

Łukasz Kwadrans

Edukacja Romów

Studium porównawcze
na przykładzie
Czech, Polski i Słowacji

Fundacja Integracji Społecznej PROM
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa

Łukasz Kwadrans

Edukacja Romów

Studium porównawcze
na przykładzie
Czech, Polski i Słowacji



Wrocław-Wałbrzych 2008

Recenzenci:

prof. dr hab. Jadwiga Kosowska-Rataj
prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

Projekt okładki:

Joanna Skrzypiec
na okładce wykorzystano fragment pracy
Amandy Noemi Łakatosz (10 lat) z Poznania pt. Sąsiedzi

Redakcja językowa:

Edward Rutkowski

Projekt typograficzny, korekta:

Sylwia Bielawska

Skład komputerowy:

Tart Wrocław

© Łukasz Kwadrans, Wrocław-Wałbrzych 2008

Książka dofinansowana z budżetu państwa w ramach rządowego
Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce

ISBN 978-83-88425-48-6

Fundacja Integracji Społecznej „Prom”, ul. Podwale 13, 50-043 Wrocław,
tel. 071 359 29 21, fax 071 359 09 87, www.fundacjaprom.pl
e-mail: biuro@fundacjaprom.pl

Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
im. Angelusa Silesiusa, ul. Zamkowa 4, 58-300 Wałbrzych,
tel. 074 641 92 26, e-mail: wydawnictwo@pwsz.com.pl

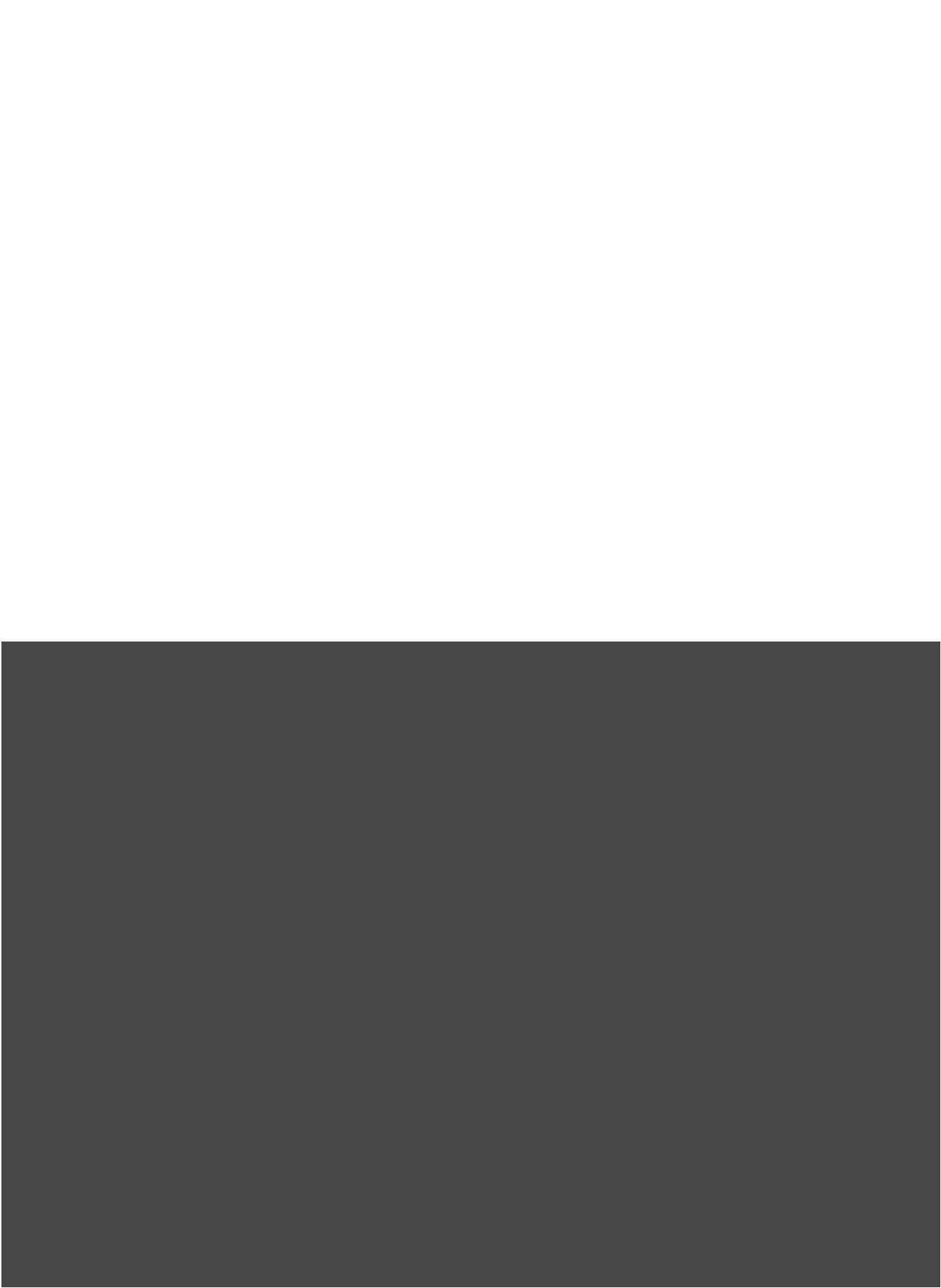
SPIS TREŚCI

WSTĘP	11
1. PROBLEMATYKA ROMSKA W EUROPIE ŚRODKOWEJ	23
1.1. Charakterystyka społeczności romskiej	23
1.1.1. Tożsamość etniczna w procesie przemian	23
1.1.2. Romowie jako grupa etniczna.....	37
1.1.3. Socjologiczna charakterystyka sytuacji mniejszościowej....	45
1.1.4. Etnonimy własne grupy	49
1.1.5. Krótka historia Romów/Cyganów	50
1.1.6. Edukacja Romów w ujęciu historycznym	61
1.1.7. Struktura demograficzna	68
1.1.8. Liczebność.....	72
1.2. Idea edukacji wielokulturowej/międzykulturowej.....	74
1.2.1. Wielokulturowość.....	80
1.2.2. Międzykulturowość	82
1.2.3. Edukacja wielokulturowa jako reakcja	85
1.2.4. Edukacja międzykulturowa jako interakcja.....	88
1.2.5. Pedagogika międzykulturowa.....	92
1.3. Edukacja Romów – koncepcje.....	94
2. ZAŁOŻENIA BADAWCZE.....	103
3. PROBLEMY MNIEJSZOŚCI ROMSKIEJ W CZECHOSŁOWACJI W LATACH 1945-1992	109
3.1. Romowie/Cyganie na ziemiach czeskich i słowackich po roku 1945	109
3.2. Procesy asymilacyjne wspomagane przez państwo.....	115
3.3. Szkolnictwo większościowe a edukacja Romów	141
3.4. Kierunki działań władz oświatowych	156
4. SYTUACJA ROMÓW W POLSKIEJ RZECZPOSPOLITEJ LUDOWEJ W LATACH 1945-1989	161
4.1. Romowie w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej.....	161
4.2. Produktywizacja, osiedlanie i działania asymilacyjne wobec Romów	164
4.3. Mniejszość romska w szkolnictwie powszechnym PRL	182
4.4. Mobilizacja etniczna Romów	192

5. PROCESY TRANSFORMACJI USTROJOWEJ W REPUBLICE CZESKIEJ, RZECZPOSPOLITEJ POLSKIEJ I REPUBLICE SŁOWACKIEJ A PROBLEMY EDUKACJI SPOŁECZNOŚCI ROMSKIEJ	199
5.1. Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów po upadku komunizmu	199
5.2. Programy rządowe na rzecz społeczności romskiej	209
5.3. Projekty edukacyjne oraz działalność romskich i lokalnych organizacji	225
5.4. Programy Unii Europejskiej i inne zagraniczne inicjatywy na rzecz edukacji Romów	247
5.5. Problemy edukacji Romów w Europie Środkowej	252
5.5.1. Programy edukacyjne	252
5.5.2. Podręczniki	261
5.5.3. Kadra (kształcenie, doskonalenie).....	263
5.5.4. Działania państwa na rzecz podniesienia świadomości edukacyjnej	267
ZAKOŃCZENIE	271
SPIS TABEL.....	281
SPIS WYKRESÓW	281
SPIS SCHEMATÓW	281
BIBLIOGRAFIA.....	285
SUMMARY	309

Wstep





WSTĘP

Romowie stanowią obecnie jedną z najliczniejszych mniejszościowych grup w Europie, liczącą od 6 do 12 milionów osób¹. Dwie trzecie z tej liczby zamieszkuje kraje Europy Środkowej i Wschodniej. Weszli oni wraz z tymi państwami do Wspólnoty. Kształcenie ich jest zatem konieczne i staje się wyzwaniem dla naszego kontynentu. Cała Europa musi również poznać bliżej Romów, aby móc ich zrozumieć. Rozważania zawarte w pracy swoim zasięgiem objęły trzy kraje: Republikę Czeską, Rzeczpospolitą Polską i Republikę Słowacką², jednak problematyka romska, ze względu na trudną sytuację tej społeczności w wielu sferach życia, wydaje się istotna dla całego regionu Europy Środkowej.

Celem pracy jest m.in. analiza przemian edukacji Romów³ w świetle kluczowych zjawisk, determinujących współczesne systemy oświatowe: transformacji ustrojowej, jako procesu wewnętrznego, oraz dwóch proce-

¹ Zob. A. Mirga, N. Gheorghe, *Romowie w XXI wieku. Studium polityczne*. Kraków 1998, s. 9. Trudno jest oczywiście dokładnie określić liczebność Romów żyjących w Europie.

² Wymieniono oficjalne nazwy państw w języku polskim, jednak w pracy autor będzie używał nazw potocznych tj.: Czechy, Polska, Słowacja.

³ Pojęcie 'edukacja Romów' ('edukacja mniejszości romskiej, edukacja romskiej grupy etnicznej' itp.) odnosi się przede wszystkim do działań edukacyjnych prowadzonych przez państwa, które zamieszkują Romowie. Jej celem jest kształcenie członków romskiej grupy etnicznej, najczęściej w ramach obowiązującego w danym kraju oficjalnego systemu oświaty, ale także w ramach działalności edukacyjnej organizacji pozarządowych, innych instytucji edukacyjnych oraz Romów i ich stowarzyszeń mniejszościowych. Będą to również wszelkie działania w celu poszerzenia wiedzy o Romach wśród przedstawicieli społeczeństw większości. Takie rozumienie 'edukacji Romów' wpisuje się w problematykę edukacji międzykulturowej. Nie należy zatem rozumieć tego terminu w sposób ograniczony, jako edukacji prowadzonej tylko przez samych Romów dla własnej grupy etnicznej.

sów zewnętrznych – integracji europejskiej i globalizacji. Ważne będzie także zwrócenie uwagi na zachodzące w społeczeństwach procesy asymilacji, integracji i akulturacji. Ma to być interdyscyplinarne ujęcie problemu, łączące w sobie podejścia socjologiczne, politologiczne, a przede wszystkim pedagogiczne. Prowadzenie badań porównawczych wymaga bowiem szerokiego przygotowania teoretycznego. W polu zainteresowania trzech wymienionych dyscyplin nauki pozostają istotne dla projektu pojęcia wielokulturowości i międzykulturowości. Ważna jest dwoistość rozumienia współczesnej edukacji romskiej. Miałyby ona polegać na wyróżnieniu dwóch funkcji oświaty: pierwszej, polegającej na uczeniu Romów, przygotowywaniu ich do życia w społeczeństwie, tworzeniu dla nich programów kształtujących ich dwukulturową tożsamość, i drugiej, mającej na celu edukowanie społeczeństw większości, poszerzanie ich wiedzy o tej grupie etnicznej. Taki dualizm byłby wskazany i właściwy pluralizmowi kulturowemu. W sprostaniu obu tym wyzwaniom należy upatrywać bezpieczne, harmonijne funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym i integrację obu zbiorowości.

Publikacja jest studium porównawczym edukacji Romów w trzech wybranych krajach Europy Środkowej. Przedmiotem badań – edukacja romskiej grupy etnicznej, opis jej dotychczasowego funkcjonowania i obecnej kondycji, a także projektowanej przyszłości. Przyjęta cezura czasowa obejmuje, z wyjątkiem konieczności odwołania się we wprowadzeniu do historycznych uwarunkowań obecnej rzeczywistości społecznej, okres od 1945 do 2004 r. – kilka dekad przemian w edukacji romskiej. Ze względu na strukturę systemu szkolnego, analiza zmian oświatowych zostanie przeprowadzona w odniesieniu do szkolnictwa w granicach obowiązku szkolnego. Skoncentruje się ona na szkolnictwie podstawowym i średnim, nie wykluczając odniesień do działań edukacyjnych różnych organizacji pozarządowych czy opieki przedszkolnej. Temat badań mieści się na pograniczu pedagogiki porównawczej, edukacji wielokulturowej/międzykulturowej oraz socjologii mniejszości narodowych i grup etnicznych.

Rozważania teoretyczne dotyczą takich zagadnień, jak: romska grupa etniczna, edukacja wielokulturowa i międzykulturowa oraz kultura mniejszości. Przedstawiono charakterystykę romskiej grupy etnicznej oraz sytuacji, w jakiej znajduje się ta społeczność w trzech wymienionych

na wstępie krajach. Opisano warunki uczestnictwa Romów w kulturze i edukacji większości.

Celem publikacji jest także przybliżenie problematyki romskiej bez próby kreowania jakichkolwiek postaw w stosunku do osób należących do tej grupy etnicznej. Pomimo wielu opracowań dotyczących mniejszości romskiej, wiedza Czechów, Polaków i Słowaków na jej temat jest uboga.

Opracowanie sytuuje się w nurcie pedagogiki porównawczej⁴, który charakteryzuje poszukiwanie i wykrywanie tego, co wspólne, w określonym aspekcie rzeczywistości edukacyjnej, celem upowszechnienia dobrych rozwiązań w środowiskach o podobnych cechach. Zasadnicze zadanie tej metody polega na stwierdzaniu występowania lub braku podobieństw i różnic pomiędzy pewnymi elementami rzeczywistości kulturowo-społecznej w obrębie określonych klas zdarzeń, obiektów, faktów, procesów, relacji itp. Porównywanie różnych systemów oświaty jako układów odniesienia pozwala na uświadomienie sobie ewentualnych rozmiarów postępu lub zacofania w rozwoju kształcenia oraz stopnia zaspokojenia indywidualnych i społecznych potrzeb w tej dziedzinie.

Do badań zastosowano wtórną analizę dokumentów i piśmiennictwa. Studia nad literaturą przedmiotu pozwoliły na przedstawienie kondycji edukacji Romów, jej przemian, problemów i ewentualnych różnic pomiędzy systemami oświaty Czech, Polski i Słowacji. Do wyboru danych wtórnych skłoniła autora ich dostępność i powiązanie z przyjętymi problemami badawczymi. Dzięki nim można zrozumieć kontekst historyczny, polityczny, gospodarczy i społeczny badanych zjawisk. Służą celom porównawczym, uwzględniono w nich bowiem zróżnicowanie warunków w ramach jednego lub kilku społeczeństw w różnym czasie. Równocześnie dane wtórne są zazwyczaj rzetelne i dokładne. Poza tym zbieranie danych pierwotnych jest bardzo kosztowne. Korzystanie z cudzych wyników i danych jest zdecydowanie tańsze niż przywoływanie nowych.

⁴ Szerzej o pedagogice porównawczej m.in.: R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*, Warszawa 1991; idem, *Zarys pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1998; J. Průcha, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2004; *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000; *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. Z. Jasiński, E. Karcz, Opole 2005.

Wyniki badań mogły się w przeszłości wielokrotnie powtórzyć, więc można zestawić je z własnymi.

Z uwagi na to, że porównywanie należy przeprowadzać na wyznaczonej przestrzeni i określonym czasie, podjęto decyzję o zestawieniu sytuacji, w jakiej znajduje się edukacja społeczności romskiej w trzech krajach, przyjmując za cenzus czasowy lata 1945–2004. Doboru dokonano świadomie, uwzględniając sąsiedztwo Czech, Polski i Słowacji oraz pozostawanie przez te państwa pod wpływem rządów komunistycznych do 1989 r. Poza tym wybrane kraje wyszehradzkie zamieszkuje ta społeczność, szczególnie licznie na Słowacji i w Czechach. Dodatkowo na wybór tematu wpłynęła trudna sytuacja społeczna, a przede wszystkim edukacyjna Romów w tej części Europy oraz potrzeba jej zmiany.

Autor zainteresował się mniejszością romską już podczas studiów magisterskich, czego efektem była obrona pracy dotyczącej tej problematyki. Dodatkowo na podjęcie tematu wpłynęła dobra znajomość społeczności i bliskie kontakty z jej przedstawicielami w Polsce i za granicą. O ile problematyka etnologiczna, antropologiczna oraz społeczna znajduje odzwierciedlenie w wielu pracach polskich i zagranicznych badaczy, to sprawy związane z kształceniem i wychowaniem Romów pozostają wciąż na uboczu głównych zainteresowań, szczególnie w Polsce.

Wiele czynników, zarówno osobistych jak i naukowych, miało wpływ na podjęcie tego tematu. Autorem kierowały dwojakiego rodzaju motywacje: взгляд na praktyczno-społeczne i naukowo-poznawcze implikacje odpowiedzi na postawione pytania. Szczególną motywacją społeczną była pogarszająca się sytuacja Romów w wielu krajach Europy i liczne akty dyskryminacji tej grupy, a także wciąż niska świadomość i tolerancja dla ich odmienności kulturowej wśród społeczeństw większości. Z szerokiego wachlarza przyczyn poznawczych najważniejsza była zwyczajna ciekawość, która od zarania dziejów ludzkości stanowi potężną siłę napędową rozwoju nauki.

Publikacja ma znaczenie eksploracyjne dla tego obszaru wiedzy, bowiem do tej pory nie ukazało się żadne opracowanie porównawcze traktujące w sposób całościowy o edukacji romskiej i porównujące jej funkcjonowanie w badanych krajach. Istnieje wiele publikacji zwartych i artykułów naukowych o charakterze socjologicznym, politologicznym, historycznym, etnograficznym, antropologicznym, dotyczących problematyki od-

rębności kulturowej Cyganów/Romów w Polsce (m.in. A. Bartosz, J. Ficowski, A. Mirga, L. Mróz, E. Nowicka). Wciąż brak jednak opracowań traktujących o ich edukacji. Odmienna sytuacja panuje w Czechach i na Słowacji, gdzie wiele publikuje się na temat funkcjonowania społeczności romskiej w systemie oświaty – głównie jednak w formie artykułów – i podejmuje się w ten sposób próbę rozwiązania jej problemów. Jednym z najwcześniejszych opracowań dotyczących tej problematyki na obszarze Europy Zachodniej jest jednak praca Jeana Pierra Liegeois *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs/School Provision for Gypsy and Traveller Children: A Synthesis Report* (Luxemburg, Commission des Communautés Européennes/Commission of the European Communities, 1986, 1987).

W Polsce doczekaliśmy się wartościowego opracowania w formie książkowej, dotyczącego edukacji romskiej – Andrzeja Mirgi *Addressing the Challenges of Romani Children's Education in Poland – Past and Current Trends and Possible Solutions*, Project on Ethnic Relations (Princeton 2003). W pracy tej omówiono ogólnie sytuację edukacji romskiej w Polsce. Pozostałe artykuły innych autorów opisują zazwyczaj funkcjonowanie klas romskich, zajmują się pracą z uczniem cygańskim i analizują realizację rządowego programu na rzecz społeczności romskiej⁵.

Ciekawą próbą opracowań o charakterze metodycznym są publikacje Stowarzyszenia „Integracja” z Suwałk, pod redakcją Jacka Milewskiego, np. wydany w 2003 r. przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich. Przygotowano 3,5 tys. egzemplarzy książki, a opracowanie nosi tytuł *Romowie – bliskie spotkania* i zawiera podstawowe informacje o tej mniejszości, jej życiu i kulturze. Jest ono podzielone na dwie części: pierwsza – to historia i opis obyczajów, a druga – to gotowe scenariusze lekcji o tematyce romskiej. Przewodnik został wydany dzięki funduszom unijnym i MENiS. Rok później Stowarzyszenie „Integracja” prezentowało drugie opracowanie – *Romowie: co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*. W roku zaś 1998 w Gdańsku wydano książkę zespołu pracującego pod kierownictwem Barbary Weigl: *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, która opisuje zagadnienia edukacji w warunkach wielokulturowości i zawiera m.in. program dotyczący

⁵ Por. bibliografia.

mniejszości romskiej. Wartościowa jest także praca zbiorowa pod redakcją Ewy Nowickiej *Romowie o sobie i dla siebie: nowe problemy i nowe działania w pięciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej* (Warszawa 2003), w której zamieszczono fragmenty wywiadów z liderami romskimi, dotyczące także zagadnień edukacji.

W Czechach i na Słowacji, chociaż podejmowana jest problematyka romska, nie powstało jeszcze całościowe ujęcie problemu, nie ma też pracy o charakterze porównawczym, dotyczącej innych krajów.

Na przykład Adamovic i Kurec zredagowali wydane w 1976 r. w Bratysławie opracowanie *Problemy výchovy a vzdelavania ciganskej mladeže*. Omówiono w nim problemy społeczno-edukacyjne, dotyczące czeskich i słowackich Romów w okresie funkcjonowania państwa komunistycznego. Michał Bulir w swoim artykule *Školní dochazka ciganských detí v letech 1980–1985*, „Demografie”, Vol. 29, No. 1, 1987, ukazał problemy związane z realizacją obowiązku szkolnego. Edukacja stanowiła w Czechosłowacji jeden z elementów przymusowej asymilacji Romów ze społeczeństwem większości. Występowały jednak problemy z realizacją tych zamierzeń polityki oświatowej, które autor opisuje na przestrzeni dwóch dekad.

Eva Davidová w swojej książce *Romano drom – Cesty Romů 1945–1990. Zmeny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku* (Universita Palackého. Olomouc 1995), a także w artykułach *The Gypsies in Czechoslovakia. Part I: Main Characteristics and Brief Historical Development* („Journal of the Gypsy Lore Society”, Third Series, Vol. 69, Nos. 3–4, July–October 1970), i *The Gypsies in Czechoslovakia. Part II: Post-War Developments* („Journal of the Gypsy Lore Society”. Third Series, Vol. I, Nos. 1–2, January–April 1971) opisuje status Romów w powojennej Czechosłowacji i ewolucję polityki państwa, dotyczącej przymusowej integracji ze społeczeństwem większości. Pokazuje, jak działania państwa wpłynęły na romską kulturę, historię, tradycję i nomadyczny styl życia. W ograniczony sposób relacjonuje także ich edukację.

Nie do przecenienia jest wkład w analizę położenia Romów na Słowacji, a także kwestii edukacyjnych dotyczących tej społeczności, jaki wniosła praca zbiorowa pod redakcją Michala Vašečky *Čačipen Pal o Roma. Súhrnná správa o Rómach na Slovensku* (Bratislava 2002). Istotny wpływ na stan wiedzy o edukacji Romów w Czechach mają prace ruchu Hnutí R, publikowane po każdej konferencji, pod redakcją Jaroslava Bal-

vina⁶. Wszystkie te opracowania zostały wymienione w bibliografii, z większości z nich autor korzystał w czasie przygotowania tej książki.

W Czechach i Słowacji również powstają prace o charakterze metodycznym, służące do prowadzenia zajęć na temat kultury, historii i języka romskiego. Duży wkład w badania dotyczące ich edukacji wniosły ośrodki uniwersyteckie, szczególnie Katedra Romskiej Kultury (Instytut Studiów Romskich) na Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze, Wydział Filozoficzny na Uniwersytecie Karola w Pradze, Uniwersytet Palackeho w Ołomuńcu, Uniwersytety w Hradec Králové, Brnie, Bratysławie, Bańskiej Bystrzycy, Ustí nad Łabą, Preszowie, a także Narodowy Instytut Edukacji w Bratysławie, Muzeum Romskiej Kultury w Brnie i inne instytucje naukowe. W odróżnieniu od Polski w tych krajach powstały elementarze, podręczniki i słowniki do nauki języka romani. Istnieje Katedra Kultury Romskiej (obecnie przekształcona w Instytut Studiów Romskich) na Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze i projekty badawcze związane z problematyką romską prowadzone na kilku uniwersytetach.

Opis sytuacji tej mniejszości w trzech badanych krajach, z uwzględnieniem zagadnień edukacji tej społeczności, zawierają kolejne raporty dotyczące dyskryminacji, przygotowywane przez European Roma Right Center⁷. Skupiają się one jednak na aktach nietolerancji wobec uczniów romskich i nierównościach związanych z dostępem do wiedzy. Problematykę edukacji podejmują także wydawane w trzech badanych krajach czasopisma romskie, na których łamach często pojawiają się artykuły osób zaangażowanych w edukację i pracę na rzecz tej społeczności, a także samych Romów. Cenną publikacją jest również *The Roma Education Resource Book*, prezentowana na stronie internetowej Open Society Institut, która jest zbiorem opinii i materiałów na temat zagadnień edukacji Romów

⁶ Od 1 października 2006 r. Doc. PhDr. Jaroslav Balvin, Čsc. jest dyrektorem Instytutu Studiów Romskich Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze na Słowacji.

⁷ *Time of the Skinheads: Denial and Exclusion of Roma in Slovakia*. Budapest: European Roma Rights Center, January 1997; *Granice solidarności. Romowie w Polsce po roku 1989*, raport przygotowany przez European Roma Right Center, Warszawa 2003; *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe, a Survey of Patterns of Segregated Education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia*, European Roma Rights Center 2003; *A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*, European Roma Rights Center, June 1999.

w Europie Środkowej, metod i praktyk nauczania, a także relacji pomiędzy językiem i kulturą romską a edukacją. Należy wspomnieć także o dwóch pozycjach anglojęzycznych, stanowiących źródło wielu informacji na temat sytuacji społecznej, ekonomicznej i edukacyjnej Romów w trzech badanych krajach. Jest to książka Zoltana Barany *The East European Gypsies. Regime Change, Marginality and Ethnopolitics* (Cambridge University Press 2002) oraz opracowanie Dawida M. Crowe *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia* (New York 1995).

Nie dokonano jednak dotąd porównawczego zestawienia zagadnień dotyczących Romów w Czechach, Polsce i na Słowacji. Dlatego szczególnie ważne będą nie tylko informacje na temat edukacji romskiej w poszczególnych krajach Europy Środkowej, ale przede wszystkim porównanie sytuacji oświatowej tej społeczności i działań na jej rzecz. Może ono ukazać istnienie różnych rozwiązań oświatowych, które spełniają swe zadania w badanych państwach, i przyczynić się do ich ewentualnego przeniesienia.

Rozprawa niniejsza może się stać wartościowym źródłem dla teoretyków edukacji wielokulturowej, studentów nauk społecznych, a także praktyków: asystentów romskich, nauczycieli wspomagających, pedagogów, pracowników socjalnych, aktywistów romskich, organizacji zaangażowanych w działalność edukacyjną na rzecz społeczności romskiej i wreszcie dla twórców programów rządowych, które miałyby zmieniać sytuację Romów.

Książka stanowi zmienioną, skróconą i poprawioną dzięki cennym uwagom recenzentów wersję rozprawy doktorskiej powstałej na Uniwersytecie Opolskim. W tym miejscu wypada szczególnie podziękować za wsparcie i wielką pomoc promotorowi prof. dr. hab. Zenonowi Jasińskiemu oraz za wnikliwe recenzje prof. dr. hab. Jadwidze Kosowskiej-Rataj i prof. dr. hab. Jerzemu Nikitorowiczowi, a także doc. dr. Jarosławowi Balwinowi, prof. dr. hab. Blahoslavowi Krausowi i mgr Milanovi Samko za okazaną pomoc. Bez życzliwości tych osób, a także innych bliższych, zaangażowanych w sprawy romskie, nie byłoby możliwe opublikowanie tej książki. Dziękuję Wydawcy, a przede wszystkim samym Romom za inspirację i wsparcie. Podziękowania należą się również moim bliskim oraz przyjaciółom z Czech, Polski i Słowacji.

Rozdział 1



PROBLEMATYKA ROMSKA W EUROPIE ŚRODKOWEJ

- 1.1. Charakterystyka społeczności romskiej
- 1.2. Idea edukacji wielokulturowej/międzykulturowej
- 1.3. Edukacja Romów – koncepcje

1. PROBLEMATYKA ROMSKA W EUROPIE ŚRODKOWEJ

1.1. Charakterystyka społeczności romskiej

W ostatnim czasie tematyka romska jest szeroko podejmowana w mediach, a także w poważnych publikacjach. Wiedza o Romach ma charakter obiegowy i opiera się przede wszystkim na stereotypach. Dlatego na potrzeby tego opracowania niezbędne będzie przybliżenie zagadnień dotyczących zbiorowości romskiej, których znajomość pozwoli na zrozumienie kolejnych rozdziałów, a także przyjętych w pracy ustaleń teoretycznych i metodologicznych. Bez poznania podstawowych wiadomości na temat społeczności romskiej, jej historii, tożsamości etnicznej, struktury, etnonimów własnych, liczebności oraz sytuacji społecznej, w jakiej się ta grupa znajduje, nie można prowadzić dalszych badań dotyczących edukacji. Dlatego na wstępie zostaną przedstawione najważniejsze wiadomości dotyczące romskiej grupy etnicznej, a także znajdzie się wyjaśnienie, dlaczego właśnie takiej definicji używać będziemy dla określenia tej zbiorowości. Oczywiście ta część pracy nie może pomieścić wszystkich informacji na temat Romów, stanowi więc jedynie niezbędną podstawę do dalszych rozważań i dostarczy niezbędnej wiedzy, potrzebnej przed lekturą kolejnych części pracy.

1.1.1. Tożsamość etniczna w procesie przemian

Pojęcie tożsamości z punktu widzenia dalszych rozważań staje się istotne, ponieważ odnosi się ono do sfery autoidentyfikacji zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego aktora życia społecznego. Zatem może być określane, jako zespół sądów, ocen, wyobrażeń o samym sobie¹. Tożsa-

¹ Zob. Z. Bokszański, *Tożsamość*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. Z. Bokszański, K. Gorlach, T. Krauze, W. Kwaśniewicz, E. Mokrzycki, J. Mucha, A. Piotrowski, T. Sozański, A. Sułek, J. Szmatka, W. Więclawski, t. IV, Warszawa 2002, s. 252–255; K. Kwaśniewski, *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „Studia Socjologiczne” 1986, nr 3.

mość ma wiele definicji, w zależności od dziedziny nauk społecznych (pojęcia tego używają także nauki przyrodnicze), w tym miejscu nie będziemy jednak poświęcać uwagi typologii takich definicji. Tematem nie jest bowiem tożsamość, lecz edukacja Romów i ewentualne zmiany w ich identyfikacji, wynikające z udziału w różnych twórcach życia społecznego, m.in. w szkole i instytucjach oświatowych. Pojęcie tożsamości i inne bliskoznaczne terminy są użyteczne w definiowaniu wielu koncepcji człowieka, jego osobowości, a także pojęć dotyczących funkcjonowania zbiorowości. W zależności od przyjętego podejścia teoretycznego można więc mówić odpowiednio o tożsamości jednostki (tożsamości osobowej, samoświadomości) albo tożsamości społecznej (tożsamości zbiorowej, kulturowej), która wydaje się szczególnie istotna w tej pracy.

Tożsamość społeczna jest dynamicznym konstruktem poznawczym, którym szczególnie posługują się reprezentanci nauk społecznych². To pojęcie przysparza wiele trudności, przez niedookreślenie teoretyczne. Z jednej strony, postrzegana bywa jako zwielokrotniona tożsamość indywidualna, a z drugiej – jako ponadjednostkowy zbiór autodefinicji nieredukowalnych do autodefinicji pojedynczego człowieka. Jest ona tożsamością zbiorową opartą na przeżywanej zinternalizowanej tradycji, terażniejszości i wspólnym dla grupy definiowaniu przeszłości³.

Istotnym elementem tożsamości społecznej jest poczucie zakorzenienia związane z odpowiedzią na pytanie: *s kąd jestem?* Z uwagi na to, że jest to zjawisko dynamiczne, jednostka musi określić, *kim jest*, odpowiadając sobie najczęściej na pytanie, kim nie jest, (co mnie różni od innych), wymaga tego funkcjonowanie w danym otoczeniu⁴. Społeczny aspekt pojawia się wraz z uzyskaniem odpowiedzi związanej z miejscem w strukturze społecznej, przynależnością do grup czy rolami w nich pełnionymi. Tożsamość byłaby zatem dynamicznym, trwającym całe życie procesem strukturywania i restrukturywania doświadczenia zdobytego w ciągu całego życia.

² E. Sołoma, *Tożsamość jednostki a zachowanie społeczne na przykładzie funkcjonowania mniejszości etnicznych i imigranckich*, [w:] *Spółczesność i kultura – rozprawy*, „Zeszyty Szkoły Nauk Społecznych”, Warszawa 1996, s. 335–348.

³ A. Ślíz, *Polska Bratnia Pomoc. Polish Assistance Inc. Socjologiczne studium monograficzne*, Opole 2001, s. 31.

⁴ E. Sołoma, *op. cit.*, s. 337.

Tożsamość społeczna według Henry'ego Tajfela, to „element jednostkowego wyobrażenia samego siebie, wynikający z wiedzy jednostki o przynależności do grupy społecznej (lub grup), łącznie z przypisywanym temu członkostwu znaczeniem emocjonalnym”⁵. Dlatego przynależność do grupy pozytywnej będzie równocześnie zwiększała poczucie własnej wartości, a przynależność do grupy o niskim statusie (negatywnej) będzie obniżała samoocenę.

Tajfel traktuje tożsamość społeczną jako „przyczynowy mechanizm pośredniczący w sytuacjach zmian społecznych”⁶. Sytuacją, w której jednostka z dużym prawdopodobieństwem będzie przeżywała kryzys tożsamości, polegający na zachwianiu jej spójności, jest z pewnością emigracja do innego kraju. Chęć sprostania odmiennym wymaganiom kulturowym może bowiem prowadzić do ukształtowania się „tożsamości kameleona”⁷.

Ten sposób redukcji sprzeczności umożliwia bezkonfliktowe funkcjonowanie przez pewien czas, jednak w miejsce ukształtowanej, spójnej tożsamości w takich warunkach wykształca się tzw. „tożsamość sytuacyjna”⁸. Związana jest ona bezpośrednio ze zjawiskiem wieloetniczności człowieka w różnych tworcach społecznych⁹. Należy jednak pamiętać, że nasze pojęcie tożsamości zależy od poczucia, że istnieje jakieś „ja” niezależne od przyływów i odpływów sił społecznych.

Osoba o wieloetnicznym pochodzeniu świadomie i dobrowolnie wybiera taką identyfikację, która pozwala jej na najkorzystniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie. Pomocna w takim działaniu jest swego rodzaju manipulacja etnicznością (tożsamość z wyboru lub sytuacyjna). Zdarza się jednak, że owa dobrowolność wyboru jest ograniczana przez wewnętrzną presję grupy pierwotnej, która rości sobie prawo do określania tożsamości jednostki. Otoczenie zewnętrzne także narzuca pewną identyfikację osoby funkcjonującej w środowisku społecznym.

⁵ H. Tajfel, *Tożsamość społeczna i zachowanie międzygrupowe*, „Przegląd Psychologiczny” 1976, 29 (2), s. 157–180.

⁶ *Ibidem*, s. 164.

⁷ E. Sołoma, *op. cit.*, s. 342.

⁸ *Ibidem*, s. 343.

⁹ Zob. W. Makarczyk, *Wspólnota uczuć i działań*, Warszawa 1993, s. 87–93. Zob. H. Mamzer, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań 2002.

W wyniku socjalizacji i kulturalizacji poprzez wzorce oraz symbole kulturowe kreowana jest tożsamość kulturowa, następuje nabywanie określonych kompetencji kulturowych. Przekaz owych umiejętności następuje początkowo w rodzinie i lokalnej społeczności, natomiast szkoła może poszerzać bądź ograniczać ich rozwój. Edukacja proponuje inne wartości albo przyczynia się do kształtowania już istniejących. Obecnie mamy do czynienia z tendencjami odchodzenia od tradycyjnej dominacji kultury większości w systemie oświaty na rzecz wspomagania procesu kształtowania tożsamości kulturowej, która jest procesem złożonym, dynamicznym i nieprzewidywalnym¹⁰.

Jerzy Nikitorowicz w swoich rozważaniach potraktował tożsamość jako twórczy wysiłek podmiotu, zmierzający do łagodzenia napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, które zostały odziedziczone i wynikają z pochodzenia rodzinnego, społecznego oraz identyfikacji ze znaczącymi osobami i grupami, wartościami, symbolami i elementami zmiennymi, nabytymi, wynikającymi z interakcji oraz doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w danej kulturze i społeczeństwie, przyswajaniem sobie uznanych w nim zachowań, norm i wartości¹¹.

Gdy jednostka odnajduje siebie we wspólnocie z innymi, opierając się na płaszczyźnie etnicznej, mamy wtedy do czynienia z t o ż s a m o ś c i ą e t n i c z n ą. Konstytutywny jest tutaj funkcjonujący w świadomości jednostek czy grup podział na: m y i o n i, poczucie odrębności. Tożsamość oznacza także poczucie wewnętrznej spójności i odmienności od innych. Identyfikacja etniczna jest subiektywnym przejawem przynależności jednostki do grupy. Jako czynnik subiektywny może nie iść w parze z obiektywnymi kryteriami przynależności etnicznej: znajomością języka, kultury czy powiązaniem rodzinnymi¹². Deklaracja przynależności do danej grupy etnicznej wcale nie musi się łączyć ze znajomością języka, kultury czy posiadaniem rodziny należącej do tej grupy. Analogicznie, deklarowanie braku identyfikacji z grupą nie musi

¹⁰ J. Nikitorowicz, *Konteksty lokalno-szkolne kreowania tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Bo-ruta, B. Grabowska, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005, s. 187–188.

¹¹ *Ibidem*, s. 194.

¹² Zob. G. Babiński, *Metodologiczne problemy badań etnicznych*, Kraków 1998, s. 18.

ić w parze z niezajomością języka, kultury i rodziną nienależącą do tej grupy.

Istotnym elementem w takim ujęciu jest zwrócenie uwagi na tzw. psychologizację etniczności. Istnieją stanowiska, mówiące o tym, że przynależność do grupy etnicznej „w coraz mniejszym stopniu zależy od zewnętrznych, obiektywnych oznak eksponowanych przez jednostkę, a społecznie definiowanych jako etniczne, natomiast coraz większego znaczenia nabiera psychologiczna identyfikacja jednostki z grupą”¹³.

Wielokrotnie podkreśla się rolę doświadczenia społecznego w kształtowaniu tożsamości. Elementy budujące tożsamość przyswajane są w procesie socjalizacji. Na kolejnych etapach rozwoju różne grupy odniesienia odgrywają dominującą rolę w procesie określania siebie¹⁴. Rodzina, ale również szkoła, Kościół, instytucje i organizacje etniczne przekazują wiedzę na temat literatury, języka, twórczości artystycznej, dziejów historycznych i obecnej sytuacji grupy, kultury materialnej i niematerialnej kraju przodków. Ten zasób wiedzy odgrywa główną rolę w kreowaniu tożsamości etnicznej¹⁵.

Konstatując, można powiedzieć, że:

[...] tożsamość etniczna jest jedną z form identyfikacji jednostki ze zbiorowością ludzką na podstawie posiadanych przez nią atrybutów etnicznych. To identyfikacja poszczególnych jednostek i grup oparta na tradycji i specyfice cech społecznych i kulturowych (symbolicznych) kraju ich pochodzenia¹⁶.

Problemy tożsamości i identyfikacji można także sprowadzić do pytania: *k i m i j a k i j e s t e m ?* W sytuacji bezpośredniego kontaktu zwraca się bowiem uwagę na społeczności, jednostki, które stanowią tło dla identyfikacji¹⁷. Proces poznania innego, to doprecyzowanie swojej tożsamości. Cyganie¹⁸ mają świadomość swojej odmienności, oddzielającej ich grupę od większości. Ich subiektywna identyfikacja z własną zbiorowością jest uwarunkowana wieloma obiektywnymi kryteriami

¹³ J. Rokicki, *Asymilacja, panetniczność, pluralizm*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 2000, z. 16–17, s. 51.

¹⁴ E. Sołoma, *op. cit.*, s. 339.

¹⁵ A. Śliz, *op. cit.*, s. 34.

¹⁶ *Ibidem*.

przynależności etnicznej, tj. znajomością kultury i języka, stylem życia, cechami antropologicznymi czy pokrewieństwem – to elementy znaczące tożsamości Romów. Cyganie poszukują samookreślenia na płaszczyźnie etnicznej, ponieważ są w niekorzystnej sytuacji, ze względu na brak warunków do pielęgnowania tradycji i kultury za pośrednictwem oświaty, zajmują się tym przede wszystkim stowarzyszenia oraz organizacje. Świadomość narodowa pojawia się jedynie zazwyczaj wśród elit romskich, powstaje zamiast poprzedzających ją form świadomości etnicznej przy długotrwałym procesie integracji kulturowej¹⁹.

Owa samoidentyfikacja, a także identyfikacja przez i n n y c h, wymaga istnienia i n n o ś c i, jednostka potrzebuje obcych grup, aby w relacjach z nimi nadać sens procesowi identyfikacji. Rodzi się wtedy poczucie przynależności, zakorzenienia, bliskości ze współziomkami. Grupa akceptuje swoją tożsamość, gdy odczuwa ją jako wartość. Kiedy jednak jej obraz jest negatywny w relacjach z innymi, wtedy możemy mieć do czynienia z procesem, w którym akceptacja własnej marginalności może prowadzić do asymilacji i pozbawienia się własnej tożsamości bądź do jej dekonstrukcji.

Istotne u Romów jest to, że brak im wspólnej świadomości etnicznej, jest ona dopiero niejako projektowana przez wąskie elity cygańskie. Ponad wszelkimi podziałami między poszczególnymi ugrupowaniami, ich tożsamość etniczna jest odnoszona przede wszystkim do nie-Cyganów (*gadziów*)²⁰. Na tej dychotomii opiera się granica etniczna wyznaczana dodatkowo przez kategorię skalania wyrażająca się w trzech modelach²¹.

¹⁷ J. Kosowska-Rataj, *Mniejszości narodowe w opinii studentów*, [w:] *Pedagogika 33*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego”, Opole 1995, s. 37.

¹⁸ Mimo pewnych negatywnych skojarzeń językowych, jakie niesie ze sobą nazwa ‘Cyganie’, wydaje się ona przydatna i będzie tu stosowana zamiennie z etnonimem ‘Romowie’. Więcej na ten temat A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, Warszawa 1994, s. 266–267; J. Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, Kraków 1965. Nazwa *gadzio*, l.p. (*gadzie* l. mn.) – obcy, nie-Cygan.

¹⁹ Na tle literatury przedmiotu kwestie te porusza Jadwiga Kosowska-Rataj, *Studenci Opola. Studium tożsamości narodowej*, Opole 1998, s. 32.

²⁰ Por. A. Mirga, L. Mróz, *op. cit.*, s. 263–271; I. Hancock, *The East European Roots of Romani Nationalism*, [w:] *The Gypsies of Eastern Europe*, red. D. Crowe, J. Kolski, Armonk, London, New York 1992.

²¹ *Ibidem*, s. 269–270.

Pierwszy opiera się na opozycji „czyste” – „nieczyste” (*romanipen-gadzipen*), Romowie są czysti, ponieważ wiedzą, jak unikać skalania, nie-Cyganów cechuje nieczystość przez ciągle przekraczanie granic wyznaczonych przez kodeks *Mageripena*. Modelowi temu odpowiadają Kelderaszę.

Drugie kryterium charakteryzuje się tym, że skalanie jest zarezerwowane tylko dla Cyganów i respektowane wyłącznie wewnątrz własnej grupy. Romowie dostrzegają niewłaściwość zachowań *gadziów*, ale uważają ich za neutralnych, nie zagrażających im skalaniem (wyjątek stanowią akuszerka, położna czy lekarz). Ten model odpowiada najliczniejszej w Polsce grupie Polska Roma.

Ostatni, trzeci model, to taki, w którym kategoria skalania odgrywa nieznaczną rolę, nie-Cyganie nie są nieczysti, ale źli czy niebezpieczni, natomiast Rom jest dobry i mądry. Modelowi temu odpowiadają Cyganie Bergitka Roma w Polsce.

Amerykański cyganolog Matt Salo skonstruował listę kryteriów, odróżniających Romów od *gadziów*²²:

- Pierwsze kryterium ma charakter uniwersalny i właściwe jest wszystkim grupom cygańskim – to pokrewieństwo, naturalne członkostwo w grupie przez urodzenie z reprezentujących ją rodziców. Określa ono status jednostki w hierarchii grupowej. Inne formy uzyskania praw członka grupy, to pobratymstwo i małżeństwa mieszane. Dzieci z małżeństw mieszanych otrzymują zazwyczaj pełny status Cyganów.
- Drugie – wynika z pojęcia skalania²³ w kulturze cygańskiej oraz kategorii poważania i szacunku. Odrzucanie nie-Cyganów wynika z faktu nieprzestrzegania przez nich romskich standardów kulturowych.
- Trzecie – dotyczy języka romani i pełni symboliczną rolę w oddzieleniu od świata *gadziów*, którzy nie rozumieją tego języka²⁴.
- Kryterium czwarte – to akceptacja norm wynikających ze struktury grupy i więzi pomiędzy jej członkami, wyłącza ono nie-Cyganów poza organizację społeczną Romów.

²² Kryteria te podano za: A. Mirga, L. Mróz, *op. cit.*, s. 267–269.

²³ Skalania to rzeczy Cyganom zakazane, czynnik normujący obyczajowość niemal we wszystkich grupach.

²⁴ Więcej: Ł. Kwadrans, *Rozważania nad problemami komunikacji wewnętrznej Romów*, [w:] *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, Cieszyn–Warszawa 2004.

- Piąte – dotyczy wzoru cygańskiej aktywności ekonomicznej, która nastawiona jest na eksploatację świata *gadziów*.
- Ostatnie, szóste – dotyczy widocznych cech zewnętrznych, które przez samych Romów postrzegane są jako cygańskie. Są to cechy antropologiczne, strój, specyficzne gesty itp.

Przydatne dla dalszych rozważań wydaje się także wyróżnienie przez Tadeusza Palecznego trzech poziomów integracji i tożsamości kulturowej Romów²⁵:

- Pierwszy poziom, zarazem podstawowy dla charakterystyki tej grupy społecznej, to poziom pierwotnej grupy rodowej, krewniczej i szczepowej. Integracja na tym poziomie wiązałaby się z pierwszym z kryteriów wyróżnionych przez Matta Salo, tj. z pokrewieństwem, powinowactwem, więzią na poziomie wspólnoty biologicznej i kulturowej. Jest to wyraźne pielęgnowanie trwałości więzi wspólnotowych i ich kontynuacja, właściwe dla takich grup, jak Bergitka Roma w Polsce i na Słowacji, ale także Sinti, Kełderaszy i Polskiej Romy.
- Drugi – to krajowe i państwowe grupy etniczne. Grupa taka składa się z lokalnych skupisk rodowo-plemiennych, a tworzą ją np. Romowie w Czechach, Polsce i na Słowacji. Są to ponadlokalne, ogólnogrupowe organizacje samopomocowe, społeczno-kulturalne, które mają charakter szerszego układu integracji grupowej. Takie formy identyfikacji grupowej powstają na bazie wspólnoty języka, podobieństwa losów, a także dosyć często z powodu takiego samego traktowania Romów w różnych krajach (poniżanie, dyskryminacja i nietolerancja).
- Trzeci – to integracja wszystkich, rozproszonych w Europie czy na świecie, lokalnych i krajowych grup etnicznych. Służy do tego budzące wielkie emocje pojęcie narodu romskiego. Ten typ wspólnoty jest budowany przez młode elity romskie (prezesów i liderów organizacji romskich), jednak przy oporze środowisk ortodoksyjnych, które głoszą prymat więzi rodzinno-szczepowych przed organizacją polityczną Romów.

²⁵ Podziału dokonano za: T. Paleczny, *Romowie czy Europejczycy. Odrębność kulturowa Romów a procesy europeizacji*, „Dialog = Pheniben” kwiecień 2004, s. 7–10.

Europejscy Romowie od wieków pozostają wierni swojej tradycji i kulturze. Przejawia się to nie tylko w podtrzymywaniu znajomości języka, przestrzeganiu obyczajów i życiu we wspólnotach rodowo-plemiennych, ale znajduje także wyraz w swoistym ekskluzywizmie grupowym i przekładaniu własnych, grupowych form organizacji oraz systemu reguł i zasad postępowania ponad państwowe, nie-cygańskie²⁶.

Na całym świecie Romowie tworzą jedną wielką grupę kulturową, jest ona jednak wewnętrznie podzielona. Są to zazwyczaj podziały wynikające z odrębności rodowo-plemiennej, ale także wyznaczone wcześniejszymi i obecnymi wędrówkami Romów i faktem zamieszkiwania na terytoriach różnych państw²⁷. Życie w sąsiedztwie większości, zróżnicowanej pod względem kultury, wyznaniowym czy społeczno-politycznym nie pozostaje bez wpływu na romską tożsamość. Mimo to wciąż są oni grupą nieznaną, a ich odrębność zaznacza się przede wszystkim w ekskluzywizmie i kulturowym etnocentryzmie.

Czynniki stanowiące o społeczno-politycznym położeniu Romów i ich odrębności²⁸:

- Historyczna ciągłość statusu kulturowego i społecznego, pozostawanie o b c y m p r z y b y s z e m w krajach zamieszkiwania.
- Romska eksterytorialność, tworzenie skupisk nomadycznych, zwartych, endogenicznych, zamkniętych, izolujących się, a zarazem separowanych w przestrzeni społecznej, pozbawionych związków terytorialnych, nieidentyfikujących się z żadną ojczyzną, bez poczucia więzi z jakąś realną przestrzenią geograficzną.
- Dominacja własnych kodeksów grupowych nad przepisami prawa stanowionego w granicach państw zamieszkiwanych przez Romów.
- Brak dążności do terytorialnej autonomii czy separacji. Mimo, że Romowie uważają świat większości za nieprzychylny, obcy i zagrożający ich jedności czy odrębności, starają się dążyć do swego rodzaju adaptacji i życia w symbiozie ze społecznościami większości ze względu na swą aktywność ekonomiczną.
- Marginalizacja oraz alienacja członków wspólnot romskich, wynikające z nieznamośności języka większości, niedostosowania społecz-

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Ibidem.*

nego, braku umiejętności sprawnego funkcjonowania w systemie politycznym czy prawnym. Prowadziło to do zamykania się Romów w swoistych gettach etnicznych.

Jak już stwierdzono zamieszkiwanie przez przedstawicieli rromskiej grupy etnicznej w różnych krajach nie pozostaje bez wpływu na jej tożsamość. Istotę tego zjawiska powinno stanowić wzajemne przenikanie się i kontakt odmiennych kultur w sytuacji bezpośredniego sąsiedztwa²⁹.

W tym miejscu należy powiedzieć o problematyce pogranicza, często podejmowanej w naukach społecznych. Pojęcie to bywa definiowane na dwa sposoby: w węższym znaczeniu³⁰ odnosi się do przestrzeni, gdzie spotykają się i współistnieją różne grupy narodowe, kulturowe, etniczne, natomiast w szerszym rozumieniu³¹ nie sprowadza się konkretnego obszaru geograficznego, ale obejmuje całą przestrzeń społeczną. Drugie rozumienie staje się przydatne w naszych rozważaniach – to takie postrzeganie zjawiska, które odnosi się do stanów i aktów świadomości jednostek wychodzących na pogranicza myślowe³².

W obręb osobowości jednostki przenoszone są zjawiska pogranicza społeczno-kulturowego (zasoby symboliczne innych grup). Przenikanie się odmiennej symboliki kulturowej, wartości i norm dokonuje się w wewnętrznym systemie jednostki, w jej świadomości. Może nastąpić pewna *t r a n s m i s j a i n n o ś c i*, ale nie jest to jednoznaczne z podzieleniem odmiennych zasad aksjonormatywnych³³.

²⁹ Zob. I. Machaj, *Pogranicze*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. Z. Bokszański et al., Warszawa 1999, t. III, s. 125–128.

³⁰ Por. J. Chlebowczyk, *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początku XX w.)*, Warszawa–Kraków 1983, s. 30; J. Nikitorowicz, *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995, s. 73–77; A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995, s. 39.

³¹ Por. G. Babiński, *Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, red. A. Sadowski, t. IV, Białystok 1994, s. 5–28; idem, *Pogranicze – peryferie – regionalizm. Granice etniczne w społecznej świadomości*, [w:] *Oblicza społeczeństwa*, red. K. Gorlach, Z. Seręga, Kraków 1996, s. 239–240.

³² J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 73.

³³ Wzbogacenie jednostkowych lub grupowych tożsamości poprzez oddziaływanie innych nazywane bywa efektem pogranicza. L. Witkowski, *Ambivalencje tożsamości z po-*

Cyganie nie są związani z jakimś terytorium kulturowym, dlatego nie ma tu mowy o pograniczu jako obszarze granicznym w sensie terytorialnym. Ważniejszy od takiego rozumienia jest aspekt osobowościowo-kulturowy pogranicza jako zjawiska społeczno-kulturowego. Romowie mieszkają w znacznym rozproszeniu na terenie całej Europy w bliskości z innymi, co może wpływać na stan świadomości członków obu społeczności; jednostki te wchodzą na pogranicza myślowe³⁴, będąc równocześnie świadomymi swej odrębności kulturowej.

Romowie, podobnie jak przedstawiciele społeczeństw większości, żyją w czasie ciągłych przemian społeczno-cywilizacyjnych, a ich tożsamość podlega wielu przekształceniom. Wpływają na nią zarówno takie zjawiska, jak globalizacja czy integracja europejska, ale także transformacja systemowa czy reformy oświaty i coraz większy w niej udział romskich uczniów. Kolejne rządowe programy na rzecz społeczności romskiej w Polsce, a także w innych państwach, starają się położyć największy nacisk na edukację Romów i ich aktywizację zawodową.

Tożsamość jednostki czy grupy funkcjonującej we współczesnym świecie nie pozostaje bez wpływu na takie zjawiska, jak zagrożenie konfliktem atomowym, głód, bezrobocie, choroby cywilizacyjne itp. Świadomość ryzyka, wynikającego z takich sytuacji kryzysowych jest właściwa dla Romów, podobnie jak dla innych społeczności. Tożsamość romska nie jest tożsamością zamkniętą, podlega obecnie w mniejszym lub większym stopniu takim procesom, jakie oddziałują na przemiany tożsamości innych jednostek i zbiorowości.

Kontakt ze szkołą jest dla dziecka romskiego wejściem w inny świat, dotąd nieznan. Nie wynika to z tych samych powodów, dla których szkoła jest czymś nowym dla ucznia polskiego. Młody Rom często nie zna języka, którym mówi do niego nauczyciel, nie potrafi sprawnie porozumieć się z rówieśnikami, którzy nierzadko są do niego wrogo nastawieni. Musi pozostawić swoją romskość w domu i stać się kimś innym na zajęciach szkolnych.

Cyganie są zatem zazwyczaj dwukulturowi, co jest właściwe dla członków mniejszości. Owa dwukulturowość ma charakter wewnętrzny (osobowościowy) i oznacza funkcjonowanie poszczególnych jednostek w ob-

granicza kulturowego, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*, red. M.M. Orlińska, Toruń 1995, s. 13.

³⁴ J. Nikitorowicz, *op. cit.*, s. 11.

rębie co najmniej dwóch kultur. Dochodzi wtedy do sytuacji niesymetryczności, w której członkowie mniejszości są dwukulturowi, a większość pozostaje niemal całkowicie jednokulturowa³⁵. Z takim nierównym transferem między społeczeństwami dominującymi a romską grupą etniczną mamy do czynienia zarówno w Czechach, Polsce, na Słowacji, jak i w innych krajach zamieszkiwanych przez tę mniejszość.

Tożsamość romska jest stale przekształcana i podlega niemalże tyłu wpływom wywołanym przez zmiany społeczne i cywilizacyjne, co tożsamość przedstawicieli większości. Możemy mówić o przekształcaniu romskości na dwóch poziomach:

1. Wzbogacanie tożsamości o elementy zaczerpnięte z innych kultur, np. poprzez edukację i kontakty osobiste z członkami innych społeczności.
2. Zatrącanie pewnych elementów tożsamości na rzecz nowych³⁶.

Z takim zjawiskiem mamy właśnie do czynienia, a szczególnego wymiaru nabiera ono, gdy mówimy o edukacji Romów. Dzieci w wieku szkolnym są w stanie łatwiej przekształcać swoją tożsamość jednostkową, robią to zazwyczaj nieświadomie. Według Erika Eriksona, zajmującego się wzajemnymi powiązaniem *ego* i wpływów społecznych w procesie kształtowania się poczucia tożsamości w okresie adolescencji (od 13 do 18 roku życia) jednostka osiąga odpowiedź na pytanie kim jest i kim może być, a także staje się wierna sobie. Erikson podziela pogląd Zygmunta Freuda o znaczącej roli wczesnych doświadczeń dziecka dla rozwoju jednostki, dowodzi jednak, że tożsamość nie jest w pełni ukształtowana nawet pod koniec okresu adolescencji. Według niego rozwój *ego* i zdolność do przezwycięzania kryzysów człowiek przejawia w ciągu całego życia³⁷.

³⁵ Por. G. Babiński, *Metodologiczne problemy...*, s. 55.

³⁶ Por. Ł. Kwadrans, *Tożsamość etniczna w procesie przemian. Projektowanie i przekształcanie romskości*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005.

³⁷ Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997. Por. model zaproponowany przez Jerzego Nikitorowicza (*Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005), a także Teorię Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego (*O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995).

W nowoczesnych układach przemiana osobista przeplata się ze społeczną. Powstają systemy abstrakcyjne, które okazują się znaczące dla formowania i zachowania ciągłości tożsamości³⁸. Przykładem może być wczesna socjalizacja dzieci, która obecnie opiera się nie tyle na bezpośrednim przekazie pokoleniowym (szczególnie ważna instytucja u Romów), ile na coraz większym udziale ekspertów (pedagogów, nauczycieli i pediatrów), ich poradach czy instrukcjach. Nauczanie i programy szkolne podlegają modyfikacjom w miarę postępu naukowo-cywilizacyjnego. Mamy tutaj zatem do czynienia z powiązaniem nauki, a także i polityki, z kształtowaniem tożsamości. Wspólnotowość w tradycyjnym rozumieniu zostaje zastąpiona przez nowe instytucje czy organizacje, często bezosobowe.

Przekształceniom ulega również tożsamość społeczna i kulturowa Romów, czego wyrazem może być ich coraz większy udział w życiu społeczno-gospodarczo-politycznym krajów zamieszkania. Coraz sprawniej adaptują się oni do ciągłych zmian, co nie pozostaje bez znaczenia dla ich tożsamości. Romowie nie są z pewnością grupą jednorodną, podział na poszczególne szczepy wyznacza pewne granice i wywiera wpływ na postawy wobec otaczającej rzeczywistości. Łatwo dostrzec, że owe tożsamości szczepowe zanikają, dewaluują się na rzecz szerzej pojętej romskości. Powstają projekty nowej romskiej tożsamości, umieszczające ją w kategoriach narodowych.

Spółeczność romska uległa wewnętrznej transformacji i nie jest to wyłącznie wynik działań elit cygańskich, którym na wytworzeniu homogenicznej tożsamości romskiej najbardziej zależy. Zanik odmienności międzygrupowej i rozwój procesów integrujących prowadzi do koherencji wewnątrz społeczności, w szerokim rozumieniu, jako całości populacji romskiej. Wewnętrzna spójność przejawia się w elementach wspólnych tożsamości i deklaracjach o braku różnic między poszczególnymi grupami. Nie tylko dla elit romskich ważna staje się nowa zdekonstruowana tożsamość. Czerpie ona ze swojej poprzedniczki jedynie symbolikę, ma pomóc w samoportretowaniu się jednostki lub grupy przez język, tradycje czy religię. Różnice obyczajowości między grupami romskimi żyjącymi w jednym kraju, zacierają się poprzez wchodzenie w bliskie kontakty

³⁸ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 46–49.

przedstawiciele odmiennych szczepów i dodatkowe czerpanie z kultury większości. Wiele zwyczajów zanika i na ich miejsce zostają zapożyczone normy i zachowania obowiązujące w społeczeństwie dominującym, Romowie się asymilują.

Mechanizmem, który czuwa nad spójnością własną jest silnie rozwinięta wewnętrzna kontrola społeczna w postaci kodeksu norm i instytucji s w o j s k i e g o o r z e c z n i c t w a s ą d o w e g o (*kodeks mageripena*). Instytucje te coraz bardziej się demokratyzują i w wielu sprawach decyduje już cała grupa (*Kris*), a nie tylko jedna osoba (*Śero Rom, Jonkary i Wójt*). Stosunki wewnątrz struktury, status jej poszczególnych członków regulowane są już nie tylko przez zwyczaj dziedziczenia pozycji społecznej, ale także cechy indywidualne danej osoby.

Tożsamość romska jest różna, w zależności od tego, jak długo i jak intensywnie były przeprowadzane procesy asymilacyjne wobec poszczególnych jednostek. Romowie internowani podczas II wojny światowej na terytorium dzisiejszej Rosji dłużej mogli cieszyć się swobodą kultury własnej tradycji i później zostali poddani asymilacji. Różnica owa wynika też z podziałów szczepowych, ponieważ w każdym z nich inaczej dbano o zachowanie dawnych obyczajów. Przez blisko 45 lat dążono do zintegrowania społeczności romskiej w ramach „bezklasowego społeczeństwa socjalistycznego”.

Niezmiennie cechuje Romów duża ruchliwość społeczna, która w obecnej rzeczywistości przybrała jeszcze większe rozmiary. Dzięki samochodom, a także dobrej komunikacji publicznej, Cyganie mogą bez przeszkód uprawiać nomadyzm usługowy, którego główną domeną jest handel.

Największą rolę w zakonserwowaniu romskiej kultury odegrał rodzinny dom i ustne przekazywanie obyczajów, historii, tradycji młodszemu pokoleniu (kultura oralna). Do dnia dzisiejszego jest on – tak jak wcześniej tabor – kolebką kultury cygańskiej, miejscem spotkań i strażnicą romskości. W domu nadal rozmawia się wyłącznie w języku *romani*³⁹.

Romowie, pomimo swych podziałów wewnętrznych, tworzą grupy o raczej dużej spójności wewnętrznej, podobnej do tzw. struktur punityw-

³⁹ Zob. A. Mirga, L. Mróz, *op. cit.*, s. 94–97; T. Domej, *Szkoła a grupy narodowościowe w Austrii*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2001, s. 77.

nych oraz grup tajnych. Cechą charakterystyczną jest endogamia, jako czynnik pozwalający utrzymać homogeniczność własnej grupy. Integracja ze społeczeństwem kraju zamieszkiwania, lub szerzej, ze społeczeństwem globalnym czy ogólnym, może prowadzić do wytworzenia uniwersalnej tożsamości Roma, właściwej dla wszystkich przedstawicieli tej grupy etnicznej. Mogą także ominąć fazę tożsamości narodowej i przyjąć szerszą, europejską tożsamość typu cywilizacyjnego. W dobie powrotu do tożsamości innych niż globalne mogą też Cyganie podążać w stronę nowej plemienności, powrotu do tradycyjnych elementów tożsamości romskiej.

1.1.2. Romowie jako grupa etniczna

Pojęcie 'etniczność' (*ethnicity*) występuje w nauce *implicite* nieomal od początku refleksji nad narodem i procesami narodotwórczymi (przede wszystkim w literaturze anglojęzycznej). W węższym znaczeniu było łączone ze zbiorowościami etnicznymi o niskim stopniu zorganizowania, a w szerszym odnoszono je nawet do dojrzałych narodów⁴⁰. Stanowi jedno z podstawowych pojęć współczesnych studiów nad etnicznością, głównie w literaturze anglojęzycznej, bowiem jego użycie umożliwia unikania nieporozumień związanych z pojęciem *nation*, które oznacza na ogół państwo. Terminem 'etniczność' posługują się nie tylko socjologowie, ale także antropolodzy, włączając kategorię etniczności do takich procesów, jak asymilacja, akulturacja i integracja⁴¹. W wielu dyscyplinach naukowych nadawano coraz to nowe znaczenie temu terminowi. Jego odpowiednikiem na gruncie europejskim jest 'etnos', definiowany jako pewien *m a t e c z n i k e t n i c z n y*, tworzywo, z którego miałyby powstawać wszystkie zbiorowości etniczne⁴².

Zainteresowanie etnicznością przybrało na sile w latach 70. zeszłego stulecia, gdy grupa amerykańskich socjologów wydała najbardziej znany zbiór tekstów dotyczących tej problematyki⁴³. Opracowanie to stanowiło próbę wieloaspektowego ujęcia etniczności, której badanie było bardzo istotne w Stanach Zjednoczonych. Talcott Parsons, jeden ze współautorów

⁴⁰ Zob. G. Babiński, *Etniczność*, [w:] *Encyklopedia socjologii...*, t. I, s. 191–192.

⁴¹ A. Posern-Zieliński, *Tradycja a etniczność. Przemiany kultury Polonii amerykańskiej*, Wrocław 1982, s. 22.

⁴² G. Babiński, *op. cit.*, s. 192.

⁴³ Zob. *Etnicity. Theory and Experience*, red. N. Glazer, D. Moynihan, New York 1975.

tej pracy, stwierdził, że istnieje zgoda co do pewnych zdań zawartych w definicji etniczności. Dla wielu badaczy jest ona elementem identyfikacji grupowej, jest podstawą włączenia różnych osób do odrębnych grup oraz podstawą solidarności i lojalności indywidualnych członków w stosunku do takich grup⁴⁴.

Siódma dekada XX w., to czas, kiedy słowo 'etniczność' było używane w sensie przymiotnikowym jako cecha zbiorowości – etniczna (*ethnic*), a nie rzeczownikowym, jako pewien byt występujący poza grupą – etniczność (*ethnicity*). Na to drugie pojmowanie etniczności wywarły wpływ cztery przesłanki. Pierwsza – to dostrzeżenie trwałego charakteru zróżnicowania etnicznego społeczeństw. Druga wiąże się z tym, że zauważono odwracalność procesów asymilacji etnicznej, a nawet odradzanie się i powrót do etniczności. Trzecia przesłanka – to rezygnacja z modelu asymilacji narodowej na rzecz pluralizmu kulturowego. Czwartą przesłanką było zaprzestanie postrzegania etniczności jako atrybutu mniejszości⁴⁵.

Obecnie w literaturze przedmiotu wyróżnić można cztery różne podejścia definicyjne, które określają znaczenie pojęcia 'etniczność'⁴⁶.

Pierwsze – to utożsamianie etniczności z grupą etniczną, traktowanie jej, jako zespołu cech pewnej zbiorowości:

[...] mogą to być cechy dość różnorodne, najczęściej wymienia się wspólne pochodzenie, kulturę, system wartości. Cechy te członkowie grupy mogą mieć nie wiedząc o nich i/lub nie przywiązując do nich większej uwagi, a mimo to grupa istnieje jako grupa etniczna – jest to koncepcja obiektywnej etniczności⁴⁷.

Podobnie etniczność pojmuje Ewa Nowicka, która grupę etniczną zdefiniowała jako grupę ludzi odczuwających swoją odrębność i tak również postrzeganych przez innych. Nowicka wyróżnia cztery elementy odrębności grupy etnicznej, właściwe także pojęciu etniczności: kulturę, historię, cechy osobowości i terytorium⁴⁸.

⁴⁴ Zob. G. Babiński, *Pogranicze polsko-ukraińskie; etniczność – zróżnicowanie religijne – tożsamość*, Kraków 1998, s. 28.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 26–27.

⁴⁶ G. Babiński, *Etniczność...*, s. 193–194.

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ E. Nowicka, *Przyczynek do teorii etnicznych mniejszości*, [w:] *Założenia teorii asymilacji*, red. H. Kubiak, A.K. Paluch, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 106.

Drugie – to podejście do etniczności jako identyfikacji etnicznej, świadomości, utożsamiania się ze zbiorowością, jej tradycją i kulturą. Tworzą się one na bazie pewnych cech obiektywnych, ale mogą być od nich względnie niezależne. Etniczność jest tutaj sprowadzana nie do samego uczestnictwa w grupie etnicznej, ale do świadomej przynależności do grupy osób o podobnym życiorysie⁴⁹. Owa samoidentyfikacja etniczna może zaistnieć z różną intensywnością.

Trzecie rozumienie etniczności – to traktowanie jej jako ruchu społecznego, jako społecznego działania. Działanie to jest pojmowane jako aktywność grup czy zbiorowości o różnym poziomie zorganizowania i świadomości celów. Najważniejsze w tym podejściu jest jednak to, że grupy etniczne są uznawane za grupy celowe, a nie jak dotąd za zbiorowości autoteliczne⁵⁰.

Czwarte – to traktowanie jej jako rodzaju więzi społecznej, którą określa się jako więź prymordialną⁵¹. Jest to koncepcja oparta na powiązaniu członków zbiorowości etnicznych pewnym rozszerzonym pokrewieństwem, wspólnotą religii, języka czy pochodzenia. Wiąż taka jest dana grupie, odziedziczona, obecna, może się w pewnych warunkach mniej lub bardziej aktywizować i przejawiać. Wyraźnym przeciwieństwem teorii więzi prymordialnej jest teoria sytuacyjności, w myśl której zbiorowości etniczne aktywizują swe odrębności w określonych sytuacjach. Nathan Glazer i Daniel P. Moynihan zajmują w tym sporze stanowisko pośrednie, postulując, by definicje etniczności umieszczać między podejściem prymordialnym a sytuacyjnym.

Mimo wszystkich kontrowersji związanych z pojęciem etniczności można ją zdefiniować jako zespół cech grupowych opartych na pewnej więzi, świadomości wspólnego pochodzenia, wspólnej kultury i poczuciu odmienności – „my”, oddzielającym grupę od innych grup etnicznych, a także, w pewnych wymiarach, od „reszty świata”⁵².

Próbując określić, czy Romowie są grupą etniczną, należy najpierw zwrócić uwagę na fakt, iż pierwotnym stadium była lokalna zbiorowość etniczna, posiadająca pewne właściwe jej cechy. Była zbiorowością et-

⁴⁹ A. Śliz, *op. cit.*, s. 39.

⁵⁰ G. Babiński, *Etniczność...*, s. 193.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Zob. *ibidem*, 191–192.

niczną, a więc wyróżnioną na podstawie wspólnoty pochodzenia, zbiorowością o rodowodzie imigracyjnym istniejącą w ramach wieloetnicznych narodów od średniowiecza, zbiorowością podlegającą dynamicznym przekształceniom o źródłach zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych⁵³.

Najważniejszym momentem w przechodzeniu zbiorowości w grupę jest uświadomienie sobie przez jednostkę swojej przynależności do tej, a nie innej grupy, i dostrzeżenie własnej odrębności w stosunku do członków innych grup. Przydatne zatem staje się przytoczenie pojęcia grupy społecznej Floriana Znanieckiego w celu sformułowania definicji grupy etnicznej.

Grupa społeczna, to każde zrzeszenie ludzi, które w świadomości samych tych ludzi stanowi pewnego rodzaju odrębną całość, czyli, według terminologii zaczerpniętej z innych nauk, pewien układ odosobniony⁵⁴.

Czynnik świadomościowy stanowi o poczuciu odrębności od nieczłonków, będącej dla Cyganów jednym z najważniejszych elementów tożsamości etnicznej. Grupa istnieje bowiem wówczas, gdy jej członkowie uznają jej istnienie i oddzielają ją od reszty świata, co jednak nie oznacza braku styczności jednostek z tym światem.

Termin 'grupa etniczna' odnosi się zazwyczaj do zbiorowości połączonych wiarą we wspólne pochodzenie, które nigdy nie osiągnęły statusu społeczeństw polityczno-obywatelskich i nigdy nie miały własnego państwa (bez względu na to, czy posiadały czy nie jakiekolwiek ku temu aspiracje)⁵⁵. Wyróżnienie to można zastosować do opisu Romów/Cyganów. Jest ono stosunkowo najczęstszym i najpowszechniejszym rozumieniem grup etnicznych⁵⁶.

Najwęższym sposobem definiowania grupy etnicznej, którego reprezentantami są m.in. Talcott Parsons i Hieronim Kubiak, jest traktowanie jej jako społeczności o charakterze emigracyjnym. Zdaniem Kubiaka grupa etniczna jest

[...] specyficznym wytworem procesu imigracyjno-osadniczego oraz zbiorowością w ramach społeczeństwa przyjmującego o sobie tylko właściwych wzorach kultury i specy-

⁵³ J. Rokicki, *Więź społeczna a zmiany kultury*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992, s. 10.

⁵⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973, s. 38.

⁵⁵ Zob. B. Jałowicki, *Kwestia regionalna*, „Studia Socjologiczne” 1992, nr 1/2.

⁵⁶ Por. E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991.

ficznych interesach uformowanych jednocześnie i pod wpływem dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia i w wyniku kontaktu z rzeczywistością kraju osiedlenia⁵⁷.

Grupa etniczna z kolei według Marka S. Szczepańskiego⁵⁸ to społeczność,

[...] której tożsamość kulturowa związana jest z określonym terytorium (terytorium etniczne), posiadająca świadomość własnej odrębności kulturowej, językowej i historycznej, a czasami nawet ekonomicznej, nie tworząca wszakże odrębnego narodu, choć wyposażona w pewne jego cechy⁵⁹.

Do takich grup etnicznych zalicza Szczepański np. Kaszubów czy Ślązaków. Podobnie do Szczepańskiego definiuje grupę etniczną Antonina Kłoskowska, gdy mówi o niej jako o małej społeczności powiązanej ściśle z terytorium, które ma dla niej znaczenie nie tylko praktyczne, jako podstawa bytu, ale przede wszystkim charakter symboliczno-magiczny. Jest to zdaniem tej autorki grupa bezpośrednich styczności nawykowych, powiązanych związkami sąsiedzkimi, o kulturze folklorystycznej, ludowej, jednolitej dla całej tej społeczności i mało zmiennej – tradycyjnej. Jej członkom brak świadomości historycznej i samorefleksji, ale ze względu na bliskość kontaktów i nawykowy charakter podobieństwa zachowań stanowią one ściśłą wspólnotę⁶⁰.

Często podstawę typologii grup etnicznych stanowi typ integracji⁶¹. Ze względu na ten czynnik można wyróżnić dwa podstawowe typy definicji.

Pierwszy – to wyodrębnianie ze względu na kryteria terytorialno-kulturowe (język, zwyczaje, styl życia i tradycje). Są one w dużym stopniu oparte na członkostwie przypisanym, cechują się silnym poczuciem integracji oraz interesu grupowego⁶². Ten typ definicji reprezentują właśnie Antonina Kłoskowska, Marek S. Szczepański i Bogdan Jałowicki.

⁵⁷ H. Kubiak, *Asymilacja etniczna w płaszczyźnie struktury społecznej*, [w:] *Założenia teorii asymilacji*, red. H. Kubiak, A.K. Paluch, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 55-56.

⁵⁸ Zob. M.S. Szczepański, *Mniejszość narodowa, mniejszość etniczna i etniczna większość*, [w:] *Ethnic Minorities and Ethnic Majority. Sociological Studies of Ethnic Relations in Poland*, red. M.S. Szczepański, Katowice 1997 (także materiały z konferencji w Instytucie Śląskim w Opolu z 16 grudnia 1998 roku, pt. *Inni swoi*).

⁵⁹ *Ibidem*, s. 17.

⁶⁰ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 19.

⁶¹ Zob. T. Paleczny, *Mniejszości*, [w:] *Encyklopedia socjologii...*, Warszawa 1999, s. 261.

⁶² *Ibidem*.

Drugi – to zbiór definicji wytyczających grupę etniczną na podstawie konkretnych cech biologicznych, fizjologicznych bądź środowiskowych, takich jak rasa, pochodzenie, pokrewieństwo, przynależność terytorialna. Status członka grupy mniejszościowej tego typu ma charakter przypisany. Romowie odpowiadaliby takiej definicji, jako grupa etniczna⁶³. To przypisanie do grupy na podstawie cech zewnętrznych kłóci się jednak często z subiektywnymi odczuciami jednostek, a niektórzy badacze twierdzą nawet, że przynależność do grupy etnicznej nie jest niczym przypisanym, lecz jest wynikiem wyboru pewnych cech istniejących niezależnie od jednostki⁶⁴.

Cygańska kastowość, silna endogamia, rodzinny system organizacji społecznej, byłyby wyznacznikami etniczności w rozumieniu Maxa Webera⁶⁵. Ponadto ważny jest element tajności – Cyganie mają własny język, nie dopuszczają nikogo do swoich tajemnic, izolują się, mają własne władze i wewnętrzny kodeks postępowania, podobne cechy charakteryzują tzw. strukturę punitwną⁶⁶.

Romowie są świadomi swego wspólnego pochodzenia, podobieństwa kulturowego, identyczności rasowej i językowej, czyli najczęściej występujących, według Vsevoloda W. Issajewa, elementów określających grupę etniczną⁶⁷. Dodatkowo można też mówić o imigracyjnym rodowodzie rromskiej grupy etnicznej, która przybywała do Europy od wieków średnich. Cyganie podzielają wartości i elementy kultury kraju pochodzenia, wzbogacone o zwyczaje zaczerpnięte z kultur krajów, przez które wędrowali. Tworząc swoją grupę etniczną, Romowie wykorzystują własną tożsamość, która pomaga im określić siebie i swą odmiennność od innych. Mają silnie ukształtowane wewnętrzne granice własnej grupy wytwor-

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ A. Śliz, *op. cit.*, s. 18.

⁶⁵ Weber wyróżniał w Europie dwie grupy etniczne, przejawiające cechy kastowe: Cyganów i Żydów. Grupy bez własnej ziemi, mogące uprawiać tylko określone zawody (zob. A. Fraser, *Dzieje Cyganów*, Warszawa 2001).

⁶⁶ „Typ struktury społecznej bliskiego dystansu, składający się ze wszystkich elementów kultury danej grupy (m.in. system norm, wartości, tradycji) i ich wzajemnych powiązań, do których przypisane są wszelkiego typu sankcje, naciski, przymus i presja stosowane w celu podtrzymania lub/i wzmocnienia poziomu spójności grupy”. K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 206.

⁶⁷ A. Śliz, *op. cit.*, s. 18.

rzony przez jej członków, a także narzucony z zewnątrz obraz siebie oparty na stereotypach i usytuowaniu grupy w systemie społecznym.

W wielu krajach Cyganie postrzegani są jako grupa kontrkulturowa, która odrzuca normy i wartości społeczeństwa. Społeczeństwo większości dostrzega odmienność Romów, owa i n n o ś ć przeradza się w o b c o ś ć łatwiej, gdy odmienność dotyczy istotnych elementów systemu wartości danej grupy. Jürgen Habermas twierdzi, że:

[...] wszystkie osoby spoza bezpośredniego kręgu znajomych w równym stopniu są nam bliskie i dalekie. Do tych „obcych” stosujemy normalnie kategorię „inny”, niezależnie od tego, czy przynależą oni do naszego własnego narodu i czy są naszymi współobywatelami, czy też nie⁶⁸.

Precyzyjnego wyjaśnienia terminu ‘obcy’ dokonał Bartłomiej Kozera, zwracając uwagę na fakt, że pojęcie to należy do zjawisk umieszczonych w czasie lub przestrzeni. W obu wypadkach oznacza b ę d ą c e g o n a z e w n ą t r z⁶⁹. Zatem można mówić o dwóch wymiarach obcości. Pierwszym, wertykalnym (czasowym), nazywanym o b c o ś c i ą h i s t o r y c z n ą, dlatego że dotyczy tego, co p r z e d n a m i. Drugi, horyzontalny (przestrzenny), nazywany o b c o ś c i ą s o c j o l o g i c z n ą, ponieważ analiza socjologiczna traktuje o tym, co o b o k n a s⁷⁰. Ten typ obcości jest istotny z punktu widzenia dalszych rozważań.

Za pomocą propozycji definicyjnych Georga Simmla można analizować postrzeganie Romów jako ‘obcych’ w społeczeństwie większości. Cyganie mają bowiem wiele cech, uznanych przez Simmla za konstytutywne w określaniu obcości, np. zajmują się handlem, dlatego że „jest to teren działania dostępny dla przybysza z zewnątrz, wciskającego się jako jednostka ponadliczbowa do grupy, w której stanowiska ekonomiczne są już właściwie rozdane”⁷¹. Daje to obcemu s p e c y f i c z n y a t r y b u t r u c h l i w o ś c i⁷², mobilność oraz brak zobowiązań. Przykład simmlowskiego handlarza czy Żyda jak najbardziej przystaje do charakterystyki obcości Romów w Czechach, Polsce i Słowacji.

⁶⁸ J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993, s. 31.

⁶⁹ B. Kozera, „Obcy” i „swój”. *Trzy refleksje rozumu nieinstrumentalnego*, [w:] *Inni swoi. Studia z problematyki etnicznej*, red. D. Berlińska, K. Frysztański, Opole 1999, s. 39–51.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 39.

Stosunek społeczeństw większości do Romów zawiera równocześnie moment bliskości i dystansu (poznawczego czy emocjonalnego).

Obcy jest nam bliski o tyle, o ile odczuwamy wspólne nam i jemu podobieństwo cech narodowych, społecznych, zawodowych czy też ogólnoludzkich. Natomiast jest nam daleki o tyle, o ile te wspólne cechy nie obejmują tylko nas, o ile wiążą nas tylko dlatego, że w ogóle wiążą bardzo wielu⁷³.

W ten sposób rozumiana bliskość może z łatwością zostać zburzona przez najmniejszy element odmienności.

Istnieje taki rodzaj obcości (najczęściej w sytuacjach konfliktowych), który z góry wyklucza wspólnotę na gruncie wartości ogólnych. Wówczas określenie 'obcy' zostaje zupełnie pozbawione znaczenia pozytywnego – obcy zostaje wykluczony z grupy. Romowie byli tak postrzegani w czasie tzw. pogromów cygańskich w Czechach, Polsce i na Słowacji. „W świadomości, dla której wspólne jest tylko to, co powszechne, ze szczególną wyrazistością rysuje się to, co odrębne, swoiste”. Obcość nie jest jednak cechą indywidualizującą⁷⁴.

Wśród Romów zachodzi zjawisko niesymetryczności więzi społecznej⁷⁵. Chcieliby oni przynależać do narodowej większości i są przekonani, że mają do tego prawo, a równocześnie czują się odrzuceni przez tę większość. Można zatem stwierdzić, że obcość podmiotowa Romów jest niewielka, przeciwnie do obcości odzwierciedlonej⁷⁶.

Ożywienie działalności kulturalnej, społecznej i politycznej organizacji mniejszościowych jest równocześnie wyrazem nabierających siły opozycji s w ó j – o b c y, a zarazem czynnikiem, który kształtuje takie właśnie s w o j s k o ś c i i o b c o ś c i. Grupa etniczna Romów staje się obecnie grupą interesu, poprzez którą jednostki realizują swoje cele ekonomiczne i polityczne⁷⁷.

⁷¹ G. Simmel, *Obcy*, [w:] idem, *Socjologia*, Warszawa 1975, s. 506.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*, s. 509.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 511.

⁷⁵ S. Ossowski, *Wielogłowy lewiatan a grupa społeczna. O perypetiach pojęciowych w socjologii*, [w:] idem, *Dziela*, t. IV, Warszawa 1967, s. 137–173.

⁷⁶ E. Nowicka, M. Majewska, *Obcy u siebie. Luteranie warszawscy*, Warszawa 1993, s. 25.

⁷⁷ Por. Ł. Kwadrans, *Swój – inny – obcy. Jak Polacy widzą Romów*, „Dialog = Pheniben”, 2004, nr 4.

1.1.3. Socjologiczna charakterystyka sytuacji mniejszościowej

Mniejszość narodowa jest definiowana przez Marka S. Szczepańskiego jako grupa społeczna „ulokowana na terytorium państwa na skutek zjawisk historycznych (np. przesunięcia granic, wymuszonych przemieszczeń czy migracji), która deklaruje inną opcję narodową niż dominująca w kraju jej zamieszkania”⁷⁸. Romowie nie utożsamiają się z narodem zorganizowanym we własnym państwie, a także często deklarują narodowość związaną z krajem zamieszkania, dlatego nie można ich uznać za mniejszość narodową.

Sławomir Łodziński proponuje, aby interesujący nas termin ‘mniejszości narodowe’ stosować do określania tej grupy obywateli danego państwa czy ewentualnie tych grup, które odróżniają się od dominującej części społeczeństwa świadomością swojej przynależności narodowej. Świadomości tej towarzyszą różnice w języku, religii, obyczajach i ogólnie kulturze, ale nie są one zawsze koniecznymi warunkami odmienności narodowej⁷⁹.

Generalnie, w porównaniu z uznanymi historycznie mniejszościami narodowymi, Romowie pozostają w niekorzystnej sytuacji. Nie można jednak odmówić im pewnych cech znajdujących odbicie w definicjach mniejszości narodowych, a związanych z dyskryminacją i niepełnym dostępem do praw przysługujących dominującej społeczności.

Bliska problematyce romskiej byłaby opinia Rogera Brubackera na temat mniejszości narodowych:

[...] nacjonalistyczne stanowiska występujące w mniejszościach narodowych w sposób charakterystyczny zawierają rozumienie siebie raczej w kategoriach specyficznie narodowych niż czysto etnicznych, żądanie uznania przez państwo odmiennej etno-kulturowej narodowościowej mniejszości i założenie o przysługiwaniu jej pewnych zbiorowych, opartych na narodowości praw kulturalnych lub politycznych⁸⁰.

Wiele spośród praw i gwarancji ochrony zostało nadanych innym mniejszościom na mocy dwustronnych, prawnie wiążących umów między państwowych, których Romowie, siłą rzeczy nie mogą zawierać, a tym samym z nich korzystać. Sytuację komplikuje dodatkowo to, nie po-

⁷⁸ M.S. Szczepański, *op. cit.*

⁷⁹ S. Łodziński, *Struktura narodowościowa Polski i polityka państwa wobec mniejszości 1989–1992*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3, s. 85.

⁸⁰ R. Brubacker, *Nacjonalizm inaczej*, Warszawa 1998, s. 7.

siadają swego ojczystego kraju i dlatego nie odpowiadają tworzonym międzynarodowym definicjom mniejszości narodowej. Nie są też skupieni wokół własnego terytorium etnicznego, gdyż takiej przestrzeni nie posiadają. Kwestia terytorialności nie jest jednak podstawowym czynnikiem ustanawiającym standardy ochrony grup mniejszościowych, dlatego Romowie powinni być objęci definicjami obowiązującymi w poszczególnych krajach.

W Europie wygląda to różnie. Są państwa, w których system prawny nie uznaje mniejszości narodowych i etnicznych, są one jednak chronione przez silnie wyartykułowane prawa obywatelskie, gwarantowane przez liberalne konstytucje i rządy prawa (np. Francja). W Niemczech system prawny uznaje tylko prawa mniejszości historycznych (np. Łużycanie), w innych krajach są one gwarantowane na mocy dwustronnych umów (np. polsko-niemiecki układ z 1991 r. reguluje prawa mniejszości polskiej w Niemczech)⁸¹. Kilka państw ma też konstytucyjne zapisy odnoszące się do Romów, są to Finlandia, Słowenia i Macedonia⁸². Na Węgrzech i w Austrii są wymieniani w ustawach dotyczących mniejszości narodowych i etnicznych. W coraz większej liczbie państw mają też swoją reprezentację polityczną, zdobytą w demokratycznych wyborach do parlamentów (Czechy, Bułgaria, Hiszpania, Rumunia i Węgry)⁸³. Ostatnio nawet kwestionuje się ich etniczność w niektórych krajach, gdyż sytuacja Romów, według miejscowych władz, poprawiła się tam znacznie. Wszystko to sprawia, że na początku XXI w. zastanawiają się – mając na uwadze własne zróżnicowanie – jaki rodzaj tożsamości grupowej kreować.

Społeczność romska jest podzielona i rozproszona w wielu krajach, jej członkowie reprezentują rozmaite, często sprzeczne poglądy, dlatego muszą zdefiniować wspólną przestrzeń polityczną dla siebie, o którą chcą walczyć na arenie międzynarodowej, a przede wszystkim krajowej. Przyczyna leży w polityce państw, na których terytoriach zamieszkują Romowie. Kraje takie, jak Czechy, Polska i Słowacja, odmawiają Cyganom wielu praw, przysługujących im jako mniejszości. Są oni poddawani próbom asymilacji ze społeczeństwami dominującymi. Brak programów integra-

⁸¹ A. Mirga, N. Gheorghe, *Romowie w XXI wieku. Studium polityczne*, Kraków 1998, s. 33–34.

⁸² *Ibidem*, s. 34.

⁸³ *Ibidem*, s. 35.

cyjnych, mniejszość cygańska jest dyskryminowana, odmawia jej się praw, o których mówi Roger Brubaker.

Romowie są najbardziej bezbronną i równocześnie najbardziej niechcianą wśród europejskich mniejszości, dotkliwie odczuwają to m.in. w Czechach, Polsce i na Słowacji. Zauważyć można rosnącą pauperyzację części Romów, tendencje do ich izolowania przez społeczeństwa poszczególnych krajów, pozostawanie bez pracy, pogarszającą się kondycję zdrowotną, coraz niższy poziom wykształcenia wśród dzieci i młodzieży.

Cały czas traktuje się tu Romów w kategoriach mniejszościowych, należałoby jednak wyjaśnić, że sami najchętniej chcieliby być traktowani w kategoriach narodowych. Wielu cygańskich aktywistów twierdzi, że są narodem, ale ponieważ jego członkowie są rozproszeni po całym świecie, jego istnienie jest bardziej symboliczne niż rzeczywiste. Elity romskie, chcąc budować ideę narodu, muszą stworzyć również jednolitą tożsamość narodową. Trudność stanowi ciągły brak języka literackiego i tradycji piśmiennictwa, która dopiero od niedawna się upowszechnia (czasopisma romskie i nauczanie języka). Cyganom brakuje tej niezbędnej infrastruktury, która w innych wypadkach zapewniana jest przez instytucję państwa.

Romowie nie spełniają wszystkich warunków, które mieszczą definicje narodu, przede wszystkim nie mają własnego etnicznego terytorium (chyba, że za takie potraktowalibyśmy Indie), języka (jest zróżnicowany dialektycznie), mają zróżnicowaną kulturę i historię, co uniemożliwia zjednoczenie się wokół tych elementów bez wypracowania wspólnej tożsamości.

Mimo to, dla wielu przywódców romskich pojęcie 'narodu Romów' jest punktem odniesienia w ich działalności politycznej. Idea narodu zawiera bowiem w sobie tak duży ładunek emocjonalny, że według nich usprawiedliwia to próby umieszczania Romów w ramy pojęciowe koncepcji narodu. Zdając sobie sprawę z ograniczeń, jakie płyną ze stosowania wobec ich społeczności tradycyjnych pojęć, tworzą inne, które lepiej mają określać ich status, takie jak 'naród bez państwa' czy 'ponadnarodowa mniejszość europejska'⁸⁴. Wszystkie te pojęcia jednak pokazują, że przywódcy romscy nie wysuwają żadnych roszczeń co do terytorium etnicznego ani też własnego państwa, lecz tak jak wspomniano wcześniej, szukają politycznego kontekstu do przedstawienia ich problemów. W rze-

⁸⁴ *Ibidem*, s. 40–41.

czywistości bowiem Romowie, będąc obywatelami innych państw, funkcjonują w nich jako widoczne mniejszości. Istotne jest zatem, aby prawnie traktowani byli jako obywatele korzystający, jak wszyscy, z podstawowych praw i wolności, czy też jako mniejszość mająca zagwarantowaną ochronę i korzystanie z praw przysługujących mniejszościom.

Bliska Romom byłaby definicja stworzona przez polskiego socjologa Stanisława Ossowskiego, który za naród uważał trwałą grupę terytorialną takiej wielkości, że jej spójność nie może się opierać na kontaktach osobistych. Grupa ta jest terytorialna niekoniecznie w sensie ekologicznym, lecz koniecznie w ideologicznym⁸⁵. Dla Ossowskiego naród jest grupą a u t o t e l i c z n ą: jego istnienie i powodzenie jest celem samym w sobie. Naród do swego istnienia nie potrzebuje niczego poza wolą jednostek w nim uczestniczących⁸⁶.

Do tej ostatniej części definicji Stanisława Ossowskiego bezpośrednio nawiązują dzisiejsze teorie narodu, prezentowane przez Benedicta Andersona czy Zygmunta Baumana. Głoszą one, że naród jest „wspólnotą wyobrażoną”⁸⁷, „imaginacyjną”⁸⁸, ponieważ „członkowie nawet najmniej licznego narodu nigdy nie znają większości swych rodaków, nie spotykają ich, nic nawet o nich nie wiedzą, a mimo to pielęgnują w umyśle obraz wspólnoty”⁸⁹. W odniesieniu do takiego rozumienia narodu Romowie mogliby być ewentualnie traktowani w kategoriach narodowych.

W tym rozdziale starano się rozstrzygnąć, do jakiej definicji struktur społecznych należy zakwalifikować Romów. Status tej społeczności najlepiej określają elementy wchodzące w skład definicji grupy etnicznej. Zwrócono także uwagę na charakter mniejszościowy tej zbiorowości. Biorąc pod uwagę definicję prawną⁹⁰ można ją traktować, jako mniejszość etniczną, czyli grupę obywateli spełniającą łącznie następujące warunki:

⁸⁵ S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, s. 63.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków–Warszawa 1997.

⁸⁸ Z. Bauman, *op. cit.*, s. 177.

⁸⁹ B. Anderson, *op. cit.*, s. 19.

⁹⁰ Por. *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. (Dz. U. z 2005 r. nr 17, poz. 141).

- jest mniej liczebna od pozostałej części ludności w danym kraju;
- w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją;
- dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji;
- ma świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę;
- jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium kraju od dłuższego czasu (np. od 100 lat);
- nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie.

1.1.4. Etonimy własne grupy

Pochodzenie nazw 'Cygan' i 'Rom' oraz problemy z nimi związane, są istotną sprawą w rozważaniach nad tą społecznością. Należałoby więc przybliżyć nazewnictwo, dotyczące tej grupy, i wyjaśnić zasadność jego stosowania.

Mimo pewnych negatywnych skojarzeń językowych, jakie niesie ze sobą nazwa 'Cyganie', wydaje się ona przydatna i będzie stosowana zamiennie z nazwą 'Romowie'. Jest wiele argumentów przemawiających za wprowadzeniem do języka polskiego nazwy własnej 'Rom'. Podobny proces zachodzi w innych językach europejskich. Wprowadzenie własnej nazwy i utożsamianie się z nią jest pozytywnym zjawiskiem narodotwórczym i kulturotwórczym.

Termin 'Rom' ma w języku cygańskim dwa znaczenia. Jest samookreśleniem, nazwą etniczną (tak jak *Sinti* czy *Manusz* dla innych grup cygańskich) i oznacza mężczyznę we wszystkich grupach⁹¹. Na przykład w języku polskim nazwa ta funkcjonuje co najmniej od roku 1979, kiedy przy Episkopacie Kościoła Katolickiego w Polsce powstało Krajowe Duszpasterstwo Romów. Jeszcze jednym argumentem, przemawiającym za wprowadzeniem tej nazwy, jest jej łatwa przyswajalność.

Natomiast słowo 'Cygan' pochodzi od nowogreckiego *Athiganoi*, czyli Nietykalni – nazwy heretyckiej sekty w Bizancjum, którą przypominali późniejsi przybysze na teren Cesarstwa. W języku polskim słowo 'Cygan' ma znaczenie pejoratywne, kojarzy się ze złodziejem i kłamcą. Najlepszym dowodem jest czasownik 'ocyganić', który znaczy tyle, co oszukać⁹².

⁹¹ A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie...*, Warszawa 1994, s. 1–23.

⁹² J. Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, Kraków 1985, s. 56.

W badaniach przeprowadzonych przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Opolskiego dowiedziono, że indagowani mieli znacznie bardziej rozbudowany stereotyp Cygana niż stereotyp Roma. Wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy opisami dotyczącymi obu nazw własnych. Opisujący Cygana zaznaczali zdecydowanie częściej przymiotniki o negatywnej konotacji niż respondenci, którzy opisywali Roma. Prowadzi to do wniosku o bardziej negatywnym stereotypie Cygana niż Roma⁹³.

Według wielu badaczy nie każdy Cygan jest Romem, jak chciałyby tego elity cygańskie. Niektóre grupy nie identyfikują się bowiem z nazwą 'Rom'. Przykładem może być najbardziej dynamiczna zbiorowość Cyganów w Niemczech, określająca siebie jako *Sinti*. Podobnie jest z *Manuszami* we Francji i kilkoma innymi szczepami cygańskimi. Uważają się oni za Cyganów, ale niekoniecznie Romów w pierwszym z podanych znaczeń tego słowa⁹⁴.

Jednak w dalszych rozważaniach oba etnonimy będą używane zamiennie tam, gdzie jest to uprawnione. Autor nie zamierza zrezygnować z tradycyjnego, budzącego niekiedy negatywne skojarzenia określenia 'Cyganie', ze względu na upowszechnienie tej nazwy w większości krajów europejskich. Od co najmniej kilkudziesięciu lat (w prawodawstwie i oficjalnych dokumentach krajowych oraz międzynarodowych) funkcjonuje określenie 'Romowie'⁹⁵ (mające pozytywne zabarwienie i stosowane przez elity romskie, a także media, niekiedy w ramach poprawności politycznej). Obie nazwy posłużą określaniu całej zbiorowości, a poszczególne grupy będą ewentualnie wyróżniane przez ich nazwy własne lub przez dodawanie przymiotników.

1.1.5. Krótka historia Romów/Cyganów

Większa część dziejów Cyganów jest skąpo bądź w ogóle nieopisana. To, że autorami opracowań są przede wszystkim nie-Cyganie jest, powodem wielu błędów, które wynikają z uprzedzeń i niewiedzy. Lingwiści optują za tym, aby w rozważaniach nad historią wspomagać się badaniami nad językiem danej społeczności i choć nie można wykluczyć wtedy

⁹³ T. Grzyb, *O stereotypie Cygana i Roma*. Niepublikowane materiały z badań, Opole 2000.

⁹⁴ Por. A. Mírka, L. Mróz, *op. cit.*

⁹⁵ Zob. *ibidem*, s. 20; E. Davidová, *Romano drom. Cesty Romů 1945–1990. Změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*, Olomouc 2004, s. 19.

całkowicie błędów, to jednak lingwistyka wypełnia luki pozostawione przez historię⁹⁶.

Przez wieki powstało wiele legend i podań, dotyczących pochodzenia Cyganów. Najczęstsza i – jak się okazało, błędna była wersja o ich pochodzeniu z Egiptu. Od tego rzekomego egipskiego pochodzenia nazywano Cyganów: ‘dziećmi Egiptu’, ‘Gypsies’, ‘Gitanos’, ‘Gitanes’ itp. Egipska opowieść pochodzi od samych Cyganów, którzy przybywając na tereny dzisiejszej Europy mówili o sobie, że są uciekinierami, pokutnikami z ‘Małego Egiptu’. W średniowieczu ‘Małym Egiptem’ nazywano trzy różne krainy Azji Mniejszej i Grecji, które były etapem w wędrówce Cyganów do Europy⁹⁷. Szli oni od południowego wschodu ku północnemu zachodowi. Pierwsza wzmianka historyczna o Cyganach w Europie, pochodzi z połowy XI w. i mówi o ich obecności w Konstantynopolu. Zamieszczona jest w *Żywocie Jerzego Mtharsmindel z Góry Athos* i wspomnienia o ludziach zwanych „Asincan, znanych czarodziejach i łotrzykach”⁹⁸.

Indyjską proajczyznę Cyganów ustalono dosyć późno i właśnie nie historycy, tylko filologowie odkryli to miejsce ich pochodzenia za pomocą studiów językowo-porównawczych, zestawiając język *romani* z językami Indii. Punktem zwrotnym w badaniach nad językiem romskim był rok 1763, gdy Istvan Valyi, Węgier, zetknąwszy się ze studentami przybyłymi do Europy z Indii, stwierdził podobieństwo ich języka do języka cygańskiego⁹⁹. Przez półtora stulecia różni badacze prowadzili badania językoznawcze, aby potwierdzić tę hipotezę¹⁰⁰. Dopiero w roku 1927 udowodniono, że fonetyka języka cygańskiego świadczy o jego związku z grupą dialektów *hindi* i o późniejszych wędrówkach Cyganów na północ, ku plemionom dardyjskim i kafijskim. Dowód ten przeprowadził R.L. Turner w pracy *The position of the Romani in Indo – Aryan*. Wskazał całą drogę Cyganów do Europy potwierdzając wcześniejszy dorobek F. Miklosicha i datę przybycia Cyganów na tereny środkowej i zachodniej Europy

⁹⁶ A. Fraser, *Dzieje...*, s. 19–35.

⁹⁷ J. Ficowski, *Cyganie...*, s. 10-20.

⁹⁸ *Ibidem*, s. 10.

⁹⁹ *Ibidem*, s. 12.

¹⁰⁰ Dwie prace z tego okresu, które podają za J. Ficowskim, zasługują na szczególną uwagę: A.F. Pott, *Die Zigeuner in Europa und Asien*, Halle 1844/1845, oraz F. Miklosich, *Über die Mundarten und die Wanderungen der Zigeuner Europa's*, Wien 1872–1880.

(XV w.)¹⁰¹. Obecnie prowadzi się także studia z antropologii fizycznej, mające potwierdzić bądź odrzucić tezę o miejscu ich pochodzenia¹⁰². Potrzeba jednak jeszcze wielu lat na badanie tej grupy, aby skupić się na czynnikach świadczących o odmienności Cyganów od rdzennych mieszkańców Indii¹⁰³. Można więc stwierdzić za Aleksandre Paspatim, że „prawdziwa historia Cyganów tkwi w badaniach nad ich językiem”¹⁰⁴.

Już od wieków średnich Cyganie przemierzali nasz kontynent, uprawiając kowalstwo i inne rzemiosła oraz wróżbiarstwo. Mimo że ludność miejscowa z coraz większą obawą i niechęcią przyjmowała smagłych przybyszów, to od pierwszego ich przyjazdu do połowy XVI w. nie było wobec nich żadnych dyskryminacyjnych działań.

Pojawili się w Europie, gdy ziemia była już rozdzielona, więc nie można było im jej nadać, równocześnie oczekiwano od nich osiedlenia się na stałe. Stosunek do „ludzi luźnych” uległ wtedy radykalnej zmianie, nie tolerowano już koczownictwa i włóczęgostwa¹⁰⁵. Cyganie nie mieli większych szans na zasymilowanie się w XV-wiecznej Europie. Brak miejsca dla nich rozpełtał spirale marginalizacji i nietolerancji.

Jak podaje Dawid D. Crowe, dokładną datę migracji Cyganów do ziem dzisiejszych Czech i Słowacji trudno określić¹⁰⁶. Robert H. Vickers w swojej *History of Bohemia* pisał, że król Břetislav II ok. roku 1092 wydał dekret, w którym prawdopodobnie odnosił się do Cyganów jako ludzi niepożądanych w swoim królestwie¹⁰⁷. Wybitna słowacka cyganolog, Emília Horváthová w książce *Cigáni na Slovensku* sugerowała, że pierwsi Cyganie pojawili się na ziemiach dzisiejszej Słowacji na przełomie 1217 i 1218 r. Według autorki towarzyszyli oni królowi Andrzejowi II w powrocie z wy-

¹⁰¹ J. Ficowski, *Cyganie na...*, s. 12.

¹⁰² Badania grupy krwi, układu linii papilarnych oraz innych cech genetycznych przeprowadzone przez T. Tauszika, a przedstawione w: *Human – and Medical – genetic Examinations of the Gypsy Population in Hungary*, „GLS/NAC Newsletter” 9 (1986), nr 4, mówią o podobieństwie między Cyganami i Hindusami (za: A. Fraser, *op. cit.*).

¹⁰³ A. Fraser, *op. cit.*, s. 28–30.

¹⁰⁴ A. Paspati, *Études sur les Tchinghamianés* (za: Fraser A., *op. cit.*, s. 19 i 20).

¹⁰⁵ Zob. B. Geremek, *Świat „opery żebraczej”*, Warszawa 1989.

¹⁰⁶ Zob. D.M. Crowe, *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*, New York 1995, s. 31.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

prawy krzyżowej do Ziemi Świętej¹⁰⁸. Na ziemiach słowackich pracowali jako zamkowi muzycy, a także rzemieślnicy, przede wszystkim zajmowali się kowalstwem. Byli także najemnymi żołnierzami.

Trudno również o dokładne daty, potwierdzające przybycie pierwszych grup Cyganów do Polski. Nieznane są także dokładne trasy ich wędrówek przez nasz kraj. Jedyne dane, na których możemy się oprzeć, to imiona własne i nazwy topograficzne, które zachowały się w dokumentach z tamtych czasów¹⁰⁹. Dopiero w listach polecających Aleksandra Jagiellończyka z 1501 r. pojawiają się wiarygodne dowody na ich pobyt na naszych ziemiach. Król Polski i Wielki Książę Litewski wystawili wtedy list żelazny Polgárowi, nazywając go *Vojevoda Cyganorum*. Pięć lat wcześniej udzielił mu tych samych gwarancji król węgierski, potwierdza to więc hipotezę o kraju, z którego Cyganie przybyli do Polski. Aleksander potwierdził też w Wilnie przywileje Wasyla, wojewody Cyganów, nadając mu prawo do rozsądzania sporów wewnątrz własnej społeczności¹¹⁰.

Wynika stąd, że już od początków XV w. Cyganie przemierzali nasz kraj, uprawiając kowalstwo i inne rzemiosło oraz wróżbiarstwo. W ciągu XVI w. ci, którzy przenikali na terytorium Polski z Czech i Niemiec, byli bardziej przedsiębiorczy i zorganizowani niż ich pobratymcy z Rzeczypospolitej. Powodem tych migracji były cesarskie edykty banicyjne. Doszło wtedy i w Polsce, w połowie XVI w., do wydania pierwszych antycygańskich uchwał. Siedemnasty wiek przynosi całkowite zaniechanie takich dyskryminujących ustaw. Władze państwowe szukają jednak nadal skutecznego środka, który pomógłby podporządkować im Filistynów. W Polsce ten cel próbowano osiągnąć poprzez mianowanie zwierzchnika Cyganów, zwanego królem.

Ludność cygańska, otoczona nieufnością i niechęcią, a także upośledzona przez prawa, była łatwym żerem dla wyzyskiwaczy. Nietrudno było narzucać jej podatki, daniny, a nawet obrabować. Mianowanie królewskie nadawało tzw. królom cygańskim bezkarność i autorytet, którym Cygan nie potrafił się sprzeciwić. Dlatego były też w historii wypadki sa-

¹⁰⁸ E. Horváthová, *Cigáni na Slovensku*, Bratislava 1964, s. 33. Por. C. Nečas, *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc, Univerzita Palackého, 1999.

¹⁰⁹ J. Ficowski, *Cyganie na...*, 1985, s. 15–16.

¹¹⁰ Szerzej w: L. Mróz, *Geneza Cyganów i ich kultury*, Warszawa 1992. Zob. *Rozprawki Tadeusza Czackiego*, Oświęcim 1992.

mozwańczych królów cygańskich, którzy bezlitośnie i bezkarnie ograbiali Filistynów. Należy pamiętać, że oprócz narzuconego zwierzchnictwa Cyganie od dawna posiadali i do dziś mają własną hierarchię wewnętrzną oraz pełniący funkcję kontroli społecznej swoisty kodeks norm, o największym, jeśli nie jedynym, wpływie na wewnętrzne sprawy zbiorowości¹¹¹.

Trudne czasy dla Romów przyszły wraz z panowaniem Marii Teresy i kontynuatora jej polityki wobec Cyganów, cesarza Józefa II. Konsekwencje ich decyzji dotknęły Cyganów mieszkających na ziemiach Słowacji, Czech, ale także Galicji. Byli zmuszani do zaniechania koczowniczego stylu życia. Lokalni zarządcy ziem Habsburgów odpowiadali na swoim terenie za osiedlenie Romów oraz ich opodatkowanie. Zabroniono im posiadania koni i wozów, musieli uzyskiwać specjalne pozwolenia na opuszczenie miejsca zamieszkania¹¹². W 1761 r. Maria Teresa postanowiła zastąpić nazwę własną społeczności 'Cigány' poprzez dekret stanowiący, że odtąd wobec członków tej grupy używać należy określenia „nowi osiedleńcy, nowi obywatele, nowi Węgrzy”¹¹³. W celu asymilacji Romów postanowiła także, że ich dzieci będą odbierane i oddawane na wychowanie do rodzin nie-cygańskich. Dzieci w wieku szkolnym miały rozpocząć naukę, a starsze praktykę w rzemiośle. Romowie mieli przyjmować wiarę chrześcijańską. Wszystkie te działania miały służyć szybkiej asymilacji Romów ze społeczeństwem Cesarstwa Habsburgów¹¹⁴.

Jeszcze w niepodległej Polsce, na podstawie uchwały sejmu i ogłoszonej 3 maja *Konstytucji*, uchwalono *Uniwersał dotyczący Cyganów* (1791 r.). Treść owego dokumentu jak najlepiej świadczyła o jego twórcach; choć

¹¹¹ *kodeks mageripena* – niepisany zbiór praw, których złamanie powoduje różne, często dotkliwe sankcje, do wydalenia z grupy włącznie. Określa najważniejsze wzorce postępowania, normy etyczne i zasady współżycia wewnątrz społeczności romskiej. Dzieli świat na kategorie moralnej czystości (*vužo*) i nieczystości (*magerdo*). *Šero Rom* – (Cygan Głowa), zwierzchnik w grupie Polska Roma, pełni funkcję prawodawcy, a zarazem sędziego, cieszy się ogromnym autorytetem. *Kris* – rada starszych rozstrzygająca spory, zajmująca stanowisko w sprawach ważnych dla społeczności w grupach Kełderaszy i Lowarów (zob. J. Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, Kraków 1985, s. 175–199).

¹¹² E. Horváthová, *op. cit.*, s. 114.

¹¹³ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 38; Čičipen Pal o Roma. Súhrnná správa o Rómach na Slovensku, red. M. Vašečka, Bratislava 2002, s. 32.

¹¹⁴ Por. E. Horváthová, *op. cit.*; Čičipen Pal..., s. 32 i dalsze.

upraszcza pewne kwestie rozwiązań praktycznych, to na pewno był pierwszym tego typu dokumentem w Europie.

Uniwersał uchylał wraz z uchwaleniem *Konstytucji 3 Maja* wszystkie uchwały antycygańskie, które nieudolnie regulowały dotychczas status społeczności romskiej na ziemiach Rzeczypospolitej. Chociaż, jak wiadomo, uchwały banicyjne nie były i tak przestrzegane, to *Uniwersał* pozwalał, a nawet zobowiązywał Cyganów do osiedlania się. Błędem tego aktu prawnego było jednak danie za ledwie roku na znalezienie sobie dachu nad głową i możliwości zarobkowania w miejscu osiedlenia.

Nastąpił drugi i trzeci rozbiór Polski, a po stworzeniu Królestwa Polskiego rozpoczął się proces realizowania postanowień *Uniwersału* przez zaborcę. Stał się on w istocie wielkim polowaniem na Cyganów. Poprzez różne działania władz w trzech interesujących nas krajach Romowie migrowali. Miało minąć jeszcze parę lat, zanim rozpoczął się wielki napływ Cyganów do Europy Środkowej z krajów bałkańskich. Była to chyba największa migracja tej zbiorowości na naszym kontynencie od czasów jej przybycia w XV wieku. Ziemie Rzeczypospolitej znowu przemierzały wielobarwne tabory. Zaczął się czas wielkiej wędrówki Kełderaszów i Lowarów trwający jeszcze kilkadziesiąt lat, w ciągu których dotarli oni do wszystkich europejskich krajów, a nawet poza kontynent.

„Nowi Cyganie”, pojawiający się na polskich ziemiach, mówili innym dialektem niż gospodarze, byli barwniej ubrani. Były to dwie wielkie grupy, które przybyły z południa. *Kelderari*, czyli Kełderasze z Rumunii i Węgier, oraz *Lowari* (Lowarzy) z Siedmiogrodu. Pierwsi zajmowali się przede wszystkim kotlarstwem i rzemiosłem jemu pokrewnym (stąd nazywani byli przez polskich Cyganów *Kotlary* czyli Kotlarze), drudzy oprócz tego handlowali także końmi¹¹⁵.

Na inwazję Kełderaszów i innych grup (migracja ta obejmowała więcej ugrupowań, przybyli do nas także Cyganie węgierscy, *Ursari* – czyli niedźwiedzicy, *Ćurari* – wyrabiający sita i przetaki, i in.) z pewnością złożyło się wiele czynników. Najważniejszym z nich było zniesienie zwyczaju panującego na ziemiach rumuńskich do 1856 r., jakim było niewolnictwo cygańskie. Można tam było bojarom swobodnie kupować i sprzedawać Cyganów¹¹⁶. Gdy wreszcie przywrócono dotychczasowym niewolnikom

¹¹⁵ J. Ficowski, *Cyganie na...*, s. 77.

¹¹⁶ *Ibidem*, s. 81.

swobodę, wielkie hordy powędrowały ku północy i zachodowi, pojawiając się w Galicji i na innych ziemiach polskich.

Przemiany polityczne, m.in. połączenie się Mołdawii i Wołoszczyzny w Księstwo Rumunii (1859 r.), a także rewolucja Kossutha na Węgrzech i inne ruchy narodowe w tym regionie Europy naruszały dotychczasowy stan rzeczy¹¹⁷. To właśnie było powodem podejmowania decyzji o migracji Cyganów z ich dotychczasowych ojczyzn. Zaczęła się wielka wędrówka ludów przez cały kontynent. Wiele z tych grup nie zabawiło długo w Polsce, najbardziej ruchliwe i przedsiębiorcze rody ruszyły dalej. W pierwszych latach XX w. pojawiły się w krajach Europy zachodniej, a w roku 1911 można było już spotkać je w Anglii¹¹⁸.

Kelderasze stosunkowo szybko zdominowali miejscowe grupy cygańskie i podporządkowali je sobie. Wpływ na to miała nie tylko ich lepsza sytuacja ekonomiczna, która wzbudzała zazdrość, rodziła wręcz „szowinizm dobrobytu”¹¹⁹, ale też łatwość wchodzenia we wszelkie układy z władzami. Cyganie autochtoni uważali paktowanie z nie-Cyganami (gadziami) za niedopuszczalne i tym samym stawiali się w gorszej sytuacji od Kotlarzy i Lowarów.

Dziewiętnastowieczna Europa nacjonalizmów, budzenia się świadomości narodowej, nie miała wpływu na Cyganów. Nie posiadając własnego pisma, warstwy inteligencji i ponadnarodowej solidarności, nie rozwinięli własnej świadomości narodowej.

Na ziemiach Czech i Słowacji po śmierci cesarza Józefa II wielu Romów powróciło do wędrownego trybu życia. Już wtedy można było zauważyć różnicę między sposobem życia Cyganów w Czechach i na Słowacji. Czescy silniej doświadczali działań dyskryminacyjno-asymilacyjnych, skierowanych do nich przez organy administracji państwowej i lokalnej społeczności. Byli zmuszeni do koczowniczego życia, często w ten sposób unikając prześladowań. Natomiast Romowie na Słowacji przez dłuższy czas pozostawali pod panowaniem Królestwa Węgier, gdzie działania władz były nieco mniej dokuczliwe. Wśród Cyganów na ziemiach Słowacji powszechniejsze było osadnictwo. Wykonywali oni zajęcia powszech-

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ Dużo uwagi w swej książce poświęca Angus Fraser właśnie Cyganom w Anglii i Wielkiej Brytanii (A. Fraser, *op. cit.*).

¹¹⁹ Termin ten rozumiem za Jürgenem Habermasem (zob. J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993, s. 27).

nie cenione i nie doświadczali w dużym stopniu prześladowań ze strony społeczności lokalnych.

Po pierwszej wojnie światowej nowo utworzona Republika Czecho-słowacji, związana aktami prawa międzynarodowego i ustawą zasadniczą, uznała Romów za mniejszość narodową, jednak nie wpłynęło to na zmianę ich sytuacji materialnej, stylu życia, a także postaw wobec nich społeczeństwa większości¹²⁰.

W dwudziestolecium międzywojennym władze Rzeczypospolitej nie wykazywały większego zainteresowania Romami. Andrzej Mirga podaje, że to raczej Romowie starali się epatować opinię publiczną i prasę swoją egzotyką i folklorem¹²¹. Okres ten był czasem stagnacji, jeżeli chodzi o ich położenie społeczne, nie było także mowy o jakimkolwiek zainteresowaniu edukacją członków tej społeczności. Brakuje także źródeł opisujących sytuację Romów i ich funkcjonowanie w systemach oświaty w czasie między dwiema wojnami światowymi.

Więcej uwagi należy poświęcić eksterminacji Romów podczas II wojny światowej. Wcześniej warto przypomnieć rozwój maszyny hitlerowskiej zagłady. Szukała ona uzasadnień oraz programów w przeróżnych teoriach rasistowskich, aby później, z właściwym jej pedantyzmem i szczególnością rozpocząć ich realizację. Sytuacja sprzyjała takim działaniom nie tylko w Niemczech. Nauka, która uległa przemożnym wpływom determinizmu i darwinizmu społecznego jeszcze na początku XX w. dostarczała pożądanego wyjaśnienia i teorii rasowych. Już Cesare Lombroso w *L'uomo delinquente* (1876) zrewolucjonizował kryminologię opierając się na teoriach determinizmu biologicznego. Według jego opinii Cyganie byli z natury próżni, pozbawieni wstydu, nieprzewidywalni, zmienni, hałaśliwi, skłonni do przemocy i rozpusty. Pisał, że „u zbrodniarza odnajdujemy geniusz pomieszany z atawizmem”¹²². Jeszcze dokład-

¹²⁰ Szerzej: D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 42–48; Čačipen Pal..., s. 43–52. Sytuacja edukacji czechosłowackich Romów została opisana w następnym rozdziale.

¹²¹ A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania się podmiotowości politycznej*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych 1944–1989*, red. P. Madajczyk, Warszawa 1998, s. 116. Szerzej: J. Ficowski, *Cyganie na...*, 1985.

¹²² A. Fraser, *op. cit.*, s. 183–184. Por. też C. Lombroso, *Człowiek zbrodniarza w stosunku do antropologii, jurysprudenencji i dyscypliny więziennej*, Warszawa 1891.

niej ducha tamtych czasów oddaje wypowiedź Eugena Fischera, zamieszczona w roku 1943 na łamach „Deutsche Allgemeine Zeitung”: „To rzadko spotykany i bardzo sprzyjający traf, że rozkwit nauki teoretycznej przypada na czasy, w których znajduje ona oparcie dominującej ideologii, a jej odkrycia mogą być niezwłocznie użyte do celów politycznych państwa”¹²³. To jeden z wielu przykładów uzasadniania polityki dyskryminacyjnej wobec Cyganów. Niemcy już za czasów Bismarka prowadziły „walkę z problemem cygańskim”, często na podstawie umów dwustronnych z innymi krajami (Austro-Węgry, Belgia, Dania, Francja, Włochy, Luksemburg, Holandia, Rosja i Szwajcaria)¹²⁴.

Niechęć do Cyganów – w przeciwieństwie do postaw antysemitycznych – miała charakter niechęci społecznej, odrazy do kogoś o niższym położeniu w hierarchii społecznej, słabego, marginalizowanego i gorszego. Nie była jednak podszyta strachem, uogólnionym mitem. Nie byli nigdy grupą niebezpieczną, nie mieli wpływów politycznych. Tolerowano ich na zasadzie folkloru i chciano nawet początkowo stworzyć dla nich (dla Sintów) rezerwat.

W dwa lata po dojściu Hitlera do władzy w Niemczech eksterminacja Cyganów staje się faktem. *Ustawy Norymberskie* klasyfikują Cyganów – obok Żydów i Murzynów – jako element zagrażający czystości „krwi niemieckiej”. Pierwszym krokiem w kierunku zagłady Cyganów było oświadczenie Himmlera, który w 1938 r. zapowiedział, że należy zająć się nimi w aspekcie czystości ich rasy¹²⁵. Stwierdził, że Cyganie krwi mieszanej byli najbardziej kryminogenni i dlatego właśnie określił zasady rasowo-biologicznej oceny: poczynając od trzech pokoleń wstecz (Z – to czysty Cygan, ZM+, ZM, ZM-, plus i minus mówiły o tym, czy krew cygańska była dominująca, czy nie, NZ oznaczało nie-Cygana)¹²⁶.

Badaniami kierował Robert Ritter, a wraz z nim jego asystentka Ewa Justin, która nie poniosła po wojnie żadnej odpowiedzialności za uczestnictwo w zbrodniach ludobójstwa. Dla zachowania czystości rasowej przeprowadzali oni zabiegi sterylizacji. Z informacji zaś, jakich udzieliła Justin dwadzieścia lat po wojnie, wynika, że Naczelny Urząd Bezpieczeń-

¹²³ *Ibidem*, s. 191–192.

¹²⁴ *Ibidem*, s. 184–190.

¹²⁵ J. Ficowski, *Cyganie na...*, s. 109.

¹²⁶ A. Fraser, *op. cit.*, s. 190–191.

stwa Rzeszy rozważał wysłanie niemieckich Cyganów na Morze Śródziemne i zbombardowanie statków. Na przeszkodzie stanęły jednak niedokończone badania antropologów¹²⁷.

Kierowano Cyganów do obozów pracy na terenie Niemiec, zajęto się też szybko społecznościami cygańskimi w krajach zajmowanych i okupowanych przez III Rzeszę (Cyganie burgerlandzcy z Austrii, Cyganie z Czech i Moraw). Niektórych zesłano do dużych obozów koncentracyjnych w Dachau i Buchenwaldzie oraz nowo powstałych obozów w Ravensbrück i Mauthausen. Na terenie Czech powstały obozy pracy dla Romów w Letach i Hodoninie. W tych miejscach, a także w Prze-Ruzyni i Pardubicach następowała koncentracja oraz dalsze transporty do miejsca zagłady w Auschwitz. Z ponad ośmiotysięcznej populacji Cyganów w Czechach i Morawach działania wojenne przeżyło jedynie około 600 osób. Często ambicje nazistów dotyczące przestrzegania „higieny rasowej” przerastały możliwości ich realizacji¹²⁸.

Polska stała się po jej zajęciu przez Niemców głównym ośrodkiem zagłady, do którego zwożono Cyganów z całej Europy. Tu znajdowała się większość obozowych ośrodków ich eksterminacji. Jednakże większość polskich Cyganów została wymordowana nie w obozach, lecz w licznych masowych egzekucjach. Podobnie było na Słowacji, gdzie działała grupa paramilitarna tzw. Gwardia Hlinki, porównywana do niemieckiego SA czy Włoskich Czarnych Koszul¹²⁹. Egzekucje odbywały się na terenie okupowanej Polski, Czech i Słowacji i były powszechnym, masowym zjawiskiem. W Polsce egzekucje te wykonywała zarówno żandarmeria, gestapo, SS, policja granatowa, jak i samoistne bandy, np. UPA. Jedną z przyczyn, dla których zagłada polskich Cyganów ograniczała się przede wszystkim do eksterminacji pozaobozowej, była obawa hitlerowców przed częstymi uciezkami Romów. Dlatego zdecydowano się zrezygnować z przejściowych etapów koncentrowania przed ich ostateczną zagładą. Nawet ci, którzy byli skoncentrowani w Szepietowie, gdy przewożono ich do Oświęcimia, ginęli już po paru tygodniach¹³⁰.

¹²⁷ *Ibidem*, s. 193.

¹²⁸ *Ibidem*, s. 193.

¹²⁹ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 53.

¹³⁰ Szerzej [w:] J. Ficowski, *Cyganie na...*, s. 111–112 oraz idem, *Demony cudzego strachu*, Warszawa 1986.

Stosunek większości hitlerowskich oprawców do Cyganów nie różnił się w swym okrucieństwie od pogardy okazywanej mordowanym Żydom¹³¹. Jednak często mordercy z SS skarżyli się na niewdzięczność zajęcia, jakim było wykonywanie egzekucji na Cyganach, ze względu na ich przywiązanie do życia i niesubordynację podczas prowadzenia tych czynności¹³².

Auschwitz, choć było jednym z wielu obozów, miejsc cygańskiej zagłady, ma największe znaczenie symboliczne. Do tego obozu zesłano też najwięcej Cyganów z całej okupowanej Europy. Gdy przywieziono tu pierwszy transport Romów, tj. 26 lutego 1943 r., był on jeszcze w budowie. Wcześniej przywiezionych Cyganów umieszczano czasowo w obozie ogólnym w Birkenau, w bloku osiemnastym. Obóz cygański w Auschwitz istniał siedemnaście miesięcy, do 3 sierpnia 1944 r., kiedy to zagazowano wszystkich jego mieszkańców w ciągu jednej nocy¹³³.

Szczególnie okrutny był los dzieci, wszystkie one zmarły bądź zostały zamordowane w obozie. Wśród dzieci szerzyły się nie tylko tyfus i świerzb, tak dotkliwy dla wszystkich, ale także szkarlatyna, odra i dyfteryt. Ponadto niektóre z nich stały się obiektem zbrodniczych eksperymentów medycznych doktora Josefa Mengele. Szczególnie interesował się on bliźniętami cygańskimi, chcąc dowieść, że bliźniaki chowane razem, w tych samych warunkach ulegają tym samym chorobom¹³⁴.

Obóz cygański pod koniec swej działalności liczył 32 baraki mieszkalne i 6 sanitarnych. Liczba zamordowanych w Auschwitz Cyganów jest znana dzięki odnalezionym w styczniu 1949 r. księgom ewidencyjnym. Z rejestrów tych wynikało, że przez *Zigeunerlager* przeszło 10 094 męż-

¹³¹ Zob. A. Bartosz, *Martyrologia Żydów i martyrologia Romów. Studium porównawcze zagłady i pamięci o niej*, „Dialog = Pheniben” 1997, nr 2–3, s. 38–46; H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, Kraków 1987.

¹³² Zob. J. Ficowski, *Cyganie na...*, s. 121–122.

¹³³ Szerzej o obozie cygańskim m.in. [w:] J. Ficowski, *Cyganie na...*, s. 138–151 i rozdział. *Wypisy cygańskie*; A. Fraser, *op. cit.* s. 194–196, oraz M. Juszkiewiczówna, *Tragiczny los Cyganów na okupowanych ziemiach polskich w latach 1939–1945*, „Biuletyn Głównej Komisji Badania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu Instytutu Pamięi Narodowej”, t. XXXIV, 1992; *Los Cyganów w KL Auschwitz–Birkenau*, Oświęcim 1994; J. Dębski, J. Pacer, *Romowie w KL Auschwitz–Birkenau*, [w:] *50–lecie zagłady Romów*, red. W. Długoborski, Oświęcim 1994.

¹³⁴ *Ibidem*.

czyni i 10 849 kobiet, a więc łącznie 20 943 Romów¹³⁵. Należy jednak pamiętać o Cyganach-żołnierzach Wehrmachtu, którzy byli zakwaterowani w obozie głównym, i o osobach tej narodowości wywiezionych do innych obozów. Nielicznym też może udały się próby ucieczki. Ogółem oblicza się, że na terenie Polski w czasie drugiej wojny światowej zginęło ok. 50 000 Cyganów zwiezionych tu przez Niemców z całej Europy, w tym duży odsetek polskich.

Doświadczenie *Porrajmos* – romskiego holocaustu w czasie drugiej wojny światowej, odegrało później zasadniczą rolę w procesie uświadomienia sobie sensu bycia tym samym narodem przez zamieszkującą cały świat romską diasporę¹³⁶. Powstało coś wspólnego w historii oraz świadomości wszystkich grup, kast, rodów cygańskich, fundament, na którym można oprzeć wspólnotę dziejów narodu romskiego.

Cyganie – w odróżnieniu od Żydów – mimo okupacyjnej martyrologii nie byli traktowani po wojnie w kategoriach ofiar, którym należne jest współczucie. Wojna nie odmieniła wizerunku (stereotypu) Cygana w świadomości Czechów, Polaków i Słowaków, co miało swój wyraz w postępowaniu władz państwowych. Nastąpiły także poważne trudności w integracji samych Romów migrujących z kresów wschodnich ze środowiskiem miejscowych Romów. Przede wszystkim rygorystyczne podejście do kodeksu czystości, reprezentowane przez tych pierwszych w czasie internowania za Uralem, różniło ich od Romów w Czechach, Polsce i Słowacji, dla których rozluźnienie reguł było niezbędne do przetrwania.

1.1.6. Edukacja Romów w ujęciu historycznym

Pomimo tego, że właściwa część badań została określona w cezurze czasowej zawierającej się pomiędzy 1945 a 2004 r., warto przedstawić, jak wyglądała edukacja Cyganów wcześniej¹³⁷. Romowie nie mieli i nie mają

¹³⁵ Liczby te podają za: J. Ficowski, *Cyganie na...* Inną liczbę podaje Angus Fraser, *op. cit.*, który mówi o 23 000 więźniów i o 20 078 zamordowanych.

¹³⁶ Zob. I. Hancock, *The East European Roots of Romani Nationalism*, [w:] *The Gypsies of Eastern Europe*, red. D. Crowe, J. Kolsti, Armonk, London, New York 1992; S. Kaprański, *The Roma and the Holocaust: Inventing Tradition and Identity Building Process*, [w:] *Reappraising the Force of Tradition*, Canterbury 1995; A. Mirga, N. Gheorghe, *op. cit.*

¹³⁷ Por. Ł. Kwadrans, *Edukacja Romów w Czechach, Polsce i Słowacji w ujęciu historycznym*, „Dialog = Pheniben” 2006, nr 4.

swojego zinstytucjonalizowanego systemu wychowania. Dotychczas transfer kultury, obyczajów, historii, języka odbywał się dzięki przekazowi ustnemu z pokolenia na pokolenie. Wychowanie, nauka, umiejętności społeczne i zawodowe zdobywało się w toku życia rodzinnego i w najbliższym otoczeniu (taborze). Wyraźnie dziedziczony był sposób życia rodziny, który różnił się od społeczeństwa większości, ale także był odmienny dla Romów koczujących i osiadłych. Sposób życia podlegał prawom, normom, wzorom zachowania, które wytworzyła każda grupa. Silne były funkcjonujące mechanizmy kontroli społecznej. Przyczyniano młodego Roma do rzemiosła albo gry na instrumencie czy handlu. Zawody dziedziczyło się z ojca na syna. Córki uczyły się drobnych prac rzemieślniczych i prowadzenia gospodarstwa domowego.

Uzyskanie wykształcenia i usamodzielnienie się, uniezależnienie ekonomiczne od rodziny i tradycyjnego stylu życia nie było czymś pożądanym. Niezbędnych do przeżycia umiejętności i wiedzy uczyli się młodzi Romowie od swoich rodziców i dalszej rodziny. Opuszczanie przez dzieci rodziny i społeczności nie było praktykowanym sposobem życia. Zdarzały się jednak osoby, które przekraczały niepisane reguły. Powrót takich wyemancypowanych Cyganów do społeczności był raczej niemożliwy, a uzyskanie wykształcenia wcale nie dawało gwarancji podniesienia statusu życia.

W literaturze przedmiotu nie ma wielu informacji dotyczących udziału Romów w szkolnictwie aż do XVIII w., kiedy cesarzowa Maria Teresa swoimi dekretemi wprowadziła przymusową edukację dzieci romskich i zabieranie ich z rodzin na wychowanie. Mimo kontynuowania tej polityki przez cesarza Józefa II działania takie nie przyniosły jednak zamierzonego efektu, miały ograniczony charakter, ponieważ administracja terenowa nie wykonywała gorliwie zaleceń władz. W Bratysławie działała Królewska Rada, która także zajmowała się spisem Romów, ich nazwisk i sposobu życia. Wierzono w powodzenie asymilacyjnych reform, które miały przyczynić się do szybkiego zaniku tożsamości romskiej.

W czasach panowania wymienionych władców wprowadzano reformę szkolną *Ratio educationis* (1777 r.). Powstały szkoły, które nauczały pisania i czytania. W tej reformie przewidziano obowiązkowe nauczanie.

W roku 1856 została otwarta przez lokalnego księdza Ferdinanda Farkása szkoła dla romskich dzieci w Nowych Zamkach. Początkowo uczyły

się w niej 43 uczennice. Biskup Johann Ham niedługo po tym otworzył drugą szkołę romską w Satmari¹³⁸. W tym czasie język czeski stał się jednym z dziesięciu głównych języków w imperium austriackim i był promowany, jako oficjalny język Słowaków, podobnie jak węgierski. Nastąpiła przede wszystkim madziaryzacja i zanik języka słowackiego w szkołach. Owe romskie placówki edukacyjne również nie ustrzegły się przed działaniami madziaryzującymi. Słowacy, podobnie jak Romowie byli dyskryminowani edukacyjnie.

Dopiero pod koniec XIX w. pojawiają się dane liczbowe o poziomie edukacji Romów. Informacje takie uzyskano dzięki ogólnowęgierskiemu spisowi z 31 stycznia 1893 r.¹³⁹ Według spisu w tym czasie na terenie Węgier (obszar dzisiejszej Słowacji był w Królestwie Węgier) żyło 274 940 Romów, co stanowiło 1,8% wszystkich obywateli kraju. Z tego na ziemi słowackiej 36 237 Cyganów, tj 13,2% całej populacji Romów na Węgrzech. W porównaniu z obywatelami całych Węgier poziom wykształcenia Romów był dużo niższy. Jedynie 6,54% Cyganów powyżej 6 roku życia umiało pisać i czytać (w całej populacji Węgier było to 53,4%). Wśród mężczyzn te umiejętności były powszechniejsze niż u kobiet. Ponad 92% Romów nie potrafiło pisać i czytać. Analfabetyzm był powszechniejszy wśród koczujących. W tej grupie na około 60 000 dzieci w wieku szkolnym (6–14 lat) aż 69,15% nie uczęszczało do żadnej szkoły. Na terenie dzisiejszej Słowacji 73–75% młodzieży w wieku szkolnym nie podejmowało nauki. W przypadku dzieci, które chodziły do szkół, nie ustępowały one specjalnie innym narodowościom. Nauczyciele charakteryzowali romskich uczniów jako bardziej rozwiniętych fizycznie, ale mniej zdyscyplinowanych i nieprzygotowanych do nauki oraz gorzej wyposażonych w przybory szkolne niż uczniowie ze społeczeństwa większości¹⁴⁰.

Po pierwszej wojnie światowej powstały na interesującym nas obszarze Europy dwa nowe organizmy państwowe: Czechosłowacja i Polska, jako niepodległe, suwerenne państwa. Więcej informacji o edukacji spo-

¹³⁸ E. Horváthová, *op. cit.*, s. 136–137, 142; D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 40.

¹³⁹ Po opracowaniu wyników został wydany w 1895 r.: *Magyar statisztikai közlemények IX. A Magyarországbán 1893, január 31-én végrehajtott Czigányösszejrás eredményei*, Budapest, Az Országos Magyar Kir. Statisztikai Hivatal 1895. Szerzej na ten temat: E. Horváthová, *op. cit.*

¹⁴⁰ Čačipen Pal..., s. 39–40.

łączności romskiej dotyczy Czechosłowacji. Druga Rzeczpospolita Polska była państwem wielokulturowym, mniejszości narodowe i etniczne stanowiły niemal 1/3 całej populacji kraju. Władze jednak nie poświęcały specjalnej uwagi edukacji Romów i trudno znaleźć informacje, jakoby prowadzono politykę oświatową skierowaną do tej grupy etnicznej.

W pierwszej Republice Czechosłowackiej Romom przyznano status narodowości, a konstytucja gwarantowała równouprawnienie wszystkim obywatelom. Po drugiej stronie prawodawstwa sytuowała się *Ustawa o koczujących Cyganach* z 1927 r.¹⁴¹ Ustalenia tam zawarte miały represyjny charakter i były w sprzeczności z gwarancjami konstytucyjnymi. Wzorem dla tego przepisu prawa stała się francuska ustawa o koczujących z 1912 r. czechosłowacka ustawa dotyczyła koczujących Romów, wędrowców i „osób prowadzących cygański tryb życia”. Musieli oni w roku 1928 zostać spisani, co posłużyło do wydania im do 1938 roku 36 000 tzw. cygańskich legitymacji, które miały służyć jako dowody tożsamości. Przemieszczać się taborem można było rodzinami na podstawie listu podróznego. Kontrola legitymacji dawała władzom możliwość zakazu wstępu do niektórych miast. Koczowanie mogło się również stać powodem odebrania dzieci, ale tego się nie praktykowało. Ustawa regulowała także sytuację romskich dzieci w wieku szkolnym. Mogły one uczęszczać do szkół powszechnych i kościelnych czy cerkiewnych. Mimo że przepisy miały dotyczyć tylko wędrujących Romów, mogły także dotknąć Cyganów osiadłych. Wielu z nich w tym czasie wynajmowało mieszkania i odmawiano im zameldowania, co mogło być powodem uznania za bezdomnych i włączenia w ograniczenia ustawowe. W owych czasach omawiana ustawa stała się legitymacją do dyskryminowania Romów w Czechosłowacji.

Jest jeszcze inny obraz, jaki wyłania się przy omawianiu sytuacji Romów w pierwszej Republice Czechosłowacji. W tym czasie niektórzy uzyskali średnie i wyższe wykształcenie, np. Tomasz Holomek ze Svatoboric ukończył w 1936 r. studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Karola w Pradze. Specjalnym przykładem postępu w stronę kształcenia Romów

¹⁴¹ *Zákon č. 117/27 Sb. o potulných Cikánech ze dne 15.7.1927*. Szerzej: C. Nečas, *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc 1995; C. Nečas, *Nad osudem českých a slovenských Cikánů 1939–1945*, Brno 1981; Z. Šípek, *Řešení situace potulných Cikánů v českých zemích v letech 1918–1940. Neznámý holocaust*, Praha 1995; E. Thurner, *Zigeunerefindliche Massnahmen in der Zwischenkriegszeit*, Praha 1995.

można nazwać samorządną cygańską szkołę w Užgorodzie otwartą w 1926 r.¹⁴² Jej funkcjonowaniu towarzyszyło wiele ciekawych i dramatycznych wydarzeń. Powstała z inicjatywy morawskiego Roma Jana Daniela, który interweniował w tej sprawie u samego prezydenta Tomáša Garrigue Masaryka. Romowie sami wyremontowali budynek szkoły i zadbali o jego wyposażenie. Szkoła w Užgorodzie pełniła szczególną funkcję. Jej posłaniem było realizowanie specjalnie ułożonego programu nauczania, który wynikał z potrzeb i możliwości romskich dzieci. Chodziło przede wszystkim o ustalenie krótszych godzin lekcyjnych, wprowadzenie prac ręcznych i pogadank. Działano na zasadzie modelowania i prowadzono zajęcia w przyjaznym dla uczniów nastroju. Absolwenci otrzymywali dobre przygotowanie i mogli kontynuować naukę w innych szkołach. Nauczyciele rozmawiali z dziećmi w języku romskim, ich praca przekraczała zwykłe obowiązki wychowawcy.

Dnia 27 stycznia 1933 r. ukazał się artykuł prasowy w liberalnej czeskiej gazecie „Lidove noviny”, w którym opisano historię cygańskiej szkoły w Užgorodzie¹⁴³. Nieznany autor artykułu twierdził, że szkoła została otwarta w 1926 roku i była „centrum romskiego odrodzenia” oraz jedyną edukacyjną instytucją cygańską na świecie. Jej działalność nie ograniczała się do edukacji romskich dzieci, szkoła stała się także centrum kulturalnym Cyganów osiadłych w Užgorodzie. Autor artykułu pisał, że za pierwszego założyciela szkoły można uznać Pavela Feodora, który był bliski przekonania władz miejskich do utworzenia szkoły już w roku 1923, jednak odrzucono jego starania ze względu na opozycyjne stanowisko żydowskich i węgierskich przedstawicieli we władzach miejskich. Z relacji autora wynika, że regionalny inspektor szkolny Šimek we współpracy

¹⁴² Užhorod (Užgorod) leżał we wschodniej Słowacji, a po drugiej wojnie światowej stał się częścią Ukraińskiej Republiki Socjalistycznej (obecnie Ukraina). Opis funkcjonowania tej szkoły za: D.M. Crowe *op.cit.*, s. 46–47; Čačipen Pal..., s. 49, 681, 682, 692; J. Cangár, *Romovia a vzdelenie*, [w:] *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*, red. A. Butašová, Z. Kadlečíková, D. Valachová, COMENIUS 2002, s. 19–20. J. Cangár, *Ludia z rodiny Rómov. Manuša andar e familia Roma. Doplnková učebnica o dejinách a živote Rómov pre základné a stredné školy*, Nové Zámky 2003, s. 180–181; E. Horváthová, *op. cit.*, Bratislava 1964, s. 168.

¹⁴³ Relacja z tego artykułu i jego fragmenty zamieszczone są [w:] D.M. Crowe, *op. cit.* i E. Horváthová, *op. cit.*

z innym przedstawicielem władz Hrbekiem w 1925 r. zdołali przekonać miejscowych urzędników, by zezwolili na powstanie romskiej szkoły. Warunkiem miało być zobowiązanie Romów do tego, że sami wykonają wszystkie prace związane z remontem budynku, jego wyposażeniem i utrzymaniem. Ostatecznie szkoła została otwarta w listopadzie 1926 r. Autor opisuje ją jako przyjemny i czysto wyglądający budynek z szerokimi, dużymi i dobrze oświetlonymi klasami dla 55 uczniów, przebieralnią i mieszkaniem dla nauczyciela. Wokół budynku miał się znajdować plac zabaw otoczony drzewami. Nauczyciel małych Romów Hegedűs opracował i realizował pięcioczęściowy program edukacyjny z instrukcją po słowacku. Frekwencja była wysoka do wiosny, kiedy to rodzice rozpoczynali pracę w mieście i okolicy, a starsze dzieci musiały zostawać w domach, by opiekować się młodszym rodzeństwem, którego zazwyczaj miały dużo. Z opisywanego artykułu wynika, że szkoła była powodem do dumy romskiej społeczności w Užgorodzie. Autor relacjonuje, że w wyniku powstania szkoły zmienił się także obraz osiedla romskiego, które stało się ładniejsze, bardziej zadbane i czyste. W jego okolicy powstało boisko do piłki nożnej, gdzie młodzi Romowie uprawiali sport. Nauczyciel otrzymywał pomoc od społeczności i jej przywódcy, nazywanego *biro*. Przedstawiciele społeczności romskiej w mieście byli robotnikami, rzemieślnikami i muzykami. Hegedűs kształcił niektórych z nich w tzw. Akademii Cygańskiej, występowali w trzech jednoaktowych sztukach w miejskim teatrze. Były to sztuki przedstawiające współczesne aktorom sceny z życia Cyganów ze szkołą w jego centrum. Było to wielkie osiągnięcie z uwagi na to, że większość aktorów było analfabetami. Autor artykułu pisał o wielkim zainteresowaniu szkołą w Užgorodzie, które objawiało się wizytami nauczycieli, reporterów i innych osób nie tylko z kraju, ale także z zagranicy, nawet z Australii. Wizyty te były udokumentowane wpisami do kroniki szkolnej. Cygańska szkoła była udanym eksperymentem, ale najważniejszym osiągnięciem było to, że zatryumfowała w niej zasada równości.

Nieromscy rodzice woleli, aby ich dzieci uczęszczały do szkół, gdzie nie było uczniów pochodzenia cygańskiego. Ówczesni pedagogowie podejmowali jednak starania, aby wszystkie dzieci, także romskie włączone zostały w system oświaty. Wszystko to przyczyniło się dodatkowo do powstania szkoły romskiej, która stała się inspiracją do podobnych działań

w Mukačove, Giraltovciach, Lubici pri Kežmarku¹⁴⁴ i Dobšinej. Druga wojna światowa przerwała nauczanie w tych placówkach bezpowrotnie.

Edukacja romskich dzieci była w dwudziestoleciu międzywojennym bardzo ważnym problemem. Najaktywniej w systemie oświaty uczestniczyli Romowie zamieszkujący miasta. Na Spiszu w latach 1928–1938 dzieci chodziły np. do szkół w Smiżanoch, Levoči, Jabloňove, Bystranoch, Levočských Lúkach, Dvorciach, Machalovciach, Jánovciach, Gánovciach i Novej Lesnej. Romowie uczyli się także w szkolnych oddziałach specjalnych. Istniały cygańskie klasy w szkołach w Medzilaborciach i Humennom w osadzie Podskalka. W latach trzydziestych przestała funkcjonować szkoła dla Romów w Koszycach, do której uczęszczało 117 dzieci.

Właśnie w Koszycach od 1930 r. swoją aktywnością wykazywały się dwa ruchy: Liga Kulturowego Zaawansowania Cyganów oraz Społeczność Studiująca Rozwiązanie Romskiego Problemu. Współpracowały pod przewodnictwem koszyckich lekarzy Adolfa Měskova i Jaroslava Stuchlika¹⁴⁵. Ich aktywność w dziedzinie edukacji, wynikająca zarówno z praktyki, jak i fachowej wiedzy, była skierowana do koszyckich Romów. Przeprowadzali akcje uświadamiające i szkolenia dotyczące higieny, zapobiegania chorobom, sposobów dbania o dzieci itp. Wynikiem ich współpracy było wiele wydarzeń kulturalnych, a także sportowych. Powstał nawet cygański klub sportowy ŠK Roma. Oba ruchy organizowały przedstawienia teatralne dla szerokiej rzeszy odbiorców, a także spotkania i dyskusje, których tematami była socjalna, zdrowotna i mentalna sytuacja Romów żyjących w Koszycach¹⁴⁶. Liga organizowała zdrowotne szkolenia i akcje związane z przeprowadzaniem badań i leczeniem. Brała także udział przy zakładaniu pierwszych romskich szkół w Užgorodzie, Koszy-

¹⁴⁴ Ministerstwo Szkolnictwa i Oświaty Narodowej Republiki Czechosłowackiej wydało dnia 15.12.1927 r. zarządzenie o stworzeniu romskiej klasy w Lubici. Klasa ta działała według normalnego programu, choć wymagania zostały jednak nieco obniżone. Pierwszym nauczycielem był František Píkrýl, który zaczął uczyć 16.01.1928 r. Od roku 1939 była tam tzw. Štátna ľudová škola, w której nauczanie rozdzielono na słowackie i niemieckie, a klasa cygańska przestała istnieć (zob. Z. Kollárová, *K vývoju rómskej sociéty na Spiši do roku 1945*, [w:] *Neznámi Rómovia*, red. A. B. Mann, Bratislava, Ister Science Press, 1992).

¹⁴⁵ Zob. N. Kušnieriková, *Přístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*, [w:] *Čačipen Pal...*, s. 682.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

cach, Humennom i Levoči oraz zespołów teatralnych, muzycznych i tanecznych¹⁴⁷.

Z danych zebranych w latach dwudziestolecia międzywojennego wynika, że Romowie w 98–99% byli w tym czasie analfabetami. W tym okresie niektórzy naukowcy zaczęli interesować się nimi w swoich pracach czy badaniach. Przykładem może być indolog V. Lesný i pedagog F. Štampach. W tym czasie dyskryminująca *Ustawa o Koczujących Cyganach* i inne przepisy wpłynęły na coraz większą integrację Romów ze społeczeństwem większości, która swój początek miała już w dziewiętnastym stuleciu.

1.1.7. Struktura demograficzna

Struktura demograficzna Romów zamieszkujących terytorium Czech, Polski i Słowacji jest zróżnicowana i w znacznym stopniu uzależniona od regionu kraju. Istotnym czynnikiem różnicującym tę strukturę jest również miejsce zamieszkania przedstawicieli tej zbiorowości, przede wszystkim różnice wynikające z osiedlenia się w mieście i na wsi. Na wschodzie i południu Polski oraz na północy i wschodzie Słowacji Cyganie zamieszkują w mniejszych miasteczkach i wsiach, na pozostałych zaś terenach tych krajów i w Czechach większość Romów jest mieszkańcami miast. Można zatem wyróżnić, ze względu na wymienione czynniki, dwa umowne subregiony zamieszkiwane przez nich.

Pierwszym subregionem byłby przede wszystkim obszar wiejski oraz małe miejscowości. Tworzą się tam charakterystyczne skupiska na obrzeżach społeczności wiejskich krajów zamieszkania. Drugi subregion to pozostały (miejski) obszar Czech, Polski i Słowacji. Trudno oszacować liczbę Romów zamieszkałych w obu subregionach z osobna.

Na obu wyróżnionych obszarach, Cyganie posługują się jednym językiem, różniącym się jednak dialektami. W II subregionie częściej występują rodziny o charakterze mieszanym. Nie wpływa to jednak, jakby się wydawało, na zanik romskości w tych rodzinach. Jest ona bardziej respektowana w mieście niż wśród dawno osiadłych Cyganów wiejskich.

Cyganie od wieków zajmowali się głównie rzemiosłem i handlem. Ich tradycyjnymi specjalnościami były: kowalstwo, kotlarstwo, ślusarstwo, handel wędrowny i wróżbiarstwo. Obecnie wiele rodzin cygańskich ko-

¹⁴⁷ Zob. E. Horváthová, *op. cit.*; E. Davidová, *Bez kolíb a šiatrov*, Košice 1965.

rzysta z programów pomocy społecznej. Szczególnie widoczne jest to w subregionie pierwszym, gdzie na skutek zaniku tradycyjnego nomadyzmu usługowego oraz braku pracy dla robotników niewykwalifikowanych Cyganie stali się klientami ośrodków pomocy społecznej. W obu subregionach Romowie stanowią społeczność charakteryzującą się niskim poziomem wykształcenia i niskim statusem materialnym, dlatego trudno im podjąć walkę z konkurencją na rynku pracy. Jednak w miastach wielu Cyganów dość pragmatycznie podeszło do zmian ustrojowych i znalazło dla siebie miejsce w różnego rodzaju działalności handlowej.

Ważny podział Romów wynika z wyróżniania wewnątrz populacji grup cygańskich o odmiennych zwyczajach i dialektach, a także sposobie życia. Na całym świecie jest wiele różnych ugrupowań cygańskich i nie sposób ich wszystkich przybliżyć w tej pracy. Jeżeli dokonamy podziału wśród polskich Cyganów ze względu na dialekty językowe, którymi się posługują, tryb życia i obyczaje, to możemy mówić o czterech takich ugrupowaniach/szczepach.

Pierwsza i najliczniejsza z nich, to *Polska Roma* – polscy Cyganie nizinni, żyjący w Polsce od XV w. Wśród nich możemy wyróżnić jeszcze wiele innych, mniejszych grup, jak *Chaładytka Roma*, *Sasytka Roma*, *Warmijaki*, *Jaglaki*, *Węgry*, *Bosaki*, *Berniki*, *Tońaki*, *Serwy*, *Pluńaki*, *Pachowiaki*, *Kaliszaki* itp. Podział na takie węższe grupy jest związany prawdopodobnie z nazwami rodów i z różnym czasem ich przybycia do Polski oraz z późniejszymi układami wewnątrz grup cygańskich. Każdy przedstawia swoją grupę jako najlepszą, a inne są w jego opinii gorsze. Cyganie z tej grupy zazwyczaj przyjmują polskie nazwiska szlacheckie, nazwiska pochodzące od drzew i nazwiska niemieckiego pochodzenia. Nazwiska zmieniają często i chętnie. Są grupą tubylczą, autochtoniczną na terenie Polski w porównaniu z innymi grupami cygańskimi, które sami określają jako cudzoziemców. Mają silne zasady przestrzegania obyczajowości, których strzeże zwierzchnik, *Śero Rom*. W grupie tej można zauważyć swoisty patriotyzm polski, który oddała w swej twórczości poetka Papusza.

Druga grupa to *Kelderasje* – *Kotlarze*, *Lowarzy* i *Wlachowie*, którzy przybyli na ziemię polskie w XIX w. z terenów rumuńskojęzycznych. Pierwotnie zajmowali się bieleniem kotłów. Traktują oni przedstawicieli innych grup z pewną dozą pogardy, choć często zdarzają się porwania dziewcząt z grupy *Polska Roma*. *Kelderasje* nie są tak solidarni wewnątrz

własnej grupy, jak Cyganie Polskiej Romy. Dowodem na to są lata panowania „kotlarskich królów”. Należą oni do elity cygańskiej zarówno w Polsce, jak i na świecie, są bogatą grupą. Wchłonęli mniejsze *vice* (rodziny, szczepy), które przybyły z nimi do Polski, z wyjątkiem Lowarów. *Lowari* – *Lowarzy* są najbliżsi folklorystycznie Kełderaszom, przywędrowali do Polski w tym samym czasie. Zajmowali się przede wszystkim handlem końmi, a obecnie np. samochodami. Uważają się za cygańską arystokrację, lubią otaczać się zbytkiem, np. stawiają zmarłym okazałe nagrobki. Mają kosmopolityczne usposobienie, podobnie jak Kełderaszów można ich spotkać praktycznie na całym świecie. Grupa *Wurdonara* i *Wlach* jest zbliżona do Lowarów obyczajowością i profesjami. Obecnie mieszkają w małych grupach na obszarze całego kraju. Stanowią niewielką część populacji Romów w Polsce.

Trzeci ze szczepów zamieszkujących nasz kraj to polscy Cyganie wyżynni (karpaccy) – *Bergitka Roma*, nazywani przez pozostałych pogardliwie *Łabanca*. Nie utrzymywali oni wcześniej kontaktów z pozostałymi grupami. Już od kilku pokoleń prowadzą osiadły tryb życia na Podkarpaciu. Są najbiedniejszą grupą cygańską w Polsce, stanowią cygański proletariat. Ich nazwiska nie są ani pochodzenia szlacheckiego, ani węgierskiego czy rumuńskiego – pochodzą od polskich nazwisk chłopskich. Najbliżsi tej grupie są Cyganie *Cyntury* – *Sanocka Roma*, którzy powoli zasympilowali się z innymi grupami cygańskimi.

Czwartą grupą byłiby Romowie migrujący do Polski z różnych przyczyn, a także przymusowo przesiedlani. Do takich grup można zaliczyć niemieckich *Sinti* oraz rosyjskich *Chaładytka Roma*. Zamieszkują oni różne częściach Polski.

Zupełnie innym przypadkiem była migracja do Polski Romów z obszaru Rumunii. Przemieszczanie to miało przede wszystkim charakter tymczasowy i obecnie zmienił się kierunek migracji na kraje Europy Zachodniej.

Na terenie Czech także występują podziały wśród Romów. Możemy tam wyróżnić pięć podgrup, które znacząco różnią się od siebie liczebnością¹⁴⁸. Pierwsze trzy to przybysze, którzy osiedlali się w czasie migracji po

¹⁴⁸ Charakterystyka antropologiczna, etniczna i demograficzna Romów w Czechach i na Słowacji szczegółowo została przedstawiona m.in. w: E. Davidová, *Romano drom...*, s. 14–42.

1945 r. Pierwsza i najliczniejsza z grup to Romowie słowaccy nazywani inaczej *Servika Roma*, *Slovenska Roma*, a przez pozostałych Cyganów często określani egzonimem *Rumungri* ok. 65–75% wszystkich Romów. Tak duży udział słowackich Romów w liczbie czeskich Cyganów jest wynikiem wieloletnich migracji do Czech w związku z poszukiwaniem pracy i miejsca zamieszkania. Drugą są Romowie węgierscy, etnonim *Ungrika Roma*. Stanowią oni 15–20% Romów w Czechach. Romowie wołoscy – *Olaši* (*Vlachi*, *Vlachika Roma*) są niewielką liczebnie zbiorowością. Ich udział w populacji czeskich Cyganów wynosi 10–15%. Przybyli z terenów dzisiejszej Rumunii. Najmniej liczna z wyróżnionych grup to Romowie czescy, czasem dzieleni też na czeskich i morawskich, i Romowie niemieccy – *Sinti*. Obie społeczności zamieszkiwały tereny Czech przed II wojną światową, zostały jednak wymordowane przez hitlerowców. Romowie czescy to potomkowie kilkuset ocalałych z eksterminacji osób. Stanowią oni grupę raczej zasymilowaną ze społeczeństwem większości, szczególnie językowo.

Na terenie dzisiejszej Słowacji można mówić również o podziałach grupowych wewnątrz społeczności romskiej. Występują wymienione grupy, które zamieszkują tereny Czech. Największą jednak zbiorowością są Romowie słowaccy. Występuje wyraźna linia podziałów między nimi, a Cyganami *Olaši*. Wyraża się ona różnym poziomem przestrzegania tradycji i języka, a także odmiennymi sposobami życia i zamieszkania. Pozostałe grupy mają mały udział w populacji Romów na Słowacji.

Wypada dodatkowo podzielić wszystkie grupy występujące w Czechach, Polsce i Słowacji na oparte na tradycji wędrowania – Polska Roma, Kełderasze i Lowarzy, Wlachowie/Olaši – oraz osiadłe, nie posiadające już takiej tradycji – Bergitka Roma, Romowie słowaccy i czescy. Największą grupą w Polsce są Cyganie *Polska Roma*, a w Czechach i na Słowacji *Slovenska Roma*. Udział tych grup w ogólnej liczbie Romów w krajach ich zamieszkania wynosi około 80%.

Jak można zauważyć z tej krótkiej charakterystyki, Cyganie w Czechach, Polsce i Słowacji nie stanowią jednolitej społeczności. Dzielą się na ugrupowania, często antagonistyczne i pogardzające sobą. Niektórym grupom łatwiej się porozumieć, mówią podobnymi dialektami, innym trudniej. Każda grupa ma inny rodzaj władzy rozsądzającej jej wewnętrzne spory. Różnic jest wiele, elity cygańskie starają się zmniejszyć ich wagę w celu stworzenia jednorodnej społeczności Romów.

1.1.8. Liczebność

Wyjątkowe dla zbiorowości Romów jest to, że dopiero w XX w. podjęto profesjonalne próby ujęcia jej w liczby, szacunki te są jednak często rozbieżne. Wcześniej władze wielu krajów, również Czech, Polski i Słowacji nie radziły sobie ze spisem ludności pochodzenia romskiego i nie podawały nawet zbliżonych szacunków jej liczebności.

Część Romów z trzech wymienionych krajów zginęła w obozach zagłady oraz w masowych egzekucjach na terenie Polski i innych państw. Są to ofiary holocaustu romskiego. Po drugiej wojnie światowej pozostało o wiele mniej Cyganów¹⁴⁹. W dalszych rozważaniach używany będzie termin „szacowano”, ponieważ nie ma pewności co do liczb określających wielkość populacji romskiej. Określenie liczebności ludności cygańskiej nie polega bowiem na policzeniu osób posługujących się językiem *romani*, nie korzysta się także z ankiet etnosocjologicznych. Liczba ta zależała od tego, ile osób zadeklarowało przynależność do takiej grupy w trakcie przeprowadzania spisu. Ponadto wielkość populacji cygańskiej w kraju jednonarodowym, za jaki uchodziły państwa demokracji ludowej, była zapewne celowo zaniżana z powodów politycznych. Obecnie Cyganie stanowią w Europie dużą, rozproszoną zbiorowość, której liczebność określa się w granicach 6-12 mln. Dwie trzecie tej populacji zamieszkuje Środkową i Wschodnią Europę.

Oficjalne statystyki z poprzedniej dekady pokazują, że w Republice Czeskiej jest niebywale mało Cyganów. Podczas spisu ludności z 1991 r. tylko 32 903 osoby zadeklarowały się, że są Romami (ok. 0,3% populacji tego kraju). Natomiast w roku 2001 liczba ta znacznie spadła. Osób składających deklarację o swoim romskim pochodzeniu było 11 716, co stanowiło ok. 0,1% populacji Czechów, która wynosiła 10 292 933¹⁵⁰. Z innych badań wynika jednak, że Romów w Czechach jest od 150 000 do 250 000, a nawet 300 000.

Polska jest krajem, gdzie liczba Romów jest niewielka i kształtuje się obecnie na poziomie 15 000–20 000, według oficjalnych szacunków. Zdaniem niektórych działaczy jest jednak wyższa i oscyluje wokół 30 000–

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ Czeski Urząd Statystyczny, <http://www.czso.cz/sldb/index.htm>. Szerzej: E. Davidová, *Romano drom...* s. 20–39.

35 000 osób¹⁵¹. Natomiast podczas narodowego spisu powszechnego ludności i mieszkań przeprowadzonego w 2002 r. 12 731 obywateli Rzeczypospolitej Polskiej zadeklarowało przynależność do narodowości romskiej¹⁵². Na liczebność tej zbiorowości miały wpływ akty agresji wobec jej przedstawicieli, których skutkiem była emigracja tych osób w latach 80. i 90. Liczba Romów w Polsce wzrosła w latach 90. w wyniku przyjazdu licznej grupy Cyganów z Rumunii.

Romowie na Słowacji według powszechnych szacunków stanowią niemal 10% ludności tego kraju (około 500 000 osób). Podobnie, jak w Czechach i Polsce spis powszechny przyniósł odmienne wyniki. W 2001 r. jako Romowie zadeklarowało się tylko ok. 90 000 osób (tj. 1,7% populacji Słowacji)¹⁵³.

Jak dotąd, nie doczekaliśmy się jeszcze rzetelnego opracowania danych dotyczących zmian liczebności Romów ze szczególnym uwzględnieniem charakteryzujących ich cech demograficznych.

Tabela 1. Liczebność Cyganów/Romów w Europie

Lp.	Kraj	Liczba Romów
1.	Rumunia	1 000 000
2.	Węgry	500 000
3.	Bułgaria	500 000
4.	WNP (Rosja, Ukraina itd.)	250 000
5.	Hiszpania	250 000
6.	Słowacja	250 000
7.	Serbia	250 000
8.	Czarnogóra	250 000
9.	Macedonia	100 000
10.	Czechy	100 000
11.	Francja	100 000
12.	Grecja	100 000

¹⁵¹ Por. H. Chałupczak T. Browarek, *Mniejszości narodowe...*; A. Fraser, *op. cit.*; C. Żołędziowski, *Mniejszości narodowe w Polsce*, [w:] *Polska 1995. Raport o rozwoju społecznym*, UNDP, Warszawa 1995; internet – strona Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, <http://www.mswia.gov.pl> i strona Stowarzyszenia Romów w Polsce, <http://www.stowarzyszenieromow.hg.pl>.

¹⁵² http://www.mswia.gov.pl/index_a.html.

¹⁵³ Słowacki Urząd Statystyczny, <http://www.statistics.sk/webdata/slov/scitanie/tab/zu.htm>. Szerzej: E. Davidová, *op. cit.*, s. 20–39.

13.	Włochy	50 000
14.	Niemcy	50 000
15.	Albania	50 000
16.	Wielka Brytania	50 000
17.	Polska	25 000
18.	Portugalia	25 000
19.	Turcja	25 000
20.	Bośnia i Hercegowina	25 000
21.	Chorwacja	10 000
22.	Austria	10 000
23.	Szwecja	1 000
24.	Słowenia	1 000
25.	Finlandia	1 000
26.	Holandia	1 000
27.	Belgia	1 000
28.	Szwajcaria	1 000
29.	Litwa	1 000
30.	Dania	1 000
31.	Estonia	1 000
32.	Łotwa	1 000
33.	Irlandia	poniżej 1 000
34.	Islandia	poniżej 1 000
35.	Cypr	poniżej 1 000
36.	Norwegia	poniżej 1 000
37.	Luksemburg	poniżej 1 000

Źródło: A. Fraser, *Dzieje...*

1.2. Idea edukacji wielokulturowej/międzykulturowej¹⁵⁴

Zagadnienia zawarte w tej części są przedmiotem zainteresowania nauk społecznych, szczególnie w Ameryce Północnej, od dłuższego czasu,

¹⁵⁴ Badania i studia o różnym charakterze dotyczące zagadnień wielokulturowości prowadzone są od lat w wielu krajach. Zakres wiedzy i bogactwo literatury są imponujące, zatem autor w tym rozdziale postanowił jedynie przybliżyć niezbędne do dalszych rozważań zagadnienia. W Polsce ten kierunek badań stale się rozwija, a szczególnie ważne ośrodki naukowe to cieszyńska Filia Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet Białostocki i Uniwersytet Opolski. Pracami w tych instytucjach kierują: Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz i Zenon Jasiński. Imponujący wykaz serii prac, przygotowanych przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz wymienione ośrodki uniwersyteckie, zawarty został w załączonej bibliografii i stanowi bogate źródło informacji, z których korzystał autor.

a obecnie nabierają większego znaczenia także w Europie¹⁵⁵. Jest to związane z procesami integrowania się zbiorowości narodowych w większe twory społeczne.

Najtrafniej aktualną sytuację opisuje Maria Jarymowicz:

Na nic niechęć do „widywania się” z obcymi. Spotykamy się z nimi na ulicy, w samolocie, na wakacjach, w Internecie i instytucjach międzynarodowych, a nawet (głównie przez mały ekran) we własnym domu. Ten stan rzeczy prowadzi do rozległej wymiany doświadczeń. Powoduje też konieczność tworzenia nowego typu wspólnot. [...] Nadchodzi epoka, w której rozum musi odegrać kluczową rolę we współistnieniu zwykłych ludzi. To z jego pomocą można poznać i pokochać bliźniego, który jest inny – i póki co – obcy¹⁵⁶.

W XX w. utrzymywały się poglądy, że mniejszości narodowe i etniczne będą powoli roztapiać się w kulturze grup dominujących i podlegać procesowi asymilacji. Jednak u schyłku poprzedniego stulecia dało się zauważyć odwrotną sytuację, w której do głosu doszły uśpione nacjonalizmy i nastąpiło odrodzenie tożsamości etnicznych. Sterowana akulturacja poniosła klęskę, a różnorodność kulturowa nabrała wartości, ponieważ stała się siłą napędową rozwoju społeczeństw i nowym wyzwaniem dla państw obywatelskich.

Podstawowe pojęcia dla problematyki zawartej w tej pracy to według autora ‘wielokulturowość’ i ‘międzykulturowość’ oraz edukacja i pedagogika, funkcjonujące w warunkach odmienności kulturowych. Dlatego w tym rozdziale, po wprowadzeniu w przedmiotową tematykę, wyjaśnione zostaną terminy kluczowe dla dalszych rozważań.

Zygmunt Komorowski pisał o dwóch wizjach kulturowej przyszłości ludzkości, sprowadzając je do następujących podstawowych perspektyw:

- zmiernia do zwartej jedności, w której można mówić o stopniowym zaniku różnic;

¹⁵⁵ Nowatorskie i obszerne ujęcie zagadnień wielokulturowości i międzykulturowości w kontekście edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem literatury francuskojęzycznej, stanowi praca Przemysława Pawła Grzybowskiego *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości. Konceptje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków 2007.

¹⁵⁶ M. Jarymowicz, *Poznać siebie – zrozumieć innych*, [w:] *Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Kozielski, Warszawa 1999, s. 181–182.

- zachowania wielości różnorodnych kultur, jako niezbędnego warunku rozwoju społecznego¹⁵⁷.

Pierwszą koncepcję można umieścić w ramach funkcjonalizmu socjologicznego i jego integracyjnej teorii społeczeństwa,¹⁵⁸ która:

[...] próbuje wyjaśnić przyczyny faktu, że społeczeństwa ludzkie stanowią zwartą całość; zwolennicy tej teorii postrzegają społeczeństwo jako funkcjonalnie zintegrowany, stabilny system, którego rozwój polega na dążeniu do homeostazy gwarantowanej przez powtarzające się procesy i powszechnie uznawane wartości¹⁵⁹.

Perspektywa taka jest niesłychanie trudna do osiągnięcia, istnieje bowiem niebezpieczeństwo wykorzystywania do jej realizacji polityki asymilacji. Za integracyjnym spojrzeniem na przyszłość społeczeństw opowiadają się funkcjoniści, ale także zwolennicy globalizacji i homogenizacji kultury, wyznawcy „McŚwiata”¹⁶⁰. Krytykami funkcjonalizmu w socjologii byli reprezentanci tzw. teorii konfliktu społecznego (perspektywy konfliktu). Wyjaśnia ona główne przyczyny powstania, rozwój i sposób ujawniania się oraz konsekwencje sprzeczności społecznych, które wynikają ze ścierania się różnych interesów¹⁶¹.

Druga z prezentowanych perspektyw wydaje się bardziej realna we współczesnym świecie. Obecnie żyjemy w warunkach niespotykanej do tej pory postępującej różnorodności pod wieloma względami. Cechą, która konstytuuje Europę jako formację kulturową, jest maksymalizacja odmienności na niewielkiej przestrzeni¹⁶².

¹⁵⁷ Por. Z. Komorowski, *Pluralizm – wielokulturowość – diaspora*, „Kultura i Społeczeństwo” 1975, nr 2–3, s. 259.

¹⁵⁸ J. Turner, *Socjologia. Podstawowe pojęcia*, Poznań 1994, s. 24–25. Szerzej: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2002, s. 805–855; E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, Warszawa 1999.

¹⁵⁹ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000, s. 86.

¹⁶⁰ B.R. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawa 1997.

¹⁶¹ Szerzej: J. Szacki, *op. cit.*, s. 828–838.

¹⁶² K. Krzysztofek, *Pogranicza i multikulturalizm w poszerzonej Unii Europejskiej*. Referat na konferencję „Współczesność a wielokulturowość: pomiędzy Sarajewem, Jerozolimą i Nowym Jorkiem”, Sejny 20 kwietnia 2003 r. http://www.pogranicze.sejny.pl/archiwum/kalendarium/3iiii_forum_krzysz.htm

Dlatego w większości państw możemy mówić o jednym z dwóch modeli zróżnicowania kulturowego społeczeństw¹⁶³.

- Wielokulturowość, gdy różne kultury, grupy narodowe, etniczne, społeczne, religijne itp. żyją na tym samym terytorium, co nie oznacza jednak, że wchodzi z sobą w relacje. Ich kontakty są raczej przypadkowe, odmiennosc jest postrzegana raczej negatywnie, jest nawet zagrożeniem i stanowi czynnik, który usprawiedliwia nietolerancję i dyskryminację. Mniejszości są tolerowane, lecz nieakceptowane, niedoceniane. Istnieje prawo, w którym przewidziano zapisy antydyskryminacyjne, jednak nie jest ono obiektywnie przestrzegane. Członkowie takiego społeczeństwa, będący reprezentantami różnych grup, żyją obok siebie, ograniczając się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów zewnętrznych bez pozytywnego zaangażowania emocjonalnego. Społeczeństwo jest tu zbiorem grup interesu. Istnieją tendencje izolacyjne, konflikty i napięcia na styku większości–mniejszości; większość dąży do zasymilowania mniejszości. Stosunki społeczne określone są przez statusy grup i ich miejsce w systemie społecznym, sytuacja i prawa jednostek stanowią sprawę drugorzędą;
- Międzykulturowość, gdy różne kultury, grupy narodowe, etniczne, społeczne, religijne itp. żyją na tym samym obszarze, wchodząc ze sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje. Następuje wtedy wymiana, wzajemne poszanowanie, a nawet zrozumienie poszczególnych stylów życia, wzorów zachowania, uznawanych wartości i norm. Pozwala to stworzyć nową harmonijną jakość, bez eliminacji różnic, niejako ponad nimi. Zróżnicowanie staje się czynnikiem aktywizującym rozwój społeczny, polityczny i ekonomiczny. Mamy wtedy do czynienia z aktywną tolerancją, sprawiedliwymi stosunkami społecznymi, członkowie takiego społeczeństwa, będący reprezentantami różnych grup, współżyją i współpracują w różnych dziedzinach. Starają się rozwiązywać napięcia czy konflikty na drodze

¹⁶³ M. Taylor, „Każdy inny – wszyscy równi” – rzecz o edukacji międzykulturowej, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 118. Charakterystykę obu modeli, a także systematyzację kluczowych pojęć, koncepcji i teorii przedstawił Przemysław Grzybowski (*op. cit.*, Kraków 2007).

negocjacji i kompromisu, możliwa staje się równowaga społeczna i wzajemna integracja mniejszości z większością. Stosunki społeczne rozpatruje się z perspektywy jednostek, przyznaje się im prawo do kulturowania i wyrażania własnej tożsamości i odmienności, jeżeli nie naruszają one praw innych osób.

W naszych rozważaniach interesować nas będą kwestie ideologiczne, opisy rzeczywistości społecznej, ale przede wszystkim to, jakie podejścia do sytuacji zróżnicowania społecznego prezentują rządy poszczególnych państw. Fernand Quillet przedstawia następujące cztery rozwiązania, z których żadne nie występuje samodzielnie:

- podejście jednokulturowe, gdy państwo odpowiada za socjalizację wszystkich obywateli w ramach kultury narodowej, w której ulega rozmyciu tożsamość kulturowa i specyfika poszczególnych grup podkulturowych;
- podejście wielokulturowe, kiedy państwo odpowiada za udzielanie pomocy wszystkim grupom podkulturowym w zachowaniu ich tożsamości oraz dziedzictwa kulturowego;
- podejście międzykulturowe, gdy państwo podejmuje odpowiednie kroki w celu wspierania harmonijnych kontaktów między różnymi grupami kulturowymi, mnożąc okazje do wymiany i współpracy pomiędzy ich członkami;
- podejście transkulturowe, kiedy państwo wspiera członków różnych grup podkulturowych w twórczym oraz dynamicznym przekraczaniu granic grupowych w sytuacji przemian warunkowanych następstwami (głównie ekonomicznymi) globalizacji¹⁶⁴.

Kazimierz Krzysztofek pisze o z a r z ą d z a n i u w i e l o k u l t u r o - w o ś c i ą (rozwiązaniach politycznych tego problemu), zwracając uwagę na to, że jest ono zazwyczaj źródłem konfliktów. Wyróżnia pięć strategii¹⁶⁵:

¹⁶⁴ *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun. Institut québécois de la recherche sur la culture*, red. E.F. Quillet, M. Pagé, Montréal 1991, s. 251–254 (za: P. Grzybowski, *op. cit.*).

¹⁶⁵ K. Krzysztofek, *Wielokulturowość, demokracja i rynek kultury*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, red. A. Sadowski, Białystok 1999, s. 35–37; idem, *Pogranicza i multikulturalizm w poszerzonej Unii Europejskiej*. Referat na konferencję „Współczesność a wielokulturowość: pomiędzy Sarajewem, Jerozolimą i Nowym Jorkiem”, Sejny 20 kwietnia 2003 r. http://www.pogranicze.sejny.pl/archiwum/kalendarium/3iiii_forum_krzysz.htm

- Fizyczna likwidacja mniejszości, czyli wyniszczenie grupy konkurującej, która rywalizuje o to samo terytorium czy jakieś dobro/przywileje. Metody te, ocierające się czasami o ludobójstwo, stosowane były w całej historii i są praktykowane także dzisiaj.
- Czyszczenie etniczne jest formą łagodniejszą, wygnanie słabszej, niekoniecznie mniej licznej grupy ze wspólnie zajmowanego terytorium. Wiązą się z nim takie procesy, jak deportacja, repatriacja, impatriacja i ekspatriacja. Strategia ta stosowana była zarówno w przeszłości historycznej, jak i obecnie.
- Asymilacja, czyli przymusowa integracja, z pozbawieniem mniejszości prawa do języka, kultury itp. Wzory asymilacji są uzależnione od typu społeczeństwa i polityki wewnętrznej państwa.
- Usankcjonowany pluralizm etniczny, czyli realizacja liberalnej zasady „żyj i pozwól żyć”. Zapewnia ona znaczny zakres swobód, lecz zwykle nie promuje integracji społecznej. Często prowadzi wspólnoty etniczne do wykluczenia ze społeczeństwa obywatelskiego, gettoizacji, wartościowania ich kultury jako niższej.
- Integracja obywatelska z poszanowaniem prawa do różnicy. Postulat pożądaney wielokulturowości, współczesny standard demokracji lansowany przez ONZ, UNESCO, Radę Europy i Unię Europejską. Chce uczynić ludzi obywatelsko równymi, nie czyniąc ich jednak kulturowo podobnymi.

Konstatując, można przychylić się do twierdzenia prezentowanego przez Kazimierza Krzysztofka, że multikulturalizm rozwiązuje jedne problemy, dając poczucie dumy i tożsamości, a równocześnie komplikuje inne. Według tego autora współczesna wielokulturowość jest „zemstą” *Gemeinschaft* nad *Gesellschaft*¹⁶⁶. Natomiast społeczeństwo polityczne, obywatelskie powinno stworzyć mechanizmy samoregulacji, bowiem w innym przypadku grozi mu rozbitcie i utrata wspólnego kodu komunikacyjnego¹⁶⁷.

¹⁶⁶ „Wspólnoty nad stowarzyszeniem”. Autor odwołuje się tutaj do koncepcji Ferdinanda Tönniesa, która była kontynuacją podkreślanej już przez Saint-Simona, Comte’a i Spencera różnicy między tradycyjnymi i nowoczesnymi społeczeństwami (zob. F. Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, Warszawa 1988; J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2002, s. 439–447).

¹⁶⁷ *Ibidem*.

Zwrócono w tym miejscu uwagę na dwa oblicza wielokulturowości i sytuacji, w której wszyscy chcą się różnić. Pokazując jej wartość, zawarto zarazem ostrzeżenie o niebezpieczeństwie, jakie ze sobą niesie. Integrację obywatelską bez kulturowego upodabniania trudno zrealizować w pluralistycznym społeczeństwie, co staje się wyzwaniem dla wielu współczesnych państw, stojących przed wyborem, jaką strategię przyjąć.

1.2.1. Wielokulturowość

Kategoria *multiculturalism* pojawiła się po raz pierwszy w roku 1941 w Stanach Zjednoczonych Ameryki, gdy w „New York Herald Tribune” ukazała się recenzja publikacji Edwarda Haskella *Lance – powieść o wielokulturowym człowieku*. W książce tej przedstawiono nowe społeczeństwo amerykańskie. Przejawami przedmiotowej nowości miały być: kosmopolityzm, wielorasowość, wielojęzyczność i zróżnicowanie kulturowe. Patriotyzm i inne wartości wiążące obywatela z państwem utraciły wtedy swoje dotychczasowe znaczenie¹⁶⁸.

Idea społeczna wielokulturowości zaczęła się kształtować w latach 60. i 70. w Kanadzie. Powiązana została z walką o prawa obywatelskie w Stanach Zjednoczonych, do czego doprowadziła realizacja polityki emigracyjnej, określanej przez ideologię *melting pot*. Nie bez wpływu były także wydarzenia 1968 r. na uniwersytetach amerykańskich i europejskich oraz ideologia ruchu młodej lewicy. Obok Kanady i Stanów Zjednoczonych ojczyzną wielokulturalizmu jest także Australia i Nowa Zelandia. Ponieważ idea ta rodziła się na różnych kontynentach, jest trochę inaczej rozumiana. Debata wokół jej problemów ma charakter interdyscyplinarny. Odmienne konteksty etniczne mają wpływ na różne pojmowanie wielokulturowości i kształtowanie odmiennych ideologii.

W latach 80. poprzedniego stulecia koncepcję wielokulturowości zastosowano w badaniach nad społeczeństwami Europy Zachodniej. Było to następstwem dostrzeżenia ich etnicznego zróżnicowania, które miało dwa odmienne źródła: pierwsze, związane z istnieniem w tych państwach narodowości i grup etnicznych podporządkowanych, drugie, odnoszące się do migracji z byłych kolonii do metropolii i powstawaniu skupisk imi-

¹⁶⁸ W. Żelazny, *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań 2004, s. 219.

granckich. Zjawisko wielokulturowości uznano za naturalny efekt przemian gospodarczych i wolności politycznych w tych państwach¹⁶⁹.

Niedookreślenie i wieloznaczność pojęcia 'wielokulturowość' podkreśla Wojciech Burszta, wskazując dwie zawarte w nim konotacje: odwołanie do jakiegoś pojęcia kultury i nadawanie mu liczby mnogiej. Prowadzi to w konsekwencji do stwierdzenia, że przeciwieństwem wielokulturowości jest jedno- (mono-) kulturowość¹⁷⁰.

Najczęściej wielokulturowość bywa postrzegana na trzy sposoby, jako:

- obiektywny stan rzeczywistości społecznej, gdy różnorodne kultury współistnieją w ramach jednego społeczeństwa;
- idea czy doktryna, przejawiająca się w dążeniu do zrównania szans funkcjonowania w jednym organizmie społecznym różnych mniejszości przy zachowaniu ich kultury;
- praktyka społeczno-polityczna służąca, realizacji zasad wielokulturowości, skierowanych do grup o odmiennych cechach kulturowych od dominującej większości¹⁷¹.

Wielokulturowość, to według Mariana Golki:

[...] współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami. Istotne jest też to, że postrzeganie odmienności odbywa się w optyce jednostek, niewielkich grup lokalnych, rówieśniczych czy sąsiedzkich¹⁷².

¹⁶⁹ D. Wojakowski, *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem dla edukacji (Z badań na pograniczu polsko-ukraińskim)*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Katowice 2000, s. 118.

¹⁷⁰ Zob. W. Burszta, *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, s. 23.

¹⁷¹ Zob. J. Nikitorowicz, *Konteksty lokalno-szkolne kreowania tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005, s. 189.

¹⁷² M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, [w:] *U progu wielokulturowości...* s. 54–55.

Owo współwystępowanie może być konsekwencją kolonizacji, podboju, a także migracji pobudzonej przez konflikty wewnętrzne lub liberalizację, zwiększoną swobodę przepływu osób. Według Tadeusza Palecznego:

[...] wielokulturowość stanowi złożony rezultat procesu asymilacji i oznacza istnienie jakiejś płaszczyzny integracji i wspólnego obszaru kulturowego, jak i utrzymywanie się w niektórych wymiarach struktury społecznej odrębności oraz kulturowej autonomii grup etnicznych, religijnych, rasowych i ich członków¹⁷³.

Dla Jerzego Nikitorowicza współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa. Można ją ujmować terytorialnie (w kontekście zasiedziałości), lub procesualnie – w kontekście ujawniających się odrębności, rewitalizacji ruchów etnicznych i narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw oraz w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji¹⁷⁴.

W społeczeństwach wielokulturowych powinno dochodzić do kontaktów, komunikacji, wymiany pomiędzy różnymi grupami przy zachowaniu ich odrębności. Zachodzi uzasadnione przypuszczenie, że współczesne społeczeństwa będą stawały się coraz silniej zróżnicowane kulturowo, a ze względu na wzajemne zauważanie, zrozumienie, tolerancję i dialog mogą rozwijać się w pożądanym kierunku. Natomiast w przeciwnym wypadku zostaną poddane procesom unifikacji, asymilacji czy separacji. Mniejszości w takiej rzeczywistości stają przed wyborem pomiędzy kultywowaniem własnej tradycji a rozmyciem w dominującej kulturze. Problematyka współżycia ludzi z różnych grup etnicznych, rasowych i kulturowych staje się dziś szczególnie ważna. Sytuacja ta nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie współczesnych systemów wychowania, w których wielokulturowe podejście bywa priorytetem.

1.2.2. Międzykulturowość

W latach 70. poprzedniego stulecia pojawił się w Stanach Zjednoczonych termin 'międzykulturowy', określający nawiązanie trwałych i dyna-

¹⁷³ T. Paleczny, *Meandry wielokulturowości: Oblicza pluralizmu w społeczeństwach wielokulturowych – USA i Brazylia*, http://www.uj.edu.pl/ISR/kulturoznawstwo_miedzynarodowe/publikacje/meandry.doc.

¹⁷⁴ J. Nikitorowicz, *Koncepcje tożsamości międzykulturowej jako wartości edukacyjnej społeczeństwa wielokulturowego*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 24, Radom 2001, s. 83–100.

micznych interakcji pomiędzy reprezentantami odrębnych kultur. Początkowo zwracano uwagę na to, że jedna ze stron jest migrantem. W Europie termin *interculturel* pojawił się po raz pierwszy w 1975 r. we Francji, a odnosił się do problematyki szkolnej. Wkrótce zaczęto go stosować do opisu sytuacji dysfunkcji i kryzysów związanych z migracjami, a także w sferze działań socjalnych. W latach 80. XX w. pojawiły się pierwsze badania naukowe i publikacje na ten temat.

Pojęcie międzykulturowości funkcjonowało początkowo głównie w oświacie, obecnie stosuje się je także w handlu czy prawie, przez co uległo pewnej dewaluacji i znaczeniowemu rozmyciu. W europejskich instytucjach międzynarodowych interkulturowość traktowana jest jako sposób organizacji życia jednostek i grup, które wywodzą się z odmiennych grup kulturowych. Ludzie stykają się oraz wspólnie organizują swe sytuacje życiowe, ze zwróceniem uwagi na elementy im wspólne i różne. Ich współdziałanie polega zarazem na zgodności, jak i na konflikcie. Możliwy jest wybór aktywności w ramach autonomii lub solidarności (status obywatela lub członka odrębnej grupy). Prawo takiego wyboru przysługuje wszystkim.

Socjolog Dominique Bouchet sformułował kilka zasad kształtujących pewien typ kompetencji międzykulturowej przyjmując, że:

- nikt nie jest typowym członkiem swej grupy;
- żadna kultura nie istnieje w zamkniętej i jednolitej formie;
- nikt nie jest członkiem tylko jednej, wyizolowanej grupy, a swoją tożsamość określa w odniesieniu do członków odmiennych grup;
- każda kultura stanowi formę transmisji własnych wartości i wzorów, mogących podlegać daleko idącym transformacjom i w związku z tym ma w różnym stopniu charakter procesualny;
- nikt nie otrzymuje swej tożsamości w gotowej i niezmiennej formie¹⁷⁵.

Międzykulturowe styczności można dostrzec w społeczeństwach i ich poszczególnych elementach (rodzinach, placówkach oświatowych i zakładach produkcyjnych), zarówno w mikro i makroskali. Polegają one na wzajemnym uznawaniu swojej odmienności oraz wymianie (wzorów zachowania i wartości kulturowych) przez przedstawicieli różnych kultur, pozosta-

¹⁷⁵ L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, [w:] *U progu wielokulturowości...*, s. 70–71.

jących na tym samym obszarze. Pozwala to na refleksję nad własną kulturą i wytworzenie poszanowania dla inności.

W społeczeństwie międzykulturowym ludzie pomimo dzielących ich różnic wchodzą między sobą w oparty na trwałych interakcjach dialog. W ten sposób wykształcają się cechy potrzebne do rozwiązania ewentualnych konfliktów, które miałyby wynikać ze zróżnicowania etnicznego i kulturowego państw. Międzykulturowość niesie ze sobą uwrażliwienie na odmienność, kształtowanie odpowiednich postaw czy umiejętności dostrzegania wartości różnic. W warunkach międzykulturowości zarówno grupy, jak i jednostki powinny mieć możliwość funkcjonowania na zasadach równości, bez względu na pochodzenie, reprezentowane wartości, kulturę, religię czy styl życia. W wielokulturowości odmienne grupy i ludzie żyją obok siebie, ale nie nawiązują interakcji.

Według Blahoslava Krausa w społeczeństwie wielokulturowym nie można zapominać o systematycznym kształtowaniu etyki wzajemnych stosunków. Podstawą jest stworzenie warunków do komunikacji i podejmowania decyzji o tym, co jest dobre, sprawiedliwe, ważne itp. Kiedy taki dyskurs zostanie wyzwolony od stereotypów i uprzedzeń, następuje zbliżenie do społeczeństwa obywatelskiego. Ważną rolę w tym procesie może odegrać wielokulturowe, systematyczne i etyczne wychowanie szkolne, a także wywieranie wpływu na demokratyczne społeczeństwo w kierunku współistnienia międzykulturowego¹⁷⁶.

Podsumowując rozważania dotyczące wielokulturowości i międzykulturowości, można stwierdzić za Jerzym Nikitorowiczem, że pierwsza z nich jest faktem, a druga zadaniem. Ponieważ społeczeństwo wielokulturowe jest konsekwencją rozwoju cywilizacyjnego i społecznego, a perspektywa międzykulturowości to rodzaj współistnienia w dialogu podkreślającym równorzędność kultur, transkulturowość potrzeb i aspiracji

¹⁷⁶ B. Kraus, *Współistnienie wielokulturowe a mniejszości w Republice Czeskiej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Warszawa 2000, s. 187–190. W Czechach koncepcja wychowania wielokulturowego doczekała się publikacji, w której zestawiono zarówno teorie, jak i praktyczne przykłady na podstawie doświadczeń czeskich i zagranicznych. Książka jest użyteczna dla nauczycieli, studentów, pedagogów, pracowników oświaty i innych reprezentantów nauk społecznych. W pracy znajdują się praktyczne rozwiązania oraz zastosowania dydaktyczne. Zob. J. Průcha, *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*, Praha 2006.

jednostek czy grup. Zatem można zauważyć przejście od reakcji na odmienności do interakcji z nią, tj. świadomego poznania, chęci zrozumienia, współdziałania i dialogu prowadzącego od wielokulturowości w stronę kreowania międzykulturowości¹⁷⁷.

1.2.3. Edukacja wielokulturowa jako reakcja

W tytule podrozdziału wyraża się idea edukacji dążącej do objęcia kontrolą dynamiki kulturowej społeczeństwa i dostosowania systemu oświaty do potrzeb odmiennych grup, jednak niekoniecznie wchodzącej z nimi w interakcje. Edukacja wielokulturowa ma swój rodowód w społeczeństwie toflerowskiej II fali i jej ideologii¹⁷⁸. W tym czasie polityka różnicowania i asymilacji była powszechnym sposobem wykluczania mniejszości przez grupę dominującą. Nadzieją miało być osiągnięcie sytuacji pluralizmu kulturowego. Podstawowe założenia takiej polityki oświatowej, a także praktyki edukacyjnej to nienaruszalność obowiązujących zasad, utopia ładu społecznego. Pozwala to czasami łączyć koncepcję edukacji wielokulturowej z ideologią pedagogiki narodowej. Może to prowadzić do usprawiedliwiania działań dyskryminacyjnych i ograniczania praw mniejszości dla dobra grupy dominującej. Jest to właściwe szczególnie dla narodów walczących o niepodległość albo tych, które niedawno ją odzyskały i budują własną tożsamość w poczuciu zagrożenia. Wtedy do głosu dochodzi ideologia integrystyczna przepętniona etnonacjonalizmem i ksenofobią¹⁷⁹.

Obecnie założenia i efekty realizacji edukacji wielokulturowej są przedmiotem konstruktywnej krytyki. Model ten jest rozpatrywany raczej w czasie przeszłym, choć bywa jeszcze stosowany (niekiedy nieświadomie) w niektórych sferach systemu oświaty.

¹⁷⁷ J. Nikitorowicz, *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, Kraków 2004, s. 13–15.

¹⁷⁸ Por. A. Tofler, *Trzecia fala*, Warszawa 1986; idem, *Szok przyszłości*, Poznań 2000.

¹⁷⁹ K. Kossak-Główczewski, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa a pytanie o „prywatne ojczyzny” – zarys problemu*, [w:] *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1997, s. 56; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, s. 154–155.

Według Tadeusza Lewowickiego jedną z najbardziej charakterystycznych (jeśli nie najważniejszą) cech edukacji wielokulturowej, wynikającą z jej podstaw społecznych jest istnienie obok siebie grup, jednostek i ich kultur. Stan ten zachodzi w warunkach asymetrii, nierówności szans rozwojowych, możliwości wzajemnego oddziaływania. Grupy dominujące wyznaczają wtedy zakres swobód dla grup mniejszościowych. Działania związane z edukacją wielokulturową charakteryzują się podejściem hegemonicznym i instrumentalnym. Bardziej lub mniej ukrytym celem była asymilacja i utrzymanie społecznego ładu. Dominująca w takim modelu jest edukacyjna ideologia „bycia obok” akceptowana przez mniejszości. Grupy zdominowane są skoncentrowane na zachowaniu własnej kultury i podtrzymywaniu tożsamości, widząc w edukacji wielokulturowej szansę na przetrwanie. Skutkiem tak pojmowanej i realizowanej edukacji było i jest zachowanie różnych elementów tożsamości, a równocześnie izolacja, dystans między grupą mniejszościową i grupą dominującą. Rodziło to problemy społeczne, różnicowało statusy społeczne i szanse życiowe. Zjawiska takie są zauważalne także współcześnie¹⁸⁰.

Podstawą modelu edukacji wielokulturowej była idea zasymilowania zróżnicowanych podmiotów na tych samych prawach, regułach organizacyjnych, dzięki tym samym programom nauczania i wychowania. Efektem tego procesu stało się jednak zatracenie lub rozproszenie ich tożsamości i ich rozmycie w szerszych organizmach społecznych. Charakterystyczne jest zachowanie stratyfikacji społecznej ograniczającej szanse życiowe grup mniejszościowych. Zasięg opartej na tej zasadzie polityki oświatowej może być nie tylko ogólnokrajowy, ale również regionalny, wyłącznie lokalny, lub może ograniczać się tylko do wybranej placówki¹⁸¹.

Edukacja wielokulturowa

[...] jest procesem związanym z ogólną reformą szkolnictwa i podstawową edukacją dla wszystkich uczniów. Odrzuca ona rasizm i inne formy dyskryminacji w szkołach i społeczeństwie, akceptuje zaś i popiera pluralizm reprezentowany przez uczniów, ich społeczności i nauczycieli. Edukacja wielokulturowa przenika program i metody nauczania stosowane w szkole, jak też interakcje między nauczycielami, uczniami i rodzicami. Korzystając z krytycznej pedagogiki jako swojej filozofii, skupia się na

¹⁸⁰ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa...*, s. 25.

¹⁸¹ *Ibidem*, s. 33.

wiedzy, krytyce i działaniu, sprzyjając w ten sposób demokratycznym zasadom społecznej sprawiedliwości¹⁸².

Brunon Bartz uważa, że:

edukacja wielokulturowa musi uwrażliwiać wychowanków na problem stygmatyzacji grup etnicznych (zwłaszcza nowo przybyłych imigrantów) nawet, jeśli sytuacja tego wymaga, w ukrytej formie. Celem o wręcz altruistycznym aspekcie byłoby zwrócenie uwagi wychowanków na strukturalne pokrzywdzenie mniejszości etnicznych i wyrobienie u nich gotowości do wstawiania się o poprawę ich socjalnych, politycznych i kulturalnych praw¹⁸³.

Do zadań edukacji wielokulturowej zaliczyć można:

- asymilowanie mniejszości ze społeczeństwem, zaznajamianie ich z kulturą dominującą, a przez to wyrównywanie szans wobec pozostałych obywateli;
- przekazywanie języka, historii i kultury społeczności dominującej mniejszościom, przy zachowaniu zasady poprawności politycznej;
- wychowanie ku tolerancji i wzajemnemu szacunkowi, zapobieganie rasizmowi w celu zachowania społecznego spokoju;
- uwrażliwianie na problem naznaczania grup etnicznych (zwłaszcza nowo przybyłych imigrantów), nawet – jeśli sytuacja tego wymaga – w ukrytej formie;
- zwracanie uwagi na strukturalne pokrzywdzenie mniejszości etnicznych i wyrobienie u nich gotowości do starania się o poprawę realizacji swych praw socjalnych, politycznych i kulturalnych;
- przygotowanie ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie wielokulturowym¹⁸⁴.

Wykorzystywanie założeń edukacji wielokulturowej i jej atrakcyjność polega zapewne na tym, że skutecznie przyczynia się do utrzymywania statycznego stanu społeczeństw wielokulturowych. Głośno deklaruje się w niej chęć pomocy i współdziałania z mniejszościami, a równocześnie

¹⁸² J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 117–118.

¹⁸³ B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg–Radom 1997, s. 13.

¹⁸⁴ Por. B. Bartz, *op. cit.*, s. 13; D. Wojakowski, *op. cit.*, s.123.

prowadzi się politykę asymilacji. Pomimo zarzutów podejście to znajduje wciąż uznanie i jest stosowane także w praktyce edukacyjnej.

1.2.4. Edukacja międzykulturowa jako interakcja

Ostatnie dwie dekady XX i początek XXI w. przyniosły ewolucję modelu edukacji wielokulturowej i nowe spojrzenie na kwestie edukacyjne w warunkach zróżnicowania kulturowego. Przedsięwzięto próby zastąpienia go nowym modelem edukacji, opartym na odmiennym podejściu aksjologicznym i społecznym, dostrzegającym potrzeby oraz oczekiwania podmiotów. W powstaniu edukacji międzykulturowej miały zatem swój udział niepowodzenia związane z realizacją poprzedniego modelu, a także niespełniające oczekiwań efekty widoczne w praktyce społecznej.

Nowa koncepcja edukacji ma oparcie w idei międzykulturowości, jest działalnością społeczną, oświatową i kulturalną nastawioną na poznawanie i rozumienie kultur oraz ich członków, a także wzbogacanie swojego zasobu kulturowego poprzez postawę otwartości i bliskiego kontaktu. Efektem edukacji międzykulturowej jest oparta na wzajemnym zbliżeniu jednostek integracja różnych kulturowo i społecznie grup. Był to w odróżnieniu do edukacji wielokulturowej proces dynamiczny, który nie zawierał ukrytego programu dominacji którejkolwiek ze społeczności, czy też przymusowej asymilacji mniejszości.

Edukacja międzykulturowa ma pozwolić na odkrycie wzajemnych powiązań i zniesienie barier. Charakterystyczne jest dla niej powiązanie z innymi filozofiami edukacyjnymi, jak: edukacja antyrasistowska, edukacja na rzecz praw człowieka, edukacja dla rozwoju. Dlatego łatwo znaleźć w jej ideach elementy pochodzące z innych dziedzin. Edukacja międzykulturowa może stać się jednym z najlepszych narzędzi, które będą w stanie wykorzystać wartości oferowane przez społeczeństwa wielokulturowe¹⁸⁵.

Większość autorów chciałoby realizacji ideałów edukacji międzykulturowej w szkołach. W swoich definicjach, ze względu na różne punkty odniesienia, badacze określają edukację międzykulturową, jako: tworzenie społeczeństwa wielokulturowego; proces oświatowo-wychowawczy;

¹⁸⁵ M. Taylor, *op. cit.*, s. 122.

kształtowanie postaw wobec innych; indywidualne wzbogacanie samego siebie, czy empatyczne rozwijanie tolerancji¹⁸⁶.

Według Tadeusza Lewowickiego

edukacja międzykulturowa ma szansę stać się ideologią i praktyką oświatową, która odwołuje się do wspólnotowych i uniwersalnych wartości, a przy tym jest wyobrażalna w poczynaniach dydaktycznych i wychowawczych. Wydaje się też pozytywną, konstruktywną odpowiedzią na ważne wyzwania wobec społeczeństw współczesnej Europy¹⁸⁷.

Taki model edukacji sprzyja poznawaniu, rozumieniu i – co najważniejsze – akceptowaniu różnych kultur i tworzących je podmiotów. Przygotowuje także do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku różnych społeczności. Uwzględnia i szanuje odmienności etniczne, społeczne i kulturowe oraz związane z nimi różne wizje świata. Jest procesem dialogu kultur, chroni przed homogenizacją czy uniformizacją i wyjąłowieniem kulturowym, z jednej strony, z drugiej zaś – przed ego(etno)centryzmem. Międzykulturowe komunikowanie to przekraczanie własnych granic kulturowych, wchodzenie na pogranicza myślowe, wzbogacające wewnętrznie o umiejętność porównywania bez negatywnego wartościowania¹⁸⁸.

Edukacja międzykulturowa, jest to zatem

[...] proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur¹⁸⁹,

jak również

[...] ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lo-

¹⁸⁶ Zob. I. Idzik, *Czy istnieje potrzeba edukacji międzykulturowej?*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, r. 2004, z. 24–25, Poznań–Warszawa 2004, s. 171.

¹⁸⁷ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu...*, s. 32.

¹⁸⁸ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 49.

¹⁸⁹ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990, nr 4, s. 109.

kalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności¹⁹⁰.

Idea edukacji międzykulturowej zawiera się w paradygmacie w s p ó ł i s t n i e n i a. W wyniku dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji nadaje się znaczenia różnorodności kulturowej, uznaje kompetencje i n n y c h, wartość migracji, ustawicznej, bezpośredniej komunikacji na styku odmienności. Edukacja międzykulturowa jest zarazem wielkim wyzwaniem i szczególnym zadaniem, potrzebą, a nawet koniecznością wzajemnego poznania, zrozumienia, komunikacji, interakcji i współpracy na różnych poziomach życia społecznego w globalizującym się świecie¹⁹¹. Wychowanie interkulturowe według Mirosława Sobieckiego powinno przede wszystkim opierać się na tolerancji i umiejętności dostrzegania piękna i wartości innej kultury. Każdy powinien mieć zarazem świadomość możliwości uczestnictwa w więcej niż jednej kulturze¹⁹².

Celem takiego typu edukacji jest faworyzowanie i wzmacnianie podstawowych wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami, a także w relacjach grup dominujących (większości) z mniejszościami. Staje się to możliwe, gdy edukacja międzykulturowa zachodzi we wszystkich warstwach społeczeństwa.

Mimo że edukacja międzykulturowa dotyczy całej zbiorowości, procesowi temu podlegają w danym środowisku jednostki w różnym wieku, uczestniczące w edukacji formalnej (obowiązkowa, szkolnictwo powszechne), ustawicznej, jak i nieformalnej (fakultatywna, która odbywa się w ramach ośrodków, organizacji i ruchów wychowania pozaszkolnego, wykorzystuje alternatywne programy i wymianę międzynarodową), zorientowana jest przede wszystkim na system stosunków panujących wśród dzieci i młodzieży. Priorytet ten jest uzasadniony przez fakt, że to właśnie one będą w ogromnej większości członkami przyszłych społeczeństw międzykulturowych¹⁹³. Można za Markiem Taylorem wy-

¹⁹⁰ J. Nikitorowicz, *Pogranicze...*, s. 126.

¹⁹¹ *Ibidem*, s. 48–49.

¹⁹² M. Sobiecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997, s. 37.

¹⁹³ Por. J. Nikitorowicz, *Pogranicze...*, s. 116–117; M. Taylor, *op. cit.*, s. 123.

różnić dwa podstawowe cele edukacji międzykulturowej dzieci i młodzieży: pomoc w rozwijaniu zdolności rozpoznawania nierówności, niesprawiedliwości, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń; dostarczanie wiedzy i umiejętności pomocnych w rozwiązywaniu problemów związanych z wymienionymi zjawiskami, a także uruchamianie w społeczeństwie odpowiednich mechanizmów ich neutralizacji¹⁹⁴.

Mirosław J. Szymański za podstawowe cele edukacji międzykulturowej, właściwe społeczeństwu demokratycznym, uważa:

- otwartość wobec świata;
- porozumiewanie się w skali światowej między ludźmi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu, tradycji, stylu życia;
- zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie;
- opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu;
- rozbudzenie świadomości ekologicznej;
- pozbywanie się poczucia wyższości kulturowej;
- dialog i negocjacje, wymianę wartości, znoszenie barier, poszanowanie odmiennych sposobów życia, tolerancję, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów etnicznych, przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu i wrogości wobec mniejszości, itd.¹⁹⁵

Jednym ze środków służących do rozwiązania problemów społeczeństw w obliczu multikulturalizmu stały się działania w ramach realizacji koncepcji edukacji wielokulturowej lub międzykulturowej, znajdujące wyraz w odpowiednim modelu polityki oświatowej. W krajach europejskich podejmuje się działania w ramach obu z powyższych modeli, teoretyczne punkty zaś odniesienia oraz uzasadnienia wniosków i koncepcji edukacji wielokulturowej i międzykulturowej są wielodyscyplinarne i często eklektyczne.

Edukacja międzykulturowa – według Zenona Jasińskiego – wymaga odmiennego podejścia zarówno ze strony dominującej większości, jak i mniejszości. Autor ma tutaj na myśli inny sposób postrzegania celów szkoły i wychowania w kontekście funkcjonowania w wielokulturowym

¹⁹⁴ M. Taylor, *op. cit.*, s. 123.

¹⁹⁵ M.J. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 138.

społeczeństwie. Takie założenie determinuje i określa inny wymiar pedagogiki międzykulturowej¹⁹⁶.

1.2.5. Pedagogika międzykulturowa

Konsekwencją urzeczywistnienia idei edukacji międzykulturowej była stopniowa jej instytucjonalizacja, która zaszła w myśleniu i działaniu pedagogicznym w warunkach wielokulturowości. Nazwa nowej dziedziny aktywności naukowej miała podkreślać, że uczestnikami tak prowadzonej działalności pedagogicznej są obie strony (cudzoziemcy–autochtoni; mniejszość–większość), zatem jej zakres tematyczny jest szeroki, pojawiają się nowe zadania i cele. Ma ona dostarczać adekwatnych odpowiedzi na określoną sytuację społeczną wywołaną różnorodnością. Zgodnie z nowym programem nie wspomina się już o deficytach, ale o *n i e r e d u k o w a l n e j r ó ż n i c y*¹⁹⁷.

Jak twierdzi Tadeusz Lewowicki, to nie zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (wzajemne – przez członków różnych grup) mają zapewnić powodzenie edukacji międzykulturowej. Jej zadaniem jest zatem przygotowywanie do życia w postnowoczesnym świecie, gdzie zróżnicowanie jest stanem naturalnym. Szczególnie często wskazywane cechy tak pojmowanej edukacji międzykulturowej to owa nieredukowalność różnic między grupami większościowymi i mniejszościowymi oraz rezygnacja z narzucania jakiejś kultury. Ponadto podkreślana jest potrzeba ustawicznej edukacji, obejmującej dzieci, młodzież i dorosłych. W omawianej koncepcji eksponuje się równorzędność kultur i niezależność od polityki¹⁹⁸.

Pedagogika międzykulturowa jest przede wszystkim nastawiona na praktyczne działanie, jednak jej przedstawiciele nie chcą, by postrzegać ją jako naukę praktyczną, dostarczającą jedynie skutecznych narzędzi do osiągnięcia celów stawianych przez politykę. Raczej ateoretyczna programowo, żywiąca

¹⁹⁶ Z. Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu europejskiej integracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie...*, s. 93; Por. Z. Jasiński, *Mezikulturowa pedagogika jako pedagogická disciplína*, [w:] *Proměny pedagogiky*, red. J. Prokop, M. Rybikom, UK, Praha 2005, s. 425–429.

¹⁹⁷ Podstawowa kategoria postmodernizmu (*Ibidem*, s. 134–140. Por. B. Smart, *Postmodernizm*, Poznań 1998).

¹⁹⁸ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu...*, s. 31.

niechęć do wszelkiej ogólności, unika wplątania w jakiegokolwiek ogólne teorie kultury, by nie klasyfikować i nie budować dystansu wobec innych¹⁹⁹.

Sens i potrzeba istnienia pedagogiki międzykulturowej są według Zenona Jasińskiego zawarte w tzw. III filarze Raportu Delorsa: „uczyć się, aby rozumieć innych”²⁰⁰. Pedagogika międzykulturowa wymaga bowiem chęci zrozumienia innych, ich tradycji, stylu życia, problemów oraz zakłada wzajemne poznanie i wzbogacanie kultury własnej grupy poprzez otwartość postaw we wzajemnych kontaktach mniejszości i większości. Pedagogika taka, nazywana przez Jasińskiego spotkaniem kultur, jest dalece pożądana, a cechować ma ją rezygnacja z narzucania jakiejś kultury czy tożsamości narodowej zdominowanym grupom mniejszościowym. Czynnikiem porozumienia powinno się stać przyjmowanie elementów innej kultury, dostrzeganie jej wartości i świadomość inności, tolerancja – a nawet akceptacja²⁰¹.

Celem wychowania i nauczania międzykulturowego jest przygotowanie przede wszystkim do (współ)życia w społeczeństwie wielokulturowym. Wzajemne odnoszenie się do siebie odmiennych kultur, a nie sterowanie i kontrola istnienia obok, może wzbogacać obie strony. Wszystko to odbywałoby się przy podkreśleniu, że wszystkie kultury są równorzędne. W kontaktach należy zapomnieć o centrum i peryferiach, a pamiętać o współistnieniu. W literaturze naukowej oraz w formalnej i nieformalnej działalności edukacyjnej, pedagogika międzykulturowa pojmowana jest jako:

- praktyka edukacyjna, tj. rzeczywiście wykonywane czynności wychowawcze wraz kontekstem dyrektyw praktycznych i ich uzasadnień;
- poddyscyplina naukowa – dynamicznie rozwijająca się, wyrosła z praktyki edukacyjnej pedagogika szczegółowa, posiadająca własny przedmiot zainteresowań, system pojęć i metodologię²⁰².

¹⁹⁹ M.J. Szymański, *Od pedagogiki...*, s. 135–136.

²⁰⁰ Z. Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej...*, s. 92; *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, Warszawa 1998, s. 98.

²⁰¹ *Ibidem*, s. 93.

²⁰² Niektórzy autorzy określają pedagogikę międzykulturową jako szczegółowy nurt teorii pedagogicznej lub nurt metodologiczny (np. K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, t. I, s. 63; T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Ibidem*, s. 415–424.

Edukacja w warunkach różnicowania kulturowego przechodzi pewien etap rozwoju, ewoluując od jednego modelu pedagogii do innego²⁰³. Charakteryzuje się on stopniowym przechodzeniem w podejściu do przedmiotu badań, od perspektywy makrokulturowej do mikrokulturowej. W płaszczyźnie metodologicznej następuje przejście do modelu międzydyscyplinarnego.

Pedagogika międzykulturowa zawiera postulat, aby rozszerzyć obszar zainteresowań ze szkoły na działalność socjalną, kształcenie dorosłych oraz pracę edukacyjną z kobietami i młodzieżą. Jednak wbrew owym deklaracjom w centrum jej uwagi nadal pozostaje na razie szkoła, gdzie wciela się w życie wiele eksperymentalnych programów, mających pobudzić wrażliwość społeczną skierowaną na poznanie i szacunek dla odmierności.

Podsumowując te krótkie rozważania na temat pedagogiki międzykulturowej należałoby wspomnieć, że najczęściej zarzuca się jej, iż jest niedookreślona. Sytuuje się gdzieś *m i ę d z y*, ale dzięki swej teoretycznej i metodologicznej niedojrzałości może ona bronić się przed związaniem z raz przyjętymi pojęciami i teoriami, czego skutkiem byłby brak dynamiki.

1.3. Edukacja Romów – koncepcje

Przyjąć można za Romanem Leppertem, że koncepcja, to „pewien projekt, z założenia niedokończony, będący przedmiotem sporów, refleksji, poddawany modyfikacjom pod wpływem pojawiających się coraz to nowych argumentów”²⁰⁴.

W tym miejscu podejmiemy próbę opisu zagadnień związanych z edukacją społeczności romskiej. Podobnie jak inne koncepcje edukacji powinna być ona projektem oddziaływań wychowawczych opartych na refleksji pedagogicznej, a skierowanych zarówno do środowiska w skali mikro- (jednostka, rodzina), jak i makrosocjalnej (grupa etniczna, społeczeństwo i naród). Realizować ją powinny zarówno instytucje związane z oświatą powszechną (edukacja formalna), jak też inne indywidualne i zbiorowe działania (edukacja nieformalna). Podstawą zawsze winien być jakiś zbiór celów, które są związane z potrzebami i perspektywami

²⁰³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] *Ibidem*, s. 204–215.

²⁰⁴ R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 15.

rozwoju wyznaczonymi przez dane środowisko edukacyjne, a motywowane są poprzez:

- oczekiwania, a także możliwości funkcjonujących w nim osób;
- dominującą ideologię społeczną i wynikającą z niej politykę oświatową;
- niezależne czynniki historyczne, geograficzne, społeczne, polityczne, ekonomiczne itp.

Specyfice danego społeczeństwa odpowiadają oparte na treściach i metodyce edukacyjnej działania, za pomocą których można realizować cele kształcenia i wychowania.

Przydatne wydaje się przybliżenie terminu 'edukacja', który według Zbigniewa Kwiecińskiego określa ogół czynników wpływających na jednostki i grupy, sprzyjających ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w możliwie największym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej, narodowej i globalnej. Dzięki temu także staną się zdolne do aktywnej samorealizacji, rozwijania trwałej tożsamości i odrębności. Edukacja to ogół czynności związanych z prowadzeniem drugiego człowieka oraz wspieraniem jego własnej aktywności w osiąganiu celów. Jest ona także zbiorem wpływów i funkcji ustanawiających oraz regulujących osobowość człowieka, jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata²⁰⁵.

Pojęcie 'edukacja' w szerokim znaczeniu obejmuje

[...] wszelkie zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowania na wszystkich szczeblach: od państwa do organicznych instytucji prowadzących te działania zarówno bezpośrednio (np. rodzina, sąsiedztwo, rówieśnicy, przedszkole, szkoła, uniwersytet, poradnia, społeczność lokalna, samorząd, stowarzyszenia, kluby i organizacje, parafia), jak i pośrednio (np. rząd, parlament, ministerstwo, instytucje zarządzania, oceniania i kontroli, czy też treści i formy medialnego masowego przekazu informacji i kultury w telewizji, radiu, Internecie, prasie, książkach, rozrywkowych i rekreacyjnych imprezach masowych, modzie)²⁰⁶.

Edukacja jest wartością autonomiczną i pragmatyczną, a przede wszystkim zasadniczym narzędziem przystosowania jednostki do życia w ciągle zmieniającym się społeczeństwie. Współcześnie bywa także trak-

²⁰⁵ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 14.

²⁰⁶ Idem, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika...*, s. 12.

towana jako inwestycja społeczna, kulturalna i ekonomiczna. Powinna rozwijać postawy otwarte i humanistyczne, a także przygotowywać do wejścia w dorosłe życie w trudnych i nieustannie zmieniających się czasach.

Koncepcja edukacji międzykulturowej wymaga odmiennego spojrzenia na system oświaty jako całość, a także na jego zasadnicze elementy: programy, strukturę, podręczniki, środki dydaktyczne, środowisko pracy nauczycieli oraz ich kształcenie i doskonalenie²⁰⁷. Byłaby to pożądana forma podejścia do problematyki edukacji Romów. Zawierałaby się w integracji (jednym z dwóch podejść, obok segregacji, w polityce oświatowej wobec mniejszości), powiązanej z prawami człowieka i odwołaniem do ideałów równych możliwości.

Edukacja wielokulturowa daje szansę na przełamanie granicy pomiędzy szkołą większości a szkołą mniejszościową, funkcjonującą w formie getta kulturowego. W placówkach drugiego rodzaju zamyka się często społeczność zdominowana albo jest tam spychana przez większość kulturową²⁰⁸. Rola takiej mniejszościowej szkoły ma odmierzone znaczenie dla obu stron. W rozumieniu przedstawicieli większości placówki tworzone dla uczniów pochodzących z mniejszości stwarzają szanse wyrównywania możliwości życiowych za pomocą edukacji. Nie zawsze jednak szkolnictwo masowe dąży do wypracowania rozwiązań uwzględniających zasady pluralizmu kulturowego, funkcjonuje także jako instytucja reprezentująca przede wszystkim interesy większości. Zdominowana grupa widzi natomiast w szkole mniejszościowej nadzieję ochrony i utrwalania języka, kultury, tradycji i własnej tożsamości narodowej czy etnicznej jej członków²⁰⁹.

Mirosław Sobecki wyróżnia cztery funkcje szkół mniejszościowych:

- kształcenie kompetencji językowych w obrębie języka mniejszości;
- przekaz kultury etnicznej;

²⁰⁷ Z. Jasiński, *O doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej*, [w:] *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, red. E. Smak, D. Widelak, Opole 2006, s. 79.

²⁰⁸ Z. Jasiński, *Język ojczysty w szkole mniejszościowej a edukacja wielokulturowa i eurointegracja*, [w:] *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, Cieszyn–Warszawa 2004, s. 261.

²⁰⁹ *Ibidem*, s. 266. Por. M. Sobecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997; *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychologicznej*, red. E. Czykwin, D. Misiejuk, Białystok 1998.

- podtrzymywanie bądź odbudowywanie narodowej identyfikacji;
- przyjmowanie głównie dzieci etników²¹⁰.

Dotychczasowe badania wskazują jednak, że uczniowie reprezentujący mniejszości otrzymują gorsze wykształcenie w rezultacie doboru do szkół, furkacji i utrudnionych kontaktów z nauczycielami²¹¹. Edukacja szkolna staje się niekiedy także instrumentem segregacji społecznej. Socjologowie eksponują wśród funkcji szkoły jej stratyfikacyjną i selekcyjną działalność. W szkołach publicznych dzieci z rodzin biednych, rozbitych, o niskim statusie społecznym i poziomie wykształcenia rodziców, mających problem alkoholowy, są niekiedy kierowane do gett klasowych. W takich zespołach nierzadko uczą się młodzi Romowie. Praktyki tego rodzaju pozostają w konflikcie z deklarowaną ideą wyrównywania szans edukacyjnych²¹².

Ryszard Pachociński proponuje natomiast, aby rozpoczynać strategie oświatowe od segregacji (mając na myśli szkolnictwo mniejszościowe, w którym zdobywa się także kompetencje w języku większości), ponieważ otacza się wtedy opieką mniejszość, zanim przejdzie się do etapu integracji z dominującą większością. W takim sposobie widzi autor możliwość wyrównania szans edukacyjnych, pozwalającą na poznanie kultury, środowiska i języka kraju zamieszkiwania²¹³. Przed społeczeństwami większości, a raczej ich rządami, staje zatem wyzwanie w postaci wybrania odpowiedniego modelu edukacji, który byłby skierowany do zbiorowości Romów/Cyganów w krajach europejskich.

Edukacja Romów (edukacja romska, edukacja romskiej grupy etnicznej itp.) odnosi się przede wszystkim do działań edukacyjnych państw, które oni zamieszkują. Są to działania w celu kształcenia i wychowania

²¹⁰ M. Sobecki, *Szkoły mniejszości narodowych w warunkach przemian cywilizacyjnych i politycznych a kwestia tożsamości społeczno-kulturowej*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne...*, s. 244.

²¹¹ Dlatego R.I. Arends do ważnych cech zalicza życzliwy stosunek do ludzi należących do innych kultur, lepsze ich rozumienie oraz uświadamianie sobie przez nauczycieli istniejących uprzedzeń kulturowych (zob. R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 181).

²¹² M.J. Szymański, *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne...*, s. 107.

²¹³ R. Pachociński, *Oświata wobec mniejszości narodowych w ujęciu porównawczym*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2001, s. 41–46.

członków romskiej grupy etnicznej, najczęściej w ramach obowiązującego w danym kraju oficjalnego systemu oświaty, ale także działalność edukacyjną organizacji pozarządowych, innych instytucji edukacyjnych oraz Romów i ich stowarzyszeń mniejszościowych. Będą to również wszelkie działania w celu poszerzenia wiedzy o Romach wśród przedstawicieli społeczeństw większości. Takie rozumienie 'edukacji Romów' wpisuje się w problematykę edukacji międzykulturowej. Nie należy zatem postrzegać tego terminu w sposób ograniczony, jako edukację prowadzoną tylko przez samych Romów dla własnej grupy etnicznej.

Praktyka edukacyjna opisywana jest głównie w odniesieniu do szkoły oraz czynności podmiotów i przedmiotów edukacji w systemie oświaty. Środowisko dorosłych, jako niepodlegające bezpośrednio oddziaływaniom szkoły, brane jest pod uwagę nieco rzadziej, głównie w kategoriach kształcenia ustawicznego. W wypadku Romów edukacja ustawiczna ma olbrzymie znaczenie i jest ważnym wyzwaniem. Wielość różnych rozwiązań systemowych, tradycji dydaktycznych i zakorzenienie szkół w poszczególnych wzorach kultury trzech badanych krajów, względność teoretyczna i kontekstualność tłumaczą zróżnicowanie tych pedagogii, co utrudnia ich systematyzację²¹⁴. Autora będą interesować elementy współtworzące rozległe (zróżnicowane wewnętrznie) modele oddziaływań edukacyjnych i polityki oświatowej dotyczące romskiej grupy etnicznej, umownie będą one określane jako edukacja (pedagogika, wychowanie) Romów.

²¹⁴ Por. T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Pedagogika...*, t. I, s. 415–424.

Rozdział 2



ZAŁOŻENIA BADAWCZE



2. ZAŁOŻENIA BADAWCZE

Zapewne tylko nieliczni zdają sobie sprawę z faktu, iż badając różne systemy oświaty i wychowania należy pamiętać, że poza instytucją szkoły interesować nas powinny także czynniki zewnętrzne, za pomocą których możemy często wyjaśnić, co dzieje się wewnątrz. W narodowym systemie wychowania znajduje bowiem odzwierciedlenie zarówno historia, jak i gospodarka, a także system polityczny i społeczny danego kraju. Studia monograficzne o charakterze komparatystycznym nad działaniem innych systemów oświatowych pozwalają na zrozumienie i poznanie własnego systemu¹.

Postawa konfrontatywna jest wysoce twórczą strategią badawczą, prowadzącą z jednej strony do wielu skojarzeń, z drugiej zaś umożliwiającą rozwiązywanie wielu problemów naukowych i społecznych. Obecnie komparatystyka staje się stałym elementem wyposażenia metodologicznego pedagogów, socjologów oraz przedstawicieli innych nauk społecznych. Wykorzystując zalety płynące z tego postępowania postanowiono przeprowadzić badania o charakterze diagnostycznym, opisowym, a także prognostycznym, których celem było przedstawienie i porównanie sytuacji, a jakiej znajduje się edukacja Romów w trzech wybranych krajach. Postanowiono znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaka jest kondycja edukacji Romów i jej problemy oraz jakim ona przemianom ulega?
2. Dlaczego mówimy o odmiennej sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji, czym się ona różni?
3. Jakie działania należy podjąć na rzecz budowy sprawnie działającego systemu edukacyjnego, w którym funkcjonowałaby społeczność romska?

¹ B. Nawroczyński, *Pedagogika porównawcza*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym...*, s. 66.

Badania te sytuują się w nurcie pedagogiki porównawczej², który charakteryzuje poszukiwanie i wykrywanie tego, co wspólne w określonym aspekcie rzeczywistości edukacyjnej, celem upowszechnienia dobrych rozwiązań w środowiskach o podobnych cechach. Preferowana w tym nurcie metoda porównawcza cieszy się sporym uznaniem i ma bogatą tradycję w naukach społecznych, gdyż pozwala stwierdzić występowanie lub brak podobieństw i różnic pomiędzy pewnymi elementami rzeczywistości kulturowo-społecznej, dotyczącymi określonych zdarzeń, obiektów, faktów, procesów, relacji itp.³. W pedagogicznych badaniach porównawczych przedmiotem zainteresowania są często oddziaływania wychowawcze zachodzące w warunkach organizacyjnych określonych systemów oświatowych. Cele i przedmiot takich badań są bardzo rozległe i wychodzą poza domenę nauk pedagogicznych wymagając od badacza, albo zespołu badaczy, dodatkowych kompetencji. Najczęściej mają one charakter badań interdyscyplinarnych z pogranicza pedagogiki i takich nauk, jak politologia, ekonomia, socjologia, organizacja i zarządzanie, prawo, historia, demografia i inne⁴.

Porównywanie różnych systemów oświaty, jako układów odniesienia pozwala na uświadomienie sobie ewentualnych rozmiarów postępu lub zacofania w rozwoju szkolnictwa oraz stopnia zaspokojenia indywidualnych i społecznych potrzeb w dziedzinie kształcenia. Aby uzyskać w miarę pełny obraz edukacji romskiej, jej przemian, problemów i ewentualnych różnic pomiędzy systemami edukacyjnymi Czech, Polski i Słowacji zastosowano technikę wtórnej analizy dokumentów i piśmiennictwa oraz studia nad literaturą przedmiotu. Korzystając z kilku kategorii źródeł, których dobór oparto na kryterium treści, zastosowano ogólne zasady postępowania porównawczego, gdyż jak wspomniano wcześniej, edukacja jest bardzo skomplikowanym zjawiskiem, powiązaniem z wszelkimi aspektami życia danej wspólnoty: z kwestiami politycznymi, religijnymi, naukowymi, społecznymi, ekonomicznymi itp. Trzeba też pamiętać, że

² Szerzej o pedagogice porównawczej m.in.: R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*, Warszawa 1991; idem, *Zarys pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1998; J. Průcha, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2004; *Edukacja w świecie współczesnym...*; *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. Z. Jasiński, E. Karcz, Opole 2005.

³ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny...*, s. 127.

⁴ *Ibidem*, s. 78-82.

rozpatrywane kwestie edukacyjne w kontekście literatury przedmiotu nie od razu stały się oczywiste, gdyż ich istota i powiązania ujawniały się stopniowo w trakcie badań. Przyczyną tego stanu rzeczy jest fakt, iż interpretacja zdarzeń w wielu przypadkach była dokonywana z punktu widzenia określonego przez specjalność danego badacza lub badaczy. Dopiero wszystkie podejścia razem wzięte składają się na obraz całości.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że zgromadzenie potrzebnej wiedzy wpływającej z zasobów archiwalnych i bibliotecznych (programy i plany nauczania – oficjalne i alternatywne; programy rządowe i przepisy prawne dotyczące interesującej kwestii; dokumentacje dotyczące placówek oświatowych, stowarzyszeń, organizacji, ruchów, które angażowały się, bądź biorą obecnie udział w projektowaniu i prowadzeniu edukacji dla Romów) było możliwe dzięki licznym wyjazdom do Czech i na Słowację w ramach stypendiów International Visegrad Fund (*Intra Visegrad*). Dzięki temu przeprowadzono również liczne wywiady z liderami romskimi oraz osobami zaangażowanymi w działalność edukacyjną na rzecz Romów (prezesami romskich stowarzyszeń, przedstawicielami administracji państwowej zajmującymi się problematyką romską, asystentami romskimi, nauczycielami wspomagającymi, dyrektorami szkół, przedstawicielami romskiej elity intelektualnej).

Rozdział 3



PROBLEMY MNIEJSZOŚCI ROMSKIEJ W CZECHOSŁOWACJI W LATACH 1945-1992

- 3.1. Romowie/Cyganie na ziemiach czeskich i słowackich po roku 1945
- 3.2. Procesy asymilacyjne wspomagane przez państwo
- 3.3. Szkolnictwo większościowe a edukacja Romów
- 3.4. Kierunki działań władz oświatowych

3. PROBLEMY MNIEJSZOŚCI ROMSKIEJ W CZECHOSŁOWACJI W LATACH 1945-1992

3.1. Romowie/Cyganie na ziemiach czeskich i słowackich po roku 1945

Po II wojnie światowej reaktywowano Czechosłowację, ale bez Rusi Zakarpackiej inkorporowanej do Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej. W Koszycach 5 kwietnia 1945 r. ogłoszono powstanie nowego państwa. W latach 1945–1948 w rządach uczestniczyli obok promoskiewskich komunistów przedwojenni politycy socjaldemokratyczni i ludowi (prezydentem był Edvard Beneš). Ministerstwo spraw wewnętrznych, policja oraz tzw. resorty siłowe zostały zdominowane przez partię komunistyczną. Jej dążenia doprowadziły do eliminacji z życia politycznego większości partii prawicowych, a także do stopniowego ograniczania demokracji. W 1948 r. doszło do przewrotu i przejęcia władzy przez komunistów.

Wielu badaczy uważa rok 1945 za punkt zwrotny w historii Romów nie tylko na ziemiach dzisiejszych Czech, Polski i Słowacji. Zakończyła się wtedy eksterminacja społeczności romskiej, cygański holokaust (*Porajmos*). Działania nazistów doprowadziły do tego, że większość czeskich Romów i niemieckich Sintów, żyjących na terenach Protektoratu Czech i Moraw, zginęła w obozach koncentracyjnych. Przeżyło około 600 osób z kilkudziesięcioletniej społeczności czeskich cyganów¹. Sytuacja społeczna, zdrowotna i mieszkaniowa ocalałych Romów była trudna i ustępowała pod względem standardów życia innym członkom społeczeństwa.

Można mówić także o różnicach między Cyganami żyjącymi na terenie Czech i Słowacji. Obie grupy miały trudne warunki bytowe, jednak mimo profaszystowskich rządów księdza Tiso na Słowacji działania wojenne nie

¹ A. Fraser, *op. cit.*, s. 197.

doprowadziły do tak wielkich strat w tej społeczności, jak w Czechach. Na terenach Słowacji odbyły się pogromy, podpalenia, niszczenie romskich osad, przymusowe umieszczanie Romów w obozach pracy czy zakaz dostępu do miejsc publicznych i poruszania się drogami przez Cyganów. Eksterminacja Romów nie była jednak prowadzona z taką gorliwością, jak w Protektoracie. Wiele osad romskich było oddalonych od miast i głównych dróg dzięki czemu przetrwały wraz z mieszkańcami do zakończenia działań wojennych. Słowaccy Romowie w przeciwieństwie do czeskich Cyganów przetrwali jako zbiorowość. Niski poziom życia, bieda i problemy socjalne, szczególnie wśród najliczniejszej grupy Romów na wschodzie Słowacji, były postrzegane przede wszystkim w kategoriach problemów społecznych, a nie etnicznych. Romowie na Słowacji i w Czechach mieli wciąż w pamięci doświadczenia stygmatyzacji, uprzedzeń oraz dyskryminacji ze strony hitlerowców i niektórych reprezentantów społeczeństw większości.

Po II wojnie światowej w Czechosłowacji zaczęła się zupełnie nowa struktura etniczna państwa. Wcześniej już stwierdzono², że od roku 1945 liczebnie przeważała w Czechosłowacji grupa słowackich Romów, obok których wyróżnić można mniejsze zbiorowości węgierskich Cyganów, niemieckich Sintów oraz specyficznych rumuńskich tzw. Olaskich (*Vlachike*), którzy w liczbie około 6 000 nadal wędrowali. Powstała specyficzna sytuacja, charakteryzująca się liczebną dysproporcją Romów w obu organizmach tworzących socjalistyczną republikę. Na terenach Słowacji zamieszkiwała kilkadziesiąt razy większa grupa Romów niż w Czechach. Dodatkowo ważną okolicznością były różnice w rozwoju gospodarczym obu krajów. Słowacja była słabiej uprzemysłowionym krajem od Czech, w których istniała możliwość otrzymania pracy, a także mieszkania. Działania nowego rządu zmusiły do opuszczenia Czechosłowacji 1 859 541 Niemców (szczególnie z obszaru Sudetów) i 68 407 Węgrów (z obszaru Słowacji). Stworzyło to przestrzeń dla późniejszego osadnictwa, także romskiego. W latach 1946–1949 około 1,5 mln ludzi, w tym Romów, migrowało na obszar Sudetów z całej Czechosłowacji³.

Władze państwa początkowo nie traktowały romskich spraw jako priorytetowego problemu. Dopiero kiedy zauważono, jak wielkie są trud-

² Zob. rozdział tej pracy *Struktura demograficzna*, s. 68.

³ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 54–55.

ności życiowe tej grupy etnicznej i jej zaniedbania środowiskowe, postanowiono przedsięwziąć działania zmierzające do zrównania ich z innymi obywatelami. Romowie mieli wielkie oczekiwania i nadzieje na poprawę swojego poziomu życia związane z nowo powstającą republiką ludową. Miało to zostać zagwarantowane przez zasady tzw. *Koszyckiego programu rządowego*, który był właściwie pierwszą ustawą Czechosłowacji. Formułował on pewne standardy obowiązujące w nowym organizmie państwowym. W części piątej zapewniono wolność osobistą, swobodę zgromadzeń, słowa i pisma. Uznano także, że dyskryminacja z powodów rasowych jest niedopuszczalna. Część czternasta ustawy miała charakter postulatyczny i traktowała o zapewnieniu wszystkim pracy według zawodów, a także stworzeniu polityki społecznej i pracy socjalnej dla obywateli państwa (w tym także Romów). Ten akt prawny obowiązywał w latach 1945–1949. Jego celem było zrównanie praw wszystkich obywateli, walka z dyskryminacją i umożliwienie zaradzenia problemom społecznym. Ustawa miała jednak charakter teoretyczny i nie przyniosła wielkich zmian społecznych⁴.

Niedługo po ponownym połączeniu dwóch krajów w jeden organizm państwowy rozpoczęła się migracja Romów ze Słowacji (przede wszystkim wschodniej) do Czech. Część Cyganów wędrowała na zachód zaraz za przemieszczającym się frontem. Rozmiar i intensywność pierwszych, spontanicznych migracji Romów na ziemię czeskie nie są znane. Romscy pionierzy przecierali szlaki dla kolejnych grup, członków rodzin i mieszkańców osad. Przyczyną migracji była przede wszystkim potrzeba znalezienia środków utrzymania i nowych miejsc zamieszkania oraz poprawy trudnych warunków życia, jakie znosili Cyganie w osadach. Dlatego w kierunku zachodnim wędrowały czasem całe wielopokoleniowe rodziny, tworzące małe społeczności w miejscach, gdzie przybywali. W uprzemysłowionych Czechach można było podjąć pracę i kontynuować osiadły tryb życia słowackich Romów. Organy władzy na Słowacji początkowo cicho zgadzały się i tolerowały migrację do Czech, ponieważ zmniejszało to ich zdaniem rozmiar problemów związanych ze społecznością romską na ich terenie. Można porównać ten ruch migracyjny do klasycznej węd-

⁴ Zob. A. Jurová, *Rómovia v období od roku 1945 po november 1989*, [w:] *Caipen Pal...*, s. 54; E. Davidová, *Romano drom...*, s. 9–10.

rówki ze wsi do miast, z którą spotykamy się po dzień dzisiejszy. Słowaccy Romowie zamieszkiwali bowiem niewielkie osady na skraju wsi, a przemieszczali się do dużych ośrodków przemysłowych w Czechach. Wydarzenie to było pierwszym w historii wejściem Romów na rynek pracy w nieznanym dotąd wymiarze. Pracując w charakterze niewykwalifikowanych robotników, Cyganie w miastach tworzyli odrębne skupiska w rodzaju gett⁵.

W roku 1947 w kontekście zauważonych ruchów migracyjnych przeprowadzono spis ludności cygańskiej (18–23. VIII w Czechach, 1. IX–31. XII na Słowacji) i okazało się, że w Czechosłowacji żyje 101 190 obywateli deklarujących się jako Romowie (w większości zamieszkujących tereny Słowacji). Szczegółowe informacje spisowe przyniosły demograficzny obraz społeczności. Z ogólnej liczby Romów 38% stanowiły dzieci do 14 lat, 84 438 Cyganów żyło na Słowacji, a już 16 752 w Czechach (stanowiło to wielki wzrost tej populacji na ziemiach czeskich i morawskich, ponieważ zaraz po wojnie zamieszkiwało tam około 1 000 Romów). Dodatkowo wprowadzono kategorię jednostek aspołecznych wśród Romów (w Czechach 214 osób, a na Słowacji 2 884, co stanowiło 5,6% ogółu dorosłych)⁶. Liczba Romów w nowym państwie czechosłowackim była zapewne większa, a wyniki spisowe nie oddały realiów demograficznych z tamtego okresu.

W pierwszych latach nowych rządów Czechosłowacji można zauważyć dwie linie postępowania wobec Romów. Działania zarówno organów władzy, jak i współobywateli były różne. Po jednej stronie mieściła się postawa socjalno-pomocowa, według której traktowano Romów jako ofiary działań wojennych, szczególnie doświadczone przez zabiegi dyskryminacyjne. Członkowie tej społeczności mieli otrzymać od rządu pomoc w znalezieniu pracy, mieszkania i rozwiązaniu innych problemów życia codziennego. Dodatkowo urzędnicy obawiali się posądzenia o brak tolerancji i rasizm, dlatego choćby pozornie starali się być przychylni. W tym czasie umieszczano Romów w domach, które pozostawili wysiedlani Niemcy, wydawano im kartki żywnościowe i udzielano innego rodzaju pomocy. Po drugiej stronie można zauważyć linię kontynuującą dyskryminację i awer-

⁵ Zob. M. Witkowski, *Romowie w Czechach. Podziały i współdziałanie*, [w:] *Romowie o sobie i dla siebie: nowe problemy i nowe działania w pięciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, red. E. Nowicka, Warszawa 2003, s. 108.

⁶ E. Davidová, *op. cit.*, s. 12–13.

sję wobec Romów. Polegała ona na nierównym dostępie do dóbr i funkcjonowaniu na marginesie systemu społeczno-ekonomicznego. Próbowano zamaskować tego typu administracyjno-represyjne traktowanie. Przypisywano Romom cechy jednostek aspołecznych, jako wynikające z ich etnicznej charakterystyki. W ten sposób nadal funkcjonował w praktyce przepis o koczujących Cyganach z 1927 r.⁷ (wydawanie listów podróżnych, cygańskich legitymacji, daktyloskopowanie i możliwość odmawiania/zakazu przebywania w określonych miejscach), a także inne uregulowania prawne dotyczące Romów. W praktyce przepisy te obowiązywały, chociaż w roku 1950 ostatecznie zniesiono ustawę o koczujących Cyganach.

Pierwsze władze socjalistycznego państwa wprowadziły także przepisy dotyczące umieszczania jednostek aspołecznych (za takie osoby uważano przede wszystkim Romów) w obozach pracy w Megovej Doline, Ústi nad Oravou, Tichej Doline i Kraľovanoch. Najnowsze prace mówią o tym, że w takich obozach w latach 1945–1953 mogło pracować od 9 000 do 10 000 osób⁸. Nie można także pominąć kwestii korespondującej z aktualną problematyką nielegalnych osad romskich i dotyczących ich przepisów represyjnych. Władze nakazywały oddalenie osad od dróg i miejsc zamieszkania innych obywateli do wyznaczonych przez organy administracji miejsc.

Działania władz nie pozostały bez echa w samej społeczności romskiej, która starała się w odpowiedni sposób zareagować na akty represji. Podczas gdy dyskryminujące przepisy funkcjonowały przez cały okres lat czterdziestych, Romowie oczekiwali zmiany, jakiej upatrywali w zwycięstwie komunistów. Część społeczności cygańskiej brała udział w partyzantce antyfaszystowskiej i sympatyzowała z komunistami czy nawet wstępowała do partii. Zwycięstwo nad okupantem budziło w Romach nadzieje naprawienia krzywd wyrządzonych im w przeszłości. Socjalną linię działania władz większość Cyganów popierała, a nawet oczekiwała dzięki niej poprawy sytuacji bytowej społeczności. Nie mogli się jednak pogodzić z kierowaniem ich do obozów pracy i ograniczaniem praw oraz ciągłym funkcjonowaniem

⁷ *Zákon č.117/27 Sb. o potulných Cikánech ze dne 15. 7. 1927*. Szerzej: C. Nečas, *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc 1995; Idem, *Nad osudem českých a slovenských Cikánů 1939–1945*, Brno 1981; Z. Šípek, *Řešení situace potulných Cikánů v českých zemích v letech 1918–1940. Neznámý holocaust*, Praha 1995; E. Thurner, *Zigeunerefeindliche Massnahmen in der Zwischenkriegszeit*, Praha 1995.

⁸ A. Jurová, *op. cit.*, s. 55.

cygańskich legitymacji. Sukces komunistów pod koniec lutego 1948 r. nie przyniósł wielu zmian w polityce prowadzonej wobec Romów. Ówczesne władze uważały, że w Czechosłowacji potrzebują oni integracji z resztą społeczeństwa i zrównania ich sytuacji ekonomicznej, społecznej oraz kulturalnej z pozostałymi obywatelami. Wciąż nie dostrzegano potrzeby prezentowania kultury cygańskiej i instytucjonalnego wsparcia dla jej trwania.

Historia Romów pokazuje, że w momencie, gdy im to umożliwiano, potrafili wyłonić nieoficjalną reprezentację, która angażowała się w sprawy społeczności, domagała się praw i prezentowania kultury. W roku 1948 Romowie postanowili założyć organizację społeczno-kulturalną o nazwie *Združenie slovenských Cigánov*. Program zrzeszenia zawierał poszukiwanie pracy dla Romów, zakładanie z pomocą rządu spółdzielni i prowadzenie nauki rzemiosła, by poprawić sytuację bytową społeczności. Chciano także chronić Romów przed bezprawiem, co znalazło szczególny wymiar w postaci zapisu w memorandum⁹. Nie doszło jednak do powołania tej organizacji. Prawdopodobnie wpływ na to miał Narodowy Urząd Bezpieczeństwa, który odmówił jej rejestracji, dopatrując się ambicji politycznych działaczy, a nie przejawów swego rodzaju emancypacji Romów. Nowe władze, mimo oficjalnie głoszonych haseł, reagowały negatywnie na wszelkie oznaki dążenia do swobody i równouprawnienia wciąż uznawanej za gorszą społeczności romskiej. Nadal nagminna była marginalizacja Romów i manipulacyjne działania organów rządowych. Wprowadzono romskich pracowników do urzędów bezpieczeństwa w województwach koszyckim i preszowskim, a także powstała międzyresortowa komisja zajmująca się problematyką romską i kierowaniem Cyganów do obozów pracy¹⁰.

Postępowanie wobec Romów było łączone z ideą budowania społeczeństwa socjalistycznego, a tym samym ich powojenne nadzieje na poprawę sytuacji społeczno-ekonomicznej nie zostały spełnione. Pierwsze lata pokoju nie przyniosły znaczącej zmiany, a także nie wpłynęły na ich status prawny w nowej Czechosłowacji. Cyganie nie mieli (do dziś nie mają) oparcia w mateczniku etnicznym, jakim byłby własny twór państwowy, i dlatego ich sytuacja była odmienna od innych mniejszości zamieszkujących ziemie Czech, Moraw i Słowacji.

⁹ E. Davidová, *op. cit.*, s. 13.

¹⁰ A. Jurová, *op. cit.*, s. 56.

3.2. Procesy asymilacyjne wspomagane przez państwo

Dzieje Romów można podzielić na dwa podstawowe okresy, wyróżniane ze względu na sposób postępowania wobec nich społeczeństw większości nie tylko w Czechach, Polsce i Słowacji, ale także w całej Europie¹¹. Pierwszy, trwający niemal od XV do XVIII w., to wyłączenie Cyganów spod prawa, ustawy antycygańskie i postępująca izolacja społeczności. Drugi – to wspomagane przez instytucje państwowe włączanie Cyganów do społeczeństw większości. Okres wdrażania metod asymilacji Romów rozpoczął się wraz z rządami Marii Teresy i Józefa II. Ten model akulturacji i zrównania ich z innymi obywatelami, bez zwracania uwagi na odmienność, realizowano w okresie powojennym w Czechosłowacji. Z większym lub mniejszym powodzeniem władze socjalistyczne próbowały dokonać asymilacji Romów i wyjałowienia ich kultury przez niemal czterdzieści lat.

Eva Davidová wprowadziła w swoim studium na temat sytuacji Romów w Czechosłowacji pewien podział na ramy czasowe, dotyczące realizacji tzw. *cikánské otázky* (problematyki/kwestii cygańskiej). Wyróżniła w ten sposób 6 etapów¹², które obrazuje tab. 2. Każdy z tych okresów odpowiada państwowej polityce asymilacyjnej i zmianom w koncepcjach rozwiązywania tzw. problemu cygańskiego. Działania charakteryzowały się różnym stopniem represyjności i pomocy w zmianie sytuacji społeczno-ekonomicznej, nierzadko za cenę zatracania etnicznej specyfiki i swobody kultywowania dawnego stylu życia. Cechą, która pojawiała się we wszystkich etapach, było prowadzenie prac i realizowanie programów dotyczących społeczności romskiej przez organy państwowe bez współpracy z samymi zainteresowanymi. Wyjątek może stanowić okres na przełomie lat 1969–1973, kiedy Cyganie powołali swoją reprezentację w postaci Związku Cyganów-Romów i starali się uczestniczyć w polityce wobec ich społeczności. W całym okresie działania władz socjalistycznych realizowano wiele mniej lub bardziej trafnych koncepcji, które wpłynęły przede wszystkim na zmianę romskiego sposobu życia, wzorców zachowania i utratę własnej tożsamości.

¹¹ Wyróżnienia tego dokonała Eva Davidová, *op. cit.*, s. 190.

¹² *Ibidem*.

Tabela 2. Etapy polityki Czechosłowacji wobec Romów w latach 1945–1989

Etap	Okres	Odpowiedzialna instytucja	Cel działania	Przepisy prawne służące realizacji	Główne założenia
1.	1945–1949	Rząd	Zrównanie praw Romów z innymi obywatelami (teoretyczne)	Košický vládní program	<ul style="list-style-type: none"> • zaniechanie dyskryminacji (teoretyczne) • umożliwienie włączenia do społeczeństwa
2.	1950–1957	Ministerstwo Kultury, Oświaty i Informacji	Działania społeczno-kulturalne, problematyka oświatowa	Zespół międzyresortowy – protokoły	<ul style="list-style-type: none"> • rozwiązywanie społeczno-ekonomicznych problemów Romów • praca nad ich kulturą, wychowaniem
3.	1958–1964	Rząd, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych	Asymilacja. Zrównanie Romów pod względem społeczno-ekonomicznym z innymi obywatelami Czechosłowacji.	Zákon 74/58Sb. Usnesení ÚV KSČ/58	<ul style="list-style-type: none"> • likwidacja wędrownego stylu życia • kontrola pobytu Romów • spis osób koczujących i półkoczujących (pomoc władz przy znalezieniu pracy, miejsca zamieszkania i edukacji)
4.	1965–1968	Narodowa Rada do spraw Społeczności Romskiej	Systematyczna asymilacja.	Vládní usn. čis. 502/65	<ul style="list-style-type: none"> • powołanie Narodowej Rady, komisji, organów działania • kompleksowe i planowane prace dotyczące problematyki cygańskiej • podniesienie standardu życia, pełne zatrudnienie i przenoszenie Romów z osad na Słowacji do Czech i Moraw
5.	1969–1973	Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych	Integracja społeczna (ČSR) Akulturacja (SSR)	Vlád. usn. č. 384/68 Usn. vlády ČSR279/71 Dtto SSR 210/71a-94/72, Dtto ČSSR 31/72, Dtto SSR 308/74	<ul style="list-style-type: none"> • likwidacja Narodowej Rady ds. Romów • zakończenie polityki przesiedlania Romów • powstanie Związku Cyganów – Romów w ČSR i SSR (1969) i jego likwidacja w 1973 r. • działania systemowe dotyczące pracy socjalnej
6.	1974–1989	Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych	Modyfikacja społecznej drogi integracji, przyznanie Romom ich odmiennej, etnicznej specyfiki	Usn. vlády ČSSR č. 294 z list. 1989	<ul style="list-style-type: none"> • początkowo prowadzenie polityki asymilacji • oficjalne uznanie nazwy 'Romowie' i statusu mniejszościowego • pomoc w zachowaniu i rozwijaniu własnej kultury • badania w szkołach wyższych i powstanie ośrodków naukowych zajmujących się problematyką romską

Žródło: E. Davidová, *op. cit.*, s. 191; D. M. Crowe, *op. cit.*, s. 55–63; A. Jurová, *op. cit.*, s. 53–77; C. Nečas, *Romové v České republice...*; C. Nečas, *Historický kalendář*.

Po okresie konstytuowania się władz komunistycznych w Czechosłowacji miał nastąpić zwrot polityki dyskryminacyjnej wobec Romów w stronę rzeczywistej poprawy ich sytuacji społecznej i ekonomicznej. Autorzy projektów nie mogli oprzeć się także pokusom akulturacji tej mniejszości z socjalistycznym społeczeństwem większości. Wszystkie prace na ten temat potwierdzają, że na początku lat 50., kiedy zaczęto realizować marksistowską politykę narodowościową, zmieniła się także linia postępowania wobec Romów. Pierwszym krokiem było zniesienie w roku 1950 ustawy nr 117/1927 *O potulných Cigánoch*. Tym samym zlikwidowano jednostronnie dyskryminacyjne ustawodawstwo, jednak nie pozwoliło to na zrównanie ich praw z innymi obywatelami. W konfrontacji etnicznej i społecznej strony pojmowania problematyki romskiej wygrywała nadal ta druga. Nie postrzegano Romów jako mniejszości narodowej, a jedynie rozłączano nad nimi paternalistyczną opiekę oraz ochronę państwa i manipulowano poprzez różnego rodzaju działania administracyjne¹³.

Na początku lat 50. najwyższe organy władzy postanowiły zająć się tzw. problemem romskim na poziomie całego kraju poprzez wprowadzanie i koordynowanie działań zmierzających do poprawy społeczno-ekonomicznego statusu rodzin romskich. Oczekiwano, że dzięki procesom industrializacji i rozwoju społecznego całego kraju zostanie to osiągnięte. Zainteresowanie dalszymi aspektami potencjalnego powstania mniejszości romskiej czy rozwiązywania tzw. problemu cygańskiego objawiało się w inicjatywach, zmierzających do tworzenia samodzielnych grup romskich z własnymi funkcjonariuszami i inteligencją. Całe grupy Romów były osiedlane w pewnych regionach, gdzie występowała niedostateczna liczba rąk do pracy. Powstawały wtedy dzielnice i osiedla, gdzie przeważała ludność romska. Samoistny i równoprawny rozwój tej mniejszości nie był jednak pożądany dla socjalistycznych władz. Programy i działania oparte były na koncepcjach asymilacji społecznej, zrównania Romów z resztą obywateli i wyplenienia wszystkiego, co cygańskie. Miały to zapewnić szkolone do pracy w środowisku romskim grupy aktywistów socjalistycznych oraz tworzone przepisy prawa¹⁴.

Lata 50. można uznać za początek polityki asymilacji społecznej Romów. Od 1949 r. istniała międzyresortowa komisja, która podczas swoich

¹³ A. Jurová, *op. cit.*, s. 57.

¹⁴ *Ibidem*, s. 58.

narad projektowała ogólnopañstwową koncepcję realizowania działań dotyczących tzw. problemu cygańskiego. Konieczność powstania i pracy komisji była argumentowana zapóźnieniami społeczno-ekonomicznymi Romów w dziedzinie ich sposobu życia oraz działalności zarobkowej. Po zakończeniu II wojny światowej, mimo pewnych starań, nie mieli oni możliwości rozwiązania problemów bytowych i społecznych. Zmiany w sposobie życia uniemożliwiało silne odseparowanie Cyganów w izolowanych osadach. Podczas narad komisji poruszano sprawy dotyczące ciągłego ruchu migracyjnego Romów ze Słowacji do Czech oraz zagadnienia kryminalne towarzyszące tej wędrówce. Odebrano Cyganom pozwolenia na podróżowanie taborami, uprawianie rzemiosła i zakazano pracy najemnej u rolników; było to związane z postępującą kolektywizacją i uspołecznieniem wielu dziedzin życia przy prawie całkowitej likwidacji prywatnej własności. W tym czasie Romowie tracili pewne atrybuty swojej kultury materialnej i zmieniali specyficzny tryb życia. Realizowali się w państwowym sektorze, zgodnie z potrzebami przemysłu i naborem do konkretnych zawodów, szczególnie jednak jako niewykwalifikowani robotnicy fizyczni. Romowie znajdowali także zatrudnienie przy pracach budowlanych, w przemyśle oraz w miejskich zakładach komunalnych. Cyganie Wołoscy nie respektowali porządku, który nastał, i w dalszym ciągu zajmowali się różnymi formami handlu obwoźnego, na co pozwalała niedostatecznie rozwinięta infrastruktura zaopatrzenia ludności w dobra konsumpcyjne¹⁵.

W czasie międzyministerialnych narad zajmowano się także zagadnieniami języka i kultury romskiej. Pojawiały się zdania, że poprzez odmienność sposobu porozumiewania się, a także ze względu na inne tradycje i obyczaje, Romowie trwają przy starym stylu życia i pozostają w izolacji od reszty społeczeństwa. Wypracowano wiele możliwości rozwiązania tego problemu. Przedstawicielka Ministerstwa Informatyki i Oświaty twierdziła, że ważna jest także zmiana nazwy określającej Romów – podobne pomysły pojawiły się za rządów cesarzowej Marii Teresy. Bacíková proponowała, aby wprowadzono w języku oficjalnym określenia osoba cygańskiego albo środkowo-indyjskiego pochodzenia. Argumentowała to negatywnym postrzeganiem nazwy 'Cyganie' – w jej rozumieniu określe-

¹⁵ *Ibidem*, s. 59.

nia wstydlivego¹⁶. Akceptowano romską odmiennosc, wynikajaca z etniczności, jednak przy projektowaniu prac ze społecznością cygańską akcent położono na jej asymilację i zmianę tradycyjnego stylu życia.

Rząd Klementa Gottwalda utworzył międzyresortową komisję do zbadania sytuacji społeczno-ekonomicznej Romów. Nowa instytucja stworzyła dosyć szczegółowe studium, dotyczące czechosłowackich Cyganów, które ukazało się w 1950 r. pod nazwą *Zarazovani osob cikánského puvodu do troleho pracovniho procesu (Położenie osób cygańskiego pochodzenia w procesie zatrudnienia)*. Opracowanie to było częściowo powiązane z innym raportem, wydanym 5 marca 1952 r. przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, pt. *O úprave pomerov osob cigánskeho puvodu (Raport dotyczący sytuacji życiowej Cyganów w Czechosłowacji)*. Ten raport przez następne osiem lat nie wpłynął jednak na zmianę funkcjonowania społeczności romskiej, jedynie przyniósł niewielką poprawę warunków egzystencji¹⁷. Intencją władz była asymilacja Romów poprzez aktywną pomoc administracji na różnych szczeblach w zatrudnianiu, zapewnieniu miejsca do mieszkania, dopilnowaniu, aby dzieci romskie uczęszczały do szkół. Działania były wspierane przez propagandę i agitację oraz głoszenie walki z dyskryminacją. Znaczącą rolę odegrali w pracy na terenie osad aktywiści zajmujący się problematyką romską. Praktyczne czynności przy realizacji tego socjalnego programu dla Romów uświadamiały skalę problemu¹⁸. Największe problemy sprawiała grupa Romów Wołoskich, którzy nadal wędrowali między poszczególnymi regionami kraju i mimo działań służby bezpieczeństwa nie podjęli się proponowanej pracy oraz osiedlenia, tylko wciąż tworzyli koczujące społeczności. Czeskie organy władzy gorliwiej podeszły do realizacji programu wobec wędrujących Romów i definitywnie zakazywały koczowania. Słowacka administracja stanęła przed problemami socjalnymi, zdrowotno-higienicznymi, które napotymano w romskich osadach, szczególnie na wschodzie i północy kraju. Planowano budowę dróg, studni, elektryfikację oraz rozwiązanie problemu edukacji romskich dzieci z osad. W tym czasie zdarzały się także sytuacje, gdy zabraniano Romom osiedlania się wśród innych obywateli; dochodziło do

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 55–56.

¹⁸ A. Jurová, *op. cit.*, s. 60.

niszczenia domów i ataków na romskie rodziny, które starały się integrować z większością¹⁹.

Kolejne działania władz to inicjatywy resortu zdrowia z połowy lat 50. dotyczące likwidacji cygańskich osad. Skupiska, w których zamieszkiwali, były klasyfikowane jako miejsca o trudnych, prymitywnych warunkach życia, źródła roznoszenia infekcji i chorób o charakterze epidemiologicznym. Dlatego osady takie znajdowały się zazwyczaj w oddaleniu od domów pozostałych obywateli. Policzone, że w tamtym czasie funkcjonowało 1 305 izolowanych osad z 14 935 budynkami (często barakami i ziemiankami), w których żyło 95 092 Romów²⁰. Zaprojektowano plan dotyczący osad charakteryzujących się najtrudniejszymi warunkami życia, polegający na pomocy rządowej osobom, które zdecydują się na opuszczenie tych miejsc. Program zawierał udzielanie pożyczek, przydzielanie zastępczych mieszkań i osiedlanie całych rodzin, a także ich produktywizację. Szczególnie zainteresowano się poprawą sytuacji socjalnej romskich rodzin. Do końca lat 50. nie zaczęto jednak nawet realizacji programu ze względu na brak środków finansowych. Dyskutowano zasadność pomocy dla Romów, bowiem pozostali obywatele kraju w niektórych regionach także żyli w trudnych warunkach i wymagali opieki ze strony państwa²¹.

Z jednej strony, w miejscowościach, gdzie była duża liczba miejsc pracy, a społeczność romska stanowiła niewielki odsetek ludności, nie zauważano konfliktów we wzajemnych kontaktach ze społeczeństwem większości ani społeczno-ekonomicznych problemów romskich rodzin. Z drugiej – można było dostrzec zaniedbania w produktywizacji oraz walce z analfabetyzmem wśród tej grupy obywateli. W tym czasie słowackie organy władzy postanowiły poprawić, poprzez ograniczone działania, stan zdrowotno-higieniczny osób żyjących w osadach i zapobiec w ten sposób szerzeniu się chorób. Nie doprowadziło to jednak do zakładanych efektów²².

Omawiane dotąd działania państwa w latach 50. – różne kursy dla analfabetów, na które nie uczęszczali z powodu oddalenia osad od centrów; akcje dotyczące edukacji zdrowotnej i szkolenia romskich higienistów w ramach Czechosłowackiego Czerwonego Krzyża – związane

¹⁹ E. Davidová, *op. cit.*, s. 192.

²⁰ A. Jurová, *op. cit.*, s. 60.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

z polityką asymilacji społecznej Romów, w praktyce nie zawierały radykalnych rozwiązań, wpływających na zmianę sytuacji Cyganów w Czechosłowacji²³.

W roku 1958 nastąpił zwrot w polityce państwa i nasiliły się działania asymilacyjne w związku z wprowadzeniem przez rząd nowych przepisów regulujących funkcjonowanie Romów. W tym czasie społeczność romska miała liczyć ok. 150 000 osób. Na nowo rozgorzała dyskusja na temat problematyki cygańskiej, rozwoju romskiego etnikum, które wciąż pozostawało poza marginesem działań władz. W dn. 8 kwietnia 1958 r. wprowadzono rezolucję *O práci medzi cigánským obyvateľstvom*, która była początkiem nasilenia się działań asymilacyjnych, trwających niemal do roku 1970, i miała stanowić wstęp do bezwarunkowego rozwiązania problematyki cygańskiej w Czechosłowacji. Powstały specjalnie wydzielone sekcje na poszczególnych szczeblach administracji państwowej, zajmujące się społecznością romską. Celem było całkowite społeczne i kulturowe jej zrównanie z resztą obywateli, aż do wchłonięcia przez socjalistyczne społeczeństwo. Ważną częścią procesu była asymilacja etnograficznej *z b i o r o w o ś c i c y g a ŋ s k i e j*, co równocześnie podkreślało jej odmiennosć i etniczność. Najwyższe organy władzy projektowały swoje działania, postrzegając samych Romów, jako społecznie i kulturowo zaforną grupę obywateli, którzy charakteryzują się specyficznym sposobem życia²⁴. Organy administracji, a także organizacje społeczne miały się przede wszystkim skoncentrować na redukowaniu zaniedbań środowiskowych, wynikających z nich niedostatków, poprawie stanu zdrowia, wyrównaniu szans edukacyjnych, warunków zamieszkania, bytowych i higienicznych. Kolejny raz wiele z założeń okazało się trudnych bądź wręcz niemożliwych do zrealizowania. Udało się jednak dokonać wielu zmian w sposobie życia Romów. Na początku skupiono się na wyrównaniu sytuacji społeczno-ekonomicznej społeczności poprzez zapewnianie zatrudnienia i osiedlanie w lokalach komunalnych. Na podstawie nakaźów pracy w ciągu dwóch lat zatrudniono około 11 000 osób. Osiedlanie Romów w mieszkaniach przydzielanych im przez państwo wpłynęło

²³ *Ibidem*, s. 61.

²⁴ A. Jurová, *Rómska problematika 1945–1967*. „Študijné materiály výskumného Projektu Československo 1945–67. 1.” – 4. časť, Praha, Ústav pro soudobé dějiny Akademie věd ČR, 1996.

także na możliwość realizacji planu likwidacji osad romskich o najtrudniejszych standardach życia (Hôrk-Miklušovce, Kendice)²⁵.

W roku 1958 tzw. problematyką cygańską zajęło się biuro polityczne partii, które wydało wspomnianą rezolucję, stanowiącą uzupełnienie ustawy nr 74/58 *O trvalom usídlení kočujúcich a polokočujúcich osôb (O trwałym osiedleniu osób koczujących i półkoczujących)*. Zgromadzenie Narodowe 17 października 1958 r. uchwaliło ten przepis prawny, który stał się podstawą likwidacji wędrownego stylu życia Romów (szczególnie wołoskich), a także osób bez stałego miejsca zamieszkania. Wzorem dla czechosłowackiego rozwiązania prawnego stał się analogiczny przepis z roku 1956 o zakazie wędrowania, uchwalony w ZSSR i uchwała Prezydium Rządu Polskiego z dnia 24 maja 1952 r. dotycząca pomocy państwa w przechodzeniu Cyganów do osiadłego trybu życia. Działania władz czechosłowackich miały także pomóc w rozwiązaniu problemów romskiego etnikum, na które składały się: unikanie przez wędrownych Cyganów ewidencjonowania i posyłania dzieci do szkół, nielegalny sposób prowadzenia działalności gospodarczej, aspekty zdrowotno-higieniczne oraz analfabetyzm wśród dzieci i dorosłych. Zgodnie z nowym przepisem prawa przymusowo osiedlano nie tylko osoby wiodące wędrowny tryb życia, ale także tzw. półkoczowników, którzy migrowali w celach zarobkowych do Czech, a stałe miejsce zamieszkania mieli na Słowacji. Ustawa zatem wyróżniała trzy kategorie Romów: koczujących, półkoczujących i całkowicie osiedlonych. Jeżeli osoba mieściła się w tej definicji, podlegała ustawie. Gdy nie chciała się podporządkować przepisom i kontynuowała nieakceptowany przez władze styl życia, podlegała karze pozbawienia wolności od 6 miesięcy do 3 lat. Przepisy dawały też kompetencje organom administracji w zakresie ich wykonywania oraz prowadzenia rejestrów osób koczujących²⁶.

Ustawa, z jednej strony, zawierała bezkompromisowy zakaz wobec koczujących Cyganów, a z drugiej – działania zmierzające do zmiany ich sytuacji życiowej. W pierwszym paragrafie zawarto deklarację wszechstronnej pomocy, aby koczujący Romowie mogli się osiedlać i zmieniać swój styl życia. Planowano także pomoc w zagospodarowaniu na nowych miejscach zamieszkania oraz pracę dla wszystkich.

²⁵ A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 62.

²⁶ Zob. E. Davidová, *op. cit.*, s. 197–198. D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 56.

Paragraf drugi zawierał definicję dotyczącą osób uważanych za koczujące/wędrujące:

Koczujący sposób życia prowadzi ten, kto w grupach lub indywidualnie wędruje z miejsca na miejsce i uchyla się od uczciwej pracy albo zdobywa w sposób nielegalny środki utrzymania nawet wtedy, gdy może być zarejestrowany w jakiejś społeczności jako zameldowany na stałe²⁷.

Trzeci paragraf naprawdę zaczął obowiązywać od 1 marca 1959 r., bowiem do tego czasu miało nastąpić całkowite osiedlenie Romów. Administracja nie była jednak przygotowana do szybkiego realizowania przepisów. W praktyce występowały trudności z lokalami komunalnymi dla Cyganów, a także z ich zatrudnieniem. Jeszcze na początku 1959 r. można było zobaczyć na drogach Czechosłowacji wozy zwane *vurdona* lub *bevaky* ciągnięte przez konie, samochody, małe ciągniki. Różne wewnętrzne instrukcje i polecenia resortu realizacji spisu osób koczujących jednoznacznie świadczyły o poważnym podejściu rządu do rozwiązania problemów Romów. Niejednoznaczność przepisów stworzyła kłopoty w definiowaniu osób koczujących i półkoczujących, które podróżowały w poszukiwaniu pracy do Czech. Prowadzono ewidencję Romów, daktyloskopowano ich i zakazywano opuszczania miejsc zamieszkania bez pozwolenia władz²⁸.

Tworząc nowe regulacje prawne przypuszczano, że rejestracja prowadzących nomadyczny tryb życia dotyczyć będzie tylko 7 000–8 000 wołoskich Cyganów. Oficjalne wyniki spisu przyniosły dużo większe liczby, tj. 46 500 osób w całym kraju, z czego 27 933 na Słowacji²⁹. Wśród zarejestrowanych słowackich Romów 14 070 miało powyżej 15 lat, a 13 863 to dzieci poniżej 15 roku życia³⁰. W lutym 1959 r. do romskich rodzin przychodzili komisarze spisowi i ewidencjonowali Cyganów w miejscach, gdzie ich zastawali. Przy konstruowaniu instrukcji spisowych i definiowaniu kategorii koczujących i półkoczujących centralne organy władzy demaskowały dyskryminacyjny charakter całej akcji przeciw Romom. Tak zwane osoby półkoczujące to byli zazwyczaj Romowie, którzy pracowali w Czechach i przemieszczali się między miejscem zatrudnienia i zamiesz-

²⁷ Tłumaczenie autora [za:] E. Davidová, *op. cit.*, s. 197.

²⁸ *Ibidem*, s. 198.

²⁹ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 57.

³⁰ A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 62–63.

kania. Poddano ich restrykcjom prawnym związanym ze stosowaniem reguł spisowych, podobnie jak Cyganów wołoskich. Trzeba było uzyskać zgodę na przemieszczanie się do pracy albo zmianę zamieszkania ze względu na założenie rodziny. Nie udało się przy tym zapobiec niektórym incydentom polegającym na zastraszaniu i szerzeniu nieprawdopodobnych krytycznych uwag, dotyczących taborowego stylu życia. Wędrowanie zostało zlikwidowane jednorazowym przepisem prawa, który nakazywał obowiązkowe osiedlenie, przymus pracy dla dorosłych i edukacji romskich dzieci. W realizacji programu posuwano się do wykupu bądź nawet zabijania koni ciągnących wozy. Demontowano także koła i inne części, co uniemożliwiało dalszą wędrowkę. Szczególnie bolesne to ograniczenie swobody było dla Cyganów wołoskich, którzy musieli zmienić swój tradycyjny, uprawiany od stuleci, styl życia³¹.

Problem dla władz realizujących spis stanowiła kwestia par mieszanym (czesko-słowacko-romskich). W Czechach około 100 osób uniknęło spisu, a ponad 800 zastano na stacjach kolejowych. Na terenie Słowacji trzeba było 6 408 miejsc pracy, by zrealizować program produktywizacji Romów. Z liczby zarejestrowanych osób romskiego pochodzenia w tym kraju 8 408 było osiedlonych w mieszkaniach komunalnych, 12 323 żyło w osadach, 867 Cyganów w stojących wozach, 1 372 w prowizorycznych miejscach zamieszkania, a 302 osoby nie miały jakiegokolwiek zakwaterowania³². Ponad 550 osób ewidencjonowanych w spisie posiadało różne środki transportu mechanicznego (ciężarowe i osobowe samochody, traktory czy motocykle), co czyniło ich bardziej mobilnymi. Część pojazdów odebrano ze względu na ich rzekomy zły stan techniczny³³.

Spis z lutego 1959 r. był dla wielu Romów traumatycznym przeżyciem. Akt prawny z 17 października 1958 r. zakazujący koczowniczego trybu życia rozpoczął proces osiedlania obywateli romskiego pochodzenia, ich produktywizacji i podnoszenia poziomu wykształcenia. To wszystko było realizowane pod hasłem zrównania społeczno-ekonomicznego Romów z większością. Tymczasem standard życia w osadach się pogorszył, pomimo kursów oraz alfabetyzacji. Wielu wykształconych i wyemancypow-

³¹ *Ibidem*, s. 62–63.

³² *Ibidem*, s. 63.

³³ *Ibidem*.

wanych Romów wyjeżdżało w tym czasie do Czech, w czym pomagały im słowackie organy administracji³⁴.

Cyganie uzyskali wprawdzie status grupy charakteryzującej się pewną odmiennością społeczną i ekonomiczną, nie uznano jednak ich etniczności. Władze, chcąc uniknąć posądzenia o działania rasistowskie, zwracały uwagę na konieczność integrowania Romów ze społeczeństwem większości z uwagi na ich zacofanie. Zdarzały się wypadki karania za niedostosowanie się do funkcjonujących przepisów prawa. Kolejnym efektem wprowadzenia w życie przymusowego osiedlania Romów było wytworzenie konfliktu między nimi a społeczeństwem większości. Wielu Czechosłowaków uważało, że nie należą się im specjalne przywileje w postaci mieszkań komunalnych i pracy. Wracały resentymenty wobec Romów, postrzeganych jako grupa, której należą się prawa, a nie wymaga się od niej obowiązków. Jak wspomniano, warunki ich życia w osadach i podmiejskich gettach nie poprawiły się. Zwiększyła się natomiast początkowo liczba osób zamieszkujących w takich skupiskach bez kanalizacji i o złych warunkach sanitarnych.

Podsumowując dyrektywy zawarte w ustawie nr 74 z dn. 17 października 1958 r. można skonstatować, że jest ona częściowo analogiczna z ustawą nr 117 z 1927 r. o wędrujących Cyganach. Realizacja przepisów wiązała się silnie z likwidacją nomadycznego stylu życia i była pod wieloma względami niehumanitarna. Działania władz za cenę utraty wolności i tożsamości etnicznej umożliwiły jednak podniesienie poziomu wykształcenia, a także poprawę warunków socjalnych i zdrowotnych oraz stabilizację i osiedlenie. Administracja rządowa chciała, aby przez zmianę tradycyjnego stylu życia nastąpiło u c y w i l i z o w a n i e Romów, wpojenie obowiązujących norm społecznych, powinności obywatelskich. Działania były skierowane na wytworzenie wzorców pracującego Cygana, mieszkającego na stałe i posyłającego swe dzieci do szkoły. Trudno było jednak z dnia na dzień zmienić ich myślenie, tradycyjny styl życia, ubiór i często występujący analfabetyzm. Nie respektowano tego, że tożsamość romska, obyczaje, kultura, język społeczności, normy i funkcjonujące w niej zachowania miały swoje korzenie w długiej tradycji tej grupy etnicznej i stanowiły fundament jej istnienia od wieków.

³⁴ *Ibidem*.

W pierwszej połowie lat 60. nastąpiły pewne zmiany i postęp w realizacji przepisów z końcówki poprzedniego dziesięciolecia. Władzom udało się zatrudnić ok. 1 000 Romów, polepszyły się nieznacznie standardy mieszkaniowe rodzin wielodzietnych. Przy pomocy lokalnych władz stawiały sobie małe domki lub przyznawano im mieszkania komunalne. Po siedmiu latach realizacji ustawy nr 74 *O trvalom usídení kočujúcich osôb* było wiadomo, że nie wystarczyło czasu i środków na całkowite zrównanie i zasymilowanie Romów ze społeczeństwem większości i rozwiązanie ich problemów. W tym okresie zlikwidowano 45 osad i 2 500 chat we Wschodniej Słowacji, znajdujących się w najgorszym stanie i niespełniających jakichkolwiek standardów sanitarnych³⁵. W związku ze wzrostem populacji słowackich Romów zwiększyła się liczba osób zamieszkujących w chatach i ziemiankach (*kher, koliba*) z 6,1% w roku 1958 do 7,4% w roku 1965³⁶. Zatem standardy życia pogorszyły się mimo zabiegów administracji. Działania władz doprowadziły do tego, że Romowie nie mogli znaleźć pracy w miejscach, gdzie nakazano im się osiedlać, rozbito ich struktury rodowe, a wszelkie inicjatywy skierowane były na ideologizację i upolitycznienie życia. Zostali oni zaprzęgnięci do budowania socjalistycznego państwa. Pozbawieni tradycyjnego sposobu życia i wyjaławiani kulturowo byli podatni na manipulacje władz.

Partia Komunistyczna konsekwentnie projektowała przy pomocy lokalnych administracji dalekosiężny, uniwersalny plan asymilacji. Rządowa koncepcja z 1965 r. zakładała rozproszenie społeczności romskiej i przenoszenie jej z miejsc szczególnie silnej koncentracji. Działania te miały być skierowane na pomoc Romom ze Wschodniej Słowacji. Istnieją obiektywne dowody na to, że można mówić o logicznych przyczynach takiego postępowania, bowiem koncepcja rozproszenia (*rozptylu*) Romów była jednym z elementów nasilającej się asymilacji. Rząd przekazał znaczne środki finansowe na rozwiązanie ich problemów społeczno-ekonomicznych³⁷.

Rezultatem działań było ustawowe uregulowanie zarządzeniami nr 502 z 13 października 1965 r. i nr 384 z listopada 1968 r. W ich zamyśle

³⁵ *Ibidem*, s. 63.

³⁶ E. Davidová, *op. cit.*, s. 202.

³⁷ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 57.

wytworzył się rządowy plan rozwiązywania problematyki obywateli cygańskiego pochodzenia, jako gwarancja kompleksowego zrównania ze społeczeństwem większości. Poprawę warunków życiowych Romów miały zapewnić pełne zatrudnienie, likwidacja romskich osad i rozproszenie Cyganów na terenie całej Czechosłowacji. Akademia Nauk została zobowiązana do przygotowania gruntownej analizy naukowej dotyczącej cygańskiego życia. Rząd sprawujący zupełną kontrolę nad mediami, zwalczał wszelkie przejawy rasizmu, uprzedzeń i dyskryminacji w krajowych środkach przekazu. W tamtym czasie powstała Narodowa Rada do spraw Cyganów, w której nie zasiadali przedstawiciele Romów³⁸. Nowe ciało rządowe miało czuwać nad realizacją programu, który naprawdę nie opierał się ani na pogłębionych studiach, ani na wiedzy praktycznej, pozwalającej na sprawne rozwiązanie problemów społeczności. Rozproszenie Romów w praktyce także trudno było zrealizować, pomimo powstania na Słowacji Komisji Przesiedleńczej SNR, która miała zapewnić urzeczywistnienie przyjętych koncepcji rozwiązywania problematyki romskiej. Przed rozproszeniem Romów i przesiedlaniem ich z miejsc o dużej koncentracji stawiano problemy likwidacji romskich chat i osad wraz z poprawą sytuacji bytowej. Dopiero na drugim miejscu znalazła się sprawa edukacji i wychowania młodzieży szkolnej oraz uczęszczania dzieci do szkół. Próbowano także te kwestie uregulować przepisami prawa (ustawa nr 117 z 1966 r.). Na trzecim miejscu stawiano cel zapewnienia zatrudnienia wszystkim sprawnym i zdrowym mężczyznom³⁹. Podobnie, jak w poprzednich działaniach rządu, można zauważyć w omawianych przepisach silne tendencje paternalistyczne socjalistycznych władz wobec romskiej społeczności.

Wymienione dwie organizacje (Narodowa Rada ds. Cyganów i Komisja Przesiedleńcza SNR) powołane do realizacji programu rządowego opracowały plan przeniesienia i rozproszenia, który miał objąć aż 14 000 osób, likwidację chat i osad oraz określał rozmiar potrzebnych nakładów finansowych do jego realizacji. W połowie lat 60. na Słowacji żyło ok. 163 000 Romów, co stanowiło prawie 4% obywateli kraju. Cygańskich osad było 1 027, a w 12 500 chatach żyło prawie 16 500 rodzin romskich, co stano-

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 64.

wiło prawie 100 000 osób. Zatrudnienie miała mniej niż połowa Romów w wieku produkcyjnym, a ok. 20 000 osób było analfabetami⁴⁰. Osoby, które mieszkały w osadach poddanych zniszczeniu, przenoszono także na ziemię czeskie, gdzie lokalne władze miały im zapewnić nie tylko miejsca zamieszkania, ale także zatrudnienie. Według Evy Davidovej w roku 1970 planowano likwidację 611 osad i blisko 7 000 chat, przez co trzeba było zabezpieczyć mieszkania dla 8 000 romskich rodzin, tj. ok. 52 000 osób⁴¹. W ramach finansowych zasad związanych z rozproszeniem i przesiedlaniem Romów przewidywano możliwość wykupu chat, rozwiązywanie problemów mieszkaniowych, powstanie instytucji udzielających pożyczek romskim rodzinom. W czasie nasilenia polityki asymilacyjnej władz socjalistycznych pomoc socjalna osiągnęła duże rozmiary. Część Romów, korzystając z pomocy państwa, nie poprawiła znacznie swoich warunków życia. Zdarzały się także w praktyce sytuacje, kiedy pracownicy administracji terenowej w sposób subiektywny podchodzili do problemów Romów zamieszkujących na ich terenie. Przesiedlano całe rodziny w sposób nieprzemyślany, aby szybko się ich pozbyć, wykupywano chaty i wysyłano do Czech. Na miejscu często władze nie były przygotowane do przyjęcia osiedleńców i odsyłały Romów z powrotem.

Funkcjonowanie przepisu z 1965 r. i doświadczenia związane z jego realizacją doprowadziły do przygotowania ustawy nr 384 z listopada 1968 r., która zlikwidowała Narodową Radę ds. Cyganów i przekazała jej kompetencje do resortu pracy i polityki społecznej. Niemal do końca 1989 r. ministerstwo to zajmowało się problematyką romską⁴². W czasie największego nasilenia realizacji koncepcji asymilacyjnej, w 1967 r., ze Słowacji przesiedlono do Czech 3 178 osób, z czego 1 043 wróciło z powrotem⁴³.

⁴⁰ Dane za: E. Davidová, *op. cit.*, s. 203. W cyt. już pracy D.M. Crowe pisze o 1 266 cygańskich osadach, które miały być zlikwidowane. Według tego autora 64 096 Romów miało zostać przesiedlonych z tradycyjnych skupisk charakteryzujących się trudnymi warunkami bytowymi.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Według A. Jurovej na Słowacji Komisja Przesiedleńcza nie przestała istnieć, ale poprzez przyjęcie ustawy nr 143 z 1968 r. o Federacji Czechosłowackiej zmieniła się w Komisję Rządu SSR ds. Obywateli Cygańskiego Pochodzenia. Autorka twierdzi, że instytucja ta w wyniku działań romskich aktywistów przestała istnieć dopiero w kwietniu 1991 r. (zob. A. Jurová, *Rómska problematika...*)

⁴³ Por. A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 65; E. Davidová, *op. cit.*, s. 204.

Według Davida M. Crowe koncepcja osiedlania i rozproszenia społeczności romskiej się nie powiodła, ponieważ nie miała odpowiedniego zabezpieczenia finansowego. Rocznie przeznaczano 75 mln koron (około 10 mln dolarów) na wszystkie aspekty programu⁴⁴. Dodatkowo realizacja planu rządowego napotkała opór ze strony samych Romów, którzy często byli niechętni zmianie dotychczasowego sposobu życia i miejsca zamieszkania. Działania władz nie przyniosły także przewidywanej poprawy ich warunków bytowych i zrównania ze społeczeństwem większości. Problemy społeczności cygańskiej zaczęły narastać, a nie znikać. Ilościowa i jakościowa różnica między mniejszością i większością pogłębiała się szczególnie w sferze socjalnej i zdrowotnej. Dane demograficzne przynosiły niepokojące informacje o niemal dwukrotnym wzroście populacji romskiej na Słowacji w stosunku do roku 1947, a trzykrotnym na ziemiach czeskich⁴⁵. W przededniu Praskiej Wiosny Czechosłowacja była jednym z krajów o największej populacji Romów w Europie Środkowo-Wschodniej. Oficjalne dane z końca 1967 r. mówią o 223 993 Cyganów (164 526 na Słowacji i 59 467 w Czechach)⁴⁶. Interesujący jest także status kilkudziesięciu tysięcy osób, które nie odpowiadały już kryteriom określającym Romów, ponieważ funkcjonowały w kulturze większości, posiadały zatrudnienie i na stałe osiedliły się w miastach, zintegrowały się, czy też zostały zasymilowane.

Konsekwencją realizacji programu miała być zmiana tradycyjnego stylu życia Romów zgodnie z oczekiwaniami administracji. Równocześnie dochodziło do utraty poczucia przynależności grupowej i tożsamości etnicznej poprzez ciągłe zapewnianie o konieczności zrównania ze społeczeństwem większości i wyzbycia się romskości. Postępowała zatem asymilacja Romów i wyjąłowanie kultury tradycyjnej, czego efekty widoczne są po dzień dzisiejszy. Plany rządowe przewidywały tylko poprawę sytuacji społeczno-ekonomicznej grupy, a pomijały i nie doceniały specyficznej romskiej etniczności, którą należało pielęgnować, a nie zwalczać czy niszczyć. W czasie realizacji programu można zauważyć wiele jego błędów, miało to wpływ na wytworzenie nowego podejścia do problematyki romskiej, otwierało kolejne

⁴⁴ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 58.

⁴⁵ A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 65.

⁴⁶ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 58.

wizje jej rozwiązania. Pod koniec lat 60. zaczęły odzywać się głosy dotyczące nie tylko problematyki socjalnej, ale także historycznej, kulturowej i etnicznej odmienności oraz specyficznej tożsamości romskiej, której należało poświęcać uwagę w studiach dotyczących Cyganów.

Kolejny etap w polityce asymilacyjnej Czechosłowacji wobec Romów wiązał się z wydarzeniami Praskiej Wiosny, był efektem reakcji na poprzednie działania władz i aktywizacji romskiej reprezentacji. Rozpoczął się bowiem proces demokratyzacji kraju, który towarzyszył przejściu władzy przez lidera Słowackiej Partii Komunistycznej Alexandra Dubčeka, a zakończył się interwencją wojsk Układu Warszawskiego. Romowie wiązali swe nadzieje z odejściem od dotychczasowej polityki i zainteresowaniem ich etnicznością oraz prawami do pielęgnowania własnej kultury. Przedstawiciele społeczności cygańskiej deklarowali udział w tworzeniu nowych programów, a także wyrażali wolę organizowania się i reprezentowania Romów, jeśli byłoby to im umożliwione. Coraz więcej romskich aktywistów uczestniczyło w pracach różnych komisji zajmujących się sprawami Cyganów. Doprowadziło to w 1969 r. do założenia pierwszej organizacji romskiej. Przedstawiciele Cyganów na czele z romskim lekarzem. Janem Cibul'e i Antonem Facunem przygotowali dokument programowy Związku Czechosłowackich Cyganów (*Ustavení Srazu Cknů-Romů v České i Slovenské republice*), który adresowali do władz ČSSR w celu uzyskania pomocy przy realizacji zamierzonych planów⁴⁷.

⁴⁷ A. Jurová w swojej pracy prezentuje fragment tego dokumentu: „Doterajšie opatrenia ktoré sa urobili v takzvanej cigánskej otázke, aj keď po roku 1945 dobre myslené návrhy a nariadenia, sa odrazili ako z veľkej časti nesprávne. Tieto opatrenia nespĺňajú podmienky socialistickej demokracie pre nás Cigánov-Rómov. Administratívne opatrenia nestačia na vyriešenie tejto takzvanej otázky pri zachovaní práv občanov Cigánov, ba majú často opačný účinok, prehľbujú izolovanosť, neinformovanosť, nedôveru, podceňovanie a hlavne lámu duchačo je najhlavnejšie a najkrutejšie... My, ktorí sme na úrovni tej ako ostatní občania, chceme pomôcť celej veci v prospech našej spoločnosti. Neprajeme si, aby za jednotlivca trpeli sme my všetci – Cigáni. Chceme, aby sme my sami Cigáni prispeli k tomu, aby aj Cigáni sa v krátkom čase dostali na úroveň ostatného obyvateľstva, a to po stránke sociálnej, kultúrnej ba aj politickej. Preto s plonu zodpovednosťou navrhujeme tieto opatrenia: 1. Cigánov-Rómov v ČSSR uznať právne ako národnosť so všetkými právami a povinnosťami vyplývajúcimi z doplnenej Ústavy ČSSR a dodržaním všetkých zákonov, ktoré platia všeobecne rovnako pre celú spoločnosť. 2. Povoliť v ČSSR založenie – Zväzu čs. Cigánov-Románo jekhetani-

Romowie wyliczali swoje propozycje wobec rządu: prawne uznanie Cyganów/Romów jako narodowości, umożliwienie założenia organizacji romskiej, pozwolenie na wydawanie czasopisma i reprezentowanie Romów na różnych szczeblach władzy. Szczególnie istotne dla romskich liderów było uznanie statusu etnicznego, czy też narodowego Cyganów. Aktywiści podkreślali wagę takiego rozwiązania i wyliczali przemawiające za nim argumenty, a Miroslav Holomek podkreślał, że Romowie mają wszystkie cechy narodowości wynikające z koncepcji marksistowsko-leninowskiej⁴⁸. Można zauważyć, że dyskusja na temat narodowego charakteru społeczności cygańskiej towarzyszyła pracy nad programami dla tej grupy co najmniej od 1958 r., a także podczas przygotowywania ustawy narodowościowej w 1968 r. oraz podczas powoływania Związku Cyganów-Romów w 1969 r. Na Słowacji Romowie byli charakteryzowani jako „eksterytorialna, wewnętrznie zróżnicowana etniczna zbiorowość żyjąca w formie diaspory”, bez perspektyw na uznanie za narodowość⁴⁹. Twórczynią tej naukowej definicji była Emília Horváthová, słowacka pionierka romistyki, która nie zmieniła swojego spojrzenia na badaną społeczność nawet w latach 90., kiedy przyznano Romom status narodowości⁵⁰. Horváthová brała udział w projektach związanych z rozwiązywaniem proble-

ben – ako kultúrnej organizácie s dobrovoľným členstvom a ako zložky NF. Táto organizácia by pracovala podľa schválených stanov. 3. Povolit' vydávanie časopisu – mesačníka písaného v reči cigánskej, slovenskej a maďarskej. Časopis by mal náplň výchovnú (ako napríklad vo Francúzsku, v Bulharsku, v Anglicku a pod.). 4. Už v novom volebnom zákone treba zakotviť, aby aj Cigáni mali svojich poslancov na všetkých stupňoch. My, vidíme v našich návrhoch východisko, ako najlepšie túto zanedbanú otázku riešiť – aby sa aj nám už raz dostalo kúsok demokracie na našej ceste” (zob. A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 66–67).

⁴⁸ Zob. M. Holomek, *Současné problémy Cikánů v ČSSR a jejich řešení*, „Demografie” 1969, č. 3, s. 205.

⁴⁹ Por. A. Jurová, *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*, Bratislava, Golddress 1993; eadem, *Politika násilnej asimilácie Rómov v 60. rokoch. (Pokus Rómov o zapojenie do demokratizačného procesu)*, [w:] *Pokus o reformu v roku 1968 (Historicko-politologické pohľady)*, Banská Bystrica 1999; eadem, *Pokus o pohľad na niektoré problémy vývoja Rómov na Slovensku v 90. rokoch*, „Človek a spoločnosť” 1999, č. 3, <http://www.saske.sk/cas/3-99/jurova.html>; eadem, *Otázky vzdelávania Rómov v období socializmu vo vzťahu k materinskému jazyku*, „Človek a spoločnosť” 2000, č. 1, <http://www.saske.sk/cas/1-2000/jurova.html>.

⁵⁰ Por. E. Horváthová, *Cigáni na Slovensku*, Bratislava 1964.

matyki romskiej poprzez asymilację tej grupy ze społeczeństwem większości. W 1968 r. przyjęto ustawę nr 144, która uznawała status mniejszości narodowych: węgierskiej, niemieckiej, polskiej i ukraińskiej, a nie odnosiła się do społeczności romskiej w Czechosłowacji.

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych 19 listopada 1968 r. powołało na Słowacji Związek Cyganów-Romów, jako organizację społeczno-kulturalną. Nieco później powstało bliźniacze stowarzyszenie romskie w Czechach. Ustanowienie obu związków nie byłoby zapewne możliwe, gdyby nie działania autorytetów i intelektualistów w osobach czeskich Romów: inż. Miroslava Holomka, nauczyciela Antonina Daniela, romskiego prawnika Tomasa Holomka, Zikmunda Vagai, historyka Bartolomeja Daniela, i słowackich Romów: lekarza Jana Cibuli, Antona Facuna, Antonina Pompy, prawnika Gustava Karika i in.⁵¹ Pierwszy zjazd, na którym ukonstytuowały się władze związku na Słowacji odbył się w kwietniu 1969 r. W Czechach członkowie organizacji spotkali się pierwszy raz w dniu 30 sierpnia 1969 r. w Brnie⁵². Podczas prac związku wielu niecygańskich naukowców i specjalistów udzielało swojej pomocy. Delegaci podejmowali różne problemy, m.in. akcentowali uznanie praw Romów do swojej kultury i identyfikacji etnicznej, przyznania statusu narodowości oraz możliwości politycznej reprezentacji. Związek i jego przedstawiciele byli poddawani manipulacjom władz i wykorzystywani w celu rozpowszechniania wśród Cyganów ideałów socjalistycznego społeczeństwa. Organizacja wydawała czasopismo „Romano l'il”, w którym zamieszczano sprawozdania z jej prac i omówienie aktualnych spraw dotyczących społeczności. Pod koniec 1969 r. Związek Cyganów-Romów w Czechach liczył 1 500 członków, a rok później już 4 846, by w listopadzie 1971 r. osiągnąć liczbę 7 000 członków, a w 1972 r. 8 500 osób⁵³. Organizacja stała się pierwszym tego rodzaju ruchem romskim na terenie Czechosłowacji. Konstruowała własne programy i brała udział w realizacji polityki państwa wobec Cyganów. Oba związki przez cztery lata funkcjonowania zajmowały się m.in. rozwijaniem kultury, szkoleniami, organizacją festiwali, zespołów, a także działalnością ekonomiczną poprzez założenie romskich

⁵¹ E. Davidová, *op. cit.*, s. 206.

⁵² *Ibidem.*

⁵³ *Ibidem.*

spółdzielni. Na terenie Czech funkcjonował *Nevodrom* (Nowa Droga), a na Słowacji *Butiker* (Pracownik). Instytucje te zatrudniały wielu Romów w tradycyjnych cygańskich rzemiosłach. Polityczne aspiracje Cyganów w ČSSR, dotyczące przyznania praw narodowych mniejszości romskiej, towarzyszyły całemu okresowi istnienia organizacji i stały się jedną z przyczyn ich rozwiązania. Anna Jurová, analizując działalność Związku na Słowacji ustaliła, że organizacja nie wykorzystała w pełni swojej szansy na poprawę sytuacji własnej społeczności i zwiększenie jej praw. Autorka uważa, że wewnętrzne spory organizacji w obu krajach, a także nieporozumienia między funkcjonariuszami, ich walki o władzę w związku, były przyczyną zbiurokratyzowania i uzależnienia stowarzyszenia od władz. Aktywiści przedkładali ambicje dotyczące uzyskania statusu narodowości nad sprawy, które były możliwe do zrealizowania i mogły stać się krokiem ku rozwojowi romskiego etnikum⁵⁴.

W kwietniu 1973 r., pomimo protestów członków i liderów romskich związków, a także osób związanych z nimi (naukowców i społeczników), władze rozwiązały te organizacje. Główny powód był natury politycznej, ponieważ czechosłowaccy decydenci obawiali się, że Romowie za pośrednictwem swoich organizacji będą walczyć o przyznanie im statusu narodowości, o który zaczęli silnie zabiegać w 1972 r. Oficjalnie stwierdzono, że romskie stowarzyszenia przestały pełnić swoje integracyjne funkcje⁵⁵. Rozwiązanie pierwszych oficjalnych romskich instytucji o podmiotowości prawnej i politycznej przerwało proces mobilizacji etnicznej Romów w obu częściach republiki oraz rozwijanie kontaktów z międzynarodowymi instytucjami cygańskimi, które w tym czasie się tworzyły. Grupa przedstawicieli Związku Cyganów-Romów czynnie uczestniczyła w pierwszym Światowym Kongresie Romskim (*International Romani Union*)⁵⁶ w Londynie i przyczyniła się do rozpowszechnienia używanej do dziś nazwy Romowie. W wyniku rozwiązania organizacji krajowych czeski i słowaccy Cyganie nie uczestniczyli w kolejnych kongresach i spotkaniach. Związek

⁵⁴ A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 68.

⁵⁵ Por. D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 59.

⁵⁶ *International Romani Union* to romska organizacja międzynarodowa, która jest pomysłodawcą World Romani Congress. Spotkania takie odbyły się kolejno w Londynie (8–12.04.1971), Genewie (8–11.04.1978), Getyndze (16–20.05.1981), Warszawie (4–13.04.1990) i Pradze (czerwiec 2000).

Cyganów-Romów wzniesiony na fali odnowy, łączonej z Praską Wiosną oraz „socjalizmem z ludzką twarzą”, został zniszczony przez nastanie tzw. normalizacji politycznej i społecznej w państwie.

Omówiona koncepcja społecznej integracji – na Słowacji używano terminu ‘akulturacja’ – była definiowana jako długotrwały proces przejścia od tradycyjnego, klanowo-rodowego do socjalistycznego sposobu życia Romów. Ustawa nr 279 z 1970 r. miała zakończyć politykę rozproszenia i przesiedlania. Stanowiła początek nowego podejścia do problematyki romskiej i postępu w pracy społeczno-kulturalnej wśród tej społeczności. Pozytywną przesłanką tego podejścia było zaznaczenie etnicznej specyfiki Romów i jej respektowanie. Natomiast przepis nr 231 z 1972 r. kodyfikował program związany z procesem społecznej integracji etnicznej społeczności romskiej w ČSSR. Podstawowym celem pozostało jednak zrównanie Cyganów z pozostałymi obywatelami nie tylko pod względem społeczno-ekonomicznym, ale przy poszanowaniu odmienności etnicznej. W momencie zlikwidowania Związku Cyganów-Romów w roku 1973 i tzw. normalizacji jedynym gwarantem realizacji programów dla społeczności romskiej stało się Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Kolejny raz powrócono do polityki wobec Romów bez udziału ich przedstawicieli, a więc do praktyki sprzed 1968 r.

Następnym etapem, który można wyróżnić w polityce władz wobec Romów, był okres od 1973 r. do „aksamitnej rewolucji” 1989 r. Po rozwiązaniu organizacji romskich nastąpiła w Czechosłowacji tzw. normalizacja związana w wypadku Cyganów z faktycznym powrotem do dawnych sposobów radzenia sobie z problemami tej społeczności. Choć oficjalnym modelem wciąż pozostawała integracja społeczna i zaniechanie asymilacji, głównym celem było zrównanie warunków życia Romów ze społeczeństwem większości. Można było zauważyć niespójność między deklaracjami władz a rzeczywistą praktyką. W dalszym etapie socjalizmu społeczno-kulturalna integracja w istocie była ich asymilacją, często za pomocą restrykcyjnych przepisów i metod skierowanych jedynie na socjalną stronę problemu.

W latach 1965–1971 realizowano koncepcję przesiedlania i rozproszenia społeczności romskiej, która na Słowacji funkcjonowała nawet po roku 1968. Zlikwidowano 4 750 chat, w których zamieszkiwało 23 700 osób. Zatrudniono około 6 000 Romów, a do realizacji obowiązku szkolnego zmo-

bilizowano prawie 750 dziewcząt i chłopców⁵⁷. W osadach zostawali zazwyczaj nisko wykształceni, bezrobotni, którzy jeszcze bardziej odizolowali się od reszty obywateli, będąc przez nich także marginalizowani.

Zasady czechosłowackiej społeczno-politycznej koncepcji rozwiązywania problemów zbiorowości romskiej zostały wytyczone już w ustawie nr 231 z 1972 r., ale dopełniła je ustawa nr 29 z 1976 r. Zakładano zapewnienie pracy wszystkim Romom w wieku produkcyjnym, naukę i pomoc w wychowaniu oraz reedukacji romskiej młodzieży i dorosłych osób, będących analfabetami, poprawę warunków bytowych rodzin, a także eliminację zachowań kryminogennych⁵⁸. Do roku 1989 państwo przeznaczało pewne środki finansowe na likwidację romskich osad i chat, edukację cygańskich dzieci, rozwiązywanie problemów zatrudnienia poprzez kursy i podnoszenie kwalifikacji. W szkołach i przedszkolach prowadzono zamaskowaną politykę asymilacji, ponieważ naukę prowadzono w języku większości, często obcym dla romskich uczniów. Edukacja odbywała się według powszechnych programów. Romowie najczęściej byli zatrudniani jako robotnicy przy pracach niewymagających kwalifikacji. Socjalistyczne rządy starały się realizować szeroko zakrojoną politykę, opartą na zasadach inżynierii społecznej, jednak wykonanie tego eksperymentu okazało się nierealne. Zawarte w przepisach prawnych, programach i planach koncepcje pozostawały często tylko deklaracjami niemożliwymi do wypełnienia. Szczególnie pielęgnowanie etnicznej i kulturowej specyfiki Romów było trudne bez pomocy państwa. Nie stali się oni, a poprzez asymilacyjną politykę władz nie mogli się stać aktywnym podmiotem w swojej społeczno-kulturowej integracji ze społeczeństwem⁵⁹.

W latach 70. liczba Romów w Czechosłowacji dynamicznie wzrastała, szczególnie podkreślano to w danych demograficznych dotyczących Słowacji. W spisie z końca 1970 r. kryterium przynależności etnicznej wykluczały część osób już zintegrowanych społecznie. W całej Czechosłowacji liczbę Romów określono na 219 554, z czego w Czechach było ich 60 279, a na Słowacji 159 275. Dziesięć lat później, w 1980 r. oficjalne dane mówiły o 288 440 Romów w Czechosłowacji (88 587 w Czechach, 199 853 na Sło-

⁵⁷ A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 69.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 69–70.

wacji). Wyraźnie widać więc, jak układały się proporcje rozmieszczenia społeczności romskiej w państwie. Słowacja była zamieszkiwana przez ponad dwukrotnie większą liczbę Romów niż Czechy⁶⁰. W ciągu dziesięciu lat populacja Romów w Czechach wzrosła niemal o 47%, a na Słowacji o 25,5%. Owe dysproporcje wynikały z nierzetelnego przeprowadzenia spisu ludności w obu krajach, a także z ciągłych migracji w kierunku Czech z powodu likwidacji osad i braku zatrudnienia na Słowacji⁶¹. Pojawiały się także dane z 1980 r. o liczbie 306 246 Romów w Czechosłowacji. Pod koniec roku 1988 według oficjalnych danych na terenie Słowacji żyło ich 247 775, i stanowili 4,7% wszystkich mieszkańców kraju (we Wschodniej Słowacji nawet 9,1%, a w niektórych gminach jeszcze większy odsetek)⁶².

Warunki mieszkaniowe Romów były trudne. Na przełomie lat 1970–1980 na jedno mieszkanie lub dom przypadało 5,6 osób (przeciętna dla pozostałych obywateli to 3,1 osoby). Nieco więcej niż 70% populacji czechosłowackich Romów żyło w 1980 r. w mieszkaniach, a około 10% wciąż przebywało w prymitywnych osadach⁶³.

Decydenci socjalistycznej Czechosłowacji zaniepokojeni przyrostem demograficznym Romów obok programu integracji i asymilacji wprowadzili nowy plan, tj. sterylizację jako metodę redukcji i kontroli urodzeń. Decyzja o sterylizacji romskich kobiet kładzie się cieniem na rządy Gustava Husaka. Plan ten wszedł w życie w dniu 29 lutego 1972 wraz z dekretem Ministra Zdrowia. Oficjalnie głoszono, że przepis miał być dla wszystkich obywateli Czechosłowacji zabezpieczeniem przeciwko samowolnej i wynikającej z niedoinformowania sterylizacji. Dekret w rzeczywistości był wykorzystany do poparcia sterylizacji romskich kobiet, ażeby zredukować „wysoce niezdrową” (w rozumieniu władz) romską populację. W rezultacie nieproporcjonalna liczba cygańskich kobiet była sterylizowana, często z pogwałceniem istniejących gwarancji oraz praw do ochrony przed dyskryminacją ze względu na pochodzenie etniczne czy płeć⁶⁴. Romki nie były niekiedy informowane, że podczas jakiegoś za-

⁶⁰ E. Davidová, *op. cit.*, s. 215; D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 59.

⁶¹ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 60–61.

⁶² E. Davidová, *op. cit.*, s. 216.

⁶³ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 60–61.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 60.

biegu ginekologicznego dodatkowo wykonano u nich sterylizację. Zdarzały się także sytuacje, gdy poddawały się sterylizacji nie znając w pełni konsekwencji tego zabiegu. W wielu wypadkach kobiety były opuszczane przez swoich mężów, którzy nie wiedzieli o zabiegu i pozostawiali bezpłodne małżonki. Sterylizacja odbywała się przy łamaniu praw człowieka. Władze Słowacji miały specjalny program finansowania, który wspierał ich działania. Proceder został opisany przez grupę dysydentów, twórców „Karty 77”. Według nich lokalni pracownicy służby zdrowia proponowali potencjalnym kandydatom do sterylizacji ok. 5 000 koron za poddanie się zabiegowi. Czasami oferowane kwoty dochodziły nawet do 30 000 koron. Sygnatariusze „Karty 77” protestowali przeciwko temu procederowi, zarzucając pogwałcenie artykułu 259 obowiązującego kodeksu karnego w związku z ludobójstwem⁶⁵.

Sytuacją Romów w tym czasie interesowali się nie tylko aktywiści cygańscy i związani z nimi intelektualisci, ale także sygnatariusze „Karty 77”, w której krytycznej analizie poddano politykę państwa dotyczącą problemów społeczności romskiej. Eva Davidová w cytowanej już pracy *Romano drom-Cesty...* zamieściła niektóre najważniejsze fragmenty tego dokumentu⁶⁶. W „Karcie 77” opisano sytuację Cyganów/Romów w Czechosłowacji. Na wstępie podkreślano, że dotychczas wobec tej społeczności stosowano działania pozorne, a obywatele nie interesowali się jej sprawami i niewiele wiedzieli o Romach, którzy byli najbardziej dyskryminowaną mniejszością. W dokumencie podkreślano fałszywe intencje władz w takim postępowaniu i dezinformacji, dającej przyzwolenie na kontynuowanie bez jakichkolwiek protestów koncepcji asymilacji Cyganów z większością. Demaskowano przejawy rasizmu i segregacji w polityce państwa. Poruszano problem nieuregulowania statusu prawnego Romów w Czechosłowacji i prób wyjałowienia ich tożsamości etnicznej, by zrównać z resztą obywateli w wyniku walki z wszelką odmiennością. Podkreślano, że Romowie są jedną z najliczniejszych mniejszości w kraju, a ich kultura łączy wiele elementów tradycji innych narodów i miejsc, przez które wędrowali. W dokumencie zwrócono również uwagę na negatywne skojarzenia nazwy ‘Cyganie’. Stwierdzono, że bardziej właściwy dla określenia

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ E. Davidová, *op. cit.*, s. 211.

omawianej grupy etnicznej jest jej własny etnonim 'Romowie'. Było to nie tylko zgodne z oczekiwaniami samych zainteresowanych, ale także z istniejącymi współcześnie trendami światowymi, polegającymi na stosowaniu takich nazw społeczności etnicznych, których używają dla samookreślenia we własnym języku. Sygnatariusze „Karty 77” krytykowali politykę rządu dotyczącą tzw. problematyki cygańskiej, zarzucając jej stereotypowe i ideologiczne podejście do spraw tej społeczności. Sytuacja Romów ulegała pogorszeniu wraz z trudnościami gospodarczymi państwa, jego zbiurokratyzowaniem, dysfunkcjami, dezinformacją i brutalnością represyjnych działań administracji. W nawiązaniu do konieczności uregulowania sytuacji prawnej Romów zwracano uwagę na międzynarodowe przepisy zobowiązujące do zapewnienia równouprawnienia, ochrony praw człowieka i społeczności do kultywowania swojego języka, religii, zachowania kultury i rozwijania tożsamości. W oficjalnych dokumentach z tamtego czasu Romowie byli wciąż określani jako „obywatele pochodzenia cygańskiego” podlegający integrowaniu. Podkreślano represyjny charakter ogólnokrajowej polityki asymilacji, zamaskowanej pod postacią kampanii i programów dla romskiej społeczności. Opozycjoniści wymieniali akty prawne, które sankcjonowały działania władz, od spisu osób koczujących i półkoczujących po koncepcję rozproszenia i przesiedlania społeczności romskiej. Zwracano uwagę na fakt, że jej warunki bytowe, pomimo pozornych wysiłków rządu, nie poprawiły się. Na terenie Słowacji 14 000 rodzin cygańskich żyło w 1 318 osadach czy gettach, połowa z nich nie miała energii elektrycznej, większość była bez kanalizacji, nie miała dróg dojazdowych, a najbliższy sklep był oddalony o kilka kilometrów⁶⁷.

Państwo wykazywało pewien dualizm w podejściu do migracji wewnętrznej. Z jednej strony, była ona tolerowana, jako przejaw mobilności, zaradności społecznej oraz umiejętności poszukiwania zatrudnienia i udziału w budowie socjalistycznego państwa. Z drugiej – władze wprowadzały restrykcje wobec wędrujących Romów i jednakowo traktowały tych, którzy przemieszczali się między Czechami a Słowacją do pracy, i Cyganów wołoskich. Takie osoby często traktowano jako półkoczujące.

Twórcy „Karty 77” nie pozostali także obojętni na sprawy związane z edukacją. Zwrócili uwagę, że szkolnictwo jeszcze do niedawna nie było

⁶⁷ *Ibidem*, s. 212.

zainteresowane mniejszością romską. Według danych, którymi dysponowali, ok. 30% Romów w tym czasie było analfabetami, a w grupie wiekowej 15–29 lat blisko 17%. Autorzy dokumentu przypominali, że romskie dzieci często w wyniku niepowodzeń szkolny kierowane były do szkół specjalnych⁶⁸. W ten sposób powstawały rzesze niewykwalifikowanych i niewykształconych osób. Sygnatariusze „Karty 77” zauważyli, że Romowie w strukturze zatrudnienia zajmowali najniższe stanowiska niewykwalifikowanych robotników. W roku 1981 oficjalne dane podawały, że 87,7% ma zatrudnienie, co było bliskie danym dotyczącym całego państwa – 91,9%. Pracę miało jednak tylko 54,95% romskich kobiet, gdy ogólne statystyki podawały 87,7% zatrudnionych Czechosłowaczek. Trzy czwarte z ogólnej liczby zatrudnionych Romów wykonywało nisko płatne i niewymagające kwalifikacji zajęcia⁶⁹. Autorzy „Karty 77” wyrazili obawy, że utrzymanie takiej sytuacji w przyszłości będzie groziło wysokim bezrobociem wśród Romów. Te hipotezy, niestety, sprawdziły się i współcześnie brak zatrudnienia stanowi wielki problem tej społeczności nie tylko w Czechach.

W swoim szerokim studium na temat sytuacji Romów w Czechosłowacji autorzy „Karty 77” zwrócili jeszcze uwagę na fakt dezintegracji społecznej wynikającej z nierówności wobec prawa i społeczeństwa większości. Przypomniano bezprawne zlikwidowanie Związku Cyganów-Romów, który był pierwszym w historii przypadkiem zorganizowanej reprezentacji Romów w Czechosłowacji. Podkreślano, że dotychczasowe działania władz doprowadzały do rozpląnięcia się społeczności romskiej w czechosłowackiej większości i praktycznego zaginięcia mniejszości, które w rozumieniu władz było równoznaczne z likwidacją jej problemów. Programy polityczne, prowadzące do zaniku kultury, języka i tożsamości etnicznej Romów, wcale nie zmniejszyły, a raczej pogłębiły przepaść między nimi a resztą społeczeństwa. Analizowane przez twórców „Karty 77” koncepcje nazywane integracyjnymi – w rzeczywistości prowadziły do dezintegracji. Wiele trafnych spostrzeżeń i analiz zawartych w dokumencie nie miało wpływu na politykę władz i nie spotkało się ze zrozumieniem.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 61.

Do końca rządów socjalistycznych na terenie Słowacji istniała komisja zajmująca się tzw. problematyką cygańską. Pracownikiem tej instytucji w latach 1966–1988 był Imrich Farkaš, który mimo cygańskiego pochodzenia wyraźnie popierał politykę rządu. Był przeciwnikiem powstania i funkcjonowania Związku Cyganów-Romów i zgadzał się z definicją społeczności romskiej prezentowaną przez Emilię Horváthovą. W latach 80. Farkaš wciąż popierał politykę asymilacji czy też akulturacji. Był zdania, że nazwę 'Cygan' należy pisać przez małe „c” i nie powinno się stosować określenia „cygańskie obywatelstwo”, ponieważ nie istnieje taka społeczność. Uważał, że integracja powinna być realizowana bez udziału romskich instytucji kulturalnych⁷⁰.

W latach 80. kontynuowano działania państwa wobec Romów. Na Słowacji wprowadzano kolejne przepisy⁷¹ regulujące politykę społeczno-kulturowej integracji (często zamiennie stosowano dla tych działań określeń „socjalizacja” i „akulturacja”). Nowe uregulowania prawne nie wprowadzały zmian w postępowaniu wobec Romów, były to kolejne deklaracje, które nigdy nie zostały zrealizowane. Następowiała pewna stagnacja w rozwiązywaniu problemów społeczności i nasilały się różnice socjalne między warunkami życia Romów i reszty obywateli. Zauważalna była także emancypacja niektórych Romów i integrowanie się ze społeczeństwem większości. Zdarzało się, że Cyganie zdobywali wykształcenie i lepsze zatrudnienie, jednak tracili pewne elementy kultury i umiejętność posługiwania się językiem romani. W tym czasie znacznie wzrosła liczba romskiej inteligencji, która angażowała się w sprawy społeczności.

W latach 1981–1984 przedstawiciele Romów, Samuel Gergel, Dezider Oláh i Tibor Baláž, złożyli dokument skierowany do Prezydenta Republiki Gustava Husaka i innych decydentów, który traktował o odstąpieniu od dotychczasowej polityki rozwiązywania problemów Romów. Zawierał także żądanie akceptacji ustaleń Międzynarodowej Unii Romów (IRU) i dokumentu ONZ z dn. 26.08.1977 r. uznających Romów za narodowość, wprowadzających nazwę własną 'Romowie' i zatwierdzającym reprezentację tej społeczności w organach ONZ. Zgodnie z międzynarodowymi przepisami sygnatariusze petycji domagali się uznania praw wynikają-

⁷⁰ Informacja za: A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 70.

⁷¹ Zarządzenia władz Słowacji nr 141/1980, 23/1983, 102/1985.

cych ze statusu narodowego, samorealizacji, prawa do wszechstronnego wychowania, rozwoju kultury, możliwości zorganizowania Związku Romów, wydawania periodyków we własnym języku, a przede wszystkim uznania Romów za mniejszość narodową ze wszystkimi tego konsekwencjami prawnymi⁷².

Aktywność romskich intelektualistów nie przyniosła jednak pożądanych zmian w sytuacji prawnej i społecznej Romów w Czechosłowacji. Polityka asymilacji nie zmieniła się w ostatnich latach degenerującego się i upadającego socjalistycznego reżimu. Romowie do wybuchu „aksamitnej rewolucji” nie mogli wpłynąć na zmianę swojej sytuacji. W okresie transformacji weszli pozbawieni swobody decydowania o sobie, własnej aktywności i inicjatywy. Działania władz komunistycznych pozostawiły także zmiany w strukturze rodzinnej i etnicznej, kulturze, sposobie i warunkach życia. Kompleksowe poznanie problemów romskiej mniejszości i poszanowanie dla praw obywatelskich oraz etnicznych Romów jest nadal wyzwaniem dla osób zaangażowanych w działalność na rzecz poprawy sytuacji tej społeczności.

3.3. Szkolnictwo większościowe a edukacja Romów

Szkoła w okresie funkcjonowania socjalistycznego państwa nie pozostała autonomiczną instytucją, ale jak w większości ustrojów totalitarnych służyła wiodącej ideologii i podtrzymaniu systemu. W czasie prowadzenia polityki asymilacji Romów funkcjonował mit, że wszyscy uczniowie są tacy sami, a ich potrzeby niewiele się różnią. Konsekwencją było prawie identyczne podejście pedagogiczne do dzieci i młodzieży szkolnej. Nie zwracano uwagi na pewne dyskryminacyjne cechy tak rozumianej równości i nie szanowano odmienności językowej oraz kulturowej Romów, a także nie zwracano uwagi na ich tożsamość etniczną. Smutną prawdą jest to, że mit o podobieństwie wszystkich uczniów przetrwał niemal do czasów współczesnych. Taka sytuacja wynika z niedostatecznego przygotowania systemu oświatowego, kadr i programów do wyzwań, jakie stawia edukacja międzykulturowa.

Programy i koncepcje dotyczące rozwoju Romów, zachowania oraz przekazywania ich języka powstawały przede wszystkim w resorcie

⁷² A. Jurová, *Rómovia v období...*, s. 70.

szkolnictwa, kultury i nauki. Tam projektowano pierwsze studia na temat problematyki romskiej. W Instytucie Orientalistyki Czechosłowackiej Akademii Nauk (ČSAV) utworzono komisję, która zajmowała się zagadnieniami dotyczącymi Cyganów. Powstawały grupy nauczycieli i aktywistów, którzy zgodnie z polityką państwa angażowali się w kulturalno-oświatowe działania wspomagające asymilację. Pojawiały się już wtedy głosy naukowców, aby prowadzić studia nad etnicznością Romów, pomagać im w rozwijaniu i przetrwaniu kultury, nauce romskich dzieci. Powstawały pomysły, aby język i kultura Romów znalazły swoje miejsce w badaniach uniwersyteckich⁷³. Argumenty dla takich rozwiązań znajdowano w praktykach stosowanych w latach 1920–1930 w ZSSR, gdy Romom przyznano wiele swobód, możliwość tworzenia romskich kołchozów i zakładów rzemieślniczych, a w dziedzinie kultury wydawania własnych czasopism i książek oraz prowadzenia dwóch teatrów. W Czechosłowacji zwyciężyła jednak koncepcja nacjonalizacji i asymilacji poprzez zrównanie Romów z resztą obywateli pod wszelkimi względami, nie zważając na odmienności kulturowe i językowe.

W pierwszych latach po drugiej wojnie światowej władze były przede wszystkim zainteresowane odbudową zniszczonego kraju, dlatego priorytetem stała się produktywizacja szerokiej rzeszy obywateli, również Romów. Następową migracją zarobkową z terenów Słowacji do centrów przemysłowych w Czechach. Sytuację powstałą po wojnie próbowano uregulować dekretem Prezydenta Republiki nr 88/1945 o konieczności powszechnego zatrudnienia. Wtedy nastąpiło przenoszenie całych romskich rodzin ze Słowacji. Podczas pobytu w Czechach Romowie byli odizolowani od pozostałych obywateli, a dzieci cygańskich robotników były umieszczane w domach dziecka na Słowacji. Romscy chłopcy w wieku 16–18 lat mieli być również zatrudniani⁷⁴. Reżim komunistyczny niewiele różnił się w początkowym podejściu do spraw Romów od swoich poprzedników. Byli według władz grupą ludności aspołecznej, która wymagała przysposobienia do prawidłowego funkcjonowania z resztą obywateli. Przygotowano program cygańskich rodzinnych obozów, w których

⁷³ Zob. A. Jurová, *Rómska problematika 1945–1967*, Praha 1996.

⁷⁴ Zob. N. Kušnieriková, *Prístup y k vzdelavaniu Rómov v minulosti*, [w:] *Caipen Pal...*, s. 683.

miały być umieszczane jednostki asocjalne. Dla wędrujących Cyganów projektowano stworzenie trójstopniowego systemu obozów pracy: diagnostycznych, rodzinno-wychowawczych i karnych⁷⁵.

Spis wędrujących Cyganów z 1947 r. zewidencjonował 16 752 Romów w Czechach i 86 000 na Słowacji. W tej liczbie było prawie 40% dzieci, które wciąż miały utrudniony dostęp do edukacji, nie tylko z powodu braku własnych tradycji oświatowych, ale w związku z niechętnym przyjmowaniem romskich uczniów do szkół. W latach 1945–1948 dzieci romskie były, podobnie jak ich rodzice, spisane i figurowały również w ewidencji służb kryminalnych. W tym czasie daktyloskopowano wszystkich Romów. Cygańscy rodzice często dobrowolnie lub z przymusu wyjeżdżali do pracy, a w miejsce szkół dzieciom romskim oferowano obozy pracy i wychowania. Nadal funkcjonował w wielu miejscach zakaz wstępu dla Cyganów do miast, ich chaty i osady znajdujące się na obrzeżach miejscowości, przypominały getta. Dzieci romskie miały perspektywę uczęszczania do s p e c j a l n y c h c y g a ŋ s k i c h s z k ó ł, które zostaną opisane w kolejnym rozdziale tej pracy.

Na początku lat 50. polityka władz była skierowana na wdrożenie romskich dzieci do systemu oświaty oraz walkę z analfabetyzmem młodzieży i dorosłych. Podczas spisu ludności z roku 1950 uzyskano bowiem niepokojące dane wskazujące, że na Słowacji 42 000 osób powyżej 15 roku życia to analfabeci (z tego 25 000 w wieku produkcyjnym). W tej grupie niewielką liczbę stanowiły osoby upośledzone i reemigranci nieznający języka urzędowego, a 75% Romowie. Statystyki z biegiem czasu wcale się nie zmniejszały, ponieważ rzeszę analfabetów i półanalfabetów zasilala romska młodzież, która nie kończyła szkół podstawowych. Od 1951 r. rozpoczęły się kursy dla analfabetów skierowane do przedstawicieli społeczności romskiej. Nie przynosiły one jednak oczekiwanych efektów, gdyż administracja nie prowadziła tych działań rzetelnie, a także nie współpracowała z wykształconymi Romami w celu poznania cygańskiej mentalności i wypracowania skutecznych sposobów nauczania⁷⁶.

⁷⁵ Zob. T. Haišman, *Romové v Československu v letech 1945–1967. Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*, [w:] *Romové v České republice*, Praha, Socioklub, 1999.

⁷⁶ Zob. Jurová A., *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*, Bratislava 1991; E. Davidová, *op. cit.*, s. 194.

Pomoc w rozwiązaniu problemów miał przynieść program rządowy, który obok wielu spraw zwracał uwagę na nieprawidłowe realizowanie obowiązku szkolnego przez dzieci romskie i niemal zupełny brak udziału w wychowaniu przedszkolnym. Administracja państwowa miała od tej pory zadbać, aby romskie dzieci były przyjmowane do przedszkoli i szkół. W razie potrzeby udzielono lokalnym władzom kompetencji do powoływania klasy lub szkoły tylko dla dzieci cygańskich. Placówki miały nie tylko kształcić, ale i wychowywać⁷⁷.

Po roku 1950 szeroko dyskutowano nad problematyką edukacji Romów, jednak najczęściej była to debata naukowa i próby tworzenia koncepcji na podstawie różnych teorii wychowania. Kolejne plany przedstawiono na pierwszej konferencji zorganizowanej z inicjatywy Ministerstwa Szkolnictwa i Kultury oraz Instytutu Orientalistyki Czechosłowackiej Akademii Nauk. W 1952 r. w Pradze odbyła się pierwsza ogólnokrajowa konferencja osób pracujących z Cyganami, na której wytyczono pewne teoretyczne i praktyczne zasady radzenia sobie z problematyką edukacji Romów, jednak większości z nich nie zastosowano⁷⁸. Kwestie dotyczące problematyki funkcjonowania romskich dzieci w systemie szkolnictwa i wychowania zostały podjęte także podczas pierwszej słowackiej konferencji nauczycieli zajmujących się zaniedbanymi dziećmi, która odbyła się w 1954 r. w Bratysławie. W tym samym roku przeprowadzono dwutygodniowe szkolenie Romów i osób pracujących wśród społeczności cygańskiej w Hoříně u Mělníka, zorganizowane przez Ministerstwo Szkolnictwa, Kultury i Informacji. Po jego ukończeniu Romowie i inne osoby miały wrócić do miejsca swego zamieszkania i tam pracować jako aktywiści ze społecznością cygańską. Pomimo zgłoszenia się na owe szkolenie dużej liczby Romów niewielu z nich rzeczywiście podjęło pracę po jego zakończeniu⁷⁹.

Potrzeba kształcenia i wychowania młodych Romów przyczyniła się do powstania pierwszej w Czechach szkoły z internatem dla romskich uczniów w Květušíně. W roku 1950 została tam założona Mateřská škola Míru, w której przebywały dzieci cygańskie. Przy niej otwarto pierwszą

⁷⁷ T. Haišman, *op. cit.*, s. 153.

⁷⁸ E. Davidová, *op. cit.*, s. 192.

⁷⁹ *Ibidem*.

klasę szkoły podstawowej, która stała się początkiem Cikánské internátní školy. W tej placówce przebywał romski nauczyciel Miroslav Dědič. Później przeniesiono szkołę do miejscowości Dobré Vody koło Prachatic⁸⁰.

W dn. 29 sierpnia 1953 r. związek czechosłowackich literatów zwołał naradę, w której wzięli udział przedstawiciele różnych resortów, a także sami Romowie. Na spotkaniu poruszano możliwość odejścia od asymilacji. Proponowano położyć nacisk na edukację i rozwój kultury mniejszości romskiej. Tematem rozmów była poprawa jakości pracy ze społecznością romską, zachowanie jej rodzimej mowy, założenie romskiego czasopisma i utworzenie lektoratu języka *romani* na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze. W konsekwencji tych wydarzeń Rada Naukowa Instytutu Orientalistyki Czechosłowackiej Akademii Nauk w dn. 3 września 1953 r. powołała komisję ds. romskich. W listopadzie tego samego roku zwołano spotkanie pracowników naukowych i znawców problematyki romskiej z całego państwa. Uczestnicy zebrania przygotowali memorandum dotyczące spraw Romów, postanowili zwołać konferencję, która pozwoliłaby wyjaśnić sporne kwestie teoretyczne, ideologiczne i polityczne. Konferencja miała przynieść odpowiedź na pytania o problemy etnicznej klasyfikacji Romów, ich status prawny i sposoby kompleksowego rozwiązania problematyki romskiej w Czechosłowacji⁸¹.

W czasie rządów socjalistycznych wielokrotnie pojawiały się projekty wydania podręcznika do nauki języka, historii i kultury Romów. Zgłaszano różne interpelacje i memoranda dotyczące tej sprawy, zapoczątkowane w 1953 r. przez morawskiego nauczyciela Antonina Daniela⁸². Taka aktywność pracowników oświaty dokumentuje wielkie zainteresowanie nauczycieli romskich dzieci poprawą warunków pracy i potrzebą porozumienia z uczniem, który miał być kształcony i wychowywany. Jozef Kolarčík-Fintický, Ján Kobulský z Kendíc i Július Varga z Nižnej Šebastovej wypracowali pomoce naukowe i podręczniki stosowane podczas kursów dla analfabetów, które w tamtym czasie były masowo organizowane szczególnie we wschodniej Słowacji. Nauczyciele

⁸⁰ *Ibidem*, s. 193.

⁸¹ Zob. C. Nečas, *Historický kalendář. Dějiny Českých Romů v detach*, Olomouc 1997, s. 78–79.

⁸² Zob. A. Jurová, *Otázky vzdelávania Rómov v období socializmu vo vzťahu k materinskému jazyku*, „Človek a spoločnosť” 2000, č. 1, <http://www.saske.sk/cas/1-2000/jurova.html>.

posiadający doświadczenie w pracy z Romami byli twórcami słowników, amatorskich zbiorów pieśni i studiów nad romską grupą etniczną⁸³.

Romskie dzieci mogły w tym czasie uczęszczać do szkół przy akceptacji ich językowych i etnicznych odmienności. Lata 50. to czas, gdy można było używać języka romskiego. Nie publikowano jednak czasopism w tym języku, nie powoływano także romskich instytucji kulturalnych i oświatowych. Najaktywniej działali pracownicy oświaty, jednak ich inicjatywy miały ograniczony zasięg z uwagi na brak pomocy władz. Można zatem stwierdzić, że „romszczyzna” istniała jako forma komunikacji w szkole, powstała tym samym możliwość tworzenia podręczników i prowadzenia zajęć w języku *romani*. Takie praktyki mogły przyczynić się do rozwoju języka mniejszości. Używanie romskiego jako pośrednika w komunikacji werbalnej i medium w edukacji mogło pomóc w rozwoju kulturalnym tej mniejszości. Rzeczywistość pokazała, że praktyka szkolna posłuszna politycznym zarządzeniom nie wspomagała rozwoju etnicznego i kultywowania romskiej mowy. Dzieci ze względu na trudności z używaniem języka większości były coraz częściej umieszczane w cygańskich klasach lub szkołach. Nastąpiła segregacja romskich uczniów, która w ograniczonym rozmiarze trwa do dnia dzisiejszego. Konsekwencje tej polityki asymilacji, przejawiającej się w praktyce szkolnej, wychowaniu i kształceniu, były zauważalne wśród kolejnych generacji absolwentów szkół, obecnie niewykwalifikowanych i bezrobotnych przedstawicieli mniejszości romskiej. Władze zezwalały na używanie języka *romani* głównie w pracy zdrowotno-oświatowej przy wydawaniu rozmaitych informatorów i ulotek. Pomimo wielokrotnych próśb romskiej inteligencji o przyznanie im statusu mniejszości i o pomoc w przygotowaniu podręczników do nauki języka, historii i kultury Romów władze nie wyrażały na to zgody. W 1956 r. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych przygotowało i udostępniło Ministerstwu Pracy raport *Sytuacyjne sprawozdanie o problematyce cygańskiej w ČSR*. Według tego opracowania nie można było walczyć z analfabetyzmem, niską frekwencją szkolną dzieci i złymi warunkami zdrowotnymi wśród Romów bez ich trwałego osiedlenia i zatrudnienia. Zatem za priorytetowe w polityce asymilacyjnej państwa uznano zmianę

⁸³ Zob. A. Jurová, *Rómska problematika 1945–1967*.

dotychczasowego stylu życia Romów poprzez zatrzymanie ich wędrówki i włączenie w socjalistyczny system zatrudnienia⁸⁴.

Ministerstwo Oświaty i Kultury w dn. 30 września 1958 r. wydało zarządzenie (*Wychowanie i kształcenie cygańskich dzieci*) dla niższych organów administracji, traktujące o wychowaniu i kształceniu romskich dzieci. Po pierwsze, zauważono znaczenie jak najszybszego rozpoczęcia nauki i powszechnego do niej dostępu. Postulowano umieszczanie romskich dzieci w przedszkolach i drużynach młodzieży, w wybranych wypadkach w domach dziecka i innych placówkach. Po drugie, proponowano utworzenie lub dostosowanie już istniejących szkół i klas do potrzeb dzieci zaniedbanych, które nie brały wcześniej udziału w procesie wychowania albo nie uczęszczały regularnie do szkół, ukończyły ósmy rok życia i nie otrzymały promocji do drugiej klasy. Trzecim punktem, podnoszonym w zarządzeniu, było organizowanie pozaszkolnych zajęć z dziećmi romskimi i aktywizowanie ich do eliminowania zaniedbań wychowawczych oraz szkolnych. Ostatnim, jednak chyba najpoważniejszym w skutkach poleceniem, było kierowanie romskich dzieci do szkół specjalnych albo do innych placówek dla młodzieży wymagającej specjalnego podejścia pedagogicznego⁸⁵. Dokument Ministerstwa Oświaty i Kultury był przygotowywany w atmosferze towarzyszącej uchwaleniu w dn. 11 listopada 1958 r. przez Zgromadzenie Narodowe ČSR ustawy nr 74 o trwałym osiedleniu koczujących i półkoczujących osób.

Lata 60. potwierdziły następującą zmianę polityki wobec Romów. Byli oni traktowani jako społecznie i kulturalnie odmienni obywatele z charakterystycznymi elementami sposobu życia. Koncepcja asymilacji wiązała się bezpośrednio z likwidacją analfabetyzmu wśród tej społeczności. Sytuacja w szkolnictwie lat 60. była trudna, ponieważ mimo wcześniejszych optymistycznych deklaracji dotyczących pracy Romów do roku 1965 nie zlikwidowano wszystkich szkół i klas dla zaniedbanych romskich dzieci. Władze stawiały sobie zadanie, aby osiągnąć stuprocentowe realizowanie obowiązku szkolnego przez dzieci romskie od pierwszego do dziewiątego rocznika. Niepokojąco pesymistyczne były jednak dane dotyczące realnej sytuacji. Wynikało z nich, że z 32 000 romskich dzieci na

⁸⁴ C. Nečas, *op. cit.*, s. 79–80.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 80–81.

Słowacji obowiązek szkolny realizowało około 10 000 uczniów⁸⁶. Administracja szkolna nie była w stanie wypełnić zarządzenia ministerstwa, a powodem były ograniczone możliwości finansowe, organizacyjne i niewłaściwe przygotowanie do pracy ze społecznością romską.

W Czechosłowacji lat 60. odbyła się debata stymulowana zarówno przez Romów, jak i nieromskich intelektualistów, którą wywołały żądania uznania statusu mniejszościowego, a także kilka studiów nad problematyką romską powstałych w tym okresie. Jedna z pierwszych tego typu prac powstała już w 1955 r. i stanowiła opis historii Cyganów na ziemiach czeskich i słowackich. Publikację *Dějiny našich cikánů* przygotowała Zdeňka Jamnická-Šmergllová, a wydano ją nakładem wydawnictwa „Orbis”. Książka została negatywnie przyjęta i zarzucano jej błędy metodologiczne i naukowe. W 1963 r. Ministerstwo Oświaty i Kultury wydało podręcznik *Příručka cikánštiny*, który przygotował Jiří Lípa. Centralnym punktem debaty stała się jednak publikacja socjologa Jaroslava Susa. Monografia z 1961 r. *Cikánská otázka v ČSSR* stanowiła opis stylu życia, języka i kultury Romów. Autor był zwolennikiem asymilacji prowadzonej przez władze socjalistycznego państwa. Widział w niej jedyne słuszne rozwiązanie problematyki romskiej w Czechosłowacji⁸⁷. Na takie przedstawienie sprawy przez Susa zareagowała Milena Hübschmannová, wielka orędowniczka, znawczyni tematu, „advokat społeczności romskiej”. Wystąpienie to stanowiło nowe otwarcie i było szansą podniesienia tematu dotyczącego statusu Romów jako prawnie uznanej mniejszości. Hübschmannová podkreśliła, że odpowiedzialność za niektóre aspekty związane z problematyką romską spadała na barki rządu, który swoimi działaniami skomplikował sytuację Romów w Czechosłowacji⁸⁸.

Władze rozpoczęły walkę z analfabetyzmem Romów, który szczególnie powszechny był na Słowacji. W powiecie Trebišov wynosił aż 70%, Poprad 50–60%, w powiatach Spišská Nová Ves, Michalovce, Rožňava i Trebišov powstały osobne szkoły dla cygańskich uczniów⁸⁹. Nauka pisania i czytania, realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci, edukacja do-

⁸⁶ Zob. A. Jurová, *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*, Bratislava 1991.

⁸⁷ Zob. C. Nečas, *op. cit.*, s. 79–82.

⁸⁸ D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 58–59.

⁸⁹ N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 687.

rosłych stały się najważniejszymi zadaniami administracji szkolnej. Nauczyciele przybywali do osad i tam prowadzili zajęcia z młodzieżą. Alfabetyzacja i nauka zawodów przygotowujących do pracy robotnika były podstawą działania. Przyswojenie sobie przez dzieci i młodzież języka większości stało się także ważnym zadaniem pracy w miejscach zamieszkania Romów i w szkołach. Miały w tym pomóc przedszkola i drużyny szkolne. Oczekiwanie szybkich i pozytywnych efektów było jednak nierealne, bowiem matki często nie posyłały swoich dzieci do rządowych instytucji. Kolejnym pomysłem władz było przygotowanie przepisów, na których podstawie wypłacano rodzinom świadczenia pieniężne, gdy pełnili należycie swoje obowiązki rodzicielskie związane z wychowaniem i wyżywieniem oraz dbałością o inne potrzeby dzieci. W tym czasie zakazano także funkcjonowania romskich dziecięcych zespołów twórczości ludowej, które uznano oficjalnie za szkodliwe i kulturywujące zacofanie społeczne⁹⁰.

W dn. 10 stycznia 1963 r. powstał dokument o wychowaniu i kształceniu cygańskich dzieci i młodzieży, który regulował przenoszenie i przyjmowanie romskich dzieci do placówek szkolnych na różnym poziomie edukacji⁹¹. Około 7% romskich dzieci w wieku 6–14 lat było skierowanych do szkół specjalnych. W Czechach było w tych szkołach 3 228 dzieci romskich, a na Słowacji 661. W tym czasie naukę w szkołach drugiego stopnia kontynuowało jedynie 1 262 romskich uczniów, z tego 895 terminowało na kursach czeladniczych i uczęszczało do szkół zawodowych, ok. 40 było w specjalnych klasach. Ponad 3 000 młodych Romów następnie zatrudniono, bezrobotnych pozostało 2 118 osób⁹².

W 1966 r. zlikwidowano Komisję ds. Obywateli Cygańskiego Pochodzenia na Słowacji. Jej zadaniem było regulowanie przesiedlania do Czech nie tylko osób dorosłych i całych rodzin, ale także piętnastoletnich Romów, którzy byli kierowani do czeskich placówek szkolno-wychowawczych. W tych działaniach organy władzy widziały sposób rozwiązania problemów ich edukacji.

Można było zauważyć pewne pozytywne skutki funkcjonowania szkół i tworzenia klas dla romskich dzieci w miejscach dużych skupisk tej lud-

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ Szerzej na ten temat: N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 687.

⁹² *Ibidem*.

ności. Powstawały także tymczasowe specjalne klasy dla dzieci osiedlanych Cyganów wołoskich, które były w różnym wieku i niekiedy nawet nie chodziły nigdy do szkoły. Działaniom tym towarzyszyła praca nad poprawą warunków zdrowotnych społeczności romskiej, a w szczególności dzieci i młodzieży. Lekarze przyjeżdżali do wielu miejsc ambulansami wraz z pielęgniarkami. Dzieci poddawano badaniom, sprawdzano stan ich higieny i dokonywano na miejscu prostych czynności pielęgniar- skich. Romskie kobiety wcześniej rodziły tylko w domach i osadach, a dzięki działaniom polegającym na edukacji zdrowotnej zaczęły coraz częściej korzystać z opieki szpitalnej. W ten sposób obniżono procent umieralności noworodków. Niektóre elementy akcji oświatowej wśród Romów nie przyniosły jednak spodziewanych efektów, ponieważ nie uwzględniały ich etnicznej specyfiki. Pomoc materialna, zdrowotna i rozpowszechnianie edukacji w rozumieniu władz miały przynieść całkowitą zmianę sytuacji Romów i zrównać ich z resztą obywateli⁹³.

Wiele romskich rodzin po jakimś czasie wracało na Słowację z ziem Czech i Moraw, gdzie po kilkuletniej pracy odłożyły na budowę domu, który zazwyczaj stawiały niedaleko osad, ponieważ nie sprzedawano im działek i nieruchomości w bliskości Słowaków. Coraz większa liczba Romów zostawała jednak na ziemiach czeskich, gdzie się osiedlili i mieli stałe zatrudnienie. W wielu wypadkach w rodzinach romskich nastąpiła zmiana, objawiająca się integracją kolejnych generacji ze społeczeństwem większości. Dzieci romskie, które urodziły się w Czechach, nie czuły już dystansu społecznego, mówiły sprawnie po czesku i często dorastały w środowisku czeskich rówieśników⁹⁴.

Lata 70. XX w. zmieniły koncepcję działań asymilacyjnych opartych na metodzie rozproszenia i przesiedlania, a wprowadziły bardziej subtelne programy oparte na zasadzie inżynierii społecznej (socjotechniki). Rozpoczęto w tym czasie realizację planu wszechstronnej, społeczno-kulturowej integracji Romów z resztą społeczeństwa i zrównanie ich warunków życia z innymi obywatelami. Działania polityczne skierowano na zapewnienie zatrudnienia wszystkim osobom w wieku produkcyjnym, poprawę sytuacji edukacyjnej młodzieży i kształcenie dorosłych, zmianę warunków życia

⁹³ E. Davidová, *op. cit.*, s. 202.

⁹⁴ *Ibidem*.

romskich rodzin i eliminację wzrastającej przestępczości. Romowie stali się w tym czasie grupą, która budziła największe zainteresowanie paternalistycznego programu pomocy społecznej państwa. Polityka rządu wkraczała we wszystkie sfery życia społeczności romskiej: warunki mieszkaniowe, zatrudnienie, stan zdrowia i edukację. Takie postępowanie władz wytworzyło wśród Romów i innych obywateli zależność od państwa. Z jednej strony, udzielano pomocy socjalnej, administracja decydowała, komu ją przyzna, z drugiej – odbierano obywatelowi samodzielność i nie mobilizowano do rozwiązywania problemów bytowych przez romskie rodziny. Paradoksalnie doprowadziło to do zwiększenia izolacji, nietolerancji, ksenofobii i segregacji, a nie do stworzenia idealistycznego obrazu Roma robotnika i pioniera ideologii socjalistycznej. Zwiększyło się w tym czasie także napięcie między społeczeństwem większości a Romami⁹⁵.

W omawianej dekadzie różne działania edukacyjne władz skierowano do osób pracujących wśród Romów. W roku 1970 czeskie ministerstwo szkolnictwa zorganizowało w Litoměřicích dwutygodniowy kurs dla nauczycieli, na którym zaznajamiali się oni ze specyfiką swoich romskich uczniów. Kursy takie odbywały się corocznie aż do 1974 r.⁹⁶ Przy sekcji socjologicznej Wydziału Filozofii i Socjologii Czechosłowackiej Akademii Nauk działał zespół zajmujący się romską problematyką, który miał koordynować teoretyczne studia dotyczące romskiej grupy etnicznej. Prace tej instytucji prowadzono w ośmiu sekcjach pod kierownictwem Evy Davidovej i Mileny Hübschmannovej. Działalność tego zespołu ustała po wydaniu dwóch publikacji pod redakcją Mileny Hübschmannovej: *Abstrakta odborné literatury o Cikánech v ČSSR* (Praha 1974) i *Ke společenské problematice Cikánů v ČSSR* (Praha 1975)⁹⁷.

Na początku roku 1973 romistka Milena Hübschmannová przygotowała podręcznik *Základy romštiny*, który ukazał się w czasopiśmie „Nový Orient” w numerach z lat 1973 i 1974. Trzy lata później Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych ČSR wydało publikację *Práce s cikánským obyvatelstvem*, a Milena Hübschmannová rozpoczęła naukę języka *romani* w Szkole Językowej w Pradze, która funkcjonowała aż do 1991 r.⁹⁸

⁹⁵ N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 688.

⁹⁶ C. Nečas, *op. cit.*, s. 86.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 87.

⁹⁸ *Ibidem*, s. 91.

W latach 70. do szkół uczęszczało 63,5% romskich dzieci, nieregularnie wypełniało obowiązek szkolny około 30%, a 3 500 młodych Romów w ogóle nie było w szkołach. Administracja państwowa zewidencjonowała ok. 20 000 analfabetów poniżej 40 roku życia⁹⁹. W edukacji dzieci i młodzieży władze zauważyły szansę na integrację całej społeczności. Romowie demograficznie byli młodą i szybko rozwijającą się społecznością, dlatego skierowanie działań integracyjnych w stronę młodzieży miało pozwolić na zmianę mentalności całej grupy. Szczególny nacisk położono zatem na przedszkolne i szkolne wychowanie dzieci, uzyskanie przez nie co najmniej podstawowego wykształcenia z przygotowaniem do wykonywania zawodów robotniczych.

W celu poprawy poziomu edukacji wciąż funkcjonowały samodzielne klasy dla dzieci romskich z zaniedbaniami szkolnymi. Dla doskonalenia i mobilizowania uczniów powołano zespoły organizujące letnie spotkania rekreacyjno-edukacyjne dla romskich dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Na działania edukacyjne rząd przeznaczył znaczne nakłady finansowe opierające się na obowiązującej ustawie nr 26 z 1972 r. *O riešení cigánskej otázky*. Pomoc materialna państwa dotyczyła utrzymania szkół i klas dla Romów, podręczników i wyposażenia, a także opłacania pobytu trzyletnich i pięcioletnich romskich dzieci w przedszkolach, dożywianie i inne potrzeby małoletnich. Anna Jurová podkreśla, że w tym czasie większość społeczeństwa i inne mniejszości nie miały tak szerokiej pomocy ze strony państwa¹⁰⁰.

W latach 70. Ministerstwo Szkolnictwa przygotowywało programy edukacyjne i powoływało osobne szkoły oraz wyrównawcze, specjalistyczne klasy dla Romów w szkołach podstawowych. Dzieci, które wykazywały zaniedbania wychowawcze i edukacyjne, były kierowane do drużyn i klubów szkolnych oraz brały udział w innych formach zajęć pozaszkolnych. Zdarzały się również wypadki znajomości romskich dialektów przez niektórych nauczycieli, co bardzo pomagało w pracy z młodzieżą. Pedagodzy byli podczas studiów zaznajamiani z problematyką romską. W roku 1970 podstawowe wykształcenie miało 25 800 romskich mężczyzn (64%) i 24 933 romskich kobiet (61,5%). Edukację na poziomie po-

⁹⁹ N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 688.

¹⁰⁰ Zob. A. Jurová, *Vývoj rómskej problematiky*.

nadpodstawowym posiadało 3 799 mężczyzn (9,4%) i jedynie 687 kobiet romskich (1,7%). Szkołę średnią ukończyło 100 Romów (0,2%) i 104 Romki (0,3%). Wykształcenie wyższe wśród Romów było rzadko osiągnięte, w roku 1970 posiadało je 26 mężczyzn i 13 kobiet. Natomiast wciąż zatrważające były dane dotyczące osób bez wykształcenia, w tym czasie wśród romskich mężczyzn było ich 10 335 (25,7%), a 14 647 (36,2%) kobiet także nie ukończyło żadnej szkoły. Można zauważyć pewną prawidłowość, towarzyszącą przedstawionym danym, która pokazuje, że niższy poziom czy całkowity brak wykształcenia był powszechniejszy wśród kobiet. Wynikało to zapewne z wielu czynników kulturowych i odmiennego stylu życia. Często młode Romki przerywały naukę, ponieważ zachodziły wcześnie w ciążę lub musiały pilnować młodszego rodzeństwa w domu. Analfabetyzm był najbardziej widoczny wśród starszych grup wiekowych¹⁰¹.

Omawiając problematykę edukacji romskiej w latach 70. XX w. nie sposób nie wspomnieć o przywołanej w poprzednim rozdziale inicjatywie, jaką była „Karta 77” przyjmująca 13 grudnia 1978 r. dokument *O postavení Cikánů-Romů v Československu*¹⁰². Sygnatariusze opracowania podkreślali wagę udziału Romów w systemie oświaty i poprawy poziomu ich wykształcenia. Przypominali, że przez wiele lat zaniedbywano tę mniejszość i nie interesowano się należycie jej kształceniem i wychowaniem. Twórcy raportu twierdzili, że około 30% Romów było analfabetami. Niepowodzenia romskich uczniów w szkołach najczęściej kończyły się kierowaniem dzieci do placówek specjalnych dla osób z niedoborami intelektualnymi. W roku szkolnym 1970–1971 do takich szkół w Czechach uczęszczało ok. 20% romskich dzieci, a tylko 8% uczniów ze społeczeństwa większości. Takie postępowanie prowadziło w konsekwencji do dyskwalifikacji zawodowej absolwentów szkół specjalnych traktowanych podobnie jak osoby z nieukończonym wykształceniem podstawowym. Sygnatariusze „Karty 77” postulowali powołanie romskich szkół, które rozwijałyby talenty młodych Romów w wielu dziedzinach artystycznych. Zarzucano władzom, że poprzez działania integrujące doprowadzały do zaniku kultury romskiej zamiast do jej rozwoju. Dzieci musiały uczęszczać do czeskich i słowackich szkół, gdzie zajęcia odbywały się w języku

¹⁰¹ Dane za: N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 688.

¹⁰² Analiza tego dokumentu i dane liczbowe za: E. Davidová, *op. cit.*, s. 212–213.

większości, często dla nich niezrozumiałym, a ich odmienność nie stanowiła wartości, a wręcz była stygmatem utrudniającym karierę szkolną.

Lata 80. XX w. były okresem pewnej stagnacji i kontynuacji polityki władz, jednak przyniosły obniżenie analfabetyzmu wśród Romów, lepszą realizację obowiązku szkolnego przez młodzież oraz poprawę warunków zdrowotnych i obniżenie umieralności małych dzieci. Pod koniec dekady w roku 1988, poziom objęcia Romów edukacją wynosił 75%. Około 80% społeczności romskiej uzyskało wykształcenie podstawowe, pomimo tego że około 2 500 dzieci nie uczęszczało do przedszkoli¹⁰³. W 1971 roku tylko 10% romskich dzieci w Czechosłowacji uczęszczało do takich placówek, a dziesięć lat później liczba ta wzrosła do 58,5%. Podczas dziesięciu lat grupa romskich uczniów kończących szkoły podstawowe wzrosła z 16,6% do 25,6%, a absolwentów studiów wyższych – z 39 do 191 osób. Ogólnonarodowy wskaźnik umiejętności czytania i pisania wśród dorosłych Romów wzrósł w latach 80. niemal do 90%¹⁰⁴.

W tym czasie obowiązywało zarządzenie władz nr 35 z 1981 r. mające w założeniu poprawić realizację obowiązku szkolnego, frekwencję i wyniki w nauce młodych Romów, a także zwiększyć liczbę dzieci korzystających z przedszkoli. Rzeczywistość odbiegała od programów i przepisów prawnych, bowiem zauważalna była różnica pomiędzy edukacją wszystkich dzieci a będącym w stagnacji albo nawet pogarszającym się wynikiem kształcenia i wychowania młodych Romów. Dane ukazywały, że romskie dzieci 14 razy częściej powtarzały klasy, a 30 razy częściej kończyły edukację w szkole podstawowej w niższych klasach, natomiast do szkół specjalnych uczęszczało ich 24%¹⁰⁵. Tworząc programy szkolne i projektując działania pedagogiczne zapominano, że są one kierowane do dzieci, które pochodzą z określonego środowiska, rodziny i trzeba je traktować indywidualnie.

Funkcjonujący system szkolny miał zapewnić częste kontakty z rodzicami i przygotowanie ich do udzielania dzieciom pomocy przy rozwiązywaniu zadań domowych. W założeniu był jednak zorientowany na samodzielny rozwój ucznia i szybkie uzyskanie kompetencji edukacyjnych

¹⁰³ N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 689.

¹⁰⁴ Dane za: D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 61.

¹⁰⁵ N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 689.

oraz wiadomości encyklopedycznych. Uniemożliwiało to w wielu wypadkach nieznaną romskim dzieciom język, którym mówili nauczyciele. Romscy uczniowie nie mieli zazwyczaj okazji, by wykorzystać wiadomości zdobyte w szkole. Ich rodzice uważali, że edukacja oddala dzieci od społeczności i konfrontuje je z inną rzeczywistością. Podczas jednej z analiz prowadzonych w szkołach podstawowych w 1987 r. okazało się, że w całej Czechosłowacji naukę w klasach powtarzało 4,7% wszystkich dzieci, liczba ta zaś wyniosła 28% dla romskich uczniów. W szkołach średnich było w tym czasie nie więcej niż 2% młodych Romów. Te dane nie dotyczą ukończenia nauki, jedynie trzecia część z tej grupy była absolwentami¹⁰⁶. Jak już stwierdzono, Romowie najczęściej podejmowali prace robotnicze, które w systemie socjalistycznym były lepiej płatne i towarzyszył im wyższy status społeczny. Z danych rządowych wynikało, że w ciągu 10 lat wzrosło wykształcenie wśród Romów w młodszym kategoriach wiekowych oraz u kobiet. W 1980 r. wykształcenie podstawowe miało 45 970 (83%) romskich kobiet, ponadpodstawowe 1 768 (3,4%), średnie 619, a wyższe 79 (0,2%). Bez wykształcenia było według oficjalnych danych 1 832 (3,3%)¹⁰⁷.

Czechosłowacki system szkolnictwa wspomagał naukę pisania i czytania u romskich dzieci, jednak nie rozwijał ich umiejętności i nie wychowywał na świadomych swoich możliwości obywateli. Dzieci te były konfrontowane ze swoją tożsamością i kulturą oraz językiem jako z czymś negatywnym, zacofanym, niepożądanym, gorszym. Żyły w dwóch odmiennych światach. Od roku 1945 do „aksamitnej rewolucji” w systemie edukacji uczestniczyły trzy pokolenia Romów. Szkoła nie liczyła się z ich odmiennością, nie przygotowano także specjalnych podręczników, które uwzględniłyby ich tożsamość i kulturę. Nauczyciele również nie mieli pomocy naukowych ani dodatkowych kwalifikacji do pracy z dziećmi romskimi, a w szkole używano języka większości. System nie gwarantował i w małym stopniu przyczynił się do poprawy poziomu wykształcenia wśród Romów. Najważniejszą rolę w tej kwestii odegrała pomoc nauczycieli i rodziców oraz ambicje dzieci. W tamtych czasach wykształcenie

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ Dane za: N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 689. Należy jednak zwrócić uwagę, że odnoszą się one do całkowitej liczby Romów, która była podawana w oficjalnych spisach, a faktyczna była o wiele wyższa. Zatem dane dotyczące edukacji Romów w rzeczywistości były jeszcze bardziej niepokojące.

zdobyli Romowie, którzy pracowali jako nauczyciele, lekarze, prawnicy, artyści, sportowcy i politycy¹⁰⁸.

3.4. Kierunki działań władz oświatowych

Koncepcja tworzenia placówek nazywanych Cigánske špeciálky i specjalnych klas wyrównawczych dla dzieci romskich oficjalnie została ogłoszona w połowie lat 50. XX w. Instrukcje i dyrektywy Ministerstwa Szkolnictwa umożliwiły powstanie tych placówek w miejscach, gdzie był wysoki procent zaniedbanych cygańskich dzieci. W ten sposób rozpoczęły swoje działania Cigánske špeciálky, które pod nazwą państwowych szkół dla uczniów cygańskich funkcjonowały przy szkołach specjalnych¹⁰⁹. Dyrektywa nr 110 z 1958 r. o wychowaniu i kształceniu cygańskich dzieci dała podstawę egzystencji specjalnych klas wyrównawczych dla opóźnionych romskich uczniów. Stały się one elementem funkcjonującym w ramach ośmioletnich szkół¹¹⁰.

W połowie lat 50. administracja szkolna na Słowacji wykazała, że liczba zaniedbanych romskich dzieci wynosiła 12 000. Uważano, że rozwiązanie tego problemu zależy od pracy państwowych szkół, przedszkoli, drużyn młodzieżowych, a nawet szkolnych stołówek i świetlic, które miały przyczynić się do tego, by dzieci romskie przenosiły nabyte w placówkach zwyczaje do osad i rozpowszechniały je wśród swoich rodzin. Do klas specjalnych uczęszczały starsze dzieci, które nieprawidłowo realizowały obowiązki szkolne, albo nie można było ich umieścić w klasie odpowiedniej do wieku, ponieważ wykazywały duże zaniedbania edukacyjne. Istotną przyczyną była nieznamość języka większości. W celu prowadzenia działań skierowanych na reedukację niedostatków i zaniedbań edukacyjnych, wychowawczych i środowiskowych dzieci romskich tworzone kolejne instrukcje i dyrektywy. Wciąż kierowano jednak młodych Romów do szkół specjalnych, gdy nie spełniali wymagań na poziomie podstawowym. Próbowano poprawić frekwencję szkolną dzieci poprzez różnego rodzaju programy socjalne. Poszczególne regiony wprowadzały np. bezpłatne wyżywienie. Administracja szkolna ani władze państwa nie były w stanie wy-

¹⁰⁸ *Ibidem*, s. 691–692.

¹⁰⁹ Zob. T. Haišman, *op. cit.*

¹¹⁰ N. Kušnieriková, *op. cit.*, s. 685.

egzekwować zapisów ustawy oświatowej o realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież z rodzin wędrownych. Powodem były nie tylko częste migracje tych rodzin romskich lecz także ich niewypłacalność, która wykluczała możliwość nałożenia kary pieniężnej za nieuczęszczanie dzieci do szkół. W tym czasie umieszczono w trzech domach dziecka w rejonie koszyckim i preszowskim około 3 000 dzieci koczujących Romów¹¹¹.

Władze komunistycznej Czechosłowacji wydały 8 kwietnia 1958 r. przepis prawny *O práci medzi cigánským obyvateľstvom*, który zalecał kompromisowe rozwiązanie tzw. problematyki/kwestii cygańskiej. Rząd nie wykazał zainteresowania wydaniem podręcznika do nauki języka romskiego, czasopism w tym dialekcie ani pomocą w rozwoju kultury, tradycji i folkloru romskiego. Administracja była przekonana, że takie działania pogłębiłyby izolację Romów. Odrzucono propozycje niektórych pracowników oświaty oraz naukowców, którzy chcieli na podstawie różnych dialektów dokonać standaryzacji języka i literatury romskiej. Nie zezwolono także na zakładanie cygańskich szkół i klas, w których dzieci mogłyby uczyć się języka *romani*¹¹². Ten przepis prawny pozwolił na legitymizowanie polityki segregacji i dyskryminacji romskich dzieci w czechosłowackim systemie oświaty. Uczniowie romscy mieli wciąż kłopoty z otrzymaniem promocji do drugiej klasy. Na Słowacji w roku szkolnym 1983–1984 wśród dzieci, które nie zdały na następny poziom edukacji, 72,2% stanowili uczniowie romscy. Trzecia część Romów, którzy przeszli do drugiej klasy, nie osiągała minimalnych umiejętności wymaganych na tym poziomie. Wśród romskich uczniów zdających do klasy czwartej liczba ta była bliska 50%. Powodem takiej sytuacji był fakt, że wiele dzieci rozpoczynało naukę w szkole podstawowej znając tylko ok. 200 czeskich lub słowackich słów. Z tej samej przyczyny romscy uczniowie trafiali do szkół specjalnych (zvláštní školy) dla dzieci z opóźnieniami rozwojowymi. W roku szkolnym 1983–1984 tylko około jednej trzeciej romskich uczniów ukończyło osiem klas szkoły podstawowej, a 4% kontynuowało naukę w szkołach średnich i na uniwersytetach¹¹³.

¹¹¹ *Ibidem*, s. 686.

¹¹² Zob. A. Jurová, *Vývoj rómskej problematyki...*, s. 37.

¹¹³ Dane [za:] D.M. Crowe, *op. cit.*, s. 61.

Rozdział 4



SYTUACJA ROMÓW W POLSKIEJ RZECZPOSPOLITEJ LUDOWEJ W LATACH 1945-1989

- 4.1. Romowie w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej
- 4.2. Produktywizacja, osiedlanie i działania asymilacyjne wobec Romów
- 4.3. Mniejszość romska w szkolnictwie powszechnym PRL
- 4.4. Mobilizacja etniczna Romów

4. SYTUACJA ROMÓW W POLSKIEJ RZECZPOSPOLITEJ LUDOWEJ W LATACH 1945–1989

4.1. Romowie w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej

W socjalistycznych krajach Europy Środkowo-Wschodniej Romowie stanowili problem marginalizowany politycznie o charakterze socjalnym, społeczno-ekonomicznym. Tym różnili się w porównaniu z innymi mniejszościami, które posiadały historycznie i prawnie uznany status narodowy. Za Romami nie stała siła macierzystego państwa, umowy bilateralne czy zobowiązania traktatowe. Podstawowym czynnikiem antagonizującym była klasyczna etniczno-kulturowa obcość, która wyrażała się odmiennością sposobu życia, wartościami, wzorami i tradycjami. Wojna nie odmieniła wizerunku (stereotypu) Cygana w świadomości Polaków, co miało swój wyraz w postępowaniu władz państwowych. Nastąpiły także poważne trudności w integracji samych Romów (głównie Kełderaszów i Loarów oraz Chaładytka Roma), migrujących z kresów wschodnich, ze środowiskiem Romów z Polski Zachodniej. Przede wszystkim rygorystyczne podejście do kodeksu czystości, reprezentowane przez tych pierwszych w czasie internowania za Uralem różniło ich od Romów w Polsce, dla których rozluźnienie reguł było niezbędne do przetrwania. Druga wojna światowa wpłynęła na zmianę cygańskiego życia, doprowadziła do rozproszenia rodzin, a także do zaniku niektórych zasad związanych z kodeksem *romanipen*¹. Po roku 1945 powrót do tradycyjnych norm był utrudniony, jednak możliwy dzięki temu, że zaraz po wojnie toczyła się w Polsce walka o władzę. Aparat komunistyczny był zajęty proble-

¹ System norm i wartości, które konstytuują cygański sposób życia i stanowią o tożsamości etnicznej grupy.

mami wewnętrznymi i nie zajmował się początkowo sprawami społeczności cygańskiej.

Po wojnie liczbę Cyganów w Polsce szacowano na 15 000–20 000². Niektóre źródła podawały liczbę 30 000³. Stanowili niezbyt liczną, wewnętrźnie zróżnicowaną⁴ i odbudowującą więzi rodzinne oraz grupowe zbiorowość etniczną. Późniejsze dane, wynikające z ewidencji prowadzonych przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, wykazywały, że liczebność Romów była jednak mniejsza. W roku 1970 miała wynosić 17 534 osoby, zatem w latach powojennych mogła sięgać 15 000, blisko 75% prowadziło wtedy wędrowny tryb życia⁵. Socjalistyczne władze państwa nie tolerowały ich autonomii i swobody, jednak na początku Cyganie prowadzili dalej swój odwieczny żywot – wędrowali, wróżyli, uprawiali rzemiosło. Nie podobało się to ówczesnej władzy. W latach notorycznego łamania ustalonych norm produkcji, pięcioletek i zaostrzającej się wciąż walki klasowej nie można było tolerować preferowanego przez Romów nomadyzmu, tym bardziej usługowego czy handlowego. Już w 1947 r. powstały dla nich pierwsze obozy pracy w Polsce. Można zatem zauważyć podobieństwa do polityki asymilacyjnej prowadzonej w tym czasie przez rząd Czechosłowacji.

Polska była jednym z pierwszych krajów demokracji ludowej, który podjął próbę integracji Cyganów oferując im mieszkania i pracę⁶. Wiele dzieci zapisano do szkół, pojawiły się też inicjatywy tworzenia spółdzielni rzemiosła tradycyjnego, np. kowalstwa. Generalnie jednak zajęcia, które proponowano Cyganom, były nisko płatne, wyczerpujące fizycznie i nie wymagały kwalifikacji. Przede wszystkim była to praca przy uprawie ziemi w Państwowych Gospodarstwach Rolnych i Rolniczych Spółdzielniach Produkcyjnych – zajęcia raczej Cyganom obce. Zatrudniano ich także przy budowach, np. Cyganie Bergitka Roma⁷ pracowali przy budo-

² H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin 1998, s. 235.

³ J. Ficowski, *Cyganie polscy...*, s. 182.

⁴ Charakterystykę społeczności romskiej w Polsce wraz z wyróżnieniem podziału na grupy prezentowano w rozdziale pt. „Struktura demograficzna”.

⁵ Por. A. Mirga, *Addressing the Challenges of Romani Children's Education in Poland – Past and Current Trends and Possible Solutions. Project on Ethnic Relations*, Princeton 2003.

⁶ Por. Z. Barany, *The East European Gypsies. Regime Change, Marginality and Ethnopolitics*, Cambridge University Press, 2002, s. 119.

⁷ Są to tzw. Cyganie wyżynni z Podkarpacia (Romowie Górscy, Karpaccy), w rozdziale „Struktura demograficzna”, przedstawiono charakterystykę tej grupy.

wie Nowej Huty. To oni wykonywali wiele prac przy budowie kolei linowej na Kasprowy Wierch jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym. Do lat 60. powszechnie pracowali na drogach, przy ciężkich pracach ziemnych⁸. Zatrudniani byli w zakładach komunalnych, przy oczyszczaniu miasta, zarówno mężczyźni jak i kobiety. Osiedlano ich na tzw. Ziemiach Odzyskanych, proponowano im mieszkania i pracę robotników niewykwalifikowanych. Większość z nich nie zamierzała jednak zostać w nowych miejscach zamieszkania na stałe (tylko na Podkarpaciu większość Romów Bergitka już prowadziła życie osiadłe, po wojnie mieszkali oni także w Kłodzku, Bielawie, Kowarach, Bystrzycy Kłodzkiej, Kamiennej Górze na Dolnym Śląsku oraz w krakowskiej Nowej Hucie i na Górnym Śląsku).

Władze prowadziły politykę zmierzającą do zrównania Romów z pozostałymi obywatelami Polski, jednak rozumiały ją jako całkowitą asymilację w ramach socjalistycznego społeczeństwa. Mimo wpływu ZSRR każde z państw demokracji ludowej prowadziło działania asymilacyjne, które miały nieco inny przebieg. Różnice wynikały także z faktu, że Cyganie nie stanowili homogenicznej grupy, społeczności romskie w poszczególnych krajach różniły się od siebie. Niektóre z nich dawno już osiadły, a część uprawiała tradycyjny nomadyczny styl życia. Nie byli także jedynie biernym obiektem działań władz. Podejmowali wyzwanie ułożenia sobie życia i funkcjonowania w nieprzyjaznym i często niezrozumiałym świecie *gadziów*. Trudności w poprawie sytuacji społecznej Romów stwarzała wciąż nieuregulowana sytuacja prawna tej grupy⁹.

Lech Mróz twierdził, że w czasie, gdy władza nasilała działania represyjne wobec opozycji, Cyganie nie pozostawali w jej zainteresowaniu. Były więc co najmniej dwa takie momenty w historii: czas bezpośrednio po zakończeniu wojny, kiedy konstytuowały się komunistyczne władze, oraz początek lat 80. i walka z opozycją solidarnościową¹⁰.

⁸ A. Bartosz, *Nie bój się Cygana*, Sejny 1994, s. 72.

⁹ O różnych doświadczeniach związanych z asymilacją u grup Cyganów żyjących w Polsce pisze Lech Mróz, *Poland: the Clash of Tradition and Modernity*, [w:] *Between past and future. The Roma of Central and Eastern Europe*, red. Will Guy, Bristol 2001, s. 252–267.

¹⁰ Por. L. Mróz, *op. cit.*; Andrzej Mirga pisze o dwóch zasadniczych przełomach w powojennej historii Polski (lata 1944–1947 i 1980–1981) i wielu okresach kryzysowych (zob. idem, *Romowie – proces kształtowania się podmiotowości politycznej*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych 1944–1989*, red. P. Madajczyk, Warszawa 1998, s. 113).

Wielu autorów podkreśla, że sytuacja Romów zmieniła się dopiero po roku 1989, jednak w niektórych aspektach wcale nie na lepsze. Przemiany polityczne, transformacja społeczno-ekonomiczna oznaczały okres niepewności, braku bezpieczeństwa i koniec opieki państwa. Równocześnie w wielu krajach Romowie uzyskali status mniejszości etnicznych lub narodowych, co pozwoliło na aktywne uczestnictwo w programach dla tej społeczności.

4.2. Produktywizacja, osiedlanie i działania asymilacyjne wobec Romów

Polityka państwa polskiego, zmierzająca do integracji czy asymilacji, w dużym stopniu determinowała los Cyganów. W ramach tej polityki wielokrotnie próbowano zachęcać ich do osiedlania się i podjęcia pracy¹¹. Czasy przełomów i kryzysów zazwyczaj nie dotyczyły bezpośrednio Romów i dlatego pozostawały sprawą społeczeństwa większości. Ważniejsze dla społeczności romskiej były działania władz skierowane do niej, a szczególnie podejście władz lokalnych i milicji. Moment kształtowania się polityki asymilacyjnej nie był od razu zauważony przez jej odbiorców. Niektórzy autorzy, opisujący sytuację tej społeczności w czasie rządów socjalistycznych w Polsce, wyróżniają pewne fazy działań administracji. Na podstawie dostępnej literatury można, za Andrzejem Mirgą, wyróżnić kilka takich etapów (zob. tab. 3).

¹¹ W rozdziale tym opieram się przede wszystkim na precyzyjnie opisującej tamten czas pracy Andrzeja Mirgi, często w tekście będę się także odnosił do materiałów źródłowych, które prezentuje także: Ł. Sołtysik, *Romowie we Wrocławiu w latach 1945–1955*, „Rocznik Wrocławski” 2006, t. 10, s. 199–218; idem, *Romowie na Dolnym Śląsku w latach 1945–1949*, „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 2007, nr 2, s. 199–213; idem, *Romowie (Cyganie) w powiecie dzierzoniowskim w latach 1949–1956*, „Rocznik Dzierżoniowski” 2005 (2006), t. 15, s. 59–70; idem, *Romowie w Dzierżoniowie w latach 1952–1965*, [w:] *Dzierżoniów – wiek miniony*, red. S. Ligarski, T. Przerwa, Wrocław 2007; E. Wróbel, *Romowie w Świdniku – realizacja polityki państwowej w warunkach lokalnych*, „Dzieje Najnowsze” 2006, nr 1; M. Hejger, *Polityka narodowościowa władz polskich w województwie gdańskim w latach 1945–1947*, Słupsk 1998, s. 253–255; idem, *Przekształcenia narodowościowe na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945–1956 – próba bilansu*, [w:] *Ziemie Odzyskane/Ziemie Zachodnie i Północne 1945–2005*, red. A. Sakszon, Poznań 2006, s. 354; L. Olejnik, *Polityka narodowościowa Polski w latach 1944–1960*, Łódź 2003, s. 563–586.

Tabela 3. Etapy w polityce Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wobec Romów w latach 1945–1989

Etap	Okres	Odpowiedzialna instytucja	Cel działania	Przepisy prawne służące realizacji	Główne założenia
1.	1949–1951	MAP, MSW, KG MO, WRN	produktywizacja osiedlenie	Prace Biura Społeczno-Administracyjnego II Zespołu Prezydium Rady Ministrów, wytyczne dla prezydiów WRN	<ul style="list-style-type: none"> • umożliwienie włączenia do społeczeństwa • rejestracja ludności cygańskiej • opieka nad zatrudnionymi w gospodarce narodowej i zespołami artystycznymi • walka z analfabetyzmem
2.	1952	II Zespół Prezydium Rady Ministrów	Pomoc ludności cygańskiej w przechodzeniu na osiadły tryb życia	Uchwała nr 452/52 (24.05.1952 r.)	<ul style="list-style-type: none"> • ukształtowanie polityki władz wobec Romów do połowy lat 80. • akcja osiedleńcza i produktywizacyjna pod rygiem karno-administracyjnym • akcja „C” • ewidencja Cyganów
3.	1960–1964	Komisja ds. Narodowościowych KC PZPR	Wzmoczenie akcji osiedleńczej ludności cygańskiej i normalizacji jej życia	Wytyczne skierowane do Prezesa Rady Ministrów	<ul style="list-style-type: none"> • uchwalenie przez Sejm PRL ustawy o stałym osiedleniu pod groźbą kary pozbawienia wolności • zakończenie akcji osiedleńczej i ewidencji • powołanie Pełnomocnika ds. Cyganów i zamkniętych zakładów przysposobienia zawodowego
4.	1964	Kolegium MSW, DSA MSW, MO, Międzyresortowa Komisja do Spraw Osiedlenia i Produktywizacji Cyganów, Prezydium Rad Narodowych	Akcja zatrzymania taborów 23-25. 03.1964 r.	Brak odpowiedniej ustawy o zakazie prowadzenia wędrownego trybu życia. Załącznik pt. <i>O możliwościach zastosowania przepisów ogólnopaństwowych do ludności cygańskiej ograniczających przede wszystkim ich koczowniczy tryb życia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ewidencjonowanie • zmuszanie do zmiany trybu życia i stałego osiedlenia się • produktywizacja Romów • wydawanie dowodów osobistych • poddanie obowiązkowi służby wojskowej • egzekwowanie obowiązku meldunkowego • objęcie dzieci romskich obowiązkiem szkolnym • organizowanie bezpłatnych kursów zawodowych • powołanie opiekunów społecznych • wprowadzenie przyspieszonego trybu postępowania karno-administracyjnego

5.	1965-1980	Departament Społeczno-Administracyjny MSW, Zespoły Koordynacyjne ds. Ludności Cygańskiej przy Prezydium WRN	Przyspieszenie realizacji uchwały z 1952 r. i procesów integracyjnych	<i>Tezy do rocznego sprawozdania z realizacji wytycznych w sprawie osiedlenia, aktywizacji zawodowej i adaptacji społecznej ludności cygańskiej w 1966 roku (CA MSW, DSA, sygn. rob. 86)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • raz do roku raporty WRN dot. danych na temat Romów, dające możliwość planowania przyszłych działań przez MSW • zaostrzenie polityki wobec Cyganów • najważniejsze zadania to edukacja romskich dzieci, szkolenie opiekunów społecznych
6.	Lata 80.	Departament Społeczno-Administracyjny MSW	Edukacja romskich dzieci, produktywizacja dorosłych (władze mniej aktywnie prowadziły swą politykę z powodu problemów wewnętrznych w kraju)	<i>Informacja dotycząca aktualnej sytuacji w zakresie produktywizacji i adaptacji społecznej ludności cygańskiej (Warszawa, lipiec 1984 r., CA MSW, DSA, sygn. rob.86)</i>	Zalecenia Raportu DSA MSW: działania przede wszystkim w stronę dzieci i młodzieży cygańskiej, w celu objęcia ich obowiązkiem szkolnym i jego rzeczywistym egzekwowaniem; w rzeczywistości pogłębienie absencji szkolnej, braku promocji do następnych klas, niewypełniania obowiązku szkolnego

Źródło: A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania się...*; P. Krzyżanowski, *op. cit.*; L. Mróz, *Poland...*; Z. Barany, *The East European...*; A. Bartosz, *op. cit.*

Lata powojenne przyniosły pewne praktyki dyskryminacyjne, ale początkowo jedynie o zasięgu lokalnym. W czerwcu 1945 r. administracja terenowa w Łodzi rozpoczęła wydawanie kart meldunkowych w dwóch kolorach: białym dla ludności polskiej, a żółtym dla obywateli narodowości żydowskiej, niemieckiej i cygańskiej. Jeszcze w tym samym miesiącu Ministerstwo Administracji Publicznej zakazało różnicowania kart¹². W październiku 1945 r. został wydany przez wojewodę pomorskiego okólnik w sprawie zwalczania Cyganów¹³. Zawierał polecenie dla starostów, prezydentów i pełnomocników obwodowych, by niezwłocznie rozpoczęli wraz z organami bezpieczeństwa akcję likwidacji obozów cygańskich znajdujących się na terenie powiatów i miast. W okólniku zawarto negatywną charakterystykę społeczności romskiej. Zarzucano jej żebractwo, włóczęgostwo, wysoką przestępczość, przechowywanie agentów

¹² *Ibidem*, s. 119.

¹³ Tekst tego dokumentu prezentuje P. Krzyżanowski, *Akcja osiedleńcza ludności cygańskiej w PRL*, „Dialog= Pheniben” 1996, nr 2, s. 28–29.

międzynarodowych i szkodliwość dla państwa. Takie działania władz lokalnych przywołujące czasy dyskryminacji nazistowskiej, nie były jednak powszechne. Stosowanie okólnika zakończyło się wraz z pismem ministerstwa z grudnia 1945 r. zakazującym podobnych praktyk¹⁴.

Zapewne próby lokalnych rozwiązań i regulowania sytuacji społeczności cygańskiej miały także znaczenie dla prac prowadzonych już w 1945 r. przez zespół w Ministerstwie Administracji Publicznej. Początkowo najważniejsza w rozumieniu władz była produktywizacja i osiedlenie ludności cygańskiej. Realizację programu związanego z obiema sferami życia rozpoczęto dopiero w 1949 r.

W grudniu 1949 r. przeprowadzono spis ludności cygańskiej, który wykazał, że w Polsce zamieszkuje ok. 20 000 Romów. W kilku województwach nie prowadzono spisów, więc przyjęto liczbę ok. 30 000 dla określenia populacji romskiej w Polsce¹⁵. Był to czas, w którym przystąpiono do budowy Nowej Huty i związanej z tym przedsięwzięciem propagandy socjalistycznej. Rozpoczęto także prace nad włączeniem ludności cygańskiej do społeczeństwa socjalistycznego. Działania te zapoczątkowało w 1950 r. Biuro Społeczno-Administracyjne, II Zespół Prezydium Rady Ministrów¹⁶. Polecono Wojewódzkim Radom Narodowym dokonać rejestracji Cyganów oraz udzielać pomocy w zabezpieczeniu potrzeb materialnych i kulturalnych. W tym czasie organizowano także konferencje dotyczące tej tematyki i wydano zalecenia dla Komendy Głównej Milicji Obywatelskiej, aby podle jej jednostki okazywały życzliwość ludności cygańskiej¹⁷.

Andrzej Mirga pisze, że tą akcją do października 1951 r. objęto społeczność romską w sześciu województwach (krakowskim, wrocławskim, zielonogórskim, katowickim, koszalińskim i bydgoskim)¹⁸. Pozytywne wyniki odnotowano tylko w dwóch pierwszych, z pozostałych napływały informacje o porzucaniu pracy przez Romów. Przesiedlono ich z powiatu nowotarskiego: 112 osób skierowano do pracy w PGR-ów na terenie woje-

¹⁴ Zob. A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania się...*, s. 119.

¹⁵ *Ibidem*, s. 121.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*. Mirga przytacza szczegółowe dane na podstawie notatki w sprawie ludności cygańskiej z 5 października 1951 r. (CA MSW, sygn. akt nr DII-C/5/51; URM, sygn. rob. 142). Korzystam w tym fragmencie z jego cennego opracowania.

wództwa szczecińskiego, a 160 osób przeniesiono do Nowej Huty, gdzie organizowano w tym czasie kursy dla analfabetów, około 80 osób objęto takimi działaniami. Natomiast w województwie wrocławskim konsekwencją działań władz było skierowanie 121 cygańskich dzieci do szkół i zakup inwentarza dla 22 rodzin romskich wyróżniających się w pracy.

Pod koniec roku 1951, podczas podsumowywania akcji osiedleńczo-produktywizacyjnej wobec Romów, II Zespół Urzędu Rady Ministrów wnioskował o powołanie specjalnego organu, który pełniłby funkcje doradcze w sprawach ludności cygańskiej i instytucji pośredniczącej między Romami a administracją. Przewidziano także zabezpieczenie środków finansowych w budżetach prezydium rad narodowych na następny rok, aby mogły kontynuować rozpoczęte działania. II Zespół organizował także kilka lustracji w terenie, aby sprawdzić, jak realizowany jest program¹⁹. Władze nie rozumiały, że przykład dawno osiadłej i utrzymującej się z pracy grupy Bergitka Roma nie mógł oddziaływać i nie działał na pozostałe społeczności romskie w kraju. Poza tym wielu przedstawicieli tej grupy powracało na Podkarpacie lub przenosiło się w miejsca wybrane przez swoje rodziny. Synonimem sukcesu początkowej fazy asymilacyjnych działań państwa pozostawała Nowa Huta, gdzie pierwsze cygańskie rodziny przybyły już w 1949 r. (byli to Bergitka Roma z nowotarskiego). Idea osiedlenia i produktywizacji trafiała do Cyganów Wyżynnych, którzy potrzebowali pracy i lepszych warunków bytowych. W roku 1951 osiedlił się tam nawet na jakiś czas wędrowny tabor z okolic Nysy, jednak niedługo się przeniósł. Większość Romów traktowała akcję asymilacyjną państwa jako możliwość otrzymania pewnych korzyści, jednak Cyganie wędrujący nie chcieli zmieniać swojego trybu życia²⁰.

W okresie stalinizacji państwa ukształtowała się paternalistyczna polityka wobec Romów. Koncepcję i sposoby jej realizacji zawarto w *Uchwale Prezydium Rządu*, nr 452/52 z dn. 24 maja 1952 r. dotyczącej pomocy państwa w przechodzeniu Cyganów na osiadły tryb życia²¹. Ten dokument świadczył o prowadzeniu wobec Romów osobnej polityki dotyczącej mniejszości. Początkowo wysiłki władz nie przyniosły jednak zamierzo-

¹⁹ A. Mirga, *op. cit.*, s. 121–122.

²⁰ *Ibidem*, s. 123–125.

²¹ Tekst przedmiotowej uchwały za: A. Bartosz, *Wozy zatrzymane siłą*, [w:] *Stanęły wozy kolorowe. Materiały z sesji*, red. A. Bartosz, Tarnów 1996.

nego efektu, gdyż działania te miały tylko charakter perswazyjny i mieściły się w ramach polityki socjalnej. Zaledwie 25% Romów zdecydowało się porzucić dotychczasowy styl życia, dlatego stopniowo następowała radykalizacja działań państwa, aż do stosowania przymusu karno-administracyjnego. Uchwała utrwaliła kierunek polityki władz wobec nich na dłuższy czas, aż do połowy lat 80. W tym okresie modyfikowano jedynie nastawienie administracji i środki realizacji akcji osiedleńczo-produktywizacyjnej. Działania władz prowadzono na różnych szczeblach administracji, a zajmowało się tą sprawą kilka ministerstw (Oświaty, Zdrowia, Kultury i Sztuki, Gospodarki Komunalnej, Przemysłu Drobno i Rzemiosła, Rolnictwa)²². W wymienionych resortach miały zostać ustalone szczegółowe potrzeby osiadłej i koczującej ludności cygańskiej niezbędne do procesu jej produktywizacji. Program został wsparty szeroką akcją propagandową, w której używano określenia „ludność cygańska”, towarzyszącego całemu okresowi socjalizmu. Było to sformułowanie bezpieczne dla władz i niejednoznacznie odnoszące się do statusu prawnego polskich Romów. W Polsce Ludowej używano podobnych jak w Czechosłowacji i innych krajach socjalistycznych zabiegów, odbierających Romom możliwość uzyskania statusu mniejszości narodowej. W większości państw znajdujących się w orbicie wpływów ZSRR mówiono o rozwiązywaniu tzw. kwestii cygańskiej. Przypisywano Romom status pewnej grupy etnograficznej, która zostanie wchłonięta przez naród reprezentowany przez większość. Opisanie cele polityki państwa i określenie statusu Romów zostały w okresie PRL wyrażone w dokumencie przygotowanym w styczniu 1960 r. przez Komisję ds. Narodowościowych KC PZPR.

W dniu 3 czerwca 1952 r. tekst uchwały i instrukcje jej wykonania przesłano do Prezydów Wojewódzkich Rad Narodowych. Natomiast we wrześniu tego roku Komendant Główny Milicji Obywatelskiej wydał zarządzenie dotyczące zewidencjonowania ludności cygańskiej. Powołano wtedy komisje spisowo-ankietyzacyjne i zarządzono tzw. akcją „C”. Jej szczegóły ustalono z komitetami wojewódzkimi i powiatowymi partii, a gminy i miasta powołały komisje spisowe. Akcję przeprowadzono 22

²² Szczegółowy opis realizacji uchwały z 1952 r. za: A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania się...*, s. 125–133; A. Bartosz, *op. cit.*; P. Krzyżanowski, *op. cit.*; A. Bartosz, *Nie bój się Cygana*, s. 148–153; L. Ostalowska, *Testament Cygana Felusia*, „Magazyn Gazety Wyborczej”, 15 czerwca 2000, s. 6–13.

i 23 września 1952 r., w lasach odkryto zaledwie 140 wędrownych taborów (4 076 osób) i 4 802 osoby pochodzenia cygańskiego, które prowadziły osiadły tryb życia. Podczas akcji fotografowano, daktyloskopowano, wydawano akty stanu cywilnego i karty meldunkowe wójtom wędrownych taborów²³. Ewidencjonowanie Cyganów było bardzo trudne, mimo to milicja postanowiła nie tylko sprawdzać tożsamość poszczególnych osób, ale także kierunki ruchu taborów. Do późnych lat 70. rejestrowano Cyganów na specjalnych kartach DPA-1, a odrębna sprawozdawczość obejmowała ich do połowy lat 80.²⁴

W roku 1953 sporządzono notatkę z wykonania uchwały, z której wynikało, że nie nastąpił przełom w zmianie trybu życia Romów i mimo pewnych działań osiedleńczo-produktywizacyjnych akcja nie przyniosła określonych skutków. Wskazywano przy tym na duży wpływ cygańskich liderów na paraliżowanie realizacji programu.

Bezpośrednio po podjęciu uchwały z 1952 r. powołano referat do spraw ludności cygańskiej. Władze miały jednak problemy ze sformułowaniem jego składu, bowiem cyganolog Bednarski i poeta Ficowski jednostronnie zerwali umowę, stanowiącą o ich udziale w takim organizmie. W konsekwencji tych działań pojawił się pomysł powołania Pełnomocnika Rządu do Spraw Osiedlenia Cyganów, który miał opracować plan osiedlenia i produktywizacji Romów oraz przygotować projekt ustawy zakazującej koczowniczego trybu życia. Pełnomocnik miał kontrolować pracę resortów i rad narodowych nad rozwiązaniem tzw. kwestii cygańskiej. W rzeczywistości referat ani instytucja pełnomocnika nie funkcjonowały, jak sobie tego życzyły władze.

Wdrażanie powojennych reform, polegających na nacjonalizacji, industrializacji i kolektywizacji, przyczyniło się do utraty znaczenia niszy ekonomicznych wypełnianych przez Romów. Praca według władz miała pełnić także funkcje socjalizujące. Dodatkowo państwo roztoczyło nad Romami opiekę, nie tolerując odstępstwa od budowanego socjalistycznego systemu kontroli i porządku w postaci nieustabilizowanego oraz wędrownego trybu życia. Cyganie według władz stanowili społeczność przestępczą i byli tak traktowani przez milicję oraz administrację pań-

²³ A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania się...*, s. 126.

²⁴ L. Ostalowska, *op. cit.*

stwa. Stabilizacja romskiego życia miała pozwolić władzom na ich alfabetyzację, a także integrację i asymilację ze społeczeństwem większości. Podobnie jak w Czechosłowacji w polityce państwa nie brano pod uwagę romskiej tożsamości etnicznej. Z uwagi na ingerencję władz w tradycję i kulturę społeczności Romowie w swojej znacznej większości odrzucili ofertę uchwały z 1952 r.

Wydarzenia 1956 r. przyniosły osłabienie administracyjnych działań osiedleńczo-produktywizacyjnych. Władza zajęta problemami wewnętrznymi spowolniła tempo prowadzenia akcji, a sytuacja taka utrzymała się niemal do roku 1960. W latach 60. ponownie próbowano zapewnić Cyganom mieszkania i pracę. Komisja ds. Narodowościowych Komitetu Centralnego PZPR zaleciła powołanie organizacji społecznej Cyganów przy MSW i ich „paszportyzację”. Wytyczne opracował w 1960 r. Departament Społeczno-Administracyjny Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. Był to początek nadania polityce państwa wobec Romów charakteru siłowo-represyjnego. Przyczyną zmiany kierunku działań władz stała się negatywna ocena dotychczasowej realizacji uchwały z 1952 r. W tym okresie osiedliło się ok. 3 000–4 000 wędrownych Romów. Kolejne 4 000–5 000 klasyfikowano jako ludność półosiadłą, bez stałego zatrudnienia. Szacowano, że liczba wędrownych stanowiła w tym czasie ok. 5 000–6 000. Nie zmieniła się znacznie sytuacja edukacyjna, zdrowotna i zatrudnienie wśród społeczności romskiej²⁵. Komisja opracowała wytyczne, które zostały skierowane do Prezesa Rady Ministrów. Proponowano, by Sejm PRL uchwalił ustawę o stałym osiedleniu osób wędrujących. Za niewypełnienie przepisów przewidziano karę pozbawienia wolności od 6 miesięcy do 3 lat, konfiskatę wozów i koni²⁶. Istniała możliwość zawieszenia kary, gdy podlegające jej osoby zastosują się do warunków ustawy. Przewidziano także uchwałę rządową kończącą akcję osiedlania i dalszą pomoc Romom. Proponowano powołanie Pełnomocnika Rządu ds. Osiedlenia Cyganów oraz Komisji Koordynacyjnej pod jego przewodnictwem. Komisja w wytycznych zawarła także plan zewidencjonowania ludności cygańskiej w ciągu 3 dni na terenie całego kraju. To przedsięwzięcie miało być podstawą póź-

²⁵ A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania się...*, s. 133.

²⁶ Por. czechosłowacka ustawa nr 74/58 z dnia 17.10.1958 r. *O trvalom usidlení kočujících a polokočujících osób (O trwałym osiedleniu osób koczujących i półkoczujących)*.

niejszych zatrzymań, osiedlania, ewidencji wojskowej, paszportyzacji, wydawania aktów stanu cywilnego, legalizacji małżeństw i rejestrowania małoletnich dzieci. Określono w instrukcjach przygotowanych przez Komisję sposób przydzielania mieszkań i zatrudnienia. Podstawową zasadą miało być rozproszenie społeczności romskiej, wspomagające według władz proces asymilacji²⁷.

Omawiane wytyczne Komisji ds. Narodowościowych KC PZPR stały się podstawą opracowania *Wniosków w sprawie wzmoczenia akcji osiedleńczej ludności cygańskiej i normalizacji jej życia*²⁸. Obok wymienianych instrukcji postulowano w tym dokumencie także powołanie organizacji społeczności cygańskiej, która w pierwszym okresie byłaby utrzymywana przez MSW. Planowano stworzenie rezerwy ok. 5 000 izb mieszkalnych, domów dziecka dla małoletnich pozostawionych bez opieki, nierealizujących obowiązku szkolnego i ośrodków przysposobienia zawodowego. Nie wszystkie wytyczne zawarte w omawianych dokumentach zrealizowano, jednak zaakceptowano zmianę polityki władz na bardziej restrykcyjną. Dobrowolność podejmowania decyzji o odrzuceniu wędrownego trybu życia miała zostać zastąpiona przez przymus²⁹.

Wiosną 1964 r. przystąpiono do realizacji bardziej zdecydowanej i represyjnej polityki państwa wobec Romów, której główne założenia zostały zawarte w opracowaniach przygotowanych na początku lat 60. przez Komisję ds. Narodowościowych. Podstawą do wszczęcia zdecydowanych działań był raport o sytuacji ludności cygańskiej przedstawiony na kolegium MSW, które odbyło się 5 lutego 1964 r. Z informacji tej wynikało, że od 1952 r. do końca 1963 r. ok. 7 000 Cyganów miało stałe miejsce zamieszkania, z tego niemal 4 000 osiedliło się od momentu wprowadzenia w życie uchwały. Ok. 5 000–8 000 Romów nadal prowadziło wędrowny tryb życia³⁰. Z uwagi na przypadki zaniedbań w realizacji uchwały przez jednostki terenowe administracji zalecano zaostrzenie działań i restrykcyjne egzekwowanie przepisów oraz skuteczniejsze ewidencjonowanie Romów.

²⁷ Zob. A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania się...*, s. 133–134.

²⁸ *Wnioski w sprawie wzmoczenia akcji osiedleńczej ludności cygańskiej i normalizacji ich życia*, oprac. zespół: A. Domowski, J. Kędzierski, H. Chmielewski, CA MSW, sygnatura robocza 86, [za:] A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania się...*, s. 134–135.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Liczby za: A. Mirga, *op. cit.*, s. 136.

Akcja „zatrzymania” taborów została zaplanowana na 23–25 marca 1964 r. Romowie zostali zewidencjonowani, byli zmuszani do zmiany trybu życia i stałego osiedlania się. Zabroniono podróżowania taborami, wprowadzono przymusową rejestrację i ściśle zaczęto przestrzegać regulacji dotyczących organizowania zgromadzeń i wieców. Tych, którzy nie przystosowali się do zaleceń władz, karano za włóczęgostwo, zastraszano i grożono wysokimi karami. Oddział Służby Kryminalnej uzyskał nazwiska wójtów, ich adresy zamieszkiwania w zimie, trasy przejazdu taborów i miejsca ich postoju w okresie letnim. Przedsiębrano próby stworzenia sieci agentów wśród samych Cyganów – bezskutecznie. Na skutek tych działań ruch taborów niemal całkowicie zamarł. Administracyjnie dotknęło to 10 360 osób (3 500 dorosłych, 6 860 dzieci do 16 roku życia) – 1 146 koczujących rodzin³¹, co stanowiło wówczas, według Andrzeja Mirgi, ok. 75% ogólnej liczby Cyganów w Polsce³². Zatrzymano wtedy 21 osób poszukiwanych za popełnienie przestępstw, zarejestrowano 1 300 mężczyzn podlegających obowiązkowi służby wojskowej, 297 osób bez meldunku i 1 529 Romów nieposiadających bądź mających nieaktualne dowody osobiste³³.

Z powodu braku odpowiedniej ustawy, która regulowałaby działania władz i równoznacznie odnosiłaby się do zakazu prowadzenia wędrownego stylu życia i obowiązku ewidencji administracja powoływała się na inne przepisy. W specjalnie sporządzonym załączniku *O możliwościach zastosowania przepisów ogólnopaństwowych do ludności cygańskiej ograniczających przede wszystkim ich koczowniczy tryb życia* znajdowało się 10 ustaw i instrukcja ich stosowania³⁴. Powoływano się m.in. na ustawy: o zwalczaniu chorób zakaźnych, o zgromadzeniach, o ochronie przeciwpożarowej i in. Na podstawie powyższych przepisów zarzucano Cyganom, że poprzez swoje wędrowki powodują roznoszenie chorób zakaźnych, organizują zbiorowiska bez zezwolenia i stwarzają niebezpieczeństwo zaproszenia ognia.

³¹ Por. L. Ostalowska, *op. cit.*, s. 9; A. Bartosz, *Nie bój się...*, s. 150; A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 137–138; idem, *Romowie w historii najnowszej Polski*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1997, s. 167–168.

³² Zob. H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin 1998.

³³ A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 137.

³⁴ Zob. A. Bartosz, *Wozy zatrzymane siłą*; A. Mirga, *The Effects of State Assimilation Policy on Polish Gypsies*, „Journal of the Gypsy Lore Society”, 1993, t. III, nr 2.

Działania te miały umożliwić wprowadzenie idei produktywizacji Romów. Zamierzano ułatwić im zdobycie pracy, a na ich dzieci rozciągnąć obowiązek nauki, doprowadzając w konsekwencji do integracji, a raczej asymilacji z socjalistycznym społeczeństwem polskim.

Tabela 4. Liczba Romów prowadzących wędrowny tryb życia w PRL

Rok	Liczba rodzin	Liczba osób
1950	75%	ponad 10 000
1970	205	1 069
1976	85	453
1983	34	388

Źródło: M. G. Gerlich, *The Gypsies or the Romany*, [w:] *Ethnic Minorities and Ethnic Majority. Sociological Studies of Ethnic Relations in Poland*, red. M.S. Szczepański, Katowice 1997.

W konsekwencji akcji przeprowadzonej w marcu 1964 r. w miejscu zatrzymania pozostało początkowo tylko 129 romskich rodzin, a 360 deklaraowało zaprzestanie wędrowki w najbliższym czasie. Wprowadzonym działaniom nie podporządkowało się 657 cygańskich rodzin³⁵.

W kolejnych latach restrykcyjna polityka władz zaczęła przynosić jednak zamierzone przez administrację efekty, co wyraźnie prezentuje powyższa tab. 4. Pod koniec lat 70. nie spotykano już prawie wcale taborów na polskich drogach. Ostatnia wzmianka, mówiąca o wędrowce 34 rodzin cygańskich, pochodzi z 1983 r. Nie oznaczało to wcale zmiany wędrownego sposobu pozyskiwania źródeł utrzymania przez Romów. Zmienił się jedynie charakter i sposób wędrowania, konie zamieniono na samochody. Romowie korzystali z szerokiej sieci powiązań rodzinnych i odwiedzali się w nowych miejscach zamieszkania, zmieniając tereny działalności usługowej i handlowej. Pozostawali nadal przestrzennie mobilni, a nawet rozwinęli się w tej dziedzinie.

Ważne dla władz z punktu widzenia integracji Romów ze społeczeństwem była produktywizacja i poprawa poziomu wykształcenia Cyganów. O ile można mówić o pewnej poprawie w sferze edukacji, to wskaźniki ich produktywizacji były wielce niezadowolające. W latach 70.

³⁵ A. Mirga, *Romowie w historii ...*, s. 168.

obowiązkiem szkolnym objęto już ok. 80% dzieci. Poziom zatrudnienia wśród Romów przez trzy dekady pozostawał jednak niemal niezmienny i nie przekroczył 30% (odpowiednio mówi się o prawie 50% dla grupy Bergitka Roma)³⁶. W tej sferze restrykcyjna polityka władz wobec wędrownych Romów pozostawała nieskuteczna, podobnie jak wcześniejsze działania opiekuńcze.

Druga połowa lat 60. i początek następnej dekady przyniosły zaostrzenie działań państwa wobec Romów. W rok po „akcji zatrzymania taborów” władze przygotowały instrukcje dla administracji na szczeblu lokalnym, według których jednostki terenowe miały sporządzać raporty. Przyczyną była potrzeba uzyskania pełnych danych na temat Romów, dających możliwość planowania przyszłych działań przez MSW. Organa terenowe raz do roku przygotowywały sprawozdania dotyczące realizacji wytycznych w kwestii osiedlenia, produktywizacji oraz społecznej adaptacji ludności cygańskiej³⁷. Sprawozdania Wojewódzkich Rad Narodowych miały zawierać wiele danych z życia Romów. Dane zawarte w tych dokumentach dotyczyły zameldowania, przemieszczania się Cyganów, liczby postępowań karno-administracyjnych wobec Romów, statystyk dotyczących osób karanych, liczby posiedzeń działającego przy Prezydium WRN Zespołu Koordynacyjnego ds. Ludności Cygańskiej. W sprawozdaniach znajdowały się także dane dotyczące pracy tzw. opiekunów społecznych, stanu edukacji i aktywizacji zawodowej społeczności romskiej³⁸.

Tak szczegółowa sprawozdawczość pozwoliła władzom na odnotowanie wzmożonej mobilności Romów podczas kolejnych lat. Władze centralne zareagowały zaostrzając wobec nich politykę i wytykając jednostkom terenowym brak konsekwencji i jednolitego sposobu działania przy realizacji uchwały z 1952 r. Departament Społeczno-Administracyjny MSW zalecał, aby zespoły działające przy Prezydium WRN stworzyły kompleksowe i długofalowe plany pracy, a jako najważniejsze zadanie potraktowały edukację romskich dzieci, szkolenie opiekunów społecz-

³⁶ H. Chałupczak, T. Browarek, *op. cit.*

³⁷ Andrzej Mirga szeroko opisuje dokument o nazwie *Tezy do rocznego sprawozdania z realizacji wytycznych w sprawie osiedlenia, aktywizacji zawodowej i adaptacji społecznej ludności cygańskiej w 1966 roku*, CA MSW, DSA, sygn. rob. 86, s. 1–10, [za:] A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 152.

³⁸ *Ibidem.*

nych³⁹ i osłabianie przez nich roli tradycyjnych władz w społeczności (wójtowie, starszyzna). Ponadto polecono władzom lokalnym zapobieganie ruchowi taborów, a wędrujących skłanianie do osiedlenia oraz stosowania środków prawnych w celu ukarania tych, którzy naruszają obowiązujące przepisy.

Wiele wskazuje na to, że do ponownego podjęcia wędrowek skłoniło Romów rozluźnienie kontroli państwa. Po 1964 r. i przymusowej akcji meldunkowej władze terenowe uznały, że cele uchwały z 1952 r. zostały zrealizowane. Mirga zauważa, że na ruch taborów mogła mieć wpływ sytuacja kryzysowa w kraju po wypadkach marca 1968 r.⁴⁰ Władze nie zajmowały się w tym czasie marginalnym w ich odczuciu problemem Romów. Rok 1970 stał się ważnym momentem, ponieważ nastąpił wzrost represji politycznych po wydarzeniach marcowych. Wprowadzono większą kontrolę i stosowanie działań represyjnych wobec wędrujących Romów, a coraz większe znaczenie zaczęli odgrywać także „opiekunowie cygańscy”. Władze miały szeroki wgląd w sytuację Romów, a dane zebrane na dzień 1 stycznia 1971 r. stanowiły najbardziej szczegółowy raport przygotowany przez DSA MSW⁴¹. Z opracowania wynikało, że Romowie są dosyć równomiernie rozmieszczeni na terenie Polski. Jedynie w czterech województwach (krakowskim, poznańskim, warszawskim i wrocławskim) ich liczba była większa. W pierwszym i ostatnim z wymienionych rejonów przeżywała tradycyjnie osiadła grupa Bergitka Roma.

Romowie, nie ponosząc konsekwencji karnych, często nadal zmieniali miejsce zamieszkania, jednak meldowali się w miastach, gdzie osiadali.

³⁹ W 1967 r. wśród Romów pracowało 755 opiekunów społecznych, 261 z nich było specjalnie szkolonych do pracy z Cyganami (najczęściej byli to pracownicy wydziałów lokalnych MSW albo MO), [w:] *Informacja o wynikach prac związanych z osiedleniem, aktywizacją zawodową i adaptacją społeczną ludności cygańskiej w 1967 r.*, s. 3, [za:] A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...* s. 154.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 155.

⁴¹ *Dane liczbowe dotyczące ludności cygańskiej w PRL według danych na dzień 1.01.1971 r.*, CA MSW, DSA, *sygn. rob.* 58, [za:] A. Mirga, *op. cit.*, s. 155. Z przedmiotowego opracowania wynika, że ogólna liczba Romów w Polsce wynosiła wtedy 17 908 (3 258 rodzin), z tego 3 657 kobiet i 3 849 mężczyzn zdolnych do pracy, a tylko 558 kobiet i 1 458 mężczyzn zatrudnionych na stałe. Z raportu wynikało, że wśród Romów jest 4 654 dzieci w wieku szkolnym, a do szkół uczęszcza 4 169. W związku z koczowniczym trybem życia ukarano w tym czasie 260 osób, a za niewypełnienie obowiązku szkolnego – 294 osoby.

Wędrowniki często wynikały z konieczności poszukiwania niszy dla tradycyjnych form zarobkowania. W większych skupiskach cygańskich musieli konkurować o dobra między sobą, co mogło prowadzić do konfliktów. Poza tym, jak już wspomniano, Romowie przemieszczając się korzystali z szerokiej sieci powiązań rodzinnych. W roku 1970 miejsce zamieszkania zmieniło 225 rodzin⁴².

Poza osiedleniem władze centralne wymagały od swoich lokalnych odpowiedników większego zaangażowania w pracę na rzecz integracji społeczności romskiej z większością obywateli w myśl ideałów socjalistycznego państwa. Można jednak stwierdzić za innymi autorami, a także prezentowanymi statystykami, że poza nielicznymi przypadkami efekty działań administracji terenowej nie były zadowalające. Proces adaptacji czy asymilacji Romów był wyraźniej zauważalny wśród społeczności Romów tradycyjnie osiadłych.

W drugiej połowie lat 70. państwo wzmoгло działania asymilacyjne, a Romowie adaptowali się do istniejących warunków na swój sposób. Argumenty siłowe stosowane wobec wędrujących Cyganów odnosiły skutki. Zaprzestawali przemieszczania taborami, sprzedawali konie, wozy i nierzadko osiadali na stałe. Synonimem swoistej adaptacji do nowych warunków stał się według Mirgi samochód⁴³. Pozostając przypisani na stałe do jakiegoś miejsca zamieszkania Romowie dzięki nowym środkom transportu wykazywali wciąż mobilność. Osiedlenie nie oznaczało także jednoznacznie asymilacji ze społeczeństwem większości. Zapewne było jednak wyzwaniem dla środowiska przyjmującego i społeczności romskiej. Odmienności, prowadzące niekiedy do konfliktów między grupami większości i mniejszości od niedawna sąsiadującymi ze sobą, pogłębiały wzajemne uprzedzenia oraz stereotypy etniczne.

Romowie podejmowali próby emancypacji, jednak narażali się często na możliwość wykluczenia z grupy własnej. Wśród Cyganów zachodziło omawiane w rozdziale pierwszym zjawisko niesymetryczności więzi społecznej. Stawało przed nimi niebezpieczeństwo pozostawania na marginesie obu społeczności, wpadnięcie w rodzaj próżni społecznej. Silna kontrola społeczna grupy własnej stanowiła przeszkodę w adapta-

⁴² A. Mirga, *op. cit.*, s. 156.

⁴³ *Ibidem*, s. 156–157.

cji i postępach procesów integracyjnych ze społeczeństwem polskiej większości.

W raportach WRN za istotny czynnik świadczący o adaptacji Cyganów uważany był poziom zatrudnienia wśród tej społeczności. Stosunkowo niewielu utrzymywało się ze stałej pracy zarobkowej⁴⁴. Wielu autorów jako błąd władz w prowadzonej polityce asymilacji widziało przymusową produktywizację i osiedlenie. Romowie dostrzegali bowiem w działaniach władz utratę wolności i chęć ingerencji w ich tożsamość, tradycję, kulturę.

Sprawozdania przygotowywane przez DSA MSW, a także prasa, początkowo nie informowały o większych konfliktach pomiędzy Romami a polską większością w ich nowych miejscach zamieszkania. Wpływ na taki stan wywarły zapewne dalsze zmiany miejsca pobytu Cyganów i związane z ich ruchliwością skłonności do unikania otwartego konfliktu. Władze państwowe także dbały, aby realizując politykę opiekuńczą (później o charakterze bardziej represyjnym) wobec Romów, zwalczać wszelkie przejawy dyskryminacji na tle narodowościowym poprzez działalność instytucji państwowych i tzw. opiekunów cygańskich.

Osiedlenie Cyganów przyniosło wiele problemów i w drugiej połowie lat 70. oraz w latach 80. dochodziło często do konfliktów nowych mieszkańców z sąsiadami. Romowie w stałych miejscach zamieszkania żyli w swych zamkniętych grupach, separując się od otoczenia polskiego. Zmieniło się stereotypowe wyobrażenie o charakterze społecznych stosunków między Polakami i Romami. Funkcjonować zaczynał negatywny stereotyp Cygana, mówiący o nieuczciwym zdobywaniu środków utrzymania i pasożytniczym trybie życia. Dodatkowo polscy sąsiedzi dostrzegali niesprawiedliwość w działaniach państwa skierowanych na poprawę warunków życia ludności cygańskiej (mieszkania, praca i pomoc socjalna). Władze chciały stworzyć odpowiedni klimat, służący integracji czy asymilacji, lecz doprowadzały do wzmocnienia przejawów niechęci i uprzedzeń wobec Cyganów. W drugiej połowie lat 80., gdy nasilały się problemy związane z kryzysem ekonomicznym w kraju, Romowie zaczy-

⁴⁴ W roku 1970 na liczbę 7 506 osób zdolnych do pracy zatrudnionych było 2 016 Romów. Struktura zatrudnienia: 54,7% w państwowych zakładach przemysłowych, 16% w spółdzielniach kotlarskich, 12,6% w rolnictwie, 1,3% w chałupnictwie, 15,4% inne (np. cygańskie zespoły amatorskie), zob. A. Mirga, *op. cit.*, s. 159–160.

nali prowadzić interesy handlowe na skalę trudną do oszacowania. Nastąpił gwałtowny wzrost poziomu życia niektórych rodzin i zerwanie z przypisaną wcześniej stereotypową rolą społeczności marginalizowanej, o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Na to wszystko nakładała się opinia o bezkarności, dodatkowo eksponowana przez media, co prowadziło do narastania konfliktu etnicznego.

Takie postrzeganie społeczności romskiej doprowadziło w 1976 r. do zająć w Łukowie i Kłodawie. Podczas obu incydentów zostali pobici członkowie społeczności romskiej oraz zniszczono ich mienie. Podłoże konfliktu etnicznego i jego elementy stały się wzorem powielanym w późniejszych tego typu wydarzeniach. Polska większość była przekonana, że Romowie czerpią zyski z nieznanymi i nielegalnymi źródłami, a uchylają się od pracy zarobkowej wykonywanej przez większość. Pomimo działań władz w celu rozwiązania konfliktu wśród Romów zaczęło panować poczucie niepewności i zagrożenia, które stało się motywem do zmiany miejsca zamieszkania. Niezależnie od polityki państwa w celu osiedlenia Cyganów starali się oni wyjechać z miast, gdzie czuli się niepożądani. Coraz częściej zdobywali się także w tym czasie na migracje zagraniczne, szczególnie do krajów, gdzie z łatwością uzyskiwali azyl (np. RFN, Szwecja i Holandia). Osoby, które wyjechały za granicę, utrzymywały kontakt z rodziną w kraju i pomagały jej w latach kryzysu ekonomicznego. Wielu Romów wyjeżdżało także do innych krajów socjalistycznych w celach handlowych, a w konsekwencji wzrastał poziom życia ich rodzin w kraju. Eksponowanie swojej zamożności w okresie narastających trudności ekonomicznych w społeczeństwie większości pogłębiało niechęć i uprzedzenia, rodziło zawiść i stanowiło podstawę przyszłych wydarzeń o charakterze antycygańskim. Romowie w konsekwencji otwartego konfliktu mogli zostać sprowadzeni do roli kozła ofiarnego odpowiedzialnego za problemy większości⁴⁵. Znamienne jest to, że owe incydenty następowały w okresach przełomów politycznych, radykalizacji nastrojów społecznych i wzrostu frustracji wśród społeczeństwa.

⁴⁵ Por. A. Mirga, *Romowie w historii najnowszej Polski...*, s. 169–170; idem, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 163; Ł. Kwadrans, *Nietolerancja wobec mniejszości narodowych i grup etnicznych: przykład Romów*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, R. 2004, z. 24–25, IS PAN ZBN, Poznań–Warszawa 2004, s. 182–186; idem, *Czas wielkich zmian. Powojenna historia Romów w Polsce*, „Dialog=Pheniben”, 2004, nr 2.

W przełomowym roku 1981 doszło do konfliktów, które często nazywano pogromami ludności cygańskiej. Pierwszy z nich wydarzył się w dn. 9–10 września 1981 r. w Koninie, gdzie mieszkało 70 Cyganów, a drugi 21–22 października tego samego roku w Oświęcimiu, gdzie zameldowanych było 137 Cyganów⁴⁶. Wypadki, których uczestnikiem był Roman Kwiatkowski (znany działacz romski), spotkały się z potępieniem opinii publicznej. Poszkodowani – wśród nich wyżej wspomniany – wyrazili z lęku chęć emigracji, na co władze skwapliwie przystały, pozbywając się problemu. Skorzystało z tego wielu członków tej społeczności bezpośrednio nie związanych z wydarzeniami w Koninie i Oświęcimiu. Wyjechali w większości do Szwecji, gdzie otrzymali status uchodźców⁴⁷. Cyganie ci zostali po wyjeździe pozbawieni polskiego obywatelstwa.

Wydarzenia w Oświęcimiu nie spotkały się z należytyym zainteresowaniem mediów. Władze państwa i społeczeństwo znajdowały się w trudnym czasie związanym z późniejszym wprowadzeniem stanu wojennego w Polsce. Problem załatwiono więc w sposób szybki i doraźny. Zezwalając na wyjazd starano się wpłynąć, aby Romowie nie nagłaśniali sprawy. Brak nagłośnienia w mediach i potępienia „pogromów cygańskich” przez opinię publiczną ma swoje konsekwencje do dnia dzisiejszego i kładzie się cieniem na relacje między obiema społecznościami. Romowie, podobnie jak dysydenci polityczni, po wybuchu i podczas trwania stanu wojennego, byli wydalani z kraju. W ten sposób władze liczyły na rozwiązanie „problemu cygańskiego”.

Lata stanu wojennego wpłynęły na mniejsze zaangażowanie władz państwowych w realizowanie uchwały z 1952 r., a w drugiej połowie dekady lat 80. faktycznie jej nie egzekwowano. Administracja stopniowo wycofywała się z prowadzonej wcześniej polityki asymilacji wobec ogólnie trudnej sytuacji społecznej, politycznej i ekonomicznej kraju. Osłabiła aktywność jednostek terenowych MSW w zakresie działań skierowanych do środowiska cygańskiego. Zespoły do spraw osiedlenia i produktywizacji przy WRN oraz tzw. opiekunowie cygańscy powoli przestawali spełniać swoje dotychczasowe funkcje. Wciąż kontrolowano natomiast funkcjonowanie romskich stowarzyszeń kulturalno-oświatowych. Do

⁴⁶ H. Chałupczak, T. Browarek, *op. cit.*, s. 237.

⁴⁷ A. Fraser, *op. cit.*, s. 213.

końca roku 1983 zbierano także szczegółowe dane dotyczące społeczności cygańskiej⁴⁸, a w 1984 r. ukazało się ostatnie sprawozdanie Departamentu Społeczno-Administracyjnego MSW⁴⁹. W raporcie znalazły się informacje na temat zatrudnienia Romów, ewidencji meldunkowej, realizacji obowiązku szkolnego, stanu zdrowia i korzystania z pomocy społecznej. Z danych zebranych w raporcie wynikało, że w PRL zamieszkiwało w tym czasie 21 311 Romów (tj. 4 914 rodzin). Władze relacjonowały, że Cyganie zmienili tryb życia na osiadły. Wiele do życzenia pozostawiało jeszcze zagadnienie tzw. produktywizacji. Do końca 1983 r. z 10 711 osób (5 165 kobiet, 5 546 mężczyzn) w wieku produkcyjnym tylko 2 887 posiadało stałe zatrudnienie (783 kobiety, 2 104 mężczyźni)⁵⁰.

W raporcie przygotowanym przez DSA MSW znalazło się podsumowanie sukcesów i niepowodzeń polityki władz prowadzonej wobec Romów, a także wnioski i przyszłe zamierzenia. O skuteczności działań miało świadczyć niemal całkowite zlikwidowanie koczownictwa Cyganów oraz to, że większość z urodzonych po II wojnie światowej trafiła do szkół podstawowych (z różnym skutkiem). Jako sukcesy władze widziały także posiadanie mieszkań przez Romów i powszechne korzystanie z opieki zdrowotnej. Niepowodzenia to zdaniem Departamentu wciąż niski poziom zatrudnienia (29,6%), niezadawalający stan zdrowia wśród Cyganów i niskie efekty edukacji szkolnej⁵¹. We wnioskach z raportu DSA MSW zalecał skierowanie działań przede wszystkim w stronę dzieci i młodzieży, w celu objęcia ich obowiązkiem szkolnym i jego rzeczywistym egzekwowaniem. Zmniejszenie w drugiej połowie lat 80. kontroli państwa i osłabienie aktywności władz w działaniach adaptacyjnych i asymilacyjnych spowodowało regres szczególnie w sferze edukacji młodych Cyganów (absencja szkolna, niewypełnianie obowiązku szkolnego i brak promocji do następnych klas).

⁴⁸ Władze terenowe w Tarnowie zbierały szczegółowe dane na temat Romów do 1989 r., mimo że DSA MSW nie przygotowywał już sprawozdań ogólnokrajowych (A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 174).

⁴⁹ *Informacja dotycząca aktualnej sytuacji w zakresie produktywizacji i adaptacji społecznej ludności cygańskiej*, Warszawa, lipiec 1984 r., CA MSW, DSA, sygn. rob. 86, [za:] A. Mirga, *op. cit.*, s. 169; A. Bartosz, *Nie bój się Cygana*, s. 151, 251.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 176.

Prowadzone niemal przez cały okres istnienia Polski Ludowej działania, szczególnie związane z realizacją uchwały z 1952 r., zmieniły diametralnie sytuację Romów. Cyganie osiedlili się, a ich społeczność otrzymywała pomoc materialną od rządu⁵². Polityka państwa zawierała elementy represyjności i przymusu, jednak miała przede wszystkim charakter opiekuńczy. Paternalistyczny stosunek i traktowanie ich w sposób przedmiotowy było głównym błędem władz. Administracja państwowa nie korzystała z pomocy reprezentantów społeczności romskiej i prowadziła politykę samodzielnie, bez udziału najbardziej zainteresowanych, czyli jej odbiorców. Podsumowując należy podkreślić, że działania władz przyniosły likwidację koczownictwa i osiedlenie Romów, poprawę warunków ich życia oraz stanu zdrowia, jednak o wiele mniej osiągnięto w sferze zatrudnienia i edukacji oraz integracji ze społeczeństwem polskiej większości.

4.3. Mniejszość romska w szkolnictwie powszechnym PRL

Po II wojnie światowej kraje Europy Środkowo-Wschodniej i ich komunistyczne władze podjęły działania w celu poprawy sytuacji edukacyjnej grup społecznych dotychczas marginalizowanych. W większości państw wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci do 16 roku życia. Rezultatem tych działań było faktycznie zmniejszenie analfabetyzmu wśród Romów i doprowadzenie do uzyskiwania przez przedstawicieli tej społeczności minimum edukacyjnego w postaci ośmioletniego wykształcenia podstawowego, a niekiedy nawet ukończenia szkół średnich i wyższych. W wielu wypadkach źródłem marginalizacji mniejszości romskiej były właśnie niedostatki edukacyjne i brak wykształcenia. Współcześnie również ta przyczyna stanowi o wysokim poziomie bezrobocia wśród Romów. Komunistyczne władze uznały zatem likwidację różnic edukacyjnych między Romami a społeczeństwem większości za jeden z głównych celów polityki asymilacji. Dla realizacji zamierzonych efektów wprowadzono możliwość karanie rodziców, którzy nie dbali należycie o wywiązywanie się dzieci z obowiązku szkolnego. Romowie w statysty-

⁵² W roku 1970 udzielono pomocy materialnej w wysokości 5 135 409 zł i przydzielono 206 mieszkań. W 1983 r. przekazano 730 lokali i wydano 43 199 644 zł (A. Mirga, *op. cit.*, s. 178–179).

kach nadal pozostawali jedną z grup, o najniższym poziomie wykształcenia. Polityka władz PRL i kampania edukacyjna doprowadziła jednak do redukcji liczby analfabetów oraz zdobycia wykształcenia przez niektórych Romów. Wskaźniki statystyczne z tego okresu wykazują, że ich przygotowanie edukacyjne było głęboko nieadekwatne do zmian społeczno-ekonomicznych, jakie zachodziły pod koniec XX w. Należy jeszcze przypomnieć, że przed II wojną światową w większości państw Europy Środkowo-Wschodniej nie wykazywano żadnego zainteresowania edukacją Romów. Z tego punktu widzenia działania władz PRL były pewnym edukacyjnym osiągnięciem. Państwo prowadziło statystyki, z których wynikało, że w czasie rządów komunistycznych objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci sukcesywnie wzrastało, jednak poziom wykształcenia wśród Romów wciąż pozostawał na niskim poziomie⁵³.

Tabela 5. Statystyki edukacyjne dotyczące Romów

Kraj	Analfabetyzm	Spełnienie obowiązku szkolnego	Ukończenie ośmiu klas (szk. podst.)	Szkoły specjalne – uczniowie	Przedszkola – liczba uczestników	Uczelnie wyższe – studenci
Czechosłowacja	15% (1970) 10% (1980)	75,1% (1980-1985)	13% (1967) 16,6% (1971) 28,7% (1981)	17,1% (1980) 27,6% (1985)	–	–
Czechy	–	–	–	17% (1970) 22,8% (1980)	–	–
Słowacja	–	–	66% (1984)	53% (1984)	10% (1972) 66% (1982)	4% (1984)
Polska	–	25% (1950–1960) 82% (1970) 82,6% (1983)	–	–	–	–

Źródło: Z. Barany, *op. cit.*, s. 134–135.

Władze socjalistycznej Polski nie traktowały Romów podobnie jak inne mniejszości zamieszkujące terytorium PRL. Brakowało przygotowania specjalnego podejścia do kwestii edukacji romskich dzieci. Pozostałym mniejszościom narodowym Ministerstwo Edukacji umożliwiała zakładanie szkół czy klas etnicznych, gdzie nauczano w ich języku. Jak już stwierdzono, Ro-

⁵³ Por. Z. Barany, *op. cit.*, s. 132–136.

mowie nie mogli w tamtym czasie korzystać z takich przywilejów, dlatego włączono ich do szkolnictwa publicznego. Najważniejszym celem państwa stało się egzekwowanie obowiązku szkolnego i likwidacja analfabetyzmu⁵⁴.

Uchwała z 1952 r. nakładała na administrację terenową obowiązek objęcia szczególną uwagą edukacji wśród społeczności romskiej. Władze lokalne miały dostarczać w miarę potrzeb pomocy romskim rodzinom, aby posyłały swoje dzieci do szkół. Zostały także zobowiązane do aktywnej walki z analfabetyzmem wśród Romów poprzez organizowanie kursów nauki czytania i pisania. W poszczególnych regionach kraju władze osiągały różne wyniki. Najczęściej było to uwarunkowane poziomem zaangażowania administracji terenowej w rozwiązanie problemu, a także stopniem świadomości edukacyjnej i odpowiedzialności romskich rodziców⁵⁵.

Do początku lat 60. działania związane z alfabetyzacją Romów i objęciem ich obowiązkiem szkolnym nie przyniosły oczekiwanych efektów. W tym czasie jedynie ok. 25% romskich dzieci w wieku szkolnym zostało objętych obowiązkiem nauki⁵⁶. Podobnie jak w akcji związanej z produktywizacją Romów, także w kwestii objęcia obowiązkiem szkolnym większą uległość wykazywała tradycyjnie osiadła grupa Bergitka Roma. Przykładem adaptacji społecznej Romów i upodabniania się w sposobie życia do polskiej większości była społeczność osiadła w Nowej Hucie. Cyganie tam zamieszkali pozytywnie ustosunkowali się do kwestii edukacji dzieci, a także brali udział w kursach czytania i pisania dla dorosłych⁵⁷.

Administracja szkolna prezentowała różne podejścia do kwestii edukacji romskich dzieci⁵⁸. Z jednej strony, prowadzono działania podobne

⁵⁴ A. Mirga, *Addressing the Challenges...*, *op. cit.*

⁵⁵ *Ibidem.*

⁵⁶ Zob. tab. 5, a także A. Mirga, *Romowie w historii...*, s. 168.

⁵⁷ Zob. J. Depczyńska, *Adaptacja Cyganów do życia w mieście*, „Etnografia Polska” 1978, t. XXII, nr 2.

⁵⁸ Różnice w polityce oświatowej występowały także w poszczególnych krajach Europy Środkowej. Od początku 1969 r. Ministerstwo Edukacji Bułgarii zakładało różne typy „szkół cygańskich” na poziomie podstawowym z ćwiczeniami technicznymi. W ciągu następujących dwóch dekad utworzono ok. 100 szkół takiego typu, najczęściej rozmieszczonych w bliskości miejsc zamieszkania dużych grup romskich. W Jugosławii w wielu szkołach podstawowych wprowadzono w 1983 r. „cygańskie klasy językowe” (szczególnie w miejscach, gdzie zamieszkiwała duża liczba Romów, tj. w Kosowie i Macedonii). Dla złagodzenia problemów romskich uczniów rozpoczynających naukę

do omawianego wypadku w Nowej Hucie. Dzieci były umieszczane w normalnych, integracyjnych klasach. Z drugiej strony, wobec dzieci wędrownych Romów stosowano pewnego rodzaju segregację. Tworzono specjalne klasy dla dzieci w różnym wieku, nie zwracając uwagi na fakt, że niektóre z nich pierwszy raz w życiu spotkały się z instytucją szkoły. Dla większości dzieci uczęszczanie na zajęcia lekcyjne było zupełnie nowym doświadczeniem, a nieznaną język wykładowy stanowił dodatkową przeszkodę. Romscy uczniowie i specjalne klasy, w których byli umieszczani, wyróżniali się od reszty społeczności szkolnej. Taka sytuacja sprzyjała uprzedzeniom i stereotypowemu postrzeganiu Romów przez polską większość⁵⁹. Romscy uczniowie pozostający bez wsparcia ze strony rodziców, najczęściej analfabetów, nietraktujących edukacji jako wartości, nie mieli warunków do prawidłowego rozwoju i zdobycia wykształcenia.

Wraz z zaostrzeniem polityki asymilacji i przymusowym osiedlaniem wzrósł udział wędrownych Cyganów w procesie alfabetyzacji oraz edukacji dzieci⁶⁰. Władze zaczęły stosować sankcje za niedopełnienie obowiązku szkolnego, co przyniosło pewne efekty. Objęcie Romów edukacją powszechną miało być narzędziem akulturacji.

Największe problemy stanowiło zapisywanie do szkół dzieci Cyganów prowadzących nomadyczny tryb życia. Przed nakazem trwałego osiedlenia w 1964 r. cygańskie dzieci nieregularnie realizowały obowiązek szkolny, a władze były niekonsekwentne w swych działaniach. Romskie rodziny stale się przemieszczały, co uniemożliwiało objęcie ich dzieci edukacją na trwałe. Przerzywały naukę w momencie zmiany miejsca pobytu ich rodzin. Szanse na powodzenie procesu edukacji romskich dzieci obniżało nieregularne uczęszczanie na zajęcia, wręcz sezonowe, a także trudne warunki mieszkaniowe i bytowe. Wielopokoleniowe rodziny cy-

w szkołach podstawowych na terenie Słowacji utworzono specjalne klasy przygotowawcze, tzw. klasy 0. Węgierskie Ministerstwo Edukacji eksperymentowało z różnymi typami szkół. Tworzono placówki tylko dla uczniów romskich, o charakterze segregacyjnym. Włączano młodych Romów w powszechny system oświaty i kierowano do klas integracyjnych. W niektórych klasach używano nawet języka romani jako wykładowego. W ten sposób podejmowano próbę wyłonienia najlepszego sposobu edukacji Romów (Z. Barany, *op. cit.*, s. 136).

⁵⁹ A. Mirga, *Addressing the Challenges*.

⁶⁰ *Ibidem*.

gańskie żyły często w lokalach składającym się z jednej izby, gdzie brakowało odpowiedniego wyposażenia do nauki i wypoczynku oraz prawidłowego rozwoju małoletnich. Większość nie dostrzegała wagi edukacji, Cyganie wierzyli, że nie jest im ona potrzebna. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać wraz z przewartościowaniem polityki państwa wobec Romów po roku 1964. Władze widziały edukację jako element procesu socjalizacji oraz integracji Romów ze społeczeństwem większości. Zdobywanie przez Cyganów wykształcenia, walka z analfabetyzmem i nauka zawodu miały stać się częścią programu produktywizacji tej grupy. Statystyki pokazywały jednak brak korelacji pomiędzy wzrostem liczby Romów objętych obowiązkiem szkolnym a poziomem ich zatrudnienia⁶¹. Większość Romów bowiem przerwała naukę lub kończyła na ósmej klasie szkoły podstawowej. Szczególnie wędrujący Cyganie kontynuowali swój tradycyjny tryb życia bez względu na poziom wykształcenia i nabyte w szkole umiejętności. Czynniki kulturowe, społeczne i ekonomiczne były przyczyną przeciwstawiania się procesowi edukacji. Szkoła stanowiła dla nich instytucję zewnętrzną, niewywodzącą się z ich własnej tradycji, obcą pod wieloma względami i wpływającą na przemiany romskiej tożsamości. Szczególnie niezgodne z romską obyczajowością było podejmowanie nauki przez dziewczęta. Wiązało się to nie tyle z ich tradycyjną rolą, ale ze zwyczajem wczesnego zamążpójścia, które uniemożliwiała dalszą edukację. Romowie, w swej większości wierni tradycji, dostrzegali w edukacji swych dzieci, a także w instytucji szkoły, zagrożenie dla własnej tożsamości etnicznej⁶².

Podejmując wysiłki związane z realizacją uchwały z 1952 r. władze lokalne, czynniki partyjne i administracja szkolna tworzyły różne projekty służące wypełnianiu przez Romów obowiązujących przepisów. W ten sposób powstała instytucja „cygańskich opiekunów społecznych”. W poprzednim rozdziale wspomniano, że były to osoby najczęściej zatrudnione w lokalnej administracji (wydziały spraw społecznych), które Ministerstwo Spraw Wewnętrznych wyznaczało do niesienia pomocy, pośredniczenia i kontroli społeczności cygańskiej. Opiekunowie społeczni

⁶¹ W 1970 r. 82% romskich dzieci zostało objętych nauczaniem, a jedynie 26% Romów w wieku produkcyjnym miało w tym czasie stałe zatrudnienie. W 1983 r. 82,6% dzieci romskich realizowało obowiązek szkolny i 26,9% Romów było zatrudnionych (A. Mirga, *Romowie w historii...*, s. 168–169).

⁶² *Ibidem*.

byli także zaangażowani w sprawę edukacji dzieci, zapisywanie ich do szkół. W wielu wypadkach owi „mediatorzy” okazali się skuteczni i pomocni w nakłanianiu romskich rodzin do wypełniania obowiązku szkolnego przez dzieci, ale nie przyczynili się do ogólnej poprawy sytuacji edukacyjnej Romów⁶³.

Znaczące zmiany w statystykach szkolnych nastąpiły po roku 1964, wraz z wprowadzeniem restrykcyjnych działań związanych z przymusowym osiedlaniem wędrujących Romów, ich ewidencjonowaniem i meldowaniem. W tym czasie zaczęto rzetelniej egzekwować wypełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci, a także podjęto walkę z analfabetyzmem wśród młodych i dorosłych Romów, jednak nie przyniosło to od razu wielkich sukcesów. Już na początku lat 60. Komisja KC PZPR ds. Narodowościowych w swoich wytycznych postulowała wzmożenie kontroli w tym zakresie i zaostrenie sankcji wobec rodziców dzieci niewypelniających obowiązku szkolnego⁶⁴.

Rezultaty działań władz były widoczne w roku szkolnym 1964/1965, kiedy radykalnie zmienił się udział romskich dzieci w szkolnictwie powszechnym. Z grupy 2 094 dzieci poniżej 16 roku życia wśród osiedlonych w 1964 r. romskich rodzin, 1 784 zapisano do szkół, a 1 254 młodych Romów uczęszczało regularnie na zajęcia. Około 600 nie podjęło nauki z różnych powodów, a władze początkowo nie karały rodziców za nieposyłanie swoich dzieci do placówek oświatowych⁶⁵. W zamian za wywiązywanie się przez romskie dzieci z obowiązku szkolnego administracja lokalna świadczyła pomoc materialną tym uczniom i ich rodzinom⁶⁶. W niektórych miejscowościach tworzono wstępnie klasy dla dzieci cygańskich, a po pewnym czasie przenoszono romskich uczniów do szkół powszechnych. Na przykład w Oświęcimiu w 1964 r. powstały dwie łączone klasy romskie oraz świetlica przy Zakładach Chemicznych, a po kilku latach uczniowie kontynuowali naukę w szkołach masowych. W roku 1970

⁶³ Por. A. Mirga, *Addressing the Challenges*.

⁶⁴ Zob. *Notatka w sprawie doświadczeń pracy z ludnością cygańską*, styczeń 1960 r. Komisja ds. Narodowościowych przy KC PZPR, CA MSW, sygn. rob. 142, [za:] A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 125, 133–134.

⁶⁵ Na 381 dzieci romskich w województwie warszawskim aż 123 nie podjęło nauki. Ich rodzice nie zostali za to ukarani (A. Mirga, *op. cit.*, s. 138).

⁶⁶ Dane liczbowe [za:] A. Mirga, *Addressing the Challenges*.

utworzono także przedszkole dla romskich dzieci, które istniało prawie przez pięć lat⁶⁷.

Duża liczba tzw. przerośniętych dzieci, które nie potrafiły czytać i pisać, a miały już po kilkanaście lat życia, nie została objęta obowiązkiem szkolnym. Nie zapisano do szkół także dzieci z rodzin, które uchylały się od tego zarządzenia. Poważnym problemem była także niestabilizowana sytuacja mieszkaniowa wielu romskich rodzin, ponieważ lokalne władze nie dysponowały odpowiednim zasobem lokali dla osiedlanych Romów⁶⁸. Cyganie często postrzegali taką sytuację jako przejściową i nie zajmowali się wyposażaniem otrzymanych mieszkań, traktując je jako przystanki w dalszej wędrówce. Efektem takiego podejścia były trudne warunki mieszkaniowe do nauki i wypoczynku, jakie występowały w większości rodzin. Cygańskie dzieci, zamieszkujące często wraz z całą rodziną jedną izbę, nie miały odpowiedniej przestrzeni i mebli do odrabiania zadań domowych⁶⁹.

W Polsce ważnym problemem związanym z edukacją Romów był brak kompetencji w posługiwaniu się językiem polskim przez dzieci rozpoczynające naukę w szkole, ponieważ w domach rodzinnych rozmawiali jedynie w języku romani. Z tego powodu trudniej przychodziło im opanowanie programu z przedmiotu język polski⁷⁰.

Niektórzy autorzy przypisywali cygańskiej starszyźnie, widzącej w oświacie próbę zmiany tożsamości romskiej, winę za utrzymujący się wśród Romów analfabetyzm. Zwracano także uwagę na brak postępów romskich uczniów powyżej klasy IV szkoły podstawowej i pozostawanie na drugi rok w tej samej klasie⁷¹. Natomiast Lech Mróz twierdził, że wpływ szkoły ma ogromne znaczenie w kształtowaniu romskiej tożsamości, jej zmienianiu. Widział szczególną rolę w procesie edukacji, organizowaniu

⁶⁷ Zob. A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 167.

⁶⁸ Do października 1964 r. przydzielono 505 mieszkań, a 500 rodzin czekało na lokale. W wielu miejscach wyznaczano jedynie plac, na którym miały stać wozy cygańskie. Były także wypadki, kiedy Romowie musieli sami wynajmować mieszkania – około 130 rodzin na terenie województwa warszawskiego (A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 138).

⁶⁹ Zob. J. Zywert, *Problemy młodzieży cygańskiej w szkole podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 1, s. 103–109. [za:] A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania*.

⁷⁰ Zob. D. Bukalowa, *Dzieci cygańskie w szkole*, „Głos Nauczycielski”, 1967, nr 3, s. 9, [za:] A. Mirga, *op. cit.*

⁷¹ Por. J. Zywert, *op. cit.*

opieki w czasie wolnym i pracy z dziećmi romskimi w celu zmniejszenia wpływu rodziny i grupy⁷². Wszystkie te koncepcje były jednak tworzone przez *gadziów*, bez udziału społeczności romskiej i uwzględnienia jej specyficznej tożsamości oraz dążeń samych Romów.

W roku szkolnym 1966/1967 liczba romskich uczniów regularnie uczęszczających na zajęcia wzrosła do 3 808. W tym czasie obowiązkowi szkolnemu podlegało 4 710 młodych Romów, 711 z nich nie było zapisanych do szkół, a część uczęszczała nieregularnie na zajęcia lekcyjne. Władze podawały, że wśród dzieci niezarejestrowanych w szkołach masowych było 87 uczniów szkół specjalnych dla dzieci opóźnionych umysłowo. W Państwowych Domach Dziecka znalazło się w tym okresie 83 małoletnich Romów⁷³.

Władze podchodziły coraz bardziej rygorystycznie do realizacji obowiązku szkolnego przez młodych Romów. W latach 1966/1967 za nieposyłanie swoich dzieci do szkół ukarano 224 romskich rodziców, a w roku szkolnym 1983/1984 podobne sankcje dotknęły 111 Romów. Zmiana polityki państwa wobec Romów przyniosła efekty, ponieważ w roku 1970 już niemal 82% romskich dzieci w wieku poniżej 16 lat uczęszczało do szkół. Kilkanaście lat później sytuacja nie zmieniła się znacząco, ponieważ na 4 420 dzieci w wieku szkolnym tylko 3 652 (82,6%) uczestniczyło w zajęciach lekcyjnych. Wysoki wzrost udziału społeczności romskiej w szkolnictwie powszechnym nie był proporcjonalny do poziomu osiągnięć szkolnych. Wielu uczniów miało problemy z przekraczaniem kolejnych poziomów edukacji. W roku szkolnym 1966/1967 jedynie 21 romskich uczniów uczęszczało do ósmych klas, a w następnym roku liczba ta wynosiła 27⁷⁴. W roku 1967 promocji do klas następnych, ze względu na wysoką absencję i niedostateczne postępy w nauce, nie otrzymało prawie 30%, a w 1983 r. – 32% uczniów cygańskich⁷⁵. Konsekwencją był bardzo mały odsetek dzieci, które uzyskiwały elementarne wykształcenie. Powodem takiego stanu rzeczy mógł być brak odpowiedniego podejścia do romskiego ucznia, nieprzygotowanie kadry nauczycielskiej i pedagogicznej,

⁷² Zob. L. Mróz, *O problemie cygańskim*, „Etnografia Polska”, 1966, t. X.

⁷³ Dane liczbowe [za:] A. Mirga, *Addressing the Challenges*.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Zob. H. Chałupczak, T. Browarek, *op. cit.*, s. 238.

nieodpowiednia znajomość języka polskiego przez Romów, problemy z komunikacją, odmienna obyczajowość.

W ostatnim raporcie DSA MSW z 1984 r. wśród sukcesów i niepowodzeń w polityce państwa można odnaleźć także zagadnienia dotyczące edukacji. Według sporządzających sprawozdanie niemal każdy Rom, który urodził się po II wojnie światowej, uczęszczał do szkoły podstawowej⁷⁶. Stwierdzono równocześnie, że „w przyszłych działaniach należy przy użyciu dostępnych, zgodnych z prawem środków dążyć do objęcia dzieci i młodzieży cygańskiej powszechnym obowiązkiem nauczania”⁷⁷.

Andrzej Mirga zauważył, że w latach 80. poprzedniego stulecia władze wycofały się z aktywnej polityki wobec Romów, co przyczyniło się do regresu w sferze edukacji. Według tego autora wzrosła absencja i liczba dzieci niewypełniających obowiązku szkolnego. Mirga łączy te wydarzenia ze zwiększoną mobilnością przestrzenną i powrotem do tradycyjnego trybu życia, który negatywnie wpływał na proces edukacji cygańskich dzieci⁷⁸.

Władze nie przygotowywały raportów dotyczących sytuacji społeczności romskiej po roku 1984, dlatego niemożliwe jest przybliżenie danych dotyczących jej uczestnictwa w systemie oświaty w drugiej połowie lat 80. Można się jednak spodziewać, że w związku ze zmniejszoną czujnością władz w tej kwestii, wynikającą z przestawienia uwagi na problemy wewnętrzne kraju, liczba dzieci romskich nierealizujących obowiązku szkolnego w tym okresie rosła.

Pomimo sporych nakładów finansowych państwa i specjalnie tworzonych przepisów prawa w czasach komunistycznych problem analfabetyzmu Romów i edukacji ich dzieci nie został do końca rozwiązany. W PRL jedynie kilku Romów (w większości z grupy Bergitka) osiągnęło wykształcenie na poziomie uniwersyteckim. Nieznana była liczba osób z wykształceniem średnim, jednak można się spodziewać, że także niewielu posiadało takie kwalifikacje. Najwięcej osób ze społeczności romskiej miało kontakt ze szkołą podstawową, która nie przygotowała ich jednak do poprawy swojego statusu społecznego i znalezienia zatrudnienia.

⁷⁶ Andrzej Mirga podaje, że wielu z nich stało się jednak tzw. wtórnymi analfabetami (A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...* s. 176).

⁷⁷ *Informacja dotycząca aktualnej sytuacji w zakresie produktywizacji i adaptacji społecznej ludności cygańskiej*, Warszawa, lipiec 1984 r., CA MSW, DSA, sygn. rob. 86, [za:] *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 176–177.

Romska edukacja napotykała wiele problemów. Większość Cyganów nie przypisywała wartości nauce, nawet zdobycie umiejętności czytania i pisania było niekiedy uznawane za niepotrzebne. Wieloletni obowiązek szkolny miał zapewnić zdobycie dodatkowych umiejętności przez Romów i pomóc im w poprawie statusu społecznego. Dzieci często były ofiarami aktów dyskryminacji ze strony innych uczniów i nauczycieli. Statystyki dotyczące uczęszczania romskich uczniów do szkół oraz otrzymywania promocji do następnych klas znacząco odbiegały w krajach Europy Środkowej od danych dotyczących dzieci ze społeczeństw większości wypełniających obowiązek szkolny. Wielu Romów doświadczało upokorzenia związanego z tym, że byli o wiele starsi od swoich niecygańskich kolegów ze szkolnych ławek. Często właśnie taka sytuacja była powodem przerywania nauki. Opisano wcześniej także problemy komunikacji wynikające – z jednej strony – z niezrozumienia języka nauczania przez młodych Romów, a z drugiej – nieznajomości dialektu *romani* przez nauczycieli i wychowawców. Do takiej sytuacji zapewne przyczynił się mały odsetek reprezentantów społeczności romskiej z wykształceniem wyższym, którzy pracowaliby na rzecz edukacji Cyganów i spełniali rolę pozytywnych modeli do naśladowania. Relatywnie wysoka liczba przypadków opóźnienia w nauce romskich uczniów była traktowana jako wygodne wytłumaczenie dla uprzedzonej administracji szkolnej, kierującej dzieci trudne, niedostosowane społecznie, do szkół specjalnych dla umysłowo upośledzonych. Dodatkowo należy wspomnieć, że poza kilkoma wyjątkami nie istniały w tym czasie elementarze w języku *romani*, a autorzy programów edukacyjnych i podręczników ignorowali zagadnienia związane z romską kulturą, historią oraz językiem⁷⁹. Zatem w programach oferowanych przez szkoły było niewiele treści, z którymi cygańskie dzieci mogłyby się identyfikować.

Zoltan Barany podobnie jak Andrzej Mirga podkreśla, że często romscy uczniowie byli promowani przez nauczycieli pomimo niespełniania minimum edukacyjnego na danym poziomie⁸⁰. Władze szkół chciały w ten sposób pozbyć się problemu i poprawić statystyki, którymi musiały się legitymować przed administracją wyższego szczebla. Sytuacja ta do-

⁷⁹ Por. Z. Barany, *The East European Gypsies*, s. 132–136.

⁸⁰ *Ibidem*.

prowadziła do tego, że wielu absolwentów szkół podstawowych było wtórnymi analfabetami, którzy po zakończeniu nauki mieli trudności z czytaniem i pisanem podczas odbywania zasadniczej służby wojskowej i w późniejszej pracy. O ile statystyki dotyczące liczby Romów z wykształceniem podstawowym rosły, to niewielu przedstawicieli tej społeczności uzyskiwało kwalifikacje edukacyjne na poziomie średnim i wyższym. Dla porównania podczas całego okresu rządów komunistycznych w Bułgarii szkoły wyższe ukończyło około 700 Romów, a w Polsce jedynie czterech⁸¹. Właśnie tacy wyemancypowani Romowie stanowili jądro rodzącej się cygańskiej inteligencji, a niektórzy z nich odegrali znaczącą rolę w mobilizacji etnicznej swojej społeczności.

4.4. Mobilizacja etniczna Romów

Po wydarzeniach związanych z konfliktem etnicznym między Polakami i Romami znaczenia nabrały organizacje romskie. Powstały one jednak wcześniej, bo już w latach 50. Pierwsze romskie zrzeszenie powołał do życia w 1952 r. Andrzej Siwak, nosiło ono nazwę Stowarzyszenie Cyganów Osiadłych w Wałbrzychu⁸². Organizacja ta istniała do 1954 r., jednak poza działaniami socjalnymi (zakupem odzieży, udzielaniem zapomóg pieniężnych, pomocą w urządzaniu i remontowaniu mieszkań) nie przejawiało większej aktywności. W późniejszym czasie sam Andrzej Siwak i jego grupa przenieśli się do Tarnowa i tam osiedli⁸³.

Od roku 1963, także za sprawą Andrzeja Siwaka, działalność prowadziło w Tarnowie najstarsze z istniejących Cygańskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe⁸⁴, przemianowane w roku 1984 na Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe Romów, aby od roku 1989 występować pod nazwą Społeczno-Kulturalne Stowarzyszenie Romów w Tarnowie. Centrum Kultury Romów. Wśród celów statutowych znalazło się włączanie społeczności cygańskiej do życia społecznego i kulturalno-oświatowego większości oraz likwidacja analfabetyzmu. Andrzej Mirga twierdzi, że

⁸¹ W Czechosłowacji 39 Romów studiowało w 1970 r., a liczba ta wzrosła do 191 (w tym 97 kobiet) w roku 1981 (Z. Barany, *op. cit.*, s. 133 i 136).

⁸² Zob. J. Ficowski, *Cyganie polscy...*, s. 195.

⁸³ Zob. A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 124.

⁸⁴ Studium przypadku osiedlonej społeczności Romów tarnowskich i szeroki opis działalności Stowarzyszenia [w:] A. Mirga, *Romowie...*, s. 140–148.

pierwszy statut Stowarzyszenia określał raczej cele polityki państwa, a nie artykułował praw mniejszości. Dopiero w latach 80. zwiększyła się samodzielność tej organizacji, a wśród jej członków tworzyła się samoświadomość etniczna⁸⁵.

W roku 1964 powołano do życia Cygański Zespół Artystyczny „Newo Drom” („Nowa Droga”). Stowarzyszenie otrzymało na swoją siedzibę tzw. świetlicę cygańską (później „Dom Kultury Romów” i „Centrum Kultury Romów”), w której miało prowadzić kursy dla analfabetów i działalność kulturalno-oświatową.

Wobec określonych statutowo zadań edukacyjnych w roku 1973 utworzono Ośrodek Kuratorski dla dzieci i młodzieży cygańskiej, któremu Zarząd poświęcał wiele uwagi. Na terenie Ośrodka prowadzono zajęcia wyrównawcze, douczanie i dożywanie dzieci romskich⁸⁶. Od 1979 r. w Muzeum Okręgowym utworzono dział cyganologiczny, a w efekcie jego działania otwarto tu w 1990 r. pierwszą w Europie stałą ekspozycję poświęconą Cyganom. Działalność Stowarzyszenia i Muzeum jest w mieście bardzo widoczna do dnia dzisiejszego.

Stowarzyszenie nawiązało w latach 80. wiele kontaktów zagranicznych z podobnymi organizacjami w innych krajach. Prowadzono działania upamiętniające zagładę Romów w Szczurowej i Auschwitz-Birkenau. Współpraca międzynarodowa i uczestnictwo delegacji Stowarzyszenia w zorganizowanym przez Międzynarodową Unię Romów III Światowym Kongresie Romów w Getyndze wpłynęło na zmiany w statucie i nazwie organizacji z Tarnowa. Uczestnicy Kongresu zetknęli się wtedy z aktywistami cygańskimi, poznali żądania i aspiracje polityczne europejskich Romów.

Organizacja tarnowskich Romów pomimo szerokich kontaktów z innymi instytucjami romskimi pozostała ukierunkowana przede wszystkim na własne środowisko. Zarząd Stowarzyszenia nie zabrał głosu w sprawie tak ważnych dla całej społeczności romskiej wydarzeń, jakie rozegrały się w Koninie i Oświęcimiu w 1981 r. Stowarzyszenie nie odegrało znaczącej roli politycznej w integracji środowisk cygańskich w Polsce, jednak stało się inicjatorem wielu działań związanych z popularyzacją kultury Romów.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 170.

W latach 70. i 80. wiele było podobnych lokalnych stowarzyszeń, powstały one w Nowym Targu (Podhalańskie Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Cyganów), Andrychowcie (Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Cyganów, 1980 r.), Olsztynie (Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe Cyganów, 1979 r.), Żyrardowie (Stowarzyszenie Romów, 1980 r.) oraz w Płocku, Gdańsku i Siemiatyczach. Organizacje te nie przejawiały jednak większej aktywności w działaniach na rzecz mobilizacji etnicznej Romów oraz edukacji. Funkcję reprezentanta i koordynatora działalności organizacyjnej tej społeczności spełnia od 14 marca 1986 r. Rada Romów w Polsce.

Pomimo zaprzestania przez administrację państwową realizacji uchwały z 1952 r. w połowie lat 80. i zakończenia sprawozdawczości pozostawał nadzór organów MSW nad działalnością romskich stowarzyszeń kulturalno-oświatowych⁸⁷.

W drugiej połowie lat 70. rozpoczął się ruch religijny wśród ludności cygańskiej w Polsce; wiązał się z rodzącą się świadomością etniczną Romów. Nie do przecenienia była działalność księdza Edwarda Wesołka, którą rozpoczął w Bydgoszczy, głosząc kazania w języku *romani* i wprowadzając ten dialekt do elementów liturgii. Pod koniec lat 70. ks. Wesołek nawiązał kontakty z różnymi grupami Romów w Polsce, starając się je nakłonić do pielgrzymek religijnych poprzez odwołanie do tradycji wędrowania. Działania te wspomagała Watykańska Komisja Migracji i Turystyki oraz funkcjonujące duszpasterstwo osób koczujących. Ważnym momentem pracy ks. Wesołka była inicjatywa wydawania pierwszego w Polsce romskiego czasopisma. W roku 1979 ukazał się premierowy numer pisma „Deweł Sarengro Dad” („Bóg Ojciec Wszystkich”). W tekstach konsekwentnie posługiwano się etnonimem ‘Roma’, zamiast ‘Cyganie’. W czasopiśmie publikowano artykuły o charakterze religijnym, relacje z bieżących wydarzeń, ale także tzw. kącik językowy, w którym upowszechniano język *romani* (*romani čhib*)⁸⁸.

Ksiądz Wesołek jako Krajowy Duszpasterz Romów zorganizował 8 grudnia 1981 r. I Ogólnokrajowe Spotkanie Romów na Jasnej Górze. W Częstochowie pojawiło się około tysiąca Romów reprezentujących różne społeczności. W kazaniu ks. Wesołek podkreślał, że Kościół otwarty

⁸⁷ *Ibidem*, s. 169.

⁸⁸ Szerzej: A. Mirga, *Romowie – proces kształtowania...*, s. 172–173.

jest na odrębność kulturową Romów (taka była idea prezentowana w tym czasie przez Watykan). Zaznaczając problematykę zróżnicowania społeczności romskich i podkreślając wagę tradycyjnych przywódców (*Śero Roma* i *Romani Kris*), apelował o wyjście poza grupowe uprzedzenia oraz znalezienie elementów łączących, takich jak wspólnota narodowa, historyczna, językowa i religijna.

Aktywność Kościoła katolickiego, ks. Wesołka oraz innych kapłanów (ks. Juliana Skowrońskiego i bpa Antoniego Adamiuka w diecezji opolskiej, ks. Stanisława Opockiego w Łososinie Górnej), ruch pielgrzymkowy i inicjatywy Krajowego Duszpasterstwa Romów nie przybrały jednak charakteru masowego. Wciąż w formie deklaracji pozostała idea jedności Romów (*romano jekhipen*) oraz działań organizacyjnych, politycznych poza podziałami szczepowymi. Koniec rządów komunistycznych w Polsce był wyzwaniem dla społeczności romskiej i jej nielicznych elit.

Rozdział 5



PROCESY TRANSFORMACJI USTROJOWEJ W REPUBLICIE CZESKIEJ, RZECZPOSPOLITEJ POLSKIEJ I REPUBLICIE SŁOWACKIEJ A PROBLEMY EDUKACJI SPOŁECZNOŚCI ROMSKIEJ

- 5.1. Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów po upadku komunizmu
- 5.2. Programy rządowe na rzecz społeczności romskiej
- 5.3. Projekty edukacyjne oraz działalność romskich i lokalnych organizacji
- 5.4. Programy Unii Europejskiej i inne zagraniczne inicjatywy na rzecz edukacji Romów
- 5.5. Problemy edukacji Romów w Europie Środkowej

5. PROCESY TRANSFORMACJI USTROJOWEJ W REPUBLICIE CZESKIEJ, RZECZPOSPOLITEJ POLSKIEJ I REPUBLICIE SŁOWACKIEJ A PROBLEMY EDUKACJI SPOŁECZNOŚCI ROMSKIEJ

5.1. Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów po upadku komunizmu

Pod koniec ery rządów socjalistycznych w Czechosłowacji i Polsce poziom edukacji wśród Romów był wyższy niż kiedykolwiek wcześniej, ponieważ wiele osób z tej społeczności zdobyło elementarne wykształcenie na poziomie szkoły podstawowej. Władze kładły w tamtym czasie duży nacisk na redukcję zaniedbań edukacyjnych w grupach mniejszościowych. Pomimo wysiłków polityki asymilacyjnej skierowanej do Romów działania państwa pozostawały dalece nieefektywne. W czasie, gdy wśród społeczeństw większości podnosił się poziom wykształcenia, coraz więcej osób kończyło szkoły średnie i wyższe, Romowie wciąż stanowili grupę upośledzoną edukacyjnie¹. W ciągu 45 lat zdołano zredukować liczbę analfabetów i część społeczności romskiej wykształcić na poziomie elementarnym. Nadal występowała, a nawet powiększała się dysproporcja pomiędzy osiągnięciami edukacyjnymi reprezentantów społeczeństw większości a Romami.

Podczas rządów komunistycznych we wszystkich trzech krajach Romowie odczuwali, że w brutalny sposób niszczone ich tożsamość etniczną, język, kulturę, hierarchię społeczną. Wszystko to wpływało na poczucie własnej wartości przez Cyganów. Zmiany ustrojowe sprawiły, że w większości krajów postkomunistycznych (również w Czechach i Słowacji, a w mniejszym stopniu w Polsce) zostali przesunięci na margines życia

¹ Z. Barany, *op. cit.*, s. 164.

społecznego. Niektórzy autorzy pisząc o Romach mieszkających w osadach traktują ich w kategoriach *underclass*, nie zapominając o perspektywie etnicznej. Żyjący w takich skupiskach najczęściej pozostają długotrwale bezrobotni, nie posiadają elementarnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz są uzależnieni od pomocy społecznej².

W związku z przeprowadzonymi w okresie transformacji reformami (prywatyzacją, restrukturyzacją przemysłu) Romowie często tracili zatrudnienie, a także miejsce zamieszkania. W Czechach i na Słowacji doprowadziło to do powstania dzielnic miejscowości zamieszkiwanych w większości bądź wyłącznie przez nich (*getta*). W takich obszarach społeczność romska ma problemy z dostępem do służby zdrowia, a także do edukacji. Nierzadko w osadach brakuje bieżącej wody i elektryczności. Wszystko to pogłębia jeszcze dystans między Romami a społeczeństwami większości. Dochodzi do podwójnej marginalizacji społeczności romskiej szczególnie w niektórych regionach (np. północno-wschodnia Słowacja), ponieważ ta marginalizowana grupa zamieszkuje obszar państwa, który także jest upośledzony wobec pozostałych części kraju. W osadach częste są trudności z zaspokojeniem podstawowych (biologicznych) potrzeb ludzkich. Dlatego problematyka edukacyjna schodzi tutaj na daleki plan. W takich warunkach powstaje efekt błędnego koła, w którym bezrobotni rodzice, analfabeci żyjący w biedzie nie posyłają swoich dzieci do szkół, a one później dzielą ich los.

W kolejnych badaniach społecznych przeprowadzanych w ciągu ostatnich 16 lat ankietowani deklarują niechęć do osób pochodzenia romskiego, a w sondażach opinii publicznej Cyganie są najmniej tolerowaną mniejszością³. O tym, jak silny jest ładunek negatywnych emocji tkwiący w społeczeństwie, świadczą wydarzenia nazywane potocznie pogromami cygańskimi, a także inne indywidualne i zbiorowe akty nietolerancji

² Por. W. Połec, *Romowie na Słowacji. Marginalizacja i postęp*, [w:] *Romowie o sobie i dla siebie: nowe problemy i nowe działania w pięciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, red. E. Nowicka, Warszawa 2003, s. 137.

³ W badaniach CBOS 60% indagowanych wyraziło niechęć do Romów (zob. *Czy Polacy lubią inne narody? Komunikat z badań*, Warszawa, styczeń 2003) Podobnie jest w Czechach i na Słowacji (zob. *Romové v české společnosti: jak se nám žije a jaké má naše soužití vyhlídky*, Pavel Navrátil i in, Praha 2003, s. 116–120; M. Vašečka, *Rómovia*, [w:] *Slovensko 2000: Súhrnná správa o stave spoločnosti*, red. M. Kollár, G. Mesežnikol <red.>, Bratislava 2000).

w Polsce, Czechach i na Słowacji. Lata przemiany ustrojowej to równocześnie okres zmian wewnątrz społeczności romskiej. Kiedy prywatna przedsiębiorczość przestała być przestępstwem, Cyganie, którzy potrafili wykorzystać otwarcie ekonomiczne gospodarki rynkowej, handlując trudno dostępnymi towarami, wzbudzali jeszcze większą wrogość niż w minionych dekadach. Coraz cięższe warunki materialne, bezrobocie i poczucie bezsilności sprawiły, że społeczeństwa większości potrzebowały „koźłów ofiarnych”, Cyganie stali się nimi, np. w Mławie.

W Republice Czeskiej można się spotkać z różnymi wypadkami nietolerancji wobec Romów, np. zakazami wstępu do niektórych lokali gastronomicznych. Znana i szeroko komentowana w całej Europie była budowa muru w Ustí nad Łabą, który oddzielał kamienice zamieszkiwane przez Romów od pozostałej części miasta. Mur ten urósł do rangi symbolu nietolerancji. Znane są też tryskające ksenofobią wypowiedzi czeskich prominentów oraz napady grup *skinheadów*. Ważnym problemem jest stygmatyzacja dzieci romskich w szkolnictwie czeskim – urzędy kierują je automatycznie do klas specjalnych (najczęściej dlatego tylko, że gorzej mówią po czesku). Praktyka ta jest w Czechach powszechna, szacuje się, że ok. 70% dzieci w szkołach specjalnych to dzieci cygańskie. Romowie wnoszą w tej sprawie skargi do Trybunału Konstytucyjnego i do Strasburga. Jak można zauważyć w Czechach, Polsce i Słowacji, podobnie jak w innych krajach nie tylko tego regionu, zarówno w polityce, jak i na wszystkich szczeblach struktury społecznej istnieją zachowania społeczne wykazujące w mniejszym lub większym stopniu oznaki ksenofobii i braku tolerancji.

Z danych Urzędów Statystycznych Czech, Polski i Słowacji wynika, że podczas spisów powszechnych o wiele mniej osób zadeklarowało się jako Romowie niż wynika to z przewidywania demografów (jedną z przyczyn takiego zachowania może być obawa przed prezentowaniem swojego pochodzenia). Najmniejsza społeczność romska zamieszkuje Polskę (20 000–30 000), więcej Czechy (150 000–250 000), liczba słowackich Romów jest zdecydowanie największa (480 000–520 000), stanowi 8,9–9,6% wszystkich obywateli. Wskaźniki dotyczące poziomu wykształcenia znacznie odbiegają od danych dotyczących społeczeństwa większości.

Systemy oświaty są wciąż nieprzygotowane do pracy w warunkach odrębności kulturowej dzieci romskich, które mają często problem ze zrozumieniem języka dominującego na zajęciach lekcyjnych. W efekcie wielu

Romów kończy edukację na szkole podstawowej, a nierzadko jest to szkoła specjalna. Z niektórych źródeł wynika, że na Słowacji aż 90% uczniów takich szkół stanowią Romowie, a w Czechach ok. 75%⁴. W tym drugim kraju do października 1999 r. ukończenie szkoły specjalnej zamykało absolwentom drogę do szkół średnich. Problemem jest także sytuacja, w której romscy rodzice będący absolwentami szkół specjalnych zapisują swoje dzieci do takich placówek bez wcześniejszych badań, testów i ewaluacji.

W Polsce również kieruje się stosunkowo często dzieci cygańskie do szkół specjalnych i poradni specjalistycznych. Na sto kilkoro dzieci romskich w wieku szkolnym w Krakowie – Nowej Hucie ponad dwadzieścioro chodzi do szkoły specjalnej, to prawie co czwarte dziecko⁵. Wśród cygańskich dzieci w całej Polsce panowała „epidemia upośledzenia”; zjawisko to było także powszechne u naszych południowych sąsiadów⁶. Mylnie oceniano się zdolności intelektualne dziecka na podstawie znajomości języka większości, który jest drugim językiem Cyganów, używających na co dzień przede wszystkim *romani*. Wielu nauczycieli i pedagogów podawało jako przyczynę takiego stanu rzeczy niewielką liczbę romskich dzieci w przedszkolach i klasach przygotowawczych (zerowych roczników), gdzie mogły zostać właściwie socjalizowane. W wielu częściach tej pracy stwierdzono już, że nauczyciele w badanych krajach nie posiadają często odpowiednich kwalifikacji, aby pracować z mniejszością romską (nie znają kultury, tradycji, historii i języka Romów). W Czechach, Polsce i Słowacji zawód nauczyciela jest jednym z najniżej opłacanych i nie jest otoczony należyтым prestiżem, co zapewne także wpływa na motywację wychowawców i pedagogów. Pomimo tego, że we wszystkich krajach wprowadzono odpowiednie regulacje prawne określające wymagania kwalifikacyjne dla osób wykonujących profesję nauczyciela, zdarzają się przypadki nieodpowiedniego przygotowania do pracy w tym zawodzie. W niektórych krajach (np. Bułgaria) nauczyciele w tzw. szkołach cygańskich mają niższe wykształcenie i kwalifikacje niż ich koledzy w pla-

⁴ *Konflikty etniczne w Europie Środkowej i Południowo-Wschodniej*, „Prace OSW”, nr 6, Warszawa, wrzesień 2002, s. 50.

⁵ H. Szmunnówna, *Niektóre dzieci są całkiem białe*, „Rzeczpospolita”, 23–24 marca 2002.

⁶ Por. B. Kraus, *Problemy wychowania dzieci romskich w Republice Czeskiej*, [w:] *Oświata etniczna...*, s. 317–322. O problemach kształcenia Romów także: T. Siwek, *Oświata mniejszościowa w Republice Czeskiej u progu XXI wieku*, [w:] *Oświata etniczna...*, s. 95–104.

cówkach masowych. Praca w takich instytucjach traktowana jest niemal jak forma kary dla nauczycieli⁷. Funkcjonują także zupełnie odmienne zdania dotyczące sytuacji w szkolnictwie specjalnym – np. w Czechach nauczyciele mają w takich placówkach wyższe kwalifikacje i są lepiej opłacani, podobnie jest w Polsce. W szkołach specjalnych oddziały klasowe są mniej liczebne. Nauka w takich szkołach zwiększa szanse na otrzymywanie promocji do następnych klas, a w konsekwencji uzyskanie przeszkolenia zawodowego⁸.

Tabela 6. Romowie w szkołach specjalnych na Słowacji

Rok 1990	Ogólna liczba dzieci	Dzieci pochodzenia romskiego
Szkoły podstawowe	720 326	42 727
Specjalne szkoły podstawowe	23 504	11 801
Specjalne szkoły dla dzieci z zaburzeniami rozwojowymi	17 901	11 682

Źródło: *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe...*, European Roma Rights Center, ERRC 2004, <http://www.errc.org/db/00/04/m00000004.pdf>.

Wiele dzieci uczęszcza do klas lub szkół segregacyjnych, szczególnie w regionach, gdzie Cyganie stanowią większość populacji. Zdarzają się także przypadki, kiedy administracja szkolna tworzy osobne klasy dla Romów, dlatego że rodzice dzieci ze społeczeństw większości nie zgadzają się na zespoły integracyjne. Według niektórych autorów na początku lat 90. dzieci romskie były ponad 20 razy częściej kierowane do szkół specjalnych niż ich czechosłowaccy rówieśnicy⁹. Szkoły dla dzieci z opóźnieniem umysłowym często były nazywane po prostu szkołami cygańskimi¹⁰.

⁷ Z. Barany, *op. cit.*, s. 168.

⁸ *Ibidem*, s. 169.

⁹ *Ibidem*, s. 167.

¹⁰ Szerzej na ten temat [w:] *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe, a Survey of Patterns of Segregated Education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia*, European Roma Rights Center 2003; *A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*, European Roma Rights Center, June 1999.

Produktem ubocznym działań asymilacyjnych i związanej z nimi przymusowej edukacji stała się wąska warstwa romskich intelektualistów i aktywistów, którzy najczęściej wywodzili się z grup osiadłych. W czasie rządów komunistycznych powstał także model omówionej edukacji segregacyjnej, która charakteryzowała się tworzeniem specjalnych programów dla romskich uczniów oraz kierowaniem ich w nieproporcjonalnej liczbie do szkół dla dzieci i młodzieży opóźnionej umysłowo, domów dziecka i ośrodków szkolno-wychowawczych¹¹. Według oceny działaczy romskich takie postępowanie władz było pogwałceniem zasady równych szans w dostępie do nauki i zdobycia wykształcenia przez romskie dzieci. Andrzej Mirga twierdzi, że polityka asymilacyjna przyczyniła się również do utrwalenia negatywnych czynników, które charakteryzują edukację Romów: wysokiej absencji szkolnej, przerywania nauki i znacznej liczby powtarzających klasy oraz niekończących szkół podstawowych¹². Według tego autora sytuacja edukacyjna Romów w krajach zachodnich wyglądała podobnie pomimo bardziej liberalnej polityki władz. Przyczyną mogło być prowadzenie koczowniczego trybu życia, który utrudniał proces edukacyjny¹³.

Przed rokiem 1989 dobre wykształcenie nie stanowiło warunku zatrudnienia, ponieważ nawet osoby z minimum edukacyjnym mogły znaleźć pracę, a nawet były do tego zobowiązane. Po upadku komunizmu rynek pracy uległ racjonalizacji, co w konsekwencji przyniosło wiele zmian. Wykształcenie i umiejętności stały się elementami stanowiącymi o konkurencyjności oraz zwiększającymi możliwości znalezienia odpowiedniego zajęcia zarobkowego. Zatem zachodzące zmiany nie pozostały bez wpływu na sytuację społeczno-ekonomiczną Romów. W okresie transformacji mniejszość ta w krajach Europy Środkowo-Wschodniej utraciła dotychczasową pozycję ekonomiczną, która wiązała się z bezpieczeństwem socjalnym w postaci nakazu pracy i pozornie nieistniejącym bezrobociem. Romowie, jako społeczność upośledzona pod względem kwalifikacji zawodowych i wykształcenia, nie poradzili sobie z konkurencją na

¹¹ A. Mirga, N. Gheorghe, *op. cit.*, s. 20–21.

¹² *Ibidem*. Statystyki ministerstw edukacji większości krajów zawierają dane dotyczące dzieci romskich, które przerwały naukę, brak jednak informacji o Romach w ogóle nie-rozpoczynających kształcenia w szkole (zob. Z. Barany, *op. cit.*, s. 170).

¹³ *Ibidem*.

rynku pracy. Skutkiem takiej sytuacji było pogorszenie warunków bytowych, jakiego szczególnie doświadczyła ta mniejszość.

Wiele powiązanych ze sobą czynników uniemożliwiało rozwój edukacyjny Romów. W całym regionie problem stanowił wciąż język. Z wyjątkiem kilku wypadków języka *romani* nie używano w szkołach z powodu braku odpowiednich kwalifikacji nauczycieli, programów edukacyjnych, a przede wszystkim woli politycznej władz oświatowych. W niektórych regionach Romowie nie potrafili się porozumieć, w jakim dialekcie *romani* ma być prowadzone ewentualne nauczanie¹⁴.

Ważnym problemem na progu transformacji było uczestnictwo romskich dzieci w wychowaniu przedszkolnym, które miało służyć przygotowaniu małoletnich do współżycia ze społeczeństwem większości. Po upadku komunizmu w większości krajów wprowadzono opłaty za uczęszczanie małoletnich do żłobków i przedszkoli, bowiem samorządy nie były w stanie zapewnić samodzielnie utrzymania tego rodzaju placówek. Romowie w niektórych krajach umieszczali swoje dzieci w przedszkolach, ponieważ otrzymywały tam pomoc socjalną, wyżywienie i opiekę. Natomiast gdy wprowadzono opłaty za takie formy wychowania instytucjonalnego, wielu Cyganów z nich zrezygnowało. Dla przykładu na terenie Słowacji przed 1991 r. do przedszkoli uczęszczało od 85%–90% romskich dzieci, a w roku 1999 jedynie do 15%¹⁵. Nie pozostało to bez wpływu na przygotowanie tych dzieci do rozpoczęcia nauki w szkołach.

W Czechach i na Słowacji do przedszkoli uczęszcza wciąż niedostateczna liczba romskich dzieci, podobnie jest w Polsce. Sytuacja jednak ulega nieznacznej poprawie w wyniku działań rządów oraz organizacji społecznych, a także większej świadomości rodziców. Około 95% indagowanych w województwie świętokrzyskim Romów podkreślało wagę uczestnictwa swoich dzieci w zajęciach przedszkolnych i naukę języka polskiego. W tym badaniu 57,6% twierdziło, że zdobywanie wykształcenia w szkołach powszechnych pomaga w przystosowaniu do życia w społeczeństwie większości¹⁶.

¹⁴ *Ibidem*, s. 165.

¹⁵ *Strategy of the Government for the Solution of the Problems of the Roma National Minority*, Bratislava 1999, s. 14, [za:] *Ibidem*.

¹⁶ L. Zakrzewski, *Raport z badań problemu: mapa społeczna Romów w województwie świętokrzyskim 2001*, ETRD, Biuro Polityki Gospodarczej i Rozwoju Regionalnego, Kielce 2002.

Tabela 7. Dzieci uczęszczające do przedszkoli na Słowacji w roku 2001/2002 według narodowości

Ogólna liczba dzieci w przedszkolach	150 587
Narodowości:	
Czeska, morawska, śląska	54
Słowacka	137 034
Ukraińska	142
Rusińska	59
Węgierska	11 854
Polska	7
Niemiecka	21
Romska	1 079
Inne	121
Cudzoziemcy	216

Źródło: Metodické centrum Prešov, 2002.

Okres transformacji pogłębił trudności sytuacji społecznej społeczności romskiej w krajach Europy Środkowej. Nie pozostało to bez wpływu na poziom uczestnictwa dzieci i młodzieży cygańskiej w systemie oświaty. Dotychczas uczniowie romscy mogli liczyć na pomoc ze strony szkół w postaci darmowego wyżywienia na stołówkach i podręczników. Wraz z upadkiem komunizmu zmniejszył się udział państwa w dofinansowywaniu Romów. Problemy społeczne rodzin w wielu krajach wpływają obecnie na różnice w dostępie do edukacji. Niski poziom materialny Romów stanowi o niedoborach wyposażenia w podręczniki i przybory szkolne, a także odzież odpowiednią do pory roku, transport na zajęcia lekcyjne. Dzieci często nie mają w miejscu swego zamieszkania odpowiednich warunków do nauki i odrabiania zadań domowych. Edukacja wymaga obecnie nakładów finansowych i zaangażowania, a Cyganom często brakuje i jednego i drugiego. Trudne warunki mieszkaniowe i niski poziom życia są powodem niechęci do inwestowania w wykształcenie. Brak też wśród Cyganów tradycji edukacyjnych. Badania potwierdzają, że Romowie nie wiedzą czasami o segregacyjnym charakterze klas czy szkół, a także nie

interesują się wielotygodniowymi nieobecnościami swoich podopiecznych na zajęciach lekcyjnych¹⁷.

W okresie rządów komunistycznych romscy rodzice byli zobligowani do posyłania swoich dzieci do szkół, widzieli w tym czasami korzyści związane z poprawą sytuacji materialnej. Edukacja nie stała się jednak dla wielu Romów elementem na stałe zakorzenionym w ich systemie wartości. Dodatkowo na takie podejście do zdobywania wykształcenia miał wpływ nieadekwatny stosunek zarobków do kwalifikacji, który panował w państwach socjalistycznych. Romowie nie widzieli sensu w spędzaniu czasu w szkole, skoro mogli wcześniej podjąć pracę i zdobywać za nią gratyfikację niekiedy większą niż ludzie wykształceni. Odmiennie od funkcjonującego w społeczeństwie większości podejście do kwestii edukacji prezentowane przez mniejszość romską obrazuje wykres 1.

Wykres 1. Porównanie poziomu wykształcenia Romów i słowackiej większości



Źródło: Inštitút pre verejné otázky, september 2001; UNDP/IVO, november 2001.

Największa liczba Romów ukończyła naukę na poziomie elementarnym (48%), wykształcenie średnie bez matury ma ok. 32,7% członków tej społeczności, a tylko 6,5% zdało maturę. Najgorzej wygląda sytuacja na poziomie wykształcenia wyższego, gdyż tylko 0,6% słowackich Romów może się nim legitymować¹⁸.

¹⁷ *Struggling for Ethnic Identity: Czechoslovakia's Endangered Gypsies*, New York, Human Rights Watch 1992, s. 42 [za:] Z. Barany, *op. cit.*, s. 167.

¹⁸ Dane liczbowe podają za: E. Kriglerová, *Postoje a aspiracie Romov vo vztaahu k vzdelavaniu*, [w:] Čačipen Pal..., s. 746.

Na Słowacji można jednak zauważyć wzrost świadomości edukacyjnej wśród Romów (podobnie jest w Czechach i Polsce). Obecnie niemal połowa z nich uważa wykształcenie za coś potrzebnego. Polska szkoła nie jest przychylna Romom, mimo to z badań przeprowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Stowarzyszenie Romów w Polsce wynika, że trzy czwarte rodziców dostrzega już potrzebę kształcenia swoich dzieci¹⁹.

W Czechach mamy do czynienia z podobnymi dysproporcjami w zakresie poziomu wykształcenia pomiędzy romską mniejszością a pozostałymi obywatelami. Ok. 80–85% Romów ma wyłącznie wykształcenie podstawowe, w tym także specjalne. Szkoły zawodowe ukończyło 8,4% dorosłych Romów, a edukację na poziomie szkoły średniej ma jedynie 1,2% reprezentantów społeczności. Wykształcenie wyższe pozostaje wciąż w największej dysproporcji do większości i wynosi ok. 0,3%. Współczynnik dla całych Czech to ok. 10%²⁰.

Omawiana w tej części pracy sytuacja związana z nieproporcjonalnie mniejszym od ogólnych standardów udziałem Romów w systemie edukacyjnym, wydaje się podobna we wszystkich trzech badanych krajach. Raport *Romowie – bezrobocie. Elementy opisu położenia społecznego Romów w Polsce w 1999 r.*, przygotowany przez Stowarzyszenie Romów w Polsce na zlecenie Krajowego Urzędu Pracy, potwierdził, że tylko 0,8% badanej populacji ma wykształcenie wyższe. Na podstawie tego opracowania stwierdzono, że co trzeci badany nie ukończył szkoły podstawowej²¹. Poziom wykształcenia większości polskich Romów można określić jako bardzo niski. W starszym pokoleniu (dziadkowie, rodzice) powszechny jest analfabetyzm. Regularną nauką objęto ok. 80% dzieci. W niektórych społecznościach zdecydowana większość dzieci nie realizuje obowiązku szkolnego, a frekwencja uczniów romskich jest niska²².

¹⁹ Zob. M.G. Gerlich, *Romowie o edukacji swoich dzieci – na przykładzie Cyganów Karpackich*, „Dialog=Pheniben” 1998, nr 2; A. Szarlik, *Duma Roma*, „Wprost”, 22 sierpień 1999, s. 48–50.

²⁰ P. Kaplan, *Romové a zamestnanost neboli zamestnatelnost Romu v Česke republice*, [w:] *Romové v Česke republice (1945–1998)*, Socioklub, Praha 1999, s. 359–360. Por. *Romové v České společnosti...*, s. 134–137.

²¹ Zob. *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, Uchwała Rady Ministrów z dn. 19 sierpnia 2003 r. w sprawie ustanowienia wieloletniego programu na rzecz społeczności romskiej. <http://www.mswia.gov.pl/index.php?dzial=185&id=2982>

²² *Ibidem*.

W ostatnim czasie czeski rząd projektuje wprowadzenie zmian w systemie edukacji, które miałyby prowadzić do zniwelowania barier językowych. Planuje się stosowanie języka *romani* jako pomocniczego, organizowanie kursów przygotowawczych i indywidualizujące podejście do ucznia. Na Słowacji już istnieją tzw. klasy przygotowawcze w regionach, gdzie zamieszkuje przeważająca liczba Romów. Mają one pozwolić na łatwiejsze wejście dzieci do szkół i rozpoczęcie nauki. Językiem pomocniczym podczas prowadzonych zajęć jest *romani*. Przy okazji zwrócono uwagę na problemy standaryzacji języka romskiego, który jest zróżnicowany wielością dialektów. Po 1999 r. jako dominujący przyjęto dialekt wschodniosłowacki (posługuje się nim około 85% słowackich Romów)²³.

Romowie stanowią obecnie największą mniejszościową grupę w Europie, liczącą ponad 8 mln osób²⁴, dwie trzecie z tej liczby zamieszkuje kraje Europy Środkowej i Wschodniej, weszli oni wraz z tymi państwami do Wspólnoty. Kształcenie Romów jest zatem konieczne i staje się wyzwaniem dla całego kontynentu. Również cała Europa musi poznać bliżej Cyganów, aby móc ich zrozumieć.

Sami Romowie powinni podjąć ryzyko edukacji, bo to dla nich szansa na przezwycięzenie dotychczasowej marginalizacji i zacofania. Metody kształcenia i prawo dzisiejszej Europy zapewniają cygańskim tradycjonalistom nienaruszalność romskiej tożsamości, naukę w języku *romani* czy naukę języka *romani*, chociaż nie zawsze przeprowadzane jest to z łatwością, ponieważ wciąż trudno znaleźć właściwych nauczycieli²⁵. Ważne jednak, aby Romowie byli świadomi swoich praw i korzystali z nich, bowiem w obecnej sytuacji edukacja pozostaje najważniejszą drogą do poprawy warunków życia tej zbiorowości.

5.2. Programy rządowe na rzecz społeczności romskiej

Omawiając problematykę edukacji romskiej w Czechach, Polsce i na Słowacji należy pamiętać, jak wyglądała ona w okresie rządów komunistycznych i porównać ten czas z ostatnimi kilkunastu latami. Wprowadzenie owej periodyzacji jest istotne chociażby z tego względu, że w okresie

²³ *Konflikty etniczne w Europie Środkowej...*, s. 50–51.

²⁴ Niektóre źródła podają nawet 12 mln (por. A. Mirga, N. Gheorghe, *op. cit.*).

²⁵ *Ibidem*, s. 71–72. Por. Ł. Kwadrans, *Komunikat o stanie oświaty romskiej w Polsce*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, Kraków 2004.

transformacji ustrojowej dokonano wielu zabiegów zmierzających do zmiany systemu szkolnictwa. Przeobrażenia oświaty miały na celu większe niż w latach funkcjonowania Krajów Demokracji Ludowej zaangażowanie państwa w edukację międzykulturową.

Należałoby jeszcze przypomnieć dwoistość rozumienia współczesnej edukacji romskiej, które znajduje odniesienie w programach rządowych dla Romów. Miałyby ona polegać na wyróżnieniu dwóch funkcji oświaty: pierwszej, polegającej na uczeniu Romów, przygotowywaniu ich do życia w społeczeństwie, tworzeniu dla nich programów kształtujących ich dwukulturową tożsamość i drugiej – mającej na celu edukowanie większości, poszerzanie jej wiedzy o naszych współobywatelach. Taki dualizm byłby wskazany i właściwy pluralizmowi kulturowemu. W spełnieniu obu tych wyzwań należy upatrywać bezpieczne, harmonijne funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym i integrację obu zbiorowości.

W związku z aspiracjami państw postkomunistycznych do uczestnictwa w instytucji, jaką jest Unia Europejska zaczęto projektować programy, projekty i działania w celu poprawienia sytuacji Romów. Było to skutkiem nacisków ze strony Wspólnoty, która określała standardy mające obowiązywać jej przyszłych członków. W roku 1999 przygotowano raporty oceniające postępy krajów kandydujących, a szczególny nacisk skierowano na sytuację mniejszości, a zwłaszcza Romów (dotyczyło to głównie Czech i Słowacji z uwagi na znaczącą liczbę społeczności romskiej w tych krajach). Przede wszystkim zwrócono uwagę na akty nietolerancji i dyskryminację w sferze edukacji, usług, pracy. W raportach znalazła się także pochwała dla państw, które poczyniły działania skierowane na poprawę sytuacji społeczności romskiej (np. Międzyresortowa Komisja ds. Społeczności Romskiej w Czechach). Część z projektów rządowych współfinansuje Unia Europejska. Postępująca na początku lat 90. mobilizacja etniczna Romów przyczyniła się do bardziej aktywnego udziału międzynarodowych i lokalnych organizacji pozarządowych (cygańskich i niecygańskich) w projektach służących poprawie ich życia i ochronie praw mniejszość. Na zaistnienie trwale odczuwalnej zmiany potrzeba będzie czasu, jednak rządy krajów członkowskich i instytucje unijne zdają sobie z tego sprawę.

Koniec lat 90. przyniósł intensyfikację tworzonych przez rządy państw postkomunistycznych programów na rzecz społeczności romskiej. Był to nie tylko wynik nacisków ze strony UE, która wymaga uregulowania

spraw mniejszości narodowych i etnicznych, ale także wiązało się z obawą struktur europejskich dotyczącą wejścia w jej granice kilkumilionowej zbiorowości romskiej. Sytuację tę poprzedziła masowa emigracja azylowa Romów do Wielkiej Brytanii, Irlandii, Belgii, Holandii oraz krajów skandynawskich. W wyniku migracji Romów opinia publiczna i gremia rządowe krajów Europy Zachodniej zwróciły uwagę na to, w jakim położeniu społecznym znajduje się ta mniejszość w krajach postkomunistycznych. Romowie stali się również argumentem w negocjacjach członkowskich z UE. Ostatecznie problemy społeczności romskiej nie zaważyły na kwestii przyjęcia do Zjednoczonej Europy. Instytucje unijne zdecydowały jednak o pomocy krajom przyjętym w realizacji i finansowaniu projektów służących poprawie położenia Romów.

Czechy

Należy rozpocząć od Republiki Czeskiej nie tylko dlatego, że wynika to z kolejności alfabetycznej, ale przede wszystkim, ponieważ program dla Romów został tam stworzony i wprowadzony w życie najwcześniej. W kraju tym są najbardziej zaawansowane projekty wśród badanych przez nas państw i wypracowano wiele autorskich rozwiązań.

Pomimo tego, że od 1989 r. mówi się o zmianie sytuacji tej społeczności, dopiero w roku 1997 aktywiści romscy, działacze obrony praw człowieka oraz przedstawiciele rządu wspólnie opracowali *Informację o sytuacji społeczności romskiej w Republice Czeskiej* (znaną też pod nazwą *Raport Bratinki*)²⁶. Dokument ten w kompleksowy sposób opisywał problemy Romów, a powstał w szczególnym czasie. W drugiej połowie lat 90. w Czechach nastąpiło wiele wydarzeń istotnych dla Romów: odsłonięcie pomnika romskich ofiar holokaustu w Letach, wzmożone migracje do krajów zachodnich, akty dyskryminacji ze strony skrajnych ugrupowań prawicowych, wybudowanie muru na ulicy Maticznej w Ustí nad Łabą. Rok 1997 uważa się za przełomowy, ponieważ jest właściwym początkiem polityki państwa na rzecz poprawy sytuacji czeskich Romów²⁷. Wspomniany dokument stawia określone zadania przed poszczególnymi

²⁶ Rozporządzenie Rządu Republiki Czech z dn. 29 października 1997 r., nr 686. *Raport o sytuacji społeczności romskiej w Republice Czech*.

²⁷ Por. *Romové v České společnosti...*, s. 175.

ministerstwami w celu zmiany ich położenia. Do postanowienia rządu załączono raport dotyczący sytuacji Romów w momencie uchwalania przepisu. Podobny charakter mają polskie i słowackie programy rządowe, tam również dokonano swego rodzaju rachunku sumienia, wyznaczono także kierunki przyszłych zmian.

Najwięcej instrukcji otrzymał do wykonania minister edukacji, młodzieży i sportu, który został zobowiązany:

- rozszerzyć sieć klas przygotowawczych, w których rozpocznie się edukacja uczniów z językowymi i społecznymi niedostatkami, aby mogli oni sprawnie uczestniczyć w powszechnym systemie oświaty;
- zapewnić zwiększenie przepływu informacji do szkół na wszystkich poziomach w postaci dostępnej literatury specjalistycznej, dotyczącej problematyki społeczeństwa wielokulturowego i edukacji do tolerancji;
- zmniejszyć do możliwego minimum liczbę uczniów w klasach, aby można było zastosować procedury powszechne w klasach dla mniejszości narodowych także wobec romskich dzieci;
- wydać dyspozycje dla szkół realizujących projekt „Modyfikacja programu nauczania wobec specjalnych potrzeb dzieci romskich” razem z instrukcjami metodologicznymi i regularną oceną stosowanych narzędzi pracy;
- przygotować nowe materiały służące do przeprowadzania testów, na których podstawie kieruje się dzieci do szkół specjalnych, z naciskiem na charakterystykę i specyfikę dzieci romskich, postulowana jest bowiem zmiana w praktyce dotychczasowych działań, tak aby nie kierowano nadmiernej liczby romskich uczniów do szkół specjalnych i obiektywnie oceniano ich zdolności intelektualne i szkolne;
- zapewnić warunki (także finansowe) dla eksperymentalnego projektu *step-by-step*, którego celem jest przygotowanie romskich doradców; zalecano także ocenę projektu i jego rozwój z innymi instytucjami (Ministerstwo Pracy i Spraw Socjalnych, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i in.);
- we współpracy z Ministrem Pracy i Spraw Społecznych określić kwalifikacje potrzebne na stanowisku „romskiego asystenta pedagogicznego” (zabezpieczono środki w budżecie na powołanie 20 takich asystentów w roku 1998);

- zapewnić dla kadry pedagogicznej ofertę kontynuowania nauki i rozszerzania jej o zagadnienia dotyczące mniejszości narodowych i etnicznych;
- minister edukacji został mianowany koordynatorem odpowiedzialnym za edukację mniejszości narodowych, większość ministrów otrzymała wytyczne, aby współpracować z szefem resortu edukacji;
- we współpracy z reprezentantami społeczności romskiej zapewnić utalentowanym (muzycznie, tanecznie i w innych dziedzinach sztuki) romskim dzieciom miejsca w szkołach artystycznych, aby mogły rozwijać swoje umiejętności.

W roku 1997 powstała również Międzyresortowa Komisja ds. Społeczności Romskiej²⁸, która miała pełnić funkcję ciała doradczego, inicjującego różne projekty i koordynującego działania wobec społeczności romskiej w Czechach. W roku 2001 nastąpiła zmiana statusu Komisji z grupy roboczej na stały organ doradczy rządu o nazwie Rządowa Rada ds. Społeczności Romskiej²⁹. W skład Rady wchodzi przedstawiciele poszczególnych ministerstw oraz sześciu przedstawicieli Romów. Przewodniczący pełni jednocześnie funkcję ministra bez teki. Podstawowymi zadaniami Rady są³⁰:

- dobór osób pracujących jako lokalni doradcy romscy i asystenci szkolni;
- praca nad stworzeniem wymienionych narzędzi diagnostycznych, które mają pozwolić na właściwe określenie predyspozycji intelektualnych i ewentualne kierowanie do szkół specjalnych;
- dystrybucja funduszy pochodzących z budżetu państwa (dofinansowanie studiów o tematyce romskiej na Uniwersytecie Karola w Pradze, pomoc dla uczniów i studentów romskich, utrzymanie lokalnych doradców, wsparcie dla romskiej szkoły w Kolinie oraz dofinansowywanie konkursów i projektów dotyczących integracji).

Dodatkowo rządowa koncepcja integracji społeczności romskiej z czeską większością zakłada następujące działania w sferze edukacji:

- stworzenie klas przygotowawczych, pozwalających na sprawne uczestnictwo w systemie oświaty;

²⁸ Rozporządzenie Rządu Republiki Czech z dn. 17 września 1997 r., nr 581.

²⁹ Rozporządzenie Rządu Republiki Czech z dn. 19 grudnia 2001 r., nr 1371.

³⁰ Podaję za: M. Witkowski, *Romowie w Czechach. Podziały i współdziałanie*, [w:] *Romowie o ...*, s. 122–123.

- wprowadzenie do szkół romskiego asystenta pedagogicznego, który byłby mediatorem pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz rodzicami;
- treningi kulturowe dla pedagogów i nauczycieli oraz pracowników socjalnych pracujących z Romami (prowadzi się takie zajęcia w Ustí nad Łabą i Chanovie);
- dodatki motywacyjne dla nauczycieli pracujących z uczniami romskimi;
- żłobki i przedszkola dla dzieci z zaniedbaniami społecznymi;
- restrukturyzacja szkół specjalnych, tak aby mogły pełnić funkcję placówek przygotowujących do kształcenia w szkołach masowych;
- tworzenie poradni psychologicznych dla dzieci romskich;
- dokształcanie i tworzenie kursów dla dorosłych członków społeczności romskiej;
- zasiłki/stypendia wspierające Romów kontynuujących naukę w szkołach średnich.

Pomimo działań rządowych Open Society Instytut w rocznym raporcie z 2001 r. zauważa, że sytuacja Romów w Republice Czeskiej nie zmieniła się. OSI stwierdza w raporcie, że rząd czeski przeznaczają zbyt małe środki finansowe na wyznaczone deklaratorywnie zadania³¹.

Polska

Powstanie programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce, podobnie jak w pozostałych dwóch badanych krajach, było wynikiem zobowiązań międzynarodowych i dwustronnych, a także sytuacji w jakiej znajdowali się polscy Romowie pod koniec lat 90. (migracje do krajów członkowskich UE, szczególnie do Wielkiej Brytanii, krytyczny raport z dn. 10.12.1999 r. Europejskiej Komisji do Walki z Rasizmem i Nietolerancją – ECRI, ratyfikowanie *Konwencji Ramowej Rady Europy o Ochronie Mniejszości Narodowych* w grudniu 2000 r.)³².

Na początku XXI w. przedsięwzięto nowe działania zmierzające do poprawy sytuacji tej mniejszości. Wśród wielu dziedzin wymienionych w Uchwale Rady Ministrów z dn. 13 lutego 2001 r. znalazła się także edukacja. Program w swej nazwie ograniczony był do obszaru województwa

³¹ *Konflikty etniczne w Europie Środkowej...*, s. 55.

³² Por. A. Mirga, *Addressing the Challenges...*, s. 11–12.

małopolskiego i lat 2001–2003, jednak od roku 2004 po pomyślnym zakończeniu pilotażu stał się programem o zasięgu ogólnopolskim.

Dodatkowo, obok wspomnianych powodów powstania programu, pierwszą i zasadniczą przyczyną była trudna sytuacja 3,5-tysięcznej społeczności Romów Karpackich (Bergitka Roma) zamieszkujących Małopolskę³³. Region wybrany do przeprowadzenia pilotażu jest obszarem, na którym przebywa największa liczba Romów w Polsce, szczególnie na terenie byłego województwa nowosądeckiego.

Tabela 8. Szacunkowe dane dotyczące liczebności i rozmieszczenia Romów w Polsce przygotowane przez urzędy wojewódzkie na podstawie informacji nadesłanych przez jednostki samorządu terytorialnego

Województwo	Liczba osób
Dolnośląskie	2 500
Kujawsko-pomorskie	1 400
Lubelskie	800
Lubuskie	700
Łódzkie	1 200
Małopolskie	3 500
Mazowieckie	1 600
Opolskie	800
Podkarpackie	1 500
Podlaskie	700
Pomorskie	500
Śląskie	2 300
Świętokrzyskie	650
Warmińsko-mazurskie	1 000
Wielkopolskie	600
Zachodniopomorskie	1 000
Razem	20 750

Źródło: Aneks nr 1 – Liczebność i rozmieszczenie, *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, <http://www.mswia.gov.pl/index.php?dzial=185&id=2982>.

³³ Szerzej na temat programu pilotażowego w: *Ibidem*; A. Paszko, *Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003 (komunikat)*, [w:] *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2004; *Ocena realizacji edukacyjnej części Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003*, B. Jaśko, E. Mirga, Kraków 2005; opracowania i analizy przygotowane przez Józefa Wojasa zamieszczone w bibliografii.

Ewaluacja programu pilotażowego potwierdza jego wagę i zasadności szczególnie w sferze edukacji. Jako przyczynę trudnego położenia Romów upatruje się (podobnie jak w Czechach i na Słowacji) niski poziom kompetencji edukacyjnych wśród tej grupy. Należy jednak poczekać na efekty prowadzonych działań jeszcze co najmniej kilka lat. Artur Paszko zauważa, że realizacja programu przyczyniła się do wzajemnego poznania mniejszości i większości, a także wzrostu znaczenia edukacji wśród Romów. Większa liczba dzieci uczestniczy w wychowaniu przedszkolnym. Znaczej poprawie uległy kontakty szkół ze społecznością romską, rodzice uczestniczą w życiu szkoły i wykazują większe zainteresowanie funkcjonowaniem swoich dzieci w placówkach. Przyczyniła się do tego zapewne praca asystentów romskich³⁴. Program stał się nie tylko pilotażem dla projektu ogólnopolskiego, ale także znaczącym postępem w kierunku zmiany położenia Romów w Polsce i poprawy ich wizerunku w społeczeństwie większości³⁵.

W roku szkolnym 2001/2002 realizowano pilotaż w 60 szkołach (podstawowych i gimnazjach), a pomocą objęto około 500 dzieci³⁶. W wychowaniu przedszkolnym brała udział większość dzieci romskich, zakupiono podręczniki i przybory szkolne, organizowano zajęcia wyrównawcze, korepetycje z języka polskiego, zatrudniano nauczycieli wspomagających oraz szkolono pozostałą kadre z zakresu wiedzy na temat Romów, powoływano asystentów romskich, prowadzono doksztalcanie osób dorosłych. Uczniowie romscy wykazywali się niską frekwencją na lekcjach: 136 z nich miało 90% udział w zajęciach, a około 300 jedynie 60–80% (szczególnie w starszych klasach szkoły podstawowej). Z ogólnej liczby 427 uczniów romskich w województwie małopolskim 337 otrzymało promocję, 21 powtarzało klasę, a 69 ukończyło szkołę. W omawianym roku szkolnym 105 młodych Romów uczęszczało w tym regionie do szkół specjalnych.

Celem programu pilotażowego była poprawa stanu edukacji wśród Romów poprzez zwiększenie współczynnika ukończenia szkoły, po-

³⁴ A. Paszko (red.), *Pilotażowy program...*, *op. cit.*, s. 175–176.

³⁵ B. Jaśko, E. Mirga, *Efekty realizacji edukacyjnej części Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001-2003. Komunikat z badań*, [w:] *Edukacja międzykulturowa...*, s. 147.

³⁶ Krótkiego opisu działań w ramach programu pilotażowego dokonują za: A. Paszko (red.), *op. cit.*, s. 171–173.

prawę frekwencji i wyników nauczania oraz pomoc w kontynuowaniu nauki w szkołach ponadpodstawowych przez dzieci i młodzież romską³⁷. Edukacja to najważniejsza część programu, bowiem słusznie postrzegana bywa jako dziedzina warunkująca możliwość ewentualnej poprawy sytuacji tej mniejszości w Polsce. Zakładano intensyfikację działań w klasach zintegrowanych, polegającą na roztoczeniu opieki nad dziećmi cygańskimi przez znających pracę w grupach zróżnicowanych kulturowo nauczycieli. Dodatkowo postulowano wprowadzenie funkcji „nauczyciela wspomagającego”, sprawującego bieżący nadzór nad dwójką, trójką dzieci i pomagającego im w nauce, oraz „asystenta edukacji romskiej” (wzorowanej na doświadczeniach czeskich i słowackich). Pedagodzy powinni mieć dostęp do literatury cyganologicznej i pomoc specjalistów.

Rada Ministrów 19 sierpnia 2003 r. przyjęła projekt uchwały w sprawie ustanowienia wieloletniego projektu o nazwie: *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, który ma być kontynuacją pilotażowego programu realizowanego w latach 2001–2003 w Małopolsce. Administracja rządowa wspiera w ten sposób samorządy w rozwiązywaniu problemów mniejszości romskiej. Są to działania z zakresu edukacji, poprawy sytuacji bytowej i socjalnej, zdrowia, przeciwdziałania bezrobociu, bezpieczeństwa, kultury, a także podtrzymywania romskiej tożsamości i poszerzenia wiedzy na temat Romów³⁸. Realizacja programu jest sfinansowana z rezerwy celowej. Zakłada się, że łączne nakłady na ten cel nie przekroczą 100 mln zł. Udział samorządów w finansowaniu projektu nie powinien być mniejszy niż 20% kwoty uzyskanej z budżetu państwa³⁹.

Uczestnikami *Programu* są nie tylko instytucje samorządowe (gminy), ale także sami Romowie i organizacje pozarządowe, którym bliskie są problemy tej społeczności. Koordynatorem projektu jest minister właściwy do spraw wewnętrznych i administracji (dodatkowo w sferze oświaty nadzór sprawuje minister właściwy do spraw edukacji narodowej), zaś za realizację zadań w terenie odpowiadają wojewodowie, którzy przy pomocy swoich urzędów akceptują wnioski, pomagają w ich przygotowywaniu i dokonują monitoringu.

³⁷ *Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003*. <http://www.mswia.gov.pl/index.php?dzial=192&id=285>.

³⁸ „Gazeta Samorządu i Administracji”, 8. 09. 2003 r.

³⁹ *Ibidem*.

Twórcy *Programu* dokonali wstępnej analizy problemów związanych z edukacją Romów. Wskazywano na niski poziom wykształcenia wśród społeczności romskiej, słabą frekwencję szkolną, nierealizowanie obowiązku szkolnego, brak przygotowania w postaci wychowania przedszkolnego, niedostateczne wyposażenie w podręczniki i przybory szkolne, nieprzychylność ze strony rówieśników i nauczycieli. Dostrzeżono także potrzebę znalezienia alternatywy dla tzw. klas romskich. Miałyby temu służyć integracyjne zespoły klasowe, gdzie stosowanie wzmocnień pozytywnych przyczyniłoby się do poprawy frekwencji i wyników w nauce.

W obszarze edukacji

[...] celem *Programu* jest poprawa stanu edukacji wśród Romów poprzez: zwiększenie współczynnika ukończenia szkoły, poprawę frekwencji oraz wyników nauczania dzieci i młodzieży romskiej, ułatwienie młodzieży romskiej kontynuowania nauki w szkołach ponadpodstawowych i wyższych. Program w zakresie edukacji ma zapobiec zwiększeniu liczby bezrobotnych i nie posiadających żadnych kwalifikacji zawodowych osób pochodzenia romskiego; przeciwdziałać zepchnięciu tej grupy na margines społeczeństwa w jeszcze większym stopniu niż to się dzieje obecnie; powstrzymać proces dziedziczenia biedy przez następne pokolenia⁴⁰.

Wśród środków służących do realizacji programu w jego części dotyczącej edukacji znajdują się⁴¹:

- traktowanie wniosków dotyczących edukacji jako priorytetowych w procedurze konkursowej;
- dofinansowanie uczęszczania dzieci romskich do przedszkoli i klas zerowych;
- roztoczenie intensywnej opieki nad dziećmi romskimi w klasach zintegrowanych;
- zapewnienie dzieciom i młodzieży romskiej wsparcia ze strony nauczycieli wspomagających oraz asystentów romskich⁴²;
- dofinansowanie zakupu podręczników, pomocy dydaktycznych i przyborów szkolnych, dojazdu dzieci do i ze szkół, dożywiania dzieci w szkole, ubezpieczenia uczniów od nieszczęśliwych wypadków;

⁴⁰ Zob. *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, s. 17, <http://www.mswia.gov.pl/index.php?dzial=185&id=2982>.

⁴¹ *Ibidem*, s. 19–21.

⁴² Charakterystyka tych stanowisk zaprezentowana zostanie w rozdziale tej pracy – 5.5.3. Kadra.

- wprowadzenie zajęć wyrównawczych, umożliwiających nadrobienie zaległości;
- umożliwienie odrabiania zadań domowych w szkole pod nadzorem nauczyciela;
- zachęcanie dzieci do udziału w konkursach i olimpiadach szkolnych oraz zawodach sportowych;
- wychowanie estetyczne dzieci i młodzieży poprzez bezpośredni kontakt młodzieży romskiej ze sztuką;
- pomoc młodzieży w rozwijaniu uzdolnień artystycznych;
- organizacja zajęć poświęconych kulturze i tradycji Romów;
- prowadzenie zajęć edukacyjno-integracyjnych dla dzieci i młodzieży, promujących postawę tolerancji oraz umożliwiających adaptację Romów w nowym środowisku;
- organizowanie letniego integracyjnego wypoczynku dla dzieci romskich i polskich;
- umożliwienie uczestnictwa dzieci romskich w koloniach i zimowiskach;
- zatrudnienie rodziców romskich, którzy będą przyprawdzali i odprowadzali dzieci do i ze szkoły oraz będą czuwali nad ich zachowaniem podczas lekcji w terenie, wycieczek i imprez;
- organizowanie spotkań z rodzicami na temat obowiązku szkolnego i obowiązku nauki dzieci;
- organizacja pomocy psychologicznej i pedagogicznej dla rodziców i dzieci, zajęć edukacyjnych dla dorosłych Romów, kursów zawodowych dla młodzieży i dorosłych;
- utworzenie świetlic środowiskowych, w których dzieci mogłyby spędzać czas pod nadzorem pedagogicznym;
- opracowanie systemu stypendialnego dla studentów romskich, dla dzieci i młodzieży romskiej uzdolnionej artystycznie;
- opracowanie podręczników i programów nauczania języka romskiego oraz podręczników z zakresu historii i kultury Romów.

Ważnym aspektem edukacji międzykulturowej jest także poszerzanie wiedzy grupy większościowej o mniejszościach, ich kulturze, historii i języku. Podstawowymi zadaniami zawartymi w *Programie* są ponadto: promocja wydawnictw o Romach, emisja cyklicznych audycji o Romach w mediach lokalnych i ogólnopolskich, wspomaganie badań naukowych dotyczących społeczności romskiej. Miałyby temu służyć także programy

oświatowe, wzbogacające podstawowy zasób wiadomości o Romach. Takie wyzwania stawiają sobie właśnie twórcy programu, dostrzegając w niewiedzy i stereotypowym postrzeganiu Cyganów źródło wielu nieporozumień i kłopotów we wzajemnych relacjach.

Oprócz informowania Romów o ważnych zmianach w naszym kraju autorzy programu widzą potrzebę docierania ze sprawami cygańskimi do społeczeństwa polskiego. Rolę taką miałyby odgrywać ogólnopolskie środki masowego przekazu, a także te o zasięgu lokalnym (najbardziej rozwinięte jest czasopiśmiennictwo romskie we wszystkich trzech krajach, co przedstawiono w tab. 9). Zadanie to starają się także wykonywać organizacje cygańskie. Jest to coraz ważniejsze, bowiem w ostatnich sondażach społecznych Romowie wciąż są najbardziej nielubianą w Polsce narodowością i jedynie bliższe poznanie tej społeczności może zmienić jej postrzeganie w przyszłości. Szansą na zmianę negatywnego stereotypu Roma byłaby integracja dzieci z obu społeczności (polskiej i romskiej) w placówkach oświatowych, świetlicach szkolnych i na różnego rodzaju imprezach kulturalnych, bowiem tylko przez bliskie poznanie drugiego człowieka możemy tworzyć sądy o nim i z powodzeniem zmieniać istniejące w naszej świadomości ograniczenia.

Tabela 9. Wybrane media dla społeczności romskiej w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej

Forma medium	Czechy	Polska	Słowacja
<u>Audycje telewizyjne</u>	Brak stałego programu; czasami reportaże o tematyce dotyczącej Romów.	Dwa programy telewizyjne: w Nowotarskiej Telewizji Kablowej oraz na antenie Telewizji Kraków, dotyczące zarówno bieżących problemów społeczności romskiej, jak i historii i kultury Romów Karpackich. Program TV3 Kraków: „Romski Informator <i>Romano Ciacipen</i> ”; to 5–9 minutowy suplement do odcinków znanego cyklu „U siebie”. Każdy z reportaży realizowany był bilingwicznie. W roku 2005 TVP S.A., Oddział w Krakowie, emisja programu „Romski informator”, w jęz. romskim z polskimi napisami.	Telewizja publiczna od 1991 r.: „Romski narodowościowy magazyn Roma”. Miał on być emitowany początkowo raz w miesiącu, ale realizacja była utrudniona od 1998 r. ze względu na niedobory kadrowe wśród samych Romów.

<u>Audycje radiowe</u>	<p>Od 1992 r. audycja „Roma vakeren” (Romski głos). W piątki godz. 20:05 – 21 nadaje ją stacja FM Radiozurnal, a we wtorki i czwartki regionalne stacje; audycja słyszalna niemal na całym obszarze Czech. Podczas programu poruszane są problemy Romów, możliwy udział telefoniczny. Szef sekcji romskiej – dziennikarka pochodząca z tej społeczności, Anna Polakova.</p>	<p>„Poznać by zrozumieć”, audycja publicystyczna poruszająca problematykę obcokrajowców oraz kultury Romów, autor: Teresa Zielińska, Polskie Radio Opole.</p>	<p>W publicznym radiu 30 min. tygodniowo audycja „O Roma vakeren – rozmawiają Romowie” (dla porównania dla Ukraińców i Rusinów 13,5 godz. tygodniowo, dla mniejszości niemieckiej – 30 min., dla czeskiej i polskiej 30 min. miesięcznie).</p> <p>Na antenie radia Regina w Bańskiej Bystrzycy w współpracy z BBC audycja „Romsku kulturnu revue”, słyszalna jest dwa razy w miesiącu po 20 min.</p> <p>W Radio Patria, główna redakcja węgierska od 1998 r., 30 min. programu „Jekhetano drom” („Społeczna droga”) dla Romów mówiących po węgiersku.</p>
<u>Tytuły prasowe</u>	<p>„Romano Hangoš” – romski tygodnik, wydawany w Brnie, red. inż. Karel Holomek, szef Stowarzyszenia Romów na Morawach.</p> <p>„Amaro gendalos” – miesięcznik społeczno-kulturalny w Pradze, wyd. przez Stowarzyszenie Dzeno, red. Jakub Polak.</p> <p>„Romano vodi” – miesięczny magazyn, wyd. przez Stowarzyszenie Romea w Pradze, red. Jarmila Balazova.</p> <p>„Kereka” – miesięcznik nie tylko dla dzieci romskich, przybliżający historię, kulturę i tradycje cygańskie, wyd. przez Demokratyczną Unię Romów Republiki Czeskiej, red. Jiri Pernicky.</p> <p>„Romano Dzaniben” – magazyn, studia nad kulturą, językiem i tradycją romską, Praga, ostatni red. Milena Hubschmannova.</p> <p>„Romano kurko” – miesięcznik romskich aktualności, Brno.</p>	<p>„Dialog=Pheniben” – miesięcznik społeczno-kulturalny wydawany w Oświęcimiu przez Stowarzyszenie Romów w Polsce.</p> <p>„Rrom p-o Drom” – miesięcznik wydawany w Białymstoku w jęz. polskim i dialektach romskich przez Radę Romów w Polsce, red. Stanisław Stankiewicz.</p> <p>„Romano Atmo”, dwumiesięcznik wydawany przez Związek Romów Polskich w Szczecinku.</p>	<p>„Romano nevo lii” (RNL), najstarszy periodyk romski na Słowacji, zaczął wychodzić jako „Romano lii” („Romski list” – RL) we wrześniu 1991 r., tygodnik w słowacko-romskiej mutacji językowej (nakł. 5000 egz.).</p> <p>„Sam Adaj” – dwutygodnik wydawany w Koszycach od 1999 r. przez Fundację Dobrá rómska vila Kesaj, która tworzy także czasopismo „Štvorlistok” dla romskich dzieci.</p> <p>„Terpinen” – wydawany przez Roma Gemer od 1996 r. dwumiesięcznik kulturalno-pedagogiczny.</p> <p>„Roma” – kulturalno-oświatowy dwumiesięcznik wydawany od 1991 r. przez Kulturalny Związek Romów na Słowacji.</p> <p>„L’ul’udi” – miesięcznik wydawany od 1992 r. przez Związek Romów na Słowacji dla romskich dzieci.</p>

Źródło: www.rpa.sk; www.romove.radio.cz; www.rnl.sk; www.mswia.gov.pl

Słowacja

Krajem, który ma wiele doświadczeń związanych z projektowaniem działań edukacyjnych dla Romów, jest Słowacja. Jednym z głównych motywów, jakim kierują się władze tego państwa (podobnie jak w Czechach), jest zapewne znacząca ich liczba – w niektórych regionach kraju stanowią większość mieszkańców. Dopiero rządy Mikulasza Dzurindy nadały jednak właściwego tempa działaniom integracyjnym. Do jesieni 1998 r. panował bowiem regres w polityce względem mniejszości narodowych za rządów ekipy Vladimira Mečiara.

Po objęciu władzy przez Mikulasza Dzurinę zostały dalece zaawansowane prace nad strategią rządową wobec Romów. W roku 1999 we współpracy z organizacjami pozarządowymi, romskimi oraz w ramach konsultacji z OBWE powstała *Stratégia vlády SR na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny a súbor opatrení na jej realizáciu – I. etapa (Strategia vlády Republiki Slovenskej rozvíjajúcej problémy menšiny rómskej – etap prvý)*⁴³. Dokument ten miał się stać nową koncepcją, służącą zmianie położenia Romów na Słowacji przy wykorzystaniu wszystkich dotychczasowych przepisów prawa, instytucji i narzędzi. W pierwszym etapie przedstawiono sytuację mniejszości romskiej i propozycje jej poprawy (podobnie skonstruowany jest czeski i polski program rządowy). Szczególną uwagę poświęcono w I etapie *Strategii* zagadnieniom edukacji i kultury Romów. Podobnie jak w czeskim programie rządowym, wyznaczono ogólnie pewne zadania dla poszczególnych ministerstw, a także terminy ich realizacji. Należy pamiętać, że omawiane programy stają się rdzeniem polityki państwa wobec Romów. W późniejszym czasie dokumenty te podlegają uszczegółowieniu i konkretyzacji za pomocą przepisów wykonawczych, aktów prawnych niższego rzędu, a przede wszystkim dzięki działaniom instytucji rządowych i organizacji społecznych w terenie. Najwięcej instrukcji otrzymał do wykonania minister edukacji:

- omówić koncepcję rozwoju oświaty na następne 15–20 lat, która powinna zawierać także projekt rozwoju edukacji dla dzieci i uczniów romskich zgodnie z głównymi zadaniami planu ministerstwa edukacji na najbliższe lata;

⁴³ Rozporządzenie rządu Republiki Słowackiej z dn. 27 września 1999 r. nr 821. *Stratégia vlády SR na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny a súbor opatrení na jej realizáciu – I. etapa.*

- kontynuować organizację i wsparcie finansowe pilotażowego projektu Centrum Edukacji dla Rozwoju Romskiej Mniejszości Narodowej wobec dzieci z regionu Koszyc i uczęszczających do Średniej Szkoły Artystycznej w Koszycach;
- wprowadzać koncepcję przedszkolnego rozwoju edukacyjnego z nacięciem na rok poprzedzający rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej w duchu przygotowania dzieci pochodzących z romskiej mniejszości narodowej do sprawnego wejścia na pierwszy poziom szkolnictwa powszechnego;
- dostarczać konkretnego wsparcia i wzmocnienia edukacji romskich intelektualistów studiujących i pracujących w Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze i Uniwersytecie w Preszowie zgodnie z Programem Tolerancji wobec Mniejszości PHARE;
- wypracować i dokonać oceny analiz językowego zaniedbania i społecznych problemów uczniów poprzez badania wśród romskiej mniejszości;
- kontynuować eksperymentalny projekt klas przygotowawczych do rozpoczęcia nauki, oceniać właściwe zastosowanie programów w różnych szkołach;
- stworzyć warunki dla dzieci romskich do kontynuowania nauki w szkołach średnich, również prowadzonych przez Kościoły i instytucje prywatne, gdzie zapewniane są satysfakcjonujące warunki kształcenia;
- projektować na poziomie regionalnym roczne i długoterminowe plany edukacyjne dla dzieci i uczniów romskich, biorąc pod uwagę specyfikę danego obszaru i wynikające z niej potrzeby.

Propozycje zawarte w *Strategii* wydają się bardzo ogólne i można im zarzucić brak konkretności. Program został doprecyzowany w dokumencie o nazwie *Rozpracovaná stratégia vlády SR na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny do súboru konkrétnych opatrení na rok 2000 – II etapa* uchwalonym w 2000 r.⁴⁴ *Strategia* rządu w II etapie angażowała w większym stopniu organa samorządu terytorialnego i organizacje pozarządowe, określając konkretne zadania i sposoby oraz terminy ich realiza-

⁴⁴ Rozporządzenie rządu Republiki Słowackiej z dn. 2000 r., nr 294.

⁴⁵ A. Tokar, A. Lamackova, *Legislatívny a inštitucionálny rámeč riešenia rómskej problematiky*, [w:] *Čaćipen Pal...*, s. 197.

cji. Zabezpieczono na realizację regionalnych i resortowych programów kwotę 165 mln słowackich koron⁴⁵.

Znacząca dla Romów była także *Ustawa o używaniu języka mniejszości narodowych* przyjęta we wrześniu 1999 r. przez rząd Dzurindy. Zgodnie z nią przedstawiciele mniejszości mogli wymagać, aby w urzędach mieli możliwość posługiwania się swoim językiem (mniejszość musiała stanowić co najmniej 20% mieszkańców gminy – warunki takie występowały w 57 gminach). Konsekwencją starań o wejście do UE Słowacja ratyfikowała w 2001 r. *Europejską Kartę Języków Regionalnych lub Mniejszości*, a język romski został tam także zamieszczony. Dzięki wprowadzeniu programów rządowych od 1999 r. nastąpił rozwój romskiego czasopiśmiennictwa (z różną częstotliwością wydawanych jest 8 tytułów w tym dwa dla dzieci)⁴⁶.

Pod koniec 1998 r. zorganizowano sekretariat pełnomocnika rządu ds. problematyki romskiej, a na początku roku 1999 na Urząd Pełnomocnika Rządu ds. Mniejszości Romskiej został powołany Vincent Danihel. Jednym z jego pierwszych zadań stało się wypracowanie dwuetapowej strategii rządowej dla rozwiązania problemów społeczności romskiej i poprawy jej położenia na Słowacji. Funkcjonowanie Urzędu Pełnomocnika jest finansowane z budżetu rządowego, a od maja 2000 r. było także dofinansowywane przez Bank Światowy w formie grantu. W maju 2001 r. Vincent Danihel został odwołany ze stanowiska, a w lipcu tego samego roku urząd objęła Klara Orgovanova. W pierwszej połowie 2002 r. sekretariat pełnomocnika zatrudnił już 16 osób, z czego 3 pracowały w delegaturze urzędu w Preszowie. Do głównych zadań Urzędu należy koordynowanie prac instytucji rządowych, realizujących strategię z roku 1999, wciąż jednak brak współpracy i właściwej wymiany informacji pomiędzy tymi podmiotami⁴⁷.

Oprócz Urzędu Pełnomocnika realizacją strategii na rzecz poprawienia sytuacji społeczności romskiej na Słowacji zajmują się także: Ministerstwo Kultury (Sekcja Kultur Mniejszości Narodowych), Ministerstwo Szkolnictwa (Oddział Szkolnictwa Narodowościowego, Państwowy Instytut Pedagogiczny – SPU, centra metodyczne), Ministerstwo Pracy, Spraw Socjalnych i Rodziny (Sekcja Polityki Rodzinnej i Zdrowotnej), Narodowy

⁴⁶ *Konflikty etniczne w Europie Środkowej...*, s. 55–56.

⁴⁷ Szczegółowo działalność pełnomocnika rządu słowackiego ds. społeczności romskiej [w:] A. Tokar, A. Lamackova, *op. cit.*, s. 199–200.

Urząd Pracy, Ministerstwo Rozwoju, Ministerstwo Spraw Zagranicznych (Oddział Praw Człowieka), Ministerstwo Zdrowia (Państwowy Instytut Zdrowia), urzędy wojewódzkie i powiatowe⁴⁸.

Transformacja ustrojowa wiąże się dla Romów z wieloma niekorzystnymi zjawiskami (bezrobocie, ubóstwo i nierówny dostęp do ochrony zdrowia), jednak w tym okresie uzyskali oni podstawowe prawa gwarantowane mniejszościom narodowym. Zaczęli funkcjonować w sferze kultury, wydając swoje czasopisma, współtworząc programy telewizyjne i radiowe. Przygotowano w tym czasie pierwsze podręczniki w języku romskim, a także publikowano wiele opracowań dotyczących Romów. Zaczęto głośno i otwarcie mówić o trudnej sytuacji romskiej mniejszości w wielu krajach, co przyczyniło się do powstania programów rządowych na rzecz jej poprawy. Kwestię tę zaczęto traktować jako problem paneuropejski, nastąpiła zarazem koordynacja działań państw i instytucji europejskich oraz organizacji pozarządowych w celu zmiany sytuacji Romów na lepszą.

Dokonując porównania trzech programów rządowych wdrażanych w badanych krajach, można skonstatować, że mają one zapewne zbieżne cele, tj. poprawę sytuacji społeczności romskiej, doprowadzenie do pełnego jej uczestnictwa w życiu społeczeństwa obywatelskiego, wyrównanie poziomów we wszystkich obszarach. Projekty nie powinny być tylko doraźną pomocą, mają podobną konstrukcję, zaczynają się krótkim wprowadzeniem do problematyki romskiej, aby w dalszej części opisać najważniejsze problemy (dokonano w tych częściach podziału na obszary, np. edukacja, bezrobocie, zdrowie itp.), propozycje wsparcia ze strony państwa, uwarunkowania prawne i wiążące umowy międzynarodowe, założenia i cele programów, środki do ich realizacji, zasady finansowania i monitoring oraz terminy realizacji poszczególnych zadań.

5.3. Projekty edukacyjne oraz działalność romskich i lokalnych organizacji

Czechy

W Czechach, podobnie jak w Polsce, istnieje ośrodek, który gromadzi dobra kultury materialnej Romów i wspiera rozwój i zachowanie ich tożsamości. Instytucją tą jest Muzeum Romskiej Kultury w Brnie, którego

⁴⁸ *Ibidem*.

historia rozpoczęła się w 1991 r., gdy założyli je romscy intelektualiści. Idea stworzenia takiego miejsca powstała dużo wcześniej, już pod koniec lat 60., w czasie działalności Związku Cyganów-Romów w Czechosłowacji. Przez 10 lat muzeum funkcjonowało w raczej prowizorycznych warunkach, dopiero pod koniec 2000 r. przeniesiono je do nowego budynku. Od początku pozyskiwało środki z różnych funduszy, a od początku 2005 r. stało się instytucją finansowaną z budżetu państwa. Muzeum zajmuje się dokumentowaniem i odtwarzaniem tradycji romskiej, cygańskich zawodów/rzemiosł, sposobu zamieszkania, ubiorów, twórczości artystycznej (malarstwo, rzeźba), także pisanej oraz materiałami w formie audio, wideo i fotografii. Instytucja posiada bogatą bibliotekę cyganologiczną i archiwum. Wszystkie materiały udostępnia osobom badającym kulturę Romów. Do tej pory organizowano wystawy: „Romové v Československu” (1992), „Romové v městě Brně” (1996), „Hledání domova” (1999) i „Svět očima Romů” (1997–2005). Pod koniec 2005 r. muzeum otworzyło pierwszą stałą ekspozycję w dwóch salach. Organizacja przygotowuje lekcje muzealne dla romskich dzieci w celu odkrywania i pielęgnowania ich własnej tożsamości. Działalność i projekty realizowane przez muzeum są opisywane w „Biuletynie”⁴⁹.

Hnutí R (R-Movement) jest czeskim ruchem na rzecz edukacji romskiej, który może poszczycić się już kilkunastoletnią działalnością⁵⁰. Nie jest on bliżej znany w Polsce, jego aktywność nie pozostaje jednak bez znaczenia dla działań na rzecz społeczności romskiej w Czechach, Słowacji i w innych państwach Europy. Promieniowanie organizacji na inne kraje polega na przekazywaniu doświadczeń nauczycieli, teoretyków i praktyków, specjalistów wielu dziedzin nauki. Dokonując uproszczenia można powiedzieć, że Hnutí R zajmuje się przede wszystkim edukacją uczniów romskich. Jednak głównym motywem powstania i pracy tego ruchu jest znalezienie oraz wprowadzenie alternatywnych metod edukacji wielokulturowej w pracy z dziećmi i młodzieżą romską.

Informacje na temat tej organizacji są przede wszystkim analizą prac osób zaangażowanych w działalność Hnutí R. Opracowanie powstało m.in.

⁴⁹ Więcej na stronie internetowej: <http://www.rommuz.cz/>

⁵⁰ Por. Ł. Kwadrans, *Działalność Ruchu Hnutí R w Czechach a edukacja w warunkach wielokulturowości*, [w:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Grodzka-Mazur, Cieszyn 2005.

na podstawie tekstów Jaroslava Balvina, jednego z twórców, prezesa ruchu, dyrektora Instytutu Studiów Romskich na Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze, a także Blahoslava Krausa z Uniwersytetu w Hradec Králové, również działacza Hnutí R. Hnutí R jest to otwarte, demokratyczne i dobrowolne zrzeszenie nauczycieli, ekspertów i członków społeczności romskiej zajmujące się propagowaniem i projektowaniem edukacji wielokulturowej, zarówno w sferze praktyki, jak i teorii. Celem jest stworzenie prawdziwie wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego w Republice Czeskiej⁵¹.

Hnutí R powołany 21 marca 1992 r. z inicjatywy Instytutu Studiów nad Kulturą Romską w Uniwersytecie Jana Ewangelisty Purkyniego w Ustí nad Łabą. Było to niedługo po tym, jak powstał sam Instytut. Pomysłodawcą był Jíří Vomacka, wicerektor uczelni. Od roku 1993 funkcję szefa zrzeszenia pełnił Jaroslav Balvin. Początkowo 16 szkół w północnych Czechach wstąpiło do ruchu. Spotkania miały charakter otwartej dyskusji, podczas której nauczyciele zapoznawali się i wnosili swoje uwagi do podręczników dla młodzieży romskiej, tworzonych we współpracy między Instytutem Studiów nad Kulturą Romską i Fakultetem Szkolenia Nauczycieli w Uniwersytecie w Ustí nad Łabą. W roku 1995 Hnutí R został zarejestrowany jako stowarzyszenie obywateli. Założycielami byli romski historyk Bartolomej Daniel, dyrektor szkoły podstawowej w Most–Chanov, Miroslav Bajer i dyrektor Instytutu Studiów nad Kulturą Romską Jaroslav Balvin⁵².

Od powstania ruchu odbyło się ponad dwadzieścia spotkań, seminariów i konferencji, w których udział wzięło wielu wybitnych specjalistów z dziedziny pedagogiki czy socjologii. Większość spotkań dała szeroką, wartościową wiedzę teoretyczną, a także przyniosła rozwiązania praktyczne do zastosowania w edukacji wielokulturowej. Można pokusić się o stwierdzenie, że aktywiści są zorientowani nie tylko na znalezienie rozwiązań praktycznych wielu problemów edukacji romskiej, ale budują teorię pedagogiczną, która ma duże znaczenie dla szerszego dyskursu nad edukacją w warunkach wielokulturowości. Większość ze spotkań czy konferencji doczekała się publikacji systematyzujących poruszone problemy i stanowiła źródło wiedzy dla praktyków i teoretyków edukacji.

⁵¹ J. Balvin, *The R-Movement (in Czech: Hnutí R)*, maszynopis w posiadaniu autora.

⁵² *Ibidem*.

Dzięki pracy takich ludzi, jak Jaroslav Balvin, powstała odmienna od dotychczas dominującej perspektywa nauczania. Koncentruje się ona na wypracowaniu harmonijnych relacji pomiędzy Romami i niecygańską społecznością. Konferencje pozwoliły zgromadzić wiedzę, opinie i doświadczenia na wybrane tematy, prezentowane przez specjalistów pochodzących z różnych regionów i instytucji, od szkół podstawowych po uniwersytety. Starano się, aby w spotkaniach była reprezentowana nie tylko większość społeczeństwa, ale także by romska mniejszość brała udział w projektowaniu działań i prezentacji obszarów problemowych.

Ruch Szkół Współpracujących na Rzecz Romów (tak też nazywany bywa Hnutí R) jest oryginalnym czeskim wkładem w zagadnienia edukacji i nauczania Romów w kontekście europejskim. Nie pozostaje on w odezwaniu od czeskiej tradycji humanistycznych takich pedagogów, jak Jan Amos Komenský. Hnutí R jest zainteresowany utworzeniem europejskiej sieci nauczycieli romskiej młodzieży, w tym celu współpracuje z Centrum Badań Cygańskich Uniwersytetu René Descartes'a w Paryżu⁵³. Obie instytucje dzielą się doświadczeniami i pracują nad wspólnymi projektami.

Zrzeszenie opublikowało około dwudziestu zbiorów sprawozdań, które są dostępne w czeskich bibliotekach. Ruch jest wspomagany przez Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu, zamierza kontynuować organizację spotkań i konferencji, głównie ogólnoczeskich, ale także międzynarodowych. Jak twierdzi sam szef Hnutí R, zrzeszenie znalazło się w punkcie zwrotnym w historii swojej działalności⁵⁴. Działa już ponad dziesięć lat, więc powinno szukać nowych wyzwań i metod pracy. Dodatkowo zmian od ruchu wymaga sytuacja, w jakiej znajdują się Czechy i czescy Romowie po wejściu do Unii Europejskiej. Integracja stwarza bowiem większe możliwości dzielenia się i korzystania z doświadczeń dotyczących edukacji i nauczania dzieci romskich.

Celem działania Hnutí R jest obecnie zmiana sytuacji, w której procesy demokratyzacji i humanizacji poprzez edukację i nauczanie szkolne prze-

⁵³ Struktura zewnętrzna powołana zgodnie z rezolucją Rady i Ministrów Edukacji Unii Europejskiej do koordynacji działań w zakresie scholarzacji Cyganów. Powstała już w roku 1979, a od 1980 regularnie współpracuje z UE i Radą Europy (zob. W. Rabczuk, *Międzykulturowość a polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec Cyganów*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce...*, s. 86).

⁵⁴ J. Balvin, *op. cit.*

biegają wolniej wśród dzieci romskich niż u pozostałych. Powodem tego są wciąż trwałe tendencje asymilacyjne, bariery językowe i kulturowe. Dowodem na to niech będzie choćby nagminne kierowanie dzieci romskich do szkół specjalnych (28 razy częściej niż dzieci czeskich). Powodem powstania zrzeszenia był należyły zmianom społecznym klimat w relacjach z Romami, konflikty na tle rasistowskim i ksenofobia, które zdarzały się i zdarzają także w szkołach. Hnutí R stara się konstruować programy zapobiegające takim zjawiskom i kreujące bezpieczną wielokulturowość. W czeskich szkołach, gdzie uczęszczają dzieci z większości i romskiej mniejszości, wdrażane są metody prowadzące do zbliżenia młodzieży, burzenia stereotypów i wyrównywania szans edukacyjnych⁵⁵.

Europejskie reformy systemowe koncentrowały się na organizowaniu szkolnictwa na podstawie idei filozoficznych i pedagogicznych, Hnutí R podążył tą drogą. Stworzył model zrzeszenia szkół wokół określonych przez ruch idei⁵⁶.

- Ponieważ pozwala to na swoiste połączenie szkół, nauczycieli, a równocześnie także i wychowanków wokół podstawowych zadań. Stwarza podstawę do zawodowych i osobistych kontaktów, które mogą przyczynić się do wyjścia z izolacji i samotności oraz przełamania problemów związanych z infrastrukturą i środkami finansowymi.
- Umożliwia to także szybszy przepływ informacji i zastosowanie ich we właściwy sposób w praktyce szkolnej.
- Po wejściu nowych członków do Unii Europejskiej wymiana doświadczeń między zachodnimi i wschodnimi koncepcjami edukacji romskiej staje się bardziej intensywna i owocna. Zrzeszenie miałoby pozwolić odpowiednio przygotować czeskie szkolnictwo do działań w ramach dużych programów, z wieloma partnerami.
- Stworzenie alternatywnego systemu może pomóc w ustaleniu trendów w oficjalnej polityce edukacyjnej państwa.

Założenie, że nowa metoda nie może być narzucona czy nakazana, ciąga za sobą wielką odpowiedzialność realizatorów. Niezbędna jest dobrowolna akceptacja przez nauczycieli tej idei i jej zgodność z ich przekonaniami. Twórcy programu twierdzą, że „nie ma żadnego zewnętrznego

⁵⁵ B. Kraus, *10 Years of the R-Movement and Pedagogy*, maszynopis w posiadaniu autora.

⁵⁶ Podają za: J. Balvin, *op. cit.*

rozwiązania, takie rozwiązanie jest w każdym z nas"⁵⁷. Założenia spotkań nauczycieli dzieci romskich:

- Współpraca w kwestiach teoretycznych i praktycznych, zastosowanie wiedzy specjalistycznej, podniesienie świadomości nauczycieli na temat specyficznych cech kultury Romów, romskich uczniów, rodziny, stylu życia itp.
- Stopniowe zaznajamianie się z różnorodnymi alternatywnymi metodami, problemami różnych szkół położonych w odmiennych rejonach Czech.
- Wykorzystanie fenomenu etniczności. Ludzie uświadamiają sobie, że nie są sami, ale są częścią systemu funkcjonującego na podstawie podzielenia podobnych, generalnych problemów, a ich indywidualna praca jest częścią szerszego prądu zdolnego zmieniać rzeczywistość⁵⁸.

Hnutí R od lat jest jedną z niewielu instytucji, które przygotowują do pracy nie tylko nauczycieli, ale także asystentów romskich. Współpracuje przy tym z takimi organizacjami, jak Humanitas profes, Nova škola i Společenství Romů na Moravě. Szkolenia rozpoczęły się niemal od momentu startu programu asystentów romskich, który w roku 1990 powstał jako narzędzie pomocy w komunikacji między czeskim nauczycielem a romskim uczniem⁵⁹.

Mówiąc o asystencie romskim, ma się na myśli osobę ze społeczności cygańskiej, pomagającą dziecku w relacjach z nauczycielem, osobę będącą autorytetem, odgrywającą rolę mediatora między domem rodzinnym i szkołą. Asystent romski pracujący w szkole, gdzie jest duża liczba dzieci romskich, zajmuje bardzo ważną pozycję. Pomaga on organizować nie tylko pracę w szkole, ale także w wolnym czasie pobudza dzieci do rozwijania i odkrywania własnej kultury i tożsamości. Asystenci wpływają na lepszą komunikację Romów ze społecznością większości.

Obecnie w Czechach pracuje ponad trzystu asystentów romskich w szkołach i różnego rodzaju instytucjach edukacyjnych. Liczba ta rosła sukcesywnie od roku 1993. Główne szkolenie dla nich organizuje Minis-

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ J. Balvin: *The Teacher of Romany Pupils and the Romany Mediator/Assistant in the Czech Republic*, maszynopis w posiadaniu autora.

terstwo Edukacji. Kurs trwa 10 dni, a kandydaci muszą go pozytywnie ukończyć, by stać się asystentami i podjąć pracę w szkole. Wielu kończy szkoły średnie i kursy zawodowe dla nauczycieli. Niektórzy z asystentów romskich studiują w Kolegiach Nauczycielskich⁶⁰.

Dla uświadomienia sobie skali działalności R-Movement należałoby przypomnieć, że w roku 1995 do ruchu należały 44 szkoły, a w roku 2003 liczba wszystkich partnerów zbliżyła się do 300. W tym czasie liczba asystentów romskich wzrosła w Czechach blisko o połowę⁶¹. Wszyscy współpracujący z Hnutí R, każda szkoła, która jest członkiem zrzeszenia, reprezentuje dodatkową wartość dla całej wspólnoty. Każda ma potencjał rozwojowy i może wnieść udział w projektowaniu działań społecznych, nowych procedur i metod postępowania zbliżających zarówno do romskich uczniów, jak i do całej społeczności romskiej.

Należałoby wymienić choćby niektórych partnerów ruchu⁶²:

- Szkoła Podstawowa Přemysla Pittera w Ostrawie – szkoła otwarta stosująca elementy myśli filozoficznej Rudolfa Steinera.
 - Szkoły Rozumienia (Szkoła Średnia w Treboniu, Szkoła Specjalna w Rumburku i Szkoła Podstawowa w Pradze) – pracują w ramach projektu Centrum Edukacji i Praw Człowieka w Europejskim Centrum Informacji w Uniwersytecie Karola i Instytutu Studiów nad Kulturą Romską w Uniwersytecie Jana Ewangelisty Purkyniego w Ustí nad Łabą.
 - Zdrowe Szkoły – w Velkim Breznie, Szkoła Podstawowa w regionie Ustí i Szkoła Specjalna w Bardejovie, Słowacja.
 - Zdrowy Styl Życia – projekt rozwoju szkół Fundacji Georga Sorosa.
- Obecnie ruch Hnutí R stara się koncentrować działania wokół wprowadzania następujących metod pracy z uczniami romskimi i ich rówieśnikami⁶³:
- rozwijanie edukacji w kierunku zdrowego stylu życia;
 - rozwijanie dramy w wielokulturowym środowisku;
 - rozwijanie relacji etnicznych poprzez różne etniczne gry sytuacyjne;
 - rozwijanie sztuki związanej z kulturą romską;

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ J. Balvin, *The R-Movement (in Czech: Hnutí R)*.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Ibidem*.

- rozwijanie muzyki poprzez użycie naturalnych relacji Romów z ich kulturą muzyczną;
- doprowadzenie do zawarcia umów pomiędzy innymi szkołami zajmującymi się edukacją wielokulturową w Europie;
- rozwijanie współpracy pomiędzy Instytutem Filozofii Dziecka w Grazu (Austria) i stopniowe zaznajamianie nauczycieli z filozofią dziecka używając etnicznego i filozoficznego bogactwa kultury romskiej.

Główne problemy, na których należy skoncentrować wysiłek zaangażowanych w ruch na rzecz Romów – to według Jaroslava Balvina:

- stopniowe i ponad wszystko dobrowolne i niegwałtowne wprowadzenie nowych alternatywnych metod w praktyce szkolnej;
- wzgląd na rozwijanie kultury romskiej w szkołach jako integralnej części kultury społeczeństwa;
- rozwój wielokulturowego podejścia powiązanego ze światową koncepcją edukacji;
- udział w rozwijaniu tożsamości romskiej;
- rozwijanie etosu edukacji w podejściu do dzieci z różnych grup etnicznych według koncepcji czeskiego oświatowca i reformatora Přemysla Pitterra⁶⁴.

Zasami funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym rodzi wiele problemów, czego szczególnie doświadczają mniejszości. Problemem podstawowym w stosunkach większości z mniejszością jest pytanie o tolerancję. Nawet w długim okresie, coraz więcej inicjatyw legislacyjnych, administracyjnych czy ekonomicznych nie jest w stanie zapewnić funkcjonowania społeczeństw w warunkach harmonijnej wielokulturowości. Nie może się to odbywać w oderwaniu od procesów kulturowych i edukacyjnych. Aktywiści Hnutí R chcą zadbać o to, by stosunki wewnątrz wielokulturowego społeczeństwa były wolne od negatywnych stereotypów i dyskryminacji. Dokonania tego ruchu wpisują się w szerszy kontekst europejski i stanowią przykład do naśladowania w wielu krajach, także w Polsce.

Polska

Na terenie Rzeczypospolitej Polskiej działa obecnie wiele organizacji pozarządowych, część z nich angażuje się w działania na rzecz społeczności

⁶⁴ *Ibidem.*

romskiej i bierze udział w projektach związanych z rządowym programem. Obok romskich inicjatyw najsilniej jednak zaznaczyło swoją obecność Stowarzyszenie „Integracja” z Suwałk, które od 2001 r. realizuje programy mające na celu wspieranie działań mniejszości romskiej w dążeniu do pełnego udziału w życiu społecznym i obywatelskim naszego kraju⁶⁵.

Podstawowymi celami projektu organizacji *Uciec od wykluczenia – wzmocnić edukację Romów* było wsparcie edukacji dzieci romskich poprzez wszechstronne przygotowanie nauczycieli i pedagogów szkolnych do określenia i rozwiązywania problemów występujących w realizacji obowiązku szkolnego, pomoc w pełnej adaptacji w życiu społecznym poprzez wzmocnienie działań pedagogiczno-wychowawczych w środowiskach lokalnych zamieszkałych przez Romów, przełamywanie stereotypowego postrzegania Romów oraz likwidacja przejawów dyskryminacji i uprzedzeń w polskim społeczeństwie oraz wzrost akceptacji ich obecności w naszym społeczeństwie. Stowarzyszenie realizuje więc zadania wynikające z obszarów „edukacja” i „wiedza o społeczności romskiej” zawartych w programie rządowym.

Ciekawą próbą opracowań o charakterze metodycznym są publikacje pod redakcją Jacka Milewskiego. Na przykład wydany w 2003 r. przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich. Przygotowano 3 500 egzemplarzy książki, opracowanie nosi tytuł *Romowie – bliskie spotkania* i zawiera podstawowe informacje o nich, ich życiu i kulturze. Jest ono podzielone na dwie części: pierwsza to historia i opis obyczajów, a druga – gotowe scenariusze lekcji o tematyce romskiej. Przewodnik wydano dzięki funduszom unijnym i MENiS. Rok później Stowarzyszenie „Integracja” wydało drugie opracowanie *Romowie: co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*. Poradnik pozwala nauczycielom lepiej zrozumieć specyficzne uwarunkowania edukacji dzieci romskich, dostarcza wiedzy i narzędzi metodycznych niezbędnych do profilaktyki problemów edukacyjnych dzieci romskich lub ich skutecznego rozwiązywania. Poradnik został opracowany przez specjalistów, znawców tematyki romskiej oraz metodyków, pedagogów i psychologów. Książkę wydano w nakładzie 4 000 egzemplarzy i bezpłatnie wysłano do wydziałów oświaty urzędów admi-

⁶⁵ Informacje na temat działalności Stowarzyszenia „Integracja” – na podstawie danych ze strony internetowej: <http://www.integracja-suwalki.webpark.pl/>.

nistracji samorządowej szczebla podstawowego (gmin i miast), które odpowiadają za nauczanie na poziomie podstawowym i gimnazjalnym.

Stowarzyszenie prowadziło bezpłatne warsztaty szkoleniowe „Dziecko romskie w szkole”. Szkolenia dla nauczycieli odbyły się w Suwałkach (11–12 września 2004 r.), Olsztynie (18–19 września 2004 r.), Kielcach (25–26 września 2004 r.) oraz w Koninie (2–3 października 2004 r.). Zajęcia prowadzili Stanisław Stankiewicz, Adam Bartosz, Jacek Milewski, Krystyna Wiercińska oraz doradca metodyczny Ewa Sidorek. Ogółem w warsztatach uczestniczyło 100 osób. Na szkolenia zgłosiło się trzykrotnie więcej osób niż zaplanowano w projekcie. Uczestnicy zdobyli wiedzę na temat historii i kultury Romów, poznali aktualne problemy społeczności romskiej ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji oświatowej. Dowiedzieli się, dlaczego niektóre zachowania Romów i ich dzieci odbiegają od przyjętych przez większość schematów, jak sobie radzić w różnych sytuacjach, jak rozwiązywać problemy z równoczesnym poszanowaniem odmienności kulturowej dzieci i ich rodziców. Szkolenia adresowane były do nauczycieli uczących dzieci romskie i pedagogów szkolnych ze szkół podstawowych w całej Polsce oraz asystentów romskich. Każde ze szkoleń przeprowadzono równolegle w dwóch grupach warsztatowych.

Szczególnym przypadkiem działań pozarządowych jest także Parafialna Podstawowa Szkoła Romska w Suwałkach – jedyna szkoła niepubliczna, która organizuje bezpłatne nauczanie dzieci pochodzenia romskiego⁶⁶. Językiem wykładowym jest polski, a trzy razy w tygodniu odbywają się zajęcia z kultury romskiej w języku *romani*. Szkoła dzięki zaangażowaniu nauczycieli, a przede wszystkim jej twórcy i dyrektora Jacka Milewskiego, skutecznie wypełnia misję edukacyjną wśród suwalskich Romów⁶⁷.

Wśród innych polskich organizacji pozarządowych angażujących się w działania na rzecz edukacji Romów można wyróżnić Fundację Integracji Społecznej „Prom”, która skupia osoby zainteresowane niesieniem świadomej i skutecznej pomocy. Zajmuje się integrowaniem środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, a zarazem wspiera oryginalne pomysły i działania związane z animacją tych środowisk. Organizacja po-

⁶⁶ W Czarnej Górze (Małopolska) działa inna placówka, stworzona dzięki osobie zaangażowanej w sprawy edukacji Romów, jest to przedszkole romskie, które prowadzi Stanisława Mirga.

⁶⁷ A. Szarlik, *op. cit.*

rusza się na granicy obszarów edukacji, animacji kultury i pracy socjalnej. We wrześniu 2003 r. Fundacja założyła Centrum Edukacji i Kultury dla dzieci romskich i polskich na Brochowie, wówczas był to jeszcze projekt pilotażowy. Obecnie prowadzi świetlice środowiskowe w kilku dzielnicach Wrocławia: na Brochowie, Muchoborze, w Śródmieściu i Starym Mieście. W świetlicach prowadzone są warsztaty teatralne i realizowany projekt „Nowe pomysły na stare problemy”. Fundacja zrzesza wokół siebie pracowników oświaty, nauczycieli, animatorów kultury, terapeutów, studentów i wolontariuszy, którzy na co dzień pracują w świetlicach środowiskowych w różnych dzielnicach miasta bądź realizują własne projekty autorskie na terenie Wrocławia. Do różnorodnych form aktywności organizacja stara się włączać nie tylko dzieci i młodzież, ale także dorosłych Romów. Przy realizacji polityki społecznej miasta Wrocławia Fundacja współpracuje z licznymi organizacjami pozarządowymi (m.in. z Dolnośląskim Stowarzyszeniem Romów, Stowarzyszeniem „Romani Bacht”, Towarzystwem Rodziców Dzieci Romskich „Neło Drom – Nowa Droga”). Fundacja jest także inicjatorem portalu internetowego o tematyce romskiej, który ma służyć propagowaniu idei zawartych w programie rządowym na rzecz Romów⁶⁸.

Na terenie Polski działa jeszcze wiele innych organizacji pozarządowych wspierających edukację Romów i prowadzących różne działania na jej rzecz w ramach programu rządowego, a także finansowanych z innych źródeł (np. Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Legnicy). W tej części rozdziału należy jednak przybliżyć inicjatywy Romów, służące poprawie położenia własnej grupy.

Romskie Stowarzyszenie Oświatowe „Harangos” zostało zarejestrowane w czerwcu 2004 r. Organizacja skupia młodych Romów i Polaków, uczniów, studentów, magistrów i doktorantów różnych dziedzin, jak pedagogika, socjologia, filologia, sztuka czy dziennikarstwo. Łączy ich zainteresowanie działalnością na rzecz społeczności romskiej. Zadania Stowarzyszenia ogniskują się wokół kwestii edukacji cygańskich dzieci i młodzieży. Poprzez działania edukacyjne stara się ona zmniejszyć dystans dzielący Polaków i Romów. Włączając się do współpracy z różnymi środowiskami, instytucjami rządowymi i organizacjami pozarządowymi

⁶⁸ Zob. <http://www.romowie.info>

podejmuje próbę poprawienia sytuacji Romów, a także zmiany negatywnych stereotypów i usuwania uprzedzeń⁶⁹.

RSO „Harangos” na zlecenie Biura Doradczego przy MSWiA i Ambasadzie Brytyjskiej w Warszawie podjęło się ewaluacji edukacyjnej części *Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003*. Pogłębiona charakterystyka efektów wprowadzonego programu została oparta na wynikach badania metodą jakościową (wywiad pogłębiony). W okresie od sierpnia do grudnia 2004 r. członkowie RSO „Harangos” odwiedzili 9 z 17 miejscowości objętych programem, w których przeprowadzili wywiady z asystentami edukacji romskiej, nauczycielami wspomagającymi, dyrektorami szkół, pracownikami przedszkoli. Szczególnie istotna była analiza oddziaływania nauczycieli wspomagających i asystentów edukacji romskiej na jakość edukacji uczniów romskiego pochodzenia, bowiem te formy wsparcia dzieci wprowadzono w ramach programu⁷⁰.

Stowarzyszenia romskie przez lata nie angażowały się w poprawę sytuacji edukacyjnej wśród swojej społeczności, nie tworzyły dla niej projektów i programów. Wynikało to z niewielkiej liczby organizacji romskich oraz niedostatków w liczbie wykształconych Romów. Rolę reprezentanta i koordynatora działalności organizacyjnej tej społeczności spełnia od 14 marca 1986 r. Rada Romów w Polsce.

Już w roku 1963 działalność swą prowadziło w Tarnowie, najstarsze z istniejących, Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe Cyganów, przemianowane w roku 1984 na Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe Romów, aby od roku 1989 występować pod nazwą Społeczno-Kulturalne Stowarzyszenie Romów w Tarnowie. Centrum Kultury Romów. Działacze organizacji rozwijali w latach 90. wiele praktycznych działań w celu zmiany sytuacji edukacyjnej Romów. Stowarzyszenie aktywnie uczestniczy w realizacji programu rządowego, a także miało swój udział w organizowaniu funkcjonującego od 1979 r. w Muzeum Okręgowym w Tarnowie działu cyganologicznego, a w efekcie jego działania – otwartej w 1990 r. pierwszej

⁶⁹ Ocena realizacji edukacyjnej części *Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003*, B. Jaško, E. Mirga, Kraków 2005, s. 5–6.

⁷⁰ *Ibidem*

w Europie stałej ekspozycji poświęconej Cyganom⁷¹. Działalność Stowarzyszenia i Muzeum jest w mieście bardzo widoczna. Wystawa muzealna przyczynia się do realizacji części programu rządowego *Kultura i zachowanie romskiej tożsamości etnicznej*, podobnie jak „Tabor Pamięci”, który wyruszył już kilkakrotnie z Tarnowa i stał się okazją do spotkania oraz poznania Cyganów. Dla młodych była to jedyna szansa zasmakowania namiastki życia taborowego, dla starych jego przypomnienie. Tabor ruszył dla upamiętnienia cygańskiej zagłady z 3 lipca 1943 r. w pobliskiej wsi Szczurowa; rozstrzelano wtedy 93 Romów. Cyganie dowiadują się podczas tej imprezy o historii zagłady, opowiedanej przez księży, świadków z tamtych czasów i publikowanych relacji. „Cygański Tabor Pamięci” to impreza zainicjowana przez Muzeum Okręgowe i Stowarzyszenie Romów w Tarnowie, staje się on ważnym wydarzeniem integrującym, podobnie jak festiwale w Gorzowie Wielkopolskim i Ciechocinku czy pielgrzymki do Częstochowy i Limanowej. Sprzyja temu mocne zainteresowanie mediów.

23 grudnia 1991 r. zarejestrowano ogólnopolskie Stowarzyszenie Romów w Polsce, z siedzibą w Oświęcimiu⁷². Podjęło ono próbę integracji całej społeczności i pełnienia funkcji jej ogólnopolskiego przedstawicielstwa. Jego statutowym celem jest działalność na rzecz tworzenia warunków pełnego uczestnictwa Romów w życiu społeczeństwa polskiego, doprowadzenie do uznania ich za mniejszość etniczną, zapewnienie warunków, ochrony, gwarancji dla zachowania i kultywowania własnej tradycji, języka i kultury. W połowie lat 90. Stowarzyszenie liczyło ponad 800 członków, a jego prezesem był Andrzej Mirga, który wraz z Romanem Kwiatkowskim zakładał tę organizację.

Obecnie Stowarzyszenie posiada 15 oddziałów okręgowych w Polsce i zrzesza 4 000 Romów – członków i kandydatów. Swoimi działaniami obejmuje większość środowisk romskich. Prezesem Zarządu Głównego jest Roman Kwiatkowski z Oświęcimia, który jest członkiem Zarządu Międzynarodowego Komitetu Oświęcimskiego, uczestniczy także w pracach Międzynarodowej Rady Pamięci o Zagładzie Romów. Organizacja przeprowadziła monitoring, a także zakończone i poparte stosownym ra-

⁷¹ Wystawę można zobaczyć także w Internecie na stronie: <http://www.muzeum.tarnow.pl/main/main.htm>.

⁷² Informacje na temat działalności Stowarzyszenia – na podstawie danych zamieszczonych na stronie internetowej: <http://www.stowarzyszenieromow.hg.pl>.

portem badania nad edukacją dzieci romskich przeprowadzone przez Mariana Gerlicha w 1997 r. w związku z czym Zarząd Główny Stowarzyszenia Romów w Polsce podjął działania w celu powołania Ośrodka Monitoringu i Aktywizacji Romów w Polsce. Przeszkolono przyszłych pracowników w zakresie pomocy społecznej, prawnej i na temat kontaktów ze środowiskami romskimi. Stowarzyszenie dysponuje odpowiednio wyszkoloną kadrą oraz zajmuje się bieżącym monitorowaniem środowisk romskich w Polsce. Ośrodek nawiązał w roku 1998 bezpośrednią współpracę z 49 Wojewódzkimi Zespołami Pomocy Społecznej, a za ich pośrednictwem z kilkuset Miejskimi i Gminnymi Ośrodkami Pomocy Społecznej. Ta bezpośrednia współpraca zaowocowała skonstruowaniem szczegółowej bazy danych, która pozwala na bezpośrednie wieloaspektowe badanie populacji mniejszości romskiej. Na bazie prowadzonych badań udzielana jest Romom szeroko rozumiana pomoc w zakresie:

- administracyjno-prawnym w kontaktach z organizacjami administracji samorządowej, rządowej oraz ich terenowymi agendami,
- szeroko rozumianej pomocy społecznej,
- edukacji,
- ochrony zdrowia,
- aktywizacji zawodowej (przekwalifikowanie, szkolenia, przeciwdziałanie bezrobociu),
- aktywizacji obywatelskiej z orientacją na elementy integralnego funkcjonowania w społeczeństwie większościowym.

Przykładem działania na polu aktywizacji zawodowej był zrealizowany w 1999 r. przy współudziale Krajowego Urzędu Pracy i z jego finansowym poparciem roczny program badawczy *Romowie na rynku pracy*. Celem tego programu było kompleksowe zbadanie funkcjonowania społecznego tej mniejszości, w szczególności w zakresie szeroko pojętego działania na rynku pracy, i postawienie diagnozy przedmiotowego tematu. Efektem są projekty konkretnych programów szkoleniowo-edukacyjnych, badania uzupełniające wśród mniejszości Romów i różnego typu działania zmierzające do poprawy ich sytuacji społeczno-ekonomicznej. Wyniki badań w formie raportu udostępniono polskiemu Parlamentowi i Prezydentowi RP, odpowiednim ministerstwom oraz zainteresowanym organom administracji państwowej. Uwzględniono je przy opracowaniu pilotażowego programu dla mniejszości romskiej w województwie małopolskim.

polskim. Obecnie Stowarzyszenie uczestniczy w projekcie na rzecz społeczności romskiej w ramach unijnego programu „Equal”.

Stowarzyszenie wydaje miesięcznik „Dialog=Pheniben” – czasopismo, na którego łamach podejmowana jest problematyka dotycząca życia i obyczajów Romów w Polsce, a także problemów związanych z ich edukacją. Jest to jeden z trzech periodyków dotyczących problematyki romskiej w naszym kraju. W Białymstoku wydawany jest bowiem miesięcznik „Rrom p-o Drom” („Cygan w drodze”), ukazujący się od 1990 r. w języku polskim i dialektach romskich, a wydawany przez Radę Romów w Polsce. W Szczecinku wydawany jest dwumiesięcznik „Romano Atmo”. Wydawcy czasopism interesowali się edukacją romskich dzieci. W ciągu prawie dekady w drugim z wymienionych periodyków ukazało się ok. 20 artykułów dotyczących edukacji, zawierających raporty o projektach (letnich szkołach organizowanych przez Międzynarodową Unię Romów, wydawnictwo i Fundację Pogranicze), opisujących spotkania w ministerstwie edukacji, wywiady z nauczycielami klas romskich. Podobnie w kwartalniku, a obecnie miesięczniku „Dialog=Pheniben”, nie publikowano wiele na tematy edukacyjne. Pojawił się w nim rozdział pt. „Edukacja”, w którym można znaleźć raport o romskich szkołach. W numerze 2 z 1998 r. zaprezentowano raport z badań wśród grupy Bergitka Roma, nie zamieszczono tam jednak rekomendacji⁷³. Oprócz czasopisma Stowarzyszenie Romów w Polsce wydaje także książki w serii „Biblioteka Cyganologii Polskiej”, która ma wypełnić lukę wydawniczą w zakresie publikacji o Romach⁷⁴. Większość działań kulturalnych, naukowych i wydawniczych jest koordynowana przez Stowarzyszenie Romów w Polsce. Organizacja powołała też do życia Romski Instytut Historyczny, współpracujący z różnymi organizacjami międzynarodowymi w zakresie historii i dokumentacji holocaustu Romów.

Na terenie Rzeczypospolitej Polskiej działa wiele stowarzyszeń i organizacji romskich, a większość z nich jest zaangażowana w realizacji zadań związanych z programem rządowym na rzecz społeczności romskiej. Niektóre z tych instytucji rozwijają bardziej praktyczne działania. Na przykład Stowarzyszenie Romów w Krakowie-Nowej Hucie powołane

⁷³ A. Mirga, *Addressing the Challenges...*, s. 10–11.

⁷⁴ Więcej na oficjalnej stronie internetowej Stowarzyszenia Romów w Polsce.

w 1994 r. wdraża z sukcesem takie projekty, jak integracyjne przedszkola dla przygotowania romskich dzieci do właściwego startu edukacyjnego; pomoc w postaci zajęć wyrównawczych oraz odrabiania zadań domowych, udzielania korepetycji; dożywianie romskich dzieci; dofinansowywanie zakupu podręczników i przyborów szkolnych; kolonie i letnie obozy dla dzieci⁷⁵.

W programie rządowym spośród organizacji romskich wymieniono Centralną Radę Romów, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Centrum Kultury Romów w Polsce – Stowarzyszenie Kulturalno-Społeczne z siedzibą w Tarnowie, Stowarzyszenie Mniejszości Narodowej Cyganów RP „Solidarność” z siedzibą w Kielcach, Stowarzyszenie Mniejszości Narodowej Romów „Roma Union” z siedzibą we Włocławku, Stowarzyszenie Romów Okręg Nowy Sącz z siedzibą w Laskowej, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Romów w RP w Kędzierzynie-Koźlu, Związek Romów Polskich w Szczecinku, Centrum Doradztwa i Informacji dla Romów w Polsce z siedzibą w Łodzi, Małopolskie Stowarzyszenie Romów w Andrychowie, Stowarzyszenie „Nowa Roma” z siedzibą w Lublinie, Stowarzyszenie Kobiet Romskich w Polsce z siedzibą w Krakowie, Towarzystwo Krzewienia Kultury i Tradycji Romskiej „Kałe Jakha” z siedzibą w Krakowie, Stowarzyszenie Romów w Krakowie, Stowarzyszenie Romów w Polsce „Czerchań” z siedzibą w Bytomiu, Stowarzyszenie Społeczności Romskiej „Familia” w Tarnowie, Stowarzyszenie Romów w Stalowej Woli, Stowarzyszenie Kultury Romskiej „Hitano” w Olsztynie i Stowarzyszenie Twórców i Przyjaciół Kultury Cygańskiej z siedzibą w Gorzowie Wielkopolskim.

W Polsce zarejestrowanych jest też kilka fundacji romskich, np. Fundacja Mniejszości „Roma” w Polsce, Fundacja Romów, Międzynarodowa Fundacja Cyganologiczna i Międzynarodowa Fundacja Romów. Brak jednak bliższych informacji o ich działalności.

W roku 1992 powstała w Warszawie Fundacja „Romani Baxt”, działająca na terenie całej Europy. Jej celem była organizacja szkół językowych, przyznawanie stypendiów, przygotowywanie wystaw i publikacji o problematyce cygańskiej. Współpracowała ona przy redakcji *Cygańskiej Encyklopedii* na zlecenie czwartego Światowego Kongresu Romów, który

⁷⁵ A. Mirga, *op. cit.*, s. 11.

odbył się w kwietniu 1990 r. w Warszawie. *Encyklopedia* ta ma być dla Cyganów, a nie o Cyganach. Będzie ona prezentować osiągnięcia wiedzy o świecie z cygańskiego punktu widzenia.

Nie sposób omówić w tym miejscu wszystkich działań organizacji pozarządowych na rzecz Romów. Istotne było raczej zasygnalizowanie ich istotnej roli w kreowaniu projektów i programów dotyczących społeczności romskiej.

Słowacja

W latach 1993–2000 na Słowacji realizowano 961 projektów, których finansowanie zapewniły różne instytucje rządowe, międzynarodowe, zagraniczne i pozarządowe (ponad 50% środków na realizowane programy zostało zabezpieczonych przez Unię Europejską w ramach funduszu PHARE, z tego na edukację i wychowanie – formalne i alternatywne – około 30%, pozostałe środki organizacje zdobywały z zagranicy – ok. 10% – i innych krajowych dotacji oraz grantów – ok. 60%⁷⁶. Edukacja Romów stała się jednym trzeciego sektora. Organizacje pozarządowe zajmowały się wieloma zagadnieniami, m.in.: wychowaniem przedszkolnym, kształceniem na poziomach podstawowym, średnim i wyższym, przygotowaniem programów edukacyjnych służących poznaniu romskiej mniejszości, kształceniem ustawicznym i doskonaleniem zawodowym osób dorosłych. Instytucje te wdrażały w życie zadania i idee zawarte w programie rządowym na rzecz poprawy sytuacji słowackich Romów. W realizacji projektów korzystano z koncepcji edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Poniżej omówiono niektóre projekty skierowane do społeczności romskiej.

Pomoc dzieciom ulicy i inne działania w Postrze (DOMKA – Stowarzyszenie Młodzieży Salezjańskiej w Bardejovie) – posiada sieć 28 centrów w całej Słowacji. Pierwsze z nich powstały w 1991 r. we współpracy z Salezjanami w Bardejovie. Zadaniem DOMKA jest praca z dziećmi i młodzieżą, kształcenie animatorów, którzy mogliby tworzyć centra, kierować

⁷⁶ *Slovensko: Projekty pre Romov 1993–2000. Zistenia, odporúčania a príklady / Slovakia: Projects for Roma 1993–2000. Findings, Recommendations and Examples*, M. Lenczova i. in., Bratislava 2002, s. 7–8. Dalszy opis działalności słowackich organizacji pozarządowych na rzecz edukacji romskiej – na podstawie tego opracowania oraz informacji zawartych na stronach domowych tych NGO-sów.

nimi i zdobywać wolontariuszy do pracy. W centrach następuje wymiana doświadczeń i realizacja projektów. W dzień prowadzone są zajęcia dla dzieci i młodzieży, a wieczorem – działania w celu aktywizowania dorosłych. Do centrów przychodzą także nie-Romowie. Dzieci i dorośli mają możliwość zagospodarowania czasu wolnego i udziału w różnych projektach. Romowie traktują takie centra jak własne i chętnie uczestniczą w ich pracy.

Altánok, Stowarzyszenie Pomocy i Edukacji Romskich Dzieci Čakanovce – powstało w 1999 r., jako reakcja na niepokojące tendencje w edukacji romskiej mniejszości. Założyli je nauczycielki, dyrektor przedszkola i aktywni członkowie rady rodziców. Celem stowarzyszenia jest niedopuszczenie do likwidacji przedszkola i pomoc w jego funkcjonowaniu, a także zwiększenie liczby uczęszczających dzieci romskich, poprawa ich sytuacji materialnej oraz doksztalcanie kadry nauczycielskiej. Organizacja współpracuje z różnymi instytucjami państwowymi i pozarządowymi.

Staże w mediach dla młodych Romów (*The Roma Mainstream Media Internship Program*), Centrum Niezależnego Dziennikarstwa, Bratysława – to projekt stażów dla utalentowanych Romów, posiadających co najmniej średnie wykształcenie. Podczas rocznego szkolenia uzyskują oni teoretyczne i praktyczne doświadczenie w zawodzie dziennikarza. Celem projektu było przygotowanie Romów do pracy w mediach.

Biuro Prawnej Ochrony Mniejszości Etnicznych na Słowacji, Fundacja Dobra Romska Willa Kesaj w Koszycach – założyli je w roku 1993 członkowie teatru „Romathan”. W roku 1996 – oddzielili działalność Fundacji od teatru. Celem stała się obrona praw Romów i uświadomienie im ich posiadania. Organizacja zajmowała się pomocą i współfinansowała zespół teatralny występujący na Słowacji i za granicą. Fundacja wspierała także programy szkoleniowe i edukacyjne dla Romów, wydawała miesięcznik dla dzieci i pedagogów „Štvorlístok”.

Projekt Praw i Edukacji Romów (The Roma Rights and Education Project, Bratislava) – powstał w 1992 r., z zadaniem informowania o prawach mniejszości, edukowania ludzi w tej kwestii, wzmacniania idei społeczeństwa otwartego i koncepcji wielokulturowej społeczności. Realizacja celów – przede wszystkim w formie programów edukacyjnych i publikacji. W latach 1995–1997 organizacja realizowała *Roma Rights and Education Project* w ramach międzynarodowego programu PHARE, we współpracy

z instytucjami bułgarskimi i polskimi. Przygotowano wtedy programy treningowe dla Romów.

Wśród programów przygotowanych dla Romów w miejscowości Žiar nad Hronom przy pomocy finansowej Open Society Fund powstała w 1994 r. The Wide Open School Foundation, czyli Fundacja Szkoły Otwartej. Podstawowym celem tej organizacji było rozpowszechnianie edukacji całościowej. Realizuje ona jakościowe i autorskie programy dostosowane do indywidualnych potrzeb i poziomu rozwojowego uczniów. Fundacja uczestniczy w programach edukacyjnych dla wychowania przedszkolnego, szkół podstawowych oraz specjalnych według projektu „Krok po Kroku” (*Step by Step*), który jest realizowany w 26 krajach świata i wspiera je. Działa obecnie w sieci 30 niezależnych partnerskich organizacji prowadzących inicjatywy z zakresu edukacji i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (*International Step by Step Association*)⁷⁷. Od momentu powstania organizacja przyczyniła się do podwyższenia jakości kształcenia w 834 przedszkolach, 826 szkołach podstawowych, a także przeszkoliła 2 870 nauczycieli i 516 asystentów nauczyciela⁷⁸. Fundacja prowadzi swoje działania w społecznościach, gdzie zamieszkuje duża liczba Romów i dzieci pochodzące z rodzin niedostosowanych społecznie. Charakterystycznymi cechami programu są szkoły i klasy wzbogacone o wiele nowoczesnych metod nauczania, pozytywna atmosfera i klimat społeczny, indywidualne podejście do ucznia, interaktywne strategie pracy z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzinami czy całymi społecznościami w procesie edukacyjno-wychowawczym. W pracy stosowane są reguły sprawnie funkcjonującej komunikacji społecznej, zabezpiecza się czas wolny i zajęcia pozaszkolne; fundacja dba o sferę materialną i socjalną pomoc rodzinom, organizowanie treningów i szkoleń dla rodziców. Instytucja wydaje także własne publikacje i organizuje konferencje. Przygotowywane przez fundację programy mają charakter eksperymentalny i są tworzone we współpracy z Uniwersytetem w Preszowie, Państwowym Instytutem Edukacji (ŠPU) oraz Instytutem Informacji i Prognozowania w Szkolnictwie. Projekty są zgodne z funkcjonującym systemem oświaty i odpowiadają na nowo tworzone akty prawne regulujące kwestie edukacji.

⁷⁷ Więcej na stronie internetowej: http://www.skoladokoran.sk/kto_sme.htm.

⁷⁸ *Ibidem*.

Kolejną instytucją pozarządową na rzecz poprawy wykształcenia wśród Romów na Słowacji jest Obywatelskie Stowarzyszenie „Pro Schola Nostra” („Dla naszej szkoły”) w Filakovie. Projekt od dwóch lat jest realizowany w szkole, do której uczęszczają dzieci z różnych narodowości. Celem programu jest poprawa jakości kształcenia i wychowania uczniów, a także zwiększenie kwalifikacji nauczycieli oraz szkolenia dla rodziców. Szkoła podstawowa z węgierskim językiem wykładowym znajduje się na terenie zamieszkiwanym w większości przez Romów. Na 360 uczniów uczęszczającym do placówki aż 74% to romskie dzieci. Początkowo przy szkole działała fundacja założona przez dyrektora i nauczycieli, obecnie jest to stowarzyszenie. Jego głównym zadaniem jest integracja romskich dzieci i zapobieganie ich segregacji. W placówce zatrudnieni są nauczyciele różnych narodowości (węgierskiej, ukraińskiej, słowackiej i romskiej) oraz 22 wolontariuszy (psychologów, pedagogów, urzędników i policjantów), świadczących pomoc w zajęciach pozalekcyjnych i wspomagających wychowawców. Stowarzyszenie korzystało z grantów Ambasady Republiki Irlandii, realizowało pilotażowy projekt *Z ulicy do klubu*, stworzyło bibliotekę i czytelnię dla uczniów i nauczycieli oraz Klub „Kalo Balvan”.

Ważnym wydarzeniem wśród działań organizacji pozarządowych na Słowacji jest także *Projekt Svinia*⁷⁹ (The Minoritas Civic Association Prešov), będący zbiorem edukacyjnych i społecznych zadań służących poprawie sytuacji bytowej zamieszkującej osadę społeczności romskiej. Svinia ma około 1 300 obywateli, z czego 650 to Romowie, którzy zamieszkują skraj osady. W siedlisku brak kanalizacji, bieżącej wody pitnej i gazu. Jedynym źródłem wody jest rów melioracyjny. Ciekawa jest sytuacja demograficzna w osadzie, bowiem $\frac{2}{3}$ mieszkających tam Romów nie ukończyło jeszcze 18 roku życia. Jak można się domyślać, wśród społeczności powszechne jest wysokie bezrobocie i bardzo niski poziom wykształcenia. W ramach projektu udało się zrealizować kilka cząstkowych zadań:

- tymczasowe umieszczenie w kontenerze popowodziowym przedszkola, do którego uczęszcza 12–15 dzieci przed południem, w zaję-

⁷⁹ Svinia – to nazwa szczególnie zaniedbanej osady romskiej we wschodniej, najbardziej ubogiej części Słowacji, która jest przykładem tego, w jak złych warunkach bytowych mieszkają niektórzy Romowie (zob. K. M. Gauß, *Psożery ze Svinii*, Wołowiec 2005).

ciach pomaga asystentka romska, a dzieci otrzymują zaopatrzenie w przybory szkolne ze środków rządowych;

- wieczorowe kursy dla osób dorosłych, obejmujące naukę pisania i czytania, a także gospodarstwa domowego, szycia, wychowania dzieci i wykonywania różnych rzeczy z drewna.

Ostatnim z wybranych programów edukacyjnych na Słowacji będą działania Romskiego Centrum Edukacyjnego (Rocepo)⁸⁰. Jest ono integralną częścią Metodyczno-Pedagogicznego Centrum w Preszowie, a zostało założone przez generalnego dyrektora Sekcji Współpracy Międzynarodowej i Integracji Europejskiej Ministerstwa Szkolnictwa Republiki Słowackiej, który był koordynatorem projektu PHARE 4997/2001 82 z dn. 04.12.2001 r. Organizacja działa na terenie całej Słowacji. Celem Rocepo było określenie specyficznych potrzeb i problemów romskiej mniejszości narodowej, aby możliwe było jej efektywne kształcenie. Centrum ma także zbierać informacje i dokumentację oraz służyć pomocą nauczycielom w szkołach z większą liczbą uczniów romskich. Działalność edukacyjna organizacji ma polegać na realizacji projektów pedagogicznych i niepedagogicznych pracowników szkół, tworzeniu materiałów metodycznych dla pedagogów dla poprawy jakości kształcenia przy respektowaniu specyfiki romskiej kultury, organizowaniu seminariów dla zainteresowanych instytucji i organizacji, które zajmują się edukacją romskiej mniejszości i realizacją własnych badań pedagogicznych.

Współczesne studia i badania naukowe, a także artykuły prasowe dotyczące integracji Romów ze społeczeństwami większości, świadczą o tym, że jest ona niełatwa do zrealizowania. Aktywiści opisywanego w tym rozdziale ruchu uważają, że punktem wyjścia w pracy z Romami jest problem romskiej drogi do ich tożsamości. Najważniejsze zadanie działacze przypisują edukacji, rozwojowi indywidualnemu i kształtowaniu się tożsamości.

⁸⁰ Więcej na stronie internetowej: <http://www.rocepo.sk>.

Tabela 10. Wybrane projekty realizowane dla społeczności romskiej w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej

Czechy	Polska	Słowacja
Działalność i realizacja różnych projektów rządowych, międzynarodowych i własnych przez Ruch Szkół Współpracujących na Rzecz Romów – Hnutí R.	<i>Uciec od wykluczenia – wzmocnić edukację Romów.</i> Stowarzyszenie „Integracja” z Suwałk.	Działania Romskiego Edukacyjnego Centrum (Rocepo).
Szkoły Rozumienia (Szkoła Średnia w Treboniu, Szkoła Specjalna w Rumburku i Szkoła Podstawowa w Pradze) pracują w ramach projektu Centrum Edukacji i Praw Człowieka w Europejskim Centrum Informacji Uniwersytetu Karola i Instytutu Studiów nad Kulturą Romską w Uniwersytecie Jana Ewangelisty Purkyněgo w Ustí nad Łabą.	Działalność Fundacji „Romani Baxt”. Celem jest organizacja szkół językowych, przyznawanie stypendiów, przygotowywanie wystaw i publikacji dotyczących problematyki cygańskiej.	<i>Projekt Svinia</i> , będący zbiorem edukacyjnych i społecznych zadań służących poprawie sytuacji bytowej społeczności romskiej. Ten projekt może stać się pilotażem, który przyczyni się do zastosowania podobnych działań w innych osadach romskich na Słowacji.
<i>Zdrowy Styl Życia</i> – projekt rozwoju szkół Fundacji Georga Sorosa. Projekt <i>Poprawa wyników kształcenia dzieci romskich</i> – Fundacja Romane Chave z Pardubic. Projekt <i>Zacząć wspólnie</i> dotyczący opieki nad małymi dziećmi w Rokycanach.	Romski Instytut Historyczny, który współpracuje z różnymi organizacjami międzynarodowymi w zakresie historii i dokumentacji holocaustu Romów (Stowarzyszenie Romów w Polsce). Działalność dotycząca badań nad dziedzictwem Romów prowadzi także Związek Romów Polskich w Szczecinku.	Projekt Obywatelskiego Stowarzyszenia „Pro Schola Nostra” („Dla Naszej Szkoły”) w Filakovie
Projekt <i>Krok po Kroku (Step by Step)</i> , finansowany przez Open Society Fund.	Warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli i asystentów romskich: „Dziecko romskie w szkole”. Organizowane przez Stowarzyszenie „Integracja” z Suwałk.	Projekt <i>Krok po Kroku (Step by Step)</i> , finansowany przez Open Society Fund.
Organizacja lekcji muzealnych dla romskich dzieci w celu odkrywania i pielęgnowania ich własnej tożsamości – Muzeum Kultury Romskiej w Brnie.	Organizacja lekcji muzealnych dla romskich dzieci w celu odkrywania i pielęgnowania ich własnej tożsamości, a także poznawania Romów przez większość – Muzeum Okręgowe w Tarnowie.	<i>Projekt Praw i Edukacji Romów (The Roma Rights and Education Project, Bratislava)</i>

5.4. Programy Unii Europejskiej i inne zagraniczne inicjatywy na rzecz edukacji Romów

Pod koniec XX w. wzrosła rola organizacji międzynarodowych, szczególnie UNESCO, UNDP, Rady Europy, OBWE, a na terenie starego kontynentu – Unii Europejskiej. Instytucje takie pomogły ukształtować politykę wobec mniejszości narodowych i etnicznych, w tym również w dziedzinie edukacji i poprawy sytuacji społecznej Cyganów/Romów. Ponadnarodowy charakter takich organizacji zapewniał bezstronność i rzetelne podejście do podejmowanych problemów. Jak podnoszono we wcześniejszych częściach tej pracy, Unia Europejska powinna być i jest szczególnie zainteresowana poprawą położenia Romów z uwagi na ostatnie i przyszłe rozszerzenie na kraje Europy Środkowo-Wschodniej, a także nasilone migracje wewnątrz Wspólnoty.

Wiktor Rabczuk wymienia cechy potwierdzające europejskość Romów⁸¹: najbardziej rozpowszechniony terytorialnie we Wspólnocie język to *romani*, wysoka mobilność Cyganów zamieszkujących wszystkie kraje Europy i transgraniczny charakter organizacji społecznej. Taka charakterystyka społeczności romskiej daje nadzieję, że przygotowane programy edukacyjne i materiały dydaktyczne mogą być stosowane w większości, jeśli nie we wszystkich krajach UE. Zatem wywiera to wpływ na ekonomikę działań pedagogicznych⁸².

Opracowanie dotyczące problematyki edukacyjnej na obszarze Europy Zachodniej przygotowane przez Jeana Pierra Liegeois, pt. *School Provision for Gypsy and Traveller Children: A Synthesis Report* (Luxembourg: Commission des Communautés Europeennes/Commission of the European Communities, 1986, 1987), stanowiło jeden z dokumentów, które wpłynęły na przyjęcie 22 maja 1989 r. rezolucji Rady i Ministrów Edukacji Unii Europejskiej *W sprawie scholaryzacji dzieci Cyganów i nomadów*. Dostrzeżono w niej wagę procesu kształcenia Romów i zachowania ich historii, kultury oraz języka, a także potrzebę prowadzenia badań naukowych w tej kwestii.

Na podstawie raportów i przeprowadzonego monitoringu zebrano informacje na temat poziomu scholaryzacji Romów, które potwierdziły ko-

⁸¹ W. Rabczuk, *Międzykulturowość a polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec Cyganów*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce...*, s. 84.

⁸² *Ibidem*.

nieczność szybkiego podjęcia działań w dziedzinie edukacji międzykulturowej i podniesienia poziomu wykształcenia wśród tej społeczności. Stwierdzono bowiem, że jedynie 30–40% dzieci romskich na terenie UE uczęszcza w miarę regularnie na zajęcia szkolne, ponad połowa nie podjęła nauki, a mały odsetek kontynuuje kształcenie na poziomie średnim. Niemal 50% populacji Romów nie przekroczyło wieku szkolnego, a generalna liczebność tej mniejszości stale wzrasta w wyniku migracji ze wschodu. Niepokojące są dane dotyczące poziomu życia Romów, warunków materialnych i mieszkaniowych oraz bezrobocia. Dostrzeżono tym samym bezpośredni związek pomiędzy sytuacją ogólną i położeniem życiowym społeczności romskiej a jej problemami w sferze edukacji. Badania naukowe przyniosły wniosek, że od poziomu wykształcenia Cyganów zależy ich przyszłość.

Parlament Europejski 21 kwietnia 1994 r. swoją *Rezolucją w sprawie sytuacji Cyganów we Wspólnocie Europejskiej* zwrócił się do rządów krajów członkowskich, aby włączyły do Konwencji Rady Europy z dnia 4 listopada 1950 r. o *Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* protokół rozszerzający definicję mniejszości do społeczności bez terytorium (np. Cyganów). W dokumencie tym proponuje się włączenie kultur i języka romskiego do dziedzictwa kulturowego Europy, tworzenie programów informacyjnych na ten temat przy jednoczesnym aktywizowaniu środowisk cygańskich⁸³.

Zewnętrzna struktura powołaną do koordynowania działań edukacyjnych na rzecz Romów jest Centrum Badań Cygańskich Uniwersytetu René Descartes'a w Paryżu. Wiktor Rabczuk w swoim opracowaniu dokonał podziału zadań tej instytucji, wyróżniając⁸⁴:

- Transfer poglądów i doświadczeń podczas sesji, konferencji, seminariów i kolokwiów (np. *Scholaryzacja dzieci Cyganów i wędrowców – Carcassonne 1989; Wschód–Zachód – Ostia 1991; Dzieci Cyganów i wędrowców oraz ich dostęp do szkolnictwa – Londyn 1991; Cyganie i wędrowcy – kształcenie na odległość – Brighton 1993*).
- Wymianę doświadczeń oraz materiałów pedagogicznych, czasopism, szkolnych pomocy audiowizualnych, wdrażanie nowych tech-

⁸³ *Ibidem*, s. 84–85.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 86.

nik informacyjnych i komunikacyjnych, nawiązywanie współpracy pomiędzy placówkami oświatowymi różnych państw.

- Tworzenie i popularyzację nowatorskich programów i projektów dotyczących szkolnictwa średniego, aktywizacji po zakończeniu edukacji, kształcenia na odległość. Przygotowywanie materiałów dydaktycznych i szkolenia mediatorów romskich. Rocznie realizowanych jest ok. 25 projektów tego rodzaju, których opis znajduje odzwierciedlenie w biuletynie informacyjnym *Interface*.
- Powołanie 4 zespołów roboczych: badań europejskiej historii Cyganów, wdrożeń i prac w zakresie lingwistyki romskiej, studiów i publikacji oraz najważniejszego – ds. scholaryzacji Romów i wędrowców.
- Przygotowanie europejskiej serii materiałów dydaktycznych, która jest rezultatem współpracy zespołów międzynarodowych. Opracowania zawierają gotowe scenariusze lekcji oraz materiały sporządzone przez znawców problematyki romskiej (pedagogów, psychologów, nauczycieli i uczestników pilotażowych projektów).
- Publikację biuletynu *Interface* (od 1991 r. w języku francuskim i angielskim), przeznaczonego dla nauczycieli, pedagogów, administracji szkolnej, organizacji romskich i innych instytucji pracujących na rzecz Romów.
- Monitorowanie, koordynację, ewaluację i rozpowszechnianie programów i projektów UE.

Wspólnota Europejska wspiera edukację Romów także w takich swoich programach pomocowych, jak PHARE, Socrates, EFS, Equal⁸⁵.

W 1995 r. przy Radzie Europy powołano Grupę Specjalistów do spraw Romów (MG–S–ROM), a przy Biurze Instytucji Demokratycznych Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (ODHIR) – Punkt Kontaktowy do Spraw Romów i Sinti. Rządy Czech, Polski i Słowacji współpracują przy rozwiązywaniu problemów Romów z wyspecjalizowanymi agendami Rady Europy oraz państwami Unii Europejskiej.

W lipcu 2003 r. odbyła się w Budapeszcie pierwsza regionalna konferencja na wysokim szczeblu dotycząca społeczności romskiej: *Romowie*

⁸⁵ Szeroki opis wsparcia krajów Europy Środkowej ze strony UE znajduje się w raporcie: *EU Support for Roma Communities In Central and Eastern Europe*. May 2002, <http://www.legislationline.org/upload/old/2e18726a0345b707f8df92c8d0642e94.pdf>.

w rozszerzającej się Europie: zmiany dla przyszłości. Krajami, których przedstawiciele uczestniczyli w tej imprezie, były Bułgaria, Chorwacja, Czechy, Macedonia, Rumunia, Serbia i Czarnogóra, Słowacja i Węgry. Konferencja została zorganizowana przez rząd Węgier i współfinansowana przez Bank Światowy, The Open Society Institute (OSI prowadzi także własne programy i projekty dotyczące Romów), Komisję Europejską, UNDP, Radę Europejskiego Banku Rozwoju oraz rządy Finlandii i Szwecji. Należy także wspomnieć, że poparcia dla projektowanych działań udzielili liderzy i organizacje romskie z różnych krajów. Podczas spotkania uzgodniono dwa najważniejsze wnioski do zrealizowania. Pierwszym było podjęcie inicjatywy i deklaracja uczestnictwa przez wymienione państwa w projekcie *Dekady Włączenia Romów (Decade of Roma Inclusion, 2005–2015)* – inicjatywie 8 krajów Europy Środkowej i Wschodniej wspieranej przez międzynarodową społeczność. Jest to jeden z pierwszych projektów, polegających na współpracy wielu partnerów w celu zmiany położenia życiowego Romów w Europie. Sygnatariusze umowy zobowiązali się zogniskować działania w celu eliminowania różnic ekonomicznych i społecznych pomiędzy Romami a społeczeństwami większości. Drugim postulatem pokonferencyjnym było powołanie międzynarodowej Romskiej Fundacji Edukacyjnej. Organizacją ta będzie koordynować, monitorować i dokonywać ewaluacji programów edukacyjnych i służyć pomocą instytucjom zaangażowanym w działania na rzecz Romów⁸⁶.

The European Roma Right Center jest międzynarodową organizacją, działającą w interesie publicznym, która monitoruje sytuację Romów w dziedzinie praw człowieka i służy im pomocą prawną w przypadkach ich naruszenia. Instytucją kieruje międzynarodowy zarząd, a wielu Cyganów i organizacji romskich w całej Europie współpracuje z ERRC. Organizacja jest także aktywnym członkiem *International Helsinki Foundation for Human Rights* i ma status specjalnego konsultanta przy Radzie Ekonomiczno-Społecznej ONZ oraz Radzie Europy. ERRC przygotowuje raporty dotyczące dyskryminacji⁸⁷. Skupiają się one także na aktach nietolerancji wobec uczniów romskich i nierównościach związanych z dostępem do wiedzy.

⁸⁶ Więcej informacji na stronie internetowej: <http://www.romaeducationfund.org/>

⁸⁷ Poszczególne raporty w trzech badanych krajach zostały wymienione w „Bibliografii”.

Tabela 11. Wybrane projekty Unii Europejskiej realizowane dla społeczności romskiej w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej

Czechy	Polska	Słowacja
1. Trening prawny i edukacja dla obrony praw Romów, 1999.	1. NILE – <i>Sieć Międzykulturowej Wiedzy w Europie</i> , Socrates (Grundtveig), 2002.	1. Trening prawny i edukacja dla obrony praw Romów, 1999.
2. Tworzenie Centrum dla edukacji i szkoleń romskich dzieci i młodzieży, 1993–1995.	2. Promocja włączenia społecznego, nauka prostych umiejętności, Socrates (Grundtveig), 2002.	2. <i>RomaNet Training Project</i> INSTRINSIC, 1996.
3. RomaNet projekt szkoleniowy INSTRINSIC, 1996.	3. Romowie w Europie, Socrates (Grundtveig), 2001.	3. Środkowoeuropejski Program Edukacji Romów (CEREP), 1998.
4. ROMSTAR – szkolenia młodych Romów, świadomość obywatelska, rozwiązywanie konfliktów i problemów edukacyjnych, 1996.	4. Zakup komputerów dla wydawcy romskiego periodyku PROM PO DROM, 1994.	4. Program tolerancji mniejszości, 1999.
5. Kursy języka romskiego dla dzieci i młodzieży w czasie wolnym, 1996.	Programy Phare dla Romów w Polsce:	5. Poprawa sytuacji Romów w Republice Słowackiej, 2000.
6. Edukacja romskich dzieci, 1996.	5. Organizowanie centrum PUTERDO dla pomocy i promocji romskiej/cygańskiej mniejszości, 1993.	6. Wsparcie mniejszości romskiej na polu edukacji, 2001.
7. <i>Dzieci Ulicy II</i> – pomoc romskim dzieciom, rozwiązywanie problemów pomiędzy romskimi i nieromskimi członkami społeczeństwa, 1996.	6. <i>Phare Programy Demokratyczne, Makroprojekt</i> , 1998 r. Szkolenie: <i>Budowa Zaufania na Podkarpaciu</i> .	7. Popieranie integracji romskich dzieci w zakresie edukacji i poprawa warunków życia, 2002.
8. <i>Środkowoeuropejski Program Edukacji Romów</i> (CEREP), 1997.	7. EQUAL – realizuje projekt Stowarzyszenie Romów w Polsce (Romskie Pośrednictwo Pracy, Romska Agencja Artystyczna); Związek Romów Polskich (<i>Partnerstwo dla aktywizacji zawodowej Romów poprzez narzędzia gospodarki społecznej</i>).	8. Wsparcie integracji Romów w edukacji, 2003.
9. Poprawa integracji romskiej społeczności w Czechach i wzmocnienie organizacji społeczeństwa obywatelskiego, 1998.		9. Popieranie integracji romskich dzieci w obszarze edukacji i wychowania oraz poprawa warunków bytowych, 2004.
10. Poprawa relacji pomiędzy Romami a społeczeństwem czeskim, 1999.		10. ROMIPEN – wzajemne kontakty i współpraca odmiennych kulturowo światów, 2000.
11. Pomoc w integracji Romów/ <i>Reforma Edukacji Wielokulturowej</i> , 2000.		11. EURROM – integracja romskiej kultury poprzez edukację, w szkole i poza nią, 1999, 2000.
12. Poprawa długoterminowych działań dla Romów, 2003.		12. BARFIE: <i>Książki i czytanie dla edukacji międzykulturowej</i> , 2001–2004.
13. ROMIPEN – wzajemne kontakty i współpraca odmiennych kulturowo światów, 2000.		13. Komunikacja i edukacja międzykulturowa dla niedosłyszących uczniów z etnicznych i narodowych mniejszości, 2001.
14. ARCOMIN – <i>Artykułowanie, komplementarność, innowacja: dynamiczny projekt edukacji cygańskich dzieci</i> , 1999, 2000.		14. Szkolenia i wsparcie dla nauczycieli w centrach różnorodności kulturowej, 2001.
15. BARFIE: <i>Książki i czytanie dla edukacji międzykulturowej</i> 2001–2004.		15. Szkolenie personelu edukacyjnego dla cygańskich dzieci i młodzieży, 2001.

Źródło: <http://www.itweb.hu/partners/RomaEducationFund/documents/RomaEducationFundDonorPaper.doc>.

5.5. Problemy edukacji Romów w Europie Środkowej

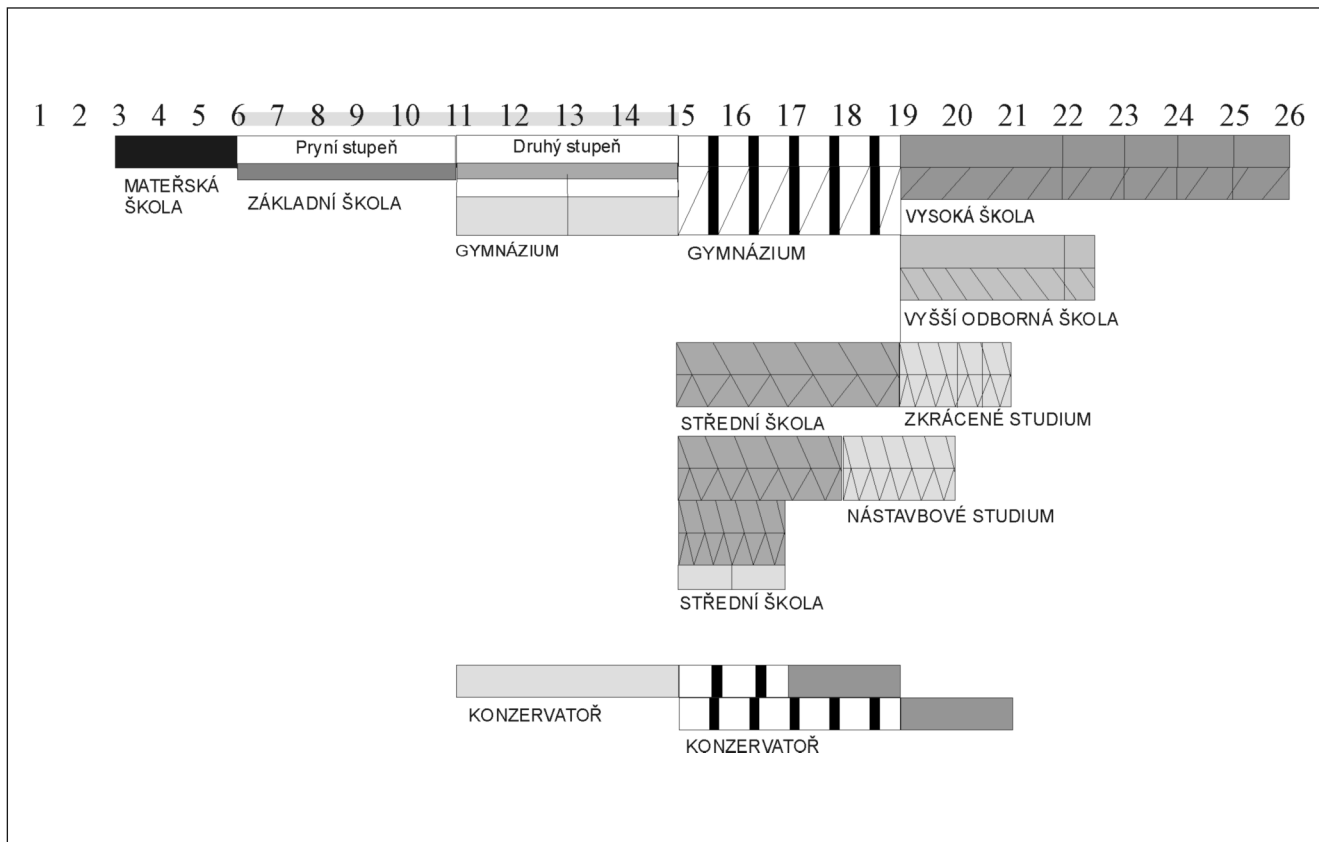
5.5.1. Programy edukacyjne

Czechy

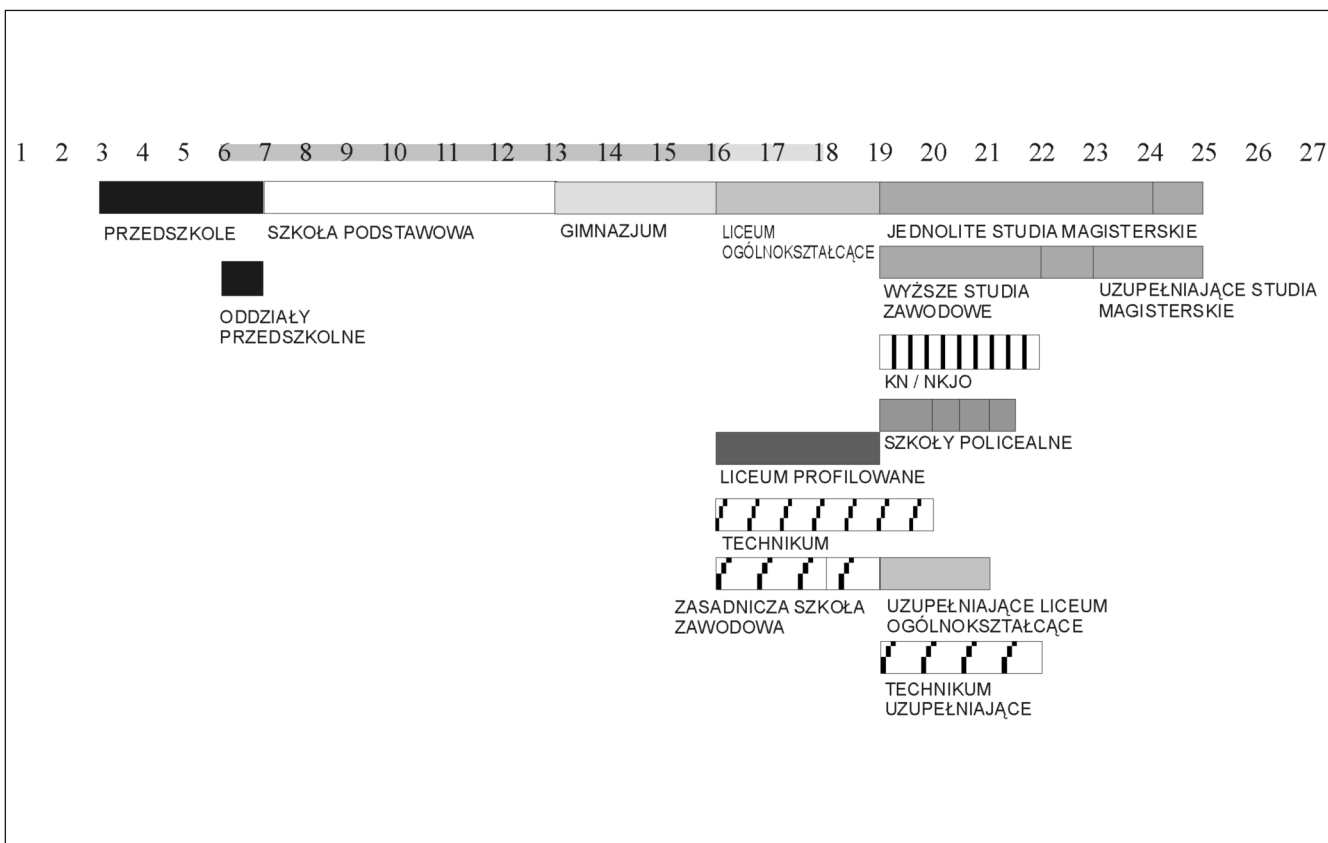
Wobec wysokiej liczby romskich dzieci w szkołach specjalnych i trudnej sytuacji edukacyjnej Romów rządy Czech, Polski i Słowacji próbowały tworzyć i wdrażać dla nich specjalne programy. Ministerstwo Edukacji Republiki Czeskiej widziało rozwiązanie tego problemu w stworzeniu systemu tzw. klas przygotowawczych/klas zerowych, w których romskie dzieci mogłyby, dzięki stosowaniu tam języka romskiego jako pomocniczego, otrzymać niezbędne umiejętności do rozpoczęcia nauki w szkole publicznej. W roku szkolnym 2000/2001 w tym kraju funkcjonowało 110 takich zespołów klasowych (1 364 uczniów), a w kolejnym 116 klas przygotowawczych (1 489 uczniów). Jednak podczas zajęć w rzeczywistości język *romani* jako pomocniczy nie jest zazwyczaj używany. Zajęcia z języka romskiego zostały natomiast włączone do programów niektórych szkół średnich. W konsekwencji nadal istnieje trudność komunikacji nauczyciela z romskim uczniem rozpoczynającym naukę w szkole podstawowej z powodu braku kompetencji w posługiwaniu się językiem czeskim, a pedagogowie z kolei nie znają *romani*. Prowadzi to do kierowania uczniów romskich do szkół specjalnych, a w wypadku nabycia sprawności językowej i pozostania w szkole masowej – do asymilacji. Młodzi Romowie są zagrożeni utratą swojej tożsamości, kultury, tradycji i języka, ponieważ brak programów rozwijających te umiejętności.

Dla rozwiązania tych problemów i w odpowiedzi na zarzuty o dyskryminację w szkole oraz dla zapobiegania przerywaniu nauki przez Romów na wyższych poziomach czeski rząd rozpoczął wprowadzanie do szkół asystentów romskich (romskich pedagogicznych asystentów) rekrutujących się najczęściej spośród społeczności cygańskiej. Osoby powoływane na takie stanowiska miały za zadanie wspomagać romskie dzieci w procesie edukacyjnym, wspierać ich rozwój oraz pełnić funkcję pośrednika w komunikacji pomiędzy szkołą a romskim uczniem, jego rodzicami i środowiskiem społecznym.

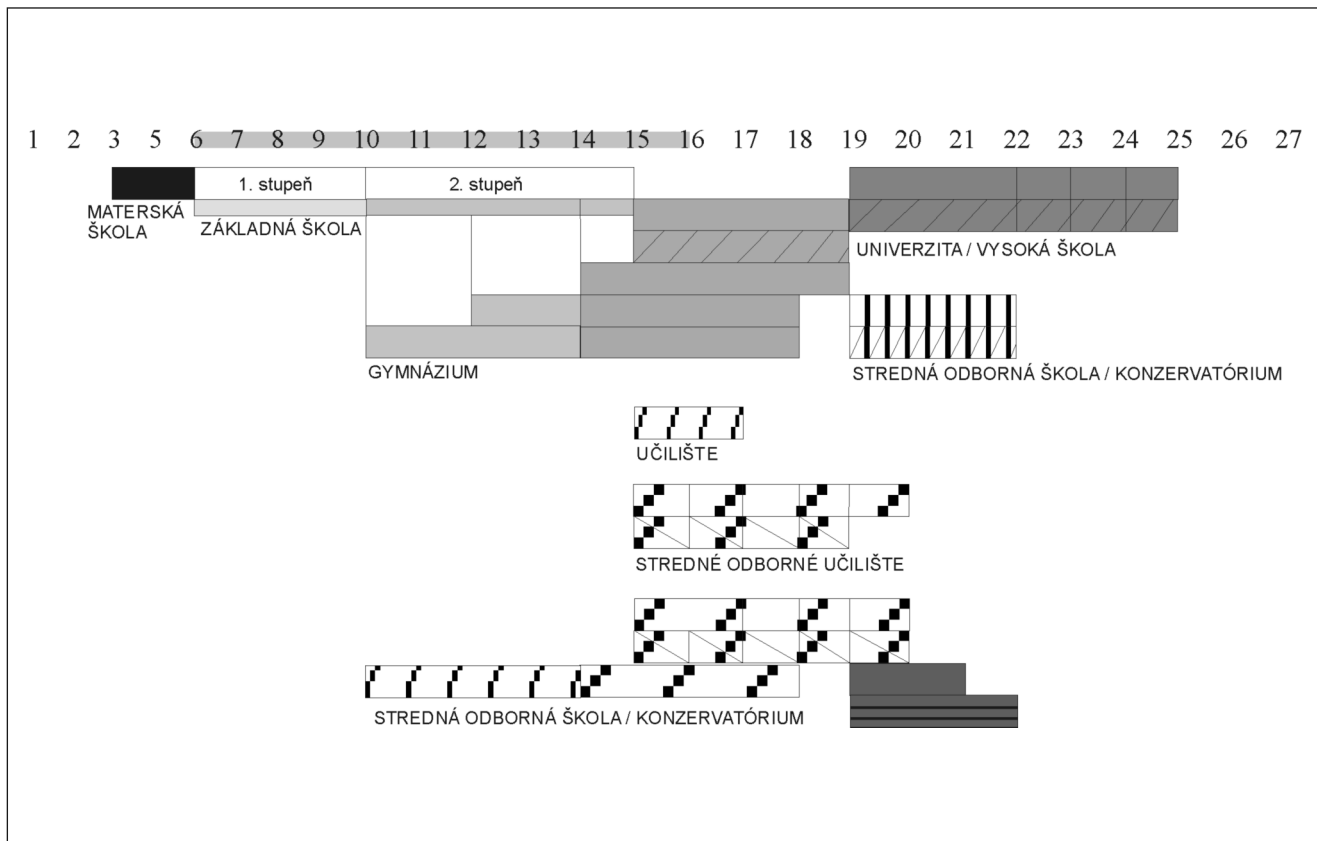
Osobny system oświatowy tworzony dla Romów rodzi trudności, ważniejszym zadaniem staje się wdrożenie ich do uczestnictwa w szkolnictwie integracyjnym przy wykorzystaniu dostępnych środków motywacji



Schemat 1. Organizacja systemu oświaty w Republice Czeskiej



Schemat 1. Organizacja systemu oświaty w Polsce



Schemat 1. Organizacja systemu oświaty w Republice Słowackiej

osiągnięć, poprawy frekwencji i wyników w nauce⁸⁸. Jednak w Czechach powstała w 1998 r. Romska Społeczna Szkoła Średnia w Kolinie wspomagana przez sektor prywatny (Fundacja dr. Rajko Djuriče). Zgodę na istnienie szkoły wydało Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego. Celem funkcjonowania tej placówki jest przyjmowanie ok. 50 uczniów rocznie i kształcenie na poziomie średnim z dodatkowymi zajęciami dotyczącymi specyfiki społeczności romskiej, tradycji, języka i innych zagadnień społeczno-kulturowych. Założeniem programu jest przygotowanie kandydatów do pracy w środowisku romskim, np. jako pracowników socjalnych w administracji państwowej albo w organizacjach pozarządowych⁸⁹.

Polska

Okres transformacji ustrojowej w Polsce przyniósł zmiany w sferze edukacji romskiej. Minister edukacji narodowej 8 lipca 1992 r. zatwierdził program specjalny trzyletniego nauczania początkowego dla Romów, o wyraźnym charakterze integracyjnym⁹⁰. We wrześniu wprowadzono go eksperymentalnie na Podhalu. Obniżał on wymagania wobec uczniów, ale pozwalał na kontynuowanie nauki. Był raczej programem zastępczym, reedukacyjnym, wprowadzającym ucznia do norm obowiązujących w polskiej szkole powszechnej⁹¹. Romowie mieli uczyć się w języku polskim, a język *romani* miał być językiem pomocniczym. Podkreślano w tym projekcie, że dzieci Cyganów uczęszczają do szkoły nieregularnie i trudno mówić o ciągłości ich nauki. Koncentrowano się na barierach językowych między uczniem a nauczycielem, zwracano także uwagę na cechy osobowościowe dzieci romskich, które miałyby stanowić o ich trudnościach szkolnych. Autorzy pisali: „Treści programu zostały dostosowane dla dzieci cygańskich

⁸⁸ Na temat funkcjonowania Romów w czeskim systemie oświaty m.in. [w:] J. Balvín, *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*, Praha, Hnutí R, Radix, 2004.

⁸⁹ Więcej na temat funkcjonowania szkoły na stronie internetowej: www.osf.cz/djurici/KOLIN.htm.

⁹⁰ Szerzej w E. Nowicka, *Polityka oświatowa wobec osiadłych Romów w Polsce. Wielokulturowość jako wartość*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempy, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997.

⁹¹ *Sytuacja Romów w Polsce. U nas dole i niedole*, red. E. Nowicka, Kraków 1999, s. 45–52; J. Bragiel, *Wartość edukacji dziecka w rodzinach Romów*, [w:] *Kultura mniejszości narodowych...*, s. 145–146.

»odstających od swoich rówieśników«, u których dominującą przyczyną trudności w nauce są ogromne zaniedbania środowiskowe”⁹². Owe niedostosowania miałyby wynikać m.in. z braków edukacyjnych powstałych na skutek nieuczęszczania do przedszkola i klasy 0. Zabiegi edukacyjne proponowane przez autorów programu stawiały na wpojenie Romom wartości znaczących dla kultury społeczeństwa polskiego, takich jak pracowitość, oszczędność, gospodarność itp. Faktycznie w roku szkolnym 1995/1996 zakończono realizację programu, który cechował się przede wszystkim postrzeganiem edukowanych dzieci jako reprezentantów odmiennych cech kulturowych stale porównywanych z grupą dominującą⁹³.

W latach 90. powstała idea tzw. klas romskich; duże zasługi w ich tworzeniu ma Krajowy Duszpasterz Romów ks. Stanisław Opocki z Limanowej, pracujący z Cyganami z grupy Bergitka Roma, oraz nauczyciele z Nowego Sącza. Celem tych klas było przede wszystkim przystosowanie cygańskich dzieci do polskich szkół, nie zaś, jak wśród innych mniejszości, podtrzymywanie ich narodowej kultury – romskości⁹⁴. Mimo że niektórzy działacze cygańscy twierdzą, iż tworzy się w ten sposób szkolne getta, faktem jest, że klasy romskie nadal funkcjonują. Z wyjątkiem Parafialnej Podstawowej Szkoły Romskiej w Suwałkach poziom nauczania w klasach romskich jest jednak zdecydowanie niższy niż w klasach integracyjnych. W Olsztynie klasę romską prowadziła Cyganka z grupy Lowari, uczyła dzieci romskie mające problemy edukacyjne. Klasy etniczne funkcjonowały także w Radomiu⁹⁵.

Pierwsza klasa romska prowadzona była przy parafii rzymsko-katolickiej w Łososinie Górnej. Nauczano tam pisania, czytania, higieny osobistej, przygotowania do dorosłego życia i katechezy. Inicjatywa ta, łamiąc monopol edukacyjny szkoły państwowej, nie spotkała się z przychylnością władz oświatowych PRL. Po 1989 r. w całej Polsce zaczęły powstawać klasy romskie. W roku szkolnym 1994/1995 istniało ich 25, a uczyło się w nich 430 dzieci⁹⁶. Klasy, do których uczęszczały najmłodsze dzieci (I-III klasy), powstawały w celu umożliwienia im pokonania barier edukacyj-

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ S. Prażmowski, *Klasy etniczne dla dzieci Romów w Radomiu*, „Dyrektor Szkoły” 1996, nr 5.

⁹⁶ H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe...*, s. 238.

no-adaptacyjnych i przygotowania do nauki w klasach starszych, w systemie zintegrowanym.

Do niedawna działało kilkanaście klas romskich (7 na terenie województwa małopolskiego). Uczą się w nich dzieci i młodzież w różnym wieku, o różnym poziomie zaawansowania (około 200 uczniów). Obok dzieci 7–8-letnich program klas pierwszych (nauka czytania i pisania) realizują 15-latkowie. Takie zespoły klasowe stanowią szansę opanowania podstaw języka polskiego i matematyki.

Również niektórzy rodzice uczniów, mając do wyboru tzw. klasę integracyjną czy klasę romską, wybierają tę drugą, uważając, że dziecko ucząc się wśród „swoich” narażone będzie w mniejszym stopniu na stres związany nauką, ale także z potencjalną lub rzeczywistą niechęcią czy wręcz przypadkami agresji ze strony nieromskich rówieśników. Wszyscy jednak, włącznie z twórcą klas romskich ks. S. Opockim, zgadzają się, że taki model edukacji dzieci i młodzieży romskiej jest jedynie próbą doraźnej pomocy, rozwiązaniem tymczasowym, które nie stanowi skutecznej alternatywy wobec integracyjnych form edukacji. Nie daje także nadziei na trwałe rozwiązanie problemu edukacji Romów⁹⁷.

Wciąż jednak przeważająca część uczniów pochodzenia romskiego uczęszcza do szkół publicznych, ucząc się w systemie zintegrowanym razem z dziećmi polskimi, bez specjalnych programów i wykwalifikowanej kadry pedagogicznej (dopiero od 2001 r. istnieją w Polsce funkcje asystenta romskiego i nauczyciela wspomagającego). Około 30% populacji dzieci romskich w ogóle nie wypełnia obowiązku szkolnego. Jak twierdzi Marian Gerlich, redaktor czasopisma romskiego „Dialog=Pheniben”, szkoła romska z językiem wykładowym *romani*, ucząca o historii i kulturze Cyganów, to pomysł na odległą przyszłość, obecnie raczej należy zająć się edukacją powszechną dzieci romskich w szkołach polskich⁹⁸.

Słowacja

Na Słowacji jest realizowany podobnie jak w Czechach i Polsce program wspomagania startu edukacyjnego młodych Romów poprzez umo-

⁹⁷ Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce. Aneks nr 6 – Romowie w Polsce – opis sytuacji, s. 8–11, .

⁹⁸ A. Szarlik, *Duma Roma*, „Wprost” 1999, nr 34.

żliwienie wychowania przedszkolnego i uczestnictwo w klasach przygotowawczych⁹⁹.

Narodowy Instytut Edukacji (Štátny pedagogický ústav) w Bratysławie wprowadza eksperymentalny projekt języka romskiego, literatury i kultury w ramach przedmiotu nazwanego „Romske realia”. Program ma być realizowany we wszystkich rodzajach szkół na Słowacji. Celem eksperymentu jest wprowadzenie tego przedmiotu do różnych placówek, aby uczniowie mogli poznać zagadnienia dotyczące historii, kultury, sposobu życia i języka Romów, żyjących na Słowacji i na świecie. Jest to próba wprowadzania projektów związanych z edukacją międzykulturową, które pozwoliłyby zwiększyć tolerancję uczniów wobec innych, umożliwić rozumienie i akceptowanie oraz przygotowanie do życia w zróżnicowanym społecznie i kulturowo społeczeństwie. Realizacja programu zaczęła się we wrześniu 2004 r. w dwóch formach: pierwsza to obowiązkowy przedmiot/kierunek „romologia” dla wybranych szkół, pozostających pod patronatem ŠPU, druga – jest fakultatywnym przedmiotem w innych szkołach (podstawowe 1 godz. tygodniowo, a średnie 2 godz. tygodniowo). Podczas trwania eksperymentu mogą do niego przystępować kolejne placówki¹⁰⁰. Obecnie projekt jest realizowany przede wszystkim w 5 szkołach monitorowanych przez jego twórców:

- Szkoła Podstawowa w Koszycach, administrowana przez Urząd Miasta, a kierowana przez mgr Ivetę Cicoňovą;
- 4-letnie Prywatne Gimnazjum w Koszycach, specjalizacja – nowożytny języki obce i ICT, placówka prowadzona przez The Good Romany Fairy Kesaj, dyrektor mgr Anna Koptova;
- Średnia Szkoła Artystyczna w Koszycach (kształcąca romskich muzyków, artystów plastyków, projektantów i ludzi teatru), organem prowadzącym jest Urząd Wojewódzki w Koszycach: dyrektor Paed Dr Gejza Adam;
- 8-letnie Gimnazjum – Szkoła Gandhiego w Zvoleniu (placówka na wzór szkoły z węgierskiego Pécsi i czeskiej w Kolinie, w której ma

⁹⁹ Por. D. Kovaciková, *Wychowanie wielokulturowe a tożsamość romska*, [w:] *Oświata etniczna w Europie...*, s. 329–333.

¹⁰⁰ Projekt jest szeroko opisany w materiałach przygotowanych przez ŠPU: *Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry v základných a stredných školách*. Projekt experimentálneho overovania, Bratislava 2003.

nastąpić przygotowywanie romskiej inteligencji, rozwijanie talentów i umiejętności społecznych potrzebnych do pracy w środowiskach o trudnym położeniu życiowym), specjalizacja – asystent nauczyciela, pracownik socjalny; organem prowadzącym jest Urząd Wojewódzki w Bańskiej Bystrzycy, placówką kieruje Nataša Slobodniková, KARI, Banská Bystrica;

- dwujęzyczne 5-letnie Gimnazjum w Bratysławie, specjalizacja – język angielski i administracja publiczna; organem prowadzącym jest Urząd Wojewódzki w Bratysławie, placówką kieruje Zuzana Munková.

Podstawowym problemem na Słowacji jest duża liczebność społeczności romskiej i bardzo niski poziom życia większości jej przedstawicieli. Nie pozostaje to bez wpływu na uczestnictwo dzieci w edukacji.

Tabela 12. Rozmiary szkolnictwa dla dzieci romskich w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej

Kategoria	Czechy	Polska	Słowacja
Liczba szkół tzw. romskich	1 (średnia z językiem <i>romani</i>), 110 klas „0” (63 przy szkołach podstawowych, 40 przy szkołach specjalnych, 7 w przedszkolach).	1 (szkoła podstawowa), 1 (przedszkole) z językiem <i>romani</i> .	1 (średnia z językiem <i>romani</i>), 4 (gdzie realizowany jest program SPU), ok. 68 szkół podstawowych.
Liczba klas romskich	Wiele klas, w których w wyniku segregacji uczą się romskie dzieci.	25 (1993 r.) 7 w Małopolsce, kilka w pozostałych regionach (2004 r.).	89 (2000 r.) eksperymentalny program w szkołach podstawowych.
Liczba uczniów klas romskich	trudno oszacować	430 (1993 r.)	1 175 (2000 r.)
Romowie uczęszczający do szkół	ok. 80% ponad 50 000 w szkołach podstawowych.	ok. 80% 2 694 (rok 2004/2005), 1 392 (uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych), 579 (kolonie i półkolonie).	ok. 80% ok. 42 000 w szkołach podstawowych.
Liczba nauczycieli wspomagających	brak danych	119 (2004/2005)	brak danych
Liczba asystentów romskich	264 (2001 r.)	25 (2001 r.) 91 (2004/2005)	ok. 250 (2000 r.)

Liczba wydanych podręczników dla dzieci romskich	5	1	5 (wiele skryptów przygotowywanych przez SPU)
Muzea i stałe ekspozycje służące edukacji Romów	Muzeum Romskiej Kultury – Brno	Muzeum Okręgowe w Tarnowie	—
Studia wyższe dotyczące problematyki Romów	Seminarium Romistyki, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Karola w Pradze.	Studia podyplomowe „Sytuacja Romów w Polsce – historia, prawo, kultura, stereotypy etniczne”, grant – Instytut Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.	Instytut Studiów Romskich, Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze.
Liczba organizacji romskich zajmujących się m.in. edukacją	291(2001 r.)	ok. 40 (2006 r.)	166 (2000 r.)

Źródło: dane uzyskane z odpowiednich ministerstw oraz urzędów statystycznych.

5.5.2. Podręczniki

Po roku 1989 zmieniło się nie tylko podejście władz krajów zamieszkiwanych przez Romów do problematyki ich edukacji, ale podniósł się też poziom zainteresowania przygotowaniem odpowiednich materiałów dydaktycznych, pomocy pedagogicznych i podręczników. Najwięcej takich publikacji powstało do tej pory w Czechach i na Słowacji. W Polsce nie wydano jeszcze nawet przedruków materiałów przygotowanych już przez południowych sąsiadów, które można by z powodzeniem stosować w nauczaniu Romów. W krajach powstałych z rozpadu Czechosłowacji istnieje także łatwość tłumaczenia i transferu doświadczeń ze względu na podobieństwo grupy romskiej stanowiącej większość w tych państwach (Romowie słowaccy). Dostępne autorowi prace w postaci elementarzy, podręczników do nauki języka *romani* (dialektu wschodniosłowackiego), słowników, materiałów służących do prowadzenia zajęć z określonych przedmiotów (np. matematyki) zostały wymienione w załączonym do tej pracy wykazie. Najbardziej popularne i mające największe zastosowanie podręczniki w Czechach i na Słowacji to:

- *Rómsky šlabikár*, wydany przez Ministerstwo Szkolnictwa Republiki Słowackiej w 1993 r., przeznaczony dla klas zerowych. Znajdują się w nim czytanki w językach romskim i słowackim. Został włączony do programów szkolnych.

- *Amari abeceda – naša abeceda*, wydany w 1995 r. w języku romskim, czeskim i słowackim, przygotowany przez wybitną znawczynię problematyki romskiej i języka *romani* Milenę Hübschmannovą (zm. w 2005 r.). Jest używany w 3 i 4 klasie szkoły podstawowej.
- *Co už umím* (czesko-romskie rozmówki), wydany w 1998 r. we współpracy z Hnutí R, a przygotowany przez Helenę Balabánovą i Vlado Olácha. Podzielony na cztery części: „Szkoła”, „Dom”, „Człowiek”, „Czas”. Wzbogacony ilustracjami i opisami w obu językach.
- *Vybrané kapitoly z dejín Rómov*, przygotowany przez Arne B. Manna, wydany w 1995 r. jako dodatkowy materiał do nauki historii dla dzieci od 5 do 8 roku życia dla szkoły podstawowej.

Istnieją jednak praktyczne problemy związane z używaniem takich pomocy dydaktycznych. Zarówno nauczyciele, jak i niektóre z dzieci romskich nie potrafią korzystać z takich podręczników, nie rozumieją dialektu, w jakim są one napisane.

Wyjątkową wartość mają publikacje służące nauce języka romskiego i dodatkowo zawierające klucz do jego zrozumienia (wschodniocentralny dialekt *romani*). Opracowania *Romaňi Čhib. Klúč k učebnici rómčiny (severocentrálny dialekt)* oraz *Romaňi Čhib. Učebnica rómčiny (severocentrálny dialekt)* przygotowały Hana Šebková i Edita Žlnayová, a wydało Bohemia Kontakt w 2002 r. w Koszycach. Obecnie pojawiły się także różne wydawnictwa audiowizualne, przygotowane na kasetach magnetofonowych, VHS, CD i DVD, służące nauce języka *romani*, poznaniu kultury, historii oraz tradycji Romów.

W Polsce do tej pory publikowane są prace, które ewentualnie mogą służyć nauczycielom i pedagogom do wprowadzania w ramach zajęć dodatkowych informacji dotyczących historii, kultury i tradycji romskiej społeczności. Są to m.in. wymienione już w rozdziale 5.3. opracowania przygotowane przez Stowarzyszenie „Integracja” z Suwałk, a także wydana w 1998 r. książka zespołu pracującego pod kierownictwem Barbary Weigl, która szeroko opisuje zagadnienia edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej i zawiera program dotyczący mniejszości romskiej¹⁰¹. Podręczniki do nauki o mniejszości romskiej można stosować na zajęciach wychowawczych, wiedzy o społeczeństwie czy historii.

¹⁰¹ Por. *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, red. B. Weigl, B. Maliszkievicz, Gdańsk 1998.

5.5.3. Kadra (kształcenie, doskonalenie)

Po upadku komunizmu można mówić o pewnym rozwoju w sferze specjalizacji osób zajmujących się problematyką romską w badanych krajach. Pisząc o kadrze pracującej z Romami albo dla nich należy brać pod uwagę wszystkich urzędników, pracowników szkół i innych instytucji, którzy mają kontakt z przedstawicielami tej społeczności. Każdy z nich powinien posiadać elementarną wiedzę na temat odmienności kulturowej i językowej Romów. Oczywiście jest to pewien ideał, do którego należałoby zmierzać, na razie kształci się i doskonalą jedynie osoby rzeczywiście pracujące na co dzień z Cyganami. Takie stanowiska, czy funkcje, to przede wszystkim asystenci edukacji romskiej¹⁰² i nauczyciele wspomagający, którzy zostali wpisani do programu rządowego na rzecz Romów oraz pracują zarówno w Czechach, Polsce jak i na Słowacji. Dodatkowo w krajach byłej Czechosłowacji istnieje stanowisko pracowników społecznych pracujących w środowisku cygańskim i romskich doradców, którzy pełnią swoje obowiązki przy urzędach administracji państwowej¹⁰³.

Nauczyciele wspomagający, osoby znające metodykę pracy w grupach zróżnicowanych kulturowo – poświęcające szczególną uwagę dzieciom romskim, traktujące je, na wczesnym poziomie edukacji, jako dzieci obcojęzyczne i dwukulturowe. „Zadaniem nauczyciela jest bieżący nadzór nad postępami dzieci w nauce, prowadzenie zajęć wyrównawczych, pomoc w odrabianiu lekcji, stały kontakt z rodziną”¹⁰⁴.

Asystenci romscy – to:

Romowie obdarzeni zaufaniem lokalnych społeczności romskich – zapewniają wszechstronną pomoc uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, budują pozytywny obraz szkoły i korzyści płynących z wykształcenia, zapewniają wsparcie emocjonalne dla uczniów romskich, pomoc nauczycielom i pedagogom w rozpoznaniu potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów, poma-

¹⁰² Na temat przygotowania asystentów [w:] B. Kasacová, S. Kariková, *Przygotowanie asystenta nauczyciela do edukacji uczniów romskich na Słowacji*, [w:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Grodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa 2005, s. 263–278.

¹⁰³ Zob. B. Jarabik, *Perspektívy uplatnenia afirmatívnej akcie na Slovensku*, [w:] *Čačipen Pal...*, s. 240–244.

¹⁰⁴ *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, s. 19–22, <http://www.mswia.gov.pl/index.php?dzial=185&id=2982>

gają i mediują w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Do obowiązków asystenta należy również budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki, a także kontrola frekwencji uczniów i postępów w nauce.

Nauczyciele wspomagający oraz asystenci romscy powinni mieć możliwość dalszego kształcenia specjalistycznego, korzystania z literatury cyganologicznej oraz pomocy metodyków międzykulturowych i wolontariuszy spośród studentów kierunków resocjalizacyjnych czy opiekuńczo-wychowawczych. Nauczyciele i asystenci powinni być przygotowani do rozbudzenia wśród małych Romów motywacji do nauki jako środka awansu społecznego i jednocześnie kształtować w nich ciekawość własnej odmienności etnicznej, tradycji i historii własnej grupy. Należy dołożyć szczególnych starań, by zarówno nauczyciele, jak i asystenci w klasach, w których uczą się dzieci romskie, nawiązywali dobry kontakt z rodzicami, co pozwoli w większym stopniu zaangażować rodziców w procesy edukacyjne dzieci¹⁰⁵.

W Polsce na podstawie doświadczeń czeskich, węgierskich i słowackich propozycje zatrudnienia asystentów romskich w szkołach publicznych zgłosili przedstawiciele tej społeczności. Kandydaci na asystentów typowani są przez wspólne komisje. Po odbyciu szkolenia asystenci rozpoczynają pracę w szkołach podstawowych. Równie ważną rolę odgrywają nauczyciele wspomagający, którzy poświęcają szczególnie uwagę dzieciom romskim, traktując je, na wczesnym poziomie edukacji, jako dzieci obcojęzyczne i dwukulturowe, wymagające szczególnego wsparcia merytorycznego.

W Czechach dodatkowo doskonalić swoje umiejętności i kształcić się można w Centrum Edukacji Międzykulturowej (Wydział Edukacji Uniwersytetu im. Jana Ewangelisty w Ustí nad Łabą). Od 1991 r. wydział ten jest częścią Uniwersytetu w Ustí nad Łabą, choć został założony 45 lat temu jako niezależny wydział. Obecnie jest jednym z największych tego typu wydziałów w Czechach (ok. 4 000 studentów i 290 pracowników naukowych). Centrum Edukacji Międzykulturowej (ICE) przygotowuje nauczycieli pierwszego stopnia dla szkół podstawowych i specjalnych. Zadaniem ICE, rozwijanym od ok. 4 lat, jest udzielanie pomocy dydaktycznej pedagogom na różnych poziomach systemu edukacji. Edukacja międzykulturowa jest traktowana jako integralna część czeskiego systemu edukacyjnego. Jej wdrażanie stanowi jedno z najważniejszych zadań pla-

¹⁰⁵ *Ibidem*.

cówek przygotowujących przyszłych nauczycieli i pracowników pedagogicznych do pracy. Wytyczne do działań w tym zakresie zawarte są w Narodowym Programie Rozwoju Edukacji, który promuje edukację w duchu wielokulturowości, tolerancji i promocji wartości moralnych. Strategie i metody edukacji uniwersyteckiej zależą od możliwości placówek edukacyjnych. Treść kursów jest przystosowywana do wymagań i potrzeb ich uczestników oraz specyficznych regionalnych uwarunkowań demograficznych. W ramach długoterminowego partnerstwa ze szkołami w regionie ICE wprowadziło kursy edukacyjne dla pedagogów i pracowników społecznych. Specjalne metody i techniki edukacyjne mogą być stosowane z powodzeniem tylko przy poszanowaniu i znajomości specyfiki kulturowej Romów. Spełnienie tego warunku wciąż rodzi problemy w związku z brakiem lub niedostatecznym porozumieniem między społecznościami. W zakresie kursów obowiązkowych ICE proponuje:

1. Teorie: ogólne informacje o społeczności romskiej (przeszłość i teraźniejszość);
2. Wizyty i posiedzenia:
 - a) bezpośrednio w społecznościach lokalnych;
 - b) w organizacjach, które uczestniczą w rozwiązywaniu problemów tych społeczności;
 - c) w instytucjach oświatowych.

Centrum oferuje również specjalny rodzaj kursów nieobowiązkowych: „Studencką pomoc pedagogiczną w grupach społecznie wykluczonych”. ICE proponuje również badania w terenie. Grupa 10–15 studentów może obserwować system stwarzania warunków do aktywnego spędzania wolnego czasu, rozwoju swoich zdolności i doskonalenia umiejętności rozwiązywania konfliktów, nawiązywanie nowych kontaktów społecznych i wpływ na romskie dzieci (zachęcanie ich do edukacji). Terenowi pracownicy socjalni zaznajamiają się z następującymi problemami:

- opieka nad dziećmi nieuczęszczającymi lub nieregularnie uczęszczającymi do szkoły;
- przysposobienie szkolne dziecka w jego domu;
- wspieranie uczniów szkół specjalnych, którzy chcą przejść do szkół zwykłych.

Do dyspozycji studentów są wszystkie środki dostępne w lokalnych centrach społeczności romskich, organizowane są m.in. różnego rodzaju

warsztaty i zajęcia praktyczne oraz wycieczki dla dzieci poza obszary lokalnych społeczności. Zadaniem studentów, pracujących w parach lub małych grupach jest wytworzenie wśród dzieci motywacji do nauki. W razie potrzeby studenci mają też możliwość konsultowania różnych kwestii na wydziałach pedagogicznych.

Zaletami udziału w szkoleniach ICE są:

- możliwość nabycia nowych doświadczeń,
- lepsza możliwość zrozumienia sytuacji ludności romskiej w Czechach,
- efektywność i oszczędność działań¹⁰⁶.

W Czechach i Słowacji również powstają prace o charakterze metodycznym, służące do prowadzenia zajęć na temat kultury, historii i języka romskiego. Duży wkład w badania dotyczące edukacji Romów wniosły ośrodki uniwersyteckie, szczególnie Katedra Romskiej Kultury w Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze. Powstała już w 1991 r., a obecnie jest Instytutem w ramach Wydziału Nauk Społecznych i Zdrowia. Przygotowuje do pracy przyszłą romską inteligencję, asystentów, nauczycieli, doradców i pracowników socjalnych. Badania na temat problematyki romskiej prowadzi również Wydział Filozoficzny na Uniwersytecie Karola w Pradze, Uniwersytet Palackeho w Ołomuńcu, Uniwersytet w Hradec Králove, Brnie, Bratysławie, Banskiej Bystrzycy, Ustí nad Łabą, Preszowie, a także Narodowy Instytut Edukacji w Bratysławie, Muzeum Kultury Romskiej w Brnie, Hnutí R i inne instytucje naukowe.

Od roku 2004 prowadzone są dwusemestralne studia podyplomowe „Sytuacja Romów w Polsce – historia, prawo, kultura, stereotypy etniczne”, w ramach grantu realizowanego przez Instytut Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie. W zajęciach biorą udział osoby zaangażowane w pracy dla społeczności romskiej: nauczyciele, animatorzy oświaty, kuratorzy sądowi, pracownicy socjalni, dyrektorzy szkół i pracownicy instytucji edukacyjnych, a także jednostki chcące po prostu poszerzyć swoją wiedzę na temat odmiennej kulturowo grupy, jaką są Romowie.

¹⁰⁶ Informacje na temat Centrum Edukacji Międzykulturowej (ICE) na podstawie strony internetowej: <http://www.kultura.gov.pl/?s=9&c=46&a=118>.

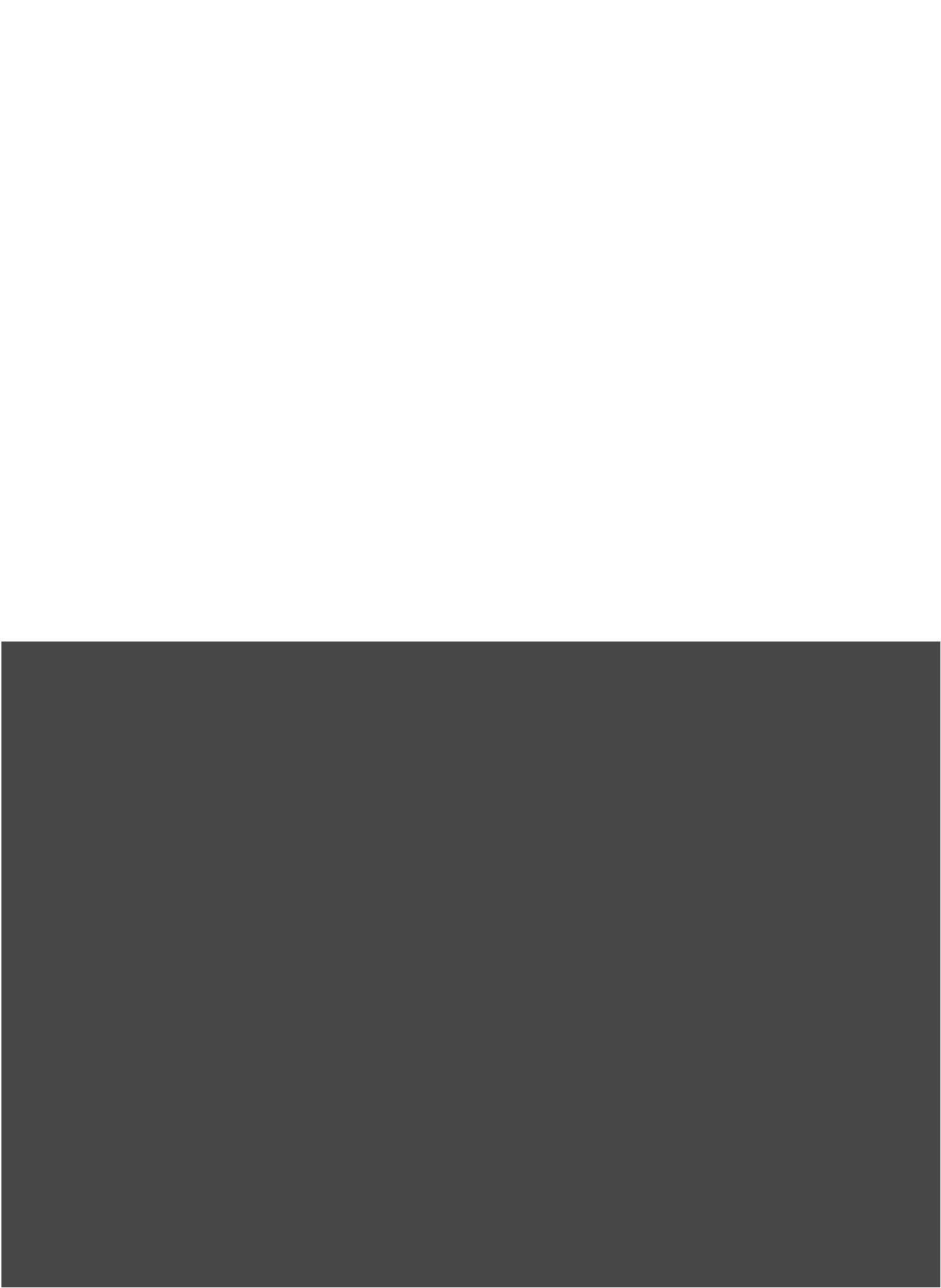
5.5.4. Działania państwa na rzecz podniesienia świadomości edukacyjnej

W Czechach, Polsce i Słowacji programy rządowe zakładają, jako jeden z priorytetów, działania na rzecz zmiany w sposobie postrzegania edukacji przez dzieci i dorosłych Romów. Szczególną rolę w tej kwestii mają odegrać wymienione w poprzednim rozdziale osoby tj. asystent romski, nauczyciel wspomagający, pracownik socjalny i romski doradca. Nie można jednak przenieść tego zadania jedynie na ich barki. Państwa, w których prowadzone były badania, podejmują próby podniesienia świadomości edukacyjnej Romów i zwiększenia ich motywacji w celu zdobycia wykształcenia. Stosowane są do tego różne formy wsparcia socjalnego, fundusze stypendialne, które mają uświadomić Romom, że dzięki nauce można poprawiać swoją przyszłą sytuację materialną i zdobyć pracę. Państwa w ramach programu wspomagają także działania organizacji pozarządowych i romskich stowarzyszeń, które służą zmianie mentalności romskiej oraz tworzeniu pozytywnego wizerunku szkoły (kursy, szkolenia, konferencje, kolokwia i publikacje). Należy także prowadzić szeroko zakrojone kampanie w mediach publicznych w celu skłaniania Romów do podjęcia nauki i ukazywania pozytywów takiego postępowania.

Przede wszystkim w rozwoju systemu oświaty, wspieraniu idei edukacji międzykulturowej, walce z dyskryminacją i dążeniu do równego traktowania Romów w dostępie do nauki można upatrywać przyszłą zmianę w stosunku romskich rodziców do instytucji szkoły. Romowie muszą przestać traktować zdobywanie wykształcenia jako formę asymilacji i zatracania własnej tożsamości. Powinni widzieć w edukacji swoich dzieci szansę awansu społecznego.

Zakończenie





Zakończenie

Zebrane podczas badań dane oraz ich analiza pozwoliły na potwierdzenie tezy, że edukacyjna rzeczywistość i polityka oświatowa państw skierowana do Romów są niezadowolające. Pomimo wielu działań w dziedzinie szkolnictwa mniejszościowego czy edukacji międzykulturowej Romowie w trzech badanych krajach wciąż znajdują się w trudnej sytuacji edukacyjnej ze względu na wieloletnie zaniedbania poprzednich systemów politycznych, tworzących model oświaty narodowej bez zwracania uwagi na inność romskiego ucznia, jego tożsamość i język. Rządy we wszystkich trzech krajach przedsięwzięły próby asymilacji Romów i w ten sposób chciały rozwiązać ich problemy oraz poprawić położenie życiowe. Jednak działania te zawiodły i na progu transformacji społeczność romska była najsłabiej wykształconą i najbardziej zaniedbaną grupą obywateli Czech, Polski i Słowacji.

Dopiero od 1989 r. zaczęto dostrzegać wagę problemu i podjęto próby poprawienia sytuacji edukacyjnej Cyganów, która nie pozostaje bez wpływu na inne niekorzystne czynniki świadczące o ich trudnym położeniu społecznym. Edukacja staje się obecnie najważniejszym wyzwaniem dla Romów i przede wszystkim dla państw przez nich zamieszkałych, a nawet całej Unii Europejskiej. Niski poziom wykształcenia tej społeczności, brak odpowiednich kwalifikacji zawodowych, trudne warunki mieszkaniowe i bytowe stwarzają nowe problemy i nie pozwalają na wyjście z marginalizacji społecznej. To właśnie edukacja może pomóc Romom w zerwaniu z dotychczasowym stylem życia, poprawie sytuacji materialnej i pozwolić na równoprawne uczestnictwo we wszystkich sferach życia społecznego¹.

¹ Prawie połowa z przeszło 8-milionowej populacji Romów w Europie to dzieci w wieku szkolnym. Z dostępnych analiz wynika, że 30–40% z nich nieprawidłowo realizuje obowiązek szkolny, a prawie 50% nie było nigdy w szkole. Uczniowie romscy osiągają słabe wyniki w czytaniu i pisaniu, rzadko kontynuują naukę w szkołach średnich.

Obecnie jednym z największych problemów, obok niewielkiej świadomości edukacyjnej Romów i niskiego poziomu ich wykształcenia, jest segregacja szkolna, polegająca na umieszczaniu dzieci w klasach, szkołach romskich, a także nagminnym kierowaniu ich do szkół specjalnych. *European Roma Right Center* zwraca uwagę na to, że w roku 1990 około 21,4% wszystkich uczniów romskich uczęszczało do szkół dla dzieci opóźnionych umysłowo na Słowacji. Romowie w tych szkołach stanowili ponad 65%. ERRC opisuje podobną sytuację w Czechach. Na podstawie jednak informacji zebranych przez autora można stwierdzić, że problem ten jest także zauważalny w Polsce. Oczywiście nie ma on takich rozmiarów, chociażby ze względu na dużo mniejszą liczbę Romów. Na Słowacji studia dotyczące tej tematyki prowadzi Centrum Metodyczne w Preszowie. Ważną rolę w badaniach, tworzeniu i realizacji programów edukacji Romów odgrywała właśnie ta instytucja oraz Narodowy Instytut Edukacji w Bratysławie.

Badania prowadzone dzięki stypendium potwierdziły także, że każdy z trzech krajów wypracował swoje własne programy rządowe i szkolne, różniące się momentem wprowadzenia, charakterem, sposobem realizacji projektów w ramach szkolnictwa mniejszościowego. Najbardziej zaawansowani w pracach na rzecz podniesienia świadomości edukacyjnej i poziomu wykształcenia wśród Romów są Czesi i Słowacy. Polska, zapewne ze względu na mniejszą liczbę społeczności romskiej, późno włączyła się w działania oświatowe oraz pracę nad poprawą sytuacji Cyganów. Wszystkie trzy państwa mają do odrobienia straty wynikające z kilkudziesięciu lat zapóźnień w tej kwestii. Należy także podkreślić, że bez wsparcia, ale także nacisków środowiska międzynarodowego (m.in. Unii Europejskiej, Rady Europy, UNDP oraz rządów poszczególnych państw członkowskich, szczególnie Wielkiej Brytanii), programy romskie prawdopodobnie powstałyby jeszcze później albo nie powstałyby w ogóle. Romowie nadal nie pozostawiliby w orbicie zainteresowań polityków i władz państw.

Różny jest udział organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją romską w tworzeniu projektów i programów dla tej społeczności. Słowacja i Czechy, zapewne ze względu na liczebność populacji Romów, są

Ok. 54% dorosłych Romów w Europie jest analfabetami, w niektórych rejonach kontynentu liczba ta osiąga 80–100% (zob. J. Cangár, *Ludia z rodiny Rómov. Manuša andar e familia Roma. Doplnková učebnica o dejinách a živote Rómov pre základné a stredné školy*, Nové Zámky 2003, s.180–181).

dużo bardziej zaawansowane w realizacji autorskich projektów niż Polska. Wcześniej wprowadziły instytucje asystenta romskiego, nauczyciela wspomagającego, asystenta pracownika socjalnego i romskiego doradcy. Przy rządzie czeskim i słowackim działają specjalne urzędy do spraw Romów, które jednak według opinii samych zainteresowanych nie spełniają swoich zadań. W Polsce substytutem takiego urzędu jest odpowiednia komórka w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji i w Urzędach Wojewódzkich.

Analiza kolejnego problemu potwierdziła, że pomimo działania na terenie Czech, Polski i Słowacji szeregu organizacji romskich i ich szczególnego zaangażowania w edukację Romów można mieć pewne wymagania dotyczące skuteczności tych zabiegów. Przede wszystkim nie nastąpiło jeszcze pełne włączenie Romów i organizacji romskich w proces edukacji, tworzenia projektów na ich rzecz i szukania nowych rozwiązań. Powoli następuje poznawanie programów i metod działania w innych krajach oraz edukowanie społeczeństw większości. Poszerzanie wiedzy o romskiej grupie etnicznej może pozwolić na postęp we wdrażaniu idei edukacji międzykulturowej jako interakcji. Najważniejszym elementem wydaje się jednak podniesienie poziomu wykształcenia społeczności romskiej i walka ze szkolną segregacją, która jest szczególnym problemem Czech i Słowacji. Na przykład w Polsce, poza klasami romskimi na Podkarpaciu, taka izolacja uczniów w szkole raczej nie występuje. Ważne jest także, aby zmienić sposób selekcji uczniów trafiających do szkół specjalnych. Należy zwrócić uwagę na zdolności emocjonalne, intelektualne i ewentualne zaniedbania edukacyjne, a nie sprawność posługiwania się przez dzieci romskie językiem większości.

Czechy, a szczególnie Słowacja, są w odróżnieniu od Polski krajami, gdzie duża liczba osób reprezentujących różne środowiska i zawody jest zaangażowana w działalność na rzecz poprawy sytuacji społecznej i edukacyjnej Romów. W pierwszych dwóch krajach istnieje też większa grupa romskiej inteligencji oraz prowadzone są zajęcia cyganologiczne i badania w uniwersytetach i innych instytucjach naukowych. Tym właśnie m.in. różni się edukacja romska w trzech krajach wybranych do badań.

Na zakończenie warto zatem zestawić wnioski i rekomendacje dla twórców programów edukacji romskiej i innych osób zaangażowanych w realizację projektów na rzecz Romów. Stanowią one zarazem zbiór

oczekiwań wynikających z analizy literatury. W tym opracowaniu wielokrotnie korzystano z prac Andrzeja Mirgi, Przewodniczącego Grupy Ekspertów ds. Romów w Radzie Europy. W jednej z nich zostały zawarte także propozycje dla rozwoju edukacji Romów, które autor tej pracy rozbudował zgodnie z oczekiwaniami zmiany niezadowalającej rzeczywistości².

Należy we współpracy z organizacjami romskimi i reprezentantami różnych środowisk stworzyć całościowe podejście do kwestii edukacji na bazie istniejących programów rządowych i realizowanych projektów. W przygotowaniu takiego programu należy kierować się ideą edukacji międzykulturowej, ale przede wszystkim brać pod uwagę wiedzę dotyczącą problematyki romskiej, wszystkich czynników kulturowych, społecznych, ekonomicznych i politycznych, które mogą wpływać na scholaryzację Romów. Można korzystać z programów rządowych i projektów realizowanych z powodzeniem w innych krajach. Urzędy do spraw Romów w Czechach, Polsce i Słowacji czy inne instytucje powołane w celu poprawy położenia tej społeczności i edukacji tej grupy powinny się kontaktować ze sobą, wymieniać się doświadczeniami i danymi dotyczącymi efektów dotychczasowych działań. Można także nawiązać współpracę transgraniczną dla poprawy sytuacji Romów żyjących w Polsce i Słowacji, ponieważ ludność cygańska po obu stronach oddzielających te kraje gór żyje w najtrudniejszych warunkach. Podobne współdziałanie byłoby możliwe np. pomiędzy gminami Kotliny Kłodzkiej, zamieszkiwanymi przez Romów, a rejonem Nachodu czy Broumova po czeskiej stronie.

Rządy trzech krajów i administracja szkolna powinny zapewnić uczniom romskim równe szanse w dostępie do edukacji. W związku z tym odpowiednie instytucje musiałyby stworzyć warunki do pozytywnego zwrotu w stronę podwyższenia jakości i efektywności kształcenia i wychowania romskich dzieci.

Należałoby poświęcić uwagę poprawie sytuacji socjalnej romskich uczniów i ich rodzin, bowiem jak wspomiano, ma ona wpływ na frekwencję szkolną i wyniki w nauce. Wiele dzieci ma trudności z dojazdem do szkół (obszary wiejskie), ich rodzice nie mają środków na zakup podręczników i przyborów szkolnych. Romowie powinni w edukacji swoich dzieci

² A. Mirga, *Addressing the Challenges of Romani Children's Education – Past and Current Trends and Possible Solutions. Projekt on Ethnic Relations*, Princeton 2003.

widzieć bezpośredni powód poprawy sytuacji bytowej oraz dostrzegać szansę awansu społecznego następnym pokoleń. Rządy mogłyby tworzyć i rozwijać system stypendialny dla zdolnych uczniów romskich, ale także pomoc w postaci stypendiów socjalnych dla najbardziej potrzebujących.

Administracja szkolna powinna eliminować wszelkie formy dyskryminacji, aktów nietolerancji i rasizmu w szkołach, które byłyby skierowane do dzieci romskich. Należy stworzyć odpowiednie narzędzia, mechanizmy służące monitorowaniu takich zdarzeń. Władze szkolne powinny zadbać także o odpowiednie systemy szkoleń dla nauczycieli, pedagogów, wychowawców, aby nie tylko osoby mające bliski kontakt z uczniami romskimi (asystenci i nauczyciele wspomagający), ale także inni pracownicy (nawet administracyjni) poznali specyfikę społeczności romskiej. Takie działania mogłyby wspomagać przyjmowanie postaw bardziej otwartych na odmienność i szacunek dla inności romskiego ucznia. Dodatkowo w ramach zajęć z historii, języka polskiego czy godzin wychowawczych można prowadzić lekcje przybliżające uczniom, będącym przedstawicielami większości, ich romskich kolegów i budować tolerancję wobec odmienności. W myśl edukacji międzykulturowej, zawierającej się w paradygmacie współistnienia na terenie szkoły, w zespołach klasowych powinno następować wzajemne poznanie i czerpanie z obu kultur (interakcja prowadząca do integracji).

Romskie klasy, szkoły i nagminne kierowanie dzieci romskich do szkół specjalnych, które są elementami segregacyjnych działań w obszarze edukacji, powinny zostać zmienione bądź całkowicie zlikwidowane. Romscy uczniowie mogą właściwie nabywać kompetencji potrzebnych do życia w społeczeństwie (odpowiednio się socjalizować, kształcić i wychowywać) jedynie w klasach integracyjnych, konstruowanych zgodnie z ich wiekiem oraz poziomem intelektualnym. Należy zapewnić właściwe funkcjonowanie w takich klasach i szkołach dzięki instytucji asystenta romskiego oraz nauczyciela wspomagającego, a także wprowadzenie systemów stypendialnych i innych działań zmierzających do poprawy sytuacji socjalnej uczniów i rodzin Romów. Szkoła miałaby stać się miejscem kontaktu i współistnienia odmiennych kultur, w którym rozwijane będą idee edukacji międzykulturowej. W ten sposób należy rozumieć znalezienie złotego środka pomiędzy szkolnymi gettami a asymilującą szkołą masową.

Międzykulturowe modele edukacji należy wprowadzić do szkół, do których uczęszczają reprezentanci mniejszości narodowych i etnicznych. Wprowadzenie programów edukacyjnych włączających elementy kultury, historii i języka Romów byłoby pożądanym. Takie eksperymenty przeprowadza się na Słowacji. Pozwoliłoby to na zachowanie tożsamości romskiej i budowanie pozytywnej oceny swojej społeczności oraz pochodzenia.

Ważne jest także, aby reprezentanci społeczności romskiej, liderzy, członkowie organizacji i stowarzyszeń zaangażowanych w edukację romską brali udział w konsultacjach na temat istotnych zmian. Powinno się także korzystać z wiedzy oraz pomocy ekspertów zajmujących się oświatą mniejszości narodowych i etnicznych. Należy stworzyć warunki do włączania wykształconej romskiej elity w tworzenie i realizowanie polityki edukacyjnej tej społeczności. Powinno się wspomagać romskich studentów, którzy aktualnie zdobywają wyższe wykształcenie, i przyszłych adeptów uniwersytetów oraz włączać ich efektywnie do realizacji programów rządowych, a także innych projektów skierowanych do własnej społeczności.

Wychowanie przedszkolne, klasy zerowe/przygotowawcze i włączanie dzieci romskich do szkolnictwa powszechnego powinno być wspierane oraz umożliwiane w bliskości miejsc zamieszkania tej społeczności. Tworzenie romskich organizacji edukacyjnych mogłoby pomagać w takich działaniach (istnieją takie instytucje pozarządowe we wszystkich trzech badanych krajach).

Konieczne jest podniesienie świadomości edukacyjnej rodziców i dzieci romskich. Można to przeprowadzić za pomocą publicznych mediów, ale przede wszystkim dzięki współpracy lokalnych organizacji w celu włączania całych rodzin do procesu kształcenia dzieci, edukacji dorosłych, pokazywania przykładów pozytywnych modeli itp. Romscy rodzice powinni angażować się w sprawy swoich dzieci, będących uczniami. Władze szkolne i nauczyciele mają do odegrania bardziej aktywną rolę w stworzeniu przyjaznego środowiska dla romskich wychowanków. Bardziej wykształceni, wyżej wykwalifikowani nauczyciele i pedagodzy, rozwijający swoją wiedzę w zakresie pracy z dziećmi romskimi, powinni być pozytywnie wzmocniani, motywowani poprzez nagrody finansowe i inne formy awansu.

Oczywiście autor ma świadomość, że ograniczony charakter pracy nie pozwolił na dokładne zajęcie się wieloma kwestiami towarzyszącymi

głównym zagadnieniom (np. trudnościami związanymi z motywacją dzieci romskich do nauki, analizą osiągnięć szkolnych i in.). Dlatego może przedstawione rezultaty wydają się zbyt ogólne, sprawozdawcze. Badania przeprowadzone przez autora stanowią podstawę rozważań, które z powodzeniem można rozwijać, bowiem proces edukacji i jego analiza w trzech krajach są złożonym problemem. Opracowanie ma być opisem, diagnozą sytuacji edukacyjnej, skonfrontowaniem rzeczywistości z oczekiwaniami Romów i społeczeństw większości wobec polityki oświatowej.

Spisy



SPIS TABEL

SPIS WYKRESÓW

SPIS SCHEMATÓW

SPIS TABEL

Tabela 1. Liczebność Cyganów/Romów w Europie	73
Tabela 2. Etapy w polityce Czechosłowacji wobec Romów w latach 1945–1989	116
Tabela 3. Etapy w polityce Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wobec Romów w latach 1945–1989	165
Tabela 4. Liczba Romów prowadzących wędrowny tryb życia w PRL	174
Tabela 5. Statystyki edukacyjne dotyczące Romów	183
Tabela 6. Romowie w szkołach specjalnych na Słowacji	203
Tabela 7. Liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli na Słowacji w roku 2001/2002 według narodowości	206
Tabela 8. Szacunkowe dane dotyczące liczebności i rozmieszczenia Romów w Polsce przygotowane przez urzędy wojewódzkie na podstawie informacji nadesłanych przez jednostki samorządu terytorialnego	215
Tabela 9. Media dla społeczności romskiej w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej	220
Tabela 10. Wybrane projekty realizowane dla społeczności romskiej w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej	246
Tabela 11. Wybrane projekty Unii Europejskiej realizowane dla społeczności romskiej w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej	251
Tabela 12. Rozmiary szkolnictwa dla dzieci romskich w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej	260

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Porównanie poziomów wykształcenia Romów i słowackiej większości	207
---	-----

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Organizacja systemu oświaty w Republice Czeskiej	253
Schemat 2. Organizacja systemu oświaty w Polsce	254
Schemat 3. Organizacja systemu oświaty w Republice Słowackiej	255

Bibliografia





BIBLIOGRAFIA

Źródła drukowane:

Wybrane przepisy prawa dotyczące Romów w Czechach, Polsce i na Słowacji

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. nr 78, poz. 483).

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. nr 17, poz. 141, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 3 grudnia 2002 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych (Dz. U. nr 220, poz. 1853).

Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych sporządzona w Strasburgu dn. 1 lutego 1995 r. (Dz. U. z 2002 r. nr, poz. 209).

Ústava České republiky ze dne 16. prosince 1992 ústavní zákon č. 1/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 347/1997 Sb., 300/2000 Sb., 448/2001 Sb., 395/2001 Sb. a 515/2002 Sb.

Zákon České republiky o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů ze dne 10. července 2001 (273/2001 Sb.).

Ustava Slovenskej Republiky, z 1. septembra 1992 (Zbierka zákonov č. 460/1992).

Zákon NR Slovenskej Republiky zo 7. júla 1994 o označovaní obcí v jazyku národnostných menšín (191/1994 Z. z.).

Zákon Slovenskej Republiky z 10. júla 1999 o používaní jazykov národnostných menšín 184/1999 Z.z. (Zbierke zákonov č. 81/1999 strana 1418).

Zákon Slovenskej Republiky z 9. februára 2000 o osvetovej činnosti (61/2000 Z. z.).

Protokół nr 1 Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r. (Dz. U. 1995, nr 36, poz. 175, zm. Dz. U. 1998, nr 147, poz. 962).

Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ nr 47/135 przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1992 r. Deklaracja praw osób należących do mniejszości narodowych lub etnicznych, religijnych i językowych (<http://www.wbp.krakow.pl/files/prawa/VI.01.pdf>).

Międzynarodowa Konwencja w Sprawie Likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Rasowej z 7 marca 1966 r. (<http://www.wbp.krakow.pl/files/prawa/VI.02.pdf>).

Konwencja Praw Dziecka z 20 listopada 1989 r. (Dz. U. 1991, nr 120, poz. 526, z późn. zm.).

Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty – Paryż 15.12.1960 r. (<http://www.wbp.krakow.pl/files/prawa/VI.03.pdf>).

- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych* – Strasburg 5 listopada 1992 r. (<http://www.wbp.krakow.pl/files/prawa/VI.06.pdf>)
- Dyrektywa Rady Unii Europejskiej 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne* (<http://www.wbp.krakow.pl/files/prawa/VI.07.pdf>).

Publikacje zwarte:

- Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków–Warszawa 1997.
- Arendt H., *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, Kraków 1987.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.
- A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*, European Roma Rights Center, June 1999.
- Babiński G., *Metodologiczne problemy badań etnicznych*, Kraków 1998.
- Babiński G., *Pogranicze polsko-ukraińskie; etniczność – zróżnicowanie religijne – tożsamość*, Kraków 1998.
- Balabánová H., *Praktické zkušnosti se vzdelávaním romských dětí*, Praha 1995.
- Balvin J., *Výchova a vzdelávaní romských žák jako pedagogický systém*, Praha 2004.
- Barany Z., *The East European Gypsies. Regime Change, Marginality and Ethnopolitics*, Cambridge University Press 2002.
- Barber B. R., *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawa 1997.
- Bariéry a negatívni jevy v živote a vzdelávaní Romů*, Balvin J. a kolektiv, Ústí nad Labem 1996.
- Bartosz A., *Nie bój się Cygana*, Sejny 1994, 2004.
- Bartosz A., *Tabor pamięci Romów*, Tarnów, 2003.
- Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg–Radom 1997.
- Bauman Z., *Socjologia*, Poznań 1996.
- Briestenský M., *Problematika výchovy a vzdelávania Rómov so zameraním na záujmové vzdelávanie*, Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1995.
- Brubacker R., *Nacjonalizm inaczej*, Warszawa 1998.
- Čačipen Pál o Roma. *Súhrnná správa o Rómach na Slovensku*, red. M. Vašečka, Bratislava 2002.
- Cangár J., *Ludia z rodiny Rómov. Manuša andar e familia Roma. Doplňková učebnica o dejinách a živote Rómov pre základné a stredné školy*, Nové Zámky 2003.
- Cangár J. i in., *Rómovia v elektronických médiách 2000–2001*, Bratislava, MEMO'98, 2002.
- Chałupczak H., Browarek T., *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin 1998.
- Children of Minorities Gypsies*, red. S. Costarelli, Florence, UNICEF International Child Development Centre, 1993.
- Chlebowczyk J., *O prawie do bytu matych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początku XX w.)*, Warszawa–Kraków 1983.
- Cigánske obyvateľstvo SSR*, Bratislava 1984.
- Cina S., *História a osobnosti romistiky*, Spišská Nová Ves, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2002.

- Community of Learning: Intercultural Education in Europe*, European Commission, Directorate-General XXII – Education, Training, Youth, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1994.
- Crowe D. M., *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*, New York 1995.
- Culture, Education and Training of Roma in Slovakia*, red. B. Habovčíková, Nitra, Katedra rómskej kultúry Univerzity Konštantína Filozofa, 1998.
- Davidová E., *Bez kolíb a šiatrov*, Košice 1965.
- Davidová E., *Romano drom – Cesty Romů 1945–1990. Zmeny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*, Olomouc 1995.
- Davidová E., *Romano drom. Cesty Romů 1945–1990. Zmeny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*, Olomouc 2004.
- Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, red. E. Czykwin, D. Misiejuk, Białystok 1998.
- Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*, red. A. Butašová, Z. Kadlečíková, D. Valachová, COMENIUS 2002.
- Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, przekł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1999.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.
- Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995.
- Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, Kraków 2004.
- Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Katowice 2000.
- Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999.
- Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, Warszawa 2002.
- Edukacja wobec wielokulturowości: księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Januszowi Sztumskiemu*, red. M. Jakubowicz, K. Rędziński, Częstochowa 2002.
- Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000.
- Empirické poznatky z edukácie Rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo vychove a vzdelávaní Rómskych detí*, Spišska Nova Ves 2003.
- Encyklopedia socjologii*, red. Z. Boksański, K. Gorlach, T. Krauze, W. Kwaśniewicz, E. Mokrzycki, J. Mucha, A. Piotrowski, T. Sozański, A. Sułek, J. Szmatka, W. Więclawski, Warszawa 1998 (hasła: akulturacja, etniczność, mniejszości, pogranicze, tożsamość).
- Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- EU Support for Roma Communities in Central and Eastern Europe*, May 2002. <http://www.legislationline.org/upload/old/2e18726a0345b707f8df92c8d0642e94.pdf>.
- Ficowski J., *Cyganie na polskich drogach*, Kraków 1965.
- Ficowski J., *Cyganie polscy. Szkice historyczno-obyczajowe*, Warszawa 1953.
- Ficowski J., *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Warszawa 1989.
- Fraser A., *Dzieje Cyganów*, Warszawa 2001.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa–Wrocław 1997.

- Gauß K. M., *Psożercy ze Svini*, Wołowiec 2005.
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991.
- Geremek B., *Świat „opery żebraczej”*, Warszawa 1989.
- Gerlich M. G., *Romowie o edukacji swoich dzieci (na przykładzie Cyganów Karpackich)*, Oświęcim 1997.
- Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, Kraków 2001.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Granice solidarności. Romowie w Polsce po roku 1989*, Warszawa 2003.
- Grzybowski P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości (konceptje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim – ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego)*, Bydgoszcz 2005.
- Grzybowski P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości (konceptje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim – ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego)*, Kraków 2007.
- Gypsies In the locality, Proceedings report on the colloquy held in Liptovsky Mikulaš (Slovakia) 15–17 October 1992, “Studies and Texts”, No. 38, Council of Europe Press, 1994.*
- Habermas J., *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993.
- Hancock I., *My Rómsky Národ. Ame Sam e Rromane Džene*, Bratislava 2005.
- Hancock I., *The Pariah Syndrome: An Account of Gypsy Slavery and Persecution*, Michigan, Ann Arbor, 1987.
- Horvathova E., *Cigani na Slovensku*, Bratislava 1964.
- Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Kozielecki, Warszawa 1999.
- Informačná správa o stave efektívnosti vynaložených finančných zdrojov na projekty riešenia problematiky Rómov za obdobie rokov 1999 až 2003*, http://www.vlada.gov.sk/dokumenty/sprava_ppv.rtf.
- Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, red. B. Weigl, B. Maliszkiwicz, Gdańsk 1998.
- Integrácia Rómov na Slovensku*, red. J. Janto, Trnava 2000.
- Intercultural Education – the Individual in Relation to Others and Other Cultures*, red. T. Lewowicki, J. Urban, Cieszyn 2002.
- Jacher W., *Zagadnienie integracji systemu społecznego. Studium z zakresu teorii socjologii*, Warszawa 1976.
- Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, Cieszyn–Warszawa 2004.
- Jurová A., *Rómska problematika 1945–1967, študijné materiály výskumného Projektu Československo 1945 – 67. 1. – 4. časť*, Praha, Ústav pro soudobé dějiny Akademie věd ČR, 1996.
- Jurová A., *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*, Bratislava 1991.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.

- Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*, Bratislava, MŠ SR 2004. www.education.gov.sk.
- Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov*, Bratislava, MŠ SR, 2001.
- Kondusza W., *Legniccy Cyganie-Romowie*, Legnica 2006.
- Konflikty etniczne w Europie Środkowej i Południowo-Wschodniej*, „Prace OSW” nr 6, Warszawa, wrzesień 2002.
- Kosowska-Rataj J., *Studenci Opola. Studium tożsamości narodowej*, Opole 1998.
- Kościół wobec Romów: materiały*, red. P. Aszyk, Kraków 1994.
- K otázkam výchovy a vzdeavania Romskej mládeže*, Nitra 1991.
- Kotvanová A., Szép A., Šebesta M., *Vládna politika a Rómovia 1948–2002*, Bratislava 2003.
- Krzyżanowski P., *Cyganie: mity i fakty*, Gorzów Wielkopolski 2002.
- Kucharska Z., *Funkcje Mageripen a problem adaptacji Cyganów do życia osiadłego*, Łódź 1973.
- Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca we współczesnej Polsce*, red. J. Mucha, Warszawa 1999.
- Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2004.
- Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobeczki, D. Misiejuk, t. I, Białystok 2001.
- Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobeczki, D. Misiejuk, t. II, Białystok 2001.
- Kusin V., *Enviromentálne vzdelávanie v procese socializácie rómskeho etnika*, Nitra 1997.
- Kwaśniewski K., *Integracja społeczności regionalnej: Śląsk Opolski*, Opole 1987.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.
- Lewandowski E., *Pejzaż etniczny Europy*, Warszawa 2005.
- Liégeois J. P., Gheorghe N., *Roma/Gypsies: A European Minority*, A Minority Rights Group International Report, 1995.
- Liégeois J. P., *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs; School Provision for Gypsy and Traveller Children: A Synthesis Report*, Luxembourg, Commission des Communautés Européennes/Commission of the European Communities, 1986, 1987.
- Liégeois J. P., *Rómovia, Cigáni, kočovníci*, Bratislava 1995.
- Los Cyganów w KL Auschwitz–Birkenau*, Oświęcim 1994.
- Makarczyk W., *Wspólnota uczuć i działań*, Warszawa 1993.
- Makowska-Cieleń A., *Sytuacja społeczno prawna Romów w Środkowo-Wschodniej Europie*, Gorzów Wielkopolski 1996.
- Malewska E., Śliwerski B., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002.
- Mamzer H., *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań 2002.
- Mann A.B., *Rómovia na Slovensku*, www.inforoma.sk.
- Matulay S., *Romovia cez prizmu sociologickeho vyskumu*, Nitra 2003.

- Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego: globalizm versus regionalizm, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2003.
- Migration and the Roma. Historical, Social and Political Aspects*, red. A. Kotvanova, A. Szép, Bratislava 2002.
- Mirga A., *Addressing the Challenges of Romani Children's Education in Poland – Past and Current Trends and Possible Solutions, Project on Ethnic Relations*, Princeton 2003.
- Mirga A., Gheorghe N., *Romowie w XXI wieku: studium polityczne*, Kraków 1998.
- Mirga A., Mróz L., *Cyganie. Odmierność i nietolerancja*, Warszawa 1994.
- Mniejszości narodowe w Polsce. Praktyka po 1989 roku*, red. B. Berdyczowska, Warszawa 1998.
- Mrázová E., *Identifikácia príčin neúspešnosti rómskych žiakov v škole*, Nitra, Pedagogická fakulta UKF, diplomová práca, 1999.
- Mróz L., *Cyganie*, Warszawa 1971.
- Mróz L., *Dzieje Cyganów-Romów w Rzeczypospolitej XV–XVIII w.*, Warszawa–Oświęcim 2001.
- Mróz L., *Geneza Cyganów i ich kultury*, Warszawa 1992.
- Mróz L., Mirga A., *Cyganie. Odmierność i nietolerancja*, Warszawa 1994.
- Nachmias-Frankfort Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
- Národný program výchovy a vzdelávania Milénium*, 2001.
- Nečas C., *Historický kalendář. Dějiny českých Romů v datech*, Olomouc 1997.
- Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc 1999.
- Neznámi Rómovia. Zo života a kultury Cigánov-Rómov na Slovensku*, red. A. B. Mann, Bratislava 1992.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2003.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej: tożsamość, plany życiowe*, Białystok 2000.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nowicka E., Majewska M., *Obcy u siebie. Luteranie warszawscy*, Warszawa 1993.
- Ocena realizacji edukacyjnej części Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003*, oprac. B. Jaško, E. Mirga, Kraków 2005.
- Offe C., *Drogi transformacji. Doświadczenia wschodnioeuropejskie i wschodniemieckie*, Warszawa–Kraków 1999.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
- Olejnik L., *Polityka narodowościowa Polski w latach 1944–1960*, Łódź 2003.
- Opis położenia społecznego Romów w Polsce*, R. Kwiatkowski, L. Gruszczyński, H. Paweła, J. Pasternak, Oświęcim 2001.
- O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Warszawa 2000.
- Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.
- Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2001.
- Pachociński R., *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994.
- Pachociński R., *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*, Warszawa 1991.
- Pachociński R., *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa 2000.
- Pachociński R., *Zarys pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1998.
- Paleczny T., *Socjologiczne refleksje na temat polskich Romów*, Oświęcim 2003.

- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Pawłowski A., *Cyganie. Studia nad przestępczością*, Zielona Góra 1973.
- Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. Z. Jasiński, E. Karcz, Opole 2005.
- Pieter J., *Praca naukowa*, Katowice 1960.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
- Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Opole 2004.
- Poláková E., *Štúdie na tému. Etika a Rómska problematika*, Nitra 2002.
- Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2005.
- Posern-Zieliński A., *Tradycja a etniczność. Przemiany kultury Polonii amerykańskiej*, Wrocław 1982.
- Postavenie a rola Rómskej ženy v spoločnosti. Romske ženy rozprávajú*, red. E. Poláková, V. Fabianová, Nitra 2004.
- Postavenie rómskeho dieťaťa a žiaka v školskom výchovno-vzdelávacom systéme SR*, Prešov 2002.
- Potencjal społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Opole 1998.
- Prevention of Violence and Discrimination Against the Roma in Central and Eastern Europe*, Princeton 1997.
- Prémysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 1996.
- Problem wychowy a vzdelavania ciganskej mladeže*, red. K. Adamovic, P. Kurec, „Psychodiagnostické a didacticke testy”, Bratislava 1976.
- Problemy pogranicza i edukacja*, red. T. Lewowicki, E. Grodzka-Mazur, Cieszyn 1998.
- Průcha J., *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, Warszawa 2004.
- Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2002.
- Region, tożsamość, edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki, Białystok 2005.
- Riešenie problemom Romov – v súčasnych spoločensko ekonomických podmiankach*, Koszyce 1996.
- Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1997.
- Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*, red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Cieszyn 2000.
- Rokicki J., *Więź społeczna a zmiany kultury*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.
- Roma Children Education Policy Paper: Strategic Elements of Education Policy for Roma Children in Europe*. Memorandum prepared by Andrzej Mirga, September 1997, MGS-ROM (97) 11, Strasbourg, Council of Europe.
- Roma, Culture, Education*, J. Balvin a kolektiv, Hnutí R, Ústí nad Labem 1997.
- Romowie – bezrobotnie. Elementy opisu położenia społecznego Romów w Polsce w 1999 r.*, Warszawa 2000.
- Romowie – bliskie spotkania: przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich*, red. J. Milewski, Stowarzyszenie „Integracja”, 2003.

- Romowie: co každý nauczyciel wiedzieć powinien*, red. J. Milewski, Stowarzyszenie „Integracja”, 2004.
- Romowie o sobie i dla siebie: nowe problemy i nowe działania w pięciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, red. E. Nowicka, Warszawa 2003.
- Romové a alternatívni pedagogika*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 2000.
- Romové, bydlení, soužití*, autorský kolektiv, Praha 2000.
- Romové a etika multikulturní výchovy*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 1999.
- Romové a historie*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 1996.
- Romové a jejich učitelé*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 1999.
- Romové a majorita*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 1997.
- Romové a obec*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 2001.
- Romové a obecná škola*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 1996.
- Romové a pedagogika*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 2000.
- Romové a sociální pedagogika*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 2001.
- Romové a university*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 2000.
- Romové a volný čas*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 1997.
- Romové a zvláštní školy*, J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem 1997.
- Romové ohrožení kultury*, T. Acton, D. Gallant, P. Vondráček, Praha 2000.
- Romové v České republice (1945–1998)*, Praha 1999.
- Romové v české společnosti: jak se nám žije a jaké má naše soužití vyhlídky*, Pavel Navrátil i in., Praha 2003
- Romové ve městě*, autorský kolektiv, Praha 2002.
- Romovia na Slovensku a v Europe*. Z dokumentom medzinarodnej konferencie, Smolenice 06.05.1994.
- Romovia včera, dnes a zajtra*. Zborník z konferencie Spišska Nova Ves – 29.10.1999, red. E. Poláková, Nitra 2000.
- Rómska rodina a škola v multikultúrnom priestore*, red. B. Habovčíková, O. Habovčík, Nitra 1998.
- Rómske deti v slovenskom školstve*, red. A. Salner, Bratislava 2004.
- Romske Hlasy. Romovia a ich politická participácia v transformačnom období*, red. M. Vašečka, M. Jurásková, E. Kriglerová, P. Puliš, J. Rybová, Bratislava 2002.
- Sadowski A., *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995.
- Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001*, Bratislava.
- Šebková H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*, Praha 1995.
- Šišková T., *Menšiny a migranti v České republice*, Praha 2001.
- Šišková T., *Výchova k toleranci a proti rasismu*, sborník, Praha 1998.
- Slovenski Romovia Optikom Vyskumu*, Nitra 1995.
- Slovensko: Projekty pre Romov 1993–2000. Zistenia, odporúčania a príklady / Slovakia: Projects for Roma 1993–2000. Findings, Recommendations and Examples*, M. Lenczova a kolektiv, Bratislava 2002, <http://www.osf.sk/Slovak/Dokumenty/009.pdf>.
- Smart B., *Postmodernizem*, Poznań 1998.
- Sobecki M., *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997.
- Šotolová E., *Vzdělávání Romů*, Praha 2000.

- Společně. (Splu s Romy k multikulturní výchově ve školství), J. Balvin a kolektiv, Ústí nad Labem – Brno 1997.
- Spoločnosť lokalna – kultura – edukacja, red. J. Kosowska-Rataj, Opole 2005.
- Spoločnosti pogrnicza – Wielokulturowość – Edukacja, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, Cieszyn 1996.
- Správa o stave výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách a špeciálnych základných školách v SR v šk. r. 2002/2003, Bratislava, Štátna školská inšpekcia, 2003. <http://www.ssiba.sk/dokumenty/cinnosti/2002-2003/su0203/su0203soc.pdf>.
- Stanęły wozy kolorowe. Materiały z sesji, red. Bartosz A., Tarnów 1996.
- Stigmata. Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe, European Roma Rights Center 2004. <http://www.errc.org/db/00/04/m00000004.pdf>.
- Struggling for Ethnic Identity: Czechoslovakia's Endangered Gypsies, New York 1992.
- Súčasný stav vo výchove a vzdelávaní rómskych detí a žiakov (priebežná informácia), K. Ondrašová a kol., Bratislava 2003. www.education.gov.sk.
- Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku, red. M. Vašečka, Bratislava 2002.
- Sytuacja Romów w Polsce. U nas dole i niedole, red. E. Nowicka, Kraków 1999.
- Szacki J., Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe, Warszawa 2002.
- Szkoła i pedagogika w dobie przelomu, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M.J. Szymański, Warszawa 1995.
- Sztumski J., Wstęp do metod i technik badań społecznych, Katowice 1995.
- Śliz A., Polska Bratnia Pomoc. Polish Assistance Inc. Socjologiczne studium monograficzne, Opole 2001.
- Świat wartości i edukacja międzykulturowa, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, Cieszyn 2003.
- Świątkiewicz W., Integracja kulturowa i jej społeczne uwarunkowania, Katowice 1987.
- Šípek Z., Řešení situace potulných Cikánů v českých zemích v letech 1918–1940. Neznámý holocaust, Praha 1995.
- The Good Romani Fairy Kesaj Foundation, The Office for Legal Protection of Ethnic Minorities in Slovakia: White book, Košice, 1997.
- The Gypsies of Eastern Europe, red. D. Crowe, J. Kolski, Armonk, London, New York 1992.
- Thurner E., Zigeunerefeindliche Massnahmen in der Zwischenkriegszeit, Praha 1995.
- Time of the Skinheads: Denial and Exclusion of Roma in Slovakia, Budapest 1997.
- Tofler A., Trzecia fala, Warszawa 1986.
- Tofler A., Szok przyszłości, Poznań 2000.
- Tomatová J., Na vedľajšej kolaji. Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?, Bratislava 2004.
- Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach, red. Z. Jasiński, A. Kozłowska, Opole 1996.
- Tönnies F., Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury, Warszawa 1988.
- Trudne sąsiedztwa. Z socjologii konfliktów narodowościowych, red. A. Jasińska-Kania, Warszawa 2001.
- Turner J., Socjologia. Podstawowe pojęcia, Poznań 1994.
- U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997.

- Valachová D., Kadlečková Z., Butašová A., Zelina M., *Vzdelávanie Rómov*, Bratislava 2002.
- Vania de Gila – Kochanowski J., *Mówmy po romsku. Historia, kultura i język narodu romskiego*, Szczecinek 2003.
- Vaňo B., *Demografická charakteristika rómskej populácie v SR*, Bratislava 2001.
- Vaňo B., *Prognóza vývoja rómskeho obyvateľstva v SR do roku 2025*, Bratislava 2002.
- Vládna politika a Rómovia 1948–2002, Bratislava 2003.
- Výchova a vzdelávanie Rómov. Zborník z konferencie, Banská Bystrica 2003.
- Walek C., *Status prawny i faktyczny Romów w Republice Czeskiej w świetle europejskich standardów ochrony praw mniejszości*, Kraków 1999.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza*, Toruń 2000.
- Wojas J., *Analiza i ocena realizacji zadań z zakresu edukacji wynikających z Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003 w roku szkolnym 2001/2002*, Materiały Małopolskiego Kuratorium Oświaty.
- Wojas J., *Analiza i ocena realizacji zadań z zakresu edukacji wynikających z Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003 w roku szkolnym 2002/2003*, Materiały Małopolskiego Kuratorium Oświaty.
- Wojas J., *Realizacja obowiązku szkolnego przez Romów w szkołach objętych Programem, wyniki klasyfikacji za rok szkolny 2003/2004*, Materiały Małopolskiego Kuratorium Oświaty.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998.
- W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2001.
- Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, red. J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski, Olecko 2003.
- Wybrane problemy edukacji i eurointegracji*, red. Z. Jasiński, S. Kaczor, Opole 2005.
- Základné informácie o problémoch rómskej menšiny*, Bratislava 2001.
- Základné tézy koncepcie politiky vlády SR v integrácii rómskych komunit*, Bratislava 2003.
- Zakrzewski L., *Raport z badań problemu: mapa społeczna Romów w województwie świętokrzyskim 2001*, Kielce 2002.
- Założenia teorii asymilacji*, red. H. Kubiak, A.K. Paluch, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.
- Žltnayová E., *Pojmový svēt žáků prvního ročníku z hlediska romštiny*, Praha 1995.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania, t. I: Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 2001.
- Znanięcki F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988.
- Żelazny W., *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań 2004.

Artykuły z czasopism i prac zbiorowych:

- Adamczyk A., *Problematyka dyskryminacji w Polsce (na przykładzie Romów)*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, z. 26, IS PAN ZBN, Poznań–Warszawa 2005.
- „Amaro Lav”. Czasopismo wydawane od 1991 r. w Brnie, Czechy. Wybrane numery.
- Babiński G., *Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, red. A. Sadowski, t. IV, Białystok 1994.

- Babiński G., *Pogranicze – peryferie – regionalizm. Granice etniczne w społecznej świadomości*, [w:] *Oblicza społeczeństwa*, red. K. Gorlach, Z. Seruga, Kraków 1996.
- Báčová V., *Rómska menšina*, [w:] *Minoritné etnické spoločenstvá na Slovensku v procese spoločenských zmien*, Bratislava 1994.
- Bajo I., *Cigánski žiaci v slovenských školách ako psychopedický problém*, „Špeciálna Pedagogika”, 1984, nr 1, s. 51–53.
- Bajo I., *Cigánski žiaci v slovenských školách ako psychopedický problém*, „Špeciálna Pedagogika”, 1985, nr 2, s. 51–64.
- Balvin J., *On the Meaning of the 18th Meeting of the R-Movement on the Roma and Social Pedagogy*, [w:] *The Roma and Social Pedagogy*, red. J. Balvin, J. Tancos, Usti n. Lab. 2001.
- Balvin J., *Proceedings of the R-Movement*, [w:] *The Roma and the community*, red. J. Balvin, Usti n. Lab. 2001.
- Balvin J., *The R-Movement (in Czech: Hnutí R)*. Maszynopis w posiadaniu autora.
- Balvin J., *The Teacher of Romany Pupils and the Romany Mediator/Assistant in the Czech Republic*. Maszynopis w posiadaniu autora.
- Bán A., *Kde skončila miliarda na rómske projekty*, *Changenet*, 24. 3. 2003. <http://www.changenet.sk/?section=forum&x=70118&cat=14657>.
- Bartosz A., *Martyrologia Żydów i martyrologia Romów. Studium porównawcze zagłady i pamięci o niej*, „Dialog=Pheniben” 1997.
- Bartosz A., *Obywatel narodowości cygańskiej*, „Przegląd Powszechny”, 1996, nr 1.
- Bleszyńska K., *Wychowanie dla demokracji a kształcenie mniejszości etnicznych, narodowych i religijnych we współczesnej Polsce*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 4.
- Biała T., *Obyś romskie dzieci uczył...*, „Dialog=Pheniben” 2005, nr 5.
- Bielak E., *Romowie się uczą...*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 8.
- Bukalska P., Balcer A., Nowakowski M., Poborski R., Stanisławski W., *Romowie w krajach Europy Środkowej i Południowo-Wschodniej*, „Prace Ośrodka Studiów Wschodnich”, nr 6, 2002.
- Bukałowa D., *Dzieci cygańskie w szkole*, „Głos Nauczycielski” 1967, nr 3.
- Bulir M., *Skolni dochadzka cikanskyh deti v letech 1980–1985*, „Demografie”, 1987, vol. 29, no 1.
- Bułatek M., *Cygańska klasa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 2.
- Cangár J., *Výchova a vzdelávanie Rómov*, [w:] *Slovenské školstvo na križovatke tisícročí, vývoj v rokoch 1989–1999*, Bratislava 2000.
- Davidova E., *The Gypsies in Czechoslovakia*, part I: *Main Characteristics and Brief Historical Development*, „Journal of the Gypsy Lore Society”, Third Series, vol. 69, nos 3–4 (July–October 1970).
- Davidova E., *The Gypsies in Czechoslovakia*, part II: *Post-War Developments*, „Journal of the Gypsy Lore Society”, Third Series, vol. I, nos 1–2 (January–April 1971).
- Depczyńska J., *Adaptacja Cyganów do życia w mieście*, „Etnografia Polska” 1978, t. XXII, z. 2.
- Dębski J., Pacer J., *Romowie w KL Auschwitz–Birkenau*, [w:] *50-lecie zagłady Romów*, red. W. Długoborski, Oświęcim 1994.
- „Dialog= Pheniben”, numery z lat 1997–2005.
- Doliński D., *Polacy, Żydzi i Cyganie w percepcji licealistów. Tożsamość społeczna jako generator sądów o innych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 4.

- Gerlich M. G., *Romowie o edukacji swoich dzieci – na przykładzie Cyganów Karpackich*, „Dialog=Pheniben” nr 2, Oświęcim 1998.
- Gerlich M. G., *The Gypsies or the Romany*, [w:] *Ethnic Minorities and Ethnic Majority. Sociological Studies of Ethnic Relations in Poland*, red. M.S. Szczepański, Katowice 1997.
- Hana J., *Vybrane problémy cikanske etnicke skupiny v okrese Cheb*, „Demografie”, vol. 29, no 2, 1987.
- Hejger M., *Przekształcenia narodowościowe na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945–1956 – próba bilansu*, [w:] *Ziemie Odzyskane/Ziemie Zachodnie i Północne 1945–2005*, red. A. Sakson, Poznań 2006, s. 354.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, Warszawa 2003.
- Hivešová-Šilanová D., *Zlepšenie podmienok sebarealizácie Romov vo vzdelávacom system alebo „slovenská hmla” (a transparentnosť informácií)*, „Romano Nevo Lil” 618–619, November 2003. <http://www.rnl.sk/modules.php?name=News&file=article&sid=320>.
- Holomek M., *Současné problémy Cikánů v ČSSR a jejich řešení*, „Demografie” 1969, č. 3.
- Idzik I., *Czy istnieje potrzeba edukacji międzykulturowej?*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, R. 2004, z. 24–25.
- Jałowicki B., *Kwestia regionalna*, „Studia socjologiczne” 1992, nr 1.
- Jasiński Z., *Mezokulturní pedagogika jako pedagogická disciplína*, [w:] *Proměny pedagogiky*, red. J. Prokop, M. Rybik, Praha 2005.
- Jasiński Z., *Narodowa i obywatelska rola szkoły mniejszościowej*, [w:] *Budowa środków zaufania międzynarodowego zadaniem kultury*, red. Z. Łomny, Opole 1993.
- Jasiński Z., *Necessity for Reforming the Content of Education as an Element of the Democratization of the Polish Educational System*, [w:] *Educational Democratization in Poland Tradition and Post-communist Transformation*, red. D. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki, Częstochowa–Katowice–Opole 1998.
- Jasiński Z., *O doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej*, [w:] *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, red. E. Smak, D. Widelak, Opole 2006.
- Jasiński Z., *The Determinants of Functioning of the Schools in the Borderland*, [w:] *Borderlands Culture Identity*, red. R. Kantor, Kraków 1996.
- Jasiński Z., *Współczesny wymiar pedagogiki narodowej wobec problemów życia międzynarodowego*, [w:] *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wiek*, red. Z. Łomny, Opole 1996.
- Jurová A., *K možnostiam etnokultúrneho rozvoja Cigánov-Rómov na Slovensku*, [w:] *Niektoré otázky vývoja národnostných menšín na Slovensku*, Košice 1997.
- Jurová A., *Otázky vzdelávania Rómov v období socializmu vo vzťahu k materinskému jazyku*, „Človek a spoločnosť” 2000, č. 1. <http://www.saske.sk/cas/1-2000/jurova.html>.
- Jurová A., *Pokus o pohľad na niektoré problémy vývoja Rómov na Slovensku v 90. rokoch*, „Človek a spoločnosť” 1999, č. 3. <http://www.saske.sk/cas/3-99/jurova.html>.
- Jurová A., *Politika násilnej asimilácie Rómov v 60. rokoch. (Pokus Rómov o zapojenie do demokratického procesu)*, [w:] *Pokus o reformu v roku 1968 (Historicko-politologické pohľady)*, Banská Bystrica 1999.

- Jurová A., *Vývoj situácie rómskej menšiny na Slovensku*, [w:] *Pravdepodobne rizika a ohrozenia v strednej Europe a tendencie ich vyvoja. Rizika vplyvajuce na bezpecnostnu situaciu v SR*, Bratislava 1998.
- Juszkiewiczowna M., *Tragiczny los Cyganów na okupowanych ziemiach polskich w latach 1939–1945*, „Biuletyn Glownej Komisji Badania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu Instytutu Pamięci Narodowej”, 1992, t. XXXIV.
- Kabzirski K., *Organizacja warsztatu pisarstwa naukowego*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki*, red. W. Ciczkowski, Olsztyn 2000.
- Kaczyrski A., *Szkolnictwo mniejszości narodowych*, „Rzeczpospolita” 1995, 8 XI.
- Kapralski S., *The Roma and the Holocaust: Inventing Tradition and identity Building Process*, [in:] *Reappraising the force of tradition*, Canterbury 1995.
- Komorowska H., *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja” 1989, nr 3.
- Komorowski Z., *Pluralizm – wielokulturowoc – diaspora*, „Kultura i Spoeczestwo”, 1975, nr 2–3.
- Kondusza W., *Cyganie legnicy*, „Szkice legnickie” 2004, t. XXV.
- Kosowska-Rataj J., *Mniejszości narodowe w opinii studentów*, [w:] *Pedagogika 33*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego”, Opole 1995.
- Kozera B., „Obcy” i „swój”. Trzy refleksje rozumu nieinstrumentalnego, [w:] *Inni swoi. Studia z problematyki etnicznej*, red. D. Berlirska, K. Frysztaeki, Opole 1999.
- Kraus B., *10 Years of the R-Movement and Pedagogy*. Maszynopis w posiadaniu autora. Publikacja z kolejnych spotkań Hnuti R.
- Krzysztofek K., *Pogranicza i multikulturalizm w poszerzonej Unii Europejskiej*. Referat na konferencji: „Wspolczesnoc a wielokulturowoc: Pomiedzy Sarajewem, Jerozolimą i Nowym Jorkiem”, Sejny, 4–6 kwietnia 2003 r. http://www.pogranicze.sejny.pl/archiwum/kalendarium/3iiii_forum_krzysz.htm.
- Krzysztofek K., *Wielokulturowoc, demokracja i rynek kultury*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, red. A. Sadowski, Bialystok 1999.
- Krzyżanowski P., *Akcja osiedleńcza ludności cygańskiej w PRL*, „Dialog=Pheniben” 1996, nr 2.
- Kurczewski J., Jerzy Wertenstein- ulawski, „Studia Socjologiczne” 1996, nr 4.
- Kuś K., *Od dyskryminacji po wspolprac: sytuacja Romów w Polsce*, „Forum Europejskie” nr 3, 2002.
- Kwadrans ., *Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji po 1989 roku*, [w:] *Romowie w Polsce i Europie – historia, prawo, kultura*, red. P. Borek, Kraków 2007.
- Kwadrans ., *Cygański karnawał widziany oczami Roma i gadzia. Socjologiczne rozważania na temat romskiej ludyczności*, [w:] *Ludyczny wymiar kultury*, red. J. Grada, H. Mamzer, „Człowiek i Spoeczestwo”, 2004, t. XXII.
- Kwadrans ., *Czas wielkich zmian. Powojenna historia Romów w Polsce*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 2.
- Kwadrans ., *Edukacja Romów w Czechach, Polsce i Słowacji w ujeciu historycznym*, „Dialog=Pheniben” 2006, nr 4.
- Kwadrans ., *Edukacja Romów w Polsce – komunikat (Romany Education In Poland – announcement)*, [w:] *Rubikova kostka. Multikulturalita*, red. J. Balvin, Praga 2007.

- Kwadrans Ł., *Nadzieje i obawy. Romowie w Unii Europejskiej*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 10.
- Kwadrans Ł., *Narracja i język źródłem poznania romskiej tożsamości*, [w:] *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, red. L. Kochanowicz, R. Nahorny, R. Włodarczyk, Wrocław 2005.
- Kwadrans Ł., *Niechciani. Sytuacja mniejszości romskiej w Polsce, Czechach i Słowacji*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 3.
- Kwadrans Ł., *Nietolerancja wobec mniejszości narodowych i grup etnicznych: przykład Romów*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, R. 2004, z. 24–25.
- Kwadrans Ł., *Odmienność i nietolerancja – romskie dziecko w społeczeństwie większości*, [w:] *Dziecko i jego środowisko. Prawa dziecka – dziecko krzywdzone*, red. A. Steciwko, I. Pirogowicz, Wrocław 2005.
- Kwadrans Ł., *Pokonywanie barier kulturowych w pracy z grupami odmiennymi obyczajowo na przykładzie Romów*, [w:] *Pielęgniarstwo – bez barier w Unii Europejskiej*, red. A. Steciwko, E. Mess, M. Wojtał, Opole 2004.
- Kwadrans Ł., *Problemy Romów w kontekście integracji europejskiej. (Situation of Gypsies in the Context of European Integration)*, [w:] *Rubikova kostka. Multikulturalita*, red. J. Balvin, Praga 2007.
- Kwadrans Ł., *Próba opisu sytuacji oświaty romskiej w Polsce*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 1.
- Kwadrans Ł., *Psychologiczne i socjologiczne determinanty uprzedzeń oraz dyskryminacji wobec mniejszości narodowych i grup etnicznych na przykładzie Romów. (Psychological and Sociological Causes of Prejudices and Discriminations for Minority and Ethnic Groups at Example of Romany)*, [w:] *Rubikova kostka. Multikulturalita*, red. J. Balvin, Praga 2007.
- Kwadrans Ł., *Romany Education in the Central Europe. Comparative Study on the Example of Czech Republic, Poland and Slovakia – Characteristic of the Project*, [w:] *Rubikova kostka. Multikulturalita*, red. J. Balvin, Praga 2007.
- Kwadrans Ł., *Romowie a kurator sądowy. Problematyka wzajemnych kontaktów*, „Dialog=Pheniben” 2005, nr 9.
- Kwadrans Ł., *Romska ludyczność i jej przemiany*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 12.
- Kwadrans Ł., *Rozważania nad problemami komunikacji wewnątrzgrupowej Romów*, [w:] *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, Cieszyn–Warszawa 2004.
- Kwadrans Ł., *Ruch Huntí R. Czeski pomysł na edukację romskich dzieci*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 12.
- Kwadrans Ł., *Sami sobie. Romska codzienność w małym mieście*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 11.
- Kwadrans Ł., *Swoj – inny – obcy. Jak Polacy widzą Romów*, „Dialog=Pheniben” 2004, nr 4.
- Kwadrans Ł., *Życie codzienne romskiej społeczności lokalnej w Świebodzicach. Refleksja socjologiczna*, „Rocznik Świdnicki” 2002, t. XXX.
- Kwaśniewski K., *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „Studia Socjologiczne” 1986, nr 3.
- Kwilecki A., *Mniejszości narodowe w Polsce Ludowej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1963, nr 4.
- Łodziński S., *Polityka państwa polskiego wobec mniejszości narodowych w latach 1989–1993. (Na tle rozwiązań prawnych obowiązujących w państwach europejskich i regulacji przygotowanych w ramach prac Rady Europy)*, „Przegląd Polonijny” 1995, nr 1.
- Łodziński S., *Struktura narodowościowa Polski i polityka państwa wobec mniejszości 1989–1992*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992.

- Mann A. B., *The Problem of identity of Romany people*, [w:] *Identity of Ethnic Groups and Communities. The Results of Slovak Ethnological Research*, red. G. Kiliánová, E. Riečanská, Bratislava 2000.
- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Milewski J., *Nasza romska szkoła*, „Sycyna” 1996, nr 10.
- Milewski J., *Romska szkoła – getto czy szansa?*, „Studia Angerburgica”, 2000, t. V.
- Mirga A., *Roma Territorial Behaviour and the State Policy: The Case of the Socialist Countries of East Europe*, [w:] *Mobility and Territoriality. Social and Spatial Boundaries among Foragers, Fishers, Pastoralists and Peripatetics*, red. M.J. Casimir, A. Rao, New York/Oxford 1992.
- Mirga A., *Romowie w historii najnowszej Polski*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1997.
- Mirga A., *Romowie – proces kształtowania się podmiotowości politycznej*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych 1944–1989*, red. P. Madajczyk, Warszawa 1998.
- Mirga A., *The Effects of State Assimilation Policy on Polish Gypsies*, „Journal of the Gypsy Lore Society” 1993, t. 3, nr 2.
- Mirga A., *Wybór i przymus w procesie asymilacji Romów w Polsce*, „Zeszyty Naukowe UJ – Prace Etnograficzne” 1993, z. 32.
- Mról L., *Cyganie – Roma. Ku nowej wizji przyszłości*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, 1995, z. 2.
- Mról L., *O problemie cygańskim*, „Etnografia Polska” 1966, t. 10.
- Mról L., *Poland: the Clash of Tradition and Modernity*, [w:] *Between Past and Future. The Roma of Central and Eastern Europe*, red. Will Guy, Bristol 2001.
- Nijkowski L. M., *Integracja i kryzys. Unia Europejska a problemy z wielokulturowością w Polsce*, „Rubikon” 1998, nr 2–3.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa: założenia i realizacja*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. 27.
- Nikitorowicz J., *Język matczyzny – wartość kulturowa i cel edukacyjny*, „Edukacja” 2000, nr 4.
- Nikitorowicz J., *Koncepcje tożsamości międzykulturowej jako wartości edukacyjnej społeczeństwa wielokulturowego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2001, t. 24.
- Nikitorowicz J., *Potrzeba zmian w procesie kształcenia pedagogów w kontekście integracji europejskiej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 3.
- Nikitorowicz J., *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, „Chowanna” 2000, t. II.
- Nikitorowicz J., *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, „Chowanna” 2003, t. I.
- Nowicka E., *Biedni w pałacu – bogaci w chatynce*, „Res Publica Nowa” 1998, nr 5.
- Nowicka E., *O naprawie systemu oświatowego: dzieci romskie w szkole*, „Społeczeństwo Otwarte” 1998, nr 5.
- Nowicka E., *Różnorodność kulturowa jako wartość*, „Społeczeństwo Otwarte” 1997, nr 1
- Nowicka E., *Szkoła i tożsamość. Oświata Romów jako problem społeczny*, „Dialog=Pheniben” 2005, nr 12.

- Ossowski S., *Wielogłowy lewiatan a grupa społeczna. O perypetiach pojęciowych w socjologii*, [w:] idem, *Dziela*, t. IV, Warszawa 1967.
- Ostałowska L., *Testament Cygana Felusia*, „Magazyn Gazety Wyborczej”, 15 czerwca 2000.
- Paleczny T., *Meandry wielokulturowości: Oblicza pluralizmu w społeczeństwach wielokulturowych – USA i Brazylia*. http://www.uj.edu.pl/ISR/kulturoznawstwo_miedzynarodowe/publikacje/meandry.doc.
- Paleczny T., *Romowie czy Europejczycy. Odrębność kulturowa Romów a procesy europeizacji*, „Dialog=Pheniben” 2004.
- „Patrin”. Czasopismo wydawane od 1994 r. przez Nevipe (Press Rrom News Agency) w Preszowie, Słowacja. Wybrane numery.
- Prązmowski S., *Klasy etniczne dla dzieci Romów w Radomiu*, „Dyrektor Szkoły” 1996, nr 5.
- Rokicki J., *Asymilacja, panetniczność, pluralizm*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 2000, z. 16–17.
- „Romano Džaniben”. Czasopismo wydawane od 1994 r. w Pradze, Czechy. Wybrane numery.
- „Romano Gendalos”. Czasopismo wydawane w Pradze, Czechy. Wybrane numery.
- „Romani Kurko”. Czasopismo wydawane od 1991 r. w Brnie, Czechy. Wybrane numery.
- „Rrom po Drom”. Czasopismo wydawane od 1990 r. w Białymstoku. Wybrane numery.
- Różycka M., *Edukacja dzieci pochodzenia romskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2001, nr 6.
- Różycka M., *Romowie w Polsce*, „Języki Obce w Szkole” 2001, nr 6.
- Šebian M., *Vývinové tendencie kriminality v slovenskej republike v rokoch 1989–2004 s osobitným zreteľom na rómske etnikum*, [w:] *Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych*, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2006.
- Simmel G., *Obcy*, [w:] idem, *Socjologia*, Warszawa 1975.
- Sołoma E., *Tożsamość jednostki a zachowanie społeczne na przykładzie funkcjonowania mniejszości etnicznych i imigranckich*, [w:] *Spółczeństwo i kultura – rozprawy*, „Zeszyty Szkoły Nauk Społecznych”, Warszawa 1996
- Sołtysik Ł., *Romowie w Dzierżoniowie w latach 1952–1965*, [w:] *Dzierżoniów – wiek miniony*, red. S. Figarski, T. Przerwa, Wrocław 2007.
- Staniszewski A., *Naznaczeni społecznie – Romów polskich problemy i działania edukacyjne*, „Edukacja Dorosłych” 2004, nr 1/2.
- Staniszewski A., *Problemy i działania edukacyjne Romów Polskich*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 6.
- Szarlik A., *Duma Roma*, „Wprost” 1999, nr 34.
- Szczepański M. S., *Mniejszość narodowa, mniejszość etniczna i etniczna większość*, [w:] *Ethnic Minorities and Ethnic Majority. Sociological Studies of Ethnic Relations in Poland*, red. M.S. Szczepański, Katowice 1997.
- Szmunnówna H., *Niektóre dzieci są całkiem białe*, „Rzeczpospolita” 23–24 marca 2002.
- Tajfel H., *Tożsamość społeczna i zachowanie międzygrupowe*, „Przegląd Psychologiczny” 1976, nr 29 (2).
- Vašečka M., *Rómovia*, [w:] *Slovensko 2000: Súhrnná správa o stave spoločnosti*, red. M. Kollár, G. Mesežnikol, Bratislava 2000.

- Witkowski L., *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*, red. M.M. Urlińska, Toruń 1995.
- Wyrwich M., *Cygan w szkolnej ławce*, „W Drodze” 2003, nr 10.
- Zakrzewski L., *Romowie jako problem polityki regionalnej*, „Rocznik Politologiczny” 2003, nr 1.
- Zywert J., *Analfabetyzm w społeczeństwie cygańskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 2.
- Zywert J., *Poglądy Cyganów na atrakcyjność zawodów*, „Studia Socjologiczne” 1971, nr 1.
- Zywert J., *Problemy młodzieży cygańskiej w szkole podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 1.
- Żołędziowski C., *Mniejszości narodowe w Polsce*, [w:] *Polska 1995. Raport o rozwoju społecznym*, Warszawa, UNDP, 1995.

Wybrane podręczniki dla uczniów, słowniki oraz pomoce dydaktyczne dla nauczycieli, pedagogów, psychologów i pracowników socjalnych:

- Amari Abeceda. Naše Abeceda*, Hübschmannová M. a kolektiv, Praha 1998.
- Bakalář P., *Psychologie Romů, Volné pokračování knihy TABU v sociálních vědách*. Praha, Votobia, 2004.
- Balvín J., *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*, Praha, Hnutí R, Radix, 2004.
- Banga D., *Genibarica. Doplnkové čítanie pre žiakov ZŠ*, Bratislava, Goldpress Publisher, 1993.
- Banga D., *Maľovaná Rómčina. Farbindi romani čhib*, Bratislava, Romani Kultura, 1997.
- Banga D., *Rómsky šlabikár. Romano hangoro*, Bratislava, Goldpress Publishers, 1993.
- Berky-Luborecký J., *Slovensko-rómsky, rómsko-slovenský slovník*, Bratislava, Štúdio -dd-, 1996.
- Cangár J., *Ludia z rodiny Rómov, Doplnková učebnica pre základné a stredné školy*, Nové Zámky, Crocus, 2002.
- Cieľový vzdelávací štandard rómskeho jazyka*, Súkromné gymnázium, Galaktická č. 9, Košice, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Davidová E., *Bez kolíb a šiatrov*, Košice, Východoslovenské vydavateľstvo v Košiciach, 1965.
- Elstner V., Vtípil A., *Zachování romského jazyka v Brně, Středoškolská odborná činnost*, Brno, Gymnázium Řečkovice, 2004.
- Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry v základných a stredných školách, Projekt experimentálneho overovania*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Gašparová E., *Rómsky jazyk /návrh na učebné osnovy/pre I. ročník ZŠ, Základná škola*, Galaktická č. 9/, Košice, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Gašparová E., *Rómsky jazyk I. ročník /Návrh na učebné osnovy, Základná škola*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Gašparová E., *Šlabikár (prípravná časť) manuál v rómskom jazyku*, Základná škola, Galaktická č. 9, Košice, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Gulová L., Čech T., a kol., *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží. Na pomoc romským pedagogickým asistentům*, Brno, Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně, ve spolupráci s MSD, 2003.

- Gulová L., Štěpařová E., *Multikulturní výchova v teorii a praxi*, Brno, Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně, ve spolupráci s MSD, 2004.
- Hrubá J., *Čeština pro děti cizinců. Metodika výuky českého jazyka dětí z minoritních Skupin*, Brno, Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně, ve spolupráci s MSD, 2004.
- Hübschmanová M., *Amari abeceda. Naša abeceda*, Bratislava, Goldpress Publishers, 1995.
- Hübschmannová M., *Cikánské písně*, Praha 1960.
- Hübschmannová M., *Romské hádanky*, Fortuna, Praha, 2003.
- Hübschmannová M., *Spokojení lidé*, Praha, 1965.
- Hübschmannová M., Šebková H., *Pravopis romčiny*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Johansen J. O., *Romové nejpronásledovanější menšina v Evropě*, Praha, Nakladatelství BIBLIOS-CANDIA, 2004.
- Jurková Z., Horáková K., *Etnická hudba ve škole. Metodický materiál pro seznamování s mimoevropskou hudbou na základních a středních školách*, Praha, Multikulturní centrum, 2001.
- Kamenická V., *Obraz Romů v české literatuře*, Praha, Pedagogická fakulta UK, katedra českého jazyka a literatury, 1993.
- Kjučukov Ch., *Rómovia a gramotnosť*, Nitra, Vysoká škola pedagogická, 1994.
- Klímová V., Pavlicová P., *Holocaust moravských Romů*, Středoškolská odborná činnost, Brno, Gymnázium Řečkovice, 2004.
- Kočování po obrazach*, Brno, Muzeum romské kultury, 2003.
- Koptová A., *Rómčina do vrecka*, Košice, Pezolt, 1995.
- Koptová A., *Slovensko-rómsky slovník*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Kovářiková M. a kol., *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Fakulta pedagogická, 1998.
- Kusín V., *Environmentálne vzdelávanie v procese socializácie rómskeho etnika*, Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa, 1997.
- Mann A. B., *Rómsky dejepis*, Bratislava, Kalligram, 2000.
- Matějčková O., *Mladí Romové v demokratické společnosti: Jak se jim u nás žije?*, Právnická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Katedra právní teorie, 2003.
- Matematika (pracovní zohit1 časť) manuál v rómskom jazyku*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Máthé R., *Hlubockého úvod do psychiatrickej romológie. Pomocka k diagnostickej tvorbe psychiatrov a psychologov*, Nové Zámky 1992.
- My a ti druzí. Příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*, Praha, Multikulturní centrum, 2003.
- Navrátil P. a kol., *Romové v české společnosti*, Praha, Portál, 2003.
- Obraz Romů v středoevropských masmédiích po roce 1989*, J. Homoláč, N. Karhanová, J. Nekvapil, Brno, Doplněk, 2003.
- Osecká T., Pilát M., *Sar vaš e škola so te džanel the so te kerel, kana džana amare čhave andre škola. Jak na školu co vědět a dělat před a při nástupu našich dětí do školy*, SLOVO 21, 2003.

- Poliaková T., *Rómska populácia v procese historického vývoja*, Bratislava, Slovak Academic Press, 1999.
- Rheinheimer M., *Chudáci, žebráci a vaganti*, Praha, Vyšehrad, 2003.
- Rómsky jazyk /Cvičenia a konverzácia/*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Rómsky jazyk /Lingvistika-gramatika/*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Rous J., *Romové – vlna do problému*, Brno 2003.
- Šebková H., Žlnayová E., *Romaňi Čhib. Kľúč k učebnici rómčiny (severocentrálny dialekt)*, Košice, Bohemia Kontakt, 2002.
- Šebková H., Žlnayová E., *Romaňi Čhib. Učebnica rómčiny (severocentrálny dialekt)*, Košice, Bohemia Kontakt, 2002.
- Seman K., *Osvetová práca pre rómske spoločenstvo a jej sociálne aspekty*, Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa, 1997.
- Smékal V., *Podpora optimálného rozvoje osobnosti detí z prostredí minorat. Sociálne, pedagogické a psychologické aspekty utvárania osobnosti romských detí a detí z prostredí jiných minorat*, Brno, Barrister & Principal, 2003.
- Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem*, Praha, Nová škola, 2003.
- Ševčíková V., *Sociokulturné a hudebné výchovné špecifika romské minority v kontextu doby*, Ostrava 2003.
- Študijné materiály pre učiteľov rómskych detí*, II. časť, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2003.
- Študijný materiál*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2004.
- Ty + Já = kamarádi. Hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*, ISV, Praha, 2000.
- Úvod do štúdia rómskej histórie*, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2004.
- Valenta M. a kol., *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2003.
- Vargová H. B., *Obraz rómskych detí a mládeže v literatúre. Čavore romane*, Nitra, Vysoká škola pedagogická, 1993.
- Vašečka M., *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*, Bratislava 2002.
- Vyučovať a učiť sa na základe kultúrnych odlišností. Inštrukcie a stratégie pre výchovno-vydelávacie inštitúty*, „Pedagogické spektrum – časopis pre pedagogickú teóriu, školskú prax, politiku výchovy a vzdelávania”, Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2000, 2001, 2003, 2004.
- Vzdělání klíč ke změně společenské pozice rómské komunity*, Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2000.

Wybrane publikacje Rady Europy dotyczące Romów:

- Acces to Education: Teaching Kit Concept*, François-Xavier Bernard, Dominique Steinberger – DGIV/EDU/ROM(2005)7
- Collection of Pedagogical Facts Sheets on Roma History*, Council of Europe, 2008
- Council of Europe and UNESCO Guidelines on Preschool Education for Roma Children*, Arthur Ivatts, Hristo Kyuchukov – DGIV/EDU/ROM(2007)6
- Education of Roma children in Europe – Official texts and activities of the Council of Europe concerning education*, Council of Europe Publishing – ISBN 92-817-5978-5
- Guide for Roma school mediators/assistants*, Calin Rus – DGIV/EDU/ROM(2006)3

- La formation des enseignants et la recherche*, Virginie Repaire, DGIV/EDU/ROM(2003)2
- L'éducation des enfants roms: les classes préparatoires*, Martina Hornakova, DGIV/EDU/ROM(2003)3
- Mediator's Handbook – Science Activities for Children*, François-Xavier Bernard – DGIV/EDU/ROM(2007)7
- Political and Legislative Framework for the Education of Roma Children: Reference Texts and Support Systems* – DGIV/EDU/ROM/(2006)11
- Reference Framework for Educational Policies in Favour of Roma, Sinti and Travellers*, Delia Grigore, Dominique Steinberger – DGIV/EDU/ROM(2005)8
- Roma on Screen*, Dominique Chansel, Council of Europe Publishing, 2008.
- Romani in Europe*, 2003, Mihaela Zatreanu, Dieter Halwachs, DGIV/EDU/ROM(2003)7
- The Innovatory Practices in the Field of Education of Roma Children*, Diana Kirilova, Virginie Repaire – DGIV/EDU/ROM(2003)9
- The Route of Roma Culture and Heritage*, Jean-Pierre Liégeois – DGIV/EDU/ROM(2004)8
- The Situation of Roma School Mediators and Assistants in Europe*, Calin Rus – DGIV/EDU/ROM(2006)3
- The Training for Roma School Mediators and Assistants*, Calin Rus – DGIV/EDU/ROM(2004)11
- Towards Quality Education for Roma Children: Transition from Early Childhood to Primary Education*, Arthur Ivatts – DGIV/EDU/ROM(2007)5
- Training Modules for Teachers in the History, Culture and Language of the Roma*, Pascale Faure – DGIV/EDU/ROM(2003)10

Wybrane strony internetowe dotyczące edukacji Romów

- | | |
|---|---|
| http://www.integracja-suwalki.webpark.pl/ | http://www.osi.hu |
| http://www.romove.osf.cz/ | http://www.romowie.info |
| http://www.romove.radio.cz | http://www.rnl.sk |
| http://www.skola.romea.cz | http://www.rocepo.sk |
| http://www.coe.int/education/roma | http://www.roi-cr.cz/ |
| http://www.coe.int/education/roms | http://www.romadecade.org |
| http://www.czechia.com/hcaroma | http://www.romaeducationfund.org |
| http://www.dzeno.cz/Amarogendalos/ | http://www.romipen.euweb.cz |
| http://www.eurydice.org | http://www.rommuz.cz |
| http://www.khamoro.com | http://www.romowie.org |
| http://www.minedu.sk | http://www.rpa.sk |
| http://www.msmt.cz | http://www.stowarzyszenieromow.hg.pl |
| http://www.mswia.gov.pl | http://www.tolerancja.pl |
| http://www.muzeum.tarnow.pl | http://www.volny.cz/dzaniben/ |
| http://www.novaskola.org | |

Summary



ROMANY EDUCATION



Romany Education

Comparative Study on the Example of Czech Republic, Poland and Slovakia

Summary

Roma people have never had an institutionalized education system. Until now, the transfer of culture, customs, history and language was done thanks to the verbal transfer between the generations. Upbringing, education, social and vocational skills were usually gained in the field of family life and in the nearest surroundings (camp). The way of living was being inherited from the older members of the society. This way of living was not only distinct from the most of majority societies, but was also different for nomadic and settled Roma. The way of living was under laws, norms and patterns of behavior created by each group. The functioning mechanisms of social control were very strong. Young Gypsy man was taught to craft, to play a musical instrument or to trade. Professions were passed down from father to son. Daughters were learning handicraft and how to keep a household or to beg.

Concepts like education or freedom, as well as achieving financial independence from the family or changing the traditional way of living, were not desired by Roma. The skills and knowledge necessary to survive, young Gypsies were learning from their parents and relatives. Abandoning, by the children, the families and society/environment was not a popular way of living for Gypsies. Nevertheless, there are a few examples of Roma who have broken the unwritten rules. For these emancipated Gypsies, the comeback to their societies was rather impossible and the obtained education did not guarantee higher status of living.

The subject of the undertaken studies is education of Roma¹ in the three chosen countries of the Central Europe (Czech Republic, Poland and Slovakia). The presented publication has

¹ The concept 'education of Romany' ('Romany education', 'education of Romany minority', 'education of Romany ethnic group', *etc.*) is usually used to describe the actions conducted by the country which is inhabited by Roma. It is an activity introduced in order to educate members of Romany ethnic group, typically performed in the frame of public educational system in the chosen country, but also it includes the actions taken by the non-governmental organizations, other educational institutions, as well as Roma and their minority associations. Not to forget mentioning all the acts taken to extend the knowledge about the Roma among the representatives of the majority societies. Understanding the concept of 'Romany education' in this way is a part of transcultural education issue. This concept should not be understood in a very limited way as an educational action conducted only by Roma for their own ethnic group.

been located in the Visegrad studies because it is expected to include three countries from this group and the research topic seems to be very significant for the whole region of the Central Europe.

The project's aim is to analyze the changes in Romany education in the light of essential events which are determining the contemporary educational systems. The duality of comprehension present in Romany education is also important. The two main functions of the education are mentioned here. First is about teaching Romany/Gypsies and preparing them to coexist in the society by creating the programs developing their dual identity. The second one is about teaching the societies of majorities and extending their knowledge about this ethnic group. This duality is especially appropriate for cultural pluralism. Therefore, if those two matters are brought in we can expect safe and harmonious functioning in multicultural societies and the integration of both.

The matter of the surveys is the education of Romany ethnic group, the description of its functioning, its condition and designing of its future. Taken time caesura contains (with the exception of referring to historical conditions of present social reality) the period from 1945 to 2004 – a few decades of alteration of Romany education. Regarding structural school system, the analysis of educational changes will be carried over with respect to school-system and the school duty, concentrating on primary and secondary schools (with no exceptions of referring to educational operations of various, non-governmental organizations and nursery schools). The subject of the survey is a combination of multicultural education and the sociology of national minorities and ethnic groups.

Theoretical consideration concerns: Romany/Gypsy ethnic identity; integration and social (cultural) assimilation, multicultural education, minorities culture, social changes, transformation, globalization. There are introduced: the characteristics of Romany ethnic group and the situation of Romany people now in the three countries. There are also described conditions of participation of Romany/Gypsies in the culture and education of majority.

Very important will be, not only the elements concerning the education of Roma in Czech Republic, Poland and Slovakia, but first and foremost, the comparison of the educational situation of Roma and acts performed for it. This can show many educational solutions, that will play their role in surveying countries and bring its conceivable transfer.

The main objective of the research is to present and compare the situation in which the Romany education in the Czech Republic, Poland and Slovakia really is. Apart from the main objective there are some specified aims which were being realized during the scholarships.

1. Description of the state of the Romany education in Czech Republic, Poland and Slovakia.
2. Finding out the differences between the educational processes in the three countries.
3. An attempt to set positively directed actions for the Romany education on the basis of the past experiences.

The main research problem of this project is enclosed in the question: What is the educational situation of Roma in the Czech Republic, Poland and Slovakia?

This problem is specified in the, written below, questions which constitute the detailed research problem analysed in the frames of the scholarships.

1. In what condition is the Romany education in Czech Republic, Poland and Slovakia and what changes does it undergo?
2. Why can we distinguish dissimilar educational situation of Roma in the three examined countries and what is the difference?
3. What actions should be taken to built an efficiently working educational system in which the Romany society would function?

In the next phase of the research variables and index numbers were established. The organization of education in the country which is connected with the cultural system and social organization of the country were treated as independent variables, whereas the elements characterizing the Romany education where treated as dependent variables, e.g. functioning of Romany schools/classes, the number of Roma finishing education on different levels, participating in the educational system, number of Romany children attending nursery schools, educational programs directed to this community, the level of school achievements, *etc.*

This research is placed in the stream of comparative pedagogics, which characterizes the search and disclosure of what is common in a defined aspect of educational reality, to spread superior solutions in the environment of similar features. The comparison of different educational systems, as a reference standard, gives a chance to realize and understand the rate of possible progress or underdevelopment in the improvement of education, as well as the degree of individual and social needs in the field of education.

The undertaken research allows to collect the material on the basis of which it will be possible to verify the research assumptions included in the previously stated problems. The techniques of secondary analysis of documents and writing, analysis of fact literature will give a chance to present the condition of Romany education, its changes, problems and possible differences between the educational systems in the Czech Republic, Poland and Slovakia.

The given below sources were used:

1. Scientific papers from different disciplines (individual and collective works) created in research centers and other institutions with the scientific standards;
2. Popular scientific studies, journalism and methodological papers created for the intentional needs of groups, institutions and organizations (formal and informal);
3. Articles from press and mass publishing companies of different purpose and range;
4. Other informative, educational or propagandist statements which were in different forms and with different accessibility (printed and as electronic files, as well as, elements of web pages).

On the basis of the subject of the research and, in accordance with the criterion of content the choice was made searching for information connected with Roma education in the titles, contents and factual indexes. According to the accepted in the scholarships geographical criterion the sources were mainly Czech, Polish, Slovak and international, published largely by universities, educational institutions, international organizations (Council of Europe, European Union, UNESCO), as well as commercial publishing houses.

The project has exploratory significance for this part of knowledge as no treatise has appeared about education of Romany and stands in contrast to its functioning in the three countries (Czech, Poland and Slovakia) since now.

The effect of the undertaken research project, which constitutes as a part of carrying out researches, is the publication of this book. It can be very useful source: for theoreticians (dealing with multicultural education), in practice (for Romany mediators/assistants, teachers supporting Romany activists, institutions engaged in favour of Gypsy Society) and authors of governmental programs, which are to change Romany/Gypsies situation.