna, żeby mu czytał listy*. Jednocześnie jednak obawiali się bycia w centrum uwagi. *Wiesz, mój ojciec zwykł mówić: „Kiedy przychodzą uczynić nasze życie lepszym,*

czas zaprzęgać konia”, wspominał Radko, Rom w średnim wieku, z którym rozmawiałem na Bazarze Różyckiego. Uczucia zawarte w tej zwięzłej wypowiedzi pojawiały się u wielu innych Romów, którzy pomimo okazywania ogólnej wdzięczności dla większości, która zaczęła *zdawać sobie sprawę z losu naszego ludu*, lękali się, że program może być przyczyną zawiści i złej woli ich polskich sąsiadów. *Mówią, że kradniemy – teraz znajdą coś złego również i w tym* – mówił o programie ojciec jednego z romskich uczniów. *On [program] nie będzie trwał długo i tak jest może lepiej: nie lubię, kiedy czegoś od nas chcą, mówią o nas, a w rzeczywistości nic nie wiedzą*, powiedziała jedna z romskich matek.

PODSUMOWANIE

Jak wskazałem na początku dyskusji zagadnienia etniczności i położenia klasowego, jednym z celów tego artykułu było ukazanie, że warunki życiowe i strategie przetrwania są tak samo istotne jako czynniki warunkujące życie Romów na Pradze Południe, jak kulturowa treść „bycia Romem”. Wyśiłki na rzecz poprawy jakości kształcenia romskich dzieci, oddzielają – jak starałem się pokazać – sferę ekonomiczną od kulturowej. O ile nauczyciele uczą się wrażliwości na różnice kulturowe, o tyle system pomocy społecznej i strategie zatrudnienia pozostają niewrażliwe na sferę kultury, co manifestuje się między innymi w zjawisku dyskryminacji na rynku pracy. Jedynie instytucja romskiego asystenta szkolnego jest wystarczająco elastyczna, by podolać złożoności problemów romskiego życia. Biorąc pod uwagę naturę państwowego systemu oświaty i praktykę szkolną, opartą na zasadzie równych szans, skłonny jestem sądzić, że najlepsza z możliwych strategii poprawy edukacji Romów powinna koncentrować się na warunkach mieszkaniowych i kwestii zatrudnienia. Aczkolwiek dominujące obecnie „miękkie” podejście, koncentrujące się na świadomości kulturowej i tożsamości ma swoje zalety, głównie ze względu na swoje ambicje, to nie dotyka ono tego, co jest, w moim mniemaniu, rzeczywistą przyczyną marginalizacji. Poprawa standardów edukacyjnych może być według mnie rezultatem efektywnej polityki integracyjnej, nie zaś jej warunkiem *a priori*.

LITERATURA:

- ANDERSON B., *Imagined Communities: Reflections on the Spread of Nationalism*, Verso, London 1983.
- BARANY Z., *The East European Gypsies: Regime Change, Marginality and Ethnopolitics*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- BARTOSZ A., *Nie bój się Cygana*, Sejny 2004.
- BARTH F., *Introduction* [w:] F. BARTH i in. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organisation of Culture Difference*, Little, Brown, Boston 1969.
- BELTON B. A., *Gypsy and Traveller Ethnicity: The Social Generation of an Ethnic Phenomenon*, Routledge, London 2005.
- BELTON B. A., *Questioning Gypsy Identity: Ethnic Narratives in Britain and America*, Altamira Press, Oxford 2005.
- BRADLEY H., *Social Inequalities: Coming to Terms with Complexity* [w:] G. BROWNING, A. HALCLI, F. WEBSTER, *Understanding Contemporary Society*, Sage, London 2000.
- ERIKSEN T., HYLLAND, *Ethnicity and Nationalism*, Pluto Press, London 2002.
- FENTON S., BRADLEY H., *Ethnicity, Economy and Class: Towards the Middle Ground* [w:] S. FENTON i in. *Ethnicity and Economy: 'Race and Class' Revisited*, Palgrave Mcmillan, Gordonsville, VA. 2002.
- HANCOCK I., *The emergence of Romani as a Koine outside of India* [w:] T. AC-TON i in. *Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies*, University of Hertfordshire Press, Hatfield 2000.
- JENKINS R., *Rethinking Ethnicity: arguments and explorations*, Sage, London 1997.
- JENKINS R., *Social Identity*, Routledge, London 2004 .
- JORDAN E., *From Interdependence to Dependence and Independence: Home and school learning for Traveller children*, „Childhood”, T. 8, nr 1, s. 57–74, Sage, New York 2001.
- LADÁNYI J., SZELÉNYI I., *Patterns of Exclusion: Constructing Gypsy Identity and the Making of an Underclass in Transitional Societies in Europe*, East European Monographs, Boulder, CO. 2006.
- MARSH A., STRAND E. i in. *Gypsies and the Problem of Identities. Contextual, constructed and Contested*, Swedish Research Institute in Istanbul, Istanbul. 2006.
- MAYALL D., *Gypsy Identities 1500–2000: From Egypcyans and Moon-men to the Ethnic Romany*, Routledge, London 2004.
- MILEWSKI J. i in., *Romowie: co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*, Stowarzyszenie Integracja, Suwałki 2004.

- MYRDAL G., *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*, Harper and Row, New York 1969.
- PEEL J. D. Y., *The Cultural Work of Yoruba Ethnogenesis* [w:] E. TONKIN, M. McDONALD, M. CHAPMAN, *History and Ethnicity*, Routledge, London 1989.
- REX J., *Race, Sexuality and Class in Different Political and Intellectual Conjectures* [w:] S. FENTON i in. *Ethnicity and Economy: 'Race and Class' Revisited*, Palgrave Mcmillan, Gordonsville, VA. 2002.
- ROOSENS E. E., *Creating Ethnicity: The Process of Ethnogenesis*, Sage, London 1989.
- SMITH A.D., *The Ethnic Origins of Nations*, Basil Blackwell, Oxford 1986.
- VERMEERSCH P., *The Romani Movement: Minority Politics and Ethnic Mobilisation in Contemporary Eastern Europe*, Berghahn Books, Oxford 2007.
- WADE P., *Race, Nature and Culture*, Pluto Press, London 2002.
- WIEVIORKA M., *The Arena of Racism*, Sage, London 1995.
- WILLEMS W., *In Search of the True Gypsy: From Enlightenment to Final Solution*, Frank Cass, London 1997.
- WILSON W. J., *The Declining Significance of Race: Blacks and Changing American Institutions*, University of Chicago Press, Chicago 1987.
- WILSON W. J., *Social Theory and the Concept of 'Underclass'* [w:] D. B. GRUSKI i in., *Poverty and Inequality: Essays by Amartya Sen, Martha C. Nussbaum, François Bourguignon, William J. Wilson, Douglas S. Massey, and Martha A. Fineman*, Stanford University Press, Palto Alto, CA. 2006.

Rafał Tomaszewski

**AND-AMARI KLÀSA NAJ RROMA. PRAGMATIKANO ĆACÍPEN
E SIKLĀRIPNASQĚRE POLITIKAQĚRO**

O artiklo mothovel pal-i kompleksiteta e edukaciaqëri karing-o rromane çhave anda éenden themutne skòle e Mesmerigutne Pragaqëre – jekh disòrigutno pero e Varšavaqëro (Pòlska). O zordipen, so sas kerdino mamuj-e edukaciaqëro nabasipen e Rromenqëro and-i Pòlska (zanindor so lenqëro gind sar minoriteta naj but baro), andàs and-o puçhipen i konfrontacia maškar-e edukaciaqëri politika thaj e skolaqëro pragmatikano ćacípen. Putrel vi diskùsia pal-i etnikani identiteta versus jekh pharo ekonomikano trujalipen. Akale artikleça o manuś šaj dikhel buxlikanes sar o Them e Polskaqëro thaj i rromani minoriteta andra lesòe keren edukaciaqëri butí. Sikavel vi sar e Polskaqëre gaže halòven e Rromenqëre trebaimàta and-i edukàcia thaj so e edukaciaqëri progràma butum miazol pe jekh sociàlo politika kerdini zoràça desar pe jekh šansa o siklòvni te phirel angāl katar-e pedagogiaqëro aspèkto.

Rafał Tomaszewski

**IN THE CLASSROOM THERE ARE NO GYPSIES –
– THE REALITIES OF IMPLEMENTING AN EDUCATIONAL POLICY**

This paper looks at the complexities involved in teaching Romani children in a few state schools in Praga Południe, an eastern borough of Warsaw, Poland. The effort to address the educational shortcomings of the comparatively small minority of Roma in Poland has created a field where educational policy is confronted with schooling realities and where discussion about ethnic identity is set against a background of economic hardship. The aim of this work is to provide an overview of the context within which the Polish state and the Roma minority practice education, where the majority's understanding of Roma's educational needs, as encapsulated by the Roma educational program, is more akin to a coercive social policy while offering scant pedagogical advancement.